



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”En skola för vissa”

Veronica Gavelfjäll

Allmänt utbildningsområde 3/LAU370

Handledare: Mikael Persson

Examinator:

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”En skola för vissa”

Författare: Veronica Gavelfjäll

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Mikael Persson, Statsvetenskapliga institutionen

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: En skola för alla, likvärdighet, hjälp, rättigheter, behov av särskilt stöd, mångkultur, etnicitet

Sammanfattning

Syftet med examensarbetet är att bidra till diskussionen angående hur väl den svenska skolan är en ”skola för alla”. Frågeställningen som skall uppnå syftet är frågan om hur väl ”en skola för alla” fungerar i praktiken. Är skolan verkligen en skola för *alla*? I skolans styrdokument står det att den skall vara det, men går det i själva verket att uppfylla detta i verkligheten? ”En skola för alla” är ett brett begrepp med många olika aspekter och infallsvinklar. Det skulle vara omöjligt att undersöka allt under den tidsram jag har haft till mitt förfogande. Jag har därför valt att inrikta mig på hjälpaspekten, alltså i vilken mån eleverna får den hjälp de behöver i skolan och hur mycket de själva efterfrågar hjälp. Som forskningsmetod valde jag att använda mig av observationer. Tre kategorier av elever kunde under observationerna identifieras genom i vilken mån de behövde hjälp och på vilket sätt de uttryckte det på. Kategorierna som kunde urskiljas var: ”Stökiga”, störande elever, ”Osynliga”, tystlåtna elever och ”Duktiga”, ambitiösa elever. De elever som verkade klara sig bäst var de ”duktiga” eleverna för de behövde sällan hjälp, de som fick mest hjälp var de ”stökiga” eleverna för de hördes mest och fick därför mest uppmärksamhet av lärarna. De ”osynliga” glömdes oftast bort eftersom de var tystlåtna och inte märktes av när de behövde hjälp. Att eleverna inte efterfrågar hjälp betyder inte att de inte behöver hjälp. Här är lärarens roll av stor vikt. Attityden och engagemanget läraren har gentemot eleverna är av oerhörd betydelse för hur det går för eleverna i skolan.

Förord

Den här uppsatsen är ett examensarbete som har gjorts som en avslutande kurs i Lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet. Jag har tillägnat mig en hel del befintlig forskning samtidigt som jag själv har gjort egna studier i form av observationer vid två olika skolor i Göteborgsområdet som jag senare analyserat, för att det till sist skulle resultera i den här uppsatsen. Ett stort tack till lärare och elever som i och med detta lät mig vara med i vardagen och inte bara lät mig få vara där, utan också välkomnade mig med öppna armar och hade tålamod med mina frågor (och mestadels stirrande). Utan er hade examensarbetet inte gått att genomföra.

Veronica Gavelfjäll

Innehåll

Inledning	6
Syfte och problemformulering	7
Teoretisk anknytning	8
HISTORIK	8
Folkskolan 1842	8
Skolans inre arbete (SIA)	8
Gamla läroplaner	8
DAGENS LÄROPLAN	9
EN SKOLA FÖR ALLA	10
Människosyn i en skola för alla och ett förändrat läraruppdrag	10
Skollagen	11
FN:s barnkonvention	11
Hotet mot en likvärdig skola	13
Att platsa i en skola för alla	13
HJÄLPASPEKTEN I EN SKOLA FÖR ALLA	14
Stöd för utsatta elever	14
Lärarens ansvar att kalla in resurser	14
TEORI OCH RESONEMANG OM UTFALL	15
Design, metoder och tillvägagångssätt	16
VAL AV METOD	16
DESIGN	16
Kvalitativ eller kvantitativ studie?	16
Observationsfrågor	16
Observationsschema	17
TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	17
Beskrivning av undersökningsgrupp	17
Observationens utförande	17
Studiens tillförlitlighet (reliabilitet, validitet och generaliserbarhet)	18
Resultat	21
EN SKOLA FÖR ALLA I PRAKTIKEN	21
Skola 1, lektion 1 (lektion i matematik)	21

Skola 1, lektion 2 (lektion i engelska)	21
Skola 2, lektion 1 (lektion i matematik)	22
Skola 2, lektion 2 (lektion i svenska)	23
Kommentarer från lärare och elever efter observationerna	23
Frekvens av efterfrågad hjälp och egentlig hjälp	26
Jämförelse mellan skolorna	30
Tre olika elevkategorier	31
Diskussion och slutsatser	33
Referenser	34
Bilaga 1	36
OBSERVATIONSSCHEMA	36

Inledning

Kan skolan verkligen vara en skola för *alla*? Jag ställde mig något kritisk till denna fråga och undrade hur denna vision såg ut i verkligheten. De flesta håller nog med om att det borde finnas en skola för alla och att alla borde ha lika rätt till likvärdig utbildning, så det är inte där problemet ligger. Det handlar inte heller bara om att tillåta alla att gå i skolan, utan det handlar också om skolans utformning. I den aktuella läroplanen (Lpo 94) står det att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2009, s. 4). Frågan är hur det är möjligt att utforma en likvärdig utbildning om alla elever är olika och har olika behov. Hur når man som lärare ut till alla elever?

I FN:s *allmänna förklaring om mänskliga rättigheter*, artikel 1, står det skrivet att ”alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter”. Det skall alltså inte spela någon roll vilka omständigheter man lever under, alla människor skall vara lika. Är alla lika i skolan och får alla en likvärdig utbildning? Och vad menas med en *likvärdig utbildning* egentligen? Ämnet ”en skola för alla” har också stor relevans i och med den aktuella debatten om elever som inte når målen och åtgärder som görs för elever i behov av särskilt stöd. Frågan är om ”en skola för alla” verkligen kan vara en skola för alla om det finns grupper av elever som inte når målen eller om elever sätts i särskilda undervisningsgrupper.

Syfte och problemformulering

Syftet med examensarbetet är att bidra till diskussionen angående hur väl den svenska skolan är en ”skola för alla”. Därför är det av primär vikt att redan här kort definiera vad som egentligen menas med ”en skola för alla” i detta sammanhang som det kommer att behandlas. Begreppet började ursprungligen användas i och med 1980 års läroplan (Lgr 80) och tanken är att ha en skola där alla elever kan gå oavsett vilka förutsättningar man har. För att uppnå en likvärdig utbildning räcker det dock inte bara med att tillåta alla att gå i skolan, utan utbildningen måste ha sin utgångspunkt i individens erfarenheter och behov.

Frågeställningen som skall uppnå syftet är frågan om hur väl ”en skola för alla” fungerar i praktiken. Är skolan verkligen en skola för *alla*? I skolans styrdokument står det att den skall vara det, men går det i själva verket att uppfylla detta i verkligheten?

”En skola för alla” är ett brett begrepp med många olika aspekter och infallsvinklar. Det skulle vara omöjligt att undersöka allt under den tidsram jag har haft till mitt förfogande. Jag har därför valt att inrikta mig på hjälpaspekten, alltså i vilken mån eleverna får den hjälp de behöver i skolan och hur mycket de själva efterfrågar hjälp. Genom att undersöka detta närmare och se hur läget ser ut ute i verksamheten kan det hjälpa lärare att se olika fällor eller få tips på hur man kan arbeta för att sträva efter målet för en skola för alla. Ämnet har också stor relevans i och med den aktuella debatten om elever som inte når målen och åtgärder som görs för elever i behov av särskilt stöd.

Teoretisk anknytning

Det finns en hel del forskning kring ”en skola för alla”. Dock är denna forskning väldigt allmän eller behandlar andra infallsvinklar än den jag har valt att inrikta mig på. Beträffande hjälpaspekten i ”en skola för alla” så finns det väldigt lite forskning (så gott som obefintlig) om just detta område. Därför blir min forskning teoriutvecklande snarare än teoriprovande, eftersom det inte finns några helt ”färdiga” teorier om ämnet och jag istället själv får hitta förklaringsmetoder och utveckla kausala mekanismer (Esaiasson m fl. 2007, s. 125). Eftersom jag undersöker dels utforskat område gäller det att vara explorativ.

Först kommer här att presenteras en allmän historik om ”en skola för alla”, för att sedan behandla läroplaner fram till idag. Därefter diskuteras dagsaktuell forskning i ett bredare allmänperspektiv för att sedan gå in på hjälpaspekten i ”en skola för alla”. Kapitlet avslutas med ett försök till en teori där jag resonerar och spekulerar om möjliga utfall av min undersökning eftersom det på förhand inte fanns någon specifik hypotes.

Historik

Folkskolan 1842

Tanken om en likvärdig utbildning och en skola för alla kan sägas ha börjat gro i och med den lagstadgade folkskolan år 1842. Emellertid bör man uppmärksamma att folkskolan inte alls var en skola för alla och långt ifrån alla gick i den trots att det var en skola för folket. Tallberg Broman, m fl. (2002, s. 40) beskriver att det fanns en stor tveksamhet till att låta barn från alla samhällsklasser gå i skolan och vad nyttan egentligen skulle vara med detta. Till en början hade folkskolorna i landet en ojämn standard, de var ojämnt fördelade rent geografiskt och nådde bara vissa samhällsgrupper. Det bör också poängteras att det skulle dröja nästan femtio år till innan folkskolan (för alla) också skulle gälla för alla flickor.

Skolans inre arbete (SIA)

Skolans inre arbete (SIA) var en skolutredning som gjordes av den svenska staten mellan åren 1970 och 1974. Man konstaterade att orsakerna till elevers problem i skolan var av skiftande slag och komplexa (Rask, m fl. 1986, s. 7). Det är trots det inte bara eleverna som har en central roll i svårigheterna som uppstår i verksamheten, utan även skolan i sig har en viktig betydelse i det hela.

För en utredning om skolans arbetsmiljö måste åtgärder inom skolan vara centrala. Svårigheter för enskilda elever har sin rot också i bristande individualisering inom skolan, i metodiska svårigheter, i störningar av olika slag. Begreppet elever med skolsvårigheter kan i viss mån ersättas med begreppet skola med undervisningssvårigheter (SOU 1974:53, s.126 i Rask m fl. 1985, s. 7).

Man bör dock poängtera att man inte heller endast kan lägga hela ansvaret på skolans verksamhet. Det kan också vara den sociala miljön eller svårigheter som ligger hos eleven själv som kan vara orsaker till att det inte går bra i skolan (Rask, m fl. 1985, s. 7). Trots detta kan skolan inte avsäga sig sitt ansvar av orsaker som dessa, utan det största ansvaret vilar ändå på skolans axlar.

Gamla läroplaner

Läroplanen för grundskolan 1962 (Lgr 62) var Sveriges allra första läroplan för grundskolan. Avsikterna var att alla skulle ha en lika tillgång till utbildning oavsett förutsättningar och att eleverna skulle uppfostras till demokratiska människor (Rask m fl. 1985, s. 85). Men det var inte förrän på 1980-talet teorierna om en skola för alla togs på större allvar och började uppmärksammas allt mer. I och med utformningen av läroplanen Lgr 80 konstruerades en plan för hur man skulle kunna nå fram med en utbildning för alla.

I läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80) framhålls det under rubriken ”Skolans mål” i stycket om ”Likvärdig utbildning” följande: ”Barn är olika då de kommer till skolan. Skolan bör inte heller sträva efter att göra dem lika. När de lämnar skolan bör de göra det med bibehållen individualitet och särprägel och med en uppövad förmåga att respektera individualiteten hos andra människor” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 14). I och med denna formulering visas skolans mål till vikten av en individualiserad, likvärdig utbildning. Emellertid är det av stor vikt att poängtera att syftet inte ligger i att göra alla människor helt lika utan istället en strävan efter att behålla allas personliga och individuella drag samtidigt som man lär eleverna att respektera människors olikheter, inte bara i skolan utan även i resten av samhället. I formuleringen skulle jag vilja tillägga att det inte bara räcker med en ”uppövad förmåga” att kunna respektera andra människor, utan detta skall vara en självklarhet i alla människors moraliska uppfattning och genuint tankesätt som ska komma från hjärtat. Det är en sak att göra något för att andra har sagt till att man ska göra det och en annan sak att själv kunna reflektera och själv kunna göra avvägningar för beslut som att exempelvis respektera andra. Hänsyn och respekt kan inte göras halvhjärtat eller som en mekanisk handling. Eleverna har i denna mening alltså inte bara *rättigheter*, utan har också en hel del *skyldigheter* i vissa avseenden.

Om en elev har specifika behov skall detta inte bara ligga på elevens ansvar och vara dennes ”problem”. Mycket av ansvaret ligger också på skolan. ”Om en elev får svårigheter i skolarbetet, är det nödvändigt att först pröva om skolans arbetssätt kan ändras” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 52). Elevens svårigheter skall alltså inte ses som elevens ”fel”, utan skolan är minst lika involverad i detta dilemma. Skolan har en ansenlig skyldighet att se över sin verksamhet och göra de åtgärder som krävs för att hjälpa eleven. Det är vad en likvärdig ”skola för alla” handlar om och som fortfarande lyser igenom i dagens läroplan (Lpo 94).

Dagens läroplan

I den aktuella läroplanen för grundskolan 1994 (Lpo 94) finns också en vision om en skola för alla och en likvärdig utbildning. I ”Skolans värdegrund och uppdrag” under ”Likvärdig utbildning” står det att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Skolverket, 2009, s. 4). Men för att detta skall kunna vara möjligt kan inte alla elever få exakt lika mycket resurser var och en, utan målsättningen är att alla elever ska få så mycket hjälp och resurser som de är i behov av. Det är vad likvärdig utbildning handlar om; att dela olika.

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för

utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2009, s. 4).

Inte bara själva undervisningen är viktig i likvärdig utbildning, minst lika viktig är miljön och det bemötande som eleverna får i skolan. I ”Skolans värdegrund och uppdrag” under ”God miljö för utveckling och lärande” står det att ”Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” (Skolverket, 2009, s. 7). Alla ska kunna vara sig själva i skolan och bli hjälpta och stöttade till att kunna utvecklas till något som de senare kan vara stolta över.

I läroplanen Lpo 94 står det i det inledande stycket om ”Skolans värdegrund och uppdrag” om grundläggande värden. Man bör dock vara kritisk mot om en ”etik som förvaltas av en kristen tradition och västerländsk humanism” (Skolverket, 2009, s. 3) egentligen fungerar i ”en skola för alla”. Man måste reflektera över vad det egentligen innebär för en person som inte levt i dessa kulturer. Blir det kulturkrockar eller fungerar det ändå? Kanske borde detta textstycke formuleras om och istället tydliggöra vad det är för slags etik och värdegrund de syftar på, snarare än att hänvisa till en viss kultur. För i en läroplan som riktar sig till en likvärdig skola för alla blir inte en läroplan för alla om en speciell kultur är normen för ett tankesätt. Det känns lite motsägelsefullt om man tittar ut i verkligheten; där skolan idag är väldigt mångkulturell på flera håll.

En skola för alla

Människosyn i en skola för alla och ett förändrat läraruppdrag

För att uppnå ”en skola för alla” är människosynen som förvaltas i skolan av yttersta vikt. I skolan är det inte bara ämneskunskaper som skall överföras till varje individ, utan också en människosyn och ”ett demokratiskt förhållningssätt” som det står om i läroplanen. Läraren är en viktig förebild för eleverna och bör känna ansvar och engagemang i detta. Det är också viktigt att ge eleverna redskap för att kunna möta verkligheten. Därför är detta viktigt att ta upp i diskussionen om en skola för alla.

Man kan inte säga till vad eleverna ska tänka och tycka, det är upp till var och en vilka åsikter man väljer att stå för och hur man vill leva sitt liv. Det kan ingen välja för någon. Men man kan ge eleverna de rätta redskapen för att skaffa sig egna åsikter på rättvisa grunder. Ett val som görs skall inte vara i brist på ovetande. Med det menar jag att man bör undervisa och göra eleverna pålästa i olika ideologier och åsikter så att de är medvetna vad de står för om de väljer att exempelvis väljer att stödja en rasistisk rörelse. Skolan skall göra sitt bästa för att förhindra extrema värderingar som dessa, samtidigt som individen det gäller fortfarande skall respekteras. Även här är det viktigt att informera, utbilda och medvetandegöra vilka konsekvenser som finns. Trots att det är lätt att tycka kan man inte dela upp världen i ”vi” och ”dem”, där ”dem” skall hatas.

Den som hatar *delar upp världen i svart och vitt*. Omgivningen ses som ond eller god. Den man hatar görs ”ansiktslös”. De som inte står på vår sida är emot oss. På det sättet blir världen lätt att förstå, välordnad och lätt att ta ställning till. Man idealiserar det goda och förenklar verkligheten. (Orlenius, 2001, s. 114).

Detta gäller alla politiska, sociala, kulturella värderingar som finns i samhället, inte bara rasismen. Eleverna måste göras medvetna om vad som påverkar dem och bli hjälpta med att göra ett självständigt val. Folkesson, m fl. skriver om detta förändrade läraruppdrag:

Uppdraget handlar inte längre om att utbilda elever till ett givet samhälle utan snarare om att förse elever med en uppsättning färdigheter så att de själva kan möta det framtida samhället. Det handlar inte heller enbart om undervisning med dess planering och uppföljning, utan uppdraget innefattar även en ständig utveckling av skolans verksamhet. Detta förändrade förhållande innebär en annan syn på och relation till uppdraget. Man skulle kunna tala i termer av att uppdraget i dagens skola handlar om att både hantera undervisningen i klassrummet och ha kunskap om verksamhetens yttre och inre förutsättningar. (Folkesson, m fl. 2004, s. 46)

Sättet främmande kulturer, framför allt den afrikanska, har presenterats i skoltexter från 1768-1965 visar hur motsägelsefull skolan ibland kan vara. Det var fram till början av 1960-talet som texterna framträdde med budskapet att den överlägsna kulturen var den svenska. (Tallberg Broman, m fl. 2002, s.156). ”Texter har tenderat att utvisa andra kulturer från det mänskliga och har byggt på skillnader mellan vi och dem. De första likheterna mellan vi och dem kan läsas i texter från början av 1960-talet” (Tallberg Broman, m fl. 2002, s.156). Dock bör det poängteras att förändringen av detta synsätt inte skedde över en natt. Utvecklingen skedde långsamt och tendenser av främlingsfientlighet kan man fortfarande hitta i vårt samhälle i och med begreppet ”vi och dem”.

Skollagen

En likvärdig skola har stöd rent juridiskt i form av skollagen. ”En skola för alla” är inte bara en målsättning och vision, utan har alltså även lagen att stötta sig mot. I skollagen (1 kap 2 §) står det att ”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet” (Utbildningsdepartementet, 1985:1100). Det skall alltså inte spela någon roll under vilka omständigheter och förutsättningar eleverna lever i, utan lagen skall reglera så att alla kan få en likvärdig utbildning.

I kapitlet om ”Skolplikt och motsvarande rätt till utbildning” (Kapitel 3) i skollagen framhålls i 11 § att ”Varje barn, som fullgör skolplikt inom det offentliga skolväsendet för barn och ungdom eller på något annat sätt, skall delta i den verksamhet som anordnas för att ge den avsedda utbildningen, om barnet inte är sjukt eller har annat giltigt skäl att utebli” (Utbildningsdepartementet, 1985:1100). Det betyder att skolan inte bara har en massa skyldigheter till eleverna, utan att eleven själv (och vårdnadshavare) har vissa skyldigheter, exempelvis i form av skolplikt.

FN:s barnkonvention

I FN:s *allmänna förklaring om mänskliga rättigheter*, artikel 1, står det skrivet att ”alla människor är födda fria och lika i värde och rättigheter”. År 1989 utformades en konvention speciellt riktad för barnets rättigheter av FN:s generalförsamling; *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Konventionen består av 54 artiklar som bara behandlar barns (alla människor under 18 år) rättigheter.

I Artikel 2 i konventionen handlar det om att ingen skall bli diskriminerad på grund av olika anledningar så som ras, religion, handikapp, ursprung och liknande. Staterna skall respektera

alla, oavsett omständigheter.

Konventionsstaterna skall respektera och tillförsäkra varje barn inom deras jurisdiktion de rättigheter som anges i denna konvention utan åtskillnad av något slag, oavsett barnets eller dess föräldrars eller vårdnadshavares ras, hudfärg, kön, språk, religion, politiska eller annan åskådning, nationella, etniska eller sociala ursprung, egendom, handikapp, börd eller ställning i övrigt. (Hammarberg, 2002, s. 35).

Detta gäller inte bara i största allmänhet, utan också i skolan. Det är ju faktiskt här som eleverna tillbringar den mesta tiden, så mycket påverkan kommer troligen härifrån. I artikel 28 står det om barnets rätt till utbildning (något som många tar som en självklarhet här i Sverige, men som ser annorlunda ut på många andra platser i världen) och räknar också upp några särskilt viktiga aspekter att lägga vikt vid, därav bland annat obligatorisk, kostnadsfri utbildning för alla.

Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt, □□(a) göra grundutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgängliga för alla; □□(b) uppmuntra utvecklingen av olika former av undervisning som följer efter grundutbildningen, innefattande såväl allmän utbildning som yrkesutbildning, göra dessa tillgängliga och åtkomliga för varje barn samt vidta lämpliga åtgärder såsom införande av kostnadsfri utbildning och ekonomiskt stöd vid behov; □□(c) göra högre utbildning tillgänglig för alla på grundval av förmåga genom varje lämpligt medel; □□(d) göra studierådgivning och yrkesorientering tillgänglig och åtkomlig för alla barn; □□(e) vidta åtgärder för att uppmuntra regelbunden närvaro i skolan och minska antalet studieavbrott (Hammarberg, 2002, s. 47).

Det är av stor vikt att poängtera relevansen och kopplingen mellan konventionens artiklar och en likvärdig utbildning i ”en skola för alla”. Alla länder som har skrivit på konventionen (vilket är alla länder utom Somalia och USA) är skyldiga att följa och efterleva konventionens bestämmelser. Detta ställer höga krav på att leva upp till att alla barn ska få en lika utbildning, vilket också gör att fler och fler barn också får en utbildning. Genom kontroll och hjälp staterna emellan för att se till att artiklarna följs blir konventionen inte bara några fina ord på ett papper som verkar fint i praktiken men inte kan följas. Det måste också arbetas hårt för att se till att det blir så även i praktiken. I artikel 29 i barnkonventionen har de också preciserat vad syftet med en utbildning är.

