



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle
Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

I elevens värld

- erfarenheter och upplevelser av stödinsatser

In the Student's World:

- *Experiences and Perceptions of Support Measures*

Danka Berta Alisa

Camilla Wilhelmsson

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2026-01-12

Examinator: Maria Rubin

Handledare: Helena Andersson

Förord

Vi som författat detta examensarbete heter Danka Berta Alisa och Camilla Wilhelmsson. Tidigt i utbildningen upptäckte vi att vi har liknande yrkeserfarenheter, båda med lång erfarenhet som lärare inom grundskolan. Dessutom delar vi uppfattning om vilka aspekter inom skolans verksamhet som behöver utvecklas. Under våra år som grundskollärare har vi mött många elever i behov av särskilt stöd, som av olika anledningar inte klarat av skolans krav trots insatser. Denna grupp elever, som ofta uppfattas som annorlunda, brinner vi båda lite extra för.

Genom utbildningen har vi gjort en resa där vi inte bara fått en djupare förståelse för dessa elever, utan också fått ny kunskap och nya perspektiv på hur vi kan skapa bättre förutsättningar för dessa elevers skolframgång. Det gemensamma intresset och våra tankar kring ett samarbete resulterade i detta examensarbete. Under hela skrivprocessen har vi haft ett kontinuerligt och nära samarbete, vilket i vissa perioder inneburit fysiska träffar dagligen. Även om vissa delar av arbetet skrivits individuellt, har samtliga delar diskuterats och bearbetats i nära dialog.

Utgångspunkten har varit att ge elever, som av olika anledning haft svårigheter att nå kunskapskraven, en röst. Vi ville lyssna till vad de har att säga om sin skolgång, om de stödinsatser de fått och hur dessa har påverkat dem som individer både i och utanför skolan. Vi har upptäckt att det finns ett begränsat utbud av vetenskaplig forskning där elevers röster är i fokus. Vi hoppas att detta i framtiden kommer att förändras då eleverna är vår framtid och deras perspektiv är av yttersta vikt för att skapa en inkluderande och rättvis skola för alla.

Vi vill tacka alla de elever som så generöst delat med sig av sina upplevelser från sin skolgång och berättat om sina erfarenheter av skolans lärmiljöer och stödinsatser, så som de minns dem. Vi vill även tacka specialpedagogen som möjliggjorde kontakt med dessa elever. Slutligen vill vi uttrycka vår tacksamhet till vår handledare, Helena Andersson, som varit ett stort stöd under hela skrivprocessen. Genom inspiration, värdefulla tips och nyfikna frågor har du guidat oss i rätt riktning. Tack!

Sammanfattning/Abstract

Berta Alisa, Danka och Wilhelmsson, Camilla (2026). *I elevens värld – erfarenheter och upplevelser av stödinsatser*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Förväntat kunskapsbidrag

Elever i behov av särskilt stöd är en grupp som sällan kommer till tals. Denna studie förväntas bidra med kunskaper om hur elever i behov av särskilt stöd upplever sin skolgång och de stödinsatser de fått genom att lyssna och låta eleverna få göra sina röster hörda.

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur elever i behov av särskilt stöd upplevt sin skolgång och på vilket sätt de beskriver att deras lärare har anpassat lärmiljön för att de ska nå kunskapskraven.

- Hur beskriver elever i behov av särskilt stöd sin skolgång?
- Hur upplever eleverna att lärarna anpassat lärmiljön efter deras behov?
- I vilken utsträckning upplever eleverna att de varit delaktiga i beslut om stödinsatser?

Teori

Studien har en narrativ ansats och utgår från stigmat teorin, som fokuserar på hur stigmatisering påverkar individens identitet och sociala interaktioner. Genom ett konstruktivistiskt perspektiv betonas att erfarenheter av stigma är socialt konstruerade och formas i samspel med omgivningen (Goffman, 2020). Utifrån Antonovskys begrepp KASAM (Känsla av sammanhang) är syftet att få en djupare förståelse för hur elever uppfattar skolan, klarar av utmaningar och hanterar påfrestningar (Antonovsky, 2005).

Metod

Studien har en kvalitativ ansats med livsberättelseintervjuer som metod. Urvalsgruppen är elever i åk 9 som är i behov av särskilt stöd. Att lära känna andra människor och få kunskap om deras erfarenheter, känslor och attityder sker genom samtal (Kvale & Brinkman, 2021).

Resultat

Resultatet bygger på sex elevers livsberättelser om deras erfarenheter och upplevelser av särskilt stöd med fokus på stödinsatser, relationer och inkludering. Resultaten visar hur viktigt det är att elevers röster blir hörda för att möjliggöra en likvärdig och rättvis skola för alla, samt att stödinsatser sätts in utifrån varje enskild elevs behov.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogens arbete bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800) och syftar till elevens bästa i en inkluderande skola, i linje med FN:s konvention om barns rättigheter (UNICEF Sverige, 2018) och Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994). Rollen innebär att vara en länk mellan lärare, ledning och elever, tydliggöra och samordna elevens behov (Heimersson, 2009) samt främja samarbete mellan vårdnadshavare, lärare och elev (Ahlberg, 2009).

Specialpedagogen deltar i förebyggande arbete, undanröjer hinder i lärmiljön, utformar åtgärdsprogram och utvecklar pedagogiskt stöd (SFS 2017:1111). Genom god samverkan och ett holistiskt perspektiv säkerställs att varje elevs behov blir tydliga och möts, vilket främjar inkludering och lärande på individ-, grupp- och organisationsnivå.

Nyckelord

Elevperspektiv, KASAM, livsberättelse, relationer, stigma, särskilt stöd

Innehållsförteckning

INLEDNING	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
CENTRALA BEGREPP	8
<i>Behov av särskilt stöd</i>	8
<i>Specialpedagog/speciallärare</i>	8
<i>Relationer i skolan</i>	9
TIDIGARE FORSKNING	10
RELATIONERNAS BETYDELSE I SKOLAN	10
FÖRÄLDRASAMVERKAN	11
GENUS	13
MOBBNING	13
TEORETISK FÖRANKRING	15
INLEDNING	15
STIGMATEORI	15
NARRATIV TEORI	16
KASAM	17
METOD	18
METODVAL	18
URVALSGRUPP	19
GENOMFÖRANDE	20
ANALYS OCH BEARBETNING	21
TROVÄRDIGHET OCH TILLFÖRLITLIGHET	22
ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	22
RESULTAT	24
ALEX BERÄTTELSE	24
LOVES BERÄTTELSE.....	25
ALBINS BERÄTTELSE.....	27
NOAS BERÄTTELSE	28
MOAS BERÄTTELSE	30
TEAS BERÄTTELSE	31
FÖRDJUPAD ANALYS.....	34
ELEVERNAS SJÄLVBILD.....	34
FÖRÄLDRARNAS ENGAGEMANG	37

RELATIONER	37
STÖDINSATSER	38
DISKUSSION	40
RESULTATDISKUSSION	40
METODDISKUSSION	41
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER	43
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING	44
REFERENSLISTA	45
BILAGOR	49
<i>Bilaga 1</i>	49
<i>Bilaga 2</i>	51

Inledning

Enligt skollagen (2010:800) har skolan en skyldighet att erbjuda stöd till elever som riskerar att inte nå kunskapskraven, vilket kan ske genom extra anpassningar eller särskilt stöd. Trots detta visar erfarenheter att lagen inte alltid efterlevs. Med många år inom läraryrket finns erfarenhet om att lärare avvisar elever från klassrummet på grund av att de upplevs som störande, vilket lett till att undervisningen avbrutits eller försvårats. Lärarna har ofta beskrivit en frustration och otillräcklighet, samtidigt som de kämpat för att fullgöra sitt uppdrag; att ge alla elever den ledning och stimulans som krävs för att de ska utvecklas så långt som möjligt. Enligt Sveriges lärare (2024) är den svenska skolans situation allvarlig, där elevers kunskapsutveckling och lärarnas arbetsmiljö hotas av bristande stödinsatser. Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), som Sverige har skrivit under, slår fast att alla elever ska inkluderas i undervisningen oavsett funktionsnedsättning eller andra svårigheter. I en enkätstudie av Klapp och Jönsson (2021) visar resultaten att elever upplever att de får ett förenklat stöd, vilket innebär att lärarna endast utformar enklare uppgifter. Detta leder till att dessa elever inte får samma kunskaper som sina klasskamrater. Enligt en rapport från Skolverket för läsåret 2023/2024 har 6,2 procent av eleverna ett åtgärdsprogram, vilket är en ökning med 0,3 procentenheter jämfört med föregående år. Av eleverna i grundskolan får 0,9 procent enskild undervisning, medan cirka 1,3 procent får stöd i särskild undervisningsgrupp. Stödåtgärder och åtgärdsprogram är vanligare bland pojkar än bland flickor. Den största skillnaden (0,9 procentenheter) observeras när det gäller andelen som erhåller stöd i särskild undervisningsgrupp. Skolinspektionens (2024) rapport bekräftar att det finns brister i stödinsatserna, elever i behov av särskilt stöd får inte det stöd de har rätt till i rätt tid. Konsekvenserna för denna elevgrupp riskerar att bli allvarliga. Garantin för tidiga insatser har inte lett till att fler elever får det stöd de behöver. De vanligaste bristerna riktar sig mot arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd. Bristande insatser från Elevhälsan och otillräckligt samarbete med specialpedagoger leder till ett mindre effektivt stödarbete. Jakobsson och Sedems (2025) artikel pekar på ett liknande resultat, där en bristfällig skolorganisation försvårar arbetet med stödinsatser. De betonar att avsaknad av styrning utgör ett hinder för att organisera stöd.

Forskningen utgår ofta från ett skol- eller vuxenperspektiv, vilket leder till att elevers röster ofta förbises. Vårt mål är att bidra till en ökad förståelse för elevernas egna erfarenheter och upplevelser av de stödinsatser de fått under skolgången. Denna studie syftar till att belysa elevers livsberättelser och deras skolupplevelser i rollen som "elever i behov av särskilt stöd".

Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att bidra med kunskap om hur elever i behov av särskilt stöd upplevt och berättar om sin skolgång samt på vilket sätt de beskriver att deras lärare har anpassat lärmiljön för att de ska nå kunskapskraven.

- Hur beskriver elever i behov av särskilt stöd sin skolgång?
- Hur upplever eleverna att lärarna anpassat lärmiljön efter deras behov?
- I vilken utsträckning upplever eleverna att de varit delaktiga i beslut om stödinsatser?

Centrala begrepp

Behov av särskilt stöd

Enligt Heimersson (2009) är uttrycket ”Elever i behov av särskilt stöd” det som används oftast om elever som inte utvecklas önskvärt inom det sociala och kunskapsmässiga området i grundskolan. Att det är rätt stöd som sätts in ska tolkas av någon, vilket Heimersson skriver och hänvisar till Nancy Frasers teori om behovstolkningens politik. Denna teori menar att behov oftast handlar om fördelning, vilket gör det viktigt vem som tolkar behoven och i vems intresse de tolkas. I denna studie utgår definitionen av behov enligt Heimersson (2009), som menar att elever måste få sina behov tillgodosedda för att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt. Begreppet särskilt stöd omfattar mer ingripande stödinsatser för elever där de extra anpassningarna inte är tillräckliga. Enligt Skolverket (2023/2024) är dessa insatser normalt inte möjliga att genomföra inom ramen för den ordinarie undervisningen. Vidare räknas enstaka specialpedagogiska insatser, som elever fått under en kortare period, som särskilt stöd. En elev har rätt till särskilt stöd om denne riskerar att inte uppfylla de betygskriterier eller kriterier för bedömning av kunskaper som minst ska uppfyllas. Denna studie utgår från Skolverkets förklaring av vad särskilt stöd innebär.

Specialpedagog/speciallärare

Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska både specialpedagog och speciallärare ”visa sådan kunskap och förmåga som krävs för att självständigt arbeta”... ”för barn och elever i behov av särskilt stöd.” Vidare ska specialpedagogen dessutom ha förmåga att ”identifiera,

analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer”. Specialpedagogen ska även ha förmåga att ”leda utveckling av det pedagogiska arbetet med målet att kunna möta behoven hos alla barn och elever.”

I denna studie använder eleverna oftast ordet speciallärare när de beskriver de enskilda stödinsatserna, men det har framkommit att det vid åtminstone några tillfällen varit specialpedagogen de träffat. Både speciallärarens och specialpedagogens uppdrag är att stödja elever i behov av särskilt stöd, samt vara en del av skolans elevhälsa.

Relationer i skolan

Relation kan ha flera olika innebörder. Aspelin (2018) beskriver att relation är synonymt med förbindelse och kan användas i många olika sammanhang, till exempel om förhållandet mellan länder, organisationer, grupper eller individers relation till sig själva. Aspelin (2028) beskriver vidare att relationskompetens avser förbindelsen människor emellan och att det i mellanmänniska förbindelser krävs minst två individer som påverkar varandra. Juul och Jensen, (2003) definierar professionell relationskompetens som pedagogers förmåga att anpassa sitt eget beteende efter barnet utan att frånhända sig ledarskapet.

I denna studie ses relationer som ett ömsesidigt förhållande mellan två eller fler personer, där grundprinciperna är respekt och ömsesidigt förtroende. Dessa relationer bygger på ett givande och tagande och är viktiga för att förstå hur människor interagerar med varandra i skolan.

Mobbning

Enligt Skollagen (2010:800) är mobbning en form av upprepad kränkande behandling. Det betyder att någon utsatts för upprepade fysiska, verbala eller sociala beteenden som kränkt elevens värde och där den utsatte befunnit sig i underläge (maktobalans).

