



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Icke godkänd

**Elevers uppfattningar om varför de inte nådde upp till godkända
betyg i år nio**

Tina Svensson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SPP600, Examensarbete, Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Anders Hill
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT12-IPS-05 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: SPP600, Examensarbete, Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht/2012
Handledare: Anders Hill
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT12-IPS-05 SPP600
Nyckelord: bemötande, engagemang, intresse, beröm, inkludering

Syftet med uppsatsen var att undersöka elevers uppfattningar om varför de inte uppnått godkända betyg i något eller några av ämnena svenska, engelska och matematik när de gick ut åk nio i grundskolan.

Studien bygger på en kvalitativ metod med sex halvstrukturerade djupintervjuer. Studien har en fenomenologisk livsvärldsansats då avsikten varit att ta reda på en del om hur världen har visat sig och uppfattats av dessa sex elever.

Resultatet visar bl. a. att samtliga respondenter tycker att de fått den hjälp de hade behövt alldeles för sent. Vidare anser de att de flesta lärare visat ett för dåligt engagemang och intresse samt en för liten förståelse för deras behov. De flesta av de tillfrågade eleverna har positiva upplevelser av undervisning i liten grupp.

Analysen som är grundad på resultat, tidigare forskning samt personliga reflektioner, visar att det är svårt att kombinera ett mål- och resultatstyrt betygssystem med läroplanens intentioner om att undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov.

Dagens specialpedagogiska forskningsideal, om en undervisning där alla elever kan vara inkluderade i gruppen samt ett synsätt där felsökningen utgår ifrån miljön och organisationen, går stick i stäv med den verklighet som dessa sex elever mött. Deras undervisning har på många sätt varit exkluderad och de själva har pekats ut som bärare av problemet.

Förord

I första hand vill jag rikta ett stort tack till de elever som ställt upp på intervju och generöst berättat om sina upplevelser och erfarenheter från grundskolan. Tack också till berörd skola och de lärare som hjälpt till att göra undersökningen möjlig.

Jag vill också tacka mina underbara föräldrar som ställt upp som barnvakt de gånger jag behövt sammanhängande skrivtid. Utan er hjälp hade det inte varit möjligt.

Min familj, Anders, Gillis, Ester.

Till sist vill jag tacka min handledare, Anders Hill, som med säkerhet lotsat mig genom uppsatsskrivandets labrynter. För all tid du lagt ner, för konstruktiv kritik och för ovärderlig uppmuntran då det varit lätt att ge upp.

Tina Svensson

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och frågeställningar	3
3. Litteraturgenomgång	3
3.1 Specialpedagogisk historik	3
3.2 Styrdokument	4
3.2.1 Skollagen	4
3.2.2 Salamancadeklarationen	5
3.2.3 Lpo 94	5
3.3 Betygens betydelse	6
3.4 Elevers olika förutsättningar	6
3.5 Barn med sociala och emotionella svårigheter	7
3.6 Barn med koncentrationssvårigheter	7
3.7 Bemötande	8
3.8 Specialpedagogik	9
3.8.1 Det kompensatoriska perspektivet	9
3.8.2 Det kritiska perspektivet	9
3.8.3 Dilemmaperspektivet	10
3.8.3.1 Dilemmaperspektivets kritik mot det kritiska perspektivet	10
3.8.3.2 Dilemmaperspektivets kritik mot det kompensatoriska perspektivet	11
4. Metod	11
4.1 Forskningsansats	11
4.2 Metodval	12
4.2.1 Val av undersökningsgrupp	13
4.2.2 Bortfall	13
4.3 Genomförande, analys och bearbetning	13
4.4 Reliabilitet/validitet/generaliserbarhet	14
4.5 Etiska ställningstaganden	14
5. Resultat	15
5.1 Särskilt stöd	15
5.2 Fel eller utebliven hjälp	16
5.3 Läxor och eget engagemang	19
5.4 Sen hjälp	21
5.5 Lärarnas bemötande	22
5.6 Utanförskap/mobbning	25
5.7 Elevernas intressen, delaktighet och målmedvetenhet	26
5.8 Stora klasser	27
5.9 Beröm och uppmuntran	28
5.10 Resultatsammanfattning	30
6. Diskussion	31
6.1 Metodreflektion	31
6.2 Resultatdiskussion	32
6.2.1 Kompensatorisk reflektion	32

6.2.2 Kritisk reflektion.....	33
6.2.3 Dilemma reflektioner.....	34
6.2.4 Specialpedagogiska implikationer.....	36
6.3 Fortsatt forskning.....	37
Referenslista.....	38
Bilagor.....	40
Bilaga 1- missivbrev till lärare.....	40
Bilaga 2- missivbrev till elever.....	41

1. Inledning

Grunden till denna uppsats lades då Lpo 94 gällde som läroplan för Sveriges skolor. Allt förarbete, intervjuer, litteraturstudier m.m. är gjorda med denna som en stabil stomme att vila ordvalen emot. När du som läsare får denna skrift i din hand har Sverige fått en ny läroplan och nya förhållningsorder gäller för lärare och pedagoger. Undersökningen bör alltså läsas med minnet av Lpo 94 i bakhuvudet. I diskussionen görs vissa jämförelser med nyare litteratur samt Lgr 11.

För att underlätta läsningen av texten benämns ämnena matematik, svenska och engelska med det sammanfattande begreppet *kärnämnen*. Då dessa ämnen är avgörande vid elevers gymnasieval har detta blivit ett ord som används, om än felaktigt. Begreppet kärnämnen finns inte i officiella dokument för grundskolan, men är i debatten vanligt förekommande.

Några av rubrikerna har en omodern (kategorisk) klang då de gör eleverna till bärare av problemen. Jag vill understryka att de är hämtade direkt från boktitlar och alltså författarnas egna ordval.

En av skolans huvuduppgifter är att förmedla kunskaper. För att säkerställa att detta blir gjort förväntas alla lärare att arbeta efter de gemensamma riktlinjer som formulerats i läroplanen, Lpo 94. Läroplan och kursplaner fastställs i Sverige av Sveriges riksdag. Läroplanen anger de värden som skolan ska bygga sin undervisning på, de mål som ska genomsyra undervisningen och de mål som eleven ska uppnå. I kursplanerna finns bl. a. de uppnåendemål som formulerats för år tre, fem och nio samt betygskriterier för betygen väl godkänt och mycket väl godkänt. I grundskolan finns inga kriterier för godkänt utan istället finns uppnåendemålen för år nio (http://sv.wikipedia.org/wiki/Sveriges_riksdag).

Efter att ha arbetat inom läraryrket i tolv år har jag hunnit fundera en del över de nationella målens syfte och funktion. Har alla elever en rimlig chans att nå upp till målen, och framför allt, kan de göra det på utsatt tid? Vårt nuvarande skolsystem är målstyrt och fyller på så vis en sorterande funktion för bl. a. ansökningar till gymnasieskolor och universitet. I förlängningen fyller det samma funktion i fråga om tillträde till arbetsmarknad och yrkesliv. Detta rimmar i många fall illa med den värdegrund och de riktlinjer som presenteras i Lpo 94.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. (Lpo 94, s. 6)

Kanske hade det varit bättre för alla, om lärare i lugn och ro fick ägna sig åt att hjälpa eleverna att ta sig över alla dessa trösklar av förståelse i deras egen takt, utan krav på måluppfyllelse inom särskilda tidsramar. All kunskap eleverna tar till sig måste hinna få en förankring och därmed bli en ordentlig plattform för dem att stå på i sina fortsatta studier och livet som sådant. Nu ställs krav på att individualisera för varje enskild elev och samtidigt känna en viss press att alla ska uppnå samma mål samtidigt vilket inte är någon lätt uppgift för en pedagog. Inte heller är det någon lätt börda att bära för de elever som trots extra hjälp och individuellt anpassade metoder fortfarande har svårigheter att nå målen.

