



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Framgångsfaktorer - vad innebär det?

Ett exempel från en högstadieskola

Marga Widén

Uppsats :	15 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht 2010
Handledare:	Christina Ekelund
Examinator:	Mikael Nilsson
Rapport nr:	HT10-IPS-01 PDGX62



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Abstract

Uppsats: 15 hp
Kurs: Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX62
Nivå: Grundnivå
Termin/år: Ht 2010
Handledare: Christina Ekelund
Examinator: Mikael Nilsson
Rapport nr: HT10-IPS- PDGX62
Nyckelord: framgångsfaktorer, elever i behov av särskilt stöd, skolutveckling, klasstorlek, föräldrasamverkan, reflekterande arbetssätt, grupprocesser, delaktighet, ansvar, självkänsla

Syfte:

Syftet med min uppsats har varit att försöka upptäcka faktorer på en skola som möjliggjort godkändnivå för elever i behov av särskilt stöd. Är det möjligt att kombinera strävan att nå godkändnivå för alla med intentionerna i en skola för alla? Mitt andra syfte var att undersöka om en skola där alla når målen också lyckats med att bibehålla och öka elevers självkänsla. Utifrån detta har jag ställt följande frågor.

- Vilka faktorer bidrar till måluppfyllelsen?
- Vilka arbetssätt är synliga?
- Vad har klasstorleken för betydelse?
- Specialpedagogiskt synsätt - hur omsätts det i praktiken?
- Finns det något speciellt arbetssätt som främjar måluppfyllelsen?
- Vilken syn har skolan kring elever, lärande och kunskap?
- Råder det en samsyn i skolan på eleverna?

Teori:

Undersökningen grundar sig på systemteorin. Helhetssyn, samspel och relationer mellan människor är centrala. Det nuvarande betygssystemet har kommit att påverka synen på elever i behov av stöd. För att lyckas med att förena den inneboende konflikten i styrdokumentet med betygssystemet och helhetssyn på eleverna krävs ett strukturerat arbete där skolans alla nivåer är delaktiga och strävar mot samma mål.

Metod:

Jag har besökt en 6-9 skola och där använt en kvalitativ metod i form av en halvstrukturerad intervju. Dessutom har jag gjort observationer av olika slag, både vid föräldrasamtal, i undervisningssituationer och på diskussionsmöte.

Resultat:

I den undersökta skolan når alla elever godkändnivå vilket innebär att även elever i behov av stöd når målen. Lärarna arbetar i arbetslag och man har ett reflekterande arbetssätt som är genomgripande i hela skolan. Eleverna är delaktiga i uppläggningsen av undervisningen, som utgår från deras eget tänkande. Specialundervisningen fokuserar på kärnämnen, man inkluderar alla elever i klassorganisationen.

Förord

Denna uppsats är ett försök att hitta en specifik skolas metoder i sitt arbete att låta alla elever lyckas.

Först tackar jag min handledare Christina Ekelund som har varit ett ovärderligt stöd i mitt arbete. Hon har lotsat mig genom formatmallens fällor, varit inspirerande och hjälpt mig att hålla fokus. Hennes konstruktiva kritik har hjälpt mig att utveckla mitt skrivande.

Jag vill tacka för att fick ett så positivt mottagande på skolan jag undersökte och då främst rikta tacket till den specialpedagog jag intervjuade. Hon var väldigt öppen mot mig och delgav både av sin kunskap och av sin erfarenhet.

Jag vill också rikta ett tack till 5an på Oscar Fredriksskolan som stått ut med en uppsatsskrivande lärare och till AnnChristin Söderholm som varit och är en uppmuntrande och fantastisk arbetskamrat.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
2 Litteraturgenomgång	2
2.1 Teori	2
2.2 Styrdokument	3
2.3 Målrelaterat betygssystem och konsekvenser	3
2.4 Konflikt.....	4
2.5 Organisationsnivå	4
2.6 Gruppnivå	6
2.7 Individnivå.....	7
2.8 Framgångsfaktorer.....	7
3 Syfte	8
4 Metod.....	8
4.1 Etiska överväganden	10
5 Resultat.....	10
5.1 Organisationsnivå	10
5.2 Gruppnivå	11
5.3 Individnivå.....	12
5.4 Elever i behov av stöd	12
5.5 Specialundervisning	12
5.6 Framgångsfaktorer.....	13
6 Diskussion	13
Framåtsyftande frågor	16
Referenslista.....	17
Bilaga Intervjufrågor	

1 Inledning

Alla elever i den svenska skolan har rätt till likvärdig utbildning.

När skolan införde målrelaterade betyg 1994 hade det redan gjorts förutsägelser om vad detta skulle ha för effekt på elevernas chanser att nå godkändnivå. Emanuelsson (2001) hävdade att andelen elever som inte kunde nå godkändnivå kunde förutsägas redan när de målrelaterade betygen infördes eftersom ingen hänsyn tas till elevers olika förutsättningar.

Flera undersökningar visar att specialpedagogiken till största delen har, efter det målrelaterade betygssystemets införande, blivit mer inriktad på att kompensera brister i mätbar kunskap än på att arbeta med eleven i ett helhetsperspektiv. Specialundervisningen används till att få eleven att nå godkänt på bekostnad av elevens hela utbildning. Om stödet till elever i behov riktas på detta sätt kan det bli en specialpedagogik som går från att ha en helhetssyn till att ge fragmentariska kunskaper som är mätbara. En specialpedagogik som går från det relativistiska till det kompensatoriska synsättet.

Jag upplever att det finns en konflikt i att skolan dels ska uppmuntra och stödja eleven utifrån sina egna förutsättningar, dels ska verka för att alla når godkändnivå. Detta har enligt Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) lett till ökad stress, ökad sortering och utstämpling av elever. I styrdokumentet återfinns skrivningar som helhetssyn på eleven, att vi lär oss genom interaktion med andra, att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov.

Olika läroplaner har byggt på olika teorier om kunskap. Under olika perioder har skiftande arbetsätt varit rådande. Jag ville undersöka om det fanns några arbetsätt som var speciellt framgångsrika på den undersökta skolan och om någon metod hade mer genomslagskraft än andra.

Skolans organisation med arbetslag, klasstorlek och inte minst hur specialundervisningen är organiserad är faktorer som påverkar arbetet med elever och elever i behov av särskilt stöd. Utfördes specialundervisningen inom klassens ram, i grupp eller enskilt och vilken betydelse det hade, var också en fråga jag ställde mig.

Att alla i en skola strävar åt samma håll ser jag som en självklarhet, alla vill ju att eleverna ska lyckas. Detta betyder inte att alla i en skola har samma syn på elever, kunskap och lärande. Jag undrade om det var möjligt för en skola att ha en samsyn och vilken den i så fall var. Om det fanns en samsyn, ville jag veta tillvägagångssättet för att nå dit. Min ambition har varit att undersöka en skola där alla når målen för godkänt, för att se om de samtidigt lyckats behålla en helhetssyn på eleverna med ett relativistiskt synsätt.