Konventionsstaterna är överens om att barnets utbildning skall syfta till att □(a) utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga; □(b) utveckla respekt för de mänskliga rättigheterna och grundläggande friheterna samt för de principer som uppställts i Förenta nationernas stadga; □(c) utveckla respekt för barnets föräldrar, för barnets egen kulturella identitet, eget språk och egna värden, för vistelselandets och för ursprungslandets nationella värden och för kulturer som skiljer sig från barnets egen; (d) förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle i en anda av förståelse, fred, tolerans, jämlikhet mellan könen och vänskap mellan alla folk, etniska, nationella och religiösa grupper och personer som tillhör urbefolkningar; □(e) utveckla respekt för naturmiljön (Hammarberg, 2002, s. 48).

Denna artikel kan fungera som en argumentation för varför man egentligen ska ge alla människor en utbildning, en likvärdig utbildning som ska nå alla oavsett specifika behov eller

utgångspunkter som finns.

Hotet mot en likvärdig skola

I tidningsartikeln ”Den likvärdiga skolan är hotad” understryks det hur segregerad den svenska skolan blivit till följd av den stora ökningen av friskolor. Skillnader mellan elevgrupper och skolor har ökat och man kan se ett mönster av att elever med likartad bakgrund samlas på samma skola. ”Skolans kompensatoriska uppgift – att erbjuda alla elever likvärdiga förutsättningar – ter sig allt mer avlägsen” (Lärarnas tidning nr 16, 2009). Tyvärr verkar det också som om denna negativa spiral drabbar de elever som är i störst behov av stöd. Kanske kan det vara så att det som från början var en tanke om en likvärdig skola som skulle ge alla elever valmöjligheter och goda redskap att anpassa utbildningen och lyckas, istället i praktiken bidrog till en ökad segregering?

Ingemar Emanuelsson, professor emeritus i specialpedagogik vid Göteborgs Universitet har i artikeln ”Hotet mot en skola för alla” diskuterat dilemmat huruvida skolan egentligen klarar av att leva upp till visionen ”en skola för alla” och vilka svårigheter det finns för att kunna leva upp till detta i verkligheten. ”Ett hot mot en framgångsrik utveckling av en integrerad gemenskap finns i sådana värderingar som leder till utpekande av avvikelser och avvikande och som riskerar att leda till utstötning”. Om man hela tiden ska klassa alla elevers specifika behov i olika grupper blir det naturligt att skolan blir mer segregerad. Emanuelsson drar också slutsatsen att undervisningen inte är anpassad till alla elever i skolan, utan passar de duktigare, skolmogna eleverna bäst. ”Undervisningen i skolan har ansetts vara till för ”skolmogna elever”, vilket inneburit att sådana barn som på grund av bristande mognad eller andra avvikande förutsättningar ”behöver mer” differentieras ut till särskilda grupper, skolor, specialundervisning, etcetera” (Emanuelsson, 2000). Enligt min åsikt behöver inte uppdelningen i sig vara något negativt. En särskild undervisningsgrupp eller liknande kan i många fall hjälpa elever med särskilda behov att kunna genomföra skolan. Och det är vad som för mig likvärdig utbildning innebär; att alla ska kunna få de resurser de behöver även om det krävs segregering. Dock bör det poängteras att segregering inte skall misstolkas som isolering, för att segregeringen är mer flexibel och inte bara är negativ som begreppet isolering kan uppfattas.

I *Lärarnas tidning* nr 18, 2009 finns en artikel som heter ”Skolan kräver rätt resurser” och behandlar hur lärares arbetsbelastning är för hög samtidigt som lärarna ändå inte får tid att stötta alla elever. Det står bland annat att ”Varje elev, såväl den som behöver extra stöttning för att nå målen som den som behöver extra stöttning för att komma fortare fram, behöver högkvalitativ undervisning av sin lärare”. Men en högkvalitativ undervisning kan vara svår att uppnå om det är mycket annat som måste göras vid sidan om för lärarna. Därför kommer många elever i kläm och det som egentligen är syftet med skolan (undervisning, planering och uppföljning) hinns inte med i den mån det skulle behövas. Det betyder att många elever inte får stöd i den utsträckning som de egentligen behöver och en likvärdig utbildning är hotad på grund av lärarnas tidsbrist och stress.

Att platsa i en skola för alla

Vad krävs då för att platsa i en skola för alla? ”Resonemang om ”normalitet” kontra ”avvikelse” har fortsatt vara vägledande i skolans och samhällets insatser för barn” (Hjärne & Säljö, 2008, s. 36). För att kunna platsa i skolan bör man helst inte vara en av de ”avvikande”. De elever som tillhör ”normaliteten” är de elever som har lättare att anpassa sig till skolans verksamhet. Det handlar om de barn som är självgående och lättlärd och som lärt sig vad som förväntas av dem och genomgår skolan utan några större svårigheter. Dock finns det

vissa fallor även för dessa elever. ”Barn med hög begåvning ansågs till exempel drabbas av skolleda och understimulans i den vanliga klassrumsundervisningen” (Hjörne & Säljö, 2008, s. 49). Detta betyder att det kan uppkomma vissa svårigheter även för dessa barn att platsa i skolan, inte för att undervisningen och skolsituationen i sig är svårhanterlig, utan för att de blir skoltrötta och understimulerade.

Hjälpaspekten i en skola för alla

Att alla skall få exakt lika mycket hjälp och resurser är inte vad ”en skola för alla” handlar om. Likvärdighet är i det här fallet att omfördela resurser på så vis att den som behöver mest också ska få mest. ”Jämlikhet genom lika möjligheter kräver således att de som har större behov också skall få mer resurser (...) Utifrån denna tankegång kan jämlikhet endast uppnås genom att tillgången på resurser görs ojämlig” (Lindensjö & Lundgren, 2000, s. 87). Detta tankesätt kan man också koppla till hjälpaspekten; de elever som är i störst behov av hjälp borde också få mest hjälp. Emellertid bör poängteras att det inte betyder att de mest behövande skall få *all* hjälp, utan detta är en balansgång som är en svår uppgift för lärare att lösa eftersom man ändå måste nå ut till alla.

Stöd för utsatta elever

En undersökning som Lärarförbundet nyligen gjort visar att sex av tio lärare anser att de får för lite hjälp i arbetet med barn med särskilda behov. Den största orsaken tycks ligga i att det är budgeten som påverkar insatserna och då spelar det ingen roll vilka rättigheter skolförfattningarna ger barn i behov av särskilt stöd (Lärarnas tidning nr 18, 2009). Alltså är det inte i första hand lagar och bestämmelser som avgör hur mycket hjälp eleverna får, utan mycket ligger på den ekonomiska situationen skolan har. Även om planer för åtgärder finns rent teoretiskt kan alltså detta inte alltid uppfyllas i verkligheten hur gärna alla parter vill.

Lärares ansvar att kalla in resurser

Att läraren hjälper sina elever betyder inte bara att läraren själv ska kunna ge direkt hjälp till eleverna. Läraren skall också själv kunna be om hjälp och efterfråga mer resurser om det skulle behövas. Det handlar inte om att man inte är en tillräckligt bra pedagog som inte kan göra arbetet själv, utan om att eleven får den hjälp de behöver i tid. Läraren skall alltså inte tveka och vara rädd om sin integritet, utan ställa elevernas bästa i centrum. Dock finns det en tendens att lärare väntar med att kalla in förstärkning och hoppas på att det ska lösa sig själv eller tycker att problemen inte är tillräckligt brådskande.

På uppdrag av Skolöverstyrelsen (SÖ) gjordes 1984 utredningar om vilka resurser som utnyttjas i grundskolan, särskolan, specialskolan och gymnasieskolan genom bland annat intervjuer av lärare där det framkom just att lärare ofta väntar med att be om hjälp.

På frågan om när man ber om hjälp var svaren oftast ”när jag har provat allt”. Man uttryckte tankar som ”får barnet ett sommarlov på sig så mognar det kanske”. Ett bestående intryck var att många lärare på låg- och mellanstadiet väntar länge med att be om hjälp, t ex genom samtal med elevvårdspersonal och speciallärare om varför en elev har inlärningssvårigheter eller betar sig underligt i gruppen. (Rask m fl. 1985, s.18).

Frågan är vad som händer med eleverna när de inte får det stöd- och hjälpinsatser de behöver i tid för att läraren väntar och är tveksam.

Teori och resonemang om utfall

Genom den tidigare forskning som jag nu har gått igenom kan man dra slutsatsen att "en skola för alla" inte verkar vara så lätt att leva upp till i verkligheten även om det finns ett stort stöd för detta tankesätt i teorin. Samma parallell kan man dra till hjälpaspekten i "en skola för alla", där det å ena sidan troligen finns en vilja att uppfylla visionen om att kunna ge alla den hjälp de behöver, men å andra sidan finns det nog en hel del hinder som försvårar detta i verkligheten. Dock bör det påpekas att man kan resonera om möjliga utfall av studien och vilka slutsatser jag sedan kommer att kunna dra av detta. Två huvudsakliga möjligheter finns, och det är att skolan är "en skola för alla" eller enbart "en skola för vissa". Genom mina observationer kan jag komma fram till vilket av dessa utfall som stämmer bäst in på skolan i verkligheten. Det skall då göras med hjälpaspekten i åtanke och på detta sätt kommer en teori att utvecklas huruvida "en skola för alla" egentligen är en skola för alla. Några kategoriseringar av elevtyper för att kunna märka ut det eventuella utfallet "en skola för vissa" har jag valt att inte göra, utan istället ses alla elever i undersökningen som enskilda individer som tillhör en större helhet och sorteras därmed inte i några specifika fack. Trots detta kommer jag att undersöka huruvida det finns några mönster att urskilja vad gäller vilka som får hjälp och vilka som inte får hjälp. Man kan bland annat titta på i vilken mån av hjälp som efterfrågas av eleverna och hur mycket hjälp läraren ger till eleverna utan att den först har efterfrågats. Om utfallet blir så att det bara är vissa elever som får hjälp kan man försöka se vad det är som gör att just dessa elever får hjälp och varför andra inte får det. Ligger det helt på läraren om eleverna får hjälp eller ej? Eller är det kanske elevernas egen inställning som spelar roll? Kanske beror förklaringen på helt andra anledningar?

Design, metoder och tillvägagångssätt

Val av metod

Som forskningsmetod valde jag att använda mig av observationer. Anledningen till detta är för det första för att ämnet jag har valt är väldigt brett och det finns så många betydelser och tolkningar kring "en skola för alla"-begreppet. Detta kan göra att det kan vara svårt att förklara för dem som är involverade i undersökningen vad man menar eller att en intervjufråga lätt kan misstolkas på grund av att ämnet är såpass abstrakt. För det andra kan det vara svårt diskutera något som är helt självklart för de flesta människor (vem vill *inte* ha en skola för alla?). För det tredje tror jag att det finns en stor risk "att diskrepansen är stor mellan vad människor säger att de gör och vad de faktiskt gör" (Esaiasson m fl. 2007, s. 344) och därför anser jag att det är bättre att med egna ögon se vad som egentligen händer i klassrummet istället för att höra andras versioner över hur det är enligt dem (eller hur de kanske *önskar* att det skulle vara?).

Design

Kvalitativ eller kvantitativ studie?