Tidigare forskning

När det gäller elever i behov av särskilt stöd framträder flera områden som är av särskild relevans att belysa. Forskning visar att relationer i skolan är avgörande för elevers trivsel, motivation och skolresultat. En god kommunikation mellan hem och skola är också central för att möta elevernas individuella behov. Ett annat viktigt område är den ojämna fördelningen av stöd mellan flickor och pojkar, vilket kan påverka elevers möjligheter till anpassad stödinsats. Forskningen indikerar vidare att elever i behov av särskilt stöd är en grupp som är särskilt utsatt för kränkningar och mobbning. I detta avsnitt presenteras tidigare forskning kring relationernas betydelse i skolan, föräldrasamverkan, genus samt mobbning.

Relationernas betydelse i skolan

Bayram Özdemir och Özdemirs (2020) studie visar vikten av en rättvis och stöttande lärare. Detta gör att eleven anpassar sig enklare till skolan vilket medför högre trivsel, högre motivation, samt oron för misslyckande minskar. Elever som uppfattar sina lärare som stödjande och omtänksamma är generellt mer nöjda med sin skolgång och visar ett större intresse för undervisningen, vilket i sin tur ger bättre resultat över tid. Både Wetso (2018) och Öhman (2025) betonar vikten av vuxnas bemötande för elevers lärande och motivation. Wetso (2018) lyfter även tillit och förståelse som viktiga faktorer, medan Öhman (2025) nämner trygghet och delaktighet. När lärare visar omsorg och tillit stärks elevernas känsla av tillhörighet, medan bristande förståelse och låga förväntningar kan leda till upplevelser av utanförskap och maktlöshet. Klapp och Jönsson (2021) använder begreppet ”simplifying support” för att beskriva en form av förenklat stöd som bygger på sänkta krav snarare än samma uppgifter med stöd. Detta riskerar att bidra till didaktiskt utanförskap och en försvagad självkänsla. Vidare påvisar Klapp och Jönsson (2021) att elever som presterar lågt ofta får mindre relationellt stöd, trots att deras behov är stort. I studien framkommer att elever ofta får förenklat stöd oavsett prestationsnivå. Trots att studien indikerar att flickor generellt har högre nivå av inlärningssvårigheter, upplever många av dem att de får mindre stöd, både vad det gäller det förenklade stödet och det relationsbaserade stödet.

Wetso (2018) belyser även relationen till vårdnadshavare och samspelet mellan hem och skola då den har stor betydelse för elevernas skolprestationer. I detta sammanhang lyfts det fram att goda och förtroendefulla relationer inte bara påverkar hur eleverna upplever det

särskilda stödet de får, utan även spelar central roll för deras känsla av tillhörighet. Denna känsla av tillhörighet är i sin tur avgörande för elevernas självkänsla och motivation, vilket kan ha långsiktiga effekter på deras skolgång.

Vidare visar forskningen att relationen mellan lärare och elev är av central betydelse för elevernas upplevelse av skolan. Schimmelpfennigs (2025) studie ger exempel på detta genom att visa att positiva relationer och lärarens motivationsstöd kan förbättra elevernas motivation under en kortare tidsperioden. Dessa positiva effekter är dock inte nödvändigtvis varaktiga över tid, vilket tyder på att det krävs kontinuerligt arbete för att upprätthålla motivationen.

Samtidigt visar Thornberg m.fl. (2023) att elever som hade positiva relationer med sina lärare i början av terminen inte bara trivdes bättre, utan lyckades också bevara dessa goda relationer ett år senare. Detta antyder att tidiga positiva relationer kan ha en långvarig inverkan på elevens skolupplevelse och välbefinnande

För att få en bredare förståelse ingår även en systematisk översikt, som omfattar 45 kvantitativa studier genomförda i Spanien mellan åren 2018 och 2022, i den tidigare forskningen. Studien undersöker hur lärar-elevrelationer påverkar elevers engagemang, skolresultat och risk för skolavhopp. Resultaten i studien visar att negativa relationer, såsom konflikter, orättvis behandling eller bristande stöd, är associerade med lägre elevengagemang, ökad provångest, skolvägran samt försämrade skolprestationer. Studien understryker även att positiva relationer är särskilt viktiga för elever med funktionsnedsättningar, elever från socioekonomiskt utsatta bakgrunder, samt elever med invandrarbakgrund (Di Lisio m.fl. 2025).

Sammanfattningsvis framträder relationers betydelse som centrala i relation till elever i behov av särskilt stöd. Relationer i skolan kan vara avgörande för så väl elevers trivsel, motivation och resultat. Stödande och tillitsfulla relationer minskar utanförskap och stärker självkänslan. Ett förenklat stöd kan riskera att försvaga elever kunskapsmässigt, särskilt de elever med större behov. Positiva relationer, som grundläggs tidigt, kan ha långsiktig inverkan på elevvälbefinnande och skolframgång.

Föräldrasamverkan

Olssons (2023) enkätstudie undersöker lärares och föräldrars uppfattningar om barns behov av specialundervisning och särskilt stöd, samt hur väl dessa uppfattningar överensstämmer. Resultaten visar på vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola, eftersom detta utgör en grund för effektiv undervisning och elevers lärande. Trots att forskningen understryker betydelsen av ett väl fungerande samarbete, visar studien att det ofta uppstår problem i

relationen mellan hem och skola, särskilt när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Olsson (2023) beskriver vidare att föräldrar upplever kontakten med skolan som otillräcklig, stressande och ibland präglad av en känsla av maktlöshet. Detta visar sig bland annat genom att föräldrar sällan får formell information om sina barn och att kommunikationen överlag är bristfällig. Studien visar att föräldraengagemanget i praktiken kan vara lågt, trots att skolan förväntas involvera vårdnadshavare. Olsson framhåller att detta låga engagemang inte handlar om ovilja från föräldrarnas sida, utan snarare om att de inte ges tillräckliga möjligheter att vara delaktiga. Samtidigt visar studien att lärare generellt har en positiv inställning till föräldrasamverkan, men att de måste ta hänsyn till hela elevgruppen. Detta kan skapa en konflikt mellan lärarnas övergripande perspektiv och föräldrarnas fokus på det egna barnets behov. En nyckelfaktor som lyfts i artikeln är vikten av god kommunikation mellan lärare och föräldrar. När kommunikationen fungerar väl ökar samsynen kring elevens stödbehov, vilket i sin tur bidrar till att föräldrar blir mer nöjda med det stöd deras barn får.

Isaksson m.fl. (2010) beskriver hur både elever och föräldrar ofta måste kämpa för att få sina behov tillgodosedda av skolan. Föräldrar upplever att lärare inte lyssnar på deras kunskap om barnens svårigheter, vilket gör att de känner sig tvungna att ständigt argumentera för att barnet ska få rätt stöd. Studien visar även att vissa lärare uttrycker skepsis inför diagnostisering och i stället beskriver eleven som lat eller omotiverad, vilket ytterligare försvårar samarbetet mellan hem och skola. Isaksson m.fl. (2010) skriver att föräldrar upplever att de får ta ett mycket stort ansvar för barnets skolgång och att de själva måste föreslå lösningar, då de anser att lärare saknar tillräcklig kunskap om barnets behov. I vissa fall menar föräldrarna att bristande förståelse hos personalen till och med kan förvärra barnets svårigheter. Detta leder ofta till konflikter mellan föräldrar och skola och skapar brister i samarbetet. Vidare framkommer att skolan inte alltid informerar föräldrar i tid, vilket gör det svårt för dem att stödja sina barn hemma. Föräldrar beskriver också att de ibland tvingas använda barnets diagnos strategiskt för att säkerställa att skolan agerar enligt barnets rättigheter och att stöd faktiskt ges. Många upplever att utan diagnosen hade barnet riskerat att inte få det stöd det behöver. Artikeln betonar också att elevernas erfarenheter av stöd är komplexa. Stödet kan vara till hjälp, men medför också risker för att eleverna känner sig utpekade, exkluderade eller stigmatiserade. Samma ambivalens syns i relation till diagnoser: de kan ge tillgång till rättigheter och stöd, men kan samtidigt väcka känslor av att vara annorlunda, mindre värd eller mindre kompetent än klasskamraterna.

Sammanfattningsvis är god kommunikation mellan hem och skola avgörande för att öka samsynen kring elevens stödbehov. Trots detta uppstår ofta problem i relationen, där många

föräldrar upplever bristande information och känslor av maktlöshet, samt att de tvingas kämpa för rätt stöd till sitt barn. Lärare är generellt positiva till föräldrasamverkan, men måste ta hänsyn till hela elevgruppen.

Genus

Genus är ett annat centralt område i relation till elever som är i behov av särskilt stöd, särskilt med avseende på den ojämlika fördelningen av stöd mellan flickor och pojkar. Debatten kring könsskillnader i skolmiljön är omfattande och berör frågor om skolans uppdrag, genusperspektiv i praktiken samt jämställd undervisning. En studie av Klapp och Jönsson (2021) visar att elevernas upplevelser av stödet är könsrelaterade. Enligt studien upplever flickor oftare än pojkar att de får för lite stöd, medan pojkar å andra sidan upplever att de får för mycket stöd. Denna forskning belyser vikten av att analysera och förstå de könsspecifika erfarenheterna i skolans stödinsatser för att främja en mer rättvis och anpassad undervisning.

I en studie gjord i Storbritannien lyfter Daniel och Wang (2023) fram att lärare och skolkuratorer beskriver pojkar och flickor olika utifrån bl.a. olika ord, etiketter och attityder. Författarna beskriver hur lärare och skolkuratorer föredrar att arbeta med pojkar framför flickor eftersom det, enligt forskarna, är enklare att handskas med pojkars beteende då det anses vara mer förutsägbart. Konsekvenserna av att flickorna inte prioriteras är att deras behov av stöd missas. Vidare menar författarna att flickor dessutom får lägre kvalitet på stöd och insatser samt att flickor med sociala, emotionella eller psykisk ohälsa antingen får senare eller otillräckligt stöd jämfört med pojkar.

Sammanfattningsvis visar forskning att kön påverkar elevers erfarenheter av stöd. Detta bidrar till ojämlikhet i skolans stödinsatser. En mer jämställd och anpassad undervisning är därför viktig för att möta alla elevers behov.

Mobbning

Forskningen visar att elever i behov av särskilt stöd är en särskilt utsatt grupp för upprepade kränkningar, vilka kan liknas vid mobbning, vilket gör detta område relevant. Horton m.fl. (2025) beskriver skolan som en institution präglad av ordning, tvång, kontroll och konkurrens, vilket tenderar att generera organisatoriskt snarare än relationellt stöd. I den studien framkommer att eleverna ofta är fysiskt inkluderade, men att deras sociala och emotionella inkludering är bristfällig. Utifrån skolans regler, exempelvis att ha en bestämd plats i

klassrummet, att följa fasta tider för raster samt att vistas i trånga korridorer, är det lättare för dessa elever att hamna i konflikter. Detta beror på att de ofta saknar möjlighet att själva ta sig ur konfliktfyllda situationer utan att riskera att dras in i ytterligare konflikter. Studien visar även att elever med låg social status löper större risk att bli retade, hamna i bråk eller bli utfrysade. Dessa elever, som ofta har koncentrationssvårigheter, sociala svårigheter eller andra behov, tenderar att uppfattas som störande av omgivningen och därmed utesluts av sina kamrater.

Brolin Låftman m.fl. (2017) visar å andra sidan att om skolan uppfyller och upprätthåller gemensamma normer och värderingar, samt har en sammanhållning där eleverna har tillit till varandra och känner en gemenskap, kan gruppen både hantera och dessutom ingripa när dessa regler och värderingar inte följs, till exempel vid störande beteenden eller mobbning. Dessa faktorer är avgörande för att minska mobbning. Brolin Låftman m.fl. (2017) betonar alltså att mobbning inte enbart kan förklaras utifrån individuella egenskaper hos mobbare eller offer, utan i hög grad handlar om skolmiljön.

Sammanfattningsvis är elever i behov av särskilt stöd en särskilt utsatt grupp för kränkningar och mobbning, ofta på grund av skolans ordning, tvång och kontroll. Skolans regelstyrda miljöer kan försvåra för dessa elever att undkomma konflikter, särskilt för elever med låg social status. En trygg gemenskap med gemensamma normer och tillit kan däremot förebygga och minska mobbning.

Teoretisk förankring

Inledning

I detta examensarbete kommer tre teoretiska perspektiv att användas för att analysera empirin. Studiens syfte är att få en förståelse för hur elever i behov av särskilt stöd upplever sin skolsituation, skolans sätt att ge stöd, elevernas delaktighet i stödet samt deras syn på lärmiljön och anpassningar. Följande teoretiska perspektiv kommer att fördjupa förståelsen och analysen av elevberättelser; stigmatologi, narrativ teori samt KASAM.

Studien har en narrativ ansats och utgår från stigmatologi (Goffman, 2020b), som inom sociologin används för att förstå hur stigmatisering kan påverka individers identitet och sociala interaktioner. Utifrån ett konstruktivistiskt perspektiv ses verkligheten som något som skapas i samspel mellan människor, där erfarenheter av stigma formas i sociala sammanhang. Det innebär att studien inte bara analyserar stigma som en objektiv företeelse, utan också hur individer tolkar och ger mening åt sina erfarenheter av stigma. Den teoretiska förankringen innebär därmed att stigmatisering betraktas som en social konstruktion som påverkar individens självbild och möjligheter till social delaktighet, vilket studien undersöker genom narrativa berättelser, med stigmatologi som analytiskt ramverk.

