



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Varför nåddes inte målen i grundskolan?

Elevers egna upplevelser av varför de inte nådde målen  
under sin grundskoletid.

Anneli Lidberg

---

Uppsats/Examensarbete: 15hp  
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2010  
Handledare: Anders Hill  
Examinator: Girma Berhanu  
Rapport nr: HT10-IPS-03 SPP600

## Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2010
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT10-IPS-03 SPP600
Nyckelord:	motivation, bemötande, behörighet

---

Många elever når idag inte målen i grundskolan. Om de inte klarar målen för godkänt i kärnämnen svenska, engelska och matematik saknar de behörighet att söka de nationella programmen i gymnasieskolan. Skälen till att elever inte når målen kan vara många. Det kan handla om läs- och skrivsvårigheter eller andra typer av funktionshinder, men i många fall är det svårt att ringa in orsakerna.

Skolverket har gett i uppdrag till många forskare under årens lopp att utreda var problemen ligger. Vad kan göras för att fler elever skall gå ut grundskolan med godkända betyg? Svaren kan sökas på olika nivåer – hos den enskilda individen, i gruppen, på skolnivå, organisationsnivå eller till och med på samhällsnivå. Den specialpedagogiska forskningen handlar om de barn som är i behov av särskilt stöd, alltså de barn där den ”vanliga” pedagogiken inte riktigt räcker till eller fungerar på ett tillfredsställande sätt. Alla elever som inte når målen för grundskolan är i behov av särskilt stöd hävdar jag; de har onekligen inte klarat av att, inom den ordinarie undervisningen, nå de mål som staten satt upp. För att dessa barn skall utveckla sina kunskaper optimalt krävs att skolan sätter in åtgärder. När det gäller elever med uttalade funktionsnedsättningar av olika slag eller andra typer av diagnoser så finns det ofta en rad förslag på åtgärder som kan göras. Men hur är det med de elever som bara inte orkar eller har lust att delta i skolans undervisning? De som hellre väljer att sitta i korridoren än att gå in i klassrummet? Vad kan man göra för att motivera dessa elever?

I denna kvalitativa studie har jag, utifrån en livsvärldsfenomenologisk ansats, försökt sätta mig in i hur elever, som inte nått behörighet till gymnasiets nationella program, upplevt grundskoletiden. Empirin består av tre ungdomars utsagor om deras upplevelser av vad som gjort att de inte nådde målen för godkänt samt deras tankar om vad de skulle velat att skolan kunde ha gjort. Eleverna går idag på det individuella programmet vid en gymnasieskola i Västsverige.

Eleverna uttrycker ett samstämmigt missnöje runt att lärarna inte tog dem på allvar; lärarna lyssnade inte på vad de hade att säga. De lärare som visade att de brydde sig om dem betraktades som bra lärare, men tyvärr var de alltför få. När eleverna av skilda anledningar varit frånvarande från några lektioner halkade de efter i undervisningen så pass mycket att lektionerna blev för svåra. När uppgifterna upplevdes för svåra blev lektionerna för jobbiga och tråkiga och till slut orkade de inte mer och gav upp. Alla tre ungdomarna är eniga om att den viktigaste åtgärden som skulle varit avgörande för deras resultat skulle varit att de hade fått undervisning i liten grupp istället för att gå i en vanlig stor klass. Detta strider mot vad den specialpedagogiska forskningen säger angående specialundervisning i särskilda undervisningsgrupper. Deras motiv är att de kan koncentrera sig bättre i en liten undervisningsgrupp och att de får bättre hjälp. En ytterligare anledning är förmodligen att de blir sedda och bekräftade i större utsträckning när det är färre elever.

## Förord

Tänk vad mycket jag har lärt mig under denna resa! Det har periodvis varit jobbigt och tungt, men hela tiden har jag ändå känt att jag har tagit mig an ett intressant och inspirerande ämne. Jag har alltid en strävan efter att försöka förstå världen och människor runt omkring mig. Detta gäller inte minst de elever och pedagoger som jag interagerar med dagarna i ända i mitt arbete inom skolan. Ungdomar är fantastiskt spännande varelser som i mångas ögon tar mycket energi, men som i otaliga lägen också ger enormt mycket tillbaka. I dagens svenska skola, "en skola för alla", finns många barn och unga som sitter inne med en mängd kunskap och tankar som vi vuxna inte tar del av i tillräckligt stor utsträckning. Det har varit enormt inspirerande att djupintervjua dessa tre ungdomar och försöka sätta mig in i deras upplevelser av sin grundskoletid. Tack för att jag fick ta del av era verkligheter! Ni är så kloka och ni har helt rätt, vi vuxna inom skolan måste bli bättre på att lyssna på vad ni har att säga!

Ett tack skall också skänkas till min handledare, Anders, som orkat läsa mina halvfärdiga alster och svarat på alla frågor som jag ställt under resans gång. Tack för den oändliga mängd kommentarer som du skrivit i marginalen på mina utkast!

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	<b>4</b>
1.1. Syfte och frågeställningar	5
<b>2. Litteratur</b>	<b>5</b>
2.1. Motivation	5
2.1.1. Det moderna kunskapssamhället	6
2.1.2. Ungdomstiden och lärande	7
2.1.3. Motstånd mot lärande	8
2.1.3.1. Pygmalioneffekten	9
2.1.4. Motivationshöjande faktorer	10
2.1.5. Uppgifters svårighetsgrad	11
2.2. Liten undervisningsgrupp	12
2.3. Självbild och självkänsla	12
2.4. Skolmiljön	13
2.4.1. Den sociala miljön	13
2.4.2. Den fysiska miljön	14
2.5. Vem äger problemen, individen eller omgivningen?	15
2.6. Behörighet	15
<b>3. Metod</b>	<b>16</b>
3.1. Den livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsen	16
3.1.1. Livsvärlden	16
3.2. Metodval	16
3.3. Urval	17
3.4. Genomförande	18
3.5. Reliabilitet och validitet	18
3.6. Etik	19
<b>4. Resultat</b>	<b>19</b>
4.1. Undervisningen rolig eller tråkig?	20
4.1.1. Delanalys	21
4.2. Undervisningen för svår	21
4.2.1. Delanalys	23
4.3. Stöd/inte stöd	23
Stöd i lärandet	23
4.3.1.1. Delanalys	24
4.3.2. Stöd socialt	25
4.3.3. Skolk	27
4.3.3.1. Delanalys	28
4.3.4. Stöd eleverna själva skulle velat ha, men inte fick	28
4.3.4.1. Delanalys	29
4.4. Bra/dåliga lärare	29
4.4.1. Dålig lärare	29
4.4.1.1. Delanalys	31
4.4.2. Bra lärare	31

4.4.2.1. Delanalys.....	32
4.5. Skolans fysiska miljö. ....	33
4.5.1. Delanalys.....	33
<b>5. Diskussion.....</b>	<b>33</b>
5.1. Metoddiskussion.....	33
5.2. Resultatdiskussion.....	34
5.2.1. Konflikt samhälle – skola.....	34
5.2.2. Identitetsskapande .....	35
5.2.3. Bemötande.....	36
5.2.4. Press .....	38
5.2.5. Liten grupp .....	39
5.2.6. Framgångsfaktorer .....	39
5.3. Specialpedagogiska implikationer.....	40
5.4. Fortsatt forskning .....	40
<b>6. Litteraturförteckning .....</b>	<b>41</b>

**Bilagor:**

**Bilaga 1 Intervjuguide**

**Bilaga 2 Brev till vårdnadshavare**

# 1. Inledning

”Sverige har idag en bra skola för många elever men en dålig skola för alldeles för många” (Giota, 2002, s. 300).

Delar av den specialpedagogiska forskningen har under lång tid fokuserat på att försöka hitta den ”rätta” metoden för att skolan skall bli en plats där alla elever utvecklas efter sin bästa förmåga. Ofta hamnar denna typ av forskning på ett teoretiskt plan, alltför långt ifrån de verkliga praktikerna (Ainscow, 1998). Är då denna typ av forskning relevant? Frågan är om det ens finns någon ”rätt” metod egentligen, vare sig i teorin eller i praktiken. Mel Ainscow menar att det spelar heller ingen roll om man kommer på en rätt metod, för om inte pedagogerna har det ”rätta” förhållningssättet, så kommer inte metoden att fungera i alla fall. Jag är lite inne på samma spår, men vill lägga till ytterligare en aspekt: forskningen har inriktat sig alltför lite på elevernas *egna* upplevelser av skolan och undervisningen.

Jag har arbetat inom skolan i knappt tio år och har under denna tid mött en mängd elever i år 7-9 med stora motivationsproblem. Vissa av dem har haft diagnoser av olika slag, men många har egentligen inte haft något specifikt funktionshinder som påverkat deras arbete och resultat. En del har till och med tillhört den grupp elever som egentligen innehar förmågan att nå toppbetyg om de bara engagerade sig. De har helt enkelt varit skoltrötta och tappat motivationen att ta del av den undervisning som skolan erbjuder. Många kommer dock till skolan i stort sett varje dag men deltar inte i skolans organiserade verksamheter utan befinner sig bara i skolans lokaler. Mycket tid och ork från skolans personal har gått åt till att tjata, muta och hota för att få dessa elever att gå till lektioner och delta i undervisningen, men detta har oftast gett dåliga eller inga resultat. Ju längre tid jag har arbetat i skolan desto mer engagerad har jag blivit i just dessa elever. Vad gör vi i skolan för fel? Varför utnyttjar dessa ungdomar inte sin kapacitet? Vad gör att de kommer till skolan, men väljer att ändå ställa sig ”utanför” skolans huvudsakliga verksamhet, undervisningen?

Min erfarenhet är att vuxna i skolan när de pratar med denna typ av elever alltför ofta avfärdar elevernas åsikter och klagomål med argumentet att det inte är baserat i den sanna verkligheten, för ”så är det faktiskt inte”. Men spelar det någon roll? Om eleven upplever att det är så, är det då inte det som är det väsentliga? Det är ju den sanna verkligheten för dem, och jag tror att det är just där vi måste ta vår utgångspunkt, för att nå dessa elever. Man skulle kunna dela gruppen av elever som inte nått målen i grundskolan i ett eller flera kärnämnen i två grupper; där den ena gruppen säger att skolan inte gjorde något för dem, inte uppmärksammade deras svårigheter och behov och den andra gruppen säger att jo, skolan gjorde en hel del, men inte ”rätt” saker. Den senare gruppens utsagor visar att skolan använt resurser, men använt dem på fel sätt, enligt eleverna. Denna undersökning ska försöka ta reda på vad eleverna själva har för idéer om vad som skulle ha kunnat vara de ”rätta” metoderna som kunnat hjälpa just dem. En annan ambition har varit att försöka få fram deras upplevelser av vad som gjorde att det inte fungerade för dem i grundskolan.

Enligt empiriska studier har skolan en stor effekt på ungdomars utveckling, inte minst på deras kognitiva förmåga, skolprestationer, sociala beteende och känslor. För att upptäcka elevernas inre värld och elevernas sätt att se på skolan krävs att läraren försöker se världen ur elevernas perspektiv, inte sitt eget. Han eller hon behöver också försöka se eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv än vad man vanligtvis gör som vuxen. Det är dock en omöjlighet rent teoretiskt för vuxna att se skolan och skolsituationen fullt ut ur elevernas synvinkel. Detta eftersom vuxna tolkar och uppfattar situationer med den vuxnes förstånd och

erfarenheter. Eleverna, på samma sätt som vuxna, är subjekt med egna erfarenheter och kunskaper och reflekterar över sig själva, sina mål och sitt sätt att handla, såväl i som utanför skolan. Den vuxne, läraren, använder vuxnas begrepp och metoder när ungdomars, barns, livsvärldar studeras. Resultaten riskerar att övertolkas eller feltolkas och de insikter som då skapas ligger på ett annat plan än elevernas eget. Det finns alltså en risk att det läraren kommer fram till blir rena gissningar vilka kan ligga långt ifrån elevernas egna uppfattningar (Giota, 2002).

För att kunna förändra skolan på ett fruktbart sätt, anser jag därför att det är av stor vikt att först ta reda på elevernas egen upplevelse av problemen. Om detta lyckas så är det just där resurserna till förändring i skolan bör prioriteras. Det är egentligen en självklarhet att det är i personens egen upplevelse av sina svårigheter man måste börja för att nå de bästa resultaten!

## 1.1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka orsaken till att elever inte presterat tillräckligt bra under grundskolan för att bli behöriga till något nationellt program på gymnasiet. Studien fokuserar på flickor utan specifika diagnoser. Avsikten är att ta reda på deras uppfattningar om anledningar till att de inte nått målen samt om de upplevt att skolan gjort några insatser för att hjälpa dem och hur de uppfattat dessa eventuella insatser. Har eleverna själva några idéer om vad skolan kunde ha gjort annorlunda?

Huvudfrågeställningen är:

Vad är elever på gymnasieskolans individuella programs egen uppfattning om varför de inte nådde målen i grundskolan?

Denna frågeställning är uppdelad i tre underfrågor:

Vad anger eleverna för orsaker till att de inte nådde målen i grundskolan?

Vilka insatser kommer de ihåg och vad ansåg de om dem?

Vilka idéer har de om vad som skulle ha kunnat hjälpa dem att lyckas

## 2. Litteratur

Litteraturgenomgången handlar till största delen om lärande och motivation utifrån olika perspektiv. Även några begrepp inom den specialpedagogiska forskningen behandlas och avsnittet avslutas med aktuella siffror på hur behörigheten till gymnasiet ser ut i Sverige idag.

### 2.1. Motivation

Vad är motivation? Hur uppstår den? Var kommer den ifrån? Vad främjar motivation? Vad hämmar den? Själva ordet härstammar från det latinska ordet *movere* som betyder ”att röra sig” (jämför engelskans *move*). Motivationsforskningens huvudfråga skulle alltså kunna formuleras som: ”Vad är det som får människor att röra sig?” (Jenner, 2004).

Redan de gamla grekerna intresserade sig för fenomenet motivation, men då ur ett filosofiskt perspektiv. Först i början av 1900-talet började de beteendevetenskapliga ämnena psykologi och pedagogik intressera sig på allvar för fenomenet motivation. Under åtskilliga århundraden har olika forskare försökt komma fram till en allomfattande teori som fångar in motivationens alla aspekter. Dagens forskare har dock övergett denna utopi. De arbetar istället med att skaffa sig fördjupad kunskap och formulera teorier för avgränsade delar av problemområdet. Motivation kan ses som en drivkraft som inte är isolerad utan måste ställas i relation till något

mål. Det kan handla om yttre mål och belöningar såsom höga betyg, andra människors uppskattning eller pengar, eller inre mål såsom stolthet, glädje eller en känsla av självförverkligande. De flesta forskare är eniga om att motivation inte är en egenskap hos en individ utan en följd av erfarenheter och bemötande man fått. Motivationsarbete och motivation handlar alltså mycket om bemötande. En förutsättning för att motivationsarbetet inom skolan skall bli lyckosamt är att pedagogerna är öppna och engagerade. Detta förutsätter i sin tur att organisationen ger utrymme för pedagogerna att reflektera över sitt arbete i olika avseenden (Jenner, 2004).

Den moderna motivationsforskningen är enig i mångt och mycket i sina resultat, men det saknas fortfarande enhetliga teorier. Forskarna är dock oeniga om på vilket plan själva kärnan till motivationsproblematiken ligger; är det på organisatorisk skolledarnivå eller nere på skolnivå, alltså själva skolklimatet? Frågan är alltså var ansvaret ligger, i de specifika klassrummen eller är det i själva verket den faktiska skolan som organisation som bär ansvaret (Giota, 2002)?

Edmonds har enligt Johanna Giota (2002) gjort en lista över vad som kännetecknar en effektiv skola:

- Starkt pedagogiskt ledarskap
- Höga förväntningar vad gäller elevernas prestationer
- Betoning på basfärdigheter
- Ett tryggt och disciplinerat klimat (Insatser sätts in genast då problem och konflikter uppstår.)
- Kontinuerlig utvärdering av elevernas framsteg

Många studier visar att det finns en koppling mellan väl fungerande skolor och elevers motivation att lära i skolan, deras kognitiva engagemang i skolarbetet samt deras studieresultat. Sättet som eleverna uppfattar skolan bestämmer vilken motivation de kommer att utveckla gentemot skolarbetet och därmed hur de kommer att lära och utvecklas i skolan (Giota, 2002). Mikael Stigendal (2004) tar upp faktumet att lärarna har frivilligt valt att verka inom skolan men så är inte fallet med eleverna, de är delaktiga i en verksamhet som tvingats på dem. Skolan måste göra sig själv meningsfull för att skapa motiverade elever!

### 2.1.1. Det moderna kunskapssamhället.

Ett problem som dagens utbildningsväsende har att tampas med är att vi lever i ett modernt, globalt kunskapssamhälle. Detta kan ur många perspektiv vara positivt då kvalitén på lärandet och kanske framförallt innehållet i lärandet kan få en stor bredd och variation eftersom källorna till kunskap är många och varierande. Men det finns även en baksida; förutom att det ställs krav på noggrann källkritik och välgrundade val så har en ytterligare press på både skolväsende och elever utvecklats allt mer. Knud Illeris behandlar bland annat detta fenomen i sin bok *Lärande* (2007). Han beskriver hur dagens globaliserade kunskapssamhälle genererar en allt starkare internationell konkurrens. En av de centrala konkurrensparametrarna som Illeris tar upp är kompetensnivån hos samhällsmedborgarna. Detta skapar en ökad press på mer lärande och mer personlighetsutveckling som i förlängningen får konsekvenser inte bara hos enskilda individer utan också på ett ekonomiskt och politiskt plan. Detta påverkar i sin tur det sociala och pedagogiska klimatet som i senare påverkar hela utbildningsväsendet och ger avtryck ända ner på den enskilda undervisningssituationen där både pedagoger och elever påverkas. Förväntningarna höjs, eleverna skall lära sig *mer*, lära sig *det rätta* och lära sig på *det rätta sättet*. Resultatet skapar i många fall motivationsproblem som är dubbelbottnade.



