



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Rätten att synas och höras

En intervjustudie av fyra tidigare grundskoleelevers
upplevelser av sin grundskoletid

Magnus Brungs

LAU 350 Människan i världen III
Handledare: Ingrid Johansson
Examinator: Bengt Persson
Rapportnummer: HT05-2611-060

Abstract

Arbetets art: Examensarbete 10 poäng inom Lärarprogrammet, LAU 350 Människan i världen III, Göteborgs universitet

Arbetets titel: Rätten att synas och höras. En intervjustudie av fyra tidigare grundskoleelevers upplevelser av sin grundskoletid.

Antal sidor: 34

Författare: Magnus Brungs

Handledare: Ingrid Johansson

Examinator: Bengt Persson

Rapportnr: HT05-2611-060

Nyckelord: Socioemotionella svårigheter, ekologisk systemteori, styrdokument, delaktighet, gruppstorlek.

Syfte

Studiens syfte var att undersöka hur elever som under sin grundskoletid definierats som elever med socioemotionella svårigheter upplevt sin tid i grundskolan med särskilt fokus på upplevelsen av delaktighet, samt tolka och diskutera detta i förhållande till ekologisk systemteori och gällande styrdokument. Syftet avsågs att besvaras genom att se vilka faktorer eleverna beskrev som betydelsefulla för deras upplevelser, samt hur dessa faktorer kunde tolkas dels i förhållande till ekologisk systemteori och dels i förhållande till gällande styrdokument med avseende på skolans skyldigheter och elevens rättigheter.

Metod

För att svara på syftet genomfördes en kvalitativ studie med intervjun som instrument. Intervjufrågor som användes hade öppna svarsalternativ där följdfrågor formulerades beroende på tidigare svar. Sammanlagt intervjuades fyra tidigare grundskoleelever i åldrarna 17-25 som under sin grundskoletid av skolan definierats som elever med socioemotionella svårigheter.

Resultat

Respondenterna var eniga om att grupper om fem till tio elever ökar trivseln. I mindre grupper var det framförallt uppmärksamheten som poängterades, att lärarna hade lyssnat bättre, samt att eleverna kände att de fått den hjälp de behövde och ville ha. Tre av respondenterna förlägger problem som uppstått i skolan till sig själva och menar att de har blivit flyttade till mindre grupper eller andra skolor på grund av deras beteenden. När eleverna har stökat eller bråkat har det framförallt berott på att de inte fått den hjälp de ville ha. När delaktighet har funnits har den varit inom givna ramar, där eleverna endast fått välja mellan förutbestämda saker. Respondenterna poängterade vikten av att lärarna skall lyssna på eleverna.

Slutsats

Utan att generalisera kom jag genom min studie samt den litteratur jag läst fram till följande slutsatser. Om elever inte får uppmärksamhet eller den hjälp de behöver och vill ha, samt om de inte tillåts att vara delaktiga, kan det resultera i att eleverna tar till överlevnadsstrategier. Dessa kan yttra sig i form av att eleven ser till att få uppmärksamhet genom att störa och bråka eller att eleven blir tillbakadragen och osynliggör sig själv. För att elever skall få den uppmärksamhet de behöver är det viktigt att klasser/undervisningsgrupper innehåller av relativt få elever.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Syfte	2
2.1 Begreppsdefinition	2
3 Teoretisk referensram	3
3.1 Ekologisk systemteori	3
3.2 Gällande styrdokument	5
3.3 Tidigare forskning	6
3.3.1 Elevers inställning	6
3.3.2 Individ och delaktighet.....	7
3.3.3 Grupper.....	8
3.4 Sammanfattning	9
4 Metod	11
4.1 Metodval.....	11
4.2 Undersökningsgrupp	11
4.2.1 Avgränsning	11
4.2.2 Urval.....	12
4.3 Datainsamling.....	12
4.3.1 Genomförande	12
4.3.2 Bearbetning	13
4.4 Validitet och reliabilitet.....	13
4.5 Etiska aspekter.....	14
5 Resultat	15
5.1 Upplevd grundskoletid	15
5.1.1 Sammanfattning	18
5.2 Upplevd delaktighet	18
5.2.1 Sammanfattning	19
5.3 Drömskolan	20
5.3.1 Sammanfattning	21
6 Diskussion och slutsatser	22
6.1 Metod	22
6.2 Diskussion	23
6.3 Slutsatser	25
6.4 Slutord	26
Referenser	
Bilaga A: Intervjuguide	
Bilaga B: Underlag till respondenter	
Bilaga C: Brev till minderårig	

1 Inledning

/.../ de barn som är krävande och provocerar oss med sitt sätt att vara och som ofta framkallar vår vrede, frustration och vanmakt snarare än vår sympati och lust till omsorg. Jag är övertygad om att det bakom deras 'besvärliga' beteende finns en logik, en mening, och att det gäller för oss att finna den (Kinge, 2000, s. 9).

Kinge beskriver ovan barn som befinner sig i socioemotionella svårigheter. Boken läste jag under min första inriktning – *Social och kognitiv utveckling hos barn, ungdomar och vuxna* – på lärarprogrammet. Jag kan än idag öppna boken på samma sida och känna igen känslorna som Kinge beskriver. Även om jag känner igen känslorna av frustration och vanmakt, kvarstår dock sympatin och lusten till omsorg i förhållande till de elever jag möter.

Såväl innan som under lärarutbildningen har jag mött och arbetat med barn eller elever som beskrivits ha socioemotionella svårigheter, framför allt utagerande barn. Jag har gjort mitt yttersta för att försöka *förstå*, förstå varför barnet slår mig eller sina kamrater till synes helt oprovocerat, varför barnet skriker, biter eller spottar på mig när jag inget annat vill än att förstå. Jag vill förstå för att ge barnen möjligheten att utvecklas både socialt och kunskapsmässigt. I likhet med Kinge (2000), och vad hon skriver i citatet som inledningsvis lyftes fram, är jag övertygad om att det finns såväl en logik som en mening bakom barnens beteende.

Under lärarutbildningen, vilken börjar lida mot sitt slut, har jag funderat över vilka bakomliggande orsaker som framkallar sådana beteenden som ovan beskrivits. Jag anser att det är viktigt att förstå detta för att ha möjlighet att, i enlighet med vad styrdokument som skollag (SFS 1997a) och läroplan (Lpo 94, 1998) föreskriver, främja alla barns harmoniska utveckling och tillåta dem att utvecklas utifrån sina inneboende förutsättningar. Ett bra sätt att ta reda på bakomliggande orsaker och frambringa kunskap inom området torde enligt min mening vara genom att ta reda på vad elever som befinner sig i sådana situationer upplever. Efter mina efterforskningar uppfattar jag det som att det föreligger en brist inom forskning vad gäller området ifråga. Ytterligare kunskaper om detta skulle kunna öka möjligheten att skapa förutsättningar för en god undervisningssituation där elever upplever att de blir sedda och får utvecklingsmöjligheter. Min förhoppning är att arbetet kommer att läsas av blivande och verksamma lärare för att på ett bättre sätt skapa förståelse och uppmärksamma elevperspektivet i undervisningssituationen.

2 Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur elever som under sin grundskoletid definierats som elever med socioemotionella svårigheter upplevt sin tid i grundskolan med särskilt fokus på upplevelsen av delaktighet, samt tolka och diskutera detta i förhållande till ekologisk systemteori och gällande styrdokument.

Syftet kan konkretiseras genom följande frågeställningar:

- Vilka faktorer beskriver eleverna som betydelsefulla för deras upplevelser?
- Hur kan beskrivna faktorer tolkas i förhållande till ekologisk systemteori?
- Hur kan man tolka de intervjuade elevernas erfarenheter i förhållande till gällande styrdokument med avseende på skolans skyldigheter och elevens rättigheter?

2.1 Begreppsdefinition

Nedan presenteras min tolkning av begrepp som används i arbetet.

Socioemotionella svårigheter

Sociala och känslomässiga svårigheter framträder ur mötet mellan barnet och skolmiljön och yttrar sig i form av utagerande eller tillbakadraget beteende.

Ekologisk systemteori

För att förstå en människas utveckling kan man inte enbart se på människan och/eller de närmiljöer som han eller hon aktivt ingår i. Även de miljöer som människan inte ingår i måste tas i beräkning, samt hur samtliga miljöer påverkar och påverkas av varandra och hur dessa inverkar på människan som utvecklas.

3 Teoretisk referensram

Avsnittet inleds med en presentation av grundläggande drag inom ekologisk systemteori. Vidare följer ett urval av gällande styrdokument, vilka visar på skolans skyldigheter och därmed elevens rättigheter. Att ett urval genomförts betyder inte att andra delar av styrdokumenten bör eller skall ses som mindre viktiga. Under rubriken *Tidigare forskning* har jag valt att dela upp materialet, bestående av forsknings- och utvecklingsarbeten, i underrubriker vilka bland annat belyser elevers inställning till skolan, delaktighet och gruppens storlek. För att underlätta det fortsatta läsandet av arbetet avslutas avsnittet med en sammanfattning.

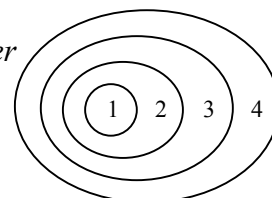
3.1 Ekologisk systemteori

Ekologisk systemteori – eller den ekologiska modellen – är inriktad på att barnet skall förstås utifrån sitt fullständiga ekologiska sammanhang. *Bonniers svenska ordbok* (Malmström, Györki & Sjögren, 1994) beskriver termen *ekologi* som ”läran om sambandet mellan organismerna och deras miljö” (s. 122), vilket en aning förenklat skulle kunna ses som tesen i den ekologiska modellen. Men det är inte enbart barnets (när)miljö som har betydelse för deras utveckling. Enligt ekologisk systemteori påverkas även utvecklingen, såväl direkt som indirekt, av andra system i samhället vilket inom kort skall tydliggöras.

Urie Bronfenbrenner, pensionerad professor i utvecklingspsykologi, beskrivs som en framträdande representant vad gäller ekologisk systemteori (Andersson, 1986, 1999; Evenshaug & Hallen, 2001). Bronfenbrenner (1979) tar sin utgångspunkt i en ekologisk modell som beskrivs genom olika strukturer, vilka han jämför med en uppsättning *ryska dockor*¹. Dessa strukturer benämner Bronfenbrenner som mikro-, meso-, exo- och makrosystem, där mikrosystemet är den innersta nivån och makrosystemet den yttersta (se figur 1).

Figur 1 Min tolkning av systemens nivåer

1. Mikrosystem
2. Mesosystem
3. Exosystem
4. Makrosystem



Längst in i strukturerna finns, enligt Bronfenbrenner (1979), personen som utvecklas i hans eller hennes närmiljö. Med närmiljö menar han platser som hem, dagis, lekplats etcetera, där människor med lätthet kan samtala med varandra. Alla dessa platser, vilka personen som utvecklas ingår i, benämner Bronfenbrenner som olika typer av mikrosystem. Han definierar ett mikrosystem enligt följande:

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (s. 22).

En given närmiljö, inklusive fysiska och materiella kännetecken, där personen som utvecklas upplever olika relationer, roller och aktiviteter mellan människor, utgör följaktligen ett mikrosystem. En människa kan således ingå i flera mikrosystem samtidigt och efter hand även träda in i nya.

¹ Ryska dockor: ett antal trädockor i olika storlekar, där den ena ryms inuti den andra. Öppnar du en docka finner du en till, öppnar du den finner du ännu en ny etcetera, vilket pågår tills man kommer in till den minsta dockan.