Stigmatologi

Erving Goffmans teori om stigma, eller fenomenet stigma som han själv benämner det, handlar om att individen inte erkänns av samhället, eftersom individen saknar de egenskaper som samhället värdesätter. Goffman (2020b) menar att det ständiga i stigmapbegreppet är att de flesta människor vill ha samhällets erkännande, antingen genom att försöka motsvara de identitetsvärden som samhället värderar högt eller genom att dölja de egenskaper som kan uppfattas som avvikande. Variablerna i sammanhanget blir därför både vilka normer som gäller i samhället och i vilken grad individer har möjlighet att leva upp till eller dölja sitt stigma. I skolans värld kan olika diagnoser bidra till att elever känner sig stigmatiserade, både på grund av själva diagnosen och för att de därigenom blir i behov av särskilt stöd.

Goffman benämner tre olika grupper av stigmat: kroppsliga missbildningar, fläckar på den personliga karaktären och gruppstigmat - ras, nation eller religion. Stigmatisering är något negativt och innebär att en person tillskrivs en avvikelse som uppfattas som oönskad eller onormal i relation till samhällets normer.

Inom skolans värld kan stigma främst kopplas till karaktärsdrag, exempelvis inlärningssvårigheter eller beteendeproblem, samt till grupprelaterade faktorer, såsom att en elev har en diagnos eller är i behov av särskilt stöd av andra skäl. I dagens samhälle är skolan en miljö där elever förväntas visa ett visst beteende, det vill säga ett önskvärt beteende. Elever som inte uppfyller dessa normer kan uppfattas som problematiska eller stökiga. Om dessa elever är i behov av särskilt stöd kan detta leda till att de känner sig annorlunda, vilket är en situation som kan bidra till att stigma uppstår (Goffman, 2020b).

Goffmans (2020a) dramaturgiska modell beskrivs som ett teaterframträdande i socialt sammanhang. Enligt modellen spelar individer olika roller, liknande skådespelare på scen, i möten med andra. Goffman benämner detta som "intryckshantering" vilket innebär att individen aktivt försöker styra och forma hur denne uppfattas av andra i sociala situationer. Goffman använder också begrepp som frontstage och backstage (Peterson, 2021; Nilholm, 2016). Elever med avvikande egenskaper utvecklar ofta olika strategier för att dölja sin avvikelse för att passa in. Det kan även vara så att eleverna vill distansera sig från miljön och skolan, vilket kan leda till frånvaro, skamkänslor och en känsla av sårbarhet i samband med det stöd de får.

Narrativ teori

Narrativ teori handlar om hur människor utifrån sina erfarenheter och livshistoria skapar egna berättelser. Dessa berättelser återger inte bara händelser, utan tolkar dem, ger dem mening och formar individens förståelse för sig själv och sin omvärld (Johansson, 2007). Enligt Johansson (2007) har berättandet länge haft en central roll i människans samhälle. Redan innan skriftspråket utvecklades användes berättelser för att förmedla kultur, historia och gemensamma värderingar, vilket visar berättelsens betydelse för både individ och samhälle. Det är viktigt att poängtera att berättelser inte kan betraktas som objektivt sanna. De speglar individens subjektiva upplevelser och tolkningar snarare än neutrala fakta. Elevernas berättelser om sin skolgång visar därför deras egna erfarenheter och förståelser av sin situation. Johansson (2007) betonar också att berättelser alltid formas i sociala sammanhang och påverkas av relationen mellan den som berättar och den som lyssnar, till exempel i en intervjusituation. På så sätt skapas berättelsen i ett samspel mellan individ och mottagare, samtidigt som den är situerad i ett bredare socialt och kulturellt sammanhang.

Utifrån studien där elever i behov av särskilt stöd berättar om sin syn på skolan betyder detta att deras berättelse ger en förståelse i hur de tolkar relationen till lärarna, stödinsatserna

och sin del i skolan. Viktigt är att som forskare/intervjuare lyssna på elevernas berättelser och förstå vad de tycker är viktigt snarare än vad forskaren/intervjuaren kan anse vara viktigt. Johansson (2007) betonar vikten av att lyssna in vilka erfarenheter intervjupersonen själv lyfter. Därför blir narrativ teori särskilt viktig och relevant för denna studie, eftersom den möjliggör en förståelse av elevers perspektiv och upplevelser av skolan. Intervjuare/forskaren kan utifrån analysen av elevernas livsberättelser åskådliggöra stödet, lärarens relation och bemötande, delaktigheten, inkludering, samt hur dessa beskrivs i elevernas berättelser.

KASAM

Aaron Antonovskys begrepp KASAM (Känsla av sammanhang) bygger på tre faktorer som måste vara närvarande: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Dessa faktorer är centrala för att elever ska kunna uppleva ett sammanhang och hantera livets påfrestningar. KASAM består av tre komponenter som tillsammans påverkar hur en elev upplever sammanhang i skolan;

- **Begriplighet:** Att kunna sätta det som händer i ett sammanhang, även i svåra situationer. Det upplevs som strukturerat, sammanhängande och tydligt.
- **Hanterbarhet:** Att kunna hantera och klara av situationer, antingen på egen hand eller med hjälp.
- **Meningsfullhet:** Att känna att det som sker är viktigt och värt att engagera sig i (Antonovsky, 1987; Jahn m.fl., 2017; Hwang, 2019).

Ur elevers perspektiv framhåller psykologen Bo Hejlskov Elvén, enligt Jahn m.fl. (2017), vikten av att skapa förutsättningar för att elever ska kunna uppföra sig på ett konstruktivt sätt. Detta görs genom att göra olika situationer begripliga för dem, eftersom bristande förståelse kan leda till beteendeproblem. Dessa problem uppstår ofta när elever inte förstår vad som sker runt dem. Enligt Jahn m.fl. (2017) lyfter psykologen Martin Seligman fram en annan viktig aspekt om att välbefinnande måste ske före inläring. En människa känner mening när hon får göra något större och bidra till något meningsfullt. En viktig faktor är också lärarens roll. Om en lärare visar genuint intresse för elevens mående och prestation samt visar tilltro till elevens förmåga, skapas en meningsfull skolgång. Dessa enkla insatser kan bidra till att en elev inte bara kommer till skolan, utan också trivs där.

Metod

Utifrån studiens syfte, att elever i behov av särskilt stöd ska få möjlighet att beskriva sina erfarenheter av stödinsatser under sin skolgång, har narrativa livsberättelser valts som metodansats. Studien utgår från ett konstruktivistiskt perspektiv för att uppnå en djupare förståelse för hur berättelser tillkommer. Det innebär att det inte är möjligt att genomföra intervjuerna på ett fullständigt objektivt sätt. Enligt Holmqvist (2022) skapar människan sin kunskap om omvärlden och konstruerar den utifrån sina erfarenheter. Studien har en abduktiv ansats, vilket innebär att analysen växlar mellan teoretiska perspektiv och empiriska data.

Metodval

Denna studie har för avsikt att undersöka och analysera hur elever, som inte nått kunskapskraven under hela eller delar av grundskolan, har upplevt sin skoltid. Metoden som valts är kvalitativa livsberättelseintervjuer med en narrativ ansats. Enligt Johansson (2007) kan intervjuer benämnas på olika sätt beroende på inriktning, exempelvis personliga berättelser, livshistoriska intervjuer eller narrativa intervjuer. Vidare hävdar Johansson att narrativ metod är mer än enbart en metod. Den är mer komplex och betydelsefull och handlar om text, språk och kultur. Det handlar också om en persons berättelse, liv, historia och identitetskonstruktion.

Bryman (2021), med hänvisning till Plummer (2001), lyfter fram tre typer av livsberättelser: naturalistiska, forskarstyrda och reflexiva. Naturalistiska livsberättelser uppkommer till exempel när människor minns erfarenheter, skriver självbiografi eller dagbok. Forskarstyrda livsberättelser är berättelser som forskaren aktivt samlar in utifrån ett vetenskapligt syfte. Reflexiva livsberättelser utgör en form där berättelserna är en konstruktion, där intervjuaren ingår och påverkar hur historien formas. Berättelser skiljer sig åt i fråga om struktur och forskarens roll, enligt Bryman (2021). Vid en forskarstyrd livsberättelseintervju ombeds intervjupersonerna att minnas och reflektera över specifika händelser i sina liv. Denna metod möjliggör att röster från grupper som ofta marginaliseras blir hörda.

I denna studie är livsberättelserna forskarstyrda, och utgångspunkten har varit att låta elever - som vanligtvis inte blir hörda - få uttrycka sina berättelser om skolgången, så som de minns den. Denna metod syftar inte till att fastställa någon objektiv sanning, utan att ge exempelvis elever en möjlighet att berätta sin egen version av sin tid som elev i behov av särskilt stöd i

grundskolan (Jepson & Wigg, 2020). Namnen är fingerade i narrativen för att skydda deltagarnas identitet.

Intervjuerna var ostrukturerade, vilket innebär att de utgår från en frågeguide men att frågornas ordningsföljd inte är förutbestämd (Stukát, 2011). Det är viktigt att utgå från intervjupersonernas perspektiv och vad de upplever som viktigt, samtidigt som forskningsfrågorna ska besvaras (Bryman, 2021). Eftersom studien strävar efter att låta eleverna berätta fritt om sina erfarenheter av sin skoltid, samtidigt hålla sig inom forskningsämnet, organiserades frågorna i frågeguiden efter olika tema. Teman som valdes ut var *Elevens skolbakgrund, Erfarenheter av stödinsatser, Relationer, Klassrumsmiljö, Elevens delaktighet, Självbild och motivation* samt *Tankar om framtiden* (se bilaga 1).

Varje tema inleddes med en öppen fråga som gav eleverna möjlighet att reflektera och berätta fritt, varefter följande frågor var mer riktade för att underlätta för intervjupersonen, vid tillfällen av låsning eller svårigheter att komma vidare i berättelsen. Frågeguiden fungerade som ett stöd när samtalet avvek allt för mycket från ämnet och behövdes styras, för att återfå fokus på syftet.

Urvalsgrupp

I kvalitativa undersökningar är de flesta urval målstyrda på något sätt. Urvalet görs utifrån syftet med forskningen och målet att besvara forskningsfrågorna (Bryman, 2021). Med utgångspunkt i syfte och frågeställningar har urvalet fallit på elever i behov av särskilt stöd som går sista året i grundskolan. Genom att vända sig till personer som har mycket att berätta om forskningsfrågan görs ett kvalitativt urval (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Denna grupp valdes ut, eftersom den har hunnit få tillräckligt med erfarenhet av stödinsatser och samtidigt har haft tid att utveckla en högre grad metakognition. Med stigande ålder ökar elevernas metakognitiva förmåga, vilket yttrar sig i en förbättrad förmåga att minnas och strukturera information (Hwang & Nilsson, 2022) Urvalet har skett genom ett så kallat tillfällighets- eller bekvämlighetsurval, vilket innebär att de intervjupersoner som var tillgängliga valts ut (Bryman, 2021). Inklusionskriterierna var elever som fyllt 15 år, som går sista året i grundskolan och har eller har haft behov av särskilt stöd. Exklusionskriterierna var alla andra och valdes därför bort.

Genomförande

En samtyckesblankett med tillhörande information om syftet med studien utformades (se bilaga 2). I denna förklarades noggrant vem som skulle genomföra studien, samt vilka etiska principer från Vetenskapsrådet (2024) som skulle följas. Dessa principer beskrevs tydligt för att säkerställa deltagarnas förståelse. Att komma i kontakt med elever som haft svårigheter att uppnå kunskapskraven under grundskolan visade sig vara utmanande. Som ett resultat av detta blev tillgången till fältet begränsad till en skola. Den skola där livsberättelseintervjuerna slutligen genomfördes är en medelstor F-9-skola. Totalt genomfördes sex intervjuer, varav fyra med pojkar och två med flickor. Intervjuerna varade mellan 17 - 41 minuter. Enligt Stukát (2014) är intervjuer där det finns en intervjuare och en intervjuperson förmodligen vanligast, men det finns även andra metoder, till exempel fokusgruppintervjuer. Gruppen, som inte får vara för stor, har något gemensamt som intervjuaren är intresserad av. Frågorna som ställs till gruppen kan besvaras antingen som en hel grupp eller individuellt. I denna studie bildades en fokusgrupp då tre av eleverna kände sig tryggare att samtala tillsammans, snarare än individuellt. De övriga intervjupersonerna intervjuades enskilt.

Alla intervjuer genomfördes med två intervjuare. Detta gjordes för att båda skulle vara lika delaktiga i varje unik intervjusituation och inte riskera att gå miste om viktiga nyanser och intryck. Stukát (2011) menar att två personer kan upptäcka mer än en. Dessutom kunde fokus fördelas; när en ställde frågor kunde den andra iaktta kroppsspråk och fundera på följdfrågor. Att det dessutom kändes moraliskt rätt då båda skulle lyssna och analysera resultaten var en annan aspekt. Samtliga intervjuer genomfördes på skolan under skoltid, i lokaler som vid tillfället för intervjun var lediga.

För att säkerställa att intervjupersonerna var införstådda med hur känslig information hanteras, att deras anonymitet garanteras samt att de hade rätt att avsluta intervjun när som helst, inleddes varje intervju med en tydlig genomgång av Vetenskapsrådets (2024) etiska principer innan samtyckesblanketten undertecknades. Eftersom samtliga elever vid intervjutillfället hade fyllt 15 år krävdes inget samtycke från vårdnadshavare. Eleverna gav också sitt samtycke till att intervjun spelades in med mobiltelefon i flygläge. Efter en inledande fråga fick eleverna möjlighet att fritt beskriva sin skolgång. Frågeguiden användes för att styra samtalet framåt.