Dels i form av en osäkerhet som kommer inifrån individen själv: *Vad skall jag lära mig, hur skall jag lära mig det och är jag verkligen tillräckligt bra?* Samtidigt pockar ständigt kraven och förväntningarna utifrån samhället. För vissa individer kan denna press tjäna som en positiv förstärkning då de blir sporrade och motiverade medan andra kan ha mycket svårt att hantera den. Detta gäller framförallt de som redan är svagpresterande och pressen gör dem än mer osäkra. Samtidigt som de har en stark önskan om att kvalificera sig, för det är ju nödvändigt i dagens tuffa samhälle, så gror en stark önskan om att slippa ge sig in i utbildningskarusellen där påfrestningen kan bli alltför stor. Denna typ av motivationsproblem kryper allt längre ner i åldrarna. Rädslan hos dessa individer är stor eftersom de bedömer risken som överhängande att de skall lida ännu ett nederlag i raden av alla de tidigare misslyckandena (Illeris, 2007).

Den svenska skolans uppgifter är komplexa. Enligt Läroplanen för grundskolan (Lpo 94) skall skolan förmedla kunskaper, färdigheter och kompetenser. Samtidigt skall undervisningen genomsyras av värdegrundarbete; eleverna skall lära sig hur de skall uppföra sig mot och förhålla sig till varandra som medmänniskor och samhällsmedborgare. I slutändan är syftet att eleverna skall få en sådan undervisning och uppfostran att de blir nyttiga både för hemmet och samhället (Skolverket, 1994). Utöver dessa framskrivna uppgifter i läroplanen talas det också om den ”dolda läroplanen” där skolan också anses ha bland annat en förvaringsfunktion, dels för att ungdomarna inte kan driva omkring i samhället under dagarna och dels för att det inte finns plats för alla inom dagens arbetsmarknad (Giota, 2002).

Lärandet som sker inom skolan kan kallas institutionaliserat lärande, alltså inte sådant man lär sig inom familjen eller inom kulturen genom erfarenheter och observation av andra. Det institutionaliserade lärandet är utformat efter samhällets behov genom statliga styrdokument. Dessa behov stämmer inte alltid överrens med de individuella behov som eleverna själva upplever sig ha. I det senmoderna kunskapssamhället har lärandet blivit en viktig nationalekonomisk samhällsangelägenhet. Problemet med individer som inte på ett ändamålsenligt och acceptabelt sätt kan delta i den ordinarie undervisningen har blivit ett hett ämne. Det finns många ungdomar som hamnar i utbildningsituationer ofrivilligt eller under tvång och som då inte leder till någon positiv utveckling. Samtidigt ställer dessa ungdomar ofta till problem för lärare och övriga elever på skolorna. Detta resulterar i ett slöseri med individuella och samhälleliga resurser som skulle kunnat användas på mera fruktbara sätt. Den traditionella pedagogiska diskussionen angående undervisningens innehåll och upplägg är till stor del ointressant när det gäller dessa elevers motivation; dagens samhälle erbjuder helt enkelt ingen utbildning som passar dem. Fram till runt tolv års ålder är de flesta barn inställda på att det är vuxna som bestämmer och då fungerar således skolplikten som gäller idag. Under de sista åren av skolplikten kan det dock uppstå konflikter kring densamma. Det mesta tyder på att för att lösa konflikten krävs stort politiskt nytänkande. Läromässigt uppstår en konflikt i tonåren då ungdomarna är upptagna av sin identitetsprocess medan skolan är inriktad på att ge dem de kompetenserna utifrån samhällets och arbetslivets behov (Illeris, 2007).

### 2.1.2. Ungdomstiden och lärande

Illeris (2007) menar att ungdomstiden, från puberteten till dess att en någorlunda stabil vuxenhet har etablerat sig, är en period i livet då mycket händer hos den enskilda individen. Identitetsbildningen skall ske samtidigt som de unga skall klara av sin utbildning, ingå parförhållanden och hitta sin plats i samhället. Dagens ungdom har en enorm frihet, men denna frihet gör att en mängd viktiga val måste göras och valmöjligheterna är ibland oändliga. Förr i tiden hade ungdomar starka band till familj, könsroll, klass och ibland även ett

yrkesområde som de förväntades överta. Idag skall de istället välja sin egen väg, exempelvis utbildning, yrkesområde, livsstil och inte minst sin personliga identitet. Nya möjligheter öppnar sig ideligen och villkoren förändras. Då skolan till stor del står för att förmedla ämneskunskaper, trots att det moderna samhället främst efterfrågar flexibilitet, öppenhet för omställningar samt självständighet, så uppstår en konflikt; skolan förmedlar inte alltid det som samhället efterfrågar. Svaret på osäkerheten är inte stabilitet, utan istället att ständigt vara mottaglig för nytt lärande.

Giota (2002) tar upp Andersson och Strandens slutsatser från sin undersökning:

./.../de som upplever skolan positivt får en slags positiv vaccination som hjälper dem att klara sig längre fram i livet. De som upplever skolan som negativt saknar däremot en sådan vaccination, och vi kan anta att de i större utsträckning tillhör en riskgrupp som är mera social sårbar (s.283)

### 2.1.3. Motstånd mot lärande

Illeris (2007) tar upp olika aspekter som blir hinder för lärande. Pressen, både den inre och yttre, skapar hos vissa individer en rädsla för att än en gång misslyckas. Denna sinnesstämning kan leda till att omedvetna psykiska mekanismer hos individen bygger upp ett försvar mot lärande. Försvaret syftar till att skydda individen mot sådant lärande som kan hota, begränsa eller på annat sätt störa den mentala balansen, såsom ett misslyckande skulle kunna göra. Många forskare har behandlat denna typ av försvarsmekanismer och benämnt dem på olika sätt. Freud talar exempelvis om *regression*, *progression* och *isolering* och Leithäuser nämner *reduktion*, *nivellering* och *syndabocksmekanismer*. Ur ett lärooperspektiv leder försvarsmekaniserna främst till *avvisande* eller *blockering*; individen vill inte ta del av kunskapen, låsas inte om den och engagerar sig inte i undervisningen.

För att kunna övervinna försvaret krävs att individen känner sig trygg och är motiverad; försvaret handlar om att bevara självkänslan och identiteten (Illeris, 2007). Att elever själva sätter upp för låga mål behöver inte vara tecken på ovilja eller bristande ambition, utan kan helt enkelt vara ett sätt att skydda sig mot misslyckanden; hellre anklagelser för lathet och ovilja än att anses vara obegåvad och ett hopplöst fall. Läraren måste alltså skapa den trygghet som eleverna behöver för att *våga vilja* (Jenner, 2004).

Alla elever anpassar sig inte till skolans mål och kriterier på lärande samt de krav och förväntningar på socialt beteende som gäller i skolan. Vissa elever tycks fortsätta att strida och argumentera för sina behov och intressen i skolan, andra tycks ta avstånd ifrån eller bli hatiska mot skolan, medan det tycks finnas elever som gett upp och blir passiva i skola, eller gått in för ett självdestruktivt lärande. Dessa elever kan ses som "negativa/kritiska" gentemot skolan, skolans innehåll och arbetsmetoder. /---/ Preventionsforskning visar att elever som har negativ eller kritisk inställning till skolan och låg självuppfattning kan uppfattas som en riskgrupp, eleverna riskerar att utveckla ett självdestruktivt beteende och missbruk och hamna utanför arbetsmarknaden (Giota, 2002, s. 295).

Håkan Jenner (2004) beskriver hur dålig självkänsla och rader av misslyckanden får stora konsekvenser för motivationen. Individer med svagt självförtroende förklarar oftare sina misslyckanden som ett resultat av bristande förmåga och otillräcklighet, interna faktorer, och framgångarna ses som en följd av tur eller att uppgifterna varit lätta, det vill säga externa faktorer. Forskare har också funnit skillnader mellan flickor och pojkar i detta avseende; flickor tenderar att oftare misstro sin egen förmåga och använder "turen" som förklaring till

framgång. Jenner framhäver dock att det i Valås forskning framkommit att detta förklaringsmönster inte är konstant utan skiljer sig exempelvis mellan olika skolämnen.

Illeris (2007) skiljer mellan motstånd och försvar mot lärande. Faktorerna kan dock förekomma parallellt. Försvaret, menar han, har byggts upp under en längre tid och är en beredskap som är förberedd. Motståndet däremot uppstår och mobiliseras i de bestämda situationer där individen ställs inför förhållanden som han eller hon inte vill eller kan acceptera. I skolans värld kan detta handla om ett arbetsområde som eleven inte tycker om, en lärare som han eller hon inte kommer överrens med eller att eleven inte trivs socialt i klassen. Motsåndet kan dock ses som en förändringsfaktor eller en kraft för utveckling; det är ett centralt element i demokratin att makthavarna skall kunna hindras och korrigeras av folkets motstånd, ur det perspektivet skulle man även kunna tolka elevernas motstånd inom skolan (Illeris, 2007).

Skolan bör eftersträva att eleverna hittar och arbetar utifrån sin inre motivation. Om eleverna tvingas att anpassa sig efter de vuxnas krav och förväntningar, alltså lära sig för andra och därmed bli yttre motiverade, bidrar detta till att eleverna tappar sin inre motivation att lära i skolan. Det är endast de kunskapsmässigt duktiga eleverna, som kan uppfylla lärarnas förväntningar och nå skolans kriterier, som når framgång genom att vara yttre motiverade (Giota, 2002).

#### **2.1.3.1. Pygmalioneffekten**

Lärarens förväntningar har stor betydelse när det gäller att skapa och behålla elevernas motivation. Sedan slutet av 1960-talet har många forskare ägnat sig åt att studera den så kallade *pygmalioneffekten*. Begreppet kan översättas med hur förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Positiva förväntningar leder till goda resultat och negativa förväntningar leder till betydligt sämre resultat. Elever som lärarna har positiva förväntningar på presterar bättre. Elever som lärarna har lägre förväntningar på hamnar i skymundan och får inte lika mycket stöd. Detta resulterar i att dessa elever presterar sämre, läraren får sina uppfattningar bekräftade och en ond cirkel har påbörjats (Jenner, 2004).

År 1968 publicerades Robert Rosenthal och Lenore Jacobsons bok *Pygmalion in the Classroom*. Författarna framhävde i sin skrift vikten av lärarens förväntningar. De grundade sina antaganden på en undersökning de genomfört där ett antal lärare hade givits missvisande information angående vissa slumpmässigt utvalda elevers osedvanligt höga intelligens. Studiens huvudfrågeställning var om de elever av vilka lärarna förväntar sig en större intellektuell utveckling också kommer att uppvisa en sådan. Ett år senare hade dessa elevers IQ höjts, så även deras betyg och lärarna beskrev de utvalda eleverna som ovanligt duktiga och vetgiriga. Studiens resultat har kritiserats av många forskare, men har också inspirerat många att börja studera pygmalioneffekten grundligare. Idag är forskare rörande eniga om att pygmalioneffekten definitivt påverkar elevernas prestation och beteende, men förmodligen inte deras IQ. Samtidigt som forskning bedrivits för att bevisa att pygmalioneffekten faktiskt existerar, så har forskare även intresserat sig för hur förväntningarna formas samt hur de förmedlas. Förväntningarna har stor inverkan på den första kontakten mellan två individer. En lärarens uppfattning om en elev påverkar elevens uppfattning om läraren och undervisningen och även viljan till samarbete. Pedagogens förhållningssätt kan alltså vara en viktig faktor för om en elev lyckas eller misslyckas, men det är givetvis inte den enda avgörande orsaken. Jenner (2004) förtydligar detta på följande vis:

Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat. /---/ Positiva förväntningar kan ses som en nödvändig, om än inte tillräcklig förutsättning för framgång; och det är pedagogens professionella uppgift att i det här läget ta det största ansvaret (s. 85).

Ett konkret exempel på en handling som påverkar elevernas självuppfattning och motivation och därmed också prestation negativt är när lärarna systematiskt delar ut uppgifter av olika svårighetsgrad till bestämda elever (Giota, 2002). En elev som hela tiden får de lättare uppgifterna blir då indirekt visad att han eller hon inte är tillräckligt bra och detta påverkar elevens motivation negativt.

#### 2.1.4. Motivationshöjande faktorer

Piaget och Vygotskij är överens om att barn till sin natur är nyfikna och aktiva utforskare som hela tiden vill lära sig och upptäcka nya principer (Hallen & Evenshaug, 2001). Att skapa motivation är en komplex uppgift. Det finns en mängd olika aspekter som spelar in samt egenskaper och situation skiljer sig från individ till individ. Forskare brukar skilja mellan yttre och inre motivation. Yttre hänvisar då till exempelvis belöning och den inre består i kunskapssökande och självförverkligande. Yttre belöningar kan dock ha motsatt verkan och kan ha en hämmande effekt på den inre motivationen. Det är därför viktigt att lärare fokuserar på att främja den inre motivationen hos eleverna genom att göra undervisningen meningsfull. Viktiga utgångspunkter kan vara att utgå från elevernas perspektiv, att erbjuda flera valmöjligheter och att försöka göra uppgifterna tillräckligt utmanande och intressanta. Om läraren lyckas med detta stimuleras elevernas kreativitet, kognitiva flexibilitet och begreppsmässiga förståelse (Jenner, 2004).

Illeris (2007) menar att det dels finns faktorer som skapar motivation, men samtidigt också sådana som bryter ner den. Det är då viktigt att jobba med båda dessa plan, alltså att främja de positivt stärkande faktorerna och minimera de negativa aspekterna. De positiva element som bör förstärkas är att:

...tillmötesgå deltagarna, motivera aktiviteterna i relation till deltagarnas situation och intressen, lyssna på deras bekymmer, ge dem största möjliga medbestämmande och anpassa utmaningarna så att de i största möjliga mån blir relevanta ur både deltagarnas perspektiv och utbildningarnas perspektiv (Illeris, 2007, s. 118).

Samtidigt som detta medvetna arbete genomförs måste de negativa elementen systematiskt undvikas att understödjas. Pedagogen bör enligt Illeris (2007):

...inte agera ovanför huvudet på deltagarna, inte behandla dem opersonligt, inte spela på deras osäkerhet och rent allmänt undvika att "råka" göra några av alla de små saker i vardagslivet som de är känsliga för och som de lätt uppfattar som förödmjukande (s. 118f)

Det handlar alltså i mångt och mycket om att ha ett förhållningssätt till eleverna som jämbördiga och likvärdiga individer, vare sig de är vuxna, ungdomar eller barn. Börjesson har i SOU 2000:19 enligt Jenner (2004, s.18) uttalat följande visa ord: "Det viktiga är inte att man blir sedd – det blir man alltid som klient, patient eller elev – det avgörande är hur man blir sedd". Ett gott bemötande är grunden för motivationsarbetet och det förutsätter att pedagogerna har en positiv syn på sina elever och en öppen och lyssnande hållning. Det är pedagogens uppdrag att försöka förstå sina elever, inte elevens uppgift att försöka förstå pedagogerna. Pedagogerna bör försöka se världen med elevernas ögon för att kunna möta honom eller henne

utifrån hans eller hennes livssituation och upplevelse av världen. Ologiska reaktioner från eleverna kan bli begripliga om pedagogen lyckas sätta sig i elevens kontext. Det är också av yttersta vikt att eleven bemöts med respekt. I en jämställd relation betraktas detta som ordinärt, men i en situation där individerna står i ett icke jämbördigt maktförhållande till varandra, såsom i relationen lärare – elev, så kan det ge en stark positiv känsla av ett gott möte; sammanhanget påverkar alltså upplevelsen (Jenner, 2004).

Det är pedagogens professionella skyldighet att visa respekt och hysa positiva förväntningar på eleven och klienten, även om – eller snarare i synnerhet om ingen annan gör det, kanske inte ens eleven eller klienten själv (s. 36)

Hillevi Lenz Taguchi (1997) tar upp hur pedagogerna tänker när de formulerar arbetsuppgifter till elever. Hon menar att eleverna blir *objekt* för pedagogernas vilja genom att de skapar uppgifter som de själva är intresserade av. Eleverna bör istället göras till *subjekt* och uppgifterna bör formuleras utifrån deras intressen.

Motståndet mot lärande som behandlats tidigare kan betraktas som svårhanterligt inom skolan, men skulle kunna bli en potential. Det handlar om att skapa lärorum och situationer som tillåter motstånd från elevernas sida och att vända det till något positivt, skapa ett konstruktivt motståndsförlopp. Om man försöker kväva motståndet och inte låter det leda någon vart så förvandlas det ofta till blockeringar och försvar som hindrar fortsatt lärande (Illeris, 2007).

Jenner (2004) tar fasta på tre faktorer som präglar motivationsprocessen:

- Målet – bör vara förståeligt och anses möjligt att uppnå.
- Uppnåendets värde – bör vara eftersträvansvärt.
- Misslyckandets sannolikhet – individen bör själv bedöma sina chanser att lyckas som goda.