Dessa svårigheter kan också grunda sig i ett genuint ointresse av att nå just dessa mål och starka drivkrafter att nå andra mål i livet. Undervisningen individualiseras och speciallärare och specialpedagoger gör sitt yttersta för att hjälpa eleverna mot godkända betyg i kärnämnen. Skillnader i förutsättningar elever emellan kan många gånger vara enorma, både vad gäller det intellektuella och det sociala planet. En del elever har så gott som ingen

stöttning hemifrån medan andra får full support. Enligt Stigendal (2004) blev 20,4 % av landets niondeklassare, år 1994, inte godkända i ett eller flera ämnen och år 2001 hade andelen stigit till 25,7%.

Under den tid då jag studerade till specialpedagog i Göteborg talades det mycket om begreppet inkludering. På något sätt fanns detta ord med under hela studietiden och idealet pekade mot att alla så småningom skall vara inkluderade i olika sammanhang i hela den pedagogiska världen. Fokus skall ligga på förändringar i miljön och förändringar i vårt sätt att arbeta. Ingen skugga skall falla på individen utan alla misstag och misslyckanden skall analyseras utifrån tesen ” Vad kan vi som verksamhet, som lärare, som pedagoger göra för att just denna elev skall lyckas bättre i just detta ämne, med denna uppgift eller i denna kamratrelation”?

Mina egna erfarenheter av arbete i skolmiljö som bl.a. elevassistent, fritidspedagog och lärare talar i många fall emot inkludering i praktiken. Upplevelsen har varit särskilt stark de gånger då jag som elevassistent haft till uppgift att hjälpa enskilda elever. Då har det i flera fall känts som det enda rätta att ta med eleven ut ifrån den ordinarie undervisningssituationen för att någon form av inläring skall vara möjlig. Min erfarenhet har alltså varit att en del individer har mycket svårt att tillgodogöra sig undervisning i storgrupp.

Som lärare och pedagoger för vi ofta diskussioner om hur vi skall kunna öka måluppfyllelsen för eleverna. Vi kämpar och försöker, dömer och bedömer utifrån våra egna erfarenheter, misstag så väl som lyckade exempel. Dessvärre tror jag inte att vi avsätter en bråkdel av denna tid till att fråga eleverna om vad de tror om orsakerna till varför de lyckats eller misslyckats.

Eftersom delar av ovanstående är frågor som förbryllat mig under en längre tid så skulle jag vilja undersöka vad några elever i denna situation tänker om saken. Vad tycker de om sina år i grundskolan och vad skulle kunna ha gjorts annorlunda för att just de skulle nå målen för åk nio.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva elevers uppfattningar om faktorer som bidragit till att de inte nått målen för något eller några av ämnena matematik, svenska och engelska i år nio.

Frågeställningar

På vilka sätt kan *skolan som helhet, lärarnas bemötande och arbetssätt samt elevernas egna insatser* ha bidragit till att eleverna inte nått godkända betyg i ett eller flera kärnämnen?

Hur ser eleverna själva på sin tid i grundskolan, i ljuset av ovanstående frågeställning?

Intervjuerna i studien har utgått från följande övergripande frågeområden:

- bemötande/trivsel/kamratrelationer
- delaktighet/medvetenhet
- intresse/motivation
- livssituation/framtidsvisioner
- självkänsla/självbild
- möjligheter/hinder
- stöd vid behov
- utvecklingssamtal och andra samtal

Frågeområdena har tagits fram i samråd med lärarkollegor.

3. Litteraturgenomgång

Detta kapitel inleds med en kortfattad specialpedagogisk historik. Därpå följer en granskning av vad några olika styrdokument säger i fråga om barn i behov av särskilt stöd samt mobbning och trakasserier. Betygens betydelse dryftas, samt elevers olika förutsättningar för att uppnå godkända sådana. Härfter följer texter om olika former av svårigheter som elever, enligt olika författare, kan besitta. Avslutningsvis behandlas ett stycke om bemötande och ett annat om specialpedagogiska perspektiv.

3.1 Specialpedagogisk historik

År 1842 blev skolan obligatorisk för alla barn, bortsett från dem med svåra handikapp. Det nya kravet på anpassning till tid och kunskapsmängd gjorde det svårt för många elever. Dessa blev redan från början betraktade som avvikande, vilket skapade grunden för specialpedagogiken i Sverige (Heimdahl Mattsson, 2006).

På 1930-talet inrättades den första observationsklassen i Sverige. Barnavårdsnämnderna hade kommit till och en ny lagstiftning gjorde skolan skyldig att ta ansvar för barn som avvek från normen. Från år 1842 och ända fram till mitten av 50-talet var synen på elever att de som avvek från det som ansågs normalt skulle avskiljas och placeras i en anpassad studiemiljö. (Groth, 2007).

1962 kom den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, och med den en ny specialundervisning. Denna gick ut på att eleverna gick ifrån sina ordinarie klasser till en kliniklärare där de fick gå igenom särskilda övningsprogram. Till en början skedde denna

undervisning parallellt med de tidigare specialskolorna. Efter hand ställdes högre krav på att så många elever som möjligt skulle vara integrerade i de vanliga klasserna, för att undvika utstötning och stigmatisering. Dessutom kunde resurserna utnyttjas bättre då speciallärarna fick möjlighet att hjälpa fler elever (Groth, 2007). Trots detta kom den första riktiga utbildningen för speciallärare först i slutet av 60-talet.

Groth (2007) skriver att man i början av 70-talet märkte att skolan inte fungerade som det var tänkt beträffande barn som hade svårt att klara den ordinarie undervisningen. SIA-utredningen tillsattes och antogs 1976 och den gick ut på att forma "en skola för alla". Barn med svårigheter skulle så långt som möjligt integreras i de ordinarie klasserna och sedan kompenseras för sina brister.

Författaren skriver vidare att synen på det specialpedagogiska arbetet förändrades på 1980-talet. Alla lärare förväntades ägna sig åt specialpedagogik och speciallärarna skulle ingå i arbetslag som resursperson och rådgivare. Enligt den då nya läroplanen Lgr 80 skulle t. ex. åtgärdsprogram upprättas tillsammans med eleven, dennes föräldrar och skolans personal. Utgångspunkten skulle vara elevens hela skolsituation då fokus nu flyttats från eleven till att leta orsaker till problemen i hela undervisningssituationen.

1990 lades speciallärarutbildningen ner för att ersättas av en specialpedagogisk påbyggnadsutbildning år 1991. Denna skulle vara mer inriktad på att handleda lärare och annan skolpersonal än på att undervisa elever (Groth, 2007).

3.2 Styrdokument

3.2.1 Skollagen

Det viktigaste dokumentet för skolans styrning är skollagen. Den styr det offentliga skolväsendet i Sverige och omfattar förskoleklass, grundskola, gymnasieskola, särskola, specialskola, sameskola, förskoleverksamhet och skolbarnomsorg. Den reglerar bl. a frågan om särskilt stöd till de elever som är i behov av detta.

Enligt 3 kapitlet och 7§ skall stödet till elever i behov av särskilt stöd, ges inom den ordinarie klassen. Detta gäller om eleven inte kvalar in under någon annan rubrik i skollagen eller annan författning. Dessutom säger lagen att:

Om det inom ramen för undervisningen eller resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. (Skollagen, 2010, 3 kap.,§8)

Skollagen styr också arbetet mot kränkande behandling och vad skolan är skyldig att vidta för åtgärder då detta förekommit. Huvudmannen skall se till att det inom ramen för varje verksamhet bedrivs ett målmedvetet arbete för att förhindra kränkande behandling mot barn och elever.