När samtliga intervjuer var färdiga bearbetades empirin. Inspelningarna gjorde att genomlysningar av samtalen kunde göras flera gånger i efterhand. Fejes och Thornberg (2020) lyfter fördelen med att andra öron ofta hör detaljer som kan missas av en annan. Intervjuerna transkriberades först med hjälp utav ett transkriberingsverktyg i textprogrammet Word. Texten

bearbetades därefter ytterligare, dels för att säkerställa en så exakt återgivning som möjligt, dels för att omarbete den från talspråk till skriftspråk. Enligt Bryman (2021) kan den transkriberade texten behöva redigeras något, eftersom människor ofta stakar sig, pratar i halva meningar och uttrycker verbala tics. Bryman (2021) nämner fördelar med transkribering, tex att forskaren kan göra upprepade genomgångar av intervjupersonens svar, vilket underlättar en noggrann analys av vad människor har sagt och omedvetna tolkningar kan omtolkas i efterhand. En fördel i denna studie var att båda två lyssnade på inspelningarna och granskade transkriptionen, vilket gjorde att svar kunde diskuteras, tolkas och jämföras. En nackdel med transkribering är att det är extremt tidskrävande, något både Stukát (2014) och Bryman (2021) betonar.

Analys och bearbetning

Ett vetenskapligt analysarbete innebär att undersökningsmaterialet delas upp i mindre delar för att granskas separat, därefter sammanställs delarna för att skapa en helhet ur ett nytt perspektiv (Eriksson Barajas m.fl. 2013). Efter transkription av materialet skrevs det ut och granskades åter igen av båda intervjupersonerna vid upprepade tillfällen. För att kategorisera innehållet genomfördes en färgkodning, där återkommande ord i texten markerades för att identifiera gemensamma tema och mönster i de olika intervjuerna. Slutligen sammanställdes materialet, vilket resulterade i att fyra huvudsakliga kategorier utkristalliserades: *Elevernas självbild*, *Relationer*, *Föräldrars engagemang* samt *Stödinsatser*. En central del av analysen är kodningen, vilken innebär att materialet systematiskt kategoriseras. Utifrån dessa kategorier kan teman eller mönster identifieras, ofta med stöd av en relevant teori för studien (Eriksson Barajas m.fl. 2013).

För att få en djupare förståelse för elevernas erfarenheter användes en kombination av två analysmetoder. En tematisk analys tillämpades för att identifiera vad intervjupersonerna uttryckte och för att upptäcka mönster i de inspelade samtalen. Tematisk analys är ett kvalitativt analytiskt verktyg som kan användas för att analysera, tolka och beskriva teman (Alvinus m.fl. 2023). Dessutom genomfördes en tolkning av hur de enskilda eleverna beskrev sina livsberättelser genom de teoretiska utgångspunkterna. En narrativ analys, vilken baseras på en tematisk analys av innehållet, användes också. Empirin kopplas till Goffmans teori om stigma och dramaturgi, samt till Antonovskys teoretiska perspektiv om KASAM.

Goffmans teori om stigma är relevant för denna studie eftersom den belyser elevernas egna upplevelser av att få särskilt stöd. Goffmans teoretiska begrepp *kroppsliga missbildningar*, *fläckar på den personliga karaktären* och *gruppstigma* underlättade förståelsen för hur

eleverna tolkar sitt behov av stöd och hur detta påverkar deras självkänsla och identitet. Goffmans dramaturgiska modell, med begrepp som *scen*, *frontstage* och *backstage*, fördjupade förståelsen för hur eleverna upplever skolmiljön och klassrumssituationer. Slutligen används Antonovskys begrepp om *KASAM* (känsla av sammanhang) — *begriplighet*, *hanterbarhet* och *meningsfullhet* — för att förstå hur eleverna uppfattar undervisningen i klassrummet respektive i mindre undervisningsgrupper.

Trovärdighet och tillförlitlighet

För att en berättelse ska framstå som trovärdig behöver den kommuniceras på ett övertygande sätt, så att just denna tolkning framstår som mest trovärdig. Genom att göra tolkningsprocessen mer genomskinlig blir det lättare för läsaren att följa tolkningsarbetet och förstå hur slutsatser har dragits. Ett exempel kan vara att tydligt redogöra för vilka analysmetoder som använts, tillvägagångssättet vid intervjutillfället, samt hur kategorisering av empirin genomförts. Det är bra att beskriva analys- och tolkningsarbetet i olika steg (Fejes & Thornberg, 2020), vilket ger en tydlig struktur och underlättar för läsaren att följa arbetets logik. Att beskriva tillvägagångssätt så noggrant som möjligt skapar förutsättningar för trovärdighet, vilket är viktigt för studiens kvalitet. Trovärdighets- och giltighetsaspekten uppfylls genom att beskriva forskningsprocessen noggrant (Alexandersson, 2009). I denna studie har ambitionen varit att tydligt och transparent beskriva genomförande och tillvägagångssätt steg för steg för ökad trovärdighet. Det är dock inte problemfritt att inta ett elevperspektiv oavsett metod och teoretiska utgångspunkter, eftersom det aldrig fullt ut går att erfara världen på exakt samma sätt som de som studeras gör (Alexandersson, 2009). Elevernas livsberättelser, som de valde att berätta, kan bara beskrivas så trovärdigt som möjligt, men det kvarstår att det endast är intervjuarnas tolkningar av deras berättelser, ingen generaliserad sanning. Det är därför viktigt att vara medveten om att tolkning alltid är färgad av forskarens perspektiv och att resultaten inte kan anses som absoluta sanningar utan snarare som en möjlig förståelse av elevernas erfarenheter.

Etiska överväganden

Vid forskningsundersökningar ska intervjupersoner skyddas genom att följa de fyra principerna: att göra gott, att inte skada, att respektera självbestämmande samt att upprätthålla

rättvisa (Vetenskapsrådet, 2024). Bryman (2021) förklarar att dessa principer omfattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Genom att redan vid första kontakt informera skolan om studiens syfte, ansvariga, tillvägagångssätt samt att deltagandet är frivilligt med rätt att när som helst avbryta, uppfylldes informationskravet. Vid intervjutillfället informerades eleverna åter om sina rättigheter inklusive att deltagandet är helt frivilligt och det inte skulle medföra några negativa konsekvenser eller påtryckningar om de önskade avbryta. Eleverna, som var fyllda 15 år, gav sitt samtycke genom att skriva under samtyckesblanketen, vilket uppfyllde samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet tillgodosågs genom att stor hänsyn tagits till elevernas anonymitet. Eleverna informerades om att deras personuppgifter skulle avidentifieras i det färdiga arbetet, att materialet endast skulle användas för den aktuella studien och att det därefter skulle förstöras. Detta säkerställde att även nyttjandekravet uppfylldes (Stukát, 2014).

Quennerstedt m.fl. (2014) jämför Sverige och Australien när det gäller etikprövning och barn och lyfter dilemmat mellan etik som riskhantering och etik som forskningspraktik. En tydlig skillnad är att i Australien krävs en mycket noggrann etikprövning för alla forskningsprojekt som involverar barn under 18 år, vilket innebär en strikt och standardiserad process. I Sverige däremot är deltagande av barn i forskning inte automatiskt föremål för etikprövning, utan det är forskarens egen skyldighet att bedöma och säkerställa att deltagarna förstår vad deras deltagande innebär.

Forskningsetiska frågor rör allt från urvalsmetod, information, deltagares påverkan under och efter undersökningen och vid publicering (Ahlberg, 2009). Denna studie bygger på intervjuer med ungdomar som av olika anledningar haft svårt att nå kunskapskraven i skolan, en grupp som varit exponerad för både utsatthet och stigma. Att skydda dem genom att noggrant följa Vetenskapsrådets (2024) etiska principer och informera dem om sina rättigheter har därför varit extra viktigt.

Resultat

Elevernas livsberättelser har omvandlats till sex narrativ. I detta avsnitt presenteras resultatet av den tolkning som gjorts av hur eleverna berättat om sina upplevelser från sin skoltid samt de erfarenheter de minns och valt att delge.

Alex berättelse

Alex är en pojke som under sin skoltid har erfarenheter av både stöd och utmaningar, vilket har format hans syn på skolgången. När Alex blickar tillbaka till sina tidigare skolår, minns han att stödet var bättre på hans förra skola. Där hade han en mycket bra speciallärare som han ofta gick iväg med för att arbeta mer intensivt med läsning och skrivning. Dessa stunder var betydelsefulla eftersom de innebar ett arbetssätt som Alex upplevde som roligare och mindre kravfyllt. Han minns speciellt att de spelade kort tillsammans med andra elever som också hade det svårt, vilket gjorde att han kände sig mer inkluderad. Han berättar att ett av hans första minne från skolstarten är när en klasskamrat, som han då inte kände, kom fram och sa "Hej", vilket betydde väldigt mycket för honom. Denna vänskap håller i sig än idag.

När det gäller relationen till lärarna beskriver Alex att de flesta är snälla, men att vissa gör mer än andra för att hjälpa till. Han anser att det är viktigt att lärarna lyssnar på de enskilda eleverna, eftersom alla är olika. Han betonar att humor hos lärarna är viktigt för att skapa en roligare och mer motiverande undervisning. Som elev beskriver han sig själv som snäll och tyst. En elev som inte räcker upp handen så ofta.

Alex berättar att under årskurs 6 var det särskilt tufft för honom. Då hade han inga riktiga vänner och blev utsatt för mobbning varje dag.

Sexan var min tuffaste tid... jag blev mobbad nästan hela sexan och det gjorde också så jag fick mycket sämre betyg.

Han ville inte gå till skolan och hade hög frånvaro. Trots att han pratade med skolan om situationen, hade de svårt att göra något åt problemen. Det som till slut gjorde skillnad var att lärarna lyssnade på honom, vilket han fortfarande är tacksam för. Han berättar att han inte längre pratar med de som mobbade honom och att han hade önskat att lärarna hade flyttat på de elever som ställde till problem.

Sätt de bråkigaste eleverna i en egen klass. Ja, en lärare kan vara där inne och försöka undervisa. Men om de vill göra annat i klassrummet så får de göra det.

Han har lärt sig att inte ge igen, eftersom mobbarna bara triggat honom att reagera. Alex genomgick en utredning under årkurs 7 som ledde till diagnos.

Under åren har Alex gått från att ha F i alla ämnen i sexan till att idag ha betyg i alla ämnen, och till och med D i vissa. Han ser detta som ett kvitto på att det gått framåt och att han har utvecklats trots svårigheterna. Utmaningarna har lärt honom att hantera svåra situationer bättre och att uppskatta de vänner och det stöd han har fått längs vägen.

Love's berättelse

Love är pratsam och använder ibland metaforer för att förtydliga hur han känt under sin skolgång. Han beskriver sig själv som en trevlig och skämtsam kille som alltid prioriterar andras välbefinnande framför sina egna behov. Han är övertygad om att när andra mår bra, mår han också bra. Trots denna omtänksamhet har hans skolgång kantats av många svårigheter och utmaningar. Skolan har varit en tuff plats för Love. Han minns speciellt sin första mattelektion i lågstadiet, då han inte ens hann bli klar med *en* uppgift medan andra var färdiga med *alla*. Den upplevelsen fick honom att känna sig dum och värdelös.

Jag upptäckte redan på första mattelektionen i ettan att jag inte var som de andra. De hade blivit klara med alla uppgifterna när jag fortfarande inte var klar med första.... Då undrade jag vad det var för fel på min hjärna.

Love har känt sig annorlunda hela sitt liv. Han har alltid varit ”den längsta” för sin ålder, vilket gör att han ofta syns i mängden. Detta har lett till att han blivit retad och mobbad under hela sin uppväxt. Han minns hårda kommentarer och glåpord som etsat sig fast hos honom, vilket gjort honom ledsen och ibland fått honom att känna att livet inte är värt att leva. Mobbingen har ofta varit ett resultat av att andra vet hur de kan provocera honom, och han har ofta känt att lärarna inte riktigt ser vad som händer eller förstår hur mycket det påverkar honom.

Under sin skolgång har Love fått flera diagnoser. Han har också en muskelsjukdom, som gör det svårare för honom att röra sig obehindrat och tala tydligt. Han upplever att han fick mer stöd när han var yngre och ibland funderar han på varför han fick mer hjälp före diagnoserna än efter, eftersom han fortfarande har samma svårigheter. Samtidigt har diagnoserna också gett honom en viktig förståelse för sig själv. Han har lärt sig att hans sämre betyg inte betyder att

han är dum, utan att han helt enkelt lär sig på ett annat sätt än andra. Trots att han nu har diagnoser som hjälper honom att förstå sig själv, kan han ibland känna behov av mer stöd. Han har försökt att be om hjälp genom att fråga om han får sitta i ett annat rum under lektionerna, men att ställa den frågan i klassrummet får honom att känna sig uttittad.

Som att man är typ som ett djur i en bur, att alla står och stirrar på en.

Han känner att han har goda relationer med många av lärarna, men trots det upplever han att stödet ofta är otillräckligt. Han känner att han ofta får klara sig själv, även om han vet att han skulle må bättre av att få anpassningar för att kunna delta fullt ut i skolan. Musiken är en av de saker som betyder mycket för Love. Han gillar att spela gitarr, och för honom är musiken ett sätt att glömma vardagens bekymmer för en stund. Han litar mycket på musikläraren, vilket gör det lättare för honom att prata med honom om hur han känner.

En annan stor svårighet är mobbningen, som han har känt av hela sitt liv. Han berättar att det värsta är när skolans vuxna säger åt honom att ignorera vad klasskamraterna säger och att gå undan. Det får honom att känna sig orättvist behandlad. Han vill ofta ge igen eller slå tillbaka, men vet att det inte är rätt. I stället har han lärt sig att ignorera många situationer, även om det ibland blir för mycket för honom. Han minns en gång när han blev så arg att han kastade en stol på några andra killar, en händelse som ledde till att han blev den som fick skulden, trots att andra hade provocerat honom.