Nästa nivå är mesosystemet vilket Bronfenbrenner (1979) beskriver som: ”a system of micro-systems” (s. 25). Sålunda utgörs mesosystemet av olika mikrosystem. Bronfenbrenner menar att istället för att se på var enskild närmiljö eller enskilt mikrosystem – vilka han exemplifierar med skola, hem och grannskap – är det relationerna mellan två eller flera av dessa miljöer – i vilka barnet aktivt ingår – som utgör mesosystemet. Han menar även att relationer som utvecklas mellan olika mikrosystem, som exempelvis relationen mellan skolan och hemmet eller kamratgruppen och skolan, får konsekvenser för barnets utveckling.

Den tredje nivån i den ekologiska modellen är exosystemet, vilket Bronfenbrenner (1979) definierar på följande vis:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (s. 25).

Exosystemet inrymmer följaktligen en eller flera miljöer, vilka personen som utvecklas inte är delaktig i. Dessa miljöer exemplifierar Bronfenbrenner – om det gäller ett barn – som föräldrarnas arbete, ett äldre syskons skolklass, skolstyrelsens verksamhet med flera. Han menar att en händelse som inträffar i någon dessa miljöer, påverkar barnet och den miljö som han eller hon befinner sig i. Bronfenbrenner (1979) menar att detta även kan ske i motsatt riktning: ”The developing person may set in motion processes within the microsystem that have their reverberations in distant quarters” (s. 237). Således kan ett barn utföra en handling som får konsekvenser i något eller flera av exosystemets miljöer.

Den fjärde och yttersta nivån i modellen är makrosystemet. I detta system tar Bronfenbrenner upp samhället, vilket han menar inrymmer såväl kulturer som subkulturer. De kan enligt Bronfenbrenner skilja sig från varandra, men är emellertid uppbyggda enligt samma princip(er) – mikro-, meso- och exosystem – och således innehållsmässigt- och till naturen lika. Vidare menar han att det inom varje samhälle, kultur eller subkultur, finns värderingar och förhållanden som påverkar systemets alla nivåer. Enligt Bronfenbrenner kan de exempelvis bestå av etniska, ekonomiska eller ideologiska² förhållanden och värderingar, vilka direkt eller indirekt kan påverka en person som utvecklas.

För att förstå mänsklig utveckling menar Bronfenbrenner (1979) att det fordras mer än att enbart studera en enskild människa:

the understanding of *human* development demands more than the direct observation of behavior on the part of one or two persons in the same place; it requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject (s. 21).

Att enbart studera en eller två personer som befinner sig på samma plats och interaktionen dem emellan, räcker inte om man vill förstå mänsklig utveckling. Likväl som man ser på interaktionen mellan två människor, fordras det att man ser på en persons samspel inom flera av hans eller hennes närmiljöer. Citatet visar även att man bör se bortom en persons närmaste miljö och se på omgivningen i sin helhet. Det betyder att man även bör se på miljöer som personen som utvecklas inte ingår i. Vill man förstå mänsklig utveckling menar Bronfenbrenner att man bör utforska alla system, mikro-, meso-, exo- och makrosystem, samt interaktionen dem emellan.

² Ideologi: ”teori om hur t.ex. ett samhälle bör vara ordnat” (Malmström, Györki & Sjögren, 1994, s. 234).

3.2 Gällande styrdokument

Konventionen om barnets rättigheter (Utrikesdepartementet, 2003) är ett internationellt utformat dokument och Sverige har, genom sitt undertecknande, en skyldighet att följa vad som föreskrivs i konventionen. Enligt konventionen är alla artiklar viktiga och bör ses som en helhet. Däremot framhålls artiklarna 2, 3, 6 och 12 då man menar att de anknyter till varandra och kan, vad gäller allt arbete för barn, utgöra konventionens ”barnsyn”. I artikel 2 fastställer konventionen bland annat alla barns lika människovärde och rätten att behandlas i enlighet med konventionens stadganden. I artikel 3 kan man läsa att ”Vid alla åtgärder som rör ett barn /---/ skall barnets bästa komma i främsta rummet” (Utrikesdepartementet, 2003, s. 35). Därmed måste varje barns bästa alltid prioriteras innan något beslut fattas som inverkar på barnet. Samhället skall även göra sitt bästa för att säkerhetsställa barnets utveckling, det framgår av artikel 6. Med artikel 12 fastslår konventionen att ett barn har rätt att både framföra och få sina åsikter hörda, vid alla frågor som berör dem. Detta skall i sin tur ställas i relation till barnets ålder och mognad.

Bland de nationellt utformade dokument som skolan har att följa finns skollagen, vilken är bestämd av riksdagen. Skollagen (SFS, 1997a) anger skolans grundläggande uppdrag och övergripande mål, vilka alla skolformer skall rätta sig efter. Av skolagens allmänna föreskrifter framgår, i 1 kap. 2§, att man inom skola och utbildning skall främja alla elevers harmoniska utveckling. Vidare stadgas att man i utbildningen skall ta hänsyn till elever som är i behov av särskilt stöd. Detta utvecklas i grundskolans del av skollagen då man i 4 kap. 1§ fastställer att ”Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet” (SFS, 1997a, s. 2224). När och var stödet skall ges framgår av grundskoleförordningen (SFS, 1997b), i 5 kap. 4 och 5 §§:

4§ En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (s. 1136).

5 § Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (s. 1136).

Därmed har man konstaterat att det är skolans skyldighet att ge elever särskilt stöd om så behövs. Befarar skolan att en elev inte kommer uppnå de mål som beskrivs i såväl läroplaner som kursplaner, skall stödåtgärder företrädesvis ges i elevens grupp eller klass. Vidare beskriver grundskoleförordningen (SFS, 1997b) att om särskilda skäl finns, får stödet ges i särskild undervisningsgrupp. Innan ett sådant beslut fattas skall detta diskuteras med både barnet och barnets vårdnadshavare.

Läroplanen (Lpo 94) anger den värdegrund skolan vilar på, deras uppdrag, samt grundläggande mål och riktlinjer. I Lpo 94 (1998) kan man läsa att ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (s. 6), vilket visar utifrån vilken karaktär undervisningen skall formos. Vidare beskriver läroplanen att undervisningen skall främja det fortsatta lärandet, samt elevernas kunskapsutveckling. Den skall även ta sin utgångspunkt i deras bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Således har skolan i uppgift att anpassa undervisningen till varje enskild individ.

Vad gäller elevers inflytande fastställer skollagen (SFS, 1997a), i 4 kap. 2§, att eleverna skall kunna påverka sin utbildning, deras inflytande skall emellertid öka i samband med att de blir äldre och klokare. I Lpo 94 (1998) kan man även läsa följande:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig, skall omfatta alla elever. Elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling förutsätter att de tar ett allt större ansvar för det egna arbetet och för skolmiljön, samt att de får ett reellt inflytande på utbildningens utformning (s. 15).

Även om elevernas ålder och mognad skall avgöra hur och i vilken grad de skall vara delaktiga, framgår det att *alla* elever *skall* ha inflytande. Därmed kan ingen lärare ta sig rätten att fritt välja om eleverna skall vara delaktiga eller inte.

Läroplanen (Lpo 94) beskriver att skolan har i uppgift att låta varje barn finna sig själv, sin personlighet, och på det sättet ha möjlighet att delta i samhällslivet. I skolan skall varje elev mötas med respekt, både för den de är och för det arbete som eleven utför. Lpo 94 (1998) beskriver även att skolan skall främja viljan och lusten att lära:

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. /---/ Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växande glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (s. 9).

För att viljan och lusten att lära skall finnas, krävs det att skolan tillåter eleverna att känna trygghet. De har rätt att utvecklas och göra framsteg i skolans arbete, där de känner att de respekteras för sin personlighet och får möjlighet att känna social gemenskap. Enligt Lpo 94 skall skolan även sträva efter att eleverna lär sig att visa respekt inför andra och deras människovärde. Att elevernas harmoniska utveckling skall främjas föreskrivs i såväl skollag som läroplan. I samband med det poängterar Lpo 94 (1998) att ”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen” (s. 11).

3.3 Tidigare forskning

3.3.1 Elevers inställning

I ett projekt som benämndes Livsprojektet (Ungdomars livsprojekt och skolan som arena) undersökte professor Bengt-Erik Andersson och tre kollegor³ bland annat ungdomars inställning till skolan (Andersson, 1999; Andersson & Strander, 2001). I studien, vilken genomfördes med frågeformulär, ingick cirka 1200 ungdomar i 14-, 16- och 18 års ålder. Svaren ungdomarna lämnat följdes upp och de fick vid ett senare tillfälle besvara formulären ytterligare en gång. De som var 14 och 16 år gjorde det två år senare och de som var 18 år gjorde det tre år senare. Vad man kom fram till var att cirka en tredjedel av ungdomarna, det vill säga 400 stycken, antingen avskyr eller hatar skolan. Andersson och Strander (2001) menar att ungdomarna ansåg att skolan är meningslös och den inte stimulerar dem. De känner inte att de är värda någonting och de har dålig kontakt med lärarna. Ungdomarna menar även att ämnena är tråkiga och att det är tack vare sina kompisar som de står ut med skolan.

³ Professor Sverker Lindblad, pedagogik, Uppsala universitet, docent Anne-Sofie Rosén, socialpsykologi, Stockholms universitet och docent Britta Jonsson, sociologi, Lärarhögskolan i Stockholm.

Andersson (1999) presenterar några av Livsprojektets resultat i form av vad skolälskare och skolhatare anser om skolans verksamhet. Vad Andersson menar med benämningarna är elever med positiv respektive negativ inställning till skolan. Samtliga resultat från undersökningen kommer ej att presenteras. Här följer en del av vad Livsprojektets resultat tyder på, främst vad gäller de elever som är negativt inställda till skolan.

Det framkommer att nästan samtliga elever, även skolälskarna, anser att de ej är delaktiga i de beslut som fattas inom skolan, utan att det är lärarna som bestämmer. Vidare menar skolhatarna att det ges för lite tid till praktiska ämnen. Många av de som har en negativ inställning till skolan har en dålig relation till lärarna, vilka de dessutom tycker illa om. De anser att lärarna inte lyssnar eller bryr sig om dem. Om eleverna skulle få personliga problem anser 300 av dem att de inte kan vända sig till lärarna. Vidare menar skolhatarna att deras starka sidor inte utnyttjas i skolan. Som ett resultat av detta menar Andersson (1999) att om eleverna inte får den uppskattning eller uppmärksamhet de behöver, vänder man sig till kompisarna. Om kompisarna känner likadant ser man till att till varje pris få uppmärksamhet, vilket kan innefatta bråk och våld. Anderson skriver ”Att bli någon som väcker avsky och rädsla är bättre än att inte synas alls” (Andersson, 1999, s. 32).

I en uppföljning av Livsprojektet, vilket inte kommer presenteras i närmare detalj, diskuterar Andersson och Strander (2001) hur det går för ungdomar som under sin skoltid upplevt misslyckanden. De syftar framförallt på de elever som upplevde skolan negativt och skriver följande:

/.../ att tvingas befinna sig en skolsituation under många år, som vare sig tilltalar en eller lyckas stimulera en och som för många enbart är tråkig. Dessa elever lär sig naturligtvis ingenting, eftersom man inte lär sig något när man har tråkigt. Detta bör rimligen få många av dessa elever att känna ett misslyckande, som de kan uppleva som personligt (s. 146).

Vidare menar Andersson och Strander (2001) att man lika väl kan vända på det och säga att det är skolan som har misslyckats med att stimulera eleverna. En stimulans som eleverna har rätt att kräva då de spenderar så lång tid i skolan. Men även om man vänder på detta menar emellertid Andersson och Strander att många individer trots allt lägger skulden på sig själva.