Om detta trots allt händer och någon personal får kännedom om händelsen i samband med verksamhet, är denne skyldig att anmäla detta till rektor. Denne är sin tur skyldig att anmäla saken till skolhuvudmannen. Huvudmannen är skyldig att omedelbart utreda händelsen och vidta åtgärder för att förhindra fortsatta kränkningar (Skollagen,2010, kap. 6, 6§, 10§).

3.2.2 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen antogs av Unesco, FN:s organisation för utbildning, vetenskap och kultur, år 1994 i staden Salamanca i Spanien. Den bygger på FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och handlar om hur skolan ska ordna undervisningen för elever i behov av särskilt stöd, i första hand barn med funktionshinder men också barn med inlärningssvårigheter (Skolverket. se)

Deklarationen förespråkar en integrerad skola där den grundläggande principen är att alla barn, när det är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter. Elevers olika behov skall tillgodoses och det skall finnas utrymme för både olika inlärningsmetoder och olika inlärningsstemon. Eleverna skall få allt det extra stöd de eventuellt behöver för att kunna få sin undervisning på ett effektivt sätt. (Svenska Unescorådets Skriftserie, 2006).

Enligt deklarationen skall undervisningen av elever i behov av särskilt stöd bygga på ”den sunda pedagogikens välgrundade principer”. Enligt denna är alla skillnader mellan människor normala och att undervisningen måste därför anpassas efter elevernas behov och inte efter principen att barnen skall formas efter i förväg fastställda antaganden om t. ex inlärningsstakt.

En pedagogik som utgår från barnets behov kan hjälpa till att undvika det resursslöseri och ointetgörande av förhoppningar som alldeles för ofta är en konsekvens av undermåliga undervisningsmetoder och strävan efter homogenitet i fråga om undervisning. (a.a. s. 17)

3.2.3 LPO 94

Läroplanen skall styra skolan och innehåller bindande föreskrifter för dess verksamhet. (Lpo 94, s. 2)

Detta betyder att det som står i läroplanen är styrande för det arbete som bedrivs i skolan. All planering och allt arbete som bedrivs med elever skall grunda sig på det som står i Lpo 94. Ansvar för att så sker faller på såväl pedagoger som rektorer och skolhuvudmannen.

Ansvar för att skolans arbete bedrivs i riktning mot målen åvilar såväl skolhuvudmannen och rektorn, som skolans övriga personal (Lpo 94, s. 3).

När skolans pedagoger väljer arbetssätt skall de alltid ha läroplanens mål samt elevernas olika behov och förutsättningar för ögonen.

Dessa mål och olika elevgruppers behov och förutsättningar är utgångspunkten för val av arbetssätt (Lpo 94, s. 3)

Enligt läroplanen är det också skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå målen. Eleverna skall i skolan mötas av respekt för sin egen person och för det arbete de utför i skolan. De skall också få möjlighet att hitta och utveckla sin unika egenart. Intellectuella såväl som praktiska, sinnliga och estetiska aspekter skall uppmärksammas. Skolan skall också sträva efter att vara en levande och social gemenskap där eleverna kan känna sig trygga och finna en vilja och lust att lära sig saker (Lpo 94).

Under rubriken *Mål och riktlinjer* står det att läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar och tänkande. Denne skall också handleda, stimulera och ge särskilt stöd till

de elever som behöver det. Avsnitten som behandlar *Bedömning och betyg* samt *rektors ansvar* säger bl. a. att läraren skall utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, både muntligt och skriftligt. Detta skall redovisas för eleven, hemmet och rektorn. I de fall där det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan bär rektorn det yttersta ansvaret för kontakten mellan skolan och hemmet. Det är också rektorn som bär det yttersta ansvaret för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas. Rektorn är också ansvarig för elevvårdsverksamheten och att eleverna får det särskilda stöd de behöver.

Under rubrikerna *Normer och världen* samt *Rektors ansvar* behandlas frågor om trakasserier och mobbning. Här står bl. a. att alla som arbetar i skolan aktivt skall motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper. Vidare står det att rektor ansvarar för att skolan har ett fungerande program för att motverka alla former av mobbning och trakasserier bland elever och anställda. I avsnittet *Elevernas ansvar och inflytande* kan man läsa att läraren skall tillse att alla elever får ett verkligt inflytande över arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Detta inflytande skall öka med stigande ålder och mognad.

3.3 Betygens betydelse

Vårt nuvarande betygssystem är mål- och kunskapsrelaterat vilket innebär att eleverna förväntas nå upp till samma mål ungefär samtidigt, i år tre, fem och nio (Skolverket, 2002). Betygen i år nio ligger sedan till grund för elevernas möjligheter att söka vidare till de gymnasieprogram som intresserar dem, eller om de istället får söka sig till något av de individuella programmen. Där kan de jobba vidare mot godkända betyg i ämnena svenska, engelska och matematik, då godkänt i dessa ämnen är ett grundläggande krav för behörighet till gymnasieskolan. Bedömningen av elevernas kunskaper skall ske med utgångspunkt i kursplanernas mål. Betygen skall presenteras efter en tregradig skala, Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. De elever som inte når upp till kursplanens krav på godkänd nivå blir helt utan betyg i ämnet (Davidsson, 2004).

Enligt Emanuelsson (Skolverkets 2002) är formuleringen Godkänd förödande på så vis att den syftar på eleven som person och inte på dennes resultat. Författaren hävdar att elever i alla tider känt sig bedömda som personer vilket haft negativ effekt på deras självförtroende, då de inte lyckats anpassa sig till kravet att nå upp till en viss kunskapsnivå inom en viss tidsrymd. Han anser vidare att läroplanens strävansmål bör vara högt ställda då dessa är långsiktiga och bör syfta till ett livslångt lärande. Dessa är dessutom viktiga för individen och för samhället i sin helhet.

Målen för betygsriterierna är ämnade som etappmål i detta livslånga lärande men är enligt Emanuelsson (Skolverket 2002), illa nog, tidsbestämda. Dessa mål är relaterade till ett optimalt lärandebeteende för en representativ elev i aktuell ålder. Elever är olika och behöver olika många etapper och olika lång tid att nå etappmålen. Till detta tas det idag mycket liten hänsyn vilket resulterar i att många elever inte når upp till kriterierna för godkända betyg i grundskolan.

3.4 Elevers olika förutsättningar

Enligt Andersson (2002) finns det i realiteten ett mycket litet utrymme att anpassa undervisningen till samtliga elevers olika förutsättningar. I både läroplanen och lokala arbetsplaner står flexibiliteten som ett självklart och naturligt inslag. Verkligheten ser annorlunda ut då verksamheten i våra skolor är starkt styrd till både innehåll och form.

Förändringar är ofta mycket svåra att genomföra och kräver ett mycket starkt engagemang hos skolornas personal.

Författaren menar vidare att det i verkligheten finns många elever som inte lyckas utveckla någon positiv självkänsla i skolundervisningen. Detta visar sig tydligast hos de barn som har en mer praktisk läggning eftersom teoretiska prestationer premieras i skolans värld. Detta syns tydligt i både provresultat, omdömen och betyg. Den som är öppen, social och verbal har i regel bättre självförtroende och resultat än den som är tillbakadragen, störande eller har svårt att förstå uppgifter.

Enligt Andreasson och Asplund Carlsson (2009) förstärks elevernas dåliga självförtroende med hjälp av de individuella utvecklingsplanerna. Elever kan i plan efter plan få läsa om sina egna tillkortakommanden och vid varje tillfälle dessutom tvingas underteckna texten. Detta påverkar barnens självförtroende och självbild till det sämre.