Ångesten är en ständig följeslagare för Love, särskilt när det gäller att prata inför andra. Hans muskelsjukdom påverkar talet och han berättar att han ofta tänker en sak, men det som kommer ut är något annat, vilket gör honom osäker och rädd att prata i otrygga, sociala sammanhang. Trots att de flesta klasskamraterna är snälla, har han märkt att de ibland pratar bakom hans rygg, vilket gör det svårt för honom att lita på andra helt och hållet.

Då visar de (andra klasskamrater) sitt riktiga jag, då snackar de alltid skit om oss, ingen kommer undan och det är oftast vi som har diagnoser som alltid hamnar mitt i allting.

De enda han känner full tillit till är de vänner som också har diagnoser. De förstår vad han går igenom, och därför mobbar de aldrig varandra. Love menar att de blir behandlade annorlunda på grund av att de är annorlunda, och detta bidrar till att han ofta känner sig utanför i klassrummet.

De störiiga ... de kan sitta i ett eget klassrum...och folk med diagnoser får sitta i ett eget klassrum, typ som en särklass fast inte som särklass ... alltså att vi får sitta med en lärare som faktiskt kan

förklara för oss. Och så får vi bestämt schema med lite lättare lektioner som vi fattar... Vi med våra diagnoser behöver ta pauser.

För att hantera all stress och ångest använder Love ibland mobiltelefonen och dataspel som avkoppling och för att samla ny kraft. Han önskar också att skolans vuxna skulle förstå att han, liksom andra med diagnoser, behöver anpassningar och stöd — inte bara i teorin, utan i praktiken. Han vill att fler ska se honom för den han är, inte bara som en elev med diagnoser, utan som en människa som varje dag kämpar för att passa in och må bättre.

Albins berättelse

Albin är en pojke som gick på en mindre skola från förskoleklass till årskurs 5, men som bytte till den här skolan i sjätte klass. Anledningen till bytet var att han och hans föräldrar fick bra information när de besökte den, och han valde den för att han hoppades på en bättre skolmiljö - fri från bråk. Albin upplever dock att stödinsatserna var bättre på den tidigare skolan, där han fick arbeta tillsammans med en speciallärare som var utbildad i alla ämnen. På den här skolan är specialläraren mer inriktad på matematik, men eftersom Albin även har svårt i andra ämnen skulle han behöva mer stöd i dem också. Albin fick sin första diagnos i femte klass. Året efter fick han ytterligare två diagnoserna. Han känner inte att stödet han får har förändrats nämnvärt efter diagnoserna. Han ser inte heller någon större nytta av att ha fått dem.

Albins tidiga minnen från skolan är att han efter en ansträngande skoldag inte ville komma tillbaka. Han tror att den största orsaken till att det är jobbigt för honom i skolan är att han ofta blir trött av att behöva gå upp tidigt på morgnarna. Han berättar också att tröttheten är en anledning till att det är svårt att komma i gång och slutföra skolarbetet. Han försöker göra sitt bästa, men orken räcker inte alltid till. Albin berättar att han och hans föräldrar gärna skulle vilja ha en assistent som kan hjälpa honom att förstå saker bättre och hjälpa honom i skolarbetet. Han har ibland svårt att komma ihåg vad som ska göras på lektionerna, vilket gör att han upprepade gånger behöver påminnas för att kunna hänga med.

På den förra skolan var han omtyckt av sina klasskamrater, som var snälla mot honom. Han gick i en klass där ingen vågade bråka med honom, vilket han tror berodde på att han var större än de flesta. Albin säger att han inte bryr sig om vad andra säger om honom. Han brukar gå undan och håller sig ofta för sig själv.

Jag är tyst i klassrummet... jag pratar typ bara med mina vänner. ... Det som hjälper mig är att sätta mig med kompisar i en liten grupp, för då är jag liksom ändå i en trygg grupp.

Han beskriver sig som en tyst elev som helst bara pratar med dem han känner. Han vet att han lär sig bäst i mindre grupper tillsammans med vänner, eftersom det gör honom tryggare och hjälper honom att fokusera bättre.

Noas berättelse

Noas berättelse är en historia om både utmaningar, utveckling och hopp. Han började i sin nuvarande skola i fyran eller femman, efter att ha gått på flera olika lågstadieskolor på grund av att familjen flyttat. Den första tiden på den här skolan var tuff för honom. Han kände sig ofta så stressad att han satt kvar i bilen och grät för att han inte ville gå in. Han berättar att han tillbringade mycket tid i ett litet rum utanför klassrummet, ett val han själv hade gjort eftersom han kände sig stressad och osäker inför att börja på en ny skola.

Det finns ett rum, där satt jag och var där, för jag har alltid varit stressad för att börja på nya skolor. ... Jag vågade liksom inte gå till skolan. När jag satt i bilen och vi körde hit, kände jag sån stress i magen. Den var så stark ... jag gråter nästan aldrig.

Trots att skolstarten upplevdes svår och det var kämpigt för honom att komma in i gemenskapen, vände sig Noa så småningom och han kände sig alltmer som hemma. En stor anledning till det var att hans gamla vänner från förra skolan började på den nuvarande. Från att inte haft några vänner alls kändes det nu mycket tryggare och lättare att slappna av och han började därför delta mer i klassundervisningen.

Noa insåg redan vid tio års ålder att han hade det kämpigt och att han behövde extra stöd. Han berättar att hans skolgång tidigare inte varit så lätt, då han ofta hamnade i slagsmål och blev mobbad. Han är ”en stor människa”, något som gjorde honom till ett mål för mobbning och retningar.

Det var ju för att jag var den stora människan liksom, så ville de gå på mig och så blev det slagsmål liksom. Jag har blivit mobbad hela mitt liv... Jag har liksom alltid blivit mobbad för hur mycket jag väger.

Noa beskriver att det svåraste i skolan var mobbningen kring hans vikt, vilket fick honom att känna sig utanför och annorlunda. Men nu i årkurs 9 känner han att det är bättre. Det faktum att han är stor och dessutom äldst på skolan nu, ger honom en känsla av trygghet. Noa har dessutom en diagnos, vilket försvårade hans skolgång ytterligare. Han tillbringade nästan ett helt år hemma, trött på allt och med tankar om att ge upp livet. Det tog lång tid att få rätt hjälp, men

till slut genomgick han en utredning och fick medicinering, vilket haft stor betydelse för hans välmående. Med medicineringen har Noa fått bättre fokus och kontroll över sitt humör och sina aggressioner. Medicinerna har också hjälpt honom att bli mer motiverad att delta, och nu går han hela dagar i skolan. Att få diagnosen bekräftad har varit viktigt för honom, eftersom det har hjälpt honom att förstå sig själv bättre och att hantera sina utmaningar.

När Noa började nian blev stödet i skolan inte lika tillgängligt som i början, men efter att han och hans föräldrar pratat med skolan och tydligt berättat vad han behövde blev situationen mycket bättre.

Min mamma försökte jätte, jättemycket, och sen när hon verkligen blev arg för att de inte gjorde det vi frågade, så började de lyssna.

Nu kan han vara i klassrummet hela tiden och känner sig trygg där. Han arbetar mer självständigt och har ett anpassat schema, vilket minskar hans stress. Han önskar dock att köerna till matsalen fungerade bättre, eftersom trängseln där ökar stressen och det är jobbigt att behöva vänta på sin tur.

Det är speciellt två lärare han gillar särskilt mycket, eftersom de är duktiga på att förklara och hjälpa honom att förstå. Han uppskattar också att de hjälper honom att välja uppgifter, vilket gör att han känner sig tryggare och mer motiverad. Noa har lärt sig att klara av skolan bättre genom att förstå vad han behöver för att lyckas.

Jag fick liksom berätta vad jag ville ha och så försökte de hjälpa mig vad jag skulle få då. ... När jag var yngre så fattade inte jag riktigt själv...jag sa ingenting liksom, men nu vet jag ju liksom att det kan förstöra mitt liv ju, med att få ett jobb och så där, och därför var jag tvungen att säga hur jag tyckte.

Han vet att han måste göra sina skoluppgifter för att kunna få ett jobb i framtiden. Han tycker därför att det är viktigt att lärarna peppar honom ibland, särskilt när ett ämne känns tråkigt. Han tycker att stämningen i klassen kan variera – ibland lugn och tyst, ibland stökig – men han upplever att de flesta är accepterande för olikheter. Han känner att gemenskap och vänner är viktiga för honom. Trots att han har haft det svårt, känner han nu att han kan hantera sina utmaningar bättre och ser framtiden med hopp. Noa är fast besluten att fortsätta kämpa och hans dröm är att få arbeta med djur i framtiden. Han menar att de aldrig sviker en. Även om han i dagsläget inte har godkänt i alla ämnen, är han tydlig med att han vill fortsätta kämpa och utvecklas.

Moas berättelse

Moa är en tjej som minns att hon redan i första klass började förstå att hon inte kunde läsa lika bra som sina klasskamrater, men att det var först när hon blev lite äldre som hon insåg att de yngre eleverna på skolan kunde mer än hon. Det var då det verkligen började kännas jobbigt. Hon minns att hon i lågstadiet ofta fick skriva av lappar för att träna sina skrivfärdigheter.

Jag har ju alltid haft tufft att skriva. Jag hade typ svårare att skriva jämfört med de andra och jag fick ofta en lapp som jag skrev av.

Trots svårigheterna tyckte hon att det var roligt att lära sig, även om det ibland var utmanande. Under sina första skolår hade Moa en speciallärare som hon inte tyckte om, vilket gjorde att hon blev ledsen och ofta började gråta när hon skulle till henne. Denna period var jobbig för Moa och hon berättar att hon ofta kände sig utsatt.

Det var när jag hade hon den dåliga, hon var ganska negativ och bestämd och såna saker och då blev det tråkigt, jag ville inte följa med henne.

Allt förändrades dock när en ny och, enligt Moa, snällare speciallärare började på skolan. Den nya läraren var positiv, tydlig och stöttande, vilket skapade en trygghet för Moa. Hon började känna sig mer motiverad att ta sig an skolans utmaningar. I klassrummet blev hon duktig på att skriva av texter, men det var i mötet med specialläraren som hon lärde sig mest. Tillsammans med henne fick Moa ofta spela spel och göra roliga uppgifter, vilket gjorde att hon förstod att hennes svårigheter inte var något hon behövde skämmas för.

Moa upplever att hon har särskilt svårt med att läsa och förstå svåra texter samt med stavning. Hon får stöd genom att lyssna på texter i stället för att läsa dem, vilket hjälper henne att förstå innehållet bättre. Att skriva på datorn är ofta lättare för henne, eftersom hon kan rätta och ändra i efterhand. Moa har märkt att även om hennes svårigheter främst gäller svenska får hon oftast mer stöd från NO-läraren, vilket hon uppfattar som lite märkligt. Hon sitter alltid i klassrummet under lektionerna och gör samma uppgifter som sina klasskamrater, även om hon inte förstår, vågar hon inte räcka upp handen i klassen för att be om hjälp. Vid ett tillfälle, när det var dags för de nationella proven, fick hon sitta i en mindre grupp tillsammans med andra elever som hade liknande svårigheter. Det kändes skönt för henne. När det blev lugnare var det inte bara lättare att lyssna, utan också lättare att be om hjälp. Moa tänker inte längre så ofta på att hon behöver extra stöd. Hon tror inte heller att någon annan tänker på eller bryr sig om att hon lär sig på ett annat sätt.

Hon berättar att hennes föräldrar är väldigt engagerade och hjälper henne mycket med skolarbetet.

Men jag brukar ibland... om jag inte fattar så mycket... fråga mamma också kanske ibland.

Moas föräldrar har också varit i kontakt med skolan för att hon ska få den hjälp hon behöver. Hon berättar att de har väntat länge på en utredning, men väntetiden är lång. Hon ser fördelar med att ha en diagnos, till exempel för att kunna få ett intyg som ger längre tid vid prov i skolan och vid körkort.

För Moa är det viktigt att ha en bra relation till sina lärare, så att de förstår henne och kan stötta henne på bästa sätt. Hon känner sig trygg i att det finns vuxna på skolan hon kan prata med och lita på. Moa är ganska tyst och pratar mest med sina vänner. Klasskamraterna betyder mycket för henne, och även om det ibland har varit konflikter, har de nu mognat. Hon har två riktigt bra vänner som hon kan vara sig själv med och känner sig trygg tillsammans med. Hon gör alltid sitt bästa på lektionerna, men pluggar även mycket hemma. Hon vet att hon behöver bli bättre på att stava, men hon har aldrig fått tydliga instruktioner om hur hon ska bli det. Trots detta är hon stolt över att hon kämpar och försöker. Hon är säker på att hon kan klara mycket – så länge hon får rätt stöd och hjälp på vägen.

Teas berättelse

Tea är en tjej som beskriver sig själv som en tyst person, men som samtidigt gillar att prata med sina kompisar. Hon började på den aktuella skolan i årskurs 5, efter att ha gått på en annan skola tidigare. Trots att hon trivdes där och hade kunnat fortsätta upp till årskurs 9, valde hon att byta för att hon inte kände sig helt trygg på den gamla skolan och ville prova något nytt. Det som hon tyckte var bäst med att gå i femman var att hon bara hade två lärare, vilket hon tyckte var skönt. Numera är det lite mer rörigt med många olika lärare, vilket hon tycker är jobbigt då hon har svårt att vänja sig vid nya personer hela tiden. Sedan årskurs 6 har det varit extra påtagligt att behöva lära känna nya lärare, då de har olika lärare i alla ämnen.