Skolan jag valde att undersöka är en 6-9 skola som har ett gott renommé. Den är över fyrtio år och ligger i en stor svensk stad. Antalet elever är cirka 630, uppdelade på 28 klasser. Lärarkåren är stabil med få lärarbyten. Alla elever på skolan når godkändnivå i kärnämnen och 96 % når betyget godkänd i övriga ämnen.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången kommer jag att ta upp teoriförankring, styrdokument och det målrelaterade betygssystemet. Den inbyggda konflikten kommer att beröras liksom framgångsfaktorer i skolor. Jag delar upp genomgången på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå för att underlätta läsandet. Jag avser att belysa hur vissa arbetssätt påverkar elevernas möjligheter och tar upp ett specialpedagogiskt synsätt.

2.1 Teori

Teorin som ligger till grund för mitt arbete är systemteorin. Inom systemteorin lever alla i olika system som påverkar varandra. Det är en teori som ser mänskligt handlande och mänskliga problem som något som sker och uppstår i ett samspel mellan människor och som inte kan förklaras av den enskilde individens inneboende egenskaper. För att systemen ska utvecklas måste det enligt Öquist (2003) vara en öppen och levande kommunikation mellan de olika systemen. Systemtänkande handlar om att förstå världen i termer av helheter, relationer, funktioner, sammanhang och mönster. Man letar efter mening och mönster genom ett cirkulärt resonemang och frågande. Man fokuserar på beteenden, möjligheter, lösningar och framtida positiva mönster. Utgångspunkten i ett systemteoretiskt förhållningssätt är enligt Andersson (1996) att världen består av system. Alla barn har sitt eget system med familj, vänner, intressen och skola som sedan ska möta andra individers system. Ett system består av sammansatta delar som bildar en helhet och de olika delarna är beroende av varandra. Nya system uppstår när olika system möts. Systemteori går ut på att ta emot verkligheten precis som den är, utan att hindras av en mångfald av föreställningar och antaganden om hur saker och ting borde vara.

Ett exempel på modern systemteori är KASAM (Känslan Av SAMmanhang) som skapades av Aaron Antonovsky som svar på frågan om vad det är som gör att människor blir och förblir friska. Begreppet innefattar de tre komponenterna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Antonovsky (1991) förklarar att för att kunna förstå sitt sammanhang i livet måste det vara begripligt för individen och dessutom möjligt att hantera. Ett högt KASAM disponerar för god hälsa. Människor med god självkänsla håller sig friska. De ser tillvaron som begriplig, hanterbar och meningsfull. Detta är applicerbart inom skolan och det specialpedagogiska perspektivet, då det är viktigt för utveckling och kunskapsinhämtande att man känner meningsfullhet som bidrar att skapa motivation. Att vi tror på och kan hantera de resurser som finns inom och omkring oss gör att vi förstår sammanhang och upplever världen strukturerad och inte kaotisk. För att nå framgång både i skolan och i övriga livet är en god självkänsla en viktig faktor. Utgångspunkten är att arbeta med det friska och skapa en känsla av sammanhang för att ge trygghet och få eleven att förstå den är viktig. Barn behöver känna att livet är hanterbart och begripligt för att uppleva det meningsfullt. Elever behöver veta vad som sker i skolan och kunna påverka det för att uppleva den som meningsfull. För att eleven ska få en känsla av sammanhang krävs det att alla runt eleven samverkar.

2.2 Styrdokument

De dokument som styr hur undervisningen inom skolan ska bedrivas tar alla upp rätten till likvärdig utbildning.

FN-konventionerna om barnens rättigheter, Mänskliga rättigheter (2006) kan sägas vara övergripande på vår syn på barn. Artikel 2 och 3 tar upp alla barns lika värde och principen om barnets bästa. I skrivningen om alla barns lika värde ingår barn med funktionshinder, vars rättigheter skall tas till vara. Barnets bästa skall komma i främsta rummet oavsett andra samhällseliga intressen. I artikel 29 skrivs bland annat om hur utbildningen ska ”syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet”. Detta kan kopplas till en helhetssyn på elever och också till elevers olika förutsättningar.

I skollagen (1985) 1kap.2 § poängteras att skolan ska utveckla elever till harmoniska, ansvarstagande samhällsmedlemmar och främja aktning för varje människas egenvärde. Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) tar upp att utbildningen ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov. Här tar man också upp att skolan ska vara indelad i arbetslag för att samarbetet ska vara lättare och vara ett föredöme i praktisk demokrati. Ovanstående är några av de dokument som skolan är ålagd att följa oavsett vilket betygssystem som är rådande.

2.3 Målrelaterat betygssystem och konsekvenser

Redan inför diskussionen kring införandet av det målrelaterade betygssystemet fanns farhågor om vilka konsekvenser detta skulle få. Det förutsattes att inte alla elever kunde nå målen. Undervisningen ska vara individanpassad medan betygen inte är det. Emanuelsson (2001) hävdade att 25 % inte skulle uppnå godkändnivå, eftersom inte någon hänsyn tas till elevers olika förutsättningar. Det har sedan införandet 1994 kommit att påverka synen på elever i behov av stöd. En ambition, påpekar Gustavsson (2002) är att lärandet ska utgå från varje individ men att målet inte är individuellt. Detta medför att elever i behov av stöd har svårare att nå målen. Målen ska uppnås inom viss tid. Både pedagogiken och även specialpedagogiken har blivit mer inriktad på att eleverna ska nå godkändnivå och det kan få konsekvenser för elevens självkänsla med stress som följd.

En studie gjord bland skolledare av Tideman m.fl. (2004) visar på att betygen haft negativ inverkan på elever i behov av särskilt stöd. Studien nämner både ökad sortering och utstämpling av elever som följer av betygen.

Hur betygen mäter det mätbara och inte processen, utvecklingen och framstegen belyser Stigendal (2004). Elever kan på så sätt bli dömda på förhand. Betygen blir styrande för hur man ser på hela eleven. Det finns också en risk att det som inte mäts kan ifrågasättas.

En annan konsekvens, som inte diskuteras så ofta är hur massmedia använder betygen till att jämföra skolor med varandra. Effekten av denna konsekvens är stor, eftersom skolor beskrivs som bra respektive dåliga skolor i dessa rapporter. Både Stigendal (2004) och Tideman m.fl. (2004) tar upp detta fenomen och påpekar det nya i detta och att det medför konsekvenser i skolans arbete. I nuvarande skolklimat med ett ökat antal friskolor, kan konsekvenserna för den kommunala skolan bli ödesdigra.

2.4 Konflikt

När skrivningarna i styrdokumentet skall tillämpas samtidigt som betygssystemet med tydliga mål styr skolans arbete uppstår konflikter.

När Stigendal (2004) synade skolans styrdokument hittade han konflikt mellan målstyrningen i betygen och intentionerna i en skola för alla. Samtidigt hävdar han att drivkraft saknas i styrdokumentet. Konflikten kan också bestå i att elever med bristande självkänsla som inte tror sig om att nå målen ger upp. Groth (2007) påpekar att betygen kan släcka intresset för fortsatt lärande och menar att skolan blir mer stimulerande med ett icke konkurrerande förhållningssätt. Det är förvånansvärt att dessa tankar inte verkar få något gehör i den pågående debatten. I Tre magiska G:n, en fördjupad studie från skolverket (2001) tas upp att en del lärare gör en distinktion mellan ”godkänd eller positiv utveckling”. Lärare och specialpedagoger kan dra åt olika håll genom att vara tvungna att göra val mellan att arbeta så att eleven uppnår specifika mål eller arbeta processinriktat så elever får förtrogenhet och har en bättre möjlighet att utveckla hela sin förmåga.