3.5 Barn med sociala och emotionella svårigheter

Enligt Kinge (2000) har många av de barn som kämpar med sociala och emotionella svårigheter stora problem i sin kommunikation med andra barn och vuxna. De blir ofta utstötta från leken och deras beteende kan vara oförutsägbart, provocerande och krävande. Barn med sociala och emotionella svårigheter kan dock vara både utagerande barn och tysta, tillbakadragna, näst intill osynliga barn. Orsakerna till att dessa barn får problem ligger enligt författaren både i barnets individuella förutsättningar men också i omgivningens krav på anpassning till någon slags normalitet. För många av de utagerande barnen gäller principen hellre uppmärksamhet som är negativ än ingen uppmärksamhet alls. Detta är en slags överlevnadsstrategi hos barnet och kan ge oss signaler om dess verkliga behov. Författaren hävdar att dessa signaler om orsaker endast är intressanta om de hjälper oss att förstå hur vi pedagogiskt skall arbeta med barnet. Barn med denna typ av svårigheter saknar ofta diagnos och uppmärksammas därför i allt för liten utsträckning. Vilken hjälp de får och vilka stödåtgärder som sätts in hänger i stor utsträckning på slumpen. Larssen (2008) hävdar att nyckeln till lyckliga barn är att de som arbetar med dem ser och förstår deras svårigheter och därefter bemöter dem efter just deras förutsättningar.

Greene (2003) har valt att kalla den utåtagerande kategorin av dessa barn för *explosiva barn*. Enligt densamme så är dessa barn inte bara explosiva utan också oflexibla och lättfrustrerade. De uppvisar ofta svårhanterliga beteenden såsom olydnad, vredesutbrott, impulsivitet och verbal och fysisk aggressivitet. Enligt Greene har dessa barns beteende inte varit tillräckligt förstått och därför varit mycket svårt att förändra. Han anser också att det inte finns några standardrecept för hur man bäst hjälper dessa barn utan förutsättningen är som alltid ett öppet sinne. Först och främst måste man lära sig att förstå dem, när uppfattningarna är någorlunda klara om varför dessa barn beter sig som de gör så blir strategierna för att hjälpa dem tydligare. Deras beteende har alltså i mångt och mycket att göra med hur de är skapta men också på omgivningens reaktioner på hur de är skapta. Eller som Larssen (2008) så passande uttryckte det, *formen som skolan och samhället försökte passa in henne i passar inte*.

3.6 Barn med koncentrationssvårigheter

Kadesjö (2008) hävdar att barn med koncentrationssvårigheter behöver mycket hjälp av vuxna att skapa struktur i sin redan kaotiska värld. Struktur är en förutsättning för att de skall kunna fungera på samma villkor som andra barn och därför krävs en enorm tydlighet från de

vuxna i barnets närhet. Enligt författaren finns det ingen ideal skolsituation för barn med koncentrationssvårigheter. Han menar att dessa barn ofta lär sig mer under sina korta pass, ensamma hos en speciallärare, än vad de gör under resten av skoldagen i den stora klassen. Han säger vidare att denna isolering på många sätt kan vara olycklig eftersom skolan är så mycket mer än bara inläring av olika ämnen.

En av de viktigaste uppgifterna man har som förskollärare och lärare är att formulera avgränsade arbetsmoment som barnet kan överblicka och på en nivå som de upplever som lagom utmanande. (Kadesjö, 2008, s. 163)

Det är långt ifrån alltid som denna hänsyn tas och barnens självförtroende tar skada då de märker att det inte hänger med i undervisningen. Om situationer där barnet misslyckas ofta upprepas kan motivationen till att försöka på allvar gå förlorad och barnen blir alltmer passiva. En del barn förlorar tillslut motivationen att försöka eftersom det ändå inte lönar sig.

Det dåliga självförtroendet som följer på misslyckandena är i ett längre perspektiv kanske det allvarligaste problemet för barn med koncentrationssvårigheter. (Kadesjö, 2008, s. 162)

Författaren menar vidare att relationen till läraren kanske är det som betyder mest för hur ett barn med koncentrationssvårigheter kommer att trivas i skolan. Samtidigt kan dessa barn p.g.a. sin bristande koncentration på olika sätt störa och ibland provocera fram lärarens allra sämsta sidor. De lärare som lyckas förstå barnens behov kan skapa en stabil tillvaro med stor betydelse för barnets framtid.

3.7 Bemötande

Andersson (2002) hävdar att problem är något som uppstår i en relation, i ett samspel mellan individ och miljö. Problem uppstår i mötet mellan barnens behov och omgivningens förmåga att tillfredställa dessa. För att förstå elevens behov så måste du också förstå denne som individ. Enligt Hundeide (2003) räcker det inte att förstå barnet som individ, du måste också förstå elevens sociokulturella landskap. Vad har barnet för bakgrund, uppväxtmiljö, familjevärderingar mm. Författaren anser att alla dessa faktorer har betydelse för vilka vägar som är möjliga för eleven att ta.

Kinge (2000) trycker mycket på empati som ett verktyg i det pedagogiska arbetet med barn. Det handlar om att uppfatta en annan människas känslomässiga tillstånd eller bakomliggande känslomässiga budskap. Alla som arbetar med barnen behöver förstå varför barnet gör som det gör och vad de kommunicerar tillbaka till barnet. Vuxna behöver reflektera över betydelsen av sina handlingar och förstå att ett ansvar vilar på dem som personer. Det de vuxna anser sig förstå om barnet får inte styras av deras egna behov. Författaren tror inte på negativ kritik som ett pedagogiskt hjälpmedel utan förordar starkt positiv uppmärksamhet och massor av beröm. Detta kan enligt densamme ge en nästan magisk effekt.

I Lendahls & Runessons antologi (1995) skriver Mats Hemberg att det är viktigt för lärarna att göra arbetssituationen bra för alla elever, så att var och en får bästa möjliga förutsättningar att utvecklas utifrån sina förutsättningar och sina förmågor. Därför bör läraren kunna se det som eleverna ser, förstå det som eleverna förstår samt ha möjligheten att tolka det som eleverna gör.

Enligt Kadesjö (2008) har de vuxnas bemötande och förhållningssätt gentemot barnen stor betydelse för hur de kommer att lyckas i skolan. Vuxna bör försöka stärka barnets självkänsla

genom att hjälpa det att lyckas. Istället för att tjata och kritisera bör vuxna ta reda på vad som överhuvudtaget är möjligt att klara av. Med det som utgångspunkt berömma och uppmuntra tills målet är nått. Uppmuntran och beröm vid önskvärt beteende är effektivare än skäll och tillrättavisningar då något gått fel. Beröm kan, enligt författaren, på sikt läka gamla sår och skapa en mer positiv självbild i givna situationer.

3.8 Specialpedagogik

Det specialpedagogiska kunskapsområdet är komplext och mångsidigt och kan bindas till flera andra discipliner. Det kan t ex vara filosofi, psykologi, sociologi, medicin och pedagogik (Ahlberg, 2007). Specialpedagogiken tar vid där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är därför intimt förknippad med de skillnader mellan barn som finns inom den vanliga undervisningen. (Nilholm, 2007).

I Sverige är specialpedagogiken främst riktad till de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå upp till läroplanens mål. I vissa länder har specialpedagogiken även avsett ovanligt högpresterande elever och alltså inte bara tagit fasta på ”svaga” elever (Nilholm, 2007).

Något förenklat kan man säga att det finns tre tydliga sätt att se på dagens specialpedagogik. Olika forskare har tillskrivit synsätten olika namn, men i grunden står de två första för ungefär samma sak. För att förenkla läsningen av denna skrift så har jag valt att ta fasta på Nilholms tre specialpedagogiska perspektiv, *det kompensatoriska perspektivet*, *det kritiska perspektivet* och *dilemma perspektivet*.