Tea känner att hon inte alltid får det stöd hon behöver trots att hon, tillsammans med sina föräldrar, haft flera möten med lärarna för att prata om detta. Hon önskar att hon kunde sitta i ett mindre grupprum, eftersom hon tycker att det är för tyst i klassrummet och att hon behöver ljud runt omkring sig för att kunna koncentrera sig och arbeta. Tyvärr finns det inte alltid lediga rum, vilket gör att hon ofta känner sig tvingad att sitta kvar i det vanliga klassrummet. Hon är

medveten om att hon behöver extra förklaringar för att förstå materialet, men känner inte alltid att hon får den hjälp hon behöver.

Jag vill att de ska förklara mer för mig, för jag har jättesvårt att förstå.

Hon säger att hon har samma material och läroböcker som de andra, men att lärarna ibland minskar ner på uppgifterna i vissa ämnen. Hon minns en gång när hon började plugga extra tidigt inför ett prov, men det hjälpte inte eftersom hon redan efter ett par dagar hade glömt vad hon pluggat. Nu ber hon i stället sina vänner om hjälp. Hon berättar att hon har kompisar som är smarta och snälla, och som delar dokument med henne inför prov.

Tea minns inte mycket av sina allra första skolår, men hon berättar att allt var ganska lätt i ettan och ändå upp till årskurs 5. Hon berättar om en underbar lärare som ofta skämtade, vilket gjorde att skoltiden kändes rolig och enkel. Men när hon kom till sexan förändrades mycket. Plötsligt blev allt mycket svårare, och hon tyckte att det var jättejobbigt att gå till skolan. Ibland blev hon ledsen utan att förstå varför. Hon beskriver att när hon kände sig "bekväm" med en lärare ville hon inte ha någon annan. Hon blev särskilt frustrerad över att det ofta var olika lärare, inklusive vikarier, vilket hon inte trivdes med. Att behöva förhålla sig till flera olika lärare blev ett stort problem för henne, då blev det "kaos" och hon ville inte vara i skolan. Detta ledde till att hon stannade hemma under stora delar av årskurs 6.

Det var en massa med prov...då blev jag mer stressad, så då var jag ju inte så mycket i skolan

Hennes lärare höll kontinuerlig kontakt med henne och skickade hem arbetsuppgifter under denna period. Det som fick henne slutligen att återvända till skolan var att skolan tillät att hon fick ha med sin mobiltelefon som en trygghet. Då kände hon sig säkrare och kunde ringa sina föräldrar vid behov. Hon berättar att hon lätt blir uttråkad under lektioner som hon tycker är tråkiga eller svåra, och då kan det hända att hon börjar göra annat i stället. Om hon själv fick bestämma, skulle hon vilja få sitta utanför klassrummet precis när hon vill, för att kunna tänka för sig själv och kanske prata med en kompis.

Jag känner att jag bara vill vara ensam då. Jag vill kanske jobba med någon av mina kompisar ute och inte ha så mycket runt om.

Att Tea ska få lämna klassrummet för att sitta i ett mindre sammanhang vid behov är också något som hon och hennes föräldrar har kommit överens med lärarna om. Tea är nöjd med detta, men hon skulle även vilja få stöd i att få förklarar svåra ord för sig. Hon upplever ofta att instruktionerna inför skoluppgifter är alldeles för svåra och krångliga. När hon inte förstår en

uppgift väljer hon att fråga en kompis eller kopiera dennes svar framför att räcka upp handen och fråga en lärare. Att räcka upp handen gör att Tea känner sig uttittad, men hon känner sig inte utpekad eller utanför när hon lämnar klassrummet för att sitta i en mindre grupp. Hon upplever att klassrumsklimatet är tillåtande och accepterande.

Tea ser sig själv som en ambitiös elev som gärna vill göra sitt bästa. Hon kämpar hårt, trots sina svårigheter. Hon uppskattar de anpassningar som finns, men önskar ibland att hon kunde få mer stöd och förståelse för sina behov. Då hade hon trivts ännu bättre i skolan.

Fördjupad analys

I följande avsnitt är fyra olika kategorier representerade utifrån analysen av resultatet, vilka är elevernas självbild, föräldrarnas engagemang, relationer och stödinsatser. Dessa fyra kategorier har utkristalliserats utifrån elevernas berättelser och kommer att utgå ifrån i analysen.

Elevernas självbild

Enligt Goffman (2020b) är stigmatisering ett negativt fenomen som innebär att en person tillskrivs en avvikelse som uppfattas som oönskad eller onormal i relation till samhällets normer. Goffman delar in *stigma* i tre olika kategorier. Den första kategorin handlar om *kroppsliga missbildningar*, det vill säga fysiska stigma som avviker från det normala. I studien beskriver elever sig själva som ”en stor människa” (Noa) eller ”den längsta”(Love). Att vara stor eller lång kan i vissa sammanhang uppfattas som en fördel, exempelvis är det till stor fördel att vara lång som medlem i ett basketlag. I en klass där eleven beskriver sig som den längsta blir det däremot en nackdel, då han skiljer sig från mängden. Noa och Love har vid flera tillfällen blivit retade antingen för sin vikt och eller för sin längd och förknippar detta med något som avviker från det normala, vilket innebär stigma för dem. Alla sex eleverna i studien beskrev sig själva som tysta och att de sällan räcker upp handen i klassrummet. Love och Moa som har eller har haft talsvårigheter upplever att det är ångestfyllt att prata inför andra. En möjlig förklaring är att de tidigare har fått kommentarer som satt djupa spår, medan en annan förklaring helt enkelt kan vara att det är en del av deras personlighetsdrag.

Den andra kategorin handlar om *fläckar på den personliga karaktären*, vilket i skolsammanhang skulle kunna innebära elever med diagnoser eller elever som lider av ångest och depression. Elever i denna studie berättar om sina olika diagnoser, flera av dem berättar också om stressen och ångesten som det innebär för dem att vistas i lärmiljöer, där de inte når upp till andras förväntningar. Tea nämner att hon har vänner som är smarta och som delar dokument inför prov med henne. Att beskriva sina vänner som smarta skulle kunna tolkas som att hon ser sig själv som motsatsen, men att det blir ett sätt att inför sina vänner och lärare framstå som att hon förstår mer än hon gör. Flera elever beskriver att de inte har samma förmåga att förstå och prestera som övriga klasskamrater, vilket medför stigma.

Den tredje och sista kategorin handlar om *grupprelaterade stigma*. I elevernas livsberättelse nämner de flesta att de trivs bäst i mindre sammanhang med kamrater som har liknande

problem. Love beskriver tydligt sin känsla av tillhörighet med andra som har diagnos. ”Vi med våra diagnoser behöver ta pauser”. (Love)

Flera elever berättar att de är mer medvetna om sig själv nu när de är äldre, samtidigt verkar denna medvetenhet endast gälla deras svårigheter. Under samtalen nämner ingen elev sina styrkor, förutom Love som säger att han är bra på musik. Det skulle kunna tolkas som att de har blivit mer medvetna om hur de ska hantera det som är svårt för dem, men inte i lika stor utsträckning blivit medvetna om alla de styrkor som de mest troligt också har.

Goffman (2020a) beskriver att sociala sammanhang kan liknas vid ett teaterframträdande där människor liksom skådespelare intar olika roller. En strategi som Love använder är att alltid försöka vara trevlig och skämtsam utåt, trots en ilska och frustration över andra elevers provokation inombords. Att utge sig för att vara någon annan än de är och spela en roll är en strategi som många av eleverna använder. Goffman benämner *frontstage* som själva scenen, här kan den tolkas som klassrum, matsal eller andra stora salar där många elever befinner sig samtidigt. Goffman benämner även *backstage*, vilket kan liknas med hemmets trygghet eller möjligtvis den lilla grupp där eleverna vågar vara sig själva. Där slipper de spela teater och dölja de egenskaper som kan uppfattas som avvikande. Det blir tydligt att flera av eleverna känner scenskräck av att stå i rampljuset, för att använda teaterspråk.

Det finns ett rum, där satt jag och var där, för jag har alltid varit stressad för att börja på nya skolor. ... Jag vågade liksom inte gå till skolan. När jag satt i bilen och vi körde hit, kände jag sån stress i magen. Den var så stark ... jag gråter nästan aldrig. (Noa)

Jag är tyst i klassrummet...jag pratar typ bara med mina vänner. ... Det som hjälper mig är att sätta mig med kompisar i en liten grupp, för då är jag liksom ändå i en trygg grupp. (Albin)

Som att man är typ som ett djur i en bur, att alla står och stirrar på en. (Love)

Det var en massa med prov...då blev jag mer stressad, så då var jag ju inte så mycket i skolan. ... Jag känner att jag bara vill vara ensam då. Jag vill kanske jobba med någon av mina kompisar ute och inte ha så mycket runt om. (Tea)

I livsberättelserna som delges beskriver elever hur de får prestationsångest och gråter i skolsituationer, vilket kan tolkas som att de inte kan leva upp till den roll de tilldelats. Flera elever stannar hellre hemma och får ogiltig frånvaro, än går till skolan och gör en dålig föreställning. Flera elever beskriver också att de känner sig uttittade och utpekade, går undan och håller sig för sig själva, vilken kan tyda på att de vill undvika publiken och att hamna i rampljuset.

Det svenska skolsystemet är baserat på ett 10-årigt obligatoriskt skolsystem, från förskoleklass upp till årskurs nio. Det innebär att elever inte är fria att lämna skolmiljön, även om de känner behov av pauser. I skolan är eleverna också tvungna att tillbringa en stor del av sin tid i det ordinarie klassrummet, förutom under schemalagda raster då de i stället tvingas vara ute på skolgården. Detta tvång blir extra märkbart om eleverna till exempel utsätts för mobbning (Horton m.fl. 2025). I denna studie öppnar framför allt pojkarna upp och berättar om den mobbning de utsatts för under långa perioder av sin skolgång. De beskriver hur de blivit retade, hånade och utsatta för åtlöje, vilket påverkat deras självbild negativt.

Det var ju för att jag var den stora människan liksom, så ville de gå på mig och så blev det slagsmål liksom. Jag har blivit mobbad hela mitt liv... Jag har liksom alltid blivit mobbad för hur mycket jag väger. (Noa)

Sexan var min tuffaste tid...jag blev mobbad nästan hela sexan och det gjorde också så jag fick mycket sämre betyg. (Alex)

I Hortons m.fl. studie pekar resultaten på att tvång i kombination med brist på social och emotionell inkludering inte bara förvärrar situationen för elever i behov av särskilt stöd, utan också kan bidra till en dold social utestängning. Det kan skapa en situation där tvånget säkerställer att eleven utsätts för skadlig social behandling, antingen direkt genom oönskat beteende från andra eller indirekt genom att eleven ses som annorlunda eller i behov av särskilt stöd. Resultaten som presenteras i denna studie pekar på att pojkarna känner sig tvingade att gå i samma klass som sina plågoandar, vilket de upplever som väldigt jobbigt.

De störiga ... de kan sitta i ett eget klassrum...och folk med diagnoser får sitta i ett eget klassrum (Love)

Sätt de bråkigaste eleverna i en egen klass. (Alex)

Eleverna har en lösning i form av att särskilja elever som upplevs som störiga eller bråkiga från elever med diagnoser genom att undervisningen sker i olika klassrum. Denna lösning strider dock mot Skollagens krav på likvärdig utbildning, som inte tillåter gruppering av elever enbart utifrån att de uppfattas som bråkiga. Däremot finns regler om trygghet, studiero och disciplinära åtgärder för elever som stör undervisningen. (Skollagen kap.5)

Föräldrarnas engagemang

Eleverna beskriver i sina berättelser hur deras föräldrar får vara väldigt drivande för att eleverna ska få sina behov tillgodosedda. Moa berättar att hennes föräldrars kontakt med skolan resulterade i att hon fick det stöd hon behövde. Medan Alex lyfter att först efter att föräldrarna tydligt beskrev hans behov för lärarna fick han det stöd som han behövde. Eleverna beskriver hur föräldrar kontaktar skolan och lyfter deras behov och kämpar för att de ska få rätt stöd, vilket även Isaksson m.fl. (2010) beskriver. Föräldrarnas agerande hjälper inte enbart eleverna med att få rätt stöd utan gör även att eleverna blir trygga, vilket i sin tur leder till ökad motivation i skolarbetet. I denna studie är elevernas föräldrar engagerade på olika plan och på olika sätt, vilket kan bero på hur skolans resurser och rutiner fungerar. Olsson (2023) framhåller att tidigare forskning understryker betydelsen av ett välfungerande samarbete mellan hem och skola, då detta utgör en central förutsättning för effektiv undervisning och elevers lärande. Vissa elever får direkt stöd av sina föräldrar med skolarbetet, ett fåtal elever upplever att även om föräldrarna kontaktat skolan är stödet inte tillräckligt. ”Min mamma försökte jätte, jättemycket, och sen när hon verkligen blev arg för att de inte gjorde det vi frågade, så började de lyssna.”(Noa). Olsson (2023) nämner att det finns flera studier som visar att föräldraengagemanget i praktiken kan vara lågt, trots att skolan förväntas engagera föräldrarna. Begreppet engagemang kan vara svårt att definiera och det kan dessutom analyseras ur flera olika vinklar, men både forskningen och elevernas erfarenheter pekar på att ett samarbete mellan hem och skola är viktigt för elevernas lärande och välmående. Både Olsson (2023) och Isaksson (2010) betonar att föräldrar inte bara fungerar som stöd för sina barn, utan också som viktiga företrädare för deras behov, vilket kan påverka både känslan av trygghet och skolprestationen.