Dessa tre faktorer bör beaktas av lärare när arbetsområden planeras och arbetsuppgifter fastställs. Det är också av vikt att hitta en balans mellan elevernas egna syften att lära och de generella lärandemålen som har satts upp för eleverna (Giota, 2002).

#### 2.1.5. Uppgifters svårighetsgrad

Vygotskij använder sig av begreppet den *proximala utvecklingszonen*. Detta innebär den svårighetsgrad, inom det kognitiva område som ett barn har svårt att erövra på egen hand, men med hjälp av handledning, stöd och uppmuntran från en mer erfaren person kan lösa. Det är inom detta område den intellektuella utvecklingen kan förväntas ske. Pedagoger bör försöka anpassa svårighetsgraden på uppgifter till just denna zon; är uppgifterna lättare sker ingen intellektuell utveckling och om de är svårare har eleven ingen möjlighet att klara uppgiften och står därmed inför ett misslyckande (Hallen & Evenshaug, 2001). Att ständigt misslyckas tär på självförtroendet. En individ som ständigt misslyckas aktiverar försvarsmekanismer, som behandlats ovan, och reagerar med passivitet eller aggressivitet. Istället för att försöka undviker han eller hon att utsätta sig för nya risker att misslyckas och omvandlar besvikelsen till ilska som ofta riktas mot omgivningen. Om en individ bedömer att sannolikheten för ett misslyckande är överhängande så finns risken att han eller hon väljer att avstå, inte av ointresse inför målet, utan för att skydda sig mot besvikelsen (Jenner, 2004).

## 2.2. Liten undervisningsgrupp

I skolans styrdokument, både nationella och internationella, framgår att elever i behov av särskilt stöd i största möjliga mån skall ges stöd inom en klass eller grupp som eleven tillhör. De lämnar dock utrymme åt att skolorna i särskilda fall kan skapa små grupper där utvalda elever får sin undervisning. I exempelvis Salamancadeklarationen (Svenska Unesco-rådet, 2006) punkt sju och åtta står det:

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst det är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader.(s. 18)

Att sända barn till särskilda skolor, eller sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis, bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa (s. 19)

I enlighet med Salamancadeklarationen säger grundskoleförordningen kapitel 5 § 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. /.../Om särskilda skäl finns, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp (Grundskoleförordningen, SFS 1994:1194).

Enligt Claes Nilholm (2006) handlar inkludering inte bara om lärandet utan också om elevers rätt att delta i det sociala livet utifrån sina förutsättningar. Även Kristina Persson (2007) tar upp den sociala aspekten när det gäller att ge undervisning i liten grupp; det är viktigt för eleverna att känna samhörighet både mentalt och fysiskt.

Bengt Persson (2001) menar att specialpedagogiken historiskt sett till stor del har handlat om individer och diagnostiserade problem. Detta synsätt har lett till segregering och avskiljning av elever i behov av särskilt stöd. Den modernare specialpedagogiken har istället flyttat fokus till att kritiskt granska miljön där behoven uppträder och försöker att sätta in åtgärderna på grupp- och skolnivå, istället för att försöka normalisera individen.

När det handlar om barn i behov av särskilt stöd menar Kadesjö (2007) att det är av stor vikt att lyssna till vad eleven själv har att säga om svårigheterna. De vuxna skall inte besluta angående åtgärder ovanför huvudet på eleven. Skola, vårdnadshavare och elev bör tillsammans diskutera och komma fram till vad som är den bästa lösningen för just denna elev.

## 2.3. Självbild och självkänsla

Under högstadietiden är eleverna mitt inne i en process av identitetsskapande. Förr satte givna traditioner upp tydligare och snävare ramar; identiteten styrdes till stor del av släktband, föräldrarnas klasstillhörighet, etnisk tillhörighet och kön. I dagens samhälle existerar ett större spelrum för detta identitetsarbete. Det individuella projektet, som Thomas Johansson (2006) kallar det, har blivit mer komplext och omfattande och detta har medfört att "jaget" har fått en starkare laddning. Samhället erbjuder en mängd val och individen väljer själv till exempel vilket kollektiv hon eller han vill tillhöra och när detta inte längre känns attraktivt finns möjligheten att bryta och göra ett nytt val. Det ställs en rad krav på dagens ungdomar, de skall klara av skolan, uppfylla sociala förväntningar och börja formulera grunderna för sitt eget liv.

Uppväxtvillkoren varierar mellan olika individer vilket ger uttryck för olika identitetsprojekt (Johansson, 2006). De aspekter som Johansson behandlar får konsekvenser för skolan: dels tar identitetsskapandet mer tid och energi idag än det gjort tidigare, vilket gör att intresset för skolans undervisning i vissa fall får stå åt sidan, och dels känner vissa ungdomar att de faktiskt har rätt att välja bort skolan, de vill inte delta i det kollektivet *skola*.

Identiteten skapas i nära relationer. Detta beskriver Ann-Charlotte Smedler och Karin Drake (2006) i sin artikel *Identitet och kön*. Ungdomar skapar sina identiteter i relation till människor i deras omgivning som de upplever som viktiga. Om ungdomar omges av trygga och stabila vuxna så ges bra förutsättningar för att de skall utveckla god ”jagstyrka” och en stabil identitet.

Identitetsskapandet sker alltså inte i ett vakuum utan i samspel med andra människor, i ett socialt sammanhang. Björn Wrangsjö beskriver betydelsen av detta sociala sammanhang:

Andra visar i ord och handling hur de ser på mig, vem och vad jag är. I samspelet bekräftas, avvisas eller utvidgas mitt sätt att uppfatta mig själv uttryckt i mina ord och handlingar. Genom den identitet som jag tillskrivs ger andra mig en tillhörighet. Genom min identitet kan jag, om den bekräftas, förnimma en tillhörighet. Identitet och tillhörighet är sålunda kopplade till varandra. Den tillskrivna identiteten förstärker den upplevda och vice versa. Att jag upplever mig själv som en annan än den jag betraktas som, kan vara problematiskt om det till exempel innebär att jag inte tycker mig leva upp till mina egna eller andras förväntningar. Samtidigt kan det ge mig en hemlig styrka – jag är minsann inte den de tror att jag är (Wrangsjö, 2006, s. 128)

Ungdomar, som är mitt i sitt identitetsskapande, spenderar mycket tid i skolan. Skolans sociala sammanhang är alltså betydelsefullt för arbetet. Wrangsjö beskriver hur identitetsskapandet förutsätter bekräftelser från auktoriteter och att identiteten formas som en konsekvens av gjorda erfarenheter. I de tidigare barnåren är det föräldrarna som har denna funktion, men ju äldre barnet blir desto fler auktoriteter spelar in såsom förskollärare, lärare inom skolan och även kompisar och andra som individen ser upp till. Med detta i åtanke inser man hur oerhört viktigt det är att samspelet mellan lärare och elever fungerar bra för att eleverna skall få bra förutsättningar att skapa en positiv självbild och stark självkänsla. Wrangsjö beskriver bland annat en tonåring som börjat skolka och tappat motivationen till det mesta i livet. Han menar att det vuxenvärlden bör göra i denna situation för att hjälpa en tonåring i en identitetskris är att vara någon att ”härda ut tillsammans med”. Det kan var ett misstag att trycka på för mycket, man skall istället försöka stödja varje litet framsteg, hålla modet uppe, våga vänta och vara ett bollplank för funderingar som dyker upp.

Flera forskare efterlyser en ”social läroplan” i skolan. Denna skulle ha som mål att stärka och främja utvecklingen av sociala färdigheter hos eleverna. Den självbild som ett barn skapar åt sig själv är av stor vikt för barnets fortsatta utveckling. Det finns en tydlig koppling mellan skolprestationer och grad av självkänsla hos en elev, särskilt hos svagpresterande elever (Hallen & Evenshaug, 2001).

## **2.4. Skolmiljön**

### **2.4.1. Den sociala miljön**

Ulla Alexandersson har i skriften *Stödjande rum* (2009) studerat vad som kan bidra till lärande- och undervisningsprocesser i en inkluderande verksamhet samt på vilka sätt verksamheten ger förutsättningar för elevers lärande och delaktighet. I undersökningen har

hon intervjuat elever och lärare. Resultatet visar att den sociala miljön är viktig på en skola då den markant påverkar trivseln och därmed också lärandet. Goda relationerna, både mellan elever och mellan elever och lärare, är av stor vikt. Alexanderson citerar Orlenius: "Det pedagogiska uppdraget handlar om att möta elever med både hjärta och hjärna, att vara en empatisk medvandrare"(s.29). Läraren behöver knyta an till elevernas erfarenheter och till deras "Själv". Det handlar alltså om att etablera förtroendefulla relationer till eleverna så att de blir sedda för dem de är och kanske även för dem de skulle kunna vara (Alexandersson, 2009). Dag Hallen och Oddbjörn Evenshaug (2001) tar också upp vikten av relationen mellan lärare och elever. De menar att det vinnande konceptet är att lärarna ger eleverna *värme* och *omsorg* samtidigt som krav och förväntningar skall vara klara och tydliga.

Giota(2002) tar upp Winnicotts diskussion om ett "sant" och ett "falskt" själv. Det "sanna" jaget avser den unika kärnan hos individen medan det "falska" jaget är en produkt av individens utveckling, missanpassning eller överanpassning, till en miljö som inte svarar mot individens behov och intressen. Ett sådant basalt behov kan vara att bli respekterad som en unik person och som en likvärdig och kompetent medmänniska.

Lärarnas förhållningssätt är av stor betydelse för hur bra eleverna lyckas med studierna. Det visar en studie gjord av skolverket från 2005. En skolkultur med nära relationer mellan lärare och elever så att lärarna har god insikt i elevernas kunskapsutveckling ger stor handlingskraft och tro på att kunna stödja alla elever i deras kunskapsutveckling (Skolverket, 2005).

#### 2.4.2. Den fysiska miljön

Den fysiska miljön på en skola kan både ge goda förutsättningar, men också framstå som hinder för lärande. Om eleverna upplever skolan som otrygg och understimulerande påverkar detta elevens utveckling både fysiskt, kognitivt och socialt. Den fysiska miljön signalerar om man är välkommen eller inte i en miljö och den estetiska kvalitén på den fysiska omgivningen påverkar välbefinnandet, både fysiskt och psykiskt, och detta påverkar i sin tur förutsättningar för lärande, inte minst motivationen. Miljön har betydelse för elevernas allmänna utveckling, identitetsskapande samt för deras lärande och socialiserande (Björklid, 2005).

I projektet *Skola 2000* ingick bland annat att på utvalda skolor skapa en förändrad fysisk miljö, som skulle vara ergonomiskt utformad, estetiskt tilltalande och som därmed också skulle främja en bättre psykosocial miljö. Utvärderingen av detta projekt visade att både elever och lärare uppskattade de fräscha nya lokalerna, men projektet hade dock inte tagit alla behov i beaktande. Exempel på ytterligare önskningar från elevhåll var fler mötesplatser, såsom små sittgrupper i korridorerna som ses som centrum för den sociala interaktionen; eleverna prioriterar utrymmen där de kan dra sig undan för avkoppling och umgänge med kompisar (Björklid, 2005).

Flera forskare är eniga om att arbetsmiljön för elever i en skola inte tas på samma allvar som exempelvis andra typer av kontorsmiljöer. Ergonomiskt anpassat möblemang till exempel är en bristvara i skolan. Den typ av stolar som elever vanligtvis sitter på under långa arbetspass skulle knappast ha accepterats på vuxnas arbetsplatser. Arkitekturforskare uppmärksammar att väggars kulörer, salars ljussättning, material och byggnaders estetiska kvaliteter påverkar välbefinnandet. Elever uppskattar en skola som är ren och fräsch. De är kritiska mot klotter, trasiga saker, fula färger och när det luktar illa. De är ofta själva villiga att göra insatser för att skapa en bättre fysisk miljö i skolan, både inomhus och utomhus (Björklid, 2005).



Den fysiska skolan kan vara en del av elevers identifikation. Det är då av vikt att skolan representerar något positivt och är något som eleverna är stolta över. Om eleverna själva får vara delaktiga dels i att utforma miljön samt att aktivt delta i själva arbetet med förändringarna bidrar till att eleven uppskattar skolan på ett mer positivt sätt (Björklid, 2005).

## 2.5. Vem äger problemen, individen eller omgivningen?

Inom skolan skall ett stort antal individer samverka och utvecklas vid sidan av varandra. Skolan skall anpassa undervisningen efter varje elevs individuella behov. Detta är en del i ”En skola för alla”. En del elever hamnar utanför de ”normala” ramarna och kräver extra insatser för att klara de mål som staten har fastställt och är i behov av särskilt stöd. Vilken typ av åtgärder som skolan sätter in grundar sig på vilket förhållningssätt som råder. Målet kan i vissa fall vara att försöka anpassa individen och ”normalisera” honom eller henne med hjälp av exempelvis medicinering, uppfostran, belöning eller straff. Det här synsättet anses dock idag i många fall vara förlegat. Modernare är att istället för att fokusera på individen och försöka förändra och anpassa denne, försöka anpassa omgivningen så att individen kan fungera på ett tillfredsställande sätt (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Jacobsson, & Ranagården, 2005).

Inom specialpedagogiken använder man sig ofta av begreppen *kategoriskt* eller *relationellt* perspektiv. Det kategoriska perspektivet står för synsättet att det är individen själv som är bärare av problemen. Det relationella perspektivet ser istället eleven i sin miljö och öppnar upp för att skolsvårigheterna kan grunda sig i skolans och undervisningens organisation (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Jacobsson, & Ranagården, 2005). Inga Andersson (2004) ser till exempel situationen ur det relationella perspektivet när hon menar att problemen inte tillhör barnen utan problemen uppstår i mötet med skolans organisation och undervisning. Givetvis skall man utreda den enskilde elevens behov, men skolan får inte glömma bort att även utreda personal, klass och grupp.

## 2.6. Behörighet

För att en elev skall vara behörig till gymnasieskolans nationella program krävs idag minst godkänt betyg i de tre så kallade kärnämnen svenska, engelska och matematik. För de elever som inte uppnår detta finns det individuella programmet att söka, där de kan läsa upp sina betyg till nationell behörighet.<sup>1</sup>

Enheten för utbildningsstatistik på Skolverket har publicerat ett PM (Enheten för utbildningsstatistik, 2010) angående svenska elevers slutbetyg från grundskolan. Där står att läsa att år 1998 var det första året elever sökte till gymnasieskolan med betyg från det målrelaterade systemet. Detta år var andelen ickebehöriga 8,6 %. Denna siffra har sedan dess stigit och år 2010 var den uppe i hela 11,8%. Behörigheten är större för flickor än för pojkar och denna differens har varit i stort sett konstant under hela perioden. PM:et framhäver några specifika variabler som verkar spela roll för elevernas framgångar:

- Föräldrars utbildningsnivå
- Elever med utländsk bakgrund
- Fristående eller kommunal skola
- Förortskommuner eller storstäder

---

<sup>1</sup> Nya regler kommer att gälla från och med HT 2011.

## 3. Metod

### 3.1. Den livsvärldsfenomenologiska forskningsansatsen.

Inom fenomenologin så fokuseras fenomenet, det som framträder, det som visar sig. Det är människors medvetande, deras upplevelser och uppfattningar som beforskas. Den fenomenologiska forskningens arbetsmaterial är människornas språkliga utsagor, berättelser eller bilder. Utifrån denna empiri är det forskarens uppgift att försöka beskriva och förstå informanternas upplevelser och uppfattningar utan att blanda samman dem med sina egna. ”Forskaren kan ses som ett medium genom vilket den andres medvetande framträder i renast möjliga form.” (Stensmo, 2002, s. 106). Enligt Husserl har den fenomenologiska forskningen som mål att klargöra mänskliga upplevelsers och uppfattningars rena väsen, dess *essens*. För att nå dit måste alla förhandsantaganden och forskarens egna värderingar sättas åt sidan för att sedan i möjligaste mån ge en så objektiv återgivning av empirin som möjligt. Varje upplevelse är unik för den enskilda människan, vilket gör att upplevelser/uppfattningar inte kan generaliseras. Människor som tillhör samma livsvärld kan dock ha gemensamma och likartade upplevelser, vilket gör att de kan sätta sig in i varandras upplevelser (Stensmo, 2002, Bengtsson, 2005).

#### 3.1.1. Livsvärlden

Enligt Stensmo (2002) består livsvärlden av fyra aspekter – kropp, tid, rum samt relationer till andra.

*Kropp:* Den kropp man talar om inom livsvärldsfenomenologin är inte densamma som inom medicinsk forskning där kroppen behandlas som ett objekt. Inom livsvärldsfenomenologin ses kroppen istället som ett subjekt-objekt, det är via vår kropp som vi är situerade i världen (Berndtsson, 2005). Upplevelsen av den egna kroppen varierar och präglar i hög grad hennes självbild. Hela människans existens är kroppslig.

*Tid:* Enligt fenomenologin är det närvarande (här-och-nu) den enda tid som existerar. Det är här-och-nu som det närvarande-förflutna (minnen, där-och-då) samt det närvarande-framtida (planer, där-och-senare) upplevs. Dessa upplevelser är föränderliga och påverkar en människas självbild.

*Rum:* Människan existerar i ett begränsat geografiskt fält. Hur detta fält upplevs är olika från individ till individ, det är alltså inte densamma som en objektiv beskrivning av rummet. Det är individens egna fenomenologiska upplevelse av rummet som är intressant.