3.3.2 Individ och delaktighet

Varför det är betydelsefullt att elever får inflytande över skolans verksamhet diskuterar Skolkommittén i sitt delbetänkande *Inflytande på riktigt* (SOU 1996:22). En av kommitténs utgångspunkter vad gäller inflytande, är att man ser delaktighet som ett villkor för lärandet. I betänkandet kan man läsa följande:

Elevers lärande är beroende av att de har inflytande över sin egen kunskapsprocess. Om det eleverna arbetar med i skolan ska kunna införlivas som verklig kunskap förbunden med deras tidigare erfarenheter och kunskaper, då krävs att de är djupt delaktiga. Kunskapsarbete är en skapande process, och den som skapar måste vara närvarande och delaktig i det som sker (SOU 1996:22, s. 24).

Inflytandet utgör således en viktig del om undervisningen skall kännas meningsfull. Om eleverna är delaktiga och om lärandet kopplas samman med deras tidigare erfarenheter, kan det resultera i att eleverna ser den kunskap som skolan förmedlar som ”verklig kunskap”. Vidare poängteras att om eleven upplever sig stå utanför valet såväl om *vad* som *hur* man skall lära sig, och om någon annan ständigt ansvarar för detta, kan man inte vara delaktig.

Även Edgren (SOU 2000:19) poängterar vikten av att använda elevernas verklighet då lusten att lära hör ihop med att känna meningsfullhet. ”För att skolarbete ska kännas meningsfullt för de barn och ungdomar som faktiskt går där, måste det knyta an till den verklighet de lever i och till den framtid den skall förbereda dem för” (s. 259).

När O. Wahlström (1993) – som är lärare, konsult och författare – diskuterar personlighetsutvecklande arbete poängterar hon vikten av delaktighet. Hon menar att känslan av att vara delaktig är ett grundläggande behov som varje människa har. Människor som exempelvis tar avstånd från en skola eller en grupp, känner inte att de är delaktiga enligt O. Wahlström. En konsekvens av detta, kan eller blir, att personen som inte känner sig delaktig funderar ut något sätt för att skapa en illusion av denna känsla. O. Wahlström (1993) menar att man gör det genom att påverka sin omgivning på ett destruktivt sätt. Exempel på detta kan vara att personen skapar konflikter eller försöker förstöra arbetet. Genom att en elev känner sig delaktig i en mindre grupp om fem till sju personer, där man blir bekräftad och kan bekräfta varandra, ökar såväl känslan av trygghet som tilltron till den egna förmågan. Enligt O. Wahlström och hennes tankar skulle detta resultera i att eleven även vill vara delaktig i de beslut som fattas.

I en antologi från Skolverket (2001) belyser sociologen Holmsten människans behov av trygghet, kärlek och omsorg. Hon menar att hur en människa såväl ser på sig själv som andra och hur man mår och agerar som vuxen, är något som barndomen lägger grunden för. Och därmed utgör vuxna, som ett barn kan identifiera sig med, viktiga objekt i barnets omgivning. Holmsten menar att ett barn som inte får sina grundläggande behov tillfredsställda är tvungen att använda sig av olika överlevnadsstrategier, vilket stämmer överens med vad Wahlström (1993) och Andersson (1999) tidigare påpekat. Holmsten (Skolverket, 2001) redogör för hur barn kan agera om deras behov inte blir tillfredsställda:

De kan bli blyga, osäkra och osynliga. De kan i brist på kärlek ’se till’ att de får uppmärksamhet genom att bli skenbart säkra och företagsamma och ta sig fram på olika sätt eller ’se till’ att de får uppmärksamhet genom att störa eller bråka (s. 56).

Om ett barn inte får sina behov tillfredsställda kan det därmed yttra sig på många olika sätt och således måste man alltid ha i åtanke att det bakom varje beteende också finns en förklaring. För att ett barn skall kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar, poängterar Holmsten att barnet är beroende av att det finns vuxna som inte enbart ser deras situation och behov, utan även kan känna och förstå vad de upplever.

3.3.3 Grupper

Psykologen och sociologen Nilsson (1993) beskriver människan som en gruppvarelse, det vill säga att en majoritet av de saker som människan tar sig för antingen påverkar andra eller är ett resultat av andras påverkan. Han framhäver att större delen av människans liv utspelas i grupper av olika slag. Vidare skriver Nilsson (1993) att ”Ju bättre gruppen fungerar, desto bättre kvalitet i våra liv” (s. 29). Att en grupp fungerar bra är en viktig faktor och Nilsson belyser att det handlar om såväl livskvalitet som hälsa. Ingår man i en välfungerande grupp hanterar man även stress och kriser på ett bättre sätt enligt Nilsson. Även Holmsten (Skolverket, 2001) belyser vikten av att gruppen ska fungera bra då hon menar att det gynnar lärandet på många sätt. Fungerar gruppen bra möjliggör den även elevernas välmående och den kan frambringa såväl inspiration som kunskap och glädje. En grupp som inte fungerar bra orsakar däremot motsatt effekt enligt Holmsten. Hon menar att den leder till att man känner sig otrygg, att man mår dåligt, vilket också gör att lärandet blir lidande.

Vad gäller gruppens storlek framhåller Nilsson (1993) att den är en viktig faktor som påverkar gruppens medlemmar. Han menar att desto större en grupp blir desto mindre betydelsefull blir varje individ som ingår i den. Därmed ökar anonymiteten för var enskild individ och gruppen utgör en allt mindre del av dem själva. Vidare menar Nilsson att en diskussionsgrupp inte bör överstiga 10-15 personer och inte mer än 25 när det gäller undervisning. Han framhåller dock, i likhet med Wahlström (1993), att fem till sju personer är en optimal storlek om det är relationer som står i fokus.

I en kunskapsöversikt beskriver Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby (2001) ett projekt med namnet STAR (Student-Teacher Achievement Ratio). I projektet ingick, inklusive uppföljningsstudier, 11 000 elever i åldrarna fem till tio år vilka gick i olika stora grupper. Den lilla gruppen bestod av 13-17 elever medan de två större innefattade 22-26 elever, varav den ena hade en extra lärarresurs i klassen. Persson menar (enligt Asplund Carlsson med flera, 2001) att även om spridningen var stor så lyckades eleverna som ingick i de mindre grupperna bättre på testerna som genomfördes. Mellan de större grupperna visades dock ingen märkbar skillnad, även om en av grupperna hade en extra lärarresurs i klassen. Asplund Carlsson med flera skriver vidare att man tidigare hade möjlighet att uppmärksamma elever som var i behov av särskilt stöd. I en uppföljning visade det sig att eleverna som hade ingått i mindre grupper, även efter fjärde året då de övergått till större grupper, fortfarande presterade bättre.

Asplund Carlsson med flera (2001) tar även upp ett liknande projekt som genomfördes i Storbritannien, vilket innefattade 10 000 barn i åldrarna fyra till sju år. Barnen ingick i klasser om 12-35 barn, de hade endast en lärare men fler vuxna kunde dock förekomma i klassrummen. Barnen fick efter tre år genomföra tester – i läs-, skriv- och räknefärdigheter – vilka generellt visade att barn från mindre grupper presterade bättre. Vidare skriver Asplund Carlsson med flera (2001) att såväl kontakten med läraren som den uppmärksamhet eleverna fick, var större i de grupper som innehöll färre barn. Barnen syntes mer, de kunde lättare framföra sina åsikter och läraren hade en bättre bild av var enskild elev. Sammanfattningsvis skriver man att STAR-projektet och de undersökningar som efterföljt visar att när barnen är mellan fyra och nio år bör inte grupperna innehålla fler elever än 13-15 stycken. Det är då man når de bästa resultaten, vilket särskilt gäller barn som befinner sig i svårigheter (Asplund Carlsson med flera, 2001).

3.4 Sammanfattning

Ekologisk systemteori inriktar sig på att se världen utifrån olika system eller strukturer vilka alla påverkar en person som utvecklas (Bronfenbrenner, 1979). Systemen innefattar närmiljöer som hem, skola och kamratgrupp med flera, vilka personen som utvecklas aktivt ingår i. I systemen ingår även de miljöer vilka personen inte aktivt ingår i men likväl påverkas av, som exempelvis ett syskons klass, föräldrarnas arbete och skolstyrelsen med flera. För att förstå mänsklig utveckling fodras det att man ser på och utforskar alla dessa system eller strukturer samt hur dessa såväl påverkar som samspelar med varandra (Bronfenbrenner, 1979).

Gällande styrdokument poängterar att man alltid måste se till barnets bästa innan ett beslut fattas som påverkar barnet (Utrikesdepartementet, 2003). Ett barn har rätt att både framföra och få sina åsikter hörda, vilka dock skall ställas i relation till barnets ålder och mognad. Ingen lärare kan bortse från att alla elever skall vara delaktiga då gällande styrdokument fastställer att eleverna skall ha inflytande över utbildningens utformning (SFS, 1997a). Skolan

skall främja barnens harmoniska utveckling samt lusten och viljan att lära sig genom att anpassa undervisningen till var enskild elev (SFS, 1997a; Lpo 94, 1998). Elever som befinner sig i svårigheter har rätt att få särskilt stöd, vilket företrädesvis skall ges i elevens grupp eller klass (SFS, 1997b).

Tidigare forskningsresultat visar att elever som inte trivts i skolan anser att den inte stimulerar dem, att skolan är meningslös och att ämnena är tråkiga. Dessa elever menar att deras starka sidor ej tas tillvara på, samt att praktiska ämnen får för lite tid i skolan. Vidare känner eleverna att de inte får möjlighet att vara delaktiga i beslut som fattas inom skolan, utan att det är lärarna som bestämmer. Forskningsresultaten tyder även på att många elever som har en negativ inställning till skolan har en dålig relation med sina lärare, vilka eleverna menar varken lyssnar eller bryr sig om dem (Andersson, 1999; Andersson & Strander, 2001).

Litteraturen belyser vikten av att eleverna har inflytande över undervisningen, såväl om vad som hur man skall lära sig. Elevernas verklighet bör ligga till grund för hur skolarbetet utformas då lusten att lära hör ihop med att känna meningsfullhet i det man lär sig (SOU 1996:22; SOU 2000:19). Att känna sig delaktig är ett grundläggande behov som varje människa har (O. Wahlström, 1993). Man poängterar att elever som inte känner sig delaktiga, som inte får den uppmärksamhet eller uppskattning de behöver, tvingas att ta till överlevnadsstrategier. Dessa kan yttra sig genom att eleven endera drar sig undan och blir osäker och osynlig eller att eleven försöker få uppmärksamhet genom destruktiva beteenden (O. Wahlström, 1993; Andersson, 1999; Skolverket, 2001). Att eleverna är omgivna av vuxna som känner och förstår vad de upplever är en förutsättning för att var enskild elev skall kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar (Skolverket, 2001).

En välfungerande grupp betonas gynna lärandet på många sätt då den frambringar inspiration, kunskap och glädje. En grupp som inte fungerar bra orsakar motsatt effekt, vilket resulterar i att lärandet blir lidande (Nilsson, 1993; Skolverket, 2001). Vad gäller gruppens storlek visar forskning att desto större en grupp är desto mindre betydelsefull blir var enskild person som ingår i den. En grupp med fem till sju personer ses som en optimal storlek om fokus ligger på att arbeta med relationer (O. Wahlström, 1993; Nilsson, 1993). När det gäller undervisning visar omfattande forskning på att gruppstorlekarna inte får överstiga femton elever. Detta resulterar i att kontakten med lärarna ökar, att elever syns bättre, samt att man når bättre resultat, vilket framförallt gynnar elever som befinner sig i svårigheter (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson och Kärrby, 2001).