3.8.1 Det kompensatoriska perspektivet

Normalitetsbegreppet är centralt för ett kompensatoriskt perspektiv och bygger på att man kan skilja det onormala från det normala (Nilholm, 2007). Den grundläggande iden med det kompensatoriska perspektivet är att kompensera individer för deras problem. Man försöker skapa distinkta problemgrupper och söker efter neurologiska och psykologiska förklaringar till problemen. Specialpedagogiken blir underordnad de psykologiska och medicinska forskningsområdena och åtgärderna anpassas i hög grad efter dessa. När man kartlagt de psykologiska processer som är problematiska vill man sedan stärka dessa i det pedagogiska arbetet och skapa situationer anpassade efter barnets problem. Specialpedagogens uppgift blir att kompensera individen utifrån de brister den uppvisar (a.a.). De målgrupper som urskiljts i den svenska specialpedagogiska utbildningen är: döva och hörselskadade barn, barn som har en synnedsättning eller är blinda, barn i problematiska lärandesituationer, barn med utvecklingsstörning (och med ytterligare funktionshinder) (a.a.). I denna studie kommer fokus att ligga på elever i problematiska lärandesituationer.

3.8.2 Det kritiska perspektivet

I det kritiska perspektivet är man väl medveten om att barn har olikheter men fokus ligger på vad samhället gör med dessa olikheter. Det som främst utmärker perspektivet är ett missnöje med normalitetsbegreppet, skapandet av olika grupper och den systematiska uteslutningen av dessa grupper från den ordinarie undervisningen och skolans gemenskap (Nilholm, 2007). Man är också kritisk till själva begreppet specialpedagogik som i sig självt säger att det finns något som är normalt respektive onormalt. Inom det kritiska perspektivet hävdar man att det inte är barns egenskaper i sig som ger upphov till särskilda behov utan att behoven har sina

förklaringar i olika sociala processer. Dessa kan t ex vara av socioekonomisk art eller bygga på skolans misslyckande att hantera elevers olikheter (Nilholm, 2007). I en förlängning av det kritiska perspektivet upphör specialpedagogiken med dess nedvärderande kategoriseringar och språkbruk att gälla och skolan förmår i stället möta varje barn utifrån dess behov och förutsättningar.

Inom det kritiska perspektivet anser man att orsakerna till skolmisslyckanden alltid bör sökas utanför eleven. Elevers olikheter bör snarare ses som en resurs för skolans arbete. Vidare är man kritisk till diagnostiseringens objektivitet då den bygger på en rad subjektiva bedömningar. Man tror vidare att diagnostiseringen är till nackdel för eleven men till fördel för skolsystemet eftersom orsakerna till misslyckandena kan skyllas på elevernas brister. Man tror inte att problem bör lösas utifrån vissa givna antaganden eftersom risken finns att antagandet i sig är fel.

Man talar också om identitetspolitik. Här är det centrala bl. a. att förändra uppfattningar både hos gruppen själv och i omgivningen om vem man är.

Identitetspolitik kan sägas vara ett uttryck för rätten att bli erkänd i sin olikhet.
(Nilholm, 2007, s. 43)

Identitetspolitiken tar sin utgångspunkt i faktorer som visar sig i ett socialt sammanhang. Inom ramen för detta försöker man förändra betydelsen av dessa skillnader.

Inom det kritiska perspektivet vill man så långt det är möjligt inkludera samtliga elever i den ordinarie undervisningen.

Begreppet inkludering handlar om en förändring av hela skolmiljön för att anpassa denna till mångfalden av elevers olikheter. (Nilholm, 2007, s. 50)

3.8.3 Dilemmaperspektivet

Dilemmaperspektivet har till stora delar vuxit fram ur en kritik av det kritiska perspektivet. Kritiken riktar sig också mot det kompensatoriska perspektivet, men då från en annorlunda synvinkel än den som finns inom det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007). Dilemman är motsättningar som inte har någon egentlig lösning men som kräver ställningstaganden. Ett exempel på ett sådant dilemma är att alla elever i ett utbildningssystem ska ges likvärdig utbildning samtidigt som alla inom verksamheten ska ta hänsyn till att elever är olika på flera plan. När en lösning på ett problem presenteras kommer det ofrånkomligen att dyka upp nya dilemman i alternativa former. För den skull så menar man inte att alla förhållningssätt och förslag till lösningar är lika bra, men man anser att forskningen bör vara försiktig med att presentera färdiga lösningar på komplexa dilemman. Diskussionen bör istället hållas levande och öppen (Nilholm, 2007).

3.8.3.1 Dilemmaperspektivets kritik mot det kritiska perspektivet

Det kritiska perspektivet dominerar den samhällsvetenskapliga forskningen om specialpedagogik och det kompensatoriska perspektivet dominerar området i praktiken (Nilholm, 2007). Oavsett vad empirisk forskning visar så är det inkludering som utgör ett ideal för den pedagogiska verksamheten. Man menar alltså att det i skolans verksamhet kan finnas värderingar som i olika situationer kan stå i motsatsförhållande till varandra. Värderingar och motiv kan ha flera dimensioner beroende på t ex miljö och situation.

(Nilholm, 2007) Dilemman som rör elevers olikheter är svåra att upphäva och de faktorer som skapar det specialpedagogiska behovet kommer att fortsätta existera. Företrädarna för dilemmaperspektivet tycker att frågor som berör hela utbildningssystemet bör prioriteras och inte bara sätta fokus på särskilda grupper som är i behov av specialpedagogiskt stöd. Man ifrågasätter motsägelsefullheten i utbildningssystemet där t ex alla elever har samma rätt till utbildning samtidigt som elevers olika förutsättningar sätter käppar i hjulet för ett lyckat resultat. (Nilholm, 2007)

I Sverige har vi ett målrelaterat betygssystem som genom sin existens och tidsbestämmdhet kan hindrar inkludering i praktiken. Man menar också att det i realiteten finns en bakomliggande orsak till att vissa elever fått specialpedagogiskt stöd och också en orsak till att de kategoriserats på ett visst sätt. Dessa faktorer kommer att finnas kvar även om skillnaderna mellan pedagogik och specialpedagogik suddas ut. Det man i förlängningen eftersträvar är forskning som ger ett större utrymme till att problematisera begreppen inkludering och integration.

3.8.3.2 Dilemmaperspektivets kritik mot det kompensatoriska perspektivet

I det kompensatoriska perspektivet tas en statisk bild av skolmiljön för given. Problemet förläggs till stor del till eleven själv och möjligheterna till förändring och hjälp ligger just hos denne. Ur ett dilemmaperspektiv så ser man här en risk att många barn definieras som avvikande och att det enbart är deras brister som kommer fram. Man ser inte heller att det inom det kompensatoriska perspektivet ges någon pedagogisk vägledning när problemet väl ringats in. Fokus ligger fortfarande på elevens brister och dessa anknyts inte till den pedagogiska diskussionen (Nilholm, 2007). Reflektioner kring skolans demokratiska uppdrag eller förslag om att skolan ska anpassas efter barns förutsättningar och behov finns inte inom det kompensatoriska perspektivet.

Kritiken mot dilemmaperspektivet i sig självt är i första hand att det kan bli vagt och relativistiskt (Nilholm, 2007).

4. Metod

4.1 Forskningsansats

Studien utgår från en fenomenologisk livsvärldsansats. Fenomenologin är en tysk filosofisk riktning som uppstod i början av 1900-talet. Den är kritisk mot den moderna naturvetenskapen som man menar har avlägsnat sig från vardagslivet i sina abstraktioner. Den subjektiva upplevelsen, ”det levda”, ska vara utgångspunkten (Alvesson & Sköldberg, 2008).