*Relationer:* En människas existens ter sig olika i olika relationer. En person har en identitet i relation till exempelvis sina föräldrar, men denna behöver och är ofta inte densamma som i relation till sin partner eller sina vänner. Individer upplever vad de är eller inte är genom att jämföra sig med andra och se likheter och skillnader. En människas självbild präglas av det sociala nätverk som hon befinner sig i.

### 3.2. Metodval

I valet av ansats för studien har det gällt att först och främst ta ställning till om studien skall vara av kvalitativ eller kvantitativ art. En kvantitativ ansats mäter ofta mängd eller storlek av något, och sker i allmänhet mot en vald teori som förordar statistisk bearbetning. En kvalitativ ansats syftar däremot till att undersöka människors upplevda verklighet, där forskaren blir en

del av denna verklighet. Den kvantitativa forskningen anses traditionellt höra till de naturvetenskapliga områdena, medan den kvalitativa är vanligare inom den humanistiska forskningstraditionen. Enligt Stensmo (2002) anser positivisterna med sin naturvetenskapliga bakgrund att den humanistiska, kvalitativa forskningen inte är giltig på grund av bristande objektivitet. Den humanistiska forskarvärlden hävdar å sin sida att det är fullt möjligt att genomföra objektiva kvalitativa undersökningar, men att generaliserbarheten av resultaten är begränsade. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att det inte längre är aktuellt att diskutera huruvida kvalitativ forskning är giltig eller inte, eftersom den är etablerad och erkänd sedan decennier tillbaka. Eftersom denna undersökning går ut på att ta reda på elevers egen upplevelse av sin situation i grundskolan så lämpar sig en kvalitativ metod bäst mot studiens syfte.

I denna undersökning lämpade sig den livsvärldsfenomenologiska ansatsen bra eftersom avsikten var att ta reda på elevernas upplevelser av hur situationen var för dem under grundskoletiden. De ombads aktualisera minnena (där- och- då) och beskriva sina upplevelser av denna tid samt fundera och reflektera över vad som varit bra och vad som varit dåligt i skolan samt om de hade egna idéer om vad skolan skulle ha kunnat ha gjort för att förbättrat deras möjligheter.

Med följande rader inleder Steinar Kvale sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997):

Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem? I ett intervjusamtal lyssnar forskaren till vad människor själva berättar om sin livsvärld, hör dem uttrycka åsikter och synpunkter med sina egna ord, får reda på deras uppfattning om den egna arbetssituationen och arbetslivet, deras drömmar och förhoppningar. Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före den vetenskapliga förklaringen (s. 9).

Kvale beskriver finessen med att använda sig av just denna metod för att ta reda på en människas uppfattning av någonting. Om jag vill veta vad människor tycker och tänker, så är bästa sättet givetvis att prata med dem! Empirin kommer således att bestå av ett antal kvalitativa forskningsintervjuer.

Den kvalitativa forskningsintervjun ger möjligheter för forskaren att ta del av och beskriva den levda vardagsvärlden: den ger ett privilegierat tillträde till en individs upplevda livsvärld. Det är viktigt att man som forskare håller sig till den fenomenologiska reduktionen. Detta innebär att forskaren måste avstå från att fälla något omdöme om vare sig vad som ingår i det som beskrivits av informanten eller det som inte ingått i beskrivningen. Den vardagliga förståelsen samt de vetenskapliga förkunskaperna måste sättas åt sidan och för att forskaren skall kunna beskriva fenomenets väsen förutsättningslöst (Kvale, 1997).

### **3.3. Urval**

I studien har en specialpedagog medverkat i urvalet av informanter. Specialpedagogen arbetar på en gymnasieskola i en större stad i Sverige. Hon har huvudansvaret för elever inskrivna på det individuella programmet, alltså för de elever som inte nått godkänt i ett eller flera av kärnämnen i grundskolan och således inte blivit behöriga till något nationellt program på gymnasiet. Kriterierna för urvalet av informanter var att eleverna inte hade någon diagnos på någon slags funktionshinder då fokus legat på att nå elever med motivationsproblem och/eller social problematik där jag inte funnit lika omfattande forskning och känns mer som olösta mysterier. Studien behandlar endast flickor då det är vanligare att pojkar ”faller ifrån” eller

hänvisas till specialundervisning och på grund av detta faktum är mer studerade sedan tidigare (Illeris, 2007).

Studien omfattar tre kvinnliga informanter där två kände varandra sedan tidigare. Ingen av de tre har något dokumenterat funktionshinder, men har trots detta inte nått målen på grundskolan i ett flertal ämnen. Framförallt högstadietiden har varit den mest kritiska perioden under grundskoletiden för samtliga informanter.

### **3.4. Genomförande**

Eleverna intervjuades vid två tillfällen med cirka tre veckors mellanrum. Avsikten med att träffa dem vid mer än ett tillfälle var att det första intervjutillfället troligtvis satte igång en hel del tankeverksamhet och väckte fler minnen, tankar och reflektioner. Att träffa eleverna vid ytterligare ett tillfälle skulle ge en chans att få ta del även av dessa samt att verifiera det som sagts vid det första tillfället. Det skulle då också vara möjligt att klargöra saker samt ställa de följdfrågor som missats vid det första mötet. När den andra omgången av de individuella intervjuerna genomförts samlades alla tre informanterna i en fokusgruppsintervju. Denna avslutande intervju hade till syfte att informanterna tillsammans skulle kunna komma på kreativa idéer på alternativa åtgärder som skulle ha kunnat hjälpa dem under grundskoletiden.

Intervjuerna genomfördes på skolan i ett mindre klassrum av typen grupprum. Intervjutiden med varje enskild elev var vid första intervjutillfället ungefär 90 minuter och det andra cirka 20 minuter. Den avslutande gruppintervjun varade i omkring 30 minuter. Vid det inledande intervjutillfället ägnades de inledande cirka 10 minuterarna till att presentera mig själv och beskriva studiens syfte och lite kort annan information kring undersökningen. Två av eleverna var till en början ganska reserverade, men efter en stund så öppnade de upp sig allt mer. För att få fram essensen i informanternas berättelser ställdes i många fall samma typ av frågor men ur olika perspektiv.

Vid intervjutillfällena användes en intervjuguide, enligt rekommendationerna i Kvale (1997), med förslag på frågor och en översikt över de områden som borde täckas in (bilaga 1). Frågorna som ställdes var öppna så att eleverna själva fick formulera vad som skulle framgå i svaren. Ibland användes mer slutna typer av följdfrågor för att verifiera att svaren uppfattats korrekt. Intervjuerna spelades in med diktafon och samtidigt användes ett anteckningsblock för att anteckna tankar under samtalet. I direkt anslutning till intervjuerna avsattes tid för egen reflektion över vad som sagts under intervjutillfället. Det är av stor vikt att göra detta då till exempel kroppsspråk eller vissa händelser inte framgår på en inspelning, men ändå kan påverka informanterna och vad som sägs eller inte sägs.

### **3.5. Reliabilitet och validitet.**

När det gäller kvalitativa studier är frågan om reliabilitet och validitet ständigt aktuell. Reliabiliteten handlar om att resultatet är tillförlitligt och kan kontrolleras på ett objektivt sätt (Trost, 2005). I en studie som bygger på kvalitativa djupintervjuer blir detta givetvis svårt att uppnå. Forskaren kan dock öka reliabiliteten genom att skapa en väl genomtänkt intervjudesign. För att minimera risken i denna undersökning att informanternas svar skulle vara ogenomtänkta och därmed kanske felaktiga så skedde intervjuerna vid två olika tillfällen med en treveckorsperiod emellan. Frågorna som ställdes handlade i stort om samma fenomen, men ställdes ut olika perspektiv för att se om svaren ändå var förenliga och inte motstridiga.

Undersökningen har utförts i ett samhälle i utkanten av en storstad och intervjuaren var inte känd av informanterna sedan tidigare. Detta skulle kunna vara både positivt och negativt. Den positiva aspekten torde vara att maktrelationen elev-lärare inte bör ha varit så framträdande. Å andra sidan bör då längre tid ägnas åt presentation och åt att skapa ett tryggt samtalsklimat.

Med validitet avses att forskaren faktiskt undersökt det som uppsatsen handlar om. Studiens validitet beror dels på informanternas trovärdighet, men också på intervjuarens skicklighet ifråga om att till exempel ställa okomplicerade frågor som inte missuppfattas samt att tolka svaren på korrekt vis (Kvale, 1997). Undersökningen handlar om att ta reda på informanternas upplevelse av situationer som skett något eller några år tillbaka i tiden.

I en studie som gjorts med utgångspunkt i en livsvärldsfenomenologisk ansats finns alltid frågan om resultatens generaliserbarhet. Går resultaten att generaliseras eller måste studien endast ses som en fallstudie? Enligt föreläsare Jan Bengtsson så ges denna typ av studie relevans i ett större sammanhang när resultatet diskuteras i relation till tidigare forskning och etablerad praktik.

### **3.6. Etik**

Innan studiens informanter tillfrågades togs kontakt med en rektor på gymnasieskolan för att beskriva undersökningen och för att få tillstånd att genomföra den inom skolans ramar.

Studien har följt Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Informanterna skall informeras om syftet med studien och vilken deras uppgift i undersökningen är. Intervjuerna skall ske efter informerat samtycke. Detta innebär att informanterna blivit informerade om vad deras utsagor kommer att användas till, studiens syfte och hur studien är upplagd i stort. Det är viktigt att informanterna som deltar i studien gör detta frivilligt och inte känner något som helst tvång. Eftersom informanterna var minderåriga har vårdnadshavare kontaktats för att ge sitt godkännande (bilaga 2).

Studien har följt principerna för konfidentialitet, det vill säga att inga personliga data om informanterna kommer att redovisas i studien (Kvale, 1997). Även andra personer såsom lärare eller övrig skolpersonal, som berörs i informanternas redogörelser, har aidentifierats. För att ändå kunna utläsa vilken informant som sagt vad har varje informant fått varsin färg, grön, röd och blå.

Informanterna har erbjudits att ta del av studien. De är också informerade om var uppsatsen kommer att publiceras (Vetenskapsrådet, 2007).

## **4. Resultat**

Vid bearbetningen av intervjuerna utkristalliserades snart att elevernas svar hade gemensamma nämnare. Trots att intervjufrågorna var många och varierande så återkom informanterna till fyra grundproblem:

- Om undervisningen varit rolig/tråkig.
- Om undervisningen varit för svår.
- Om de fått hjälp/inte fått hjälp.

- Om lärarna varit bra/dåliga.

Dessa teman användes sedan som kategorier som svaren delades in under. Uppsatsens disposition grundar sig sedermera också på dessa; vart och ett av de fyra temana har format var sitt avsnitt. I den avslutande fokusgruppsintervjun uppkom ytterligare ett tema – Den fysiska skolmiljön. Detta tema behandlades egentligen inte i så stor omfattning, men jag har ändå valt att ta med det i resultaten då eleverna var så eniga om betydelsen av denna.

Varje avsnitt inleds med några rader om vad som kommer att behandlas i avsnittet. Efter detta kommer de tre informanternas svar att redovisas och avslutningsvis ges en kort delanalys.

## 4.1. Undervisningen rolig eller tråkig?

Vad som anses vara roligt eller tråkigt skiftar givetvis från person till person. Det är dock tydligt att detta påverkar motivationen att delta i undervisningen i skolan. Informanterna återkom till detta tema åtskilliga gånger under intervjuerna.

Det kunde handla om arbetssättet:

- Jag är inte en sådan som gillar att vara med i grupparbeten och sånt. Vet inte varför men jag gillar det inte bara. Kanske om man fick jobba med en kompis, då kunde det va kul. (Röd)
- SO-ämnena tyckte jag var kul har jag för mig. Det var lätt att svara på frågorna och så. Det var ju bara att läsa boken och läsa frågorna och så svarade man ju bara på det.(blå)

Men i de flesta fall kunde informanterna inte riktigt definiera *vad* det egentligen var som gjorde att undervisningen var rolig eller tråkig.

- Det var tråkigast att gå på lektionerna. Ja, tråkigt ... att bara sitta där.... Men rasterna var roliga. (Röd)
- Det var väl roligt i början, när man var liten, men sen kom det där med lektioner..., lektioner har aldrig varit riktigt min grej.
- Inte några lektioner?
- Nej, när jag var liten tyckte jag inte om några lektioner... Jag är bara skoltrött, jag har alltid varit det. Jag har aldrig gillat lektioner..., eller vissa lektioner kunde ju vara roliga och så, men jag tyckte oftast inte det var kul.
- Vissa lektioner var roliga?
- Ja det beror ju på vad man gör.
- Kan du komma ihåg något som var roligt?
- ...nej...inte just nu ...faktiskt. Skolan är ju inte det roligaste direkt, men det kanske är bättre än ett jobb, det vet jag ju inte. Det är inte så kul att sitta framför en bänk hela tiden.
- Har du svårt att sitta still och koncentrera dig?
- Nej. Bara ibland kanske, när det är tråkigt.(blå)

Alla tre informanterna skolkade mycket i perioder. På frågan varför de skolkade återkom svaret att det var för att undervisningen var tråkig. Det handlade inte alltid om att de skolkade hela dagar eller ens hela lektioner, men att de avvek långa stunder från lektionerna. Vid sådana tillfällen fick eleverna göra ett val om de skulle återvända och delta i undervisningen, eller om de skulle avstå.

- När ni kom tillbaka till lektionen och läraren frågade vart ni varit gick ni och satte er då?
- Det beror på om det var roligt eller tråkigt.
- Men då måste det ju ha varit roligt någon gång?
- Jo...någon gång var det väl det....
- Vad gjorde man då, när det var roligt?

- När jag och mina kompisar skojade till det ibland. Då kunde det vara kul. (röd)

För att försöka få fram hur de själva tyckte att bra undervisning skulle se ut, ombads informanterna att låsas att de själva arbetade som lärare. Sedan fick de berätta hur de skulle ha lagt upp sin undervisning. En av eleverna svarade:

- Jag skulle gjort någonting kul! Någonting som har med skolämnen att göra, men som är kul. Alltså göra något kul men som ändå är relevant...till exempel kanske dom tycker det är kul att åka och bada och då kan dom ju åka och bada och sedan och göra någon NO-grej på det. Eller till exempel så kan man åka och bowla och sedan till exempel kolla vad kloten är gjorda av, hur det kan bli så och så.
- Att göra mer saker i verkligheten och inte bara läsa om dem alltså?
- Ja...om till exempel 6-7 stycken inte orkar, låt dem sitta i liten grupp...titta på någon intressant film..., men alltså bara göra något som dom tycker är kul. Men alltså åka och bowla, det är ju både fysik och kemi i bowling som man inte tänker på. Eller om man åker och badar i badhuset, det är ju fysik, kemi och teknik där med. Alltså, varför flyter man, vad är klor, allt det där liksom. Och fysik...ja, jag vet ju knappt vad fysik är, men alltså göra någonting kul. Alltså inte tjata utan göra något som de tycker är kul. (grön)

Men det var tydligt att ”roligheten” var en viktig faktor:

- Är det tråkigt så ger jag upp.(blå)
- Om du hade varit i en liten grupp och haft X som lärare, hade du tyckt om skolan då? (Blå ler för första gången) Ja då hade det varit roligt i skolan, jag tyckte om X.
- Så om du hade gått i liten grupp och haft X som lärare så hade du gått på lektionerna?
- Ja, då hade det varit roligare i skolan.
- Så det handlar om roligheten?
- Ja. (blå)

#### 4.1.1. Delanalys

Eleverna tycker att det är av stor vikt att undervisningen är rolig. Om det är för tråkigt på lektionerna ger de upp och vill inte delta. De har dock svårt att sätta fingret på *vad* det egentligen är som gör att undervisningen är rolig respektive tråkig. Det verkar som om själva ämnet inte hade så stor betydelse för om lektionerna upplevdes roliga eller tråkiga, det handlade mer om arbetsätt, svårighetsgrad och läraren. Om de själva fick bestämma skulle lektionerna vara mer verklighetsförankrade och praktiska.

## 4.2. Undervisningen för svår.

För att en individ skall lära sig på bästa sätt hävdar Vygotskij att uppgifterna skall ha en svårighetsgrad som hamnar inom den proximala utvecklingszonen. Eleverna i denna studie uttrycker tydligt att när undervisningen känns för svår, blir det för jobbigt och då är risken överhängande att de ger upp.

Om uppgifterna ansågs vara roliga respektive tråkiga kunde helt enkelt hänga ihop med svårighetsgraden. När uppgifterna kändes lätta och överkomliga betraktades de ofta som roligare.

- Vad är roligt arbete då?
- Det är typ sånt man gör nu [på individuella programmet]. Att man får frågor som man skall hitta svaret i boken... för det är inte så svårt.
- Var det så att det var för svåra uppgifter; att det var det som gjorde det tråkigt?
- Mmmmm ibland var det nog så... (röd)
- SO-ämnen kunde ju va kul och så.
- Men där är det ju jättemycket text att läsa på?

- Ja SO tyckte jag var kul har jag för mig. Det var lätt. Det var ju lätt att svara på frågorna. Det var ju bara att läsa boken och läsa frågorna och så svarade man ju på det. (blå)

Men om undervisningen hamnade på en för avancerad nivå så upplevdes lektionerna som jobbiga och tråkiga och då låg det nära till hands att eleverna gav upp.