4 Metod

4.1 Metodval

För att svara på syftet valde jag att genomföra en kvalitativ studie med intervjun som instrument. Intervjuer valdes framför enkäter då avsikten var att undersöka elevers upplevelse av såväl sin grundskoletid som delaktighet i sin skolsituation. Jag ville erhålla så fullständiga svar som möjligt, vilket jag anser hade varit svårt vid en enkätundersökning. Valet är i linje med vad Johansson och Svedner (2001) beskriver som en tumregel, vilken kan följas, vid val av enkät eller intervju. De skriver ”att en enkät passar bra om man söker svar på faktafrågor och intervjun om man söker svar på frågor av mer existentiell karaktär, som inställning, attityd och upplevd mening” (s. 29). Dessutom menar Johansson och Svedner, i vilket jag instämmer, att få förmår att skriva uttömmande svar på öppna frågor av upplevd mening, vilka vidare blir tämligen besvärliga att tolka och analysera.

De som anammar en kvalitativ metod har, enligt Bell (2000), ett intresse av att skaffa sig kunskap om hur människor erfar sin värld. Vidare menar Bell, i likhet med Stukát (2005), att målet med det kvalitativa synsättet snarare är att tolka och förstå än generalisera och kvantifiera de resultat som framkommer. Vad Bell och Stukát beskriver stämmer väl överens med inriktningen på min studie, vilket jag anser styrker mitt val av metod.

Till intervjuerna utformades en intervjuguide. Den innehöll fyra huvudfrågor samt en uppföljningsfråga, vilka ställdes likadant till alla (se bilaga A). Intervjun hade låg grad av standardisering samt låg grad av strukturering. Det betyder att ordningen på frågorna delvis styrdes av respondenterna, att följdfrågor formulerades beroende på tidigare svar, samt att svararmöjligheterna var öppna. Genom att använda denna metodik kan man enligt Stukát (2005) nå djupare i intervjuer. Han menar även att intervjumetoden är såväl följsam som anpassningsbar, men att den dock är starkt beroende av en skicklig intervjuare.

Syftet med undersökningen var även av att tolka och diskutera respondenternas upplevelser i förhållande till ekologisk systemteori och gällande styrdokument. För att genomföra den delen av syftet valde jag att undersöka, dels vilka grundläggande drag den ekologiska systemteorin presenterar, och dels vilka skolans skyldigheter och därmed elevens rättigheter är, vilka presenterats i kapitel tre; *Teoretisk referensram*. Ekologisk systemteori valdes med anledning av hur jag väljer att se på världen och gällande styrdokument med tanke på vad man skall rätta sig efter som verksam pedagog.

4.2 Undersökningsgrupp

4.2.1 Avgränsning

Jag valde att avgränsa undersökningsgruppens antal till fyra personer. Det låga antalet respondenter valdes då jag ansåg det nödvändigt för att tidsmässigt ha möjlighet att tolka och analysera intervjuerna som genomfördes. Att använda ett lågt antal respondenter vid intervjuundersökningar av kvalitativ karaktär, är enligt Trost (1997) och Stukát (2005) nödvändigt, då ett alldeles för stort urval kan resultera i en ytlig analys. Trost menar även att man kan, om så behövs, gradvis utöka antalet respondenter om man känner att underlaget behöver kompletteras. Detta fanns i min åtanke då jag började söka efter intervjupersoner.

Respondenternas ålder skulle företrädesvis vara 18 år eller äldre. Valet gjordes då jag ansåg det lämpligt att intervjupersonerna hade distans till sin grundskoletid. Tanken var att respondenterna skulle ha möjlighet att se på den tiden med ett vidare perspektiv, vilket inte varit möjligt om de nyligen avslutat sin grundskoletid. Även etiska aspekter tänktes över och fanns i åtanke vid valet av ålder, vilket jag återkommer till under rubrik 4.5: *Etiska aspekter*.

4.2.2 Urval

För att finna respondenter som stämde överens med studiens syfte – det vill säga elever som under sin skoltid beskrivits som elever med socioemotionella svårigheter – vände jag mig till en kurator/socionom och en speciallärare. Båda har kontakt med varandra och arbetar med barn i motsvarande situation. Då jag sedan tidigare haft kontakt med dem båda föreföll det som ett naturligt val för att komma i kontakt med personer till min studie.

Kuratorn/socionomen och specialläraren tillfrågade sammanlagt sex personer. Ett bortfall förekom dock på två personer vilka kontaktades via e-post då deras telefonnummer ej fanns tillgängliga. Att diskutera ett eventuellt bortfall anser jag som svårt, då man inte vet om deras e-postadresser var giltiga. Övriga fyra intervjupersoner kontaktades per telefon. De blev uppringda av kuratorn/socionomen eller specialläraren som berättade om undersökningen. En av de tillfrågade var dock ej myndig, varpå respondentens målsman tillfrågades. För att ha möjlighet att förklara syftet hade kuratorn/socionomen och specialläraren fått *bilaga B* till sin hjälp. När två av intervjupersonerna svarat ja förmedlades deras telefonnummer till mig, varefter jag ringde till dem. Jag presenterade mig och varifrån jag fått deras nummer, samt beskrev undersökningen för att försäkra mig om att de var införstådda med syftet. Två av intervjupersonerna bokade dock specialläraren tid med. Anledningen var att de hade möjlighet att komma dagen efter det han kontaktat dem, vilket han ansåg lämpligt på grund av rådande tidsbegränsning. Detta resulterade i att jag inte talade med dem innan intervjutillfället, utan fick förklara undersökningen när jag mötte dem.

Eftersom jag valde att inrikta mig på en specifik målgrupp – elever som under sin skoltid beskrivits med socioemotionella svårigheter – har genusperspektivet inte varit i fokus. Samtliga elever har avslutat sin grundskoletid på samma skola i en mindre undervisningsgrupp, dock ej vid samma tidpunkt eller att deras väg dit har varit densamma. Undersökningsgruppen kom slutligen att bestå av fyra pojkar i åldrarna 17-25.

4.3 Datainsamling

4.3.1 Genomförande

Intervjuerna pågick i 20-35 minuter och med tillåtelse från respondenterna bandades samtliga intervjuer med hjälp av en minidiskspelare. Att platsen för intervjun är viktig poängterar både Trost (1997) och Stukát (2005). De menar att platsen skall vara så ostörd som möjligt, samt att den skall kännas trygg för den som intervjuas. Jag fick möjlighet att låna ett rum på skolan där samtliga intervjupersoner avslutat sin grundskoleutbildning. De två respondenter som jag hade talat med per telefon blev tillfrågade om platsen, vilken de tyckte var bra. De två respondenter som specialläraren bokade tid med ville komma till skolan för att hälsa på och ansåg även de att platsen var lämplig.

Alla intervjuer genomfördes i det rum jag fick möjlighet att låna. Innan intervjuerna startade försäkrade jag mig om att telefonen som fanns i rummet var urkopplad. Jag valde även att

placera respondenterna närmare utgången än mig själv, då jag inte ville att de skulle känna sig trängda. Om de skulle välja att lämna den pågående intervjun ville jag vara försäkrad om att deras väg till dörren var fri, i detta fall från mig. Jag gjorde mitt yttersta för att genomföra intervjuerna så diskret som möjligt med respekt för respondenternas integritet. Därav utfördes tre av intervjuerna efter skoltid. En genomfördes dock under skoltid, dels för att tiden var lämplig för respondenten och dels för att han hade ett önskemål om träffa sina tidigare lärare efter intervjun var slutförd.

4.3.2 Bearbetning

Eftersom samtliga intervjuer spelades in, har jag lyssnat noggrant på var enskild intervju. Jag har samtidigt fört anteckningar och emellanåt skrivit ner delar av intervjuerna ordagrant för att ha möjlighet att citera. Då intervjuerna fanns inspelade hade jag även möjlighet att gå tillbaka och lyssna igenom dem ytterligare om så behövdes. Bearbetningen av materialet gjordes i nära anslutning efter intervjuernas genomförande. Jag har tolkat och analyserat det insamlade materialet, vilket jag funnit lämpligt att presentera under tre områden: upplevd skoltid; upplevd delaktighet; drömskolan. Dessa områden avslutas med en sammanfattning där jag har dragit paralleller. Detta är sammanställt i arbetets resultatdel.

4.4 Validitet och reliabilitet

Intervjuguiden utformade jag utifrån syftet. När man själv utformar sitt instrument kan det vara svårt att upptäcka fel och brister som kan föreligga. Detta tar Patel och Davidson (1994) upp och skriver följande: ”När vi själva har konstruerat instrumentet är vi förmodligen övertygade om att vi undersöker det vi avser att undersöka och ser inte våra egna misstag” (s. 86). För att försöka säkerställa validiteten menar Patel och Davidson, i likhet med Bell (2000), att någon utomstående bör granska instrumentet som skall användas. I mitt fall granskades intervjuguiden av två personer, dels av en specialpedagog och dels av min handledare. Jag förklarade syftet med min undersökning för specialpedagogen och visade därefter intervjuguiden. Hon tittade på de huvudfrågor jag valt, vilka hon ansåg lämpliga i förhållande till syftet. Slutligen kontrollerade min handledare den färdiga intervjuguiden, varpå justeringar genomfördes. Den slutgiltiga intervjuguiden (bilaga A) innehöll följande frågor:

1. Vad gör du idag?
2. Berätta om din skoltid
- 2.1 Hur tycker du att tiden i skolan har hjälpt dig att komma dit du är idag?
3. På vilket sätt har du kunnat bestämma över din skolgång?
4. Om du fick bestämma, hur skulle då drömskolan se ut?

Fråga 1 användes som en inledande fråga, samt för att ta reda på hur deras livssituation såg ut. Såväl fråga 2 som 2.1 syftade till att besvara hur respondenterna *upplevt sin* grundskoletid. Genom att en person berättar om förfluten tid anser jag att man får reda på hur de har upplevt den. Att prata om hur tiden i skolan har hjälpt personen kunde nyttan av skolgången visa sig och därmed upplevelsen. Fråga 3 syftade till att besvara *upplevelsen av delaktighet*. Ordet bestämma användes istället för delaktighet, tanken var att inte försvåra frågan. Fråga 4 syftade tillbaka på såväl fråga 2 som 3. Efter respondenterna berättat om skoltid och delaktighet ville jag se hur en bra skola skulle se ut i deras ögon. Frågan skulle även möjliggöra att saker som ej kommit fram tidigare skulle visa sig med hjälp av den.

Undersökningen pågick under en begränsad period vilket resulterade i att jag av tidsmässiga skäl inte genomförde en pilotundersökning. Jag är medveten om att man gör bedömningar när intervjuer registreras. För att reducera fel som kan uppstå vid dessa bedömningar spelades samtliga intervjuer in, vilket möjliggjorde en registrering i efterhand. På det sättet kunde jag lyssna på intervjuerna igen för att försäkra mig om att jag uppfattat allt korrekt. Jag har även gjort mitt bästa för att vara så objektiv som möjligt.