En livsvärldsansats innebär en forskning som är inriktad på att studera världen i sin fulla konkretion som den visar sig för lika konkret existerande människor. (Bengtsson, 2005, s. 37)

Hur visar sig världen för dessa konkret existerande, sex elever som intervjuats? Enligt fenomenologin kan det inte finnas något som visar sig utan att det finns någon som det visar sig för (Bengtsson, 2005). I detta fall visar sig världen i första hand för eleverna. Den visar sig också för de lärare som undervisat eleverna och för mig som undersökare, som försöker förstå dessa elevers livsvärldar.

Utifrån ett livsvärldsperspektiv betyder det att de människor som studeras såväl som forskarna själva är förbundna med varandra genom sina livsvärldar (Bengtsson 2005). Eftersom jag inte närvarit vid elevernas lektioner under deras grundskoletid så kan jag inte konkret hävda att våra livsvärldar sammanflätats eller att någon brygga har slagits mellan våra världar. Däremot vill jag hävda att våra livsvärldar är förbundna med varandra genom att jag är väl förtrogen med den miljö de beskriver i egenskap av lärare och före detta elev.

På grund av att livsvärlden är social och historisk och på grund av att individerna är kroppsliga subjekt är andras livsvärldar aldrig totalt främmande för oss. (Bengtsson, 2005, s. 41)

Enligt Bengtsson (2005) är det kommunikation och interaktion som ger tillgång till andra människors livsvärldar. Rena observationer räcker inte utan någon form av möte måste till.

Eftersom livsvärldsforskaren själv måste till platsen där upplevelserna, uppfattningarna, handlingarna osv. förkroppsligas (Bengtsson, 2005), stämmer den fenomenologiska livsvärldsansatsen väl in på denna kvalitativa studie. Jag har som undersökande person inte deltagit vid de situationer som eleverna beskriver eftersom studiens syfte är att undersöka det som redan hänt. Jag är dock, som tidigare nämnts, väl bekant med miljön.

Det är först i sina sammanhang som enskilda händelser, ting och människor med sina erfarenheter eller handlingar blir fullt begripliga. (Bengtsson, 2005, s. 48)

Mötet med människan är mycket viktigt för studiens trovärdighet. Det är i mötet sanningen om människans livsvärld finns. En skrift kan aldrig förmedla hela sanningen.

Livsvärlden är outtömlig i sin mångfald och varje vetenskaplig bearbetning och skriftlig rapportering medför en distansering och idealisering av verkligheten. När bearbetningen börjar, har forskaren lämnat den undersökta verkligheten bakom sig och den transformeras till begrepp och språkliga uttryck. (Bengtsson, 2005 s. 50)

4.2 Metodval

Enligt Bengtsson (2005) är det enda krav som ställs på metod i ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv, att den ska vara adekvat för frågeställningen och anpassas till den verklighet som forskaren önskar kunskap om.

Intervjun antas inte sällan ge en direkt tillgång till andra människors liv och världar. Ett uttryck för en sådan tillit förmedlar kommentaren: "Om du vill veta hur människor upplever något, varför inte fråga dem? (Bengtsson, 2005, s. 42)

För att nå ett så tillförlitligt resultat som möjligt så har ett antal djupintervjuer genomförts med elever som gått ur grundskolan utan godkända betyg i ett eller flera kärnämnen. Metoden kan sägas vara kvalitativ då avsikten är att tolka och förstå de resultat som framkommer. (Stukát, 2005). Det viktigaste i undersökningen är att eleverna står i fokus och att det är deras upplevelser och åsikter som kommer till uttryck och ska tolkas.

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå världen från undersökningspersonernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld såsom den var för de vetenskapliga förklaringarna. (Kvale, 2009, s.17)

Avsikten har varit att få en så klar bild som möjligt av elevernas förklaringar till de bakomliggande orsakerna till att de inte nått upp till godkända betyg i kärnämnen.

Vill forskaren få en djupare förståelse av en persons beteende, motiv och personlighet kan djupintervjuer (intensivintervjuer) användas. En sådan metod förutsätter emellertid ett förtroligt förhållande mellan intervjuare och intervjuperson. (Halvorsen, 1992, s. 85)

Jag känner inte eleverna som har intervjuats men tror mig ändå ha skapat ett relativt bra intervjuklimat då jag genom mitt yrke är van vid kontakten med elever och de i sin tur med mig som lärare. Det ultimata hade förstås varit om det varit möjligt att ta del av tankar från en större population elever som gått ur grundskolan utan godkända betyg i svenska, matematik och engelska. Praktiska skäl och tidsaspekter hindrar detta och därför har istället gjorts en intensiv uppläggningsundersökning på undersökningen. Detta innebär att mer fokus lagts på färre antal personer (Halvorsen, 1992).

4.2.1 Val av undersökningsgrupp

Intervjuer har genomförts med sex elever från ett av gymnasieskolans individuella program. Den aktuella skolan valdes ut p.g.a. kontakter i dess personalgrupp. Kriterierna för att kvala in som respondent till undersökningen var i första hand att eleven skulle ha gått ur grundskolan utan betyg i något eller något av ämnena matematik, svenska eller engelska. De skulle också ha gått nio år i svensk grundskola och dessutom ha svenska som modersmål, detta för att inte föra in ytterligare aspekter på orsaker till varför de inte uppnått godkända betyg. I övrigt byggde urvalet på elevernas fria vilja att delta. Via en vän, som vid tillfället arbetade på den aktuella skolan, förmedlades ett missivbrev riktat till ledningen på skolan. I detta presenterades syftet med studien. När ledningen gett klartecken till att genomföra undersökningen kontaktades några av de undervisande lärarna på skolan. Även för dem presenterades tankarna med undersökningen, samt bifogades ett missivbrev och en intresselista till eleverna. I brevet riktat till eleverna berättade jag lite om mig själv, min utbildning och syftet med de tänkta intervjuerna. Eleverna fick, om de själva ville, skriva upp namn och telefonnummer på en bifogade intresselista. Detta resulterade i en lista med tolv namn och telefonnummer. Samtliga kontaktades och det bokades intervjuer med de åtta som vid kontakten fortfarande var villiga att ställa upp på en intervju.

4.2.2 Bortfall

Fem av de åtta elever som inbokats för intervju kom punktligt till den plats som vi efter elevernas önskemål bestämt. En flicka kom tillsammans med en kompis. Hon förklarade att hon själv ångrat sig då hon behövde lägga all sin tid på skolarbetet, men att hennes kompis kunde tänka sig att ställa upp i hennes ställe. Kompisen uppfyllde samtliga kriterier och därför genomfördes detta byte direkt på plats. Två av eleverna dök aldrig upp, trots upprepade försök att boka om tiderna. Detta kan tolkas som att intresset för att delta avtagit och inga vidare försök gjordes för att få dem med i studien. Det visade sig också vara svårt att få tag i ersättare till dessa elever eftersom undersökningen ägde rum i slutet av terminen då eleverna ofta har som mest att göra. Till slut kom studien att grunda sig på sex intervjuer istället för de tänkta åtta.

4.3 Genomförande, analys och bearbetning

Jag mötte eleverna utanför expeditionen på den skola där de studerade. Därefter gick vi till ett kontorsrum som jag fått möjlighet att använda för att i lugn och ro kunna genomföra intervjuerna. Dessa genomfördes som en form av samtal med stöd av ett antal i förväg nedskrivna frågeområden. Varje intervju tog mellan 35 och 50 minuter och samtliga samtal kändes avspända och förflöt obehindrat. Frågorna besvarades och eleverna hade stort utrymme för egna berättelser.