Tonvikten av observationen är på de kvalitativa fakta som kommer fram, men vissa kvantitativa inslag finns med i undersökningen. Att använda en av dem och helt utesluta den andra är vanligt förekommande, men Stukát påpekar fördelen med att kombinera dem båda: "Många menar att de två synsätten gärna kan komplettera varandra. Att använda olika angreppssätt och olika typer av analyser kan vara fruktbart för att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar" (Stukát, 2005, s. 34). I min undersökning var just detta väldigt passande, eftersom målet var ett resultat där både den kvalitativa och kvantitativa aspekten var önskad. Den kvantitativa infallsvinkeln jag undersökte var hur många elever som bad om hjälp och hur många som fick hjälp under lektionerna. I detta hänseende var jag endast intresserad av frekvensen efterfrågan av hjälp och den hjälp de fick. Den kvalitativa aspekten å andra sidan var att urskilja attityder och samspel mellan olika parter i klassrummet (elev-lärare, elev-elev och i vissa fall lärare-lärare när mer än en pedagog deltog i undervisningen) och även om undervisningssituationen verkar fungera för alla inblandade. Dock bör det poängteras att kvalitativa undersökningar ofta kritiserar för att vara alltför subjektiva eftersom resultatet kan skifta beroende på vem (i det här fallet jag) det är som gör undersökningen (Stukát, 2005, s. 32). Alla människor är olika och ser olika saker även om det rent fysiskt handlar om samma verklighet. Denna selektiva perception betyder att samma verklighet kan uppfattas och tolkas på en rad olika sätt beroende på vem man är som person och hur man är förmodad.

Observationsfrågor

För att strukturera upp observationen formulerade jag tre frågor på saker som skulle tittas närmare på. Även ett särskilt observationsschema att fylla i under själva observationerna (se bilaga 1) gjordes för att dels underlätta för mig själv under observationen genom strukturerade minnesanteckningar men även för att senare kunna redovisa resultaten på ett sakligt och någorlunda förståeligt och hanterligt sätt för andra.

Detta observerades:

- Vilka elever behöver hjälp?
- Får alla den hjälp de ber om?

Det kan vara svårt att mäta om alla får den hjälp de behöver, men man kan titta på om alla får den hjälp de efterfrågar och det är det som jag har gjort. Viktiga aspekter i detta är om eleverna uppmuntras att be om hjälp och om eleverna måste be om hjälp eller om läraren hjälper till ändå.

Observationsschema

Till varje observation hade jag med mig ett antal tomma observationsscheman (se bilaga 1) som skulle fyllas i. Detta syftade till att förenkla och strukturera undersökningen och skulle göra det lätt att överskåda, sammanställa och reflektera för att göra slutsatser i efterhand. I kolumnerna "Deltagare" och "Tidpunkt" skrev jag ner vem som jag observerat något särskilt med och vid vilken tidpunkt under lektionen det var (helt enkelt klockslaget, exempelvis 10.22). Sedan beskrev jag händelsen, som var en egen kolumn, och eventuella citat som jag ville minnas (även detta en egen kolumn). Plats för egna reflektioner och tolkningar som jag hade spontant för stunden nedtecknades också. En kolumn som skilde sig lite från de andra var där jag skrev ner när eleverna efterfrågade hjälp och fick hjälp av läraren utan att ha bitt om det. Denna frekvens av efterfrågad hjälp och hjälp var för att urskilja de mer kvantitativa aspekterna med undersökningen.

Tillvägagångssätt

Beskrivning av undersökningsgrupp

Observationerna som gjordes utfördes på två helt skilda skolor i Göteborgs närområde. Skolorna är helt olika gentemot varandra på många sätt. För anonymitetens skull benämns inte skolornas namn, utan kallas istället bara för "skola 1" och "skola 2". Nedan följer en beskrivning av respektive skola.

Skola 1: Ligger i en av Göteborgs förorter där majoriteten av invånarna har svensk bakgrund. Elever med annan bakgrund än svensk finns på skolan, men de är dock ganska få till antalet. Skolan har årskurser från förskola (0-5 åringar) till och med årskurs 5. Det går ungefär 350 elever på skolan med i genomsnitt 23-27 elever i varje klass. Klassen som jag observerade var en årskurs 5 med 24 elever. Det finns en lärare som är klassföreståndare för klassen och har den övervägande delen av undervisningen ensam. Klassrumsmiljön är av traditionell karaktär; En tavla och kateder längst fram och eleverna sitter i bänkar två och två med riktning fram mot tavlan.

Skola 2: Ligger i en av Göteborgs förorter där majoriteten av invånarna är av annan bakgrund än svensk. Skolan har årskurser från förskoleklass till och med årskurs nio. Det går ungefär 750 elever på skolan med i genomsnitt 28-30 elever i varje klass. Klassen jag besökte var en årskurs 5 med 28 elever. Många av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Modersmål som talas bland eleverna är bland annat svenska, kinesiska, serbiska, ryska, persiska, somaliska, spanska, arabiska, franska och engelska. Med andra ord är klassen väldigt mångkulturell och kommer från eller härstammar från många olika delar av världen. Det finns en lärare som är klassföreståndare och håller i den mesta undervisningen, men en extralärare (som även jobbar som fritidspedagog på skolan) kommer in två förmiddagar i veckan som en extra resurs i klassen. Klassrumsmiljön ser ut på så sätt att tavlan och lärarens kateder är längst fram i klassrummet och eleverna sitter vid bord i grupper på 4-5 elever.

Observationens utförande

Observationerna gjordes på två olika skolor där jag observerade två lektioner på varje ställe. Sammanlagt studerade jag alltså fyra olika lektioner, men det är av stor vikt att påpeka att tiden före och efter lektionerna också gav många intryck som bidrog till reflektioner. Observationerna var givande informationskällor som skänkte mycket arbetsmaterial att studera till min forskning. Under observationerna intog jag en tillbakadragen roll och satt mestadels längst bak i klassrummet där jag inte tog så mycket uppmärksamhet som kunde störa verksamhetens vardagliga klimat. Jag informerade inte heller mer än nödvändigt om mina avsikter (jag skulle titta hur de hade det i skolan) och vid förfrågningar av eleverna om vad jag skrev på mina papper eller om jag kunde hjälpa dem hänvisade jag dem till läraren och att de inte skulle bry sig om mig. Detta gjorde att jag ganska snart ”glömdes bort” och helt kunde ägna mig åt att endast vara en iakttagare.

Jag gjorde också några slags informella intervjuer (med både lärare och elever) efter observationerna för att bekräfta mina slutsatser av vissa handlingar och händelser som skett. Dessa frågor var inte förutbestämda innan, utan grundade sig på vad jag hade uppfattat på lektionerna.

Det går inte bara att rusa in på en skola och intervjua ett urval elever och lärare och tro att man med det har tillförlitligt material för olika slags uttalanden om t.ex. kunskapsnivån, relationerna mellan lärare och elever eller mellan olika slags elever. För det krävs observationer och deltagande i olika situationer, där en del av frågorna för en intervju får växa fram ur det man ser och hör.

(Norman, 1996, s. 185)

Utrymme gavs också för undersökningspersonerna att kommentera och liknande. De informella intervjuerna fungerade som ett vanligt vardagsamtal som kändes väldigt öppet och avslappnat. Dessa kompletterande ”intervjuer” gjorde jag dels för min egen skull för att få ett extra verktyg i min analys, men också för att öka tillförlitligheten av undersökningen. Jag använde mig alltså inte renodlat av en enda metod, utan hade tyngdpunkten på en metod som jag sedan kompletterade med en annan metod.

I kulturella föreställningar om barn säger författaren att ”Det är helt enkelt så att man kan inte bara observera eller bara ställa frågor, utan måste kombinera det och problematisera sina egna erfarenheter, föreställningar och tolkningar i förhållande till det man hör och ser.” (Norman, 1996, s. 167-168). Det är svårt att bara registrera något och sedan bara säga att det är så. Under observationen kanske jag ser något som jag tolkar på ett sätt, men som någon annan tolkar på ett annat sätt. Det finns inget självklart svar. Därför är det bäst att gå direkt till källan och försöka få svar på varför personen handlade på ett visst sätt eller sa något speciellt. Norman resonerar också kring detta och yttrar följande ord: ”Att ställa och besvara frågor kan ge värdefulla insikter om hur människor resonerar, vilka begrepp de använder, vad slags associationer de gör; och det i sin tur ger perspektiv på de förhållanden man som undersökare vill få kunskap om.” (Norman, 1996, s. 170). Att få kunskap om bakgrundsinformation och tankar som de inblandade har gör det alltså lättare att få en reellare bild av verkligheten. Det gör i sin tur att man kan analysera och tolka det som man har undersökt på ett tillförlitligare sätt och på så vis ge en mer rättvis bild av verkligheten.

Studiens tillförlitlighet (reliabilitet, validitet och generaliserbarhet)

En risk med observation är att man bara ser det som man *vill* se och att resultatet påverkas på grund av detta. Det är av stor vikt att man ser med kritiska ögon både på det man observerar och på sig själv. Om man vill att ens forskning ska få ett resultat som stämmer så väl överens

med verkligheten som möjligt gäller det att man registrerar det man ser och inte lägger alltför mycket personliga åsikter och reflektioner i det just för stunden. Något som är avgörande för en undersökning är att man väl medveten om

... den nödvändiga insikten att man är ett subjekt som studerar andra subjekt. Dvs. man är ett kulturellt och psykologiskt "jag" som möter andra "jag". Det gör att den kunskap man kommer fram till inte kan vara absolut, men det kan den inte inom nästan någon vetenskap. Allt kunskapssökande måste silas genom ett subjekt som funderar över den.

(Norman, 1996, s.167)

Man måste också vara beredd på att lämna de fördomar och hypoteser man hade innan observationen om det skulle vara så att verkligheten säger något annat. Det är viktigt att försöka vara så öppen för allt så mycket man bara kan. Men man kan inte bara radera bort sina fördomar. Alla har fördomar vare sig vi vill det eller inte, men då är det viktigt att man har dem med sig men att man inte låser sig i dem och säger att det är den enda sanningen. Fördomar är faktiskt inte bara något negativt utan en del av hur vi är som människor. "Om man undviker att trivialisera eller moralisera över de upplevelser intervjuer och observationer väcker kan de fungera som en viss vägledning till en djupare förståelse av den andra" (Norman, 1996, s. 199). Man ska lita på sig själv och de upplevelser man får under en observation. Ofta finns det en orsak och det kan man inte bara ignorera. Fördomarna går inte bara att ta bort, istället är det bättre att acceptera att det är så och istället vara medveten om sina fördomar och sedan är det upp till bevis om argumenten för dem håller eller om någon eller något motbevisar dem. Dock ska man ha ett kritiskt förhållningssätt till sina egna åsikter man har och vara medveten om att det finns andra infallsvinklar.

För att se till att jag verkligen mätte det som skulle mätas utformade jag ett observationsschema och observationsfrågor för att strukturera och organisera för mig själv vad det var jag skulle titta på. Dessa gör det också lättare för andra att få en översikt över vad det är som har undersökts. Att bara observera i största allmänhet i ett klassrum hade varit omöjligt, det är så mycket som sker som inte är relevant till det som jag ville undersöka. Därför var observationsschemat en bra checklista att ha som stöd. Den strukturerade också upp mina anteckningar så att det blev lättare att analysera och se mönster i efterhand.