Liedman skriver i Pedagogiskt Magasin (nr.4, 2010) att den svenska skolan idag först och främst utmärks av sin snävhet, där kunskap är något som kan mätas och där betygen är det viktigaste och det som ska driva eleverna framåt. Mot detta sätter han verklig kunskap som en integrerad del av en människas personlighet och poängterar att för att uppnå kunskap krävs en långsam och systematisk process, där elevens inre motivation är drivkraften. Konflikten mellan värdebaser och betygen verkar bli tydligare

2.5 Organisationsnivå

Skolan styrs på olika nivåer och dess organisation innehåller många delar. På organisationsnivå ger kommunen de ekonomiska och pedagogiska ramarna och rektor ansvarar för att skolan uppnår de satta målen. Inom skolan görs olika grupperingar som har olika fast uppbyggnad. Det är här pedagogik och specialpedagogik framträder med arbetslag, metoder och arbets sätt. Under individnivå belyses den enskilda individens lärande. Hur man organiserar skolan har betydelse för eleverna och då speciellt elever i behov av stöd. Hur mycket specialresurser som den enskilda eleven får bestäms på denna nivå. Ekonomiska ramar i form av elevpeng styr resurserna till stor del. Resurstilldelningen inverkar bland annat på lärartäthet, antal specialpedagoger, elevhälsa och klasstorlek. Rektor är ansvarig för att alla elever får den utbildning de har rätt till. I många skolor ingår specialpedagogen i arbetet med klassorganisationen. Lärarkompetensen är en grundförutsättning för en framgångsrik skola. I dessa dagar poängteras vikten av utbildad personal och diskussioner förs på regeringsnivå om hur en lärarlegitimation ska utformas. Gustafsson och Myrberg (2002) redovisar två studier av Rutter (1979) och Mortimer (1988) där ”lärarkompetensens betydelse för elevernas kunskaper och färdigheter framstår som ett huvudresultat”.

Klasstorlek

Pedagoger i olika undersökningar framhåller klasstorlekens betydelse för hur de har möjlighet att ge eleverna det stöd de är i behov av. STAR-projektet i USA som Gustafsson och Myrberg (2002) beskriver är ett projekt som innefattade 80 skolor och pågick under lång tid med flera

uppföljningar. Man gjorde mindre klasser under de tre första skolåren och såg positiva kvardröjande effekter av projektet. Andra undersökningar finns beskrivna med olika resultat gällande kopplingen klasstorlek och elevers självkänsla och resultat. De sammantagna slutsatserna visar dock på positiva effekter med en liten klass. Även Tideman m.fl. (2004) har tagit upp klasstorlekens betydelse för hur lärarna hinner hjälpa eleverna. En skolledare framhåller grupper om cirka tjugo elever som lämpligt. I Tre magiska G:n, en fördjupad studie från skolverket (2001) tas upp en kunskapsöversikt, gjord av Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson, som visar att minskad klasstorlek gynnade elever i behov av särskilt stöd. Klassammansättningen är viktig. Nu finns elitskolor och elitklasser av olika slag men forskning visar på att i heterogena klasser når elever i behov av särskilt stöd mer framgång både kunskapsmässigt och socialt. Skolverkets rapport 202 (2001) tar upp att delaktighet i klassen är viktig för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig kursinnehållet. Enligt Myndigheten för skolutveckling (2005) skall skolan vara en plats för gemenskap där man skall se elevers olikheter som en resurs.

Inkludering

När världskonferensen om undervisning av elever med behov av särskilt stöd samlades i Salamanca 1994, kom man fram till att undervisningen skulle ske inom det ordinarie undervisningsväsendet. Salamancadeklarationen (2006) betonar integrering av elever med behov av särskilt stöd för att tillgodose deras behov. Tio år efteråt gjordes en uppföljning av vad som hänt sedan konferensen. I sammanställningen som följde skrevs "Inkludering ses som ett synsätt där skolan ska vända sig till, och möta alla elevers skiftande behov, genom att ge dem lika möjligheter till lärande, kultur och kommunikation som andra i samhället" (s.42).

I litteraturen visar studier på fördelarna med inkludering liksom nackdelarna med segregering och exkludering. Nilholm (2003) hävdar att integrerade former av skola är att föredra. Det är i klassen social träning sker och utveckling av gemenskap. Han gör gällande att grupperingar är till för lärarnas skull, inte för elevernas. Den inkluderande skolan bygger på att alla elever ska finnas tillsammans. Persson (2007) framhåller att när alla är aktiva och deltar i ett sammanhang, blir också alla sedda som en resurs och upplever meningsfullhet i tillvaron. Enligt A. Ahlberg (personlig kommunikation, 28 september, 2010) är det skolans uppgift att organisera miljöer som stimulerar delaktighet och kunskapsutveckling för alla elever, speciellt de i behov av stöd. Groth (2007) påpekar att elever som fräntas interaktion med andra blir fräntagna en inspirationskälla för sin motivation. En skolledare i Tideman m.fl. (2004) menar "Får inte alla gå i samma skola har skolan misslyckats med sitt uppdrag och istället skapat ett samhällsproblem" (s.159). Alla vinner på inkludering, eftersom den pedagogik som krävs för elever i behov av stöd även kan vara en tillgång för andra elever.

Vinster görs också i ett samhällsperspektiv då det kan ge ökad medkänsla och minskad segregering som följd. Ljunghill (2006) menar att en segregerad skola legitimerar ett segregerat samhälle. Är skolan en spegel av samhället eller kan det vara tvärtom. En väl inkluderande skola leder till ett inkluderande samhälle. Enligt Stigendal (2004) kan man se social integration på rasterna när en skola lyckas med sin inkludering.

2.6 Gruppnivå

Arbetslag

När arbetslagen infördes var det enligt Berg (2003) ett top-down uppdrag, dvs. initierat uppifrån genom styrdokument. Implementeringen av arbetslag gick därför långsamt även om många skolor redan hade arbetat i arbetslagsliknande former. Arbete i arbetslag har föreskrivits i styrdokument Lgr 80 och Lpo 94. I Lgr 80 var det en tvingande text men det har tonats ner i de efterföljande läroplanerna. Styrkan i att organisera skolan i arbetslag återkommer i litteraturen. Det förekommer många olika sätt att utforma arbetslagen. Tideman m.fl. (2004) förklarar två modeller, den ena där specialpedagogen är direkt medlem i lärarlaget medan den andra knyter specialpedagogen närmare skolans ledning. Om specialpedagogen ingår i arbetslaget, skulle lärandet för alla elever förbättras och det skulle bli en större samsyn på både elever och pedagogik. Att arbetslaget är en framgångsfaktor betonas i Departementsskrivelsen (Ds 2001:19) Även Myndigheten för skolutveckling (2005) visar i en rapport på att de skolor som vänt en negativ trend betonade arbetslaget som en betydande faktor.

Samsyn

När pedagogerna har en samsyn på elever och lärande har skolan en större möjlighet att verka för alla elevers positiva utveckling. I ett arbetslag där specialpedagogen ingår finns ökad möjlighet till pedagogiska samtal. Där kan det specialpedagogiska synsättet påverka lärarlaget. Tideman m.fl. (2004) lyfter fram specialpedagogen som ett nav i diskussionen om lärande och undervisning inom klassen. Detta skapar goda utgångspunkter för alla elever i deras lärande. För en framgångsrik skola krävs det att alla strävar åt samma håll och att alla har en samsyn på eleverna. Nyckelfaktorer för att göra en skola effektiv redogör Gustafsson och Myrberg (2002) för. Där tar de upp lärarnas samarbete om mål och innehåll och perspektiv på lärande som en av faktorerna.