Efter respondenternas medgivande bandades alla intervjuer, utom en. Vid detta tillfälle fördes istället noggranna anteckningar. Orsaken var problem med bandspelaren. Trots detta fullföljdes intervjun med hänsyn till att eleven avsatt tid för detta samtal. För att ha alla detaljer färskt i minnet renskrivs det som sagts direkt efter intervjun. Resultatet från detta samtal redovisas i löpande text och inte som citat.

Då alla intervjuer var genomförda transkriberades allt bandat material. Därefter följde noggrann genomläsning av allt som sagts, uppdelning av citat i olika undergrupper och till sist slutgiltig kategorisering av respondenternas utsagor.

4.4 Reliabilitet/validitet/generaliserbarhet

Det är svårt att få ett helt tillförlitligt resultat i undersökningen eftersom vi inte kan backa tiden och testa det som resultaten visar. Jag tror att intervju som mätinstrument ger så hög reliabilitet som överhuvudtaget kan bli möjligt mot undersökningens syfte. Hade tiden funnits kunde undersökningen kompletteras med eventuella lärarintervjuer och analyser av dokument såsom åtgärdsprogram och IUP för att få stöd och eventuellt komplement till elevernas subjektiva utsagor om sina tankar och upplevelser.

Jag är väl medveten om att min förförståelse har en viss inverkan på studiens resultat. Som man frågar får man svar och den som söker han finner. Jag har dock gjort mitt yttersta för att vara så neutral som möjligt och försöka hitta frågor och frågeställningar som undviker att styra svaren i en bestämd riktning. Jag hoppas också att jag lyckats ställa frågorna på ett sådant sätt att den intervjuade kunnat ge en så sann och uppriktig bild av verkligheten som möjligt.

Studiens validitet, alltså giltighet i det avseendet att jag mäter det jag avser att mäta, kommer troligtvis med mitt metodval att vara hög (Stukát, 2005). För att få ett resultat som svarar mot syftet så får jag förlita mig på min förmåga som intervjuare och till respondenternas goda vilja att svara så sanningsenligt som möjligt. Eftersom det handlar om intervjuer med människor så finns det alltid en risk att respondenterna friserar svaren, om dessa t.ex. väcker upp obehagliga minnen.

Då studien omfattar endast sex personer är naturligtvis generaliserbarheten mycket låg, eller näst intill obefintlig. Resultatets relaterbarhet är förhoppningsvis större då det sannolikt finns många elever i liknande situation som helt eller delvis kan känna igen sig i svaren i denna studie (Stukát, 2005).

4.5 Etiska ställningstaganden

Studien har tagit hänsyn till vetenskapsrådets fyra huvudkrav, *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*, samt de rekommendationer som rådet ger (Vetenskapsrådet, 2002).

I korthet handlar dessa om att deltagarna skall informeras om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller. Som forskare skall jag inhämta deras samtycke samt deras föräldrars samtycke om de är under 15 år gamla. De skall också informeras om att de när de vill har all rätt att avbryta sitt deltagande utan att detta får några negativa följder för dem personligen.

Som forskare skall jag också undanröja alla risker för att någon information om deltagarna skall läcka ut. Alla dokument innehållande känsliga uppgifter skall förvaras på ett sådant sätt att det är omöjligt för utomstående att komma åt dem. Uppgifterna får inte heller användas i kommersiellt bruk eller andra syften som inte är vetenskapliga. Uppgifterna får ej heller användas till beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde.

Med hänvisning till ovanstående är samtliga namn på personer i uppsatsen fingerade namn och olika skolor benämns med X eller Y.

5. Resultat

Vid genomläsningen av intervjuerna utkristalliserades nio olika kategorier. Redovisningen följer dessa i ordningen: *Särskilt stöd, Fel eller utebliven hjälp, Läxor och eget engagemang, Sen hjälp, Lärarnas bemötande, Utanförskap/mobbning, Elevernas intressen, delaktighet och medvetenhet, Stora klasser, Beröm och uppmuntran*. Kapitlet avslutas med en kort resultatsammanfattning.

5.1 Särskilt stöd

Stina fick särskilt stöd i matte i trean och sen hängde detta med upp till nian, som hon själv uttryckte det.

Det särskilda stödet bestod i att hon fick samtliga matematiklektioner i liten grupp. Hon tyckte att detta var bra då det var mycket färre elever än i den ordinarie klassen och att hon på så vis fick mer hjälp av läraren. Hon upplevde det inte som jobbigt att skiljas från den ordinarie klassen, utan och såg det snarare som en förmån.

Kalle fick särskilt stöd först i år fem. Det var i matte och svenska.

”Ja, i slutet när jag gick i femman, då började han hämta mig, han Rune. Han gick och hade matte med mig och svenska. I ett annat rum då, med två andra elever.”

”I svenskan då skulle jag gå varje dag till en käring och läsa högt för henne, men jag kände ju inte för att gå dit, de tvingade mig ju dit. Jag smet som f-n och det och de jagade mig över skolgården och det tyckte jag ju var roligt. Ibland blev det lite väl långt så de ringde polisen och de fick komma och hämta mig.”

Göran började få särskilt stöd redan i år tre.

”Ja, det började lite i trean, så började dom upptäcka att jag skulle ha lite extra stöd.”

Stödet bestod då i att **Göran** fick gå iväg och ha engelska i en liten grupp.

”Jag var i det där lilla rummet där liksom, och gjorde engelskan.”

Först i år sju, när **Göran** nyligen bytt skola, märkte de att han hade svårt för att koncentrera sig.

”Ja, när jag hade börjat i sjuan, på X-skolan, fick jag gå och göra ett sådant test för då märkte de att det inte gick. Så gjorde jag ett test hos en psykolog så kom de fram till att jag hade koncentrationsproblem. Så blev jag flyttad till Y-skolan till en sådan mindre klass.”

Olle fick inget särskilt stöd i år 1-6. Då fick han bara, som han själv uttryckte det, gå till kuratorn ibland för att reda ut saker.

”Nej, jag fick ingen extra hjälp. Jag fick gå till kuratorn ibland och reda ut saker, som jag gjort under veckan typ.”

På frågan i vilken årskurs som **Olle** började få stöd.

”Det var i sjuan, åttan, nian. Hon stödde mig inte riktigt, hon förklarade mer varför saker och ting var åt h-vete.”

I åttan och nian testade de även med en specialgrupp.

”Dom satte mig i en specialgrupp en gång med en massa andra som hade problem. Det vara bara en massa idioter där inne. Vi skulle egentligen ha varit tio men det var bara fem som orkade komma”

Olivia fick särskilt stöd i årskurs åtta

”Hon är sådan specialpedagog. Jag fick henne redan i åttan. Så fick jag hjälp med det viktigaste då, typ matte och svenska, men det gick inte hela vägen.”

”Jag tror det var tre gånger i veckan jag satt där, det var jättelugnt och skönt hos henne.”

Olivia tycker att hon ser fördelarna med små undervisningsgrupper nu när hon går på det individuella programmet.

”Alla som går här på IV behöver den hjälpen och då kan man inte ha för stora klasser heller”

Martin fick frågan om han fick någon extrahjälp i de ämnen som han hade svårt för i skolan.

”Den började egentligen i femman. Jag fick hålla på å sitta kvar efter skolan med en lärare som hjälpte mig med matten”.

På frågan om inte det kändes fel att sitta kvar efter skoltid.

”Jag vet inte, det var väl bara att bita ihop och göra det”.

Martin fick också frågan hur den hjälp som han fick från sjuan och framåt såg ut.

”Det var så att jag fick hjälp mer på skoltid, fick gå i mindre grupp och fick hjälp”.

På frågan vad han tyckte om det svarade han:

”Det tyckte jag var ganska ok. Eller jag gillade det inte över huvud taget i början men sen tyckte jag det var bra, för jag fick ju mer hjälp å så”.