Relationer

Denna studie visar att samtliga elever benämner relationer och dess relevans, men på lite olika sätt. Det som samtliga uttrycker är att relationen till lärare är viktig gällande motivation, trygghet och utveckling. Moa beskriver att övergången till en mer positiv och stödjande speciallärare förbättrade hennes upplevelse av stödet i skolan. Moa uttrycker att det som gjorde att hon inte ville gå i väg med den förra var att hon var negativ och bestämd. ”Det var när jag hade hon den dåliga, hon var ganska negativ och bestämd och såna saker och då blev det tråkigt, jag ville inte följa med henne.” (Moa) En förklaring till att Moa upplevde specialläraren som

negativ kan vara att hon inte log när de sågs, en annan förklaring kan vara att hon inte anpassade sig efter Moas personlighet och behov. När den nya specialläraren kom ändrade Moa uppfattning och ville gärna gå i väg och arbeta tillsammans med henne. Nu tyckte hon till och med att det var roligt och att hon lärde sig mycket. Detta kan relateras till Seligmans resonemang, där han betonar att elevers välbefinnande utgör en förutsättning för att inläring ska kunna ske (Jahn m.fl. 2017). Moa beskriver den nya specialläraren som snäll och stöttande. Detta skulle kunna förklaras med att den nya specialläraren var mjukare i tonen och mer inlyssnande. Både Wetso (2018) och Öhman (2025) bekräftar att lärarnas bemötande speglar motivation och lärande. Bayram Özdemir och Özdemirs (2020) studie bekräftar vikten av en stöttande lärare. Flertalet av eleverna lyfter vikten av positiva relationer till lärare och dess betydelse för lärandet. Di Lisio m.fl. (2025) studie visar att positiva relationer är särskilt viktiga för bl.a. elever i behov av särskilt stöd. Eleverna nämner samtidigt svårigheter i relationerna och uttrycker tydligt att de upplever det som jobbigt. Love uttrycker att han känner sig missförstådd och inte tagen på allvar/lyssnad på av lärare när han blir provocerad av andra elever. Öhman (2025) skriver just att bristande förståelse kan leda till upplevelser av utanförskap och maktlöshet vilket Love uttryckte att han känner. Något som alla elever uttrycker är att trygga relationer, till både lärare och kompisar gör att de kommer till skolan och känner sig trygga, vilket även Öhmans (2025) studie belyser.

Stödinsatser

Eleverna i studien berättar att de föredrar att sitta utanför klassrummet och beskriver, i de flesta fall, det som positivt att få ”gå i väg” med speciallärare eller specialpedagog till ett mindre rum och i ett mindre sammanhang göra uppgifter som upplevs både lättare och roligare. Eleverna lyfter den jobbiga känslan av att inte förstå när lärarna förklarar och obehagskänslor som väcks när de inte vågar fråga ytterligare. ”Jag vill att de ska förklara mer för mig, för jag har jättesvårt att förstå.” (Tea). ”Men jag brukar ibland... om jag inte fattar så mycket... fråga mamma också kanske ibland.” (Moa). Antonovsky (1987) beskriver att känslan av sammanhang gör det lättare att klara av påfrestningar. Det blir särskilt tydligt att när eleverna upplever uppgifterna som *hanterbara* och kan klara dem på egen hand eller tillsammans med andra, samt när uppgifterna är *begripliga* och upplevs som strukturerade och tydliga, och eleverna förstår det som förklaras för dem, uppstår KASAM. Detta gäller särskilt i situationer där eleverna är tillsammans med andra i samma situation, eftersom skolarbetet då känns mer *meningsfullt*, viktigt och värt att engagera sig i. Detta kan tolkas som att dessa mindre sammanhang med anpassat schema och

anpassade uppgifter inte upplevs som lika kravfyllt. Kunskapsmässigt beskriver alla att de haft svårt under hela eller större delar av sin skolgång. Flera elever berättar att de förstod att det var något fel redan i årkurs 1.

Jag upptäckte redan på första mattelektionen i ettan att jag inte var som de andra. Då undrade jag vad det var för fel på min hjärna. (Love)

Jag har ju alltid haft tufft att skriva. Jag hade typ svårare att skriva jämfört med de andra och jag fick ofta en lapp som jag skrev av. (Moa)

Alla elever i studien har en eller flera diagnoser eller så är de under utredning, vilket de beskriver bidrar till deras svårigheter. De vanligaste diagnoserna är ADD, ADHD och dyslexi. De flesta beskriver att diagnoserna inte gjort någon skillnad på det stöd de fått. De beskriver snarare att stödet var större när de var yngre, innan de fick sina diagnoser. En orsak till detta kan vara, enligt Skollagen (2010:800), att en diagnos aldrig får vara ett villkor för att en elev ska få stöd i skolan. Omvänt får eleven inte per automatik särskilt stöd för att denne har en diagnos. En annan orsak kan vara att svårigheterna kan se olika ut i olika åldrar och elever över tid utvecklar strategier för att balansera upp svårigheterna.

Jag fick liksom berätta vad jag ville ha och så försökte de hjälpa mig vad jag skulle få då. ... När jag var yngre så fattade inte jag riktigt själv...jag sa ingenting liksom, men nu vet jag ju liksom att det kan förstöra mitt liv ju, med att få ett jobb och så där, och därför var jag tvungen att säga hur jag tyckte. (Noa)

Eleverna utvecklas under skolåren och mognar i sitt sätt att se på sig själva, vilken gör att de bättre kan uttrycka sina behov.

Diskussion

Resultatdiskussion

Denna studie bidrar med förståelse för hur elever i behov av särskilt stöd upplever sin skolgång, samt hur lärmiljön och delaktigheten i stödinsatser fungerar i praktiken. Resultatet visar att elever i behov av särskilt stöd beskriver en komplex skolvardag präglad av både stödinsatser och utmaningar.

En viktig slutsats är att goda relationer till lärare är avgörande för trivsel och motivation. Goda relationer får eleverna att känna sig bekräftade, motiverar till lärande och skapar en vilja att komma till skolan, vilket både tidigare forskning (Wetso, 2018; Öhman, 2025) och vår studie bekräftar. Samtidigt framkommer att eleverna ofta upplever att de inte alltid får stöd anpassat efter sina behov, vilket kan bero på organisatoriska begränsningar som till exempel schemaläggning och resursbrist. Detta kan resultera i att stödinsatserna upplevs som otillräckliga, vilket riskerar att förstärka känslor av utanförskap och stigma.

Särskilt oroande är pojkarnas liknande berättelser om utsatthet för fysiskt våld och verbala kränkningar, vilket kan indikera att mobbning och kränkningar är utbrett i svenska skolor. Skolan ska vara en trygg plats för kunskapsinhämtning för *alla* elever, men studien visar på motsatsen. Skolan kan för många elever upplevas som en plats präglad av tvång, kontroll och tävling, vilket förstärker känslan av att vara annorlunda och att inte passa in – något som kan göra att elever väljer att inte komma till skolan alls. Denna problematik kan kopplas till skolans organisatoriska struktur, där bristande flexibilitet och normer bidrar till en ogynnsam skolmiljö. Frågan är vad vårt icke-flexibla 10-åriga svenska skolsystem gör med våra elever? Enligt Horton m.fl. (2025) pekar forskningen på att ett mer flexibelt och inkluderande skolsystem är en nyckelfaktor till att förebygga mobbning. Att regelbundet diskutera skolans kultur, normer och värdegrund blir en central del i detta förebyggande arbete. Det understryker även vikten av att skolans vuxna i ökad utsträckning aktivt lyssnar på eleverna, främjar kamratstödande insatser samt utvecklar alternativa lärmiljöer.

När det gäller elevers delaktighet i beslut om stödinsatser framkommer att deras erfarenheter är blandade. Trots att många elever deltog i möten, kände de sig ofta osäkra på sina rättigheter och vilka stöd de hade rätt till. Eleverna upplevde inte alltid att det var deras önskemål och behov som styrde. Detta kan bero på bristande information eller att elever inte alltid ses som likvärdiga deltagare på dessa möten. En ökad elevdelaktighet, där elevernas röster tas på allvar och deras erfarenheter används för att utforma stödet, är därför en viktig

utvecklingsmöjlighet. Enligt Daniel och Wang (2013) visar forskning att flickors behov inte prioriteras i samma utsträckning som pojkars. Detta kan bero på att flickor oftare är mindre utåtagerande och därigenom inte stör undervisningen i samma utsträckning. Detta går dock emot strävan efter en likvärdig skola, vilket gör att skolor behöver bli medvetna om dessa skillnader för att kunna tillgodose *alla* elevers behov.

Slutligen visar resultaten att föräldrars påtryckningar ofta spelar en betydande roll för att stödinsatser ska påbörjas, vilket även det väcker frågor om likvärdighet och elevinflytande. Det finns föräldrar som saknar förutsättningar att engagera sig i sina barns skolgång. Det är därför avgörande att skolor arbetar systematiskt för att informera och involvera elever samt att föräldrar får tydlig information om sina barns rättigheter kring stödinsatser. Detta kan bidra till att elever och föräldrar känner större trygghet och delaktighet. Enligt Skolinspektionens rapport (2024) och tidigare forskning är det tydligt att likvärdig utbildning inte alltid nås, även om alla elever har rätt till den enligt skollagen (2010:800).

Vår studie visar att skolans organisation, vuxnas relationer samt elevers delaktighet är centrala faktorer för att skapa en trygg och inkluderande skolmiljö för elever i behov av särskilt stöd. Genom att utveckla mer flexibla och anpassade lösningar på både individ- grupp- och organisationsnivå, samt utarbeta metoder för ökad elevdelaktighet och föräldrasamverkan skulle fler elever sannolikt få bättre skolupplevelser och ökat välbefinnande.

Metoddiskussion

Utifrån examensarbetets syfte, där elever beskriver sin upplevelse av särskilt stöd och sina erfarenheter av sin skolgång med egna ord, valdes en narrativ metodansats. Denna metod bedömdes vara lämplig eftersom den ger utrymme för elevernas röster på ett sätt som mer strukturerade metoder sannolikt inte hade möjliggjort. Det är viktigt att vara medveten om reflexivitet, vilket Wigg (2020) lyfter fram, eftersom forskarens egna erfarenheter, värderingar och förförståelse kan påverka hur data tolkas och analyseras. Som intervjuare är det viktigt att vara medveten om att påverkan av studien kan uppstå, till exempel genom hur frågor formuleras och vilka teman som väljs. Intervjuaren kan omedvetet styra samtalet i en viss riktning. En konstruktivistisk utgångspunkt innebär dessutom att intervjuarens roll i att forma berättelsen inte helt kan elimineras. För att säkerställa att frågorna var tillräckligt tydliga skulle frågeguiden ha provtestats på någon annan i samma ålder med samma svårigheter före intervjutillfället. Det

märktes att några frågor var otydliga och svåra att förstå, exempelvis klassrumsklimat, vilket gör att svaren troligtvis hade blivit annorlunda om frågorna varit utformade på annat sätt.

Urvalet gjordes genom ett bekvämlighetsurval. Fem skolor kontaktades, via e-post eller genom personliga kontakter, men de flesta rektorer lämnade e-postmeddelandena obesvarade. Det kan sannolikt förklaras med flera anledningar, såsom tidsbrist, personalens höga arbetsbelastning i slutet av höstterminen och förekomsten av pågående nationella prov. Att flera skolor tillfrågades, men endast en återkom, tydliggör de hinder som finns för forskning om denna utsatta grupp och därmed även deras möjlighet att få sina röster hörda. Att studien genomfördes på endast en skola, kan ses som en svaghet eftersom urvalet inte fångar en bred variation av erfarenheter. Även om inklusionskriterierna var tydliga innebär bekvämlighetsurvalet att det finns en risk för att elever med andra typer av erfarenheter exkluderades, exempelvis elever som inte var tillgängliga vid intervjutillfället.

Intervjuerna genomfördes både enskilt och i grupp, vilket gav ett varierat material. Gruppintervjuer kan bidra till ökad trygghet för eleverna, men innebär också en risk för att deltagarna påverkar varandra och inte uttrycker sina egna upplevelser fullt ut. Stukat (2014) betonar vikten av att intervjumiljön ska vara ostörd och trygg. Detta var inget som kunde påverkas, utan de rum som för tillfället var lediga tilldelades oss. Intervjuerna hölls i rum med fönsterdörrar där elever passerade under rasterna, vilket stundtals störde koncentrationen. Vid ett tillfälle kom en lärare in mitt i intervjun, och i ett annat fall behövde det bytas rum på grund av dubbelbokning. Däremot underlättade det att alla elever fanns i samma byggnad, vilket gjorde att intervjuerna kunde genomföras efter varandra utan tidsfördröjning. Att intervjuerna genomfördes i skolmiljön kan för vissa elever förknippas med stress eller negativa erfarenheter, medan det för andra kan upplevas som en trygg plats.

Eftersom studien handlar om elever i behov av särskilt stöd rör det sig om en grupp som kan vara både utsatt och känslig. Av den anledningen har de etiska övervägandena varit särskilt viktiga. Det mest centrala har varit att säkerställa elevernas anonymitet samt att betona frivillighet och tydlig information.

Några elevers berättelser om tidigare upplevelser av mobbning och svår ångest blev ibland mycket emotionella, vilket väckte starka känslor och tårar. Detta kom som en överraskning och hade inte förberetts tillräckligt, vilket i efterhand lett till reflektioner kring om ett mod att stanna kvar i tystnaden hade varit ett bättre alternativ, än att fortsätta samtalet utifrån andra frågor. Å andra sidan befann sig eleverna i en sårbar och utsatt situation, där viljan var att hjälpa dem att ta sig ur den genom att byta riktning på samtalet. I samband med denna situation tillfrågades eleverna och gav sitt samtycke till att specialpedagogen informerades, vilket medförde att

eleverna kunde få stöd direkt. Detta var ett sätt att aktivt ta ansvar för elevernas välbefinnande och säkerställa att deras behov togs om hand även efter intervjun. Quennerstedt m.fl. (2024) skriver fram dilemmat som uppstår mellan etik som riskhantering och etik som forskningspraktik i relation till barn som deltagare i forskning. Författarna framhäver att det uppstår någon form av dubbelhet, där barnet både ska skyddas mot kränkning för att inte ha förmåga att förstå vad deltagandet innebär, samtidigt skyddas mot kränkning av att inte tillfrågas alls. Vidare betonas att förbud mot att barn inkluderas i forskning på grund av etiska överväganden kan leda till att kunskap om barns liv och villkor saknas. Detta innebär att samhället riskerar att gå miste om värdefull information som kan vara avgörande för att förbättra dessa barns livssituation.