Arbetssätt

I skolan förekommer många olika synsätt på undervisning. Dessa kan utgå från det som Emanuelsson beskriver som ett relationellt eller ett kategoriskt perspektiv. Under en föreläsning förklarade Emanuelsson (personlig kommunikation, 9 september, 2010) det relationella med att det är undervisningen som ska anpassas och inte eleven. Elevens svårigheter kan uppstå delvis i utbildningsmiljön. I det kategoriska perspektivet ser man eleven som bärare av problemet. Dessa olika synsätt leder till olika arbetssätt, där det relationella leder till ett reflekterande arbetssätt, som utgår från elevens eget tänkande och har en processrelaterad inriktning. Det kompensatoriska arbetssättet utgår från ett kategoriskt perspektiv och avser att på kort tid lära eleverna kunskaper de saknar.

Arbetssätt med fria ramar berörs av Tideman m.fl. (2004). Exempel på ett sådant arbetssätt kan vara "egen forskning" där eleven väljer intresseområde och sedan lägger upp sitt eget arbete, ibland utan att få stöd av tillvägagångssätt och metoder. Läraren har då svårt att hinna lotsa alla elever som behöver hjälp. Flera skolledare i studien menar att dessa arbetssätt där eleven till exempel väljer ett eget arbete och läraren verkar som handledare, lämnar eleverna åt sitt öde och i en del fall skapar arbetssätten elever i behov av särskilt stöd. Speciallärare i samma studie stöder detta, eftersom de upplever att struktur ofta saknas i den undervisningen som eleverna själva skall hantera.

2.7 Individnivå

Arbetsätt och lärprocesser

En förutsättning för att sätta igång kunskaps- och lärandeprocesser är att starta i det subjektiva enligt den progressiva synen på kunskap som enligt Gustavsson (2002) förespråkas av bland andra Freire och Dewey. När det subjektiva möter något nytt, kan individen utvecklas. Detta beskrivs också hos Gustavsson (2002) som vidare framhåller lärprocesser som kunskap, som involverar hela människan. Genom att tvivla och reflektera tillägnas kunskap. Alla lär vi oss av varandra. Om skolan avsätter tid till reflektioner och diskussioner uppstår en grund för lärande som också skapar motivation. Motivationen är nödvändig för att elever i behov ska få en drivkraft att tillägna sig kunskap.

Specialundervisning

Hur specialpedagogen arbetar med elever i behov av särskilt stöd är olika bland annat beroende på skolans traditioner, organisation och samsyn. Att arbeta med elever i behov av stöd inom klassens ram, i smågrupper inom eller utanför klassen, med enskild undervisning inom eller utom klassen är betydelsefullt både för arbetsätt och för elevens syn på sig själv. För att elever i behov av stöd ska få dessa tillgodosedda krävs kartläggning med efterföljande åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammen ska inte enbart se på eleven som bärare av problem, utan se miljön runt eleven som en väsentligt bidragande orsak till elevens svårigheter. Lindgren (personlig kommunikation, 26 oktober, 2010) beskrev ett interaktionstiskt perspektiv, som skulle kunna användas i arbetet med kartläggning, åtgärdsprogram och utvärdering. Då tar man hänsyn till bland annat elevens sociala sammanhang, interagerande med andra och elevens egna erfarenheter. Föräldrasamverkan är också en viktig del i specialpedagogens arbete och även i arbetet med åtgärdsprogram.

2.8 Framgångsfaktorer

Flera undersökningar har gjorts av olika forskare och på uppdrag av myndigheter, kring vad som bidrar till att elever i behov av särskilt stöd kan nå framgång i skolarbetet. Lundgren (personlig kommunikation, 27 oktober, 2010) förde fram betydelsen av bemötandet eleven och föräldrarna får av skolan. Hon påtalade också vikten av att visa på olika möjligheter, att anpassa insatser efter behovet.

Skolverket gav 2000 ett uppdrag att ta fram goda exempel i undervisningen. Utredaren sammanställde en lista över kriterier som ansågs vara goda exempel på pedagogiska tillvägagångssätt för att nå framgång. Kriterierna är helhetssyn på lärande och läromiljö, positiva förväntningar, elevinflytande, medvetenhet om modersmålets betydelse, samverkan med föräldrar, kontakter med närsamhället samt deltagande i skolutveckling. Uppdraget gick vidare till Stigendal (2004) som visar på olika framgångsfaktorer i sina undersökningar. Eleverna ansåg att framgång berodde på arbetsätt där grupparbete var det bästa och medbestämmande som viktigt för självkänslan. De tog också upp vikten av att skolan hade god föräldrakontakt och att det finns förtroendefulla relationer mellan kamrater och mellan lärare och elev. Bland personal och skolledare var elevens självkänsla den viktigaste faktorn. De tog också fram lärarens och speciallärarens kompetens som en viktig faktor.

Även Tideman m.fl. (2004) tar upp grupperns syn på framgångsfaktorer. Hos lärarna var klasstorlek och stabil lärarkår viktigt men också organisation i arbetslag och nära samarbete med speciallärare. Undersökningar gjorda av Rutter och Mortimer refereras där man sammanställt nyckelfaktorer som bidrar till att göra en skola effektiv. Några av dessa är höga

förväntningar på eleverna oavsett social bakgrund, att eleverna uppmuntras och belönas för väl utfört arbete, att undervisningsstilen hos läraren varierar mellan att rikta sig till individen och hela gruppen, att lärarna samarbetar om mål och innehåll med ett brett perspektiv på lärande. Den litteratur jag har studerat visar på liknande syn på framgångsfaktorer. Lika bemötande, arbetsätt och kompetens tycks vara de viktigaste. Gustafsson och Myrberg (2002) visar att lärarens kompetens är den faktor som entydigt ger mest positiva effekter för elevens resultat.

3 Syfte

Syftet med min uppsats har varit att försöka upptäcka faktorer på en skola som möjliggjort godkändnivå för elever i behov av särskilt stöd. Är det möjligt att kombinera strävan att nå godkändnivå för alla med intentionerna i en skola för alla? Mitt andra syfte var att undersöka om en skola där alla når målen också lyckats med att bibehålla och öka elevers självkänsla. Utifrån detta har jag ställt följande frågor.

- Vilka faktorer bidrar till måluppfyllelsen?
- Vilka arbetsätt är synliga?
- Vad har klasstorleken för betydelse?
- Specialpedagogiskt synsätt - hur omsätts det i praktiken?
- Finns det något speciellt arbetsätt som främjar måluppfyllelsen?
- Vilken syn har skolan kring elever, lärande och kunskap?
- Råder det en samsyn i skolan på eleverna?

4 Metod

Datainsamling

Jag valde att besöka en 6-9 skola som har lyckats få alla elever att nå godkänt betyg i kärnämnen. För att vara förberedd inför mötet med skolan gick jag in på skolans hemsida. Där beskrevs bland annat verksamhet, vision och mål. Jag tog del av skolans kvalitetsredovisning. Den var både omfattande och detaljerad och tog bland annat upp resultat, kvalitetsarbete, utvecklingsområde, arbetsätt och analyser av de olika delarna. Jag tillbringade två dagar på skolan och träffade olika personalgrupper, elever, klasser och föräldrar.