- Om vi tittar på engelskan då, för det var ju där du hade det jobbigast, vad var det som fick dig att ge upp liksom?
- Jag förstod ju inte. Det var för svårt... o när det blir för krångligt så är det jobbigt.
- Så det är egentligen det som är det tråkiga, när det blir för svårt?
- Ja... kan jag det så är det ju roligt... o kan jag det inte så är det tråkigt.  
/---/
- Kändes det ok att fråga om man inte förstod?
- Ja. Jo... man måste ju fråga. Nu [på individuella programmet] gör jag ju det... men för var jag ju inte en sån som räckte upp handen och så. Men om det var som i typ engelskan, att man skulle läsa högt ur en bok eller så inför klassen så gjorde jag inte det... det skulle jag aldrig göra, det gör jag inte nu heller.
- Varför vill du inte det?
- Därför jag är så dålig på det. Jag kan inte uttala det rätt.
- Kan de andra det?
- ... vissa kan ju det...eller... så känner jag mig bara dålig. (blå)
- Fick du lättare texter eller så när det blev för svårt?
- Nej jag hade samma som dom andra i klassen. Det är ju inte kul när man inte förstår... då lessnar man ju liksom till slut (blå)

Frånvaro var en av orsakerna till att eleverna hamnade efter de andra i klassen och då kändes uppgifterna till slut för svåra.

- Känner du att du haft svårt för något specifikt ämne?
- Matte.
- *Hade* du svårt för matte eller berodde det på att du inte varit där?
- Jag vet inte.... Jag har alltid haft svårt för matte. Redan när jag började... i lågstadiet hade jag svårt för matte.
- Hade du svårt för något annat ämne?
- ... nej inte egentligen, det var nog bara att jag missade så mycket för att jag inte var där... (röd)

När det blir för mycket och för svårt så ökar pressen. Men ibland kan ordvalet spela roll för hur pressande en uppgift kan upplevas:

- Jag tror det var väldigt mycket det där med pressen som gjorde det också. Man får ju liksom typ en press när alla i klassen skall göra samma sak. Så om man kommit efter så får man ju typ det man kommit efter plus det nya. Jag har kompisar som tycker det är jättejobbigt när man har läxor och sedan skall man få prov på det. Alltså att pressen gör att man blir så nervös så att man glömmer bort allting. Jag tror att det kan vara många som inte får betyg bara för att dom tycker det är pest och pina att göra prov. Känns bättre om man inte kallar det prov utan bara ett test för att kolla om man kan allting... Test låter mycket snällare. Att få ett prov på allt du lärt dig under ett år, det låter ju jättehårt, men ett test eller en genomgång låter mycket bättre och man känner sig mindre stressad. Oförberedda test för att kolla vad vi kan är nog det bästa. Eller man kanske kan förbereda lite, typ att nästa vecka kommer vi att ha ett test på den här läxan.(grön)

Att inte hinna med planeringen var ytterligare en källa till misslyckande:

- Jag förstod aldrig vad läraren sa./---/ Om man behövde räkna alla uppgifterna i matten, då hann inte jag. Jag hann aldrig med planeringen i matten. Jag misslyckades varje gång och då låg man ju mer och mer efter och då ger man ju upp. Man blir ju så trött på det. O då känner man ju bara att jag klarar inte av att göra så



många tal. Nu [på individuella programmet] så har jag en liten bok, mest med grunderna och den har jag klarat bra hittills. [sträcker på sig, ler och ser stolt ut] Det har varit jättebra att de skalat bort en del uppgifter. Här ligger allt på godkändnivå. Det är så skönt att man har det inom räckhåll, att jag kan klara av det.(grön)

#### 4.2.1. Delanalys

Det är av yttersta vikt att undervisningen hamnar på rätt svårighetsgrad. Om undervisningen blev för svår blev upplevelsen att det var tråkigt och de kände sig dåliga. Detta ledde ofta till att eleverna helt enkelt gav upp. Att undervisningen kändes svår kunde bero på att eleverna hamnat efter de andra i klassen på grund av till exempel frånvaro. Eleverna upplevde också pressen som negativt. Pressen att klara av och att hinna med blev för mycket och resulterade i att de till slut gav upp. Detta visar hur oerhört viktigt det är att undervisningen individualiseras, både när det gäller svårighetsgrad på uppgifter samt planeringens omfattning. Alla elever i en klass kan inte följa samma planering och göra samma uppgifter.

### 4.3. Stöd/inte stöd

När frågan ställdes om vilket stöd de hade fått under grundskoletiden så svarade alla tre genast att de inte hade fått någon hjälp. När samtalet fortsatte så berättade de dock om vilka typer av insatser som skolan faktiskt hade gjort. Dels så handlade det om konkreta stödinsatser i undervisningen och dels om insatser på det sociala planet.

#### Stöd i lärandet

Informanterna fick alla tre stöd i undervisningssituationer på olika sätt. Dels satte skolan in extra lärarresurser i klassrummet under vissa lektioner och i något fall fick eleven gå till specialläraren för extra stöd i något ämne.

- Kom X till ditt klassrum, alltså kom hon till klassen?
- Ja.
- Var det på några speciella ämnen?
- Nej... hon var väl där då och då...
- Var hon där bara för dig, eller var hon där för hela klassen?
- Nä... hon va la där för de flesta... för dom som behövde mest hjälp.
- Men hon var med i klassen. Det var inte så att ni gick iväg till ett annat klassrum?
- Jo... ibland gjorde vi väl det också. (röd)
  
- Vi hade en assistent också. Hon var rolig.
- Var hon med en speciell elev eller var hon med hela klassen?
- Klassen.
- Var det bra?
- Ja (grön)
  
- /.../ och så fick jag sitta själv med henne och jobba och så.
- Fick du ta med dig det du kände att du behövde plugga på då?
- Ja... eller ja, hon pratade ju med de lärarna då liksom.
- Var det en gång i veckan bara?
- Nej det var nog... tre dagar i veckan typ...(grön)

Ingen av eleverna upplevde att de fick tillgång till läromedel med enklare texter eller annan typ av "lättnadsmaterial". De trodde dock att detta kunde ha hjälpt dem.

- Fick du något lättare material eller kortare material eller så någon gång?
- Nej, jag hade samma som dom andra.
- Hade det spelat någon roll tror du?
- Mmmmm (röd)

I vissa fall ansåg eleverna att lärarna inte ställde tillräckligt tydliga krav på dem; det var för lätt att slippa undan.

- Som typ jag har svårigheter att göra skrivuppgifter och så. Det är självförtroendet, att jag aldrig riktigt kunnat lita på mig själv, jag har aldrig tyckt om det jag gjorde. Jag har aldrig gillat att skriva egna uppgifter.  
/---/
- Visste de om att du hade svårt med det? Fick du någon hjälp med det?
- Ja, typ i nian. Det var ju egentligen då som jag fick hjälp av svenskaläraren att skriva. Innan hade jag ju inte skrivit så mycket. Jag behövde liksom aldrig skriva. Så blev det ju så att man nästan glömde bort det.
- Var det ett bra sätt? Att säga att du inte behövde skriva?
- Nej, jag kan inte tycka att det var bra. Jag hittade undanflykter att inte skriva för att jag inte hade gjort det så mycket.
- Vad hade hänt om de tvingat dig att skriva?
- Då hade jag ju skrivit ändå och tränat min skrivning.
- Men hade du gått till lektionen då, eller hade du skolkat?
- Då hade jag ju skrivit. Det var ju vissa gånger som jag ... alltså ibland så satt jag ju kvar efter lektionen för att få extrahjälp.
- Gjorde du det då? Tog du chansen?
- Ja, jo det gjorde jag. (grön)

Om de överhuvudtaget upplevt att de fått hjälp så ansåg de att hjälpen satts in för sent. Deras svårigheter borde ha upptäckts mycket tidigare.

- Det var ju det som var grejen, jag fick ju inte hjälp förrän i slutet av nian. Och sedan gick ju skolan ganska bra ett tag. För då var jag vaken och ville försöka med skolan igen. Men då blev det för mycket, för mycket på en och samma gång. Och när man är 15 så är man inte mogen att ta så mycket ansvar själv. De sätter ju så mycket press på en så att... det är ju faktiskt hela din framtid det här hänger på och... ja du vet..."Får du inte godkänt nu så kommer det bara gå utför för dig sedan..."
- Men hur gjorde de då, när du bestämde dig för att försöka? La de fram ett berg av rester och då eller...?
- Ja, jag hade ju en hel del att ta igen och så men... grejen var den att sedan blev jag sjuk... jag var väl borta typ tre veckor... och då kom jag ju ännu mer efter och så samtidigt skulle jag hänga med i det de gjorde, för det kunde jag ju inte heller...(grön)

Om eleverna någon gång försökte och det började fungera så släppte lärarna kollen på dem för snabbt.

- Kände du att de lyssnade när du bad om hjälp och så?
- Jo... jag bad ju om hjälp och så... men ändå inte. Men alltså, jag bad ju om extra hjälp, men sedan så skärpte jag ju till mig själv och bestämde mig för att fixa det och fick mer energi och då sa de "Nej nu behövs det inte." Då tyckte de att jag kunde klara mig själv så pass bra och jag fick ju ändå lite hjälp... (grön)

#### 4.3.1.1. Delanalys

Eleverna uttrycker dels att de inte fått tillräckligt med stöd och dels inte den typ av stöd de önskat. Skolan har dock åstadkommit insatser såsom extra resurser i gruppen samt undervisning i särskild undervisningsgrupp. Tyvärr känner eleverna att skolan upptäckt deras svårigheter för sent. De anser att de kanske skulle ha kunnat "räddats" om de fått stödet tidigare.

I något fall handlade det om att eleven inte tyckte att kraven från läraren hade varit tillräckligt hårda och tydliga. Om läraren hade tjatat lite till så anser hon att det hade gjort skillnad. Detta handlar förmodligen om pygmalioneffekten; lärare förväntade sig inte att hon skulle göra det ändå så han lade inte så stor energi vid att fortsätta ställa krav.

Om eleven vid något tillfälle svarat på det stöd som getts och visat en positiv utveckling så har stödet trappats av för snabbt vilket har resulterat i att eleven halkat tillbaka i de ursprungliga, negativa mönstret. Tydligare uppföljning under en längre tidsperiod skulle ha behövts.

#### 4.3.2. Stöd socialt

Eleverna uttrycker att det var få vuxna i skolan skulle visade omsorg och att de brydde sig på det sociala planet, alltså utanför undervisningens ramar. Det framkom att de önskat att fler lärare hade tagit kontakt utanför klassrummet och engagerat sig i dem även som privatpersoner.

- På rasterna, ute i korridorerna, var det några lärare som satte sig ner och pratade med er någon gång?
- Ja, X... vi gick alltid till X.
- Hon verkade vara eran trygghet i skolan?
- Mmmmm
- Var det betydelsefullt att ha en sådan kontakt i skolan som ni kunde gå till?
- Mmmmm (röd)
  
- Tycker du att du fick ta för mycket ansvar på högstadiet... själv?
- Egentligen inte...ibland, ibland inte. Men jag tycker att jag fick hjälp för sent. Då var jag för trött och ville inte ta emot den. Att vissa aldrig förstod att jag hade det jobbigt hemma. Att dom aldrig frågade och tog reda på varför!
- Var det ingen som frågade? Du skolkade och ingen frågade varför?
- Jag sa bara att jag var trött och att jag inte orkade.
- Var det ingen som frågade varför du var trött?
- Ja det var väl min mentor då, som förstod att det inte var så bra hemma... soc.... familjerådgivning och sånt. Hmmm, men jag fick aldrig den direkta frågan om hur det var hemma.
- Skulle du velat få den?
- Ja, lite... (grön)
  
- Kände ni att lärarna lyssnade på er?
- Nej! (Alla)
- Kände ni att lärarna brydde sig?
- Nej! (Alla)
- Vissa lärare gav en ju hjälp och så, men det var inte för att de brydde sig utan det kändes som om det var för att de måste.
- Ja det var för att de var tvungna inte för att de faktiskt brydde sig. (Alla) (grupp)
  
- Kände du att dina lärare brydde sig, alltså brydde sig om hur det gick för dig?
- Nej...., i så fall hade jag ju fått byta klass i sjuan. De sa ju bara att jag förstörde för andra. (röd)
  
- Är det jobbigt om en lärare börjar prata om något annat än skolan?
- Nej det är okej.
- Hade det känts bra om lärarna frågat dig mer om dig själv?
- Ja. (röd)

Eleverna visar i många uttalanden god självinsikt. De försöker inte framhäva sig som oskyldiga eller skylla ifrån sig på andra. Det återkommande temat är dock att de vuxna inte lyssnar och detta faktum föder en ilska.

- Om du skulle beskriva dig själv som elev, hur var du?
- Jag var väl inte allas drömelev skulle jag tro...
- Vad var det som gjorde att du inte var det?
- Jag mobbade mycket.
- Jasså. Lärare eller elever?

- Jag mobbade elever, jag var elak.
- Var du det eller sa folk att du var det?
- Jag var det... fast det var dom som hade gjort mig något innan och som jag var arg på...
- Det var alltså hämnd?
- Mmmmm
- Vad gjordes åt det då?
- Jag fick sitta och prata med rektor och mobbningsteamet och så...
- Sa du då att det var hämnd?
- Jag sa ju vad hon hade gjort.
- Togs det upp då?
- Det vet jag inte...
- Fick ni aldrig sitta och reda ut det då, du och tjejerna?
- Nej...
- För det känns ju inte riktigt som om det bara var du som var elak då?
- Mmmm
- Lyssnade de på det då?
- Nej, jag fick ta den mesta skiten faktiskt...
- Hur känns det?
- Jag var arg på dom!
- Var det det du pratade med kuratorn om?
- Nej... det tror jag inte...(röd)
  
- Vem eller vad bär skulden för att du får sitta här på IV just nu?
- Det var väl mina lärare från den gamla skolan. De lyssnade ju inte. De visste ju att jag inte trivdes, men de lyssnade inte på vad jag sa... på vad jag ville.
- Så dom lyssnade inte på dina önskemål och tog dom på allvar?
- Mmmm (röd)

#### Två av informanterna gick på regelbundna samtal hos skolans kurator.

- Berättade du för lärarna någon gång hur du hade det? [struligt hemma]
- Nej, jag hittade aldrig någon sådan bra lärare som jag ville prata med.
- Fanns det ingen på skolan som du hade förtroende för?
- Jo, kuratorn, men ingen direkt lärare....
- Gick du hos kuratorn?
- Ja
- Vad var det som gjorde att du gick dit från början?
- Mamma ringde dit.
- Det var alltså inte skolan som erbjöd dig att...?
- Nej men mamma ringde till skolan och sa att jag inte mådde bra och så och då pratade dom men kuratorn och då fick jag tid där och sedan så blev det regelbundet.
- Var det bra?
- Ja... (grön)
  
- I början så ringde de hem... sen efter ett tag så slutade dom...
- O då gjorde de inget mer, de bara slutade med det?
- Mmmmm
- Hade ni något möte med rektorn eller så?
- Jo, vi hade något möte i början då och då sa jag att jag ville byta klass.
- Lyssnade de på dig då?
- Nej... inte förrän i åttan.
- Var det någon som frågade om du ville prata med någon, typ skolsköterskan eller någon kurator eller nåt?
- Ja, jag gick och träffade en kurator.
- Var det bra?
- Ja det var det... det kändes bra.
- Gjorde det att du trivdes bättre i skolan, att du fick prata med någon?
- Ja... kanske lite... (röd)

En av eleverna fick under en period delta i en tjejgrupp som skapades på skolan för tjejer med social problematik. Hon fick också anpassa schemat något i syfte att underlätta hennes tillvaro.

- I nian fick jag börja på en grej som hette tjejstödet. Det var en grupp som träffades... men det var mellan 8-12 på måndagar.  
/---/
- Vad gjorde ni i tjejgruppen då?
- Vi åt frukost ihop, vi pratade, kunde arbeta lite grand, men det var aldrig någon som egentligen arbetade. Det var mer liksom lite latjolajban.
- Vem var det som ledde gruppen?
- Det var kuratorn. Det är hon som håller i det mesta på skolan.
- Var det bra att vara med i den där gruppen; hjälpte det dig?
- Ja lite hjälpte det nog. Man blev lite gladare. Men annars så var det kanske inte direkt något hjälpmedel. Men de kortade av mina dagar också; de plockade faktiskt bort lektioner.
- Var det bra?
- Ja. /.../ Jag fick sov Morgon vissa dagar och fick gå hem tidigare någon dag och så. Så jag fick kortare dagar. O vissa dagar fick jag sitta med X, hon var en av de lärarna som var med på tjejstödet och då skulle jag sitta med henne själv och jobba lite extra och så.
- Var det bra?
- Ja, det hjälpte lite faktiskt, det gjorde det. (grön)

#### 4.3.2.1. Delanalys

Eleverna uppfattade inte att lärarna lyssnade på dem. De kände inte att lärarna brydde sig om dem speciellt mycket. Eleverna mådde dåligt under perioder men de upplevde inte att någon var intresserad eller ville hjälpa dem. Lärarna var medvetna om att det inte stod rätt till men de tog aldrig reda på vad som låg bakom. Eleverna efterfrågar att lärarna skulle frågat dem *varför* de betedde sig som de gjorde.

Skolan gjorde onekligen insatser för dem, som de faktiskt beskriver, men trots detta upplevde de inte att någon vuxen i skolan egentligen brydde sig. Visst, de vuxna agerade vid några tillfällen, men elevernas upplevelse var att de enbart gjorde det för att de var tvungna, inte för att de brydde sig. Eleverna nämner bara någon enstaka lärare som visade mer omsorg om dem och även kuratorn nämner de som en som gett dem stöd.