Ett annat viktigt faktum att ta upp är att jag innan observationerna var väldigt vag över att informera om vad det var som jag skulle undersöka. Undersökningsgruppen fick inte veta vad det var jag skulle observera och vad som var mitt syfte med att vara ute i verksamheten. Jag sa helt enkelt inte mer än vad som var absolut nödvändigt; i princip fick de veta att jag gjorde ett examensarbete och att jag ville vara med och titta på några lektioner. Orsaken till detta var för att jag ville ha ett så realistiskt och sanningsenligt resultat som möjligt. Hade jag sagt vad det var jag skulle titta på hade säkert deltagarna betett sig annorlunda än vad de brukar och utfallet hade blivit av en annan karaktär.

Eftersom min forskning inte är så omfattande på grund av tidsbegränsningen gör detta att jag inte har en så stor undersökningsgrupp som jag hade önskat och därför är undersökningsmaterialet begränsat. Detta minskar tillförlitligheten till observationerna som jag har gjort eftersom dessa personer inte kan representera "alla" i en skola för alla. Trots detta har jag gjort mitt bästa att öka breddens omfattning i undersökningen genom att välja två i många avseenden väldigt olika skolor. Men ett drömscenario hade varit att ha obegränsat med tid så att man under en längre tid hade kunnat observera fler verksamheter och kunna

vara under en längre tid på varje ställe. Man kan dock jämföra resultaten med annan forskning som gjorts och på så sätt leta efter likheter och skillnader. På så sätt kan man finna belägg för det man själv har tolkat från undersökningen och på så sätt öka tillförlitligheten.

Resultat

En skola för alla i praktiken

Jag har valt att presentera observationerna var för sig, vilket gör det tydligare och därmed lättare att som läsare jämföra de olika skolorna och lektionerna med varandra och göra egna slutsatser. Efter att de fyra lektionerna redovisats kommer jag att redogöra för intressanta kommentarer och funderingar som lärare och elever hade efter observationerna när jag samtalande med dem. Sen kommer jag att jämföra de olika skolorna med varandra och även redovisa för en iakttagelse som gjorts under observationen (tre olika elevkategorier) för att till sist summera det hela i en sammanfattning. Mer information om skolorna finns att läsa under kapitlet Metod, ”Beskrivning av undervisningsgrupp”.

Skola 1, lektion 1 (lektion i matematik)

Läraren började lektionen med att gå igenom några moment från matematikboken på tavlan. När detta var klart bad läraren eleverna att börja arbeta enskilt i sina böcker. Eleverna började arbeta och läraren satte sig vid katedern. Läraren tittade ner i sina papper och arbetade med annat och blev kvar där framme vid katedern under resten av den lektionen. När eleverna behövde hjälp gick de fram till katedern där läraren hjälpte dem och var det fler än en elev som behövde hjälp vid samma tillfälle bildade de en kö. Under vissa perioder av lektionen sträckte sig en lång kö från katedern och bakåt mellan bänkarna i klassrummet på elever som väntade på sin tur att få hjälp. Detta störde många av de elever som hade sina bänkar där kön var och de fick svårt att koncentrera sig. Eleverna i kön knuffades, pratade med varandra om saker som inte hörde lektionen till och retades med eleverna som satt i bänkarna. Vid några tillfällen var ljudnivån så hög att läraren var tvungen och tysta eleverna med ett ”Schhhhh!!!” och en gång sa läraren också ”Nej, nu får ni ta och vara tysta! Jag hör inte vad jag säger till Sarah!”. Några tillfällen under lektionen hade läraren betat av kön och alla satt och arbetade vid sina platser. Då var det tyst och lugnt i klassrummet.

Lärarens sätt att bemöta eleverna när de kom fram till katedern var väldigt saklig och något stressad. Det kändes nästan som om eleverna fick be om ursäkt att de behövde hjälp och att de störde läraren i sitt arbete. Vid vissa tillfällen var det snarare så att vikten låg vid att komma fram till det rätta svaret snabbt än att diskutera *hur* man kom fram till den rätta lösningen. Detta gjorde att en hög frekvens av de elever som en gång stått i kö för hjälp, gick och ställde sig längst bak i kön ganska snart igen och än en gång fick vänta på sin tur för hjälp.

Skola 1, lektion 2 (lektion i engelska)

Under även denna lektion startade läraren med att ha en genomgång och en engelsk text lästes upp högt. Alla elever fick läsa ett stycke var på engelska, somliga elever gjorde detta fulla med självsäkerhet och känsla och vissa andra var nervösa och läste hackigt. En elev blev så nervös och stressad när hon hörde hur hackigt hon läste att det blev ännu hackigare, vilket resulterade i att hon var röd som en tomat i ansiktet när hon läst klart sitt stycke och hon pustade ut så djupt att det hördes ända bort till mig som satt i andra änden av klassrummet. Lärarens feedback för flickans prestation var ett ”Nästa” och syftade till att det var nästa elevs tur att läsa. Något som jag noterade under denna del av lektionen var hur spänd stämningen var under läsningen. Situationen kändes pressad och blev lättare allteftersom eleverna hade fått läsa sitt stycke av texten.

Efter den gemensamma genomgången fick eleverna jobba med enskilt arbete. I jämförelse med matematiklektionen innan gick läraren nu runt i klassrummet och hjälpte eleverna denna lektion, men mycket av tiden gick också åt till att korrigera en av elevernas uppförande. Läraren satt också nästan femton minuter av lektionen med en och samma elev och hjälpte denne med olika uppgifter. De elever i klassen som behövde hjälp under denna tid satt antingen och tålmodigt räckte upp handen, frågade en kamrat, skrev av en kamrat, pratade om något helt annat eller målade skyltar där det stod ”hjälp” på för att de hade fått så ont i armen och inte orkade hålla upp den längre och kom på ett sätt att fördriva tiden på.

Skola 2, lektion 1 (lektion i matematik)

Lektionen började med att läraren fick hjälpa eleverna att lösa några konflikter som hade varit på rasten alldeles innan. Två av eleverna var extra upprörda och kallade varandra kränkande, grova ord med höga röster. Flera av de andra eleverna var också inblandade, dock var de inte lika upprörda. Läraren valde att diskutera vad som hänt under rasten i helklass eftersom det verkade som om de flesta på något sätt var involverade i konflikten. En diskussion fördes över vad som hänt och vem som hade sagt och gjort vad och till slut var stämningen bättre och eleverna var sams igen.

Läraren bad eleverna att ta upp sina matematikböcker på en visst angiven sida. Hon gick igenom några av dessa tal på tavlan för att det var så många av eleverna hade räknat fel på en eller flera av uppgifterna. Sedan bad hon eleverna att hjälpa henne att komma med lösningar, men hon fick ingen respons överhuvudtaget. Hon visade hur man skulle lösa det första talet själv, med förklaringar och uträkningar. Vid det andra talet gav hon pennan till en av eleverna (eleven hade inte räckt upp handen eller visat några andra tecken på att vilja lösa talet utan hade tittat ner i boken) och då gick han fram till tavlan utan protester. Han gjorde en uträkning på tavlan och förklarade hur han hade tänkt och gick sedan tillbaka och satte sig på sin plats. Läraren frågade om någon av de andra eleverna hade något annat förslag på en lösning. Än en gång var det ingen som visade något intresse och läraren satte pennan i en annan elevs hand. Även denna elev gick fram till tavlan och visade ännu en möjlig lösning, denna var till synes genomtänkt och ganska avancerad.

Efter denna genomgång fick eleverna arbeta enskilt i sina matematikböcker. Eleverna satt vid sina platser och arbetade, men då och då gick eleverna mellan bänkarna för att diskutera något med någon klasskamrat. Läraren gick ofta fram och deltog i dessa diskussioner, oftast handlade det om hur en uppgift skulle lösas. Inte en enda elev på hela lektionen räckte upp handen eller på något annat sätt efterfrågade hjälp från läraren. Dock var läraren mån om att ge hjälp. I lärarens sätt att ge hjälp utan att den var efterfrågan verkade eleverna inte ha någonting emot och tog då emot den hjälp som läraren erbjöd när den var så gott som påtvingad.

Ett av dessa samtal om en uppgift som läraren lade sig i tog en ganska lång tid av lektionstiden. Samtalet var mellan läraren och två elever och handlade om hur man gick tillväga när man gjorde en divisionsuppställning. Eleverna var frustrerade över hur svårt och krångligt det var och diskuterade högt och ljudligt om detta. Förutom att hjälpa dessa två elever gick läraren runt och såg till att några elever kom i gång att arbeta, hjälpte en elev att rätta en uppgift och säga till tre elever som tagit upp sina mobiltelefoner. Av detta kan man dra slutsatsen att även om läraren var mån om att ge eleverna hjälp fanns det inte tidsutrymme att uppfylla detta. I slutet av lektionen gick jag förbi en pojkes bänk för att se hur mycket han hade räknat och han hade bara räknat ett (!) enda tal. Detta förvånade mig eftersom det hade sett ut som om han hade arbetat under hela lektionspasset. På resten av sidan förutom det enda

mattetalet hade han fyllt i rutorna i skrivhäftet med blyerts så att det bildade ett vackert mönster.

Skola 2, lektion 2 (lektion i svenska)

I svenskan hade klassen för tillfället ett tema där de skrev fria berättelser. Läraren började lektionen med att ge eleverna lite tips på hur man ska hålla fokus i berättelsen och ha en ”röd tråd”. Hon påminde också eleverna om hur viktigt det var med detaljbeskrivningar genom att exempelvis använda adjektiv och sinnena (lukt, smak, hörsel, syn, känsel...) för att dra in läsaren i berättelsen. Även här som på lektionen innan var eleverna inte så motiverade över att vara särskilt aktiva att räcka upp handen eller svara på frågor som läraren ställde. När de pratade om adjektiv sa läraren istället att alla skulle säga var sitt adjektiv och de gick laget runt i klassen samtidigt som läraren skrev dessa ord på ett blädderblock.

Efter den gemensamma starten fick eleverna fortsätta på sina egna berättelser. Majoriteten av eleverna verkade entusiastiska över att få fortsätta skriva och satte genast igång. Några satte sig också och läste varandras berättelser (på eget initiativ) och gav beröm, förslag på fortsättning och feedback till kamraterna. Stämningen i klassrummet kändes mycket positivare och motiverande än vad den hade gjort under matematiklektionen. Dock var det några elever som var mindre sporrade att skriva. En flicka visste inte vad hon skulle fortsätta skriva och hade ”fastnat” i sin berättelse. Läraren försökte uppmuntra genom att säga att alla författare drabbas av skrivkramp ibland och att hon säkert skulle komma på något att skriva snart. Eleven var dock inte lika övertygad om detta och satt hela lektionen och pratade med sin bänkkamrat. En annan elev satt och målade hela lektionen (vilket läraren inte verkade notera), några elever satt tysta vid sina platser men verkade inte komma på något att skriva och tre andra elever satt och skickade lappar till varandra.