Intervju

Jag använde mig av en halvstrukturerad intervju enligt Kvale (1997) vilket innebär ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s.13). Stukát (2005) beskriver metoden som följsam och anpassningsbar, vilket bidrog till valet av intervjumetoden. Intervjuformen ansåg jag vara tillämplig då det gällde att få svar på policyfrågor och frågor om hur specialpedagogiken var upplagd när det gällde att få elever i behov av särskilt stöd att nå målet godkänt. Intervjumetoden gjorde det möjligt för mig att ställa följdfrågor, som jag antog var nödvändigt för att få utförliga svar. För att få svar på de frågor jag utformat valde jag att

intervjua en person som hade en nyckelposition i skolan. Respondenten var specialpedagog och var den som samordnade specialundervisningen. Hon hade också ansvar för sammansättningen av de nya klasserna. När jag utformade intervjufrågorna hade jag mina egna frågeställningar som grund men hade stor hjälp av skrivningar i skolans kvalitetsredovisning om elever i behov av stöd, måluppfyllelse, elevers utveckling och specialundervisning då det gällde formuleringen av dem. Se bilaga intervjufrågor.

Observationer

Jag gjorde också ett antal observationer för att få mer bredd på undersökning. Stukát (2005) gör gällande att man i en observation ser om människor gör vad de säger att de gör. Med mina observationer försökte jag få reda på om och hur man i handling omsatte det som beskrevs i dokument och intervju. Tre observationer gjordes av enskild undervisning, en av klassundervisning, en av ett föräldrasamtal och en av lärkonferens. På lärkonferensen diskuteras ny litteratur och forskning inom det specialpedagogiska området. Man har möte en gång i månaden. Gruppen består av rektor, specialpedagoger och skolsköterska. Alla observationer var ostrukturerade med löpande protokoll, förutom klassrumsobservationen som var en deltagande observation. Vid dessa tillfällen var alla informerade och gav sitt godkännande till att jag fick sitta med och göra anteckningar. Dessa anteckningar har jag haft som stöd till tolkningen av resultatet av empirin.

Genomförande och bearbetning

Först kontaktades en av rektorerna på skolan som vidarebefordrade min förfrågan till den samordnande specialpedagogen. Vår kontakt skedde över nätet och vi kom överens om lämpliga dagar för mitt besök på skolan. Tid bokades för intervju som genomfördes i specialpedagogens arbetsrum. Jag valde att både anteckna och spela in intervjun, vilket hade betydelse för min möjlighet att tolka svaren. Intervjun tog längre tid att utföra än jag beräknat, främst beroende på de utförliga svar respondenten gav och därför genomfördes den vid flera tillfällen. Den avslutades med att jag frågade om respondenten hade något mer att tillägga. Intervjun transkriberades. Efter det gjorde jag många genomläsningar och skrev i meningskoncentrering för att få fram det väsentliga. När jag jämförde anteckningarna med transkriptionen fördjupades förståelsen och arbetet med att tolka svaren. Några av frågorna jag ställde var irrelevanta för undersökningen och dem har jag valt att inte bearbeta. Lärkonferensen var min första observation, där försökte jag få en uppfattning om hur de kopplade diskussionen av litteraturen till skolan och till deltagarnas syn på eleverna. Vid observationstillfällena med enskilda elever koncentrerade jag mig på att registrera bemötande, samspel och metod. Bemötande och samspel var också det jag uppmärksammade vid observationen av föräldrasamtalet. Där noterade jag också tidsåtgången på en timma. Klassobservationen var en deltagande observation där jag fick tillfälle att komma i kontakt med eleverna. Anteckningar gjordes i direkt anslutning till observationstillfället. Efter att observationsanteckningar skrivits ut, undersökte jag när det varit och inte varit överensstämmelse med det som kommit fram i intervjun. Resultaten sammanfördes och tolkades.

Reliabilitet och Validitet

Jag har försökt att inte formulera ledande frågor och har jämfört mina anteckningar från intervjun med transkriberingen av densamma, för att inte oavsiktligt tolka svaren i subjektiv riktning. Flera av kvalitetskriterierna enligt Kvale (1997) är uppfyllda som intervjusvarens relevans, längd och verifiering av tolkningarna under intervjuns förlopp, eftersom jag kunde ställa följdfrågor för att se om jag tolkat svaren rätt. Eftersom jag endast har en respondent är

studien begränsad. Vid observationstillfällena fick jag bekräftelse på delar av det som framkommit i intervjun och jag anser att studien till stor del undersöker det som var avsett att undersökas. Om undersökning skulle ge samma resultat vid ett senare tillfälle är svårt att bedöma, men om organisationen och personalen inom skolan har samma inriktning som nu håller jag det för troligt.

4.1 Etiska överväganden

Alla medverkande i min studie har informerats om syftet med den och att deras deltagande är frivilligt. Vi har också kommit överens om att anonymitet ska råda och informationen ska behandlas konfidentiellt. Allt som redovisas i studien är avkodat och all data som är insamlad förvaras på tillfredställande sätt. Inga personuppgifter kommer att finnas tillgängliga för någon annan än mig själv. Studien behandlas enligt Forskningsetiska principer (2002).

Analys

I enlighet med Stukat (2005) beskrivning ska jag tolka och förstå, inte generalisera, förklara och förutsäga. Jag kommer att beskriva resultatet av empirin på organisationsnivå, gruppnivå och individnivå.

5 Resultat

Jag kommer att presentera mitt resultat genom att sammanfatta svaren på intervjufrågorna och iakttagelserna från observationerna i en löpande text. I texten har jag kategoriserat frågorna under rubrikerna organisations-, grupp- och individnivå.

5.1 Organisationsnivå

Elevunderlaget

Eleverna kommer i huvudsak från tre olika skolor. Två av dem är kommunala skolor och en är fristående. Skolan har en kö av elever där hänsyn tas till turordning, syskon och kamratrelationer. Det förekommer också att elever flyttas över från andra högstadieskolor, där de haft sociala problem. Socioekonomin är mycket hög. Föräldrarna har hög utbildningsnivå, vilket medför höga krav på både barnen och skolan. Språktillhörigheten är svensk. I den mån det finns andra språk är dessa engelska, tyska eller franska. En del elever har periodvis bott utomlands, en del har någon förälder från ovanstående språkgrupp.

Klasstorlek och klassammansättning

Det går 23 elever/klass. Detta är möjligt eftersom lärarna har mer undervisningstid och man inte har några halvklasstimmar. Skolan har haft den här organisationen sedan länge, minst sedan 1997. När de nya klasserna bildas sker det med noggrant övervägande för att göra så jämnstarka grupper som möjligt med avseende på elever i behov av stöd, socialt utåtagerande elever och socialt utsatta elever. Respondenten har ansvar för sammansättningen, som sker i samråd med de avlämnande lärarna.

Inkludering

I skolan är alla elever inkluderade i normalklasser, inkludering ses som det ultimata. Det förekommer att elever som gått i liten grupp på sin förra skola till en början placeras i studion, en tillfällig grupp med specialpedagog, under en kortare period för att sedan helt och hållet flyttas till sin klass. Under tiden i studion har eleven vissa lektioner i klassen och är med på alla sociala aktiviteter.