Eleverna upplevde inte att lärarna brydde sig, inte heller att de tog dem på allvar. Vid några tillfällen hade eleverna kommit med önskemål eller förklaringar som de kände totalt ignorerades. Detta gjorde dem arga och besvikna och ger inte i några bra förutsättningar för samarbete.

#### 4.3.3. Skolk

När eleverna skolkade så kontaktades hemmet. När fenomenet var relativt nytt så var skolan bra på att rapportera hem, men ju längre tiden led desto glesare blev rapporterna.

- Visste dina föräldrar om det?
- Ja mamma. De ringde hem i början, men sedan la de bara av... Då trodde hon nog att jag var i skolan...
- Hade det hjälpt om hon vetat hur det var egentligen?
- Ja, då hade hon kanske dragit in pengarna och då hade jag ju gått. (röd)

Anledningen till att eleverna skolkade var av varierade, inte bara mellan de olika individerna utan också över tid.

- /---/ skolan fattade inte riktigt det[att hon hade det jobbigt hemma], att jag inte riktigt orkade så då blev det så att jag blev en av dem som skolkade mest.

- Du skolkade inte så mycket i sjuan utan det började i åttan?
- Ja, det började mest för att det var kul och fräckt och så. Men i sjuan var det mest att man kom för sent och då blev det ju bara så där pinsamt. Nä, men man fick ju den där firriga känslan av att ha gjort något som var förbjudet, men sedan blev det inget med det.
- De ringde aldrig hem eller så?
- Nej, då gjorde de aldrig det. Man kom typ 5-10 min för sent bara och då frågade de varför är ni sena då? Vet inte typ...
- Vad tycker du lärarna skulle ha gjort i det läget?
- Vet inte riktigt. Men alltså sedan när man skolkade en hel lektion så ringde de såklart hem. Men då var det typ..., "De testar, det gör dom i den här åldern och det har bara varit någon gång...." Men sedan gick ju halva åttan och då hade jag typ jättestor frånvaro. Då orkade jag inte riktigt med det. Jag orkade inte va hemma och inte va i skolan.
- Var var du då?
- Ibland var jag i skolan. I skolan men inte på lektionerna. Jag satt i korridoren.
- Vilka var du där med?
- Folk... kompisar...
- Om de inte hade varit där?
- Då hade man ju gått på lektionerna... eller åkt hem... nej då hade jag nog gått på lektionen...(grön)
- Hade ni några möten, EVK: er, eller andra stora möten någon gång som du var med på?
- Ja... vi hade något möte då massor va med, men jag kommer inte ihåg varför, men kuratorn va med... o mamma och pappa...
- Gav det något resultat, blev det bättre efteråt?
- Vet inte... jag kommer ju inte ihåg varför ...
- Fick du reda på varför?
- Ja, jag vet varför, men jag kommer bara inte ihåg varför...(röd)
- Kände du att soc. och skolan hade ett bra samarbete?
- Nej inte direkt...dom... först så pratade skolan inte ens med soc. Det var ingen kontakt alls mellan dom. Det började först i nian. För att skolan var skyldig att ringa soc. om man skolkade. Och då blev jag kallad till soc. för att jag skolkade. (grön)

#### 4.3.3.1. Delanalys

Alla tre eleverna hade stor frånvaro. Detta berodde på en mängd olika saker. Det kunde vara på grund av att den sociala situationen runt eleven var jobbig eller helt enkelt för att lektionerna ansågs för tråkiga och att det var roligare att hänga ute i korridoren. Ibland handlade det om att de inte tog sig till skolan utan stannade kvar i hemmet eller var ute i samhället och ibland var de rent fysiskt i skolan, men deltog inte i den ordinarie undervisningen utan hängde istället i korridorerna. Alla tre bekräftar att skolan var bra på att kontakta vårdnadshavare när de började skolka, men att de upplevde att rapporterna ebade ut efter ett tag. Detta faktum kan ha spelat roll för utvecklingen enligt informanterna.

#### 4.3.4. Stöd eleverna själva skulle velat ha, men inte fick.

Eleverna har egentligen inte så många olika konkreta förslag på vad de skulle ha velat erbjudas för stöd. Det som alla tre informanterna ständigt återkom till var att de hade velat gå få sin undervisning i en liten grupp.

- Skulle du vilja sitta en lärare och du?
- Ja.
- Skulle du gå dit då?
- Ja! (Snabbt svar) (röd)
- Men att sitta ensam med en lärare, skulle inte det bli jättetråkigt i längden?
- Jo, fast jag hade koncentrerat mig mer.

- Men hade du orkat då; hade du gått dit?
- Det hade nog inte varit kul... men för det mesta så hade jag nog gjort det. [gått till lektionen] (röd)
  
- Har du någon tanke på vad skolan skulle kunnat göra för att hjälpa dig?
- Sitta i mindre grupp. Jag gillar inte stora grupper. Det är lättare att koncentrera sig i en liten grupp.
- Det är alltså elevantalet det hänger på?
- Mmmmm.(blå)
  
- Vad ville du ha för hjälp?
- Jag ville ju typ arbeta i mindre grupp med extralärare, för jag tycker det är lättare att arbeta då... det har jag ju märkt nu... Då tyckte jag ju att det var jobbigt att sitta där med hela klassen. (grön)
  
- För killarna fanns det en grej som hette arken, ok det var ju för killar då, men för vissa som hade svårigheter i skolan. De hade en egen klass.
- Men det var inte för dig?
- Nej, men det var prat om att de skulle sätta ihop allt jag missat till ett mindre prov och så skulle jag få sitta med dom och få extrahjälp, men det blev aldrig av.
- /---/
- Jag ville ju vara i liten grupp, jag ville vara med i arken. De var bara fem stycken och de hade typ tre lärare där. De fick hjälp och jag behövde och ville ha hjälp. Jag kunde väl fått vara där några timmar då och då i alla fall. Det var ju bara för att jag var tjej. Hade jag varit kille och slängt i dörrar och så så hade jag fått vara med. (grön)

I många uttalanden berörde eleverna problemet med bristande motivation, men det var bara en av eleverna som tydligt poängterade och lyfte detta fenomen.

- Ja men visst, allting var ju inte skolans fel heller...
- Men om du skulle avgöra vem och vad det berodde på att det inte gick bra?
- Det är svårt, man kan ju inte peka ut någon person liksom... det beror ju på mycket liksom... både på mig själv, att jag gav upp i princip... fast ändå inte. Men jag orkade inte ta tag i mig själv och bestämma mig för att nu måste jag göra det!
- Vad skulle skolan kunnat göra för att du inte skulle gett upp, där just i det kritiska ögonblicket?
- Motivation..., jag tappade motivationen till varför jag skulle göra det...
- Så det var motivationen som försvann?
- Mmmmm, det var ju lite mitt fel, men det var inte någon som hjälpte mig att lyckas hitta den igen... att hitta min motivation till varför... (grön)

#### 4.3.4.1. Delanalys

Elevernas lösning på deras skolproblem var enhälligt – de skulle ha velat få sin undervisning i en mindre grupp. De ansåg att detta skulle varit bättre för då hade de fått bättre hjälp och det skulle varit lättare att koncentrera sig då. En elev tog upp den bristande motivationen som en av hennes största problem. Hon önskade att någon hjälpt henne att hitta den igen då hon inte klarade detta på egen hand. I övrigt har de inga direkta förslag på konkreta insatser de önskat från skolans sida.

## 4.4. Bra/dåliga lärare.

Om en lärare ansågs bra eller dålig lade eleverna stor vikt vid. Vad som spelade in i bedömningen av om en lärare var bra eller dålig gav eleverna en rad olika exempel på.

### 4.4.1. Dålig lärare

Eleverna uttrycker att en viktig faktor som avgör om en lärare anses vara bra eller dålig är vilken attityd han eller hon har gentemot eleverna.

- Vad kännetecknar en dålig lärare?
- Sur, skäller, tyken.
- När man inte förstår sättet de lär ut på.(grupp)

- Jag gillade inga lärare förutom X.
- Vad var det som gjorde de andra dåliga då?
- De var uppkäftiga och otrevliga mot oss. De tjtade och var kaxiga mot oss.
- Var de otrevliga inför klassen också?
- Ja ibland var de det inför klassen.

Att skälla på elever ger inget resultat enligt informanterna. Lärare som skällde ansågs som dåliga lärare och deras undervisning blev inte attraktiv.

- När en lärare skällde på mig så blev jag bara arg. Om någon skällde på mig för att jag typ inte lyckats, det fick jag ju ibland...., nej då sjönk ju bara självförtroendet ännu mer och då blev man ju bara trött på det och då orkade man ju inte. Om man till exempel försökte och fick skäll ändå så blev man ju bara trött och då orkade man ju inte mer. Man orkar ju inte mer för att man får skäll. Att få skäll hjälpte ju inte. Och de gånger man försökte men inte lyckades så fick man ju inte beröm för att man försökte. Istället fick man höra ”varför gjorde du inte såhär eller sådär, eller varför gjorde du inte så istället.” De såg liksom aldrig mina försök. Det är ju det liksom, när man ibland försökte och gav allt..., man tappade ju sugen, man orkade ju inte då. (grön)
- Om du hade varit lärare och hade en elev som hade tappat motivationen, hur skulle du bemöta den eleven då? Skulle du bli kompis med den, tjata skälla...?
- Det är ju bättre att bli kompis med den. Då kanske hon kommer i alla fall. Skäller man så kommer man ju inte mer. Eller någon gång kanske man kommer, men man kommer ju att skolka mer om man inte tycker om läraren. (blå)
- Jag fick extrahjälp i matte också, men han var en sådan där otrevlig person och då gillade jag inte att gå dit.
- Gick du dit ändå eller skolkade du?
- Jag var där ganska ofta, men när man kom för sent så blev han jättearg och då blev jag sur och vägrade jobba.
- Ser du något resultat i att lärare skäller?
- Nej då blir jag bara arg själv.
- Om du hade kommit i tid så hade du förmodligen sluppit att få skäll...?
- Nej (fnysning) han skällde alltid på oss. (röd)
- Alltså om man kommer försent så behöver man ju inte stå och skälla och så liksom. Alltså, det är inte ok, det är inte bra, de måste ju markera att det inte är bra, men... alltså det är inte bra att skolka och komma försent och så, men.... Det är ingen idé att skälla. (grön)
- De skällde alltid på oss.
- Var det jobbigt?
- Ja, för då ville man ju inte gå på lektionerna. Vi visste ju redan att det var fel att komma för sent. [till lektionerna] När de skällde blev man ju bara sur. (röd)

Ibland kunde det handla om att eleverna inte förstod de lärarna ville förmedla, de som ansågs vara dåliga på att förklara.

- Var det själva ämnet eller var det lärare eller...?
- Både ock. Jag förstod aldrig vad läraren hade att säga. Jag förstod aldrig vad man skulle ha det till. Varför skulle jag kunna det? Det var bara mest att slå upp boken och svara på frågorna. Han fick alltså aldrig lektionen rolig. Den blev smårörig. Om man skulle ha laboration så förstod man aldrig vad man skulle göra eller vad det gick ut på. Om det var något jag inte förstod så frågade jag ju läraren, men han förstod ju aldrig vad jag ville få fram, eller liksom vad jag ställde för frågor. Så det blev bara fel... (grön)

Eleverna kom inte ihåg att någon lärare någonsin bett om ursäkt för något.

- SO-läraren, tyckte du om honom.



- Ja, i början, sedan skällde han på mig en gång...
- Oj, räcker det med en gång?
- Ja...(fniss)
- Om han hade bett om ursäkt efter, hade det funkade, hade det gått över då?
- Vet inte. Beror nog på vilket humör jag var på.
- Var det någon lärare som någon gång bad om ursäkt?
- Nej!
- Hade det spelat någon roll?
- Ja det hade det. Då hade man kanske inte varit arg längre. (röd)

En annan viktig aspekt anses vara om läraren tog eleverna på allvar eller inte.

- Alla lärare tog en som om man var liten och omogen och inte visste någonting. Och att vi har olika faser, typ om man färgat håret och så. "Nämen det är bara en fas, det går över" (negativt tillställd röst) Man fick typ den reaktionen, det är bara en fas, de experimenterar, det går över, de försöker bara hitta sig själva och så. Man blev aldrig riktigt tagen på allvar. (grön)

Läraren, anser eleverna, har stor betydelse för om undervisningen anses rolig eller tråkig.

- Bara för han var så tråkig så blev det ju tråkigt! (röd)

#### 4.4.1.1. Delanalys

Eleverna verkar ha stor erfarenhet av lärare som de anser vara dåliga. Orsaken till att en lärare upplevts som dålig kan vara olika. Mycket handlar om hur läraren bemöter eleverna och om han eller hon lyssnar och tar dem på allvar. Eleverna uttrycker också att det hade varit önskvärt att lärarna upphörde med att skälla, detta gav ändå ingen positiv effekt, snarare tvärt om. Det hade uppskattats om lärare någon gång kunde erkänna att de betett sig eller gjort fel och bett om ursäkt för detta. En annan viktig egenskap anses vara att läraren skall kunna förklara på ett sätt så att eleverna förstår. Läraren som person kan vara avgörande för hur hela undervisningen bedöms; om läraren var tråkig blev allt tråkigt.

#### 4.4.2. Bra lärare:

Eleverna är väldigt eniga om vilka egenskaper en bra lärare skulle ha:

- Trevliga, glada.
- Ja, de som alltid var glada.
- Att de lyssnar och tar en på allvar, de behöver vara mer förstående och se ens behov innan man vet om det själv typ. Alltså se vad alla elever behöver. Alltså var för sig eller vad man skall säga.(grupp)
- Vi hade en elevassistent ett tag också. En tjej som var väldigt rolig. Hon var med på vissa lektioner... jag hon var glad liksom. (grön)

Även ur perspektivet hur en bra lärare bör vara så menar eleverna att det handlar om att lärarna skall lyssna och ta eleverna på allvar. Eleverna tar också upp vikten av lärarnas kompetens. De skulle upptäcka elevernas svårigheter, hjälpa dem på ett bra sätt och individualisera undervisningen.

- I nian fick vi en ny svensklärare och han tyckte jag faktiskt om. Han förstod ju ändå att jag hade lite svårigheter så han tog det ganska lugnt. Jag kände ingen direkt press och så. (grön)
- En bra lärare lyssnar på eleverna och tar dem på allvar. Och så skall de upptäcka direkt att man har svårt och så. När de ser det direkt så känns det mycket bättre. När lärarna försöker så känns det mycket bättre och det blir mycket lättare och då försöker jag med... (grön)

- Det fanns en lärare, X, henne tyckte jag om. Hon hjälpte en mer....
- Var det hon som person som du gillade eller var hon en bra lärare?
- Båda. Jag gillade henne. Hon hjälpte bra. (röd)
- Om man jämför med låg- och mellanstadiet, när du trivdes ganska bra i skolan ..., vad var det som gjorde att du trivdes då?
- Vi hade bra lärare och jag trivdes i klassen.
- Kan du komma ihåg vad som var bra med de lärarna?
- De var snälla och hjälpte en mycket.(grön)
- De [lärarna]behöver vara mer förstående och ta en mer på allvar. Och de bra ser liksom ens behov innan man vet om dom själv typ. Alltså se vad alla elever behöver... alltså var för sig eller vad man skall säga.(grön)

I gruppintervjun uttryckte informanterna nästan som i kör:

- [en bra lärare är...] en som lyssnar på en och tar en på allvar! (grupp)

Rättvisa är en viktig aspekt anser eleverna. De tycker också att de lärare som var stränga och höll ordning i klassrummet var bra.

- Jo alltså bortsett från att det var lite smärörigt under lektionerna och så. Det berodde på vilken lärare man hade. Sen var det så att skolan var från förskolan till nian och då var det lärare som skulle ha oss och hon var rättvis. Var det någon som höll på och fjanta så sa hon till dem. Hon var hård och rättvis. Hon såg alla som elever. Så dom som brukade hålla på och fjanta sa hon till. Så blev ju dom sura på henne. Men på hennes lektioner var det typ tyst. Hon var bra. (grön)
- Ja bildläraren. Hon var sträng men ändå inte. Hon oftast rätt glad. Och man vågade inte komma för sent. Sådana där saker man inte ska göra det gjorde man inte. Man ville inte göra det. Så fort någon pratade så avbröt hon det hela och sa har du något att säga, har du något intressant att berätta för oss andra? Hon var bara..., inte för stressad och inte för lugn...och hon var oftast väldigt glad och ganska lugn och...hon skämtade mycket med oss...Ja hon var som hon var och gjorde lektionerna roliga liksom...typ undervisade på ett bra sätt. (grön)

På frågan om åldern spelar någon roll hos en lärare blev svaret:

- En lärare skall vara mitt emellan. Så att dom förstår hur man tänker och så. (grön)

Att läraren anses bra har stor betydelse på många plan.

- Om man har en bra lärare så ändras den [inställningen till skolan ] ju. Då blir det ju positivt, men har man typ en gnällig lärare så blir det ju negativt. Men med en positiv lärare så blir man ju glad. Då ändrar man ju inställning till saker. (De andra nickar och visar tydligt att de håller med) (grupp)
- En lärare skall uppmuntra eleverna liksom. (grön)

#### 4.4.2.1. Delanalys

En lärares positiva egenskaper och förhållningssätt mot eleverna har stor betydelse för hur inställningen till skolan blir. Det är ingen lätt uppgift att vara glad, trevlig, sträng och rättvis på samma gång. Det verkar som en av de viktigaste egenskaperna för att en lärare skall anses vara bra är återigen att han eller hon skall *lyssna* och *ta eleverna på allvar*. Förmodligen har många lärare gjort just detta, men hur skall man få eleverna att själva uppleva att de faktiskt är lyssnade på?