En stor del av eleverna i klassen har svenska som andraspråk. Diskussioner uppkom då och då mellan eleverna om grammatiska företeelser, hur ord stavades och vad olika saker hette på svenska. Två elever satt med huvudena tätt ihop och pratade på kinesiska med varandra, och det var uppenbart att de talade om den enes berättelse. Läraren gick då förbi eleverna och hörde att samtalet inte var på svenska och sa ”Det här är faktiskt en svensklektion och då ska man faktiskt tala svenska”. En av eleverna sa då att det var svårt att förklara vad han menade på svenska och därför hade tagit hjälp av sin kamrat. Läraren kommenterade detta argument genom att säga ”Okej, men försök att prata svenska från och med nu”.

Det var inte bara elever med samma modersmål som tog hjälp av varandra. Eleverna hjälptes åt även på svenska genom exempelvis förklaringar och beskrivningar. Jag uppmärksammade också en pojke som många av de andra eleverna pratade och diskuterade mycket med kring den språkliga strukturen. Det gick inte att fastställa vilket som var hans modersmål eftersom han använde sig av fraser på flera olika språk beroende på vem av sina klasskamrater han pratade med. Detta var ett väldigt intressant fenomen som jag bestämde mig för att undersöka närmare genom att prata lite med honom efter att lektionen var över.

Kommentarer från lärare och elever efter observationerna

Efter observationerna hade jag små enkla, korta samtal med lärarna och eleverna. Jag tog tillfället i akt att prata med dem rent spontant, så att det inte skulle kännas som ett intervjutillfälle. Atmosfären var avslappnad och både lärare och elever var hjälpsamma med att diskutera och svara på de frågor som jag hade.

Jag försökte ställa så öppna frågor som möjligt och som inte var alltför ledande eller med redan givna svar. Men eftersom jag redan hade bildat en egen uppfattning skulle det vara omöjligt att göra helt fördomsfria och opartiska frågor. Stöd för detta finns i boken *Kulturella föreställningar om barn* där författaren säger: "Samtidigt bör man vara klar över att det inte finns några neutrala frågor. Alla frågor bär på föreställningar och motiv hos dem som konstruerat frågorna och ställer dem." (Norman, 1996, s. 169). Jag gjorde mitt bästa för att inte medvetet leda in lärarna och eleverna på något speciellt spår som var av mitt eget intresse för att uppnå ett visst resultat.

Samtal med lärare i skola 1

I samtalet med läraren i skola 1 kom vi ganska snabbt in på att diskutera de elever i klassen som hade diagnoser. Läraren sa att det var fyra elever med diagnoser i klassen och att det kunde vara riktigt kämpigt eftersom dessa elever ibland var behov av en lärare var. Sen är det ju resten av eleverna som också måste ha en lärare. Och hon var bara en. Hon hade efterfrågat förstärkning i form av en extra vuxen till klassen åtminstone ibland men hittills hade hon inte fått någon. Hon hoppades att det kanske skulle kunna ske nästa termin. Denna problematik förvånade mig eftersom jag inte hade sett det under lektionerna som jag observerat. Jag hade uppfattat en elev som var lite okoncentrerad och hade svårt att sitta stilla och jobba (det var denna elev som läraren hade fått säga till så många gånger) och som man kanske kunde misstänka att denna elev möjligtvis skulle kunna ha någon slags diagnos. Annars kunde jag inte lista ut vilka de andra tre eleverna med diagnoser var, det var omöjligt för mig att urskilja.

I och med denna diskussion vi hade frågade jag läraren om hon gjorde på något speciellt sätt för att kunna nå fram till alla elever (bland annat de med diagnoser) och om hon kanske hade något tips till mig som snart skulle ta examen. Hennes svar var att jag skulle akta mig för att ta på mig för mycket och passa mig för att ta jobbet för personligt. "Man kan inte göra allt, men det gör en inte till en dålig människa för det. Det är bara att acceptera att det är så.", fortsatte hon.

Samtal med lärare i skola 2

I samtal med läraren i skola 2 efteråt fick jag reda på att just företeelsen att be om hjälp var "fult" i elevernas ögon och inget som man eftersträvade. Man var en plugghäst och "töntig" om man bad om hjälp och glåpord var vanligt att eleverna slängde ut sig i klassrummet om bland annat detta. Jag frågade om hon inte trodde att orsaken till att eleverna inte var så aktiva på matematiklektionen också kunde syfta sig i bakomliggande orsaker över att det hade varit en hel del konflikter på rasten alldeles innan. Även om det diskuterades och "uppklarades" kan det ju fortfarande finnas upprörda känslor och tankar hos eleverna. Då är det varken lätt eller motiverande att följa med på lektionen och vara aktiv på en genomgång. Läraren sa att det kunde ligga något i det jag sa, men att lektionerna brukade se ut på det här viset vare sig det hade varit några konflikter eller ej.

Ett grovt språk eleverna emellan var något som jag själv hade lagt märke vid och som även läraren bekräftade var vanligt förekommande. Att även högt och tydligt säga hur tråkigt det var och att de inte fattade någonting var vanligt. En annan sak som kom fram i samtalet var hur motsägelsefull situationen egentligen var. Läraren berättade att även om eleverna i skolan verkade ha en ganska tråkig attityd till skolarbetet var det många av eleverna som uppnådde bra resultat i skolan ändå. En orsak till detta trodde hon berodde på påtryckningar från hemmet och att många av eleverna gjorde mycket skolarbete hemma i smyg där ingen av

kompisarna såg. Om man ville vara en i gänget fick man inte göra mer än nödvändigt i skolan, trodde hon.

Jag poängterade att de flesta elever verkade positivt inställda till att skriva fria berättelser och att de inte verkade ha en så särskilt ”tråkig attityd” till detta. Läraren sa att det inte alltid hade varit så och att det hade varit ”en stor katastrof” när hon först mött eleverna för cirka ett och ett halvt år sedan (Hon suckade ljudligt och himlade med ögonen åt denna tillbakablick). Jag bad henne att förklara närmare vad hon menade och hon sa att många elever hade haft så negativa erfarenheter av det svenska språket tidigare under sin skolgång, de flesta pratade inte svenska hemma och att ordförrådet hos eleverna hade varit väldigt fattigt. För att öka den språkliga känslan och ordförrådet hade de haft ett läsprojekt där de läst mycket böcker som nu utmynnat i de fria berättelser som de skrev. Dock hade de fortfarande läxa att läsa varje vecka (i böcker som eleverna själva fått välja på biblioteket) och även ”veckans ord” som de skulle lära sig att stava och kunna sätta in i sammanhang som de hade förhör på varje fredag. Många elever hade gjort stora framsteg i språket genom detta arbetssätt, ansåg läraren.

Samtal med elever i skola 1

Eleverna var väldigt blyga och ganska svåra att prata med, speciellt till en början. De var artiga och svarade på mina frågor, men väldigt kort och koncist och inte längre än det var absolut nödvändigt. Eleverna tog nästan inga egna initiativ för att få samtalet att fortgå och jag fick hela tiden komma med följdfrågor för att få dem att utveckla sina svar. Jag tror inte att det var så att eleverna kände att det var obehagliga frågor jag ställde och att situationen på så sätt kändes otrevlig. Det var nog mer för att jag var en främling som aldrig hade träffat dem förut och att de kände sig lite blyga för det.

Jag frågade några elever vad de brukade göra när de behövde hjälp. ”Fråga fröken” var ett snabbt svar jag fick av en av eleverna. Svaret gjorde mig inte riktigt nöjd så jag frågade om det alltid gick att bara fråga fröken direkt (i efterhand är jag väl medveten om att detta var en ledande fråga, men det var svårt att undvika detta eftersom de inte var särskilt pratsamma). Nej var självklart deras svar, de fick räcka upp handen eller stå i kö för att få hjälp. Någon gång hade de skrivit en turordning över de elever som ville ha hjälp på tavlan. En pojke la till att detta var mycket bättre, för det var jobbigt att stå i kö och bara vänta och vänta. Satt man i bänken och väntade kunde man göra någonting annat tills man fick hjälp.

Samtal med elever i skola 2

Jag och två elever samtalade om varför det är viktigt att kunna skriva bra texter och sedan kom vi in på vad de tyckte om att skriva. Detta samtal är relevant att ta upp på grund av att det fick mig att inse att det finns en aspekt av hjälp som jag tidigare inte hade uppmärksammat. Hjälp behöver i sig inte bara vara den hjälp man får av lärare och klasskamrater i form av att exempelvis få hjälp i hur man skall gå tillväga för att lösa en uppgift eller liknande. Det kan nämligen också vara genom uppmuntran. Uppmuntran kan vara en form av hjälp på så sätt att det får personen som blir uppmuntrad att tro på sig själv och att det går att lyckas. Detta ger en hjälp på vägen att också kämpa och göra det i verkligheten med övertygelsen om att andra stödjer en. Denna hjälp kanske till och med är större än den direkta hjälpen som ges med uppgifter och liknande.

Den ene eleven sa att ”Det är roligt att skriva berättelser för om man blir bra på att skriva kan man skriva böcker eller lätttexter till kändisar och bli rik”. Den andre eleven var inte riktigt övertygad om detta och tittade skeptiskt på sin klasskamrat och sa ”Okej... men vi är ju blottar så det betyder att vi måste vara grymt extra bra för att ens ha en chans”. Jag hängde inte

riktigt med i hans resonemang så jag frågade om han kunde förklara vad han menade. Då sa han att det han menade var att ”personer med gult hår har större chans att lyckas än blattar, för blattar räknas som skit här i Sverige. Vem skulle då vilja ha en *låt* av en blatte?”. Jag svarade att om man ser sig själv som skit så ser alla andra en som skit också. Därför måste man tro på sig själv, annars kommer ingen annan heller att göra det. Det kan gå riktigt bra om man kämpar hårt. Om den ene eleven hade en dröm att bli författare och tyckte det var roligt skulle han satsa på det. Denne eleven sken upp av det oväntade stödet från mig, medan den andre eleven skrattade sarkastiskt och sa ”Ehhh, ja men visst... lycka till kompis”.

Kanske denna elevs författardrömmar överges i och med kompisens kommentarer? Den ökar i alla fall inte möjligheterna till att lyckas. Självklart ska man vara realistisk och inte ge eleverna alltför falska förhoppningar, men det är inte *omöjligt* om man verkligen vill. Det är också upp till var och en att bestämma vad de vill göra med sina liv och borde få stöd av sin omgivning i och med sina beslut.

Ett liknande fenomen som det i fallet innan uppmärksammades genom att majoriteten av eleverna i klassen var flerspråkiga. Under observationen hade jag noterat en elev som hade talat fraser på flera olika språk med sina klasskamrater och jag hade blivit lite nyfiken på vad han hade för modersmål. När jag frågade honom berättade han att han talade både franska och somaliska hemma (franska med pappa och somaliska med mamma). Han sa också att han hade kompisar från så många olika länder att han hade lärt sig en hel del från deras språk också. ”Så att ingen vågar snacka skit om en...” sa han och skrattade. Sedan sa han att han tyckte att det var kul och lätt med språk och att han gärna skulle vilja resa runt i världen när han blev lite äldre och lära sig några fler språk. Men läraren tillät inte något annat språk än svenska på lektionerna. Självklart kan man förstå lärarens resonemang eftersom lektionen var i *svenska*. Dock bör elevernas flerspråkighet ses som en tillgång och ett hjälpmedel snarare än en börda som inte är tillåtet på lektionstid. Svenska var normen och inget annat språk uppmuntrades. Denna fråga om uppmuntran finns även här och attityden och inställningen till språkens användande bör enligt mig ses över.