Arbetslag

Skolan är indelad i fem arbetslag med fem eller sex klasser i vardera. Det ingår en specialpedagog i varje arbetslag. Alla specialpedagoger har också klassundervisning ca fyra lektioner/vecka.

5.2 Gruppnivå

Samsyn och arbetssätt

Ett reflekterande arbetssätt är genomgående på skolan. Eleverna uppmuntras till reflektioner och eget tänkande och detta förekommer i alla ämnen. En specialpedagog som ingår i arbetslagen bidrar till samsynen på elever och arbetssätt. Respondenten betonar att förändringar för att få en samsyn har skett och sker i små steg. En pärm som beskriver metoder att möta barn med olika behov och sätt att arbeta med åtgärdsprogram har utformats. Detta har diskuterats på studiedagar och på arbetslagsträffar för att implementera det specialpedagogiska perspektivet hos alla lärare.

Specialpedagogiken har en framträdande roll. En av rektorerna är utbildad specialpedagog, ytterligare fyra specialpedagoger är anställda och tre lärare går på specialpedagogutbildning. Respondenten framhåller att man måste vara flera specialpedagoger på en skola för att åstadkomma förändring i arbetssätt och synsätt på eleverna. Specialpedagogik är mer strukturerad, är mer genomtänkt och har mer kunskap om elevers behov än vanlig pedagogik. Det är vad som skiljer pedagogikerna från varandra, alla elever har nytta av att specialpedagogiken

För att hela tiden utveckla sig och hålla sig uppdaterad med pedagogisk forskning har man på skolan en pedagogisk lärgrupp som möts en gång/månad och diskuterar specialpedagogisk litteratur. I gruppen ingår specialpedagoger, rektor och skolsköterska.

Elevvårdskonferens och elevvårdshälso team har välstrukturerade möten. På mötet är förutom rektor och skolsköterska en av specialpedagogerna med. Inför varje träff möts specialpedagogerna en halvtimme innan, för att samordna det som de behöver ta upp kring någon elev. Man har också ett avstämningsmöte efteråt, där gruppen går igenom mötet och bestämmer vem som ska vara ansvarig för eventuella beslutade åtgärder

Grupprocesser

Arbetet med grupper ses som mycket viktigt, eftersom barnen hela tiden befinner sig i en grupp. Man är medveten om maktspelet i grupper och därför får eleverna aldrig själva välja grupp. Man tränar mycket med att arbeta i små grupper där alla kommer till tals och använder sig av responsgrupper. Det är grupper av 2 eller 3 elever som diskuterar och sedan individuellt skriver ner reflektioner de gjort. Reflektionerna lämnas i till läraren som utgår från dessa på nästa lektion. På så sätt är detta också ett framåtsyftande elevpåverkande arbetssätt. Att man lär av varandra betonas. Elever i behov av särskilt stöd har hjälp av att lära sig av kamrater.

5.3 Individnivå

Elevcentrerat arbetssätt och undervisning utifrån elevens eget tänkande

Eleverna är delaktiga i uppläggningsen av undervisningen. Den görs i samförstånd med eleverna. Med hjälp av deras reflekterande och respons läggs fortsatt undervisning upp. Arbetssättet innebär både diskussioner, samtal i grupp och individuella arbeten. Det centrala i detta pedagogiska arbete är att eleven förstår att de lär sig av varandra. Undervisning utifrån elevens eget tänkande innebär att synliggöra för eleverna att de redan besitter mycket kunskap och med utgångspunkt från den lär de sig mer. Kunskap är något de själva har mycket av och inte något som läraren har monopol på.

Ansvar och självkänsla

För att eleverna ska ta mer ansvar för sitt lärande är en del att låta dem leda sitt eget utvecklingssamtal. Eleverna förbereder sig under lektionstid och framhåller såväl något de är stolta över som något de vill utveckla. Självkänslan är fundamentet i lärandet. Det är det första man hjälper eleverna att stärka. Har de inte självkänsla har de svårt att utveckla sitt lärande. För att utveckla självkänslan arbetar specialpedagogen mycket med beröm och förstärkning. Hon tar vara på elevernas tankar och åsikter och lägger inte orden i munnen på dem

5.4 Elever i behov av stöd

På skolan finns elever med olika behov av stöd. Det finns en stor andel elever med dyslexi, elever med Asperger, ADHD, ADD, elever med koncentrationssvårigheter och elever med sociala problem. Respondenten beskrev hur skolan arbetar med de olika eleverna på följande sätt.

- Eleverna med Asperger – vi lär oss av dem,
- Elever med dyslexi – vi lär dem,
- Elever med ADD och ADHD – vi organiserar runt eleverna och ger dem struktur.

De som är svårast att hjälpa ansåg respondenten var eleverna med koncentrationsproblem därför att ”de bär med sig sitt handikapp hela tiden, hela tiden sitter de där och har svårt att samla ihop sig”.

5.5 Specialundervisning

Specialundervisningen fokuserar på kärnämnen. Det finns en studio dit elever kan gå för att få hjälp i olika ämnen. Elever som i tidigare skolor gått i en fast liten grupp har, efter att fått ”skräddarsydd” hjälp en period i studion, sin undervisning helt eller delvis i klassen.

Specialundervisning i svenska innebär att eleven på sin håltimme går till specialpedagogen där man arbetar enskilt. Matematiklektionerna ligger parallellt med specialundervisningen. Där får eleverna en kurs anpassad till godkändnivå. Lärare och specialpedagogen har ett nära samarbete och man följer samma steg som i klassrummet. Här undervisas grupper av elever tillsammans. Specialpedagogen i engelska ansvarar för de elever som valt fördjupad engelska istället för språkvalet.

Specialpedagogerna går ut i verksamheten, främst för att förstå miljön runt eleven. Man tar för givet att inte enbart eleven är bärare av problemet. Problemet kan finnas i organisationen, klasserna, lärarna eller arbetssätt. Erfarenheterna diskuteras på specialpedagogernas regelbundna möten, då åtgärder beslutas för att eleven ska få en så bra lärmiljö som möjligt.

Utredning och åtgärdsprogram

Alla elever som riskerar att inte nå målen ska ha ett åtgärdsprogram, liksom de elever som har någon diagnos. Specialpedagogerna har utarbetat speciella åtgärdsprogram för elever med dyslexi och Asperger. I alla åtgärdsprogram finns plats för elevens och föräldrarnas åsikter. Respondenten upplever att eleverna tycker att utredning är något positivt. Det är någon som talar respektfullt till dem och lyssnar till deras åsikter.

5.6 Framgångsfaktorer

Lärarkompetens, specialpedagogkompetens och föräldrasamverkan ses som de viktigaste framgångsfaktorerna. Föräldrakontakter tar mycket tid och får ta mycket tid.

Specialpedagogkompetensen medför ett elevcentrerat arbetssätt. Alla ska med, både lärare och elever. Att utveckla elevens självkänsla är nödvändigt för elevens framgång.

Alla elever ska känna trygghet och ha möjligheter att utvecklas. Samverkan mellan föräldrar, lärare, specialpedagog och elev är en förutsättning för framgång. Alla måste vilja samma sak.