Vid intervjuer uppstår en personlig relation mellan den som intervjuas och den som utför intervjun. Jag är medveten om att det kan uppstå en eventuell intervju effekt och att man omedvetet kan påverka respondenten. Patel och Davidson (1994) skriver att intervju effekten ”är ett resultat av att intervjuaren uppträder på ett sådant sätt under intervjun att individerna förstår, medvetet eller omedvetet, vad som förväntas av dem” (s. 87-88). Det betyder att sådant som gester, ansiktsmimik, tonfall och hur man väljer att uttrycka sig kan påverka intervjun. Jag har gjort mitt bästa för att förhålla mig neutral, men är medveten om att skevhet kan uppstå vid intervjuer och att dessa kan påverka resultatet. För att intervjun skulle kännas så avslappnad som möjligt, informerades respondenterna i enlighet med etiska principer; vilka förtydligas under *etiska aspekter*.

4.5 Etiska aspekter

Åldern på respondenterna valdes delvis, vilket jag skulle återkomma till, med etiska aspekter i åtanke. Trost (1997) menar att man enbart genom att ställa en fråga kan väcka åtskilliga minnen, tankar och funderingar hos respondenten. Det kan vara behagliga minnesbilder, men även obehagliga minnen kan komma till upp ytan, vilka man då måste vara beredd att ta hand om enligt Trost. Genom att respondenterna hade distans till sin grundskoleutbildning kunde risken för att de skulle vara ”mitt uppe i problemen” förhoppningsvis minimeras. Jag var dock beredd på att ta hand om besvärliga situationer, det vill säga så långt mina kvalifikationer tillät mig.

Intervjupersonen som ej var myndig fick ett brev hemskickat för målsmans underskrift och godkännande (se bilaga C). Innan respondenterna gav sitt samtycke fick de information om undersökningen. Respondenterna informerades även i enlighet med etiska principer innan intervjun startade. Jag berättade om syftet med arbetet och informerade dem om att andra kan läsa arbetet när det är färdigställt. Jag berättade även att deras personliga uppgifter som namn och gymnasium eller arbetsplats inte kommer att finnas med i arbetet, samt att uppgifterna de lämnat inte kommer att kunna spåras tillbaka till dem. Respondenterna informerades om att de när som helst fick avbryta deltagandet och att de uppgifter som då lämnats ej kommer att användas. De fick även ett papper med denna information och telefonnummer till mig ifall de hade några frågor (se bilaga B). Som utlovat har jag gjort mitt yttersta för att säkerställa respondenternas anonymitet.

5 Resultat

Resultatet presenteras under rubrikerna *upplevd grundskoletid*, *upplevd delaktighet*, och *drömskolan*. Under respektive rubrik möter vi Anders, Björn, Christoffer och David (fiktiva namn) och deras upplevelser av respektive område. Resultatet kan upplevas långt beroende på att det är viktigt att läsaren får en helhetsbild av respondenternas upplevelser. För att underlätta läsandet och en eventuell återblick, har jag valt att avsluta varje rubrik med en sammanfattning av de faktorer som respondenterna lyfter fram som betydelsefulla. Respondenternas nuvarande livssituation ser ut enligt följande:

- Anders: 17 år och läser sitt andra år på gymnasiet.
Björn: 18 år och läser tredje och sista året på gymnasiet.
Christoffer: 25 år och arbetar på ett företag där han är engagerad i många delar av företagets verksamhet.
David: 24 år och arbetar på ett mindre företag.

5.1 Upplevd grundskoletid

Anders

När Anders började skolan arbetade hans föräldrar utomlands. Detta resulterade i att han fick inleda sin skoltid – på en engelsk skola – i ett annat land, men den skoltiden minns han inte så bra. I mitten av skolans tredje år flyttade Anders och hans föräldrar tillbaka till Sverige där Anders började i en ny klass och skola. De var cirka 30 elever i klassen, vilket Anders upplever som alldeles för många och han kände att han aldrig fick den hjälp han behövde. Vidare påpekar han att de hade olika klassföreståndare från år till år. De undervisades ständigt i olika salar och hade olika lärare i varje ämne. Anders sa sedan: *”nä, den skolan tyckte jag inte om så mycket faktiskt”*.

Det framkommer att det fanns en del lärare och elever som Anders tyckte var väldigt otrevliga. Han menar att om man inte förstod lärarnas beskrivningar och frågade vad de menade, kunde de säga: *”jag har redan sagt det en gång och tänker inte säga det igen”*. Det fanns däremot en lärare som Anders tyckte om, han menar att hon verkligen lyssnade på honom och kunde beskriva saker på ett bra sätt. Anders säger att han hade två kompisar på skolan som han umgicks med på rasterna, men ingen i hans egen klass. I skolår 6 hade Anders och hans kompisar rast på olika tider, vilket resulterade i att Anders inte hade någon att umgås med på rasterna. Han sa då följande: *”gick mest själv, runt omkring på skolgården, hade inte direkt några att vara med”*. Han beskriver att det blev mycket ensamt i skolår 6.

Efter skolår 6 blev Anders förflyttad till en annan skola och en mindre klass, men han minns inte varför. Han gick där från skolår 7-9 och minns tiden som mycket rolig. Eftersom det var få elever i klassen, endast 8-9 stycken, tycker Anders att det var mycket lättare att bli kompis med klasskamraterna. Vidare säger Anders att han fick mycket mer hjälp under lektionerna, samt att lärarna verkligen lyssnade på honom. När vi pratar om hur skoltiden har hjälpt Anders att komma dit han är idag, menar han att den hjälpt honom att erhålla ämneskunskaper som han behöver. Han räknade upp olika ämnen och var sedan tyst ett litet tag, han tittade på mig och sa *”tror jag”*.

Björn

Björn berättar att han gick skolår 1-3 i en vanlig klass och att han hade relativt många kompisar. Han upplevde alla lektioner som tråkiga och sa: *"man fick inte hjälp så det var svårt att hänga med, blir inte roligt att gå på lektionerna till slut"*. Björn säger att han hade flera elevassistenter under denna tid och att han trivdes med dem. När han var med elevassistenterna beskriver Björn sig själv som lugnare. Efter en stund sa Björn: *"sen fick jag inte gå kvar där längre"*. Han upplevde att det berodde på hans eget beteende: *"slagsmål, sen var jag inte koncentrerad på lektionerna och så"*. Efter det flyttades han till ett behandlingshem där han gick från skolår 4 till slutet av skolår 6.

Behandlingshemmet trivdes Björn mycket bra på. Det var en liten klass med enbart 5 stycken elever och Björn berättade att *"man fick ju mycket mer uppmärksamhet eftersom det var en mindre klass, man fick mer hjälp och så, än vad man fick i en större klass"*. Han säger att det fanns mycket personal och att han hade en kontaktperson. Detta resulterade i att det alltid fanns någon att prata med om det var något speciellt eller om man hade gjort något dumt. Vidare upplevde Björn lärarna som jättebra och att alla elever var kompisar med varandra. När det var cirka 1-2 månader kvar av skolår 6 fick Björn flytta.

Björn berättar att han kom till en vanlig skola igen och till en större klass. Björn sa följande om skolan: *"det var stökigt, för min del i alla fall, jag kände ingen i den nya klassen"*. Han berättar att han hade kompisar i parallellklassen. Björn säger att klassen bestod av cirka 24 elever och han upplevde inte att lärarna var speciellt bra på att undervisa eller lyssna. Vidare menar Björn att när han kom till en större klass fick han inte lika mycket uppmärksamhet som innan. Han säger även att det blir stökigt när man inte får så mycket hjälp. Han sa att *"klassen var väl inte så stökig, utan det var väl mest jag som var stökig och hålla på att jobba med"*. Björn menar att han enbart ville ha mer hjälp och uppmärksamhet. Vidare upplevde han att det var tråkigt när lärarna inte lyssnade. Han beskriver att han aldrig fick den hjälp han behövde vilket han menar beror på att det var för många elever i klassen. När det är för många elever hinner lärarna inte hjälpa alla: *"några blir alltid utan hjälp"*.

Björn bytte skola igen i skolår 7. Han kom till en mindre skola och en mindre grupp med cirka åtta elever och två lärare. Det ingick en del praktiskt arbete, vilket var roligt enligt Björn. Han säger även att han fick mycket hjälp och Björn upplever tiden positivt. Lärarna lyssnade på honom och Björn menar att man fick lära sig att tala ut om konflikter, istället för att lösa dem med våld. Slutligen säger Björn att skolan, det vill säga den sista, har hjälpt honom att behärska sig. Utöver det tycker han inte att skolan har hjälpt honom att komma dit han är idag.

Christoffer

Christoffer berättar att han trivdes bra i skolan och att hans lärare har varit, som han uttryckte sig: *"mina lärare har varit rätt okej faktiskt, hela tiden"*. Den första skoltiden, det vill säga skolår 1-2, säger Christoffer att han inte minns så mycket av. Längre fram i intervjun berättar han dock att han inte fick den hjälp han ville i skolår 1-2 och han sa följande: *"jag gick ju i vanlig skola då, jag klarade inte av det, det var för mycket folk runt omkring mig"*. Klassen var enligt Christoffer en vanlig klass med ungefär 30 elever. Han hade många kompisar och berättar att han minns rastera som roliga men för korta. Vidare säger Christoffer att han hade svårt att lära sig i den klassen: *"det var mest stökigt"*. Han tycker inte att han fick den hjälp han behövde på grund av att det gick så många elever i klassen. Till skolår 3 fick Christoffer byta skola, vilket berodde på följande: *"jag var bråkig..., jag var ganska livlig, eller har alltid varit"*.

Christoffer började därefter på en internatskola, som innehöll både skola och hem, där han gick skolår 3-6. På internatet fanns enbart mindre klasser, vilka innehöll ungefär 10 elever. När de var så få elever menar Christoffer att det var *"lätt att lära sig"*. Det framkommer att han hade samma lärare under de skolåren och att han fick den hjälp han ville ha. Christoffer trivdes bra på lektionerna och han sa att *"det berodde mycket på läraren, han brydde sig rätt mycket och var mer personlig på något sätt"*. Vidare tycker han att det var bra gemenskap på skolan. Christoffer säger att både lärare och elever umgicks och hade bra kontakt med varandra, han menar att alla var som kompisar.

Skolår 7-9 gick Christoffer på en mindre skola i en klass med åtta elever. Han trivdes bra på den skolan, vilken delvis innehöll praktiskt arbete. Han hade gott om kompisar och han tycker att lärarna var bra. Christoffer minns att lärarna pratade mycket med alla elever och han beskriver att de var som lärarna på internatet, det vill säga att de var personliga. I samband med detta sa Christoffer: *"Man var ju alltid en rebell och skulle säga att allt var dåligt, men det var kul i alla fall"*. Om skolan har hjälpt Christoffer att komma dit han befinner sig idag vet han inte.

David

David berättar att han aldrig trivdes i skolan, men att han däremot trivdes med och hade många kompisar. Det framkommer att han har flyttat runt i olika klasser, han har gått på flera skolor och placerats i mindre grupper. David upplever att problemen började i skolår 1. Han säger att han hade svårt att sitta still och att läraren ofta skällde på honom. Vidare berättar David att de var cirka 25 elever i klassen samt att han tycker det är för många elever för en ensam lärare. Han sa även: *"det fanns ju bara en lärare, så det hände ju att man stökade en del, men man ville ju bara ha hjälp"*. När David blev flyttad första gången tror han att det berodde på att han var stökig eller bråkig och att läraren inte ville ha med honom att göra. David minns att han ville tillbaka till sin klass och på grund av det blev han mer stökig när de flyttade honom. Detta blev som en ond cirkel, menar David. Han trodde att om han var tillräckligt stökig skulle han få komma tillbaka till sin klass och sina kompisar. Men detta resulterade i att han enbart blev flyttad längre bort från dem.