Det är spännande att höra att eleverna faktiskt inte bara tar upp lärarnas egenskaper utan också lyfter vikten av att de är kompetenta inom yrket; en lärare skall uppmärksamma deras svårigheter och lära ut på ett bra sätt som de förstår.

## 4.5. Skolans fysiska miljö.

Under gruppintervjun tog eleverna upp vikten av att den fysiska miljön på skolan kändes välkomnande och trevlig. De anser att det spelade stor roll hur skolan såg ut rent estetiskt; vad man valt för färger, vilken typ av möbler och om skolan kändes fräsch och välvårdad. Detta angav de som ett av skälen till att de inte trivts i skolan.

- Det spelar ju faktiskt roll hur skolan ser ut på insidan också... typ att det varit en trevligare miljö liksom, på insidan.
- Ja, det kunde ju varit lite finare färger på väggarna och så, lite fräschare liksom.
- Mmmm, trevligare...trevligare miljö, finare möbler och så.

En stund senare i intervjun, efter att diverse andra ämnen behandlats ställdes frågan om vad som skulle behövt ändras i skolan för att de skulle ha trivts och för att de skulle deltagit mer aktivt i undervisningen. De uppmanades att låtsas att det inte fanns några direkta ekonomiska spärrar utan bara se möjligheter. Förutom att eleverna önskade lärare som brydde sig och lyssnade samt små undervisningsgrupper med större lärartäthet så återkom tankarna om att förändra skolans fysiska miljö.

- Bygga om skolan så att det mer blev som ett fik liksom... mysigare... mysigare färger och mindre rum. Trevligare och nyare möbler och så...
- Rusta upp skolan liksom så att miljön blev trevligare och mysigare...
- Ja, skönare stolar, det går ju inte att sitta på sådana där stolar i flera timmar... det går ju inte att sitta still och koncentrera sig då.
- Nej, o renovera... så det blev nytt och fräscht!
- Så ni menar att det spelar roll hur skolan ser ut på insidan, att den känns fräsch?
- JA!

### 4.5.1. Delanalys

Skolans fysiska miljö spelar roll. Om skolan känns nedgången och ofräsch så trivs inte eleverna. Eleverna efterfrågar en mysig miljö där man känner sig välkommen. De tar också upp de obekväma stolarna. De menar att det är svårt att sitta still och koncentrera sig på den typ av arbetsplatser de hade. I en skola där eleverna förväntas sitta på sina stolar, vid sina bänkar och arbeta under långa lektionspass så är det av betydelse att man sitter bekvämt.

## 5. Diskussion

Detta avsnitt inleds med en kort metoddiskussion som sedan följs av en diskussion där undersökningens resultat relateras till tidigare forskning. Uppsatsen avslutas med ett avsnitt där specialpedagogiska implikationer behandlas och några rader om förslag på fortsatt forskning.

### 5.1. Metoddiskussion

Att grunda studien på kvalitativa forskningsintervjuer har varit fruktbar. Den livsvärldsfenomenologiska ansatsen har gett goda förutsättningar för att sätta sig in i elevernas livsvärldar och ta del av deras upplevelser av tiden i grundskolan. Förmodligen skulle inte pedagoger och andra vuxna som arbetat med dessa elever haft samma bild av verkligheten, men i det här fallet är det oväsentligt. Studien har inte ambitionen att försöka visa på en

objektiv sanning av verkligheten, utan fokus ligger i att få fram informanternas subjektiva upplevelse av verkligheten.

Empirin består av intervjuer med tre elever som går på det individuella programmet. Var och en av dessa har intervjuats vid tre tillfällen; en djupgående enskild intervju, en uppföljningsintervju samt en avslutande intervju då alla tre var samlade till en fokusgruppsintervju. Tanken var från början att det vid de två senare intervjuerna skulle framkomma nya aspekter på frågorna. Det visade sig dock inte bli så utan informanterna lyfte till stor del samma saker vid alla tre tillfällena; endast något enstaka nytt fenomen togs upp. Det finns ändå en vinst i att träffa informanterna vid flera tillfällen då de bekräftade att de svar som getts vid den första djupintervjun faktiskt var deras verkliga uppfattning. Inte på någon punkt i något av informanternas uttalanden har de gett motstridiga uppgifter; de stod helt fast vid de åsikter och upplevelser som de redogjort för vid första tillfället.

Att ställa samma typ av frågor men ur olika perspektiv, för att verkligen nå elevernas genuina bild av verkligheten, visades sig också fruktbart. I de allra flesta fall bekräftade eleverna sina åsikter och upplevelser i de olika svaren, men till exempel så hävdade alla tre informanterna inledningsvis att de inte fått något stöd i skolan medan de senare beskrev olika typer av insatser som faktiskt gjorts.

Kvales (1997) krav, att sätta den vardagliga förförståelsen samt de vetenskapliga förkunskaperna åt sidan för att kunna beskriva fenomenets väsen förutsättningslöst, var inte helt enkelt att fylla. Mitt mångåriga arbete inom skolan med just den typ av elever som studien behandlar har gett mig ganska stor erfarenhet av fenomenet. Jag har under årens lopp utvecklat ett förhållningssätt utifrån insikterna som arbetet med eleverna gett mig och det är oerhört svårt att sätta denna inställning och dessa tankar och åsikter åt sidan och betrakta elevernas utsagor helt objektivt. Jag har dock under tolkningen av materialet påmint mig själv om vikten av att försöka vara så neutral som möjligt och på så vis gjort mitt bästa för att återge elevernas egna upplevelser så sanningsenligt som de bara går.

För att öka bredden och därmed också generaliserbarheten på denna studie skulle det vara intressant att intervjua fler elever. Tidsaspekten begränsade antalet elever för den här undersökningen, men som en fortsättning på denna studie skulle det vara spännande att ta del av fler elevers erfarenheter och upplevelser även på andra skolor i andra delar av Sverige.

## **5.2. Resultatdiskussion**

### **5.2.1. Konflikt samhälle – skola**

I Sverige idag har barn och ungdomar skolplikt under grundskolan. Eleverna är alltså tvingade att delta i skolans undervisning. Skolan styrs av samhällets behov och det är staten som dikterar lagar, förordningar och planer om vad skolans verksamhet skall innehålla. Samhället uppmanar medborgarna att göra egna val och efterfrågar flexibilitet och självständighet. Skolans verksamhet handlar i huvudsak om att förmedla ämneskunskaper och eleverna förväntas ”rätta in sig i leden” utan att ifrågasätta. Illeris (2007) beskriver hur samhällets behov inte alltid är förenliga med vad den enskilde eleven anser som sina behov. Det blir en konflikt mellan vad samhället efterfrågar, vad skolans verksamhet förmedlar och vad den enskilde individen ser som sina egna behov. Upp till och med 12 årsåldern är ett barn inställt på att det är vuxenvärlden som dikterar reglerna för deras liv, men i slutet av grundskolan har eleverna nått den period i livet då de vill göra sina egna val och bestämma själva. Det faktum att eleverna *måste* vara i skolan tillsammans med att de inte upplever att skolan fyller deras

behov gör att motivationen hämmas. Många elever i dagens skola, som skall vara ”en skola för alla”, känner inte att de har något att hämta där, de känner sig inte välkomna eller förstådda (Jenner, 2004). Eleverna i denna studie bekräftar detta då de beskriver att de inte förstått vitsen med undervisningen, att skolan inte känns välkomnande och att de känt sig missförstådda och överkörda. Andersson (2004) hävdar att problemen för eleverna uppstår i mötet med skolan. Skolan måste alltså skapa förutsättningar för att *alla* elever skall kunna verka och fungera inom dess verksamhet. Det är samtidigt av stor vikt att arbeta förebyggande för att motverka att problem uppstår samt minimera konsekvenserna av de befintliga problemen.

Om man använder sig av Illeris (2007) begrepp *motstånd* och *försvar* mot lärande så blir det tydligt att de elever studien handlar om under lång tid har byggt upp ett försvar mot skolan och lärande. För dem har det inte handlat om att ett visst ämne känns svårt eller tråkigt eller att personkemin inte fungerar gentemot någon specifik lärare, utan det är ett betydligt mer övergripande försvar mot hela skolväsendet och allt vad det innefattar. Elever som har denna negativt-kritiska inställning till skolan agerar oftast på två olika sätt: antingen fortsätter de strida och argumentera för sina behov och intressen, eller så ger de upp och blir passiva. Dessa individer löper större risk att utveckla destruktiva beteenden samt att börja missbruka och hamna utanför arbetsmarknaden (Giota, 2002).

Försvaret som dessa elever byggt upp gentemot skolan skapar i många fall ett beteende som stör den ordinarie undervisningen. Illeris (2007) menar att man skall försöka se denna protest som en förändringsfaktor eller kraft för utveckling. I ett demokratiskt samhälle är en av grundstenarna att maktavare skall kunna korrigeras och hindras genom folkets motstånd. Detta synsätt borde kunna översättas även till skolans verksamhet som skall vara en demokratisk verksamhet. Skolan måste skapa lärorum och situationer som tillåter elevernas motstånd och därigenom skapar ett konstruktivt motståndsförlopp och då måste lärarna börja lyssna till elevernas missnöje och lyfta upp det till diskussion istället för att avfärda och nonchalera deras åsikter.

### 5.2.2. Identitetsskapande

Tonåren är den period i livet då identitetsprocessen är som mest aktiv. Under högstadietiden skall alltså individen genomgå en intensiv identitetsprocess, börja se sig omkring efter en partner, fundera över sin plats i samhället samtidigt som skolundervisningen förväntas fungera (Illeris, 2007). Elever i högstadieåldern är mitt i och väldigt upptagna av sitt identitetsskapande och detta påverkar givetvis kunskapsutvecklingen om än i olika grad hos olika individer. Mentalt börjar de känna sig vuxna och de vill bli tagna på allvar. En av eleverna beskriver hur lärarna hela tiden förringade hennes svårigheter genom att beteckna det som ”en fas” som var övergående. Detta upplevdes av eleven som i det närmaste en kränkning. I åtskilliga situationer kände de att lärarna inte lyssnade ordentligt på dem eller tog dem på allvar. När denna känsla infinner sig är risken stor att eleven väljer att inte längre delta i kollektivet skola, som Johansson (2006) beskriver. Eleverna i denna studie verkar ha gjort just detta och skolans sociala sammanhang passade dem inte. De kände sig missförstådda och passade inte in vilket gjorde att de valde att ställa sig utanför och inte längre delta.

Eftersom tonåringar spenderar stor del av sin vakna tid inom skolans väggar så spelar de vuxna i skolan stor roll i identitetsprocessen. Lärarna blir under många år de auktoriteter som genom sin bekräftelse blir medskapande i processen. Om dessa auktoriteter inte förvaltar denna position på ett bra sätt kan följderna bli fatala. Många ungdomar hamnar i identitetskriser som ibland leder till att de tappar motivationen till det mesta i livet. Wrangsjö

(2006) framhäver hur viktigt det är att just lärare och andra vuxna i skolan representerar trygga vuxna som stödjer, peppar, lyssnar och fungerar som bollplank för ungdomarnas funderingar. För eleverna i denna studie har inte de vuxna inom skolan fyllt denna funktion. Eleverna kritiserar vid åtskilliga tillfällen hur de upplevt att ingen brydde sig eller lyssnade till dem.

Pygmalioneffekten, som Jenner (2004) behandlar, spelar också stor roll för identitetsskapandet. Om läraren visar att han eller hon inte tror att eleven kommer att klara uppgifter så finns stor risk att eleven blir en självuppfyllande profetia – han eller hon klarar dem inte, försöker ibland inte ens, trots att förmågan att kunna klara dem kanske egentligen fanns. Eller ett annat exempel som eleverna i studien tog upp handlade om skolans föräldrakontakt med anledning av att de började skolka. Till en början kontaktades hemmet frekvent, men detta avtog sedan och efter ett tag uppmärksammade ingen direkt att de var frånvarande längre. Varför skulle de då gå till lektionerna? Ingen förväntade sig ju att de skulle vara där ändå! Pygmalioneffekten skall givetvis inte överskattas och ses som en avgörande faktor, men om läraren har positiva förväntningar på eleverna så ger det goda förutsättningar för att de skall lyckas. I fallet med kontakten med hemmet vid skolk vore det bra om skolan orkade fortsätta med frånvarorapporteringen. Eleverna i studien menar att detta hade gjort skillnad.

När elever har en negativ självbild och självkänsla påverkas ofta även skolprestationerna. Eftersom detta samband är tydligt vore det en god tanke att införa en så kallad ”social läroplan”, som Hallen & Evenshaug (2001) förordar. Eleverna i studien hade förmodligen mått väl av undervisning med syfte att stärka och främja den sociala utvecklingen. Denna typ av undervisning bör dock påbörjas redan i de lägre åldrarna i förebyggande syfte. När en negativ självbild och självkänsla väl etablerats kan den vara svår att omvärdera.

Studien visar också att eleverna upplever att den fysiska miljön spelar roll. Om skolan upplevts som fin och mysig så hade den representerat något positivt som också kunnat vara något som de kunnat vara stolta att tillhöra. Elevernas uttalanden stämmer överrens med vad Björklid (2005) kommit fram till – att den fysiska miljön kan bli ett hinder för lärande eller ge goda förutsättningar för lärande. Givetvis gäller detta rent fysiskt/materiellt, att till exempel om eleverna har bekväma stolar så är det lättare att sitta still under längre pass, men också psykologiskt, att om skolan är påkostad och välskött så inger det eleverna en känsla av att de är viktiga och värda att satsas på. Detta påverkar i förlängningen även självkänslan hos eleverna på ett positivt sätt.

### 5.2.3. Bemötande

Skolan fungerar som en stor mötesplats där det ständigt pågår ett socialt samspel mellan ett stort antal olika personligheter. Målet är att alla som interagerar i denna mötesplats skall bemöta varandra med respekt, oberoende av om man är elev eller lärare. I allmänhet är det eleverna som får framstå som de som uppträder på ett mindre bra sätt, men informanterna i denna studie redovisar att även de uppfattar det som att lärarna inte behandlar dem med respekt då de beskriver bland annat hur lärarna varit tykna och otrevliga mot dem. För att en elev skall trivas krävs att han eller hon blir sedd och bemött på ett bra sätt. Eleverna i studien upplevde inte att skolan hade levde upp till detta. De upplevde det som att ingen lyssnade, ingen tog dem på allvar och att lärarna inte uppmärksammade deras svårigheter och hjälpte dem på rätt sätt. Om man skulle ha frågat lärarna om detta är en sann bild av verkligheten så är det inte säkert att det skulle bekräftas. Förmodligen anser lärarna att de verkligen försökt att

tillfredsställa dessa behov. I förlängningen spelar dock inte det någon roll, om inte eleverna själva upplevt att så var fallet, så har inte lärarnas insatser fyllt sitt syfte.

Enligt Jenner (2004) är det en pedagogs professionella skyldighet att alla elever skall bli sedda, inte minst på grund av att vissa ungdomar faktiskt inte blir sedda i något annat sammanhang, kanske inte ens i hemmet! Det räcker dock inte att eleverna blir uppmärksammade, utan det har också stor betydelse HUR de blir sedda. Läraren skall enligt Alexandersson (2009) möta eleverna med hjärta och hjärna och se eleverna för dem de är och för dem de skulle kunna vara. Läraren bör knyta an till elevens erfarenheter och "själv". Det krävs alltså ett ganska intimt möte och än en gång handlar det om att hitta elevernas proximala utvecklingszoner så att läraren ger så bra förutsättningar som det bara går för att eleverna skall kunna utvecklas så långt det är möjligt. För att lyckas med detta krävs att läraren tar sig tid och just lyssnar på vad eleverna har att säga, tar dem på allvar och skapar en trygg och öppen relation. Ett gott bemötande är en förutsättning för motivationsarbetet skall vara fruktbart. Jenner (2004) lägger till att för att lärarna skall klara denna uppgift måste de få mer utrymme att reflektera över sitt arbete.

Elever som trivs och känner sig trygga i skolan har bättre förutsättningar för att prestera så bra som möjligt efter sina förutsättningar. Motivation skapas av gott bemötande och positiva erfarenheter och är inte en egenskap hos individen själv. Skolan bör, enligt Alexandersson (2009), genomsyras av värme och omsorg. Om eleverna känner att lärarna bryr sig om dem så är chanserna större att motivationen infinner sig till att fylla de krav och förväntningar som ställs på dem. Även här träder pygmalioneffekten in, förväntningarnas karaktär har stor betydelse för om förutsättningarna blir bra eller dåliga. Lärarens uppfattning av eleven påverkar elevens uppfattning av läraren och undervisningen och detta i sin tur påverkar viljan till samarbete.