6 Diskussion

Metodkritik

Valet av intervju och observationer som metod för min undersökning har givit mig tillfälle till en mer fördjupad förståelse av hur den speciella skolan arbetar med elever i behov av särskilt stöd. En mer kvantitativ metod hade inte varit lika framgångsrik i detta. Valet att intervjua endast en person kan vara en svaghet i undersökningen. Jag hade fått fler synvinklar om jag gjort fler intervjuer, men efter det som syntes på observationerna tror jag att resultat av undersökningen blivit detsamma. Två frågor har bortfallit eftersom de inte var relevanta. Dels frågan om speciallärarens arbetsuppgifter, dels frågan om problembaserat arbetssätt. Skolan hade inte någon anställd speciallärare, något som jag borde ha upptäckt vid läsningen av skolans dokument och inte tagit med som fråga. Problembaserat arbetssätt var något personalen diskuterat på en studiedag och inget som respondenten ansåg skilde sig från hur man redan arbetade på skolan.

I min diskussion utgår jag från frågeställningarna som nämns i syftet. Utifrån ett systemteoretiskt tänkande jämför jag med bakgrunden i litteraturgenomgången för att se om det som framkommit i empirin överensstämmer, motsägs eller ger någon ny infallsvinkel.

I en skola för alla ska alla elever vara välkomna och utbildningen ska anpassas till individen. Eleverna ska inkluderas och bli delaktiga. Sedan en skola för alla först togs upp i Lgr 80 har det funnits ett glapp mellan ideologin och praktiken ute i skolorna. I det nuvarande skolpolitiska klimatet verkar inte glappet bli mindre. Intentionerna i en skola för alla återfinns inom specialpedagogiken. Här har det specialpedagogiska synsättet sin utgångspunkt. I den undersökta skolan har man kommit långt i arbetet med att verkligen vara en skola för alla.

Skolan har i många år haft en organisation där klasserna inte överstiger 23 elever. Detta har man lyckats bibehålla på grund av att lärarna arbetar fler timmar. Hur många timmar fick jag inget svar på, klasstorleken är mer betydelsefull för arbetstillfredsställelsen än arbetstiden. Lärarna har större möjlighet att nå alla elever, eleverna har större chans att bli sedda och få

det stöd de behöver för sin kunskapsutveckling. Att elever i behov av särskilt stöd hade mest att vinna på en minskad klasstorlek fann Asplund Carlsson och Pramling Samuelsson, vilket förs fram i Tre magiska G:n, en fördjupad studie från skolverket (2001). Att en liten klass är mer effektiv för lärarna får också stöd i litteraturen vilket Tideman m.fl. (2004) redogör för. Att den undersökta skolan kommit långt i sitt arbete kring elever i behov av stöd är säkert till stor del beroende på att ledningen är medveten om och positiv till ett specialpedagogiskt synsätt och att det är viktigt när det gäller att alla elever ska nå målen. Man har också medvetet satsat på utbildning av specialpedagoger. När man använder specialpedagogiken på detta sätt är det större chans att ett gemensamt synsätt får genomslagskraft. Skolan får då ett gemensamt system vilket ger eleverna större möjlighet att få en känsla av sammanhang. Organisationen medverkar till att systemet fungerar.

Framgångsfaktorer är en del av rubriken i min uppsats. När jag sökt i litteraturen har jag funnit flera exempel på olika faktorer. Det som framkommit i min undersökning av en högstadieskola är att när flera framgångsfaktorer samverkar är det möjligt för eleverna att lyckas i skolan. Lärarkompetens och speciallärarkompetens, föräldrasamverkan och elevernas självkänsla uttrycks som viktiga faktorer. Alla dessa faktorer återfinns i litteraturen hos Tideman m.fl. (2004), Stigendal (2004) och även hos Gustafsson och Myrberg (2002) där de senare framhåller lärarkompetensen som den viktigaste. Dessa framgångsfaktorer samverkar på den undersökta skolan tillsammans med flera andra som tas upp senare i texten. I skolan finns olika grupperingar som klasser, grupper och arbetslag. Enligt systemteorin är dessa delar i ett system och också olika system som möts. Ett nytt system uppstår och när delarna samverkar på det sätt som sker i den undersökta skolan skapas en helhet. Andersson (1996) menar att "Ett system är en helhet sammansatt av olika delar, som är beroende av varandra. Ingen del kan påverkas utan att alla delar i systemet påverkas"(s.20).

Samarbete, samsyn och arbetssätt är verktyg som enligt mig leder eleverna framåt och alltså är framgångsfaktorer. Detta finner jag stöd i hos Tideman m.fl.(2004) som påpekar att samsynen ökade när specialpedagogen ingick i arbetslaget. På den undersökta skolan ingår specialpedagoger i arbetslag och det specialpedagogiska perspektivet får ökad möjlighet att där bli ett gemensamt perspektiv. När det gäller samsyn tror jag att organisationen där specialpedagogerna också arbetar som klasslärare medverkar till att ge tyngd och genomslagskraft åt deras syn på elever och pedagogik. Det är ofta lätt att avfärda en specialpedagog som har olika åsikter om t.ex. arbetssätt och syn på elever med att denna inte förstår hur det är att arbeta i helklass med en heterogen grupp och flera elever i behov av särskilt stöd. Här arbetar specialpedagogen delvis på samma villkor som övriga lärare. Om det i skolan endast är små öar av samsyn som inte har förankring i personalgruppen sker inte det genomgående arbete som här är synliggjort.

Det relationella perspektivet medför enligt Emanuelsson (2001) ett reflekterande arbetssätt som utgår från elevernas tänkande. Det reflekterande arbetssättet med responsgrupper utvecklar också den sociala träningen vilket är betydelsefullt för alla, inte minst för elever i behov av stöd. Detta styrker också inkluderingstanken så som den framförs av Nilholm (2003) och Persson (2007). Det reflekterande arbetssättet avsätter här tid för diskussioner och reflektioner vilket skapar motivation till lärande och eleven kan uppleva meningsfullhet. Det stärker även elevernas självkänsla. Det reflekterande arbetssättet blir således en framgångsfaktor. Elever med stark självkänsla har stora förutsättningar att lyckas. KASAM-begreppet avseende begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet kan här bli verkligt. När man prövar sin förståelse och sina åsikter mot andras kan en lärprocess starta, man blir

lyssnad på och ens tankar blir viktiga, vilket gör att skolan upplevs mer meningsfull och självkänslan ökar. När elevens kunskap ges validitet menar Gustavsson (2002) att skolan blir bättre. Här kan jag ana att skolan bibehåller ett helhetsperspektiv på eleverna samtidigt som de lyckas få alla elever, även de i behov av särskilt stöd, att nå godkändnivå i betyg. Detta var huvudfrågan jag ställde.

Specialundervisningen är upplagd på olika sätt i olika ämnen. Forskningen gör gällande att inkludering alltid är att föredra. Det lyfts fram av bland annat Nilholm (2003) och Groth (2007). På den aktuella skolan förekommer både undervisning i mindre grupper och enskild undervisning. Målet med detta är att alla elever ska vara inkluderade. Om eleverna upplever sig som avvikande eller om de tycker sig få någon stämpel på sig genom att gå ifrån klassen fick jag inte fram under tiden på skolan. Det jag såg vid observationstillfällena tydde inte på att så var fallet, men eftersom materialet är begränsat kan jag inte vara säker på att jag tolkat rätt.