Under skolåren 1-7 beskriver David en jobbig skoltid med otrevliga lärare som enbart skällde på honom. Han har hela tiden flyttats runt i mindre grupper och skolor. David minns speciellt en skola där han gick i flera mindre grupper. Han menar att lärarna var väldigt hårdhänta där. Respondenten berättar att han har blivit knuffad och inkastad i dörrposter och när han berättade detta för någon, var det ingen som trodde på honom. Under hela sin skolgång, med undantag från skolår 7-9, upplever David att lärarna ofta påpekade hans fel och brister istället för att uppmuntra honom. I samband med detta sa David: *"det kändes som om ingen tyckte om mig"*. Det framkommer även att många lärare har sagt att de inte klarar av honom, vilket gjorde att hans självförtroende sjönk avsevärt.

I skolår 7 blev David förflyttad till en ny skola som innehöll mer praktiskt arbete. Det gick cirka 10 elever i klassen. Han hade en kompis som gick där och som rekommenderade skolan, vilket gjorde att David valde skolan. När David började där upplevde han att lärarna för första gången verkligen lyssnade: *"de ville höra vad man tyckte, och till skillnad från /.../ skolan så blev de inte arga när man sa vad man tyckte"*. David menar att praktiskt arbete är hans gebit, och trivdes av den orsaken mycket bra på skolan. Det framkommer, om man bortser från skolår 7-9, att David är mycket besviken på hela skoltiden och undrar hur man kan behandla ett barn på det sättet han blivit behandlad. David tycker inte att skolan har hjälpt honom att komma dit han är idag, men att han däremot haft användning av det praktiska arbetet.

5.1.1 Sammanfattning

Bortsett från Anders, tyder respondenternas upplevelser på att de förlägger problemen till sig själva. Björn, Christoffer och David nämner alla att de har blivit flyttade till mindre grupper eller andra skolor på grund av deras beteenden. Vad de själva nämner är bland annat att de har varit stökiga, bråkiga, att de haft svårt att sitta still eller varit okoncentrerade. Orsaken till deras handlanden har varit, vilket de tydligt poängterar, att de inte fått den hjälp de ville ha. Alla fyra respondenter är överens om att när de befunnit sig i större klasser eller grupper har de vare sig fått den hjälp de behöver eller den hjälp de vill ha.

Av respondenternas upplevelser kan man se att samtliga trivts bättre när de befunnit sig i mindre grupper om 5-10 elever. Det finns emellertid ett undantag, och det är Davids upplevelser då han har blivit flyttad mycket. Han har även haft otrevliga och hårdhänta lärare som David upplevt inte har tyckt om honom. Om man ser till skolår 7-9, har även han trivts bättre i mindre grupp. Vad respondenterna framhåller om trivseln i de mindre grupperna är framförallt uppmärksamheten. De upplever att lärarna har lyssnat på dem bättre, samt att de verkligen har fått den hjälp som de kände att de behövde. I Anders fall finns dock ytterligare en anledning, vilken är kompisar. Han har inte haft några kompisar i sin klass mellan skolår 3-6, utan haft yngre kompisar. När de efter en tid fick rast på olika tider visade det sig att han inte hade någon att umgås med, vilket resulterade i ensamhet.

Vad gäller gruppens storlek kan man se känslorna som framställs. Generellt för respondenternas upplevelser – bortsett från Davids skoltid med hårdhänta lärare – gäller följande: när man pratar om mindre grupper som respondenterna ingått i uppvisar de glädje. När samtliga respondenter pratar om upplevelser i större grupper förstärks deras verbala budskap av ett kroppsspråk som visar nedstämdhet. Björn, Christoffer och David lyfter fram det praktiska arbetet som en positiv del av deras upplevelser. Vad gäller respondenternas upplevelser av hur skoltiden har hjälpt dem dit de befinner sig idag, kan man se att David inte tycker att skolan har hjälpt honom medan Christoffer inte vet. Björn menar att skolan har hjälpt honom att behärska sig medan Anders pratar om ämneskunskaper han förvärvat.

5.2 Upplevd delaktighet

Anders

Under skolår 3-6 upplevde Anders att han aldrig fick vara med och bestämma. Han säger att lärarna bestämde allt. Anders menar att ingen lärare lyssnade på vad de hade att säga om undervisningen, ”*men det var väl bara att jobba på, i princip*”. Han säger att lektionerna hade blivit roligare om man hade fått varit med och utformat dem. Våra lärare sa bara: ”*nu ska vi göra det och det, och då är det liksom det som gäller*”. Anders tror inte att de någonsin pratade om att vara delaktigt. Däremot tycker Anders att det blev skillnad när han bytte skola. När han gick skolår 7-9 tyckte han att han fick bestämma mer, inte om *vad* man skulle göra men däremot *när* man ville göra det.

Björn

När Björn gick skolår 1-3 minns han att han fick bestämma vad elevassistenten och han skulle göra. De gick ofta till biblioteket där Björn tyckte att det var lugnt och han säger också att han tyckte om när han fick bestämma. På behandlingshemmet, skolår 4-6, berättar Björn att de inte fick vara med och bestämma något om lektionerna. Det framkommer att de enbart hade lektioner fram till klockan 12 och efter det var det fria aktiviteter. Björn berättar att de fria aktiviteterna fick de själva bestämma över, vilket han tycker var roligt. Vidare anser Björn att

det inte är roligt när någon annan bestämmer och exempelvis säger: ”gör det här nu, då blir det inte roligt, men får man vara med och bestämma själv blir det kul”. Björn säger att han alltid haft valmöjligheter om vad han vill arbeta med, men då har valmöjligheterna varit förutbestämda av lärare. Inflytande över arbetssätt eller att han själv fått bestämma om vad han kan arbeta med tror inte Björn att han någonsin har kunnat påverka. Vidare säger han att på lärarna lyssnade på honom på de mindre skolorna men dock inte på de större.

Christoffer

Om Christoffer fick vara med och bestämma något i skolår 1-2 minns han inte. På internatskolan menar Christoffer att han kunde bestämma lite, och om läraren sa han: ”han frågade väldigt mycket om hur vi ville göra och så, vi hade lite att säga till om i alla fall”. Det framkommer att de hade valmöjligheter, men det förekom aldrig att de själva fick vara delaktiga i undervisningens utformning. Skolår 7-9 beskriver Christoffer på liknande sätt som internatskolan. Han säger att de inte direkt fick bestämma över undervisningens utformning, men att han däremot fick bestämma om vad han ville arbeta med för tillfället. Vidare berättar Christoffer att det blir både roligare och att det känns bättre om man får vara delaktig. Han tycker att det är viktigt att lärarna lyssnar och att man får säga vad man tycker.

David

David anser att han aldrig har fått vara delaktig under sin skolgång. Han säger att lärarna, bortsett från skolår 7-9, enbart blivit arga om han försökt säga något eller om han velat vara med och bestämma. David sa: ”men det var väl bara att hoppa på tåget och köra, annars råkade man ju bara illa ut”. I Skolår 7-9 tycker David att han kunde välja bland olika ämnen och arbeten men han menar de var alla förutbestämda. Dock anser han att lärarna i varje fall lyssnade på vad han hade att säga, vilket David anser att de inte har gjort innan. David tror även att han hade tyckt om skolan mer om delaktigheten varit större.

5.2.1 Sammanfattning

Vad gäller respondenternas delaktighet visar det sig alla haft mycket lite eller inget inflytande alls över undervisningens utformning. David poängterar att han aldrig fått chansen att vara delaktig. Hans syn på delaktighet skulle kunna beskrivas enligt följande: att vilja vara delaktig är samma sak som att råka illa ut. David tror dock att han hade tyckt om skolan mer om han varit delaktig och alla respondenter menar att det är roligare om man får vara delaktig. Det framgår att när delaktighet funnits har den för alla varit inom givna ramar, det vill säga att de enbart har haft möjlighet att välja mellan saker som redan varit förutbestämda. Anders, Björn och David anser att det är tråkigt när lärarna bestämmer. Anders och David uttryckte sig på liknande sätt och menar båda att det bara var arbeta på.

Samtliga framhäver vikten av att lärare skall lyssna. Anders berättar att lärarna ej har lyssnat på honom, förutom i den mindre klassen (skolår 7-9). Björn har en liknande uppfattning och säger att lärarna har lyssnat på honom på de mindre skolorna eller i de mindre klasserna, men dock ej på större skolor/klasser. Både Christoffer och David anser att det är viktigt att lärarna lyssnar. Skillnaden mellan dem två är att Christoffer större delen av sin skolgång har haft någon som lyssnat medan David inte har haft det.

5.3 Drömskolan

Anders

I Anders drömskola skall det vara små elevgrupper och fler lärare. Han poängterar att kompisar är viktiga i drömskolan. Anders säger att man skall ha bra kompisar som man kan umgås med: ”*någon man kan lita på och som lyssnar på en*”. Han vill också att lärarna skall lyssna på vad eleverna har att säga och att de alltid skall ha tid att hjälpa alla elever som behöver hjälp. Att få arbeta i sin egen takt är också viktigt i Anders drömskola. Han tycker att man skall få vara med och bestämma mer, både om vad man skall arbeta med samt lektioner och arbetsätt. Anders menar att man ska få arbeta med det man vill ”*bara man gör det som ska göras*”. Han tycker det är viktigt att inte lärarna bestämmer allt själva i drömskolan.

Björn

Drömskolan enligt Björn skall ha många lärare och högst 15 elever ”*så det inte blir så mycket bråk*”. Han tycker det är bra om skolarbetet kan varvas med praktiskt arbete, så man inte läser ämnen hela dagarna. Han tycker att lärarna ska vara snälla och rättvisa. I drömskolan är det även viktigt att man kan prata med lärarna om något har hänt, att det finns någon där om man behöver dem och att de verkligen lyssnar. Vidare menar Björn att man alltid ska få den hjälp som man behöver och att man får arbeta i sin egen takt. Han tycker att man ska få vara med och bestämma lite, men inte allt: ”*får man bestämma allt blir det nog inget gjort*”. Björn tycker dock att man kan få vara med och bestämma en del om vilka arbetsätt som ska användas. Han anser även att det är viktigt att man inte blir tvingad att göra något, utan att man får arbeta med det som känns roligt precis då. Björn säger dock att det är viktigt att det finns en del regler ”*så man inte missar något viktigt*”.

Christoffer

Christoffer tycker att drömskolan ska vara som han har haft det. Han säger att det är viktigt att man inte har för många lärare, ”*man kommer närmre personen om man har samma lärare i alla ämnen*”. Christoffer anser att man inte lär sig så mycket att det behövs en lärare i varje ämne. Vidare tycker han att det är viktigt att inte klasserna är för stora ”*då lär man sig ju ingenting*” sa Christoffer. Han menar att han vill kunna lita på de människor som finns omkring honom, är det då för många blir det svårt. I Christoffers drömskola ska han kunna säga vad han tycker och tänker. Han säger även att det är viktigt att kunna påverka undervisningen, att man får lära sig sådant man själv anser är viktigt. Christoffer sa att ”*Man ska inte behöva sitta still och läsa hela tiden, för det är inte riktigt min grej*”, utan att drömskolan skall varvas med praktiskt arbete.

David

För David är trygghet viktigt i drömskolan. Han tycker inte att något barn ska få ha det som han har haft det. David menar att det är oerhört viktigt att lärarna lyssnar på vad alla barn har att säga och att de framförallt tror på vad de säger. David sa: ”*lärarna måste berömma eleverna, så de känner att de är omtyckta*”, han menar att då stärker man även deras självförtroende. I Davids drömskola ska man få vara delaktig. Han menar att skolan troligtvis skulle bli roligare om man fick vara med och bestämma. Vidare tycker David att man ska få arbeta med praktiska saker om man vill det och läsa eller arbeta med annat om man vill det. Slutligen i Davids drömskola: ”*ingen skulle bli tvingad att göra något som de inte vill, ingen*”.