Giota (2002) tar upp begreppen ett sant och ett falskt "själv". En elev har behov av att bli respekterad som en unik individ och som en likvärdig och kompetent människa. För att skapa en fruktbar relation bör läraren försöka se det sanna "självet" och framhäva det. Det falska "självet" är i de här fallen, präglade av det försvar mot skolan som växt fram under en längre tid. Det är av stor vikt att läraren lyssnar och tar eleverna på allvar, att se den sanna eleven, tro på den och ha positiva förväntningar inom elevens proximala utvecklingszon. Resultaten från skolverkets studie från 2005 stödjer Giotas resonemang. Där framkommer att lärarens förhållningssätt är av stor vikt för elevernas resultat. En skolkultur som genomsyras av nära relationer med eleverna ger lärarna god insikt i deras kunskapsutveckling vilket är en förutsättning för att stödja eleverna och möta deras behov på bästa sätt. Denna studie visar att eleverna själva också efterfrågar en mer nära relation med sina lärare. De vill att läraren skall se deras svårigheter så att de kan få hjälp där de behöver den. De är inte alltid själva medvetna om sina svårigheter utan pedagogerna måste hjälpa dem att upptäcka dem. De skulle också gärna se att lärarna intresserade sig för dem även på andra plan, utöver undervisning och kunskapsutveckling. En ungdom verkar i ett komplext sammanhang och kanske framförallt för de svagpresterande eleverna så räcker det inte att läraren bara engagerar sig i de delar som uppenbart handlar om skola och undervisning, utan det är också av vikt att visa att han eller hon bryr sig och är intresserad av *hela* elevens verklighet.

Skolan måste göra sig själv meningsfull för att skapa motivation hävdar Stigendahl (2004). Målet bör vara att främja den inre motivationen till exempel genom att utgå från elevernas perspektiv, erbjuda flera valmöjligheter, skapa uppgifter som är tillräckligt utmanande och intressanta. Giota (2002) menar att det bara är de kunskapsmässigt duktiga eleverna som

gynnas av yttre motivation. Enligt Jenner (2004) krävs att lärarna då försöker se världen ur elevernas ögon, lyssnar på deras bekymmer för att sedan sätta in dem i sin egen kontext.

För att få skolan att arbeta på detta sätt krävs att man antar det relationella perspektivet och inser att problemet inte ägs av eleverna utan att det är i mötet med skolan som problemen uppstår och det är således i skolans verksamhet som åtgärderna bör göras. Elevernas behov måste kartläggas genom samtal med elever och vuxna runt eleverna samt observera hur de fungerar i olika sammanhang. Därefter skall insatser göras för att anpassa omgivningen så att eleverna fungerar på ett så bra sätt som möjligt (Tideman m.fl. 2005)

#### 5.2.4. Press

Eleverna i studien berättar att de mår dåligt av att de känner stor press av skolan. Ett visst mått av press kan vara inspirerande, men när pressen upplevs för hög så får den negativa konsekvenser för motivationen. Illeris (2007) framhäver att detta framförallt drabbar de svagpresterande eleverna. De blir rädda för att misslyckas och kan då helt enkelt välja bort att delta och försöka. Detta är en försvarsmekanism som framkallas för att bevara sin självkänsla och identitet. Det är enligt Jenner (2004) lärarens uppgift att skapa den trygghet som gör att eleverna skall "våga vilja". Hallen & Evenshaug (2001) menar att pedagoger måste anpassa uppgifter så att de hamnar inom elevens proximala utvecklingszon. Om uppgifterna är för lätta sker ingen utveckling och om uppgifterna är för svåra blir resultatet ett misslyckande. Pedagogerna måste lära känna eleven och skaffa sig kunskap om varje enskild elevs proximala utvecklingszon och utifrån denna kunskap anpassa uppgifterna utefter varje individ. Lenz Taguchi (1997) beskriver det som att eleverna måste göras till subjekt och pedagogerna skall utforma uppgifterna utifrån elevens intressen inte sina egna. Än en gång handlar det alltså om att läraren måste lyssna på eleverna och ta dem på allvar.

Om en elevs förutsättningar förändras på något sätt, till exempel vid längre frånvaro, som var fallet för eleverna i denna studie, så måste pedagogerna omvärdera och göra förändringar för att svårighetsgraden skall hamna på rätt nivå. I intervjuerna framkom att om eleverna kände att svårighetsnivån var för hög så upplevdes undervisningen tråkig och jobbig och då tappade eleverna motivationen och gav upp. Men när uppgifterna kändes överkomliga så ökade motivationen och undervisningen kändes rolig. Efter längre frånvaro har ju uppenbarligen eleven missat en del undervisning och att då komma tillbaka och mötas av en hög rest av uppgifter som han eller hon inte gjort samt att de missat instruktioner och förmedlingen av grundkunskaperna inför arbetet med dem, gör ibland situationen ohållbar. Här måste lärare bli bättre på att hjälpa elever att ta igen det de missat och skala av uppgifterna så att de bara behöver ta igen det absolut nödvändigaste.

När lärare delar ut uppgifter bör de inte vara av olika svårighetsgrad till bestämda elever. Giota (2002) menar att detta kan framkalla negativa konsekvenser av pygmalioneffekten, alltså att uppgifterna speglar förväntningarna som läraren har på eleven. Om uppgifterna är för enkla så upplever eleven att läraren tror att han eller hon är värdelös och om de är för svåra leder de till misslyckande. Men eftersom eleverna har olika kapacitet så måste det ändå erbjudas uppgifter av olika svårighetsgrad. Ett alternativ kan vara att läraren erbjuder uppgifter av olika svårighetsgrad så att eleverna själva får välja. Risken finns att vissa elever då väljer alltför lätta uppgifter för att göra det så enkelt som möjligt för sig. Om så blir fallet krävs att läraren tar upp det till diskussion med eleven. Min erfarenhet är att svagpresterande elever väljer de allra lättaste uppgifterna för att känna att de faktiskt för en gångs skull klarar av någonting och då kan även detta fylla ett syfte till en början genom att eleven bygger upp sitt självförtroende och successivt förhoppningsvis avancerar till högre svårighetsgrad.



Illeris (2007) beskriver hur dagens ungdomar ställs inför en betydligt större press än vad som varit fallet historiskt sett. I det moderna kunskapssamhället är konkurrensen stor och höga kompetensnivåer efterfrågas. I denna konkurrens kan de svagpresterande eleverna lätt hamna i en negativ spiral och känna att de inte är lika bra som de andra och att de inte klarar av uppgifterna. Vuxenvärlden informerar ständigt dessa ungdomar om vikten av att de klarar av skolan, vilket de egentligen är fullt medvetna om. De vuxnas intention är att de skall förstå allvaret så att de skall motiveras och ta sitt ansvar, resultatet blir tyvärr oftast det motsatta, tjetet och pressen hämmar motivationen. I skolan bör lärarna istället lyssna till vilka mål eleverna har och sedan tillsammans med dem komma fram till hur de på bästa sätt kan nå dit och vilket stöd de vill ha och kan behöva på vägen. Att ge stöd som eleverna inte är intresserade av är meningslöst, då är de inte mottagliga för det ändå.

#### 5.2.5. Liten grupp

Eleverna som deltagit i denna studie var rörande eniga om att de skulle ha velat få sin undervisning i en liten grupp. De hävdar att de skulle ha kunnat koncentrera sig bättre under dessa omständigheter och att de skulle fått bättre stöd och hjälp. Detta strider mot vad forskning och styrdokument säger om fenomenet specialundervisning i liten grupp. Enligt Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och grundskoleförordningen (SFS, 1994) skall elever i så hög grad som möjligt få sin undervisning inom den ordinarie klassens ram och att en elev skall erbjudas undervisning i särskild undervisningsgrupp endast om särskilda skäl föreligger. Nilholm (2006) och Persson (2007) tar upp den sociala aspekten att det är elevens rättighet att ingå i det sociala sammanhanget i klassen. Men om eleverna själva inte ingår i detta, är det då inte deras rättighet att få stöd utanför den ordinarie gruppen? Eleverna efterfrågar arbetsro, att bli sedda, att bli bekräftade och att få bättre hjälp. När de föredrar en segregerad undervisning i mindre grupp kan detta ses som en allvarlig kritik mot den ordinarie undervisningen.

I en grupp med ett mindre antal elever är förutsättningarna för en lärare att tillfredsställa elevernas behov större, men forskning visar samtidigt att de nivågrupperade små undervisningsgrupperna inte är att föredra varken av kunskapsutvecklingsmässiga eller sociala skäl. En särskild undervisningsgruppbehöver nödvändigtvis inte vara nivågrupperad, alltså att det är endast de svagpresterande eleverna som tas ur klassen och formar den lilla gruppen. En lösning kan vara att flera pedagoger samarbetar om ett större antal elever. Då ges möjlighet att kunna skapa flexibla grupper utefter arbetsuppgifter eller kanske till och med dagsform hos eleverna. Det är dock viktigt att dessa grupper inte blir permanenta vad gäller tid och deltagare.

Kadesjö (2007) hävdar att det är av stor vikt att lyssna till vad eleven själv har att säga om svårigheterna. De vuxna skall inte besluta angående åtgärder ovanför huvudet på eleven. Skola, vårdnadshavare och elev bör tillsammans diskutera och komma fram till vad som är den bästa lösningen för just denna elev. Om skolan lyssnat på eleverna i studien och tagit deras önskemål på allvar så hade de kanske fått sin undervisning, eller i alla fall delar av den, i liten grupp.

#### 5.2.6. Framgångsfaktorer

För att slutligen sammanfatta vilka framgångsfaktorer som studien visar för att eleverna skall lyckas så kan följande aspekter framhåvas:

- Att uppgifter hamnar inom elevernas proximala utvecklingszon

- Att skolan genomsyras av omsorg och värme
- Att lärare skapar en nära relation med varje enskild individ
- Att lärare upptäcker och definierar elevernas svårigheter
- Att lärare utgår ifrån elevernas perspektiv och intressen för att möta deras behov
- Att man även satsar på skolans fysiska miljö

Och sist men inte minst, det som eleverna efterfrågar mest:

- **Att eleverna blir sedda, lyssnade på och tagna på allvar!**

### 5.3. Specialpedagogiska implikationer

Studiens resultat ger en hel del tankar om vad specialpedagogen skulle kunna bidra med. Specialpedagogen bör vara aktiva i arbetet att höja motivationen hos eleverna. En del i detta arbete är att vara lyhörd för elevernas behov och ta deras kritik på allvar. Kärnan i problematiken anger eleverna vara att de inte känner sig lyssnade på och inte heller tagna på allvar. Om lärarna faktiskt har lyssnat och varit engagerade svarar inte denna studie på, men elevernas upplevelse är att så inte varit fallet. Främst i arbetet med de högre åldrarna finns en tendens hos lärare att vara mer fokuserade på det ämnesstoff som skall ingå i undervisningen. Ofta råder också en tidspress som gör att den ”sociala läroplanen” sätts åt sidan. Resultaten blir då att skolan tappar en del av eleverna fullkomligt, som denna studie bekräftar. Vikten av skolans sociala arbete med eleverna bör framhävas och detta kan specialpedagogen bidra med genom till exempel grupphandledning där denna typ av elever skulle kunna vara huvudämnet. Här skulle frågor om motivation, bemötande, identitet och liknande kunna lyftas och diskuteras. När en elevs svårigheter skall kartläggas räcker det inte att bara titta på själva eleven i undervisningen utan man måste vidga perspektivet och se eleven i sin hela kontext.

Ytterligare en konkret sak som specialpedagogerna har en viktig del i är att skapa tydliga rutiner för att genomföra kunskapsdiagnoser för att upptäcka elevers svårigheter så tidigt som möjligt. Det är av stor vikt att även ha tydliga rutiner för hur man skall arbeta med de elever som visar sig ha svårigheter och följa upp detta arbete under lång tid. En annan aspekt som studien visar är att längre frånvaro kan få stora konsekvenser för elever. Även här skulle kunna skapas rutiner för att specialpedagogen alltid skall kopplas in för att hjälpa dessa elever att komma ikapp och ta igen det de missat.

### 5.4. Fortsatt forskning

Som nämnts ovan skulle det vara intressant att bredda denna studie genom att intervjua fler elever på andra skolor och kanske även i olika delar av Sverige. En tanke kan också vara att jämföra om det är någon skillnad mellan pojkar och flickors upplevelser.

En annan tanke som väckts är att man skulle kunna genomföra en aktionsforskning genom att skapa en särskild undervisningsgrupp utan nivågruppering och analysera resultaten av detta både för de svagpresterande eleverna och de högpresterande. Istället för att ha fyra svagpresterande i en grupp skulle man kunna ta med även fyra högpresterande. Borde inte alla i denna lilla grupp främjas av att bara vara åtta elever? Det kostar ju inte mer resurser om man ökar elevantalet från fyra till åtta elever.

Ytterligare en aktionsforskningsidé är att man skulle kunna studera om eleverna upplever någon skillnad i bemötandet av lärarna före och efter ett handledningsprojekt av karaktären som beskrevs i förra avsnittet. Kanske också i förlängningen titta på om detta ger effekt på elevernas prestationer.

## 6. Litteraturförteckning

- Ainscow, M. (1998). What would work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. i A. Dyson, C. Clark, & A. Millward, *Theorising special education* (ss. 7-20). London and New York: Routledge.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum: Om elever i en inkluderande verksamhet*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2004). *Att lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. i J. Bengtsson, *Med livsvärlden som grund* (ss. 81-103). Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: En kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Enheten för utbildningsstatistik. (2010). *En beskrivning av slutbetygen i grundskolan våren 2010, Dnr 71-2010:4*. Stockholm: Skolverket.
- Giota, J. (nr 4 2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss. 279-305.
- Grundskoleförordningen, SFS 1994:1194. (1994).
- Hallen, D., & Evenshaug, O. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johansson, T. (2006). Att skapa sin identitet: Ungdom i ett posttraditionellt samhälle. i A. Frisén, & P. Hwang, *Ungdomar och identitet* (ss. 197-218). Stockholm: Natur och kultur.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?* Stockholm: Stockholms universitets förlag.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" - Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, K. (2007). *Visionen "En skola för alla". En kvalitativ studie av fem pedagogers uppfattning om inkluderande arbetssätt*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad.
- SFS 1994:1194. Grundskoleförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?: Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2005). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?: Om skolors olikheter och deras betydelse för elevernas studieresultat*. Stockholm.
- Smedler, A.-C., & Drake, K. (2006). Identitet och kön. i A. Frisén, & P. Hwang, *Ungdomar och identitet* (ss. 40-61). Stockholm: Natur och kultur.

- Stensmo, C. (2002). *Vetenstkapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådet.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Jacobsson, K., & Ranagården, L. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Malmö högskola, Högskolan Halmstad.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Malmö: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2007). *www.vr.se*. Hämtat från Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.: <http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/> februari 2010
- Wrangsjö, B. (2006). Kliniska synpunkter på identitetsutveckling. i A. Frisé, & P. Hwang, *Ungdomar och identitet* (ss. 126-148). Stockholm: Natur och kultur.

Bilaga 1.

## Intervjuguide

- Kan du berätta för mig om hur du upplevde din tid i grundskolan?
  - Hur såg skolan ut? (byggnad, klassrum, storlek, elevantal)
  - Berätta om dina lärare. (manliga/kvinnliga, relation, kompetens, lyhörddhet, egenskaper, vilka var bra/dåliga och varför?)
  - Berätta om din klass. (storlek, pojkar/flickor, klimat)
  - Vad använde ni för typ av läromedel? (läroböcker, datorer, film, undervisningsmetoder, elevinflytande, elevansvar, bedömning)
  - Vad tyckte du var svårt i skolan?
  - Hur var du som elev? (Beskriv, hur reagerade du vid tillsägelser? Frånvaro, koncentration, flitig/oengagerad, läxor, hemstudier)
  - Hur kommer det sig att du inte nådde målen för godkänt?

Vilka insatser kommer de ihåg och vad ansåg de om dem?

- Berätta om hur du fick hjälp i skolan.
  - (liten grupp, extra vuxenstöd, kuratorssamtal, läxläsning, extra lektioner, lättmaterial, hörböcker, specped insatser, EVK)
  - Vad tyckte du om hjälpen du fick? (vad var bra, vad var dåligt, varför?)

Vilka idéer har de om vad som skulle kunnat ha hjälpt dem lyckas bättre?

- Om du fått gå om grundskolan, vilken hjälp skulle du velat få? (egna idéer)

## Bilaga 2.

Hej!

Jag heter Anneli Lidberg och arbetar som specialpedagog/SO-lärare på Ätradalsskolan i Ulricehamn. Under hösten 2010 läser jag även min sista termin på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Detta innebär att jag arbetar med min magisteruppsats i specialpedagogik.

Syftet för min studie är att undersöka orsaken till att elever inte presterat tillräckligt bra under grundskolan för att bli behöriga till något nationellt program på gymnasiet. Jag vill ta reda på elevernas egen uppfattning om vad som gjort att de inte nått målen och om de upplevt att skolan gjort några insatser för att hjälpa dem. Jag vill också lyssna till deras åsikter om de eventuella insatser som gjorts samt få dem att fundera över och komma med förslag på vad de tror skolan skulle kunnat göra för att hjälpa dem.

Din dotter har anmält sitt intresse till att delta i min studie, men jag behöver Er tillåtelse att intervjua henne då hon är minderårig. Deltagandet kommer att bestå av två enskilda intervjuer samt en gruppintervju á ca 1 timme. Jag kommer att dokumentera intervjuerna genom inspelning, men det kommer inte att förekomma några personuppgifter som gör att det går att spåra informanternas identitet, vare sig i inspelningarna eller i uppsatsen. Alla intervjusvar kommer alltså att behandlas anonymt. Det finns inget intresse för vem som sagt vad i min studie.

Har Ni frågor är ni välkomna att höra av er till mig.

Bästa hälsningar

Anneli Lidberg

✂-----

Jag ger härmed mitt medgivande till att mitt barn

.....

barnets namn

deltar i intervjuer som skall ligga till grund för Anneli Lidbergs magisteruppsats i specialpedagogik.

.....

ort och datum

.....

namnteckning

.....

namnförtydligande