Skolan strävar efter att ett specialpedagogiskt synsätt ska råda. Detta möjliggörs på grund av att det finns många specialpedagoger och andra lärare intresserade av att lära sig mer om elever i behov av stöd. När en förändring initieras av personalen och inte som ett direktiv uppifrån har den stora möjligheter att genomföras. På den aktuella skolan strävar ledning och personal åt samma håll. I ett sådant arbetsklimat är det naturligtvis lättare att åstadkomma genomgripande förändringar. Om någon i kollegiet inte följer majoritetens tänkesätt är det antagligen svårt att hävda sin ståndpunkt och ingå i arbetslag. Det pedagogiska frirummet för den enskilde läraren är antagligen inte stort, i gengäld kan personalen gemensamt styra skolan framåt.

En slutsats jag gör är att det är möjligt för en skola att ha ett helhetsperspektiv på eleverna, avseende intentionerna i en skola för alla, samtidigt som alla eleverna når godkänt i betyg. I motsats till Emanuelsson (2001) som poängterade att en stor del elever inte skulle nå godkändnivå med det målrelaterade betygssystemet har jag funnit att på den undersökta skolan når även elever i behov av särskilt stöd målen. Det kan vara ovanligt att alla på det här sättet lyckas, men det är inte omöjligt. Emanuelssons förutsägelse gjordes före 1994 och mycket har hänt under den tiden, dessutom arbetar denna skola på ett mycket medvetet sätt med elever i behov av särskilt stöd.

Artiles och Dyson (2005) poängterar att det varken går att jämföra eller kopiera en framgångsrik organisation eftersom många variabler inverkar, men att det är möjligt att lära från varandra. Det går att använda det man lär om andra system för att reflektera över varför saker är som de är i det egna systemet. Det är viktigt att förstå vilka framgångsfaktorerna är för skolor. Då kan man utifrån dem se på den egna skolan och undersöka vilka som redan används där och vilka skolan behöver införa och/eller förstärka. Jag anser att det i undersökningen framkommit att elever i behov av särskilt stöd kan nå målen och samtidigt utveckla hela sin kapacitet, i en skola där man har ett specialpedagogiskt perspektiv, låter många framgångsfaktorer samverka och har en medveten strävan bland personalen till fortsatt pedagogisk utveckling.

Framåsyftande frågor

Det vore intressant att se hur specialpedagogiken kommer att utvecklas i framtiden.
Kommer den att gå mot ett kompensatoriskt, reflekterande eller något annat synsätt?
Kommer den nya läroplanen och det nya betygssystemet med sin sexgradiga skala styra in skolan på en ny riktning?
Det nya betygssystemet sägs vara avsett att öka chanserna för högpresterande elever.
Vad händer med elever i behov av särskilt stöd?
Detta är några av de frågor som uppkommit under arbetet med min uppsats.

Referenslista

- Andersson, I. (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: Folksam Förlagsservice.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*, Natur och Kultur
- Artijes, A., Dyson, A (2005). *Inclusive Education in the Globalization Age: The Promise of Comparative Cultural-Historical Analysis*.(pp 37-62). London: Routledge
- Berg, G. (2003) *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Ds 2001:19. *Elevers framgång - skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emanuelsson, I. (2001) *Att bedöma eller bedömas*. Skolverket: Stockholm.
- Forskningsetiska principer (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab
- Groth, D. (2007) *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.
- Gustafsson, J-E., Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat- en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Kalmar: Libers Distribution
- Gustavsson, B. (2002) *Vad är kunskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap*. Skolverket. Stockholm: Fritzes
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S-E. (2010) *Pedagogiska Magasinet. Framtidens kunskap är ingen snabbköpsvara*. (4), 32-36
- Ljunghill, L. F. (2006). *Motbok - om det ideologiska sveket mot skolan*. Kristianstad: Lärarförbundets Förlag
- Lgr 80 (1980) *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Stockholm: Skolöverstyrelsen. Liber
- Lpo 94 (1994/98) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Myndigheten för skolutveckling (2005) *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber Distribution.

- Mänskliga rättigheter (2006) *Konventionen om barnens rättigheter*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B (2007) *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Salamancadeklarationen och Salamanca + 10 (2006) Svenska Unesco-rådets skriftserie.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Ändrad 1991:1111 och 1999:886. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Skolverket (2001) *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder*. Fördjupad studie ur rapport nr 202. Örebro: Liber Distribution.
- Skolverket (2001) *Utan fullständiga betyg- varför når inte alla elever målen*. Rapport 202. Örebro: Liber Distribution.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad : Högskolan i Halmstad och Malmö högskola
- Öquist, Oscar. (2003). *Systemteori i praktiken. Systemteorins tillämpning inom utbildning, vård och socialt arbete*. Stockholm: Förlagshuset Gothia och Oscar Quist.
- Lindgren, A-C. (personlig kommunikation, 26 oktober, 2010). *Lärandeteorier och specialpedagogisk verksamhet*.
- Lundgren, M. (personlig kommunikation, 27 oktober, 2010). *Gymnasieskolan - på vems villkor?*

Bilaga Intervjufrågor

Organisationsnivå

Kan du beskriva ert elevunderlag?

Kan du beskriva socioekonomin?

Vilken språktillhörighet har eleverna?

Hur ser ert upptagningsområde ut?

Hur går urvalet till?

Vilken betydelse tror du det har för målpuffyllelsen?

Ni strävar mot att ha 23 elever/klass, vilket kortsiktigt är oekonomiskt. Vilka argument för ni fram för att bibehålla de små klasserna?

Vilka faktorer har varit viktiga för klassammansättningen när de nya sexorna börjar?

Vem/vilka ansvarar för klassammansättningen?

Skolans arbetssätt – PSB - problembaserad skolutveckling, kan du förklara?

Vilken samsyn finns bland personalen på eleverna, på kunskap, på arbetssätt, på specialpedagogik?

Hur ser ni på inkludering?

Hur är specialundervisningen organiserad?

Vilka arbetsuppgifter ansvarar speciallärare respektive specialpedagoger för?

Åtgärdsprogram, hur arbetar ni med dem?

Gruppnivå

Ni vill erbjuda era elever en dynamisk och kreativ lärmiljö. Kan du förklara innebörden av dessa begrepp?

Skolan beskriver i sina dokument flera arbetssätt som möjliggör för alla elever att nå godkänt i kärnämnen: arbetsmiljö, arbetsklimat, lärarkompetens, föräldrasamverkan och IUP bland annat. Kan du förtydliga detta?

Är det några av dessa som du ser som extra viktiga? Om ja, förklara på vilket sätt.

Grupprocesser är något ni arbetar med. Vad är det centrala i detta pedagogiska arbetssätt enligt dig?

På vilket sätt kan detta hjälpa elever i behov av stöd?

Individnivå

Elevcentrerat arbetssätt. Kan du ge exempel på vad detta innebär?

Delaktighet, ansvar och självkänsla är tre honnörord ni arbetar efter. Kan du beskriva på vilket sätt?

Vilka är eleverna som riskerar att inte nå målen?

Eleven får extra hjälp att nå målen i kärnämnen. Hur läggs det arbetet upp?

Undervisningen skall utgå från elevens eget tänkande genom uppgifter som stimulerar elevens tänkande, enligt era dokument. Hur går det till?

Klarar alla elever detta?

Vilka anser du vara de viktigaste faktorerna till att alla era elever når godkänt i kärnämnen?

Är det något annat du vill tillägga?