”Det kändes som om alla bara tyckte att jag var särskilt dålig i matte å det tyckte jag var lite jobbigt”

Sammanfattningsvis visar svaren att några fick särskilt stöd ganska tidigt, medan andra fick det först i högstadiet. Samtliga har blivit avskilda från den ordinarie gruppen då de fått sitt särskilda stöd. De uttrycker på olika sätt att det varit både positivt och jobbigt.

5.2 Fel eller utebliven hjälp

Kalle upplevde inte att han fick någon bra hjälp år 1-5.

”Första skolan, år 0-5, under alla de åren var jag inte inne på lektion, var ute och slogs, var mobbad som f-n på skolan så jag paja ju redan där. Lärarna tog mig som ett dampbarn så de gjorde undersökningar på min skola. Men det visade ju ingenting, att jag hade DAMP eller någonting. Det enda de inte kollade var om jag var dyslektiker.”

Efter år fem fick **Kalle** börja i en annan skolform.

”Sen skickade de iväg mig till en liten skola. Där gick det tio elever, men det var ju för de som hade ADHD, Damp och f-n och hans mormor. Där blev det ju inte bättre, jag slogs ju lika mycket då.”

Skolan där **Kalle** gick påbörjade en dyslexiutredning. Skolan lades ner och utredningen kom av sig. Kalle fick börja på ytterligare en specialskola.

”Den var för dyslektiker och allting. Under tiden som jag gick på X- skolan så började de göra en dyslexiutredning på mig och när de hade gjort hälften av allting, skulle bara skicka in alla papper, då försvann de. Så då brydde sig inte skolan om det, å där satt jag som ett j-la fån och visste inte om jag hade dyslexi.”

Göran tyckte inte att han fick chansen att lära sig lika mycket som alla andra.

”Medans alla andra jobbade i engelskan på den nivån så fick jag liksom någon annan engelska, som inte jag tyckte var lika bra. Jag tycker liksom att man sak ha samma engelska fast med ett annat stöd liksom. Kanske sitta i ett eget rum, fast med samma bok.”

Göran hade också svårt att koncentrera sig och fokusera på själva uppgiften. Resultatet blev att han inte fick så mycket gjort.

”Jag har suttit ner, men jag har haft väldigt svårt att fokusera på själva arbetet, och sitta ner och verkligen titta ner i boken, utan jag har varit lite såhär om man säger så ooou.”

”Jag har liksom inte hunnit göra det jag behöver göra.”

Göran uttryckte tydligt att en liten grupp hade varit det bästa för honom i grundskolan.

”Hade jag fått börja på en liten grupp, på en bra skola från första början när man märkte det från trean och uppåt, så tror inte jag att jag hade hamnat här. Då hade jag haft mina betyg och gått på ett riktigt gymnasium”.

På frågan om **Olle** gick i samma klass de första tre åren i grundskolan svarade han:

”Nej, jag fick byta lite då och då. Dom tyckte inte att jag passade in i den gruppen typ och så fick jag byta till gruppen bredvid och så höll det på så”.

”De bryr sig inte men efter ett tag så säger de att nu ska du byta klass. Så då fick jag byta till en klass som låg fem meter bort och där det satt tjugo stycken andra. Men där passade jag inte in heller typ så jag fick byta tillbaka sen”.

I år åtta gjorde skolan en utredning på **Olle**.

”De kunde inte hjälpa mig så de bestämde sig för att prata med specialpedagogen, kuratorn och rektorn för att se om de kan ge mig någon slags diagnos eller någonting. Å de gjorde de. Det var i åttan”.

”Det var någon form av dyslexi som gör att jag glömmer av saker så där snabbt och så förstår jag inte saker så snabbt och så”.

Olle tycker inte att han fått någon bra hjälp efter det att diagnosen var ställd.

”De gav mig en miniräknare och en röstinspelare. Så jag kunde spela in. Så säger jag någonting och så spelar jag upp det för mig själv. Det var det dumaste jag någonsin fått”

Olles specialpedagogiska stöd i grundskolan sammanfattar han så här:

”Ja, hon stödde mig inte riktigt, hon förklarade mer varför allting var åt h-vete. Det var i sjuan, åttan och nian”.

”Jag fick gå till kuratorn ibland och reda ut saker som jag gjort under veckan typ, typ bråk och sådana där onödiga saker typ. Men det hjälpte inte så mycket. Hon kunde inte heller svenska. Det var inte så enkelt att kommunicera med den människan”.

På frågan om jag uppfattat honom rätt att lärarna märkte att de inte gick så bra och att han trots det inte fick någon extrahjälp svarade han:

”Ja, eller de satte mig i en specialgrupp en gång med en massa andra som hade problem fast det hjälpte ju inte heller. Det var bara en massa idioter. Vi skulle ha varit tio men det var fem som inte orkade komma”.

”Jag kan läsa hur bra som helst det är bara det att jag glömmer bort det sen, pang säger det bara så är det borta. Ja läser snabbt så jag får ihop det på något sätt men när jag är klar med boken och ska skriva vad den handlar om då tar jag bara från baksidan. Så kollar jag på tredje sidan, sidan 50 och s 150 så har jag lite handling där”.

Olivia var i konflikt med några tjejer i skolan och gick inte till skolan större delen av år nio.

”Det var typ bara en dag i veckan jag var i skolan. Då gick jag för att de skulle kolla om mitt beteende hade blivit bättre.”

Martin var inte så nöjd med sina lärare från ettan till sexan. Jag frågade varför.

”Jag vet inte, de lärde inte ut så bra som jag hade hoppats. Dom verkade inte vara utbildade i det ämnet som de undervisade i”.

När **Martin** började få hjälp med matten i år fem var det på bekostnad av hans egen fritid.

”Jag fick hålla på å sitta kvar efter skolan med en lärare, som hjälpte mig med matten.”

På frågan om det finns någonting som skolan kunde ha gjort annorlunda för att han skulle nå upp till godkända betyg svarade han:

”Gett mig mer specialhjälp i matte och svenska och så.”

Martin var inte den som tog för sig av lärarnas hjälp.

”Ibland förstod jag inte riktigt vad jag skulle göra. Då var jag ju dum nog att inte fråga hur jag skulle göra, bara satt där och kollade på uppgiften och fick ingenting gjort.”

Om lärarna sade han:

”Dom drog la förbi och kollade läget och då sa jag väl att jag inte riktigt fattade. Jag ville liksom inte ta andras hjälp.”

Sammanfattningsvis visar svaren i denna kategori att flera av eleverna anser att de fått fel hjälp och stöd under sin skoltid. Det har i många fall varit fråga om kortsiktiga lösningar där fokus varit att avlägsna problemet, i detta fall eleverna själva. Det har inte funnits tid eller engagemang för att följa upp åtgärderna. I flera fall antyder elevernas svar att man tycks ha blundat för de grundläggande orsakerna till problemen.

5.3 Läxor och eget engagemang

På skolan som **Stina** gick mellan år 1 och 5 fick hon inte så många läxor, hon kan knappt minnas att hon haft några läxor alls. De hade heller inte någon kontroll på om läxorna blev gjorda eller inte, och därför kändes det inte så farligt att strunta i dem. När hon bytte skola i år sex ställdes det höga krav på läxor och Stina fick det jobbigt med dessa. Hon var ovan vid att plugga och hade dålig studieteknik.

Stina tycker att lärarna i hennes första skola borde ha ställt högre krav på läsläsning. Hon tror att bristen på läsläsning är huvudorsaken till varför hon inte uppnått godkända betyg i de mest betydelsefulla skolämnena.

Göran tyckte att hans svårigheter att koncentrera sig påverkade läsläsningen.

”Jag tränade väldigt mycket hockey just då så det blev inte så mycket läxor. Jag valde ju nästan hockey