Frekvens av efterfrågad hjälp och egentlig hjälp

Under observationerna undersökte jag även en mer kvantitativ aspekt i huruvida eleverna själva efterfrågar hjälp och vilken hjälp läraren ger. I observationsschemat som jag hade som stöd under observationerna fanns en kolumn som hette ”Frekvens av efterfrågad hjälp och hjälp” (se bilaga 1) där jag fyllde i när eleverna bad om hjälp, vem av eleverna som bad om hjälp, antal gånger detta skedde och om läraren gav hjälp utan att det direkt efterfrågades av eleverna någon gång.

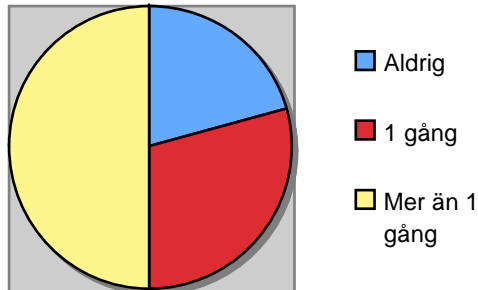
Utfallet av undersökningen blev väldigt olika skolorna emellan. I skola 1 efterfrågades mycket hjälp från eleverna, medan läraren inte gav lika mycket spontan hjälp utan att någon hade efterfrågat den. I skola 2 däremot var det tvärtom; eleverna efterfrågade nästan ingen hjälp överhuvudtaget, medan läraren gav mycket hjälp utan att någon elev hade frågat efter det. Nedan redovisas skolorna uppdelat var för sig och lektionerna för sig i cirkeldiagram som åskådliggör förekomsten av efterfrågad hjälp och därefter även mängden lärarhjälp utan efterfrågan från eleverna.

Hur ofta frågar eleverna om hjälp?

De fyra första diagrammen som framförs handlar om när eleverna själva efterfrågade hjälp. Det är av stor vikt att påpeka att definitionen av att efterfråga hjälp betyder att man ber läraren om hjälp rent handlingsmässigt genom kommunikation i form av tal, räkka upp handen och

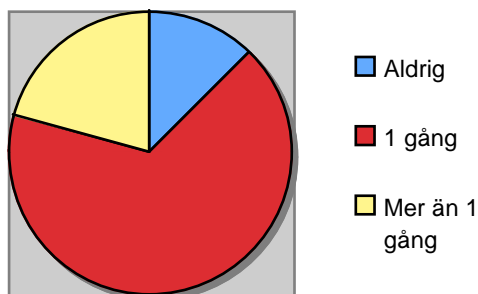
liknande. Att vara i behov av hjälp är alltså inte samma sak som att be om den, vilket jag tydligt vill framhålla.

*Hur ofta frågar eleverna om hjälp?
Skola 1, Lektion 1 (matematiklektion)*



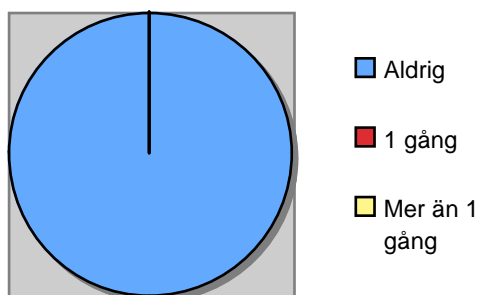
I skola 1 fanns det sammanlagt 24 elever i klassen som jag observerade. Under lektionen i matematik var det hälften av eleverna (12 stycken) som efterfrågade hjälp mer än en gång och fick ställa sig i kö vid katedern och vänta på sin tur att få hjälp. Det var 7 elever som frågade läraren om hjälp en gång och 5 elever efterfrågade inte någon hjälp överhuvudtaget under den lektionen.

*Hur ofta frågar eleverna om hjälp?
Skola 1, Lektion 2 (engelsklektion)*



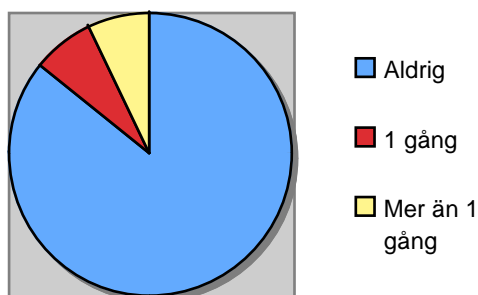
Under den andra lektionen i skola 1 var det engelska. Alla 24 elever var även med på denna lektion och den här gången var det 5 elever som frågade efter hjälp mer än en gång. Majoriteten av klassen, 16 elever, frågade om hjälp en gång. Endast 3 av eleverna efterfrågade aldrig någon hjälp under hela engelsklektionen.

*Hur ofta frågar eleverna om hjälp?
Skola 2, lektion 1 (matematiklektion)*



I skola 2 fanns det sammanlagt 28 elever i klassen som jag observerade. Under lektionen i matematik var det inte en enda elev som efterfrågade hjälp en enda gång. Som kan utläsas av diagrammet var det alltså alla 28 elever som inte bad om hjälp under hela lektionen.

*Hur ofta ber eleverna om hjälp?
Skola 2, Lektion 2 (svensklektion)*

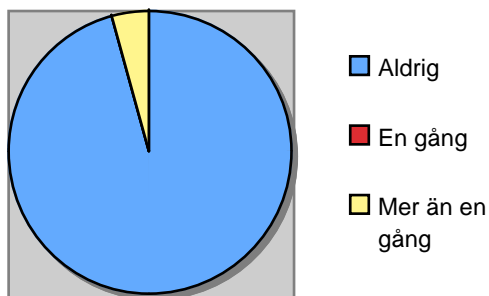


Under den andra lektionen i skola 2, då de hade svenska, var det några (emellertid bör det poängteras att det var få) elever som efterfrågade hjälp. Av alla de 28 eleverna var det 2 elever som frågade om hjälp mer än en gång och 2 elever som frågade efter hjälp en gång. En stor majoritet av eleverna (24 stycken) efterfrågade alltså ingen hjälp på denna lektion heller (i likhet med lektionen innan i matematik).

Hur ofta erbjuder läraren hjälp?

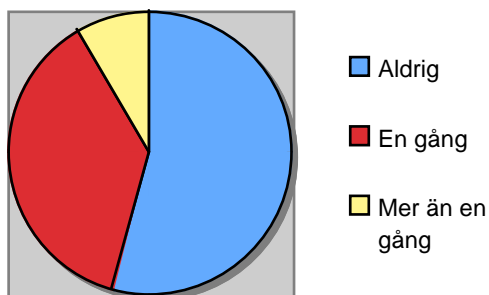
Följande diagram handlar om huruvida läraren erbjuder eleverna hjälp utan att eleverna har bett om att få den. Det som har undersökts är alltså inte om läraren hjälper eleverna, för självklart får man ta för givet att lärarna hjälpte eleverna när eleverna bad om det. Dock är det intressant att analysera om lärarna hjälpte eleverna utan att eleverna hade bett om det. Det var det som jag fokuserade på under observationen och som nu presenteras i nedanstående illustrationer. Diagrammen är uppbyggda på så vis att jag har studerat hur många gånger varje elev har fått hjälp under varje lektion utan någon förfrågan och sedan lagt in antalet elever i diagrammen på samma sätt som de tidigare om hur ofta eleverna får hjälp.

*Hur ofta erbjuder läraren hjälp?
Skola 1, Lektion 1 (matematiklektion)*



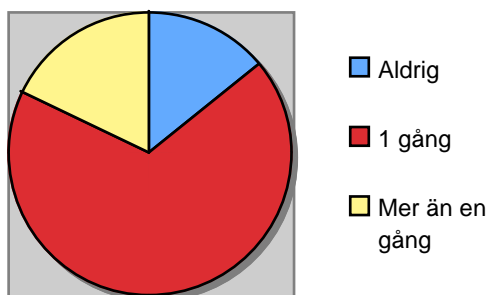
Under första lektionen i skola 1 satt läraren framme vid sin kateder och erbjöd inte någon av 23 av 24 utav sina elever någon hjälp om den inte efterfrågades. Dock var det en elev som var väldigt stökig och som läraren fick korrigera och säga till ett antal gånger. Hon hjälpte också denna elev med att komma igång att räkna i matematikboken.

*Hur ofta erbjuder läraren hjälp?
Skola 1, Lektion 2 (engelsklektion)*



Under den andra lektionen i skola 1 (i engelska) var läraren mer aktiv med att erbjuda hjälp och gick omkring i klassrummet mellan eleverna. 2 av eleverna fick hjälp av läraren mer än en gång och detta arbete tog upp mestadels av lektionstiden. 9 elever fick hjälp en gång (vid dessa tillfällen var det oftast med korta, snabba instruktioner från läraren) och 13 elever fick aldrig någon hjälp.

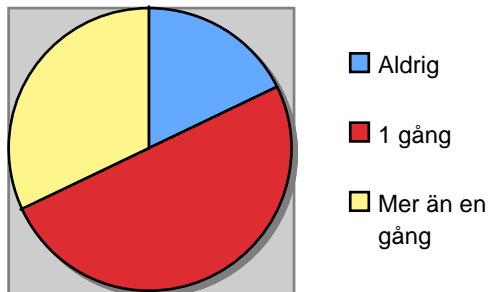
*Hur ofta erbjuder läraren hjälp?
Skola 2, Lektion 1 (matematiklektion)*



I skola 2 under den första lektionen i matematik gick läraren runt till nästan alla eleverna i klassen minst en gång. Trots detta är det av stor vikt att framhäva att det var 4 elever som läraren aldrig erbjöd sin hjälp till. Dock var det majoriteten av eleverna (19 stycken i en klass

på 28 elever) som blev hjälpta en gång och 5 elever som blev hjälpta mer än en gång under lektionen.

*Hur ofta erbjuder läraren hjälp?
Skola 2, Lektion 2 (svensklektion)*



Under den andra lektionen i skola 2 (svenska) var det ungefär en tredjedel av de 28 eleverna som fick hjälp mer än en gång. Det var 9 elever som läraren var framme och hjälpte minst två gånger. 14 elever (hälften) fick hjälp en gång under lektionen och 5 elever blev aldrig erbjudna någon hjälp från läraren.

Jämförelse mellan skolorna

Klimatet i klassrummet var lite annorlunda i skola 2 än i skola 1, både från lärarnas och från elevernas sida. I skola 2 frågade eleverna inte gärna självmant om hjälp, och blev sittande utan att göra något om de fastnade vid någon uppgift. Dock bör poängteras att samarbetet mellan eleverna var väldigt engagerat och de både gav och tog emot hjälp från varandra. Läraren gjorde ofta så att hon kom förbi under dessa diskussioner och gjorde små inlägg vilket verkade uppskattat från eleverna. Läraren gick även ofta runt i klassrummet och hjälpte eleverna fastän de inte bitt om hjälp. Läraren i skola 1 gav bara hjälp när den efterfrågades. Hon gjorde annat arbete under tiden som eleverna arbetade och hjälpte eleverna när de kom fram till katedern bad henne om hjälp eller räckte upp handen.

Lärarna var väldigt olika även på andra sätt. Läraren i skola 2 verkade vara mer engagerad och passionerad över eleverna och sitt läraruppdrag, medan läraren i skola 1 var ganska negativ och verkade vara lite trött och sliten. Det är intressant hur mycket en lärare och dennes attityd kan påverka skolsituationen för eleverna. För vad hade hänt om dessa två lärare hade bytt arbetsplats med varandra? Då hade lärare i skola 1 kunnat sitta och planera i lugn och ro, eftersom det inte hade varit någon som hade efterfrågat hjälp... Och hur hade det gått för dessa elever om de varken fått hjälp eller efterfrågat hjälp? Det är därför det måste finnas engagerade lärare som verkligen gör sitt yttersta för att hjälpa alla elever till en framtid som de förtjänar. Ingen utbildning i världen är tillräcklig om inte viljan och engagemanget finns där för eleverna.

Ett starkt statusbeteende med hierarkier eleverna emellan uppfattade jag i skola 2. Två av eleverna var väldigt populära och "ledare" för gruppen. De åsikter, attityder och liknande som dessa två elever hade fördes lätt över på resten av klassen. Deras ord var lite som en lag, de andra eleverna hade stor respekt och såg upp till dessa elever. Att vara omtyckt av dessa elever verkade också ge högre status. Vad jag uppfattade det som så hade inte dessa elever status för att de andra var rädda för dem, utan för att de var omtyckta av de andra helt enkelt. Dock fanns det baksidor av detta hierarkisystem. Några av eleverna var utsatta för exempelvis ignorering, glåpord, suckar och blickar och hade låg status i klassen. De här eleverna med låg

status hade en tendens att bli de andras ”hackkycklingar” och fick ta emot mycket negativt som de ens inte var involverade i.

Jag såg ett mönster i form av att de flesta elever som hade hög status i klassen inte var särskilt framgångsrika i skolarbetet. Emellertid var de väldigt självsäkra, sociala och duktiga på att argumentera och tala för sig. Majoriteten av de elever som hade lägre status var ”pluggisar” och uppträdde ganska tystlåtet och försiktigt. För dessa elever gick det fördelaktigare i skolarbetet, men var inte lika populära i kompisgänget. Det fanns dock ett undantag. Pojken som jag tidigare beskrev som jag inte kunde fastställa modersmål på och som jag även hade samtal med efteråt observationen var mycket påläst och intelligent, men var ändå en av de eleverna i klassen med högst status. Kanske berodde det på att han var så säker på sig själv, han var kaxig och kunde tala för sig, eller så var det kanske för att han hade lätt för att lära sig och inte behövde studera så hårt för att uppnå ett gott resultat.

I skola 1 märkte jag inte alls av detta hierarkiska beteende på samma tydliga sätt, det var så gott som obefintligt och var inte alls lika framträdande som det hade varit i skola 2.

Tre olika elevkategorier

Innan observationerna hade jag inte tänkt på att dela in eleverna i några speciella kategorier. Jag tänkte mig istället mer eleverna som en helhet, där delarna var eleverna som individer var för sig. Men under de pågående observationerna kunde jag urskilja tre olika indelningsgrupper av elever i klasserna. Dessa olika kategorier kunde identifieras genom i vilken mån de behövde hjälp och på vilket sätt de uttryckte det på. Kategorierna som kunde urskiljas var:

- ”Stökiga”, störande elever
- ”Osynliga”, tystlåtna elever
- ”Duktiga”, ambitiösa elever

Olika behov av hjälp och stöd bland eleverna förekom i båda klasserna jag var ute och besökte. Det fanns ett mer synligt och uppenbart behov av hjälp bland några elever, vilket kännetecknades av prat, de kunde inte sitta still, ”stökighet” och störande av klasskamrater. Dessa elever sågs mest eftersom de hördes mest. Det var också dessa elever som lärarna fick ägna mest uppmärksamhet åt.

Det fanns också andra elever som verkade behöva hjälp, men som man inte upptäckte lika direkt. De var tysta, satt på sig plats och såg vid första anblicken ut att arbeta. Jag noterade en pojke på skola 2 som under en hel matematiklektion till synes verkade vara upptagen med skolarbetet. I slutet av lektionen på 40 minuter gick jag förbi hans bänk för att se hur mycket han hade räknat och han hade bara räknat ett (!) enda tal. På resten av sidan hade han fyllt i rutorna i skrivhäftet med blyerts så att det bildade ett vackert mönster. På den andra skolan (Skola 1) fanns det ett liknande beteende hos två elever som under en lektion gick fram till katedern och vässade pennan stup i kvarten. Dessa elever hade nog behövt hjälp av läraren att komma igång och kanske borde lärarna kanske hålla lite mer koll på dessa elever och se till att de fick något gjort. Å andra sidan var lärarna ofta upptagna med att ägna sig åt de mer stökiga eleverna, vilket gjorde att det inte fanns något tidsutrymme för de mer tysta eleverna.

Jag uppmärksammade också att det finns elever som inte är i direkt behov av hjälp att klara en uppgift eller att sköta sig under lektionerna, utan att det snarare är så att de är ambitiösa och ”duktiga” så att de alltid blir klara långt före de andra och att skolarbetet i största allmänhet

går väldigt enkelt för dem. Men jag tror att man inte ska ta de eleverna förgivet och att de rullar på som maskiner. Det är viktigt att som lärare hjälpa dem att hitta sina utmaningar. Om det går för lätt och man alltid bara får göra en massa extrauppgifter för att vänta in de andra eller bara för att ha något att göra tror jag att det är lätt hänt att tristessen kommer krypande och att det inte blir roligt längre. Alla går i skolan för att lära sig och inte bara för att lära sig saker som man redan vet. Alla har rätt att finna sina utmaningar.

Diskussion och slutsatser

Jag inledde uppsatsen med att fråga om skolan verkligen kan vara en skola för *alla*. Svaret på denna fråga är nej. Skolan är inte en skola för alla. Även om det i teorin finns mycket som stödjer och talar för en skola för alla är det svårt att uppfylla detta i verkligheten.

Vem är då skolan till för? Av de tre kategorier av elever jag kunde urskilja ("stökiga", "osynliga" och "duktiga") kan man dra slutsatsen att det är de "duktiga", skolmogna eleverna som klarar sig bäst i skolan. Detta är mycket tack vare att de helt enkelt klarar sig själva och inte behöver så mycket hjälp. Det finns emellertid fallor; dessa elever kan lätt bli skoltrötta och understimulerade. Alla elevkategorier behöver också en slags hjälp som många kanske inte tänker på. Det är uppmuntran och är av stor betydelse för elevernas ambition och intresse. Det är egentligen väldigt enkelt, det kan räcka med ett ord, en kommentar eller en blick från läraren eller en klasskamrat. Dock bör poängteras att negativa kommentarer kan ha motsatt effekt än uppmuntran.

De som verkar få mest hjälp i skolan är de "stökiga" eleverna. Eleverna hörs och syns och kräver lärarens uppmärksamhet och engagemang. Den som skriker högst får mest verkar gälla. Den tredje elevkategorin, de "osynliga", förbises och glöms ofta bort. Dessa elever är tystlåtna, snälla och oftast blyga och även om de behöver hjälp ställer de inga krav eller gör något väsen av sig. De osynliga eleverna är de som verkar vara de största förlorarna i frågan om hur mycket hjälp man får och om skolan når ut till alla.

Att eleverna inte efterfrågar hjälp betyder inte att de inte behöver hjälp. Här är lärarens roll av stor vikt. Attityden och engagemanget läraren har gentemot eleverna är av oerhörd betydelse för hur det går för eleverna i skolan. En lärare som är lyhörd och uppmärksam för elevernas behov av hjälp (vare sig eleverna ber om det eller inte) bidrar till att fler elever får den hjälp de egentligen behöver. Många elever har inte förmågan att efterfråga hjälp och då måste hjälpen istället erbjudas. Det kan i många fall vara svårt att upptäcka, framförallt de elever som sitter tysta vid sina platser och tycks arbeta, men gör annat. Istället ägnas uppmärksamheten till det mest akuta, exempelvis högljudda, stökiga elever som "stör" de andra eleverna. Detta är ett svårt dilemma att hantera i lärarrollen. Frågan är hur man skall hinna nå ut och fånga alla elever och sträva efter en likvärdig utbildning samtidigt som förutsättningar som exempelvis ekonomi, resurser och tid försvårar det för en.

Sammanfattningsvis kan man kritiskt säga att skolan egentligen inte passar någon. Om man väljer att inte vara riktigt lika negativ kan man säga att skolan är till för vissa, nämligen de som är ambitiösa och "duktiga". Visserligen klarar dessa elever sig genom skolan utan större svårigheter, men detta beror ju inte på att de har blivit hjälpta utan snarare för att de är lättlärd och kan klara sig själva. En sak är ändå klar; en skola för alla finns inte i verkligheten, har aldrig gjort och kommer nog heller aldrig att göra det. Emellertid är lärarens uppgift inte meningslös utan tvärtom ovärderlig. För varje elev som blir hjälpt att klara skolan blir det en person mer med större förutsättningar att lyckas. Genom att ta ett steg i taget istället för att drunkna i den stora helheten kan varje lärare göra något även om man ensam inte kan göra allt.

Referenser

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oskarsson, Henrik, Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhället, individ och marknad*. Uppl.3 Stockholm: Nordstedts juridik

Emanuelsson, Ingemar. (2000). *Hotet mot en skola för alla*. Lärarförbundet <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Dokuments/002E1E5B> (Hämtat 2009-09-22)

Folkesson, Lena, Lendahls Rosendahl, Birgit, Längsjö, Eva & Rönnerman, Karin. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur

Hammarberg, Thomas. (2002). *Mänskliga rättigheter – Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Regeringskansliet, Utrikesdepartementet

Hjärne, Eva & Säljö, Roger. (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Nordstedts akademiska förlag

Lindensjö, Bo & Lundgren, Ulf P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag

Den likvärdiga skolan är hotad. Lärarnas tidning. (2009). Nummer 16, 16-29 oktober 2009. Lärarförbundet

Lärare saknar stöd för utsatta elever. Lärarnas tidning. (2009). Nummer 18, 13-26 november 2009. Lärarförbundet

Skolan kräver rätt resurser. Lärarnas tidning. (2009). Nummer 18, 13-26 november 2009. Lärarförbundet

Norman, Karin. (1996). *Kulturella föreställningar om barn – Ett socialantropologiskt perspektiv*. Rädda Barnen

Orlenius, Kennert. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa förlag

Rask, Lena, Svensson, Gunnel, Wennbo, Ulla. (1985). *En skola för alla – att arbeta förebyggande och stödjande*. Skolöverstyrelsen och Liber UtbildningsFörlaget

Skolverket, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/sb/d/468> (Hämtat 2009-11-15)

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr 80, Allmän del*. Liber UtbildningsFörlaget

Stukát, Staffan, (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein Reich, Lena & Hägerström, Jeanette. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla – historisk bakgrund och kritisk granskning*. Forskning i fokus, nr. 3. Skolverket

Utbildningsdepartementet. *Skollagen (1985:1100)*.

<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100> (Hämtat 2009-12-02).

Bilaga 1

Observationsschema

Skola/Lektion: _____

Blad Nr: _____

Deltagare	Tidpunkt	Frekvens av efterfrågad hjälp och hjälp	Beskrivning händelse	Citat	Egna reflektioner och tolkningar