5.3.1 Sammanfattning

Respondenterna är alla överens om att drömskolan skall innehålla lärare som verkligen lyssnar och Björn poängterar att de skall vara snälla och rättvisa. David påpekar vikten av trygghet, att lärarna skall tro på- och berömma eleverna, vilket visar sig ha varit en brist under hans egen skoltid. Anders och Björn framhåller att drömskolan skall ha många lärare och få elever. De menar att lärarna alltid ska ha tid att hjälpa eleverna och att det är viktigt att man får arbeta i sin egen takt. I Anders fall är även kompisar som man kan lita på viktigt, vilket tidigare visat sig inte funnits när han befunnit sig i större klasser. Björn framhäver även att få elever och många lärare reducerar risken för bråk. Christoffer anser också att ett litet elevantal är viktigt men till skillnad från Anders och Björn skall Christoffers drömskola istället innehålla få lärare. Christoffer belyser vikten av nära relationer och att man kan lita på människorna som finns omkring honom. David poängterar däremot inte elevantalet, även om det tidigare framkommit att 25 elever är ett för stort elevantal för en ensam lärare.

Att drömskolan skall innehålla praktiskt arbete anser alla respondenter utom Anders. Vad gäller delaktighet så är alla överens om att det viktigt, men de framhåller dock vikten av delaktighet på olika sätt. Anders och Björn framhåller delaktighet inom givna ramar. Anders menar att man ska få välja bara man gör det som ska göras. Björn säger att man inte ska bli tvingad att göra något, men han framhåller att regler är viktigt så man inte missar något viktigt. Christoffer och David poängterar att de vill vara mer delaktiga än vad de har varit. Christoffer framhåller vikten av att lära sig sådant som man själv anser är viktigt, medan David anser att skolan troligtvis skulle bli roligare om man tilläts vara delaktig. Slutligen kan sägas att respondenternas drömskolor innehåller sådant de själva antingen har saknat eller upplevt som positivt under sin egen skoltid.

6 Diskussion och slutsatser

För att underlätta överblicken av arbetet inleds avsnittet med studiens syfte och frågeställningar vilket efterföljs av en reflektion över metoden. Därefter följer diskussionen vilken innehåller betydelsefulla faktorer för elevernas upplevelser vilka diskuteras i förhållande till ekologisk systemteori, samt den tidigare forskning som lyfts fram i arbetet. Diskussionen avslutas med att tolka och diskutera respondenternas erfarenheter i förhållande till gällande styrdokument. Avslutningsvis kommer några slutsatser att lyftas fram. Studiens syfte löd enligt följande:

Syftet med studien är att undersöka hur elever som under sin grundskoletid definierats som elever med socioemotionella svårigheter upplevt sin tid i grundskolan med särskilt fokus på upplevelsen av delaktighet, samt tolka och diskutera detta i förhållande till ekologisk systemteori och gällande styrdokument. Syftet kan konkretiseras genom följande frågeställningar:

- Vilka faktorer beskriver eleverna som betydelsefulla för deras upplevelser?
- Hur kan beskrivna faktorer tolkas i förhållande till ekologisk systemteori?
- Hur kan man tolka de intervjuade elevernas erfarenheter i förhållande till gällande styrdokument med avseende på skolans skyldigheter och elevens rättigheter?

6.1 Metod

Att genomföra en kvalitativ studie med intervjun som instrument anser jag var ett lämpligt val i förhållande till syftet. Intervjuguiden som utformades och frågorna den innehöll anser jag besvarade syftet och därmed hade god validitet. Frågorna som användes hade såväl låg grad av standardisering som låg grad av strukturering. Detta betyder att följdfrågor samt hur jag valde att formulera mig styrdes av respondenterna och följdes upp beroende på tidigare svar, samt att frågorna var av öppen karaktär. Jag anser, i likhet med vad Stukát (2005) poängterat, att intervjumetoden hjälpte mig att nå djupare i intervjuerna då den gav mig möjlighet att följa upp svar som respondenterna lämnat. Stukát menar även att metoden är starkt beroende av en skicklig intervjuare. Eftersom min erfarenhet är begränsad som intervjuare blir det också en nackdel i förhållande till metodvalet, det vill säga att min förmåga att nå djupet är begränsat. En skicklig intervjuare hade troligtvis kunnat nå djupare i intervjuerna, följt upp andra delar och hittat nya intressanta infallsvinklar, vilket med min erfarenhet varit begränsat.

Jag valde att intervjua fyra personer vilket jag ansåg nödvändigt för att tidsmässigt ha möjlighet att tolka och analysera intervjuerna. I efterhand anser jag att begränsningen var lämplig då jag trots det låga antalet tyckte att det var svårt att hantera materialet. Ett större antal respondenter hade resulterat i att det insamlade materialet hade blivit både svårtolkat och svåranalyserat. I studien var inte genusperspektivet i fokus då jag valde att inrikta mig på en specifik målgrupp, det vill säga elever som under sin skoltid beskrivits med socioemotionella svårigheter. I efterhand kan jag tycka att det hade varit ytterst intressant att se vilka likheter eller skillnader som framkommit om även flickor intervjuats.

I arbetets metoddel, under *Etiska aspekter*, tog jag upp att åldern på respondenterna valdes med anledning av att förhoppningsvis kunna minimera risken med att intervjupersonerna skulle vara ”mitt uppe i problemen”. Trost (1997) poängterade att intervjuaren måste vara

beredd på att ta hand om obehagliga minnen som kan komma upp till ytan genom att intervjuaren enbart ställer en fråga. Jag skrev att jag var beredd på att ta hand om besvärliga situationer, så långt mina kvalifikationer tillät mig, vilket visade sig bli svårare än vad jag förväntat mig. När skall man agera intervjuare och när är det tid att agera som medmänniska? Att finna balansgången däremellan upplevde jag som den svåraste delen med intervjuerna. Obehagliga minnen kom upp till ytan och jag kände det som min skyldighet att vid något tillfälle lämna rollen som intervjuare och inta rollen som medmänniska. Jag gjorde mitt yttersta för att lyssna, försöka förstå och hjälpa på bästa möjliga sätt. Jag har valt att inte använda uppgifter som framkom i dessa mer emotionella sammanhang som resultat i studien.

6.2 Diskussion

Resultatet från min studie visar på att tre av respondenterna förlägger problemen till sig själva. De menar att de har blivit flyttade till andra skolor eller grupper på grund av att de varit stökiga, bråkiga, att de haft svårt att sitta still eller varit okoncentrerade. Detta torde vara ett resultat av att de själva har blivit belastade med problemen, att skolan förlägger dessa hos individen istället för att se hur närmiljön, i detta fall hur skolmiljön påverkar individens handlanden. I förhållande till ekologisk systemteori skall inte en människa ses som en "bärare av problemet", utan problem eller svårigheter som uppstår bör tolkas som ett resultat av mötet mellan individen och miljön. I detta fall skulle de upplevda "problemen" möjligtvis vara påverkade bland annat av klasstorleken.

Klassens storlek kan vidare vara ett resultat av påverkan av den yttersta strukturen i modellen som Bronfenbrenner (1979) presenterat, det vill säga makrosystemet. Eftersom ekonomiska förhållanden ingår däri vilka i sin tur kan påverka individen som utvecklas och som befinner sig i mikrosystemet, skolan eller klassen. Samtliga intervjupersoner i undersökningen har upplevt sina klasser som för stora, vilket skulle kunna vara ett resultat av de ekonomiska förhållanden som råder. Samtidigt skulle man kunna se det utifrån exosystemets nivå där bland annat skolstyrelsen ingår, vilka även de fattar beslut som direkt påverkar individen i mikrosystemet. Ett resultat blir en klass med många elever, vilket tydligt påverkar individerna. Samtliga respondenter i min studie påpekar att de vare sig har fått den hjälp de behöver eller den hjälp de vill ha när de ingått i större klasser eller grupper. När intervjupersoner däremot vistats i mindre grupper trivs de bättre, framförallt på grund av att de får mer uppmärksamhet. Detta stämmer överens med de omfattande forskningsresultat om gruppstorlekar i vilka man kom fram till att klasser som inte överstiger 15 elever resulterar i att elevernas kontakt med lärarna ökar samt att eleverna upplever sig bättre sedda (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001).

Om elever då befinner sig i klasser som de upplever innehåller för många elever, är det då konstigt att de reagerar? Om en elev inte får den hjälp de känner att de behöver är det enligt min mening snarare självklart att de reagerar på ett eller annat sätt. Tidigare forskning visar även att barn som inte får sina grundläggande behov tillfredsställda tar till överlevnadsstrategier (O. Wahlström, 1993; Andersson, 1999; Skolverket, 2001). De överlevnadsstrategier som ett barn kan ta till är att de försöker få eller ta uppmärksamheten med alla medel, genom att exempelvis störa eller bråka (Skolverket, 2001). Ser man till min studie visar resultaten på, vilket jag inledningsvis lyfte fram, att tre av intervjupersonerna bland annat flyttats från sina klasser för att de upplevdes som stökiga och bråkiga. Dessa respondenter menar att orsaken till deras handlanden har varit för att få den hjälp de behöver och vill ha.

Vad man också kan fundera kring är hur grupperna som eleverna ingått i fungerat. Att en grupp fungerar bra är viktigt för elevernas välmående och det gynnar lärandet på många sätt, medan en grupp som inte fungerar bra däremot får motsatt effekt (Nilsson, 1993; Skolverket, 2001). Resultaten från min studie visar på att när respondenterna berättar om sina upplevelser från större grupper förstärks det verbala budskapet av ett kroppsspråk som visar på nedstämdhet. Kan det vara så att det är trygghet intervjupersonerna vill åt när de framhäver den lilla gruppen, och vad är det i så fall som skapar känslan av otrygghet?

I förhållande till den ekologiska modellen ingår personen som utvecklas i flera olika mikrosystem, där skolan, klassen eller elevgruppen är ett av dem (Bronfenbrenner, 1979). I varje mikrosystem upplever människan olika relationer, roller och aktiviteter, vilka påverkar personen som utvecklas. När relationerna i ett mikrosystem inte fungerar får det givetvis konsekvenser för personen som ingår däri, vilket tydligt är fallet för två av respondenterna i studien. Den ena har, vilket jag tidigare nämnt, inte haft några kompisar i sin klass. Den andra har flyttats från grupp till grupp och haft hårdhänta lärare. I båda fallen har detta resulterat i att relationerna i mikrosystemet, gruppen eller klassen, blivit lidande vilket leder till en känsla av otrygghet. Denna känsla av otrygghet kommer i sin tur leda till att eleverna mår dåligt vilken även får konsekvenser för lärandet (Skolverket, 2001). När respondenterna har kommit till grupper där de får möjlighet att synas, höras och skapa goda relationer har även känslan av trygghet och trivsel ökat.

Uppmärksamhet och att lärarna lyssnar har samtliga personer i undersökningen poängterat som en viktig faktor för trivseln. Livsprojektets resultat, som tidigare lyfts fram, visar att eleverna som trivs mycket dåligt i skolan anser att lärarna varken lyssnar eller bryr sig om dem (Andersson, 1999). Vad kan man då göra för att eleverna ska känna att de får den uppmärksamhet de behöver? Att ha mindre klasser om fem till tio elever har samtliga intervjupersoner i min studie poängterat. Både Nilsson (1993) och O. Wahlström (1993) lyfter även fram den storleken som optimal när man skall arbeta med relationer, vilket man i hög grad gör i skolan. Men ser verkligheten ut så, går det att minska klasstorlekarna?