Att eleverna har mycket att berätta och att de vill prata och dela med sig av sina erfarenheter, trots svåra och jobbiga minnen, bekräftar hur viktigt det är att låta dem komma till tals och delta i forskning som de kompetenta individer de är. Denna studie utgår från att elevernas berättelser om sin skolgång bidrar till en djupare förståelse för elever i behov av särskilt stöd. Den visar också hur stor betydelse berättandet och deras narrativ har för individer. Det är dock av största vikt att poängtera att dessa berättelser är elevernas subjektiva upplevelser och tolkningar av sin skolgång, vilket ger inblick i deras aktuella förståelse för situationen. Narrativ formas och påverkas i sociala sammanhang och kan förändras beroende på vem som ställer frågor och lyssnar. Det innebär att om någon annan ställt frågor eller lyssnat på eleverna i denna studie, skulle berättelserna kunna framstå som annorlunda jämfört med de som presenteras här. Detsamma gäller om samma frågor ställs vid ett annat tillfälle i framtiden.

Specialpedagogiska implikationer

Specialpedagogens roll vilar på en vetenskaplig grund och är förankrad i officiella styrdokument, såsom skollagen (SFS 2010:800), som betonar att utbildningen ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Specialpedagogen arbetar utifrån elevens bästa och en inkluderande skola för alla, vilket även reflekteras i Barnkonventionen och Salamancadeklarationen, som kan ses som specialpedagogikens ideologiska grund (Ahlberg, 2009). En central del av specialpedagogens arbete är att fungera som en länk mellan lärare, ledning och elever, samtidigt som elever får det stöd de har rätt till. Med utgångspunkt i Nancy Frasers resonemang betonar Heimersson (2009) vikten av att tydliggöra och ifrågasätta begreppet "behov" för att skapa en gemensam förståelse bland samtliga aktörer. Fallstudier,

som den Ahlberg (2009) beskriver, visar att samarbete och ömsesidig förståelse mellan vårdnadshavare, elev, lärare och specialpedagog är avgörande vid utformningen av särskilt stöd.

Enligt examensordningen (SFS 2017:1111) ska specialpedagogen också medverka i det förebyggande arbetet, arbeta för att undanröja hinder i lärmiljön, delta i utformningen av åtgärdsprogram och stödja elever samt utveckla det pedagogiska arbetet. Målet är att tillgodose behoven hos alla elever, på både individ-, grupp- och organisationsnivå. Genom att skapa god samverkan och relationer med lärare, elever, vårdnadshavare och andra instanser kan specialpedagogen arbeta holistiskt och säkerställa att elevens behov blir tydliga och möts på ett systematiskt sätt. På så vis får specialpedagogen en central roll i att främja inkludering, förebygga hinder för lärande och stödja en pedagogisk miljö som fungerar för alla. Detta examensarbete visar att elevers erfarenhet av stödinsatser är komplexa och hänger nära ihop med relationer, delaktighet och känslan av sammanhang i skolan. Genom att lyssna till elevernas egna berättelser blir det tydligt att stödinsatser behöver utformas i nära dialog med eleverna för att främja både lärande och välbefinnande.

Förslag på fortsatt forskning

Utifrån studiens syfte och frågeställningar framstår elevernas perspektiv på särskilt stöd som ett område som i större utsträckning bör uppmärksammas i forskning. Elevernas berättelser visade sig vara både intressanta och betydelsefulla, samtidigt som sökningar efter vetenskapliga artiklar inom området visade att forskningen är begränsad. Detta stärker uppfattningen att elevernas röster behöver ges större utrymme inom forskningen. Elever har mycket att berätta om sina erfarenheter, men de behöver vuxna som är villiga att lyssna och synliggöra deras perspektiv. På så sätt kan specialpedagoger, kuratorer, rektorer och framför allt lärare få ökad förståelse för elevernas behov och deras syn på det egna lärandet.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (ss.109–127). Studentlitteratur.
- Alvinus, A., Borglund, A. & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Natur & Kultur.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens – Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Liber.
- Bayram Özdemir, S., & Özdemir, M. (2020). How do adolescents' perceptions of relationships with teachers change during upper-secondary school years? *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 921–935.
<https://doi.org/10.1007/s10964-019-01155-3>
- Brolin Låftman, S., Modin, B., & Östberg, V. (2017). School climate and bullying: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153–176.
[DOI: 10.1080/09243453.2016.1253591](https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591)
- Bryman, A. (2021). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber.
- Daniel, J., & Wang, H. (2023). Gender differences in special educational needs identification.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3437>
- Di Lisio, G., Milà Roa, A., Halty, A., Berástegui, A., Couso Losada, A., & Pitillas, C. (2025). Nurturing bonds that empower learning: A systematic review of the significance of teacher–student relationships in education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1522997. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1522997>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Natur & Kultur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Red.). (2020). *Handbok i kvalitativ analys* (2 uppl.). Liber.
- Goffman, E. (2020a). *Självframställning I vardagslivet* (7 uppl.). Studentlitteratur.
- Goffman, E. (2020b). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Studentlitteratur.

- Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov – en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning - En mångfasetterad utmaning* (ss.59–79). Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (2022). *Konstruktivism i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Horton, P., Forsberg, C., & Thornberg, R. (2025). Inclusive education and the bullying involvement of boys with special educational needs at a Swedish elementary school. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2487471>
- Hwang, P. (2019). *Gruppsykologi*. Natur & Kultur.
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4 uppl.). Natur & Kultur.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion: Parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 5(1), Article 4646. <https://doi.org/10.3402/qhw.v5i1.4646>
- Jakobsson, C., & Sedem, M. (2025). Mångprofessionell samverkan – en förutsättning för det specialpedagogiska uppdraget att stödja elevers lärande och utveckling. I *Specialpedagogisk forskning och tidiga insatser* (ss. 241–264).
DOI: <https://doi.org/10.16993/bct>
- Jepson, A., & Wigg, U. (2020). Reflexivitet i kvalitativ forskning. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3 uppl., ss. 255–272). Liber.
- Johansson, A. (2007). *Narrativ teori och metod*. Studentlitteratur.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogens värld* (2 uppl.). Liber.
- Klapp, A., & Jönsson, A. (2021). Scaffolding or simplifying: Students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1055–1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Olsson, Å. (2023). *Two different stories? Parents' and teachers' views on children's special support in school*. *Kapet*, 19(1), 1–14
<https://doi.org/10.69826/kapet2023.22543>
- Peterson, L. (2021). Vetenskapliga teoriers funktion och roll i utbildningen. I M. Serder & A. Jobér (Red.), *Vetenskapliga teorier för lärare* (ss. 162–183). Natur & Kultur.

- Quennerstedt, A., Harcourt, D., & Sargeant, J. (2014). Forskningsetik i forskning som involverar barn. *Nordic Studies in Education*, 34(2), 77–93.
https://www.researchgate.net/publication/287634962_Forskningsetik_i_forskning_s_om_involverar_barn_Etik_som_riskhantering_och_etik_som_Forskningspraktik
- Salamancadeklarationen. (1994). Salamancadeklarationen och handlingsramen för undervisning av elever i behov av särskilt stöd. UNESCO.
<https://unesco.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca+-10-ersatter-1-2001.pdf>
- Schimmelpfennig, F. (2025). Effects of the teacher-student relationship on learning and achievement motivation of high-tracking school students in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00952-8>
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A., & Reuterswärd, M. (n.d.). Autism och ADHD i skolan. Natur & Kultur.
Skollagen (2010:800).
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Skolinspektionen. (2024). Elever blir fortsatt utan rätt stöd i rätt tid [Årsrapport].
<https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter/arsrapport-2024/elever-blir-fortsatt-utan-ratt-stod-i-ratt-tid/>
- Skolverket. (2023/2024). Särskilt stöd i grundskolan.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=12766>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Sveriges lärare. (2024). Skolan går inte i repris.
<https://lararpdf.tmkontor.se/sv/sveriges-larare/trycksaker/sveriges-larare/undersokningar/skolan-gar-inte-i-repris-pdf.html>
- Thornberg, R., Hammar Chiriac, E., Forsberg, C., & Wänström, L. (2023). The association between student–teacher relationship quality and school liking: A small-scale 1-year longitudinal study. *Education and Information Technologies*.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2211466>
- UNICEF Sverige. (2018). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter.
<https://unicef.se/rapporter-och-publikationer/barnkonventionen>
- Wetso, G.-M. (2018). Livsberättelser: Om några elevers erfarenheter av skolan och specialpedagogiska insatser för lärande. I G.-M. Wetso (Red.), *Pedagogisk forskning om specialpedagogik* (kap. 10). Studentlitteratur.

Öhman, A. (2023). Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: Berättelser om utanförskap och tillhörighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(3), 1–20.
<https://doi.org/10.15626/pfs28.03.01>

Bilagor

Bilaga 1

Intervjuguide

Inledning

Vi börjar med att berätta lite om bakgrunden till vårt examensarbete och påminner om vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Påskrift av samtyckesblankett.

- Hur känns det idag?
- Kan du berätta lite om dig själv? Vad tycker du om att göra?
- Hur länge har du gått på den här skolan?
- Vad är bäst med att gå här?

Elevens skolgång

Tänk tillbaka till din första skoldag och berättar om hur skolan har varit för dig fram till idag. (På låg- mellan- och högstadiet)

- Har det varit någon period som varit extra bra eller extra svår?
- När började du känna att du behövde mer hjälp eller stöd i skolan?

Erfarenheter av stödinsatser

Berätta om det stöd du fått under din skolgång.

- Hur fick du veta att du skulle få stöd?
- Kan du berätta om ett tillfälle då stödet varit till stor hjälp för dig?
- Finns det något stöd som inte fungerat så bra? Hur kändes det då?

Relationer

Berätta om kontakten som du haft med lärare och andra vuxna i skolan när du behövt stöd.

- Har någon vuxen varit extra viktig för dig?
- Har du upplevt att någon inte förstått dig eller dina behov?
- Hur påverkade det dig?

Klassrumsmiljön

Berätta om hur du upplevt klassrumsklimatet/stämningen i klassen.

- Hur skulle du beskriva stämningen i klassen? (hjälpksamhet, förståelse, tolerans för olikheter.)
- Har stödet påverkat din relation till klasskamraterna? På vilket sätt?
- Har du någon gång känt dig annorlunda eller utpekad? Kan du beskriva någon sådan situation?
- När känner du dig som tryggast i skolan? I vilket sammanhang?

Elevens delaktighet

Berätta om din delaktighet i stödinsatserna.

- Har du fått vara med på möten och bestämma vilket stöd du ska få?
- Kan du berätta om ett tillfälle då du fått vara med och påverka? Inte fick påverka?
- Hur viktigt är det för dig att få vara delaktig?

Självbild, känslor och motivation

Beskriv dig själv som elev.

- Hur tycker du att stödet du har fått påverkat hur du ser på dig själv som elev?
- Hur har det påverkat din motivation i skolan?
- Hur känns det för dig att be om hjälp?
- Finns det något du önskar hade varit annorlunda?

Avslutning och framtid

- Om du fick ändra på något om hur skolor ger hjälp till elever - Vad skulle du ändra?
- Vad tar du med dig från dina erfarenheter?
- Är det något viktigt du tycker att vi missat att prata om?

Bilaga 2



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2025-11-14

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi är två studenter, Danka Berta Alisa och Camilla Wilhelmsson, som studerar sista terminen på Specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet. Vi tar examen i januari nästa år.

Vi har fått godkännande från er rektor att genomföra intervjuer på er skola, och vi vill rikta ett stort tack för att ni vill delta i vår studie.

Vårt examensarbete handlar om elever som har fått särskilt stöd under grundskolan. Syftet med studien är att synliggöra elevers röster och få en fördjupad förståelse för hur de upplever det stöd de har fått.

Under intervjun kommer vi att samtala med dig om dina erfarenheter och upplevelser av det särskilda stöd du har fått under din skoltid. Intervjun kommer att spelas in med mobiltelefon i flygläge och vi kommer eventuellt även att föra anteckningar. Inspelningen används endast för att kunna skriva ut (transkribera) intervjun. Efter att transkriberingen är klar kommer ljudfilen att raderas. Endast vi som genomför studien kommer att ha tillgång till inspelningen och det transkriberade materialet. Allt insamlat material, inklusive personuppgifter, lagras säkert på Malmö universitets servrar under arbetets gång. Samtyckesblanketterna kommer att förvaras oåtkomligt vid Malmö universitet.

Vår studie utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer.

https://www.vr.se/download/18.7f26360d16642e3af99e94/1540219023679/SW_ALLEA_De_n_europeiska_kodexen_f%C3%B6r_forskningens_integritet_digital_FINAL.pdf

Det innebär att ditt deltagande är frivilligt, och du kan när som helst välja att avbryta din medverkan utan att ange något skäl. All information kommer att behandlas konfidentiellt (hemligt) och presenteras på ett sätt som gör att du och din skola inte kan identifieras i den färdiga rapporten. Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet: Helena Andersson

Kursansvarig på Malmö universitet: Helena Andersson

Kontaktuppgifter Malmö universitet: www.mau.se 040-665 70



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsbud	dataskyddsbud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>