Jag var tidigare inne på makrosystemets nivå och att ekonomiska förhållanden påverkar klasstorleken, vilket i sin tur påverkar personen som utvecklas. En förebyggande lösning skulle kunna vara att från tidig ålder, det vill säga förskoleklass och skolår 1, arbeta med mindre grupper för att sedan successivt öka storleken. O. Wahlström (1993) poängterar att en mindre grupp, om fem till sju personer, där den enskilde eleven blir bekräftad och där samtliga elever har möjlighet att bekräfta varandra ökar känslan av trygghet och tilltron till den egna förmågan.

Min studie visar att samtliga intervjupersoner från början av sin skolgång ingått i klasser med omkring 25 elever. Hade personerna i undersökningen börjat i mindre klasser där de fått möjlighet att utveckla relationer, blivit bekräftade och kunnat bekräfta varandra kanske de inte hade beskrivits ha socioemotionella svårigheter. De omfattande undersökningar om klasstorlekar som tidigare presenterats visar att när barnen är i åldrarna fyra till nio år når man bäst resultat om grupperna innehåller 13-15 elever, vilket särskilt gäller barn som befinner sig i svårigheter. Vidare visade det sig i en uppföljning, att när eleverna hade övergått till större grupper presterade de fortfarande bättre än de elever som från början ingick i grupper med cirka 22-26 elever (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2001).

Skolan skall främja alla elevers harmoniska utveckling och ge elever som befinner sig i svårigheter det stöd och den hjälp de behöver (SFS, 1997a). Studien visar på, vilket tidigare lyfts fram, att tre av intervjupersonerna har flyttats på grund av deras beteende och att samtliga elever tycks förlägga problemen till sig själva. Detta skulle kanske ha kunnat förhindras om man istället för att flytta eleverna hade gett dem stöd i den klass eller grupp de tillhört. Grundskoleförordningen (1997b) konstaterar skolans skyldighet att stödja elever som befinner sig i svårigheter, samt att stödåtgärderna framförallt skall ges i elevens klass eller grupp.

Enligt *Konventionen om barnets rättigheter* (Utrikesdepartementet, 2003) måste varje barns bästa alltid prioriteras innan något beslut fattas som inverkar på barnet. Men när man flyttar ett barn från sin klass för att svårigheter har uppstått, tänker man då på barnets bästa? När barnen, som i min studie, blir flyttade och belastar sig själva med problemen måste man ifrågasätta om det verkligen var barnets bästa som stod i fokus. Om eleverna i skolan skall lära sig att visa respekt inför andra och deras människovärde borde väl skolan föregå med gott exempel och visa respekt inför eleverna. Enligt *Konventionen* (Utrikesdepartementet, 2003) är det skolans skyldighet att prata med eleverna och verkligen lyssna till deras förslag. Ser man till studien poängterar samtliga elever att de tycker det är viktigt att lärarna lyssnar på vad eleverna har att säga. Jag tror att när elever befinner sig i svårigheter är det många gånger skolan som orsakar dem. Enligt mina erfarenheter kan det vara i brist på delaktighet som svårigheterna uppstår. Tillåter man elever att vara delaktiga och om man utgår från deras erfarenheter, framstår det eleverna lär sig som meningsfullt (SOU 1996:22; SOU 2000:19).

Studiens resultat visar på att intervjupersonerna haft mycket lite inflytande eller inget inflytande alls över utbildningens utformning. Detta är helt emot vad såväl skollag (SFS, 1997a) som läroplan (Lpo 94, 1998) föreskriver. Även om elevernas ålder och mognad skall avgöra i vilken grad de skall vara delaktiga går det inte att misstolka vad styrdokumentet föreskriver, det vill säga att alla elever skall kunna påverka sin utbildning. Läroplanen (Lpo 94, 1998) understryker även att elevernas utveckling, såväl socialt som kunskapsmässigt, förutsätter att de är delaktiga. När respondenterna varit delaktiga har det varit inom givna ramar, det vill säga att de har fått välja mellan saker som redan varit förutbestämda. Respondenterna anser alla att delaktighet är viktigt och de vill att lärarna skall lyssna på vad de har att säga.

6.3 Slutsatser

Utan att generalisera har jag genom min studie samt den litteratur jag läst kommit fram till följande slutsatser.

För att eleverna skall trivas och må bra måste det finns lärare som lyssnar på och ger eleverna uppmärksamhet. Om elever inte får uppmärksamhet eller den hjälp de behöver och vill ha, samt om de inte tillåts att vara delaktiga, kan det resultera i att eleverna tar till överlevnadsstrategier. Dessa kan yttra sig i form av att eleven ser till att få uppmärksamhet genom att störa och bråka eller att eleven blir tillbakadragen och osynliggör sig själv. För att elever skall få den uppmärksamhet de behöver är det viktigt att klasser/undervisningsgrupper innehåller relativt få elever. Det är viktigt att se hur den omgivande miljön påverkar individer och deras handlanden för att de inte skall förlägga, av skolan upplevda problem till sig själva. Om skolan skall kunna framkalla lusten att lära hos var enskild elev bör pedagogen tillåta eleven att vara delaktig i undervisningens utformning.

6.4 Slutord

Avslutningsvis vill jag påtala vikten av att alla elever måste få möjlighet och har rätt att både synas och höras. Min förhoppning är att studien har bidragit med insikter och ökat förståelsen för hur elever som beskrivs ha socioemotionella svårigheter upplever sin skolsituation. Att detta i sin tur kan hjälpa verksamma och blivande pedagoger att skapa en god undervisnings-situation där *alla* barn får utvecklingsmöjligheter. Då min uppfattning är att det föreligger en brist på forskning inom detta område är min förhoppning att detta arbete kan ligga till grund för vidare forskning, där även genusperspektivet sätts i fokus.

Referenser

- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Jönköping: Brain Books AB.
- Andersson, B-E. & Strander, K. (2001). *Skolan, familjen och framtiden. Social sårbarhet hos unga*. (FABASKO-projektet, Rapport 1). Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I. & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola. En kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik* (3:e uppl.). (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1999).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi* (2:a uppl.). (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2004). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. (I. Lindelöf, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmström, S., Györki, I. & Sjögren, P. (1994). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonnier Alba AB.
- Nilsson, B. (1993). *Individ och grupp. En introduktion till gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur
- O. Wahlström, G. (1993). *Gruppen som grogrund. En arbetsmetod som utvecklar*. Stockholm: Liber
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- SFS (1997a). *Skollagen (1985:1100)*. SFS 1997:1212 (omtryck). Svensk författningssamling 1997, 936-1338. Stockholm: Elanders Gotab.
- SFS (1997b). *Grundskoleförordningen (1994:1194)*. SFS 1997:599 (omtryck). Svensk författningssamling 1997, 496-935. Stockholm: Elanders Gotab.

- Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. Stockholm: Liber.
- SOU 1996:22. *Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Utrikesdepartementet. (2003). *Mänskliga rättigheter. Konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.

Bilaga A: Intervjuguide

Kön:

Ålder:

1. Vad gör du idag? (dvs. form av livssituation, skola/arbete?)

2. Berätta om din skoltid

Frågor som berör: Lärare, lektioner, skrivelse av något slag (åtgärdsprogram)
kompisar (upplevelse av samma möjligheter),
lek, vad som hände, om var alla med.

- ✘ Följdfrågor formuleras beroende på svar.

2.1 Hur tycker du att tiden i skolan har hjälpt dig att komma dit du är idag?

- ✘ Följdfrågor formuleras beroende på svar.
-

3. På vilket sätt har du kunnat bestämma över din skolgång?

Frågor som berör: Delaktighet, om någon har lyssnat och i så fall vem och när.
Fick du hjälpa till att bestämma hur undervisningen skulle utformas?

- ✘ Följdfrågor formuleras beroende på svar.
-

4. Om du fick bestämma, hur skulle då drömskolan se ut?

- ✘ Frågan baseras på det som tidigare sagts.
 - ✘ Följdfrågor formuleras beroende på svar.
-

Exempel på följdfrågor:

- Upplever du...
- Anser du...
- Tror du...
- Hur tänker du då?
- Vad menar du med det?
- Kan du berätta mer...



2005-11-16

Bilaga B: Underlag till respondenter

Hej

Jag heter Magnus Brungs och läser min sista termin vid lärarprogrammet, Göteborgs universitet. Under utbildningens sista termin ingår att skriva ett avslutande arbete. Jag vill undersöka *hur elever har upplevt sin tid i grundskolan*. För att göra undersökningen har jag valt att intervjua personer som har slutat grundskolan och vill därför intervjua Dig. Intervjun kommer att ta ungefär 45 minuter och om du tillåter vill jag spela in intervjun på band. En kort tid efter att jag har skrivit klart mitt arbete kommer bandet att förstöras. Om du vill får även du lyssna på inspelningen.

När mitt arbete är färdigt kommer det att kunna läsas av andra, men Dina personliga uppgifter som namn och gymnasium eller arbetsplats kommer **inte** att finnas med i arbetet. De uppgifter som Du lämnar till mig vid intervjun kommer **inte** att kunna spåras tillbaka till dig.

Ditt deltagande är naturligtvis frivilligt och du får när som helst avbryta deltagandet. Uppgifter som du lämnar kommer **inte** att användas om du väljer att avbryta undersökningen. Du får när som helst ställa frågor om arbetet, vilka jag kommer att svara på.

Om du har några frågor om undersökningen får du gärna kontakta mig.

Med vänlig hälsning

Magnus Brungs

Telefon hem: xxx - xx xx xx

Mobiltelefon: xxx - xxx xx xx

E-post: xxxxxxxx@student.gu.se



Bilaga C: Brev till minderårig

Hej

Jag heter Magnus Brungs och läser min sista termin vid lärarprogrammet, Göteborgs universitet. Under utbildningens sista termin ingår att skriva ett avslutande arbete. Jag vill undersöka *hur elever har upplevt sin tid i grundskolan*. För att göra undersökningen har jag valt att intervjua personer som har slutat grundskolan och vill därför intervjua Dig. Intervjun kommer att ta ungefär 45 minuter och om du tillåter vill jag spela in intervjun på band. En kort tid efter att jag har skrivit klart mitt arbete kommer bandet att förstöras. Om du vill får även du lyssna på inspelningen.

När mitt arbete är färdigt kommer det att kunna läsas av andra, men Dina personliga uppgifter som namn och gymnasium eller arbetsplats kommer **inte** att finnas med i arbetet. De uppgifter som Du lämnar till mig vid intervjun kommer **inte** att kunna spåras tillbaka till dig.

Ditt deltagande är naturligtvis frivilligt och du får när som helst avbryta deltagandet. Uppgifter som du lämnar kommer **inte** att användas om du väljer att avbryta undersökningen. Du får när som helst ställa frågor om arbetet, vilka jag kommer att svara på.

Om Du är under 18 år ska detta papper visas för målsman/förälder

För att kunna utföra intervjun behöver jag både Ditt och målsmans/förälders tillstånd. Det ger Ni till mig genom att skriva under detta papper. Du kan när som helst avbryta intervjun även om ni har skrivit på papperet.

Underskrift Målsman/förälder

Underskrift av person som intervjuas

Namnförtydligande Målsman/förälder

Namnförtydligande av person som intervjuas

Om Du/Ni har några frågor om undersökningen får ni gärna kontakta mig.

Med vänlig hälsning

Magnus Brungs

Telefon hem: xxx - xx xx xx

Mobiltelefon: xxx - xxx xx xx

E-post: xxxxxxxx@student.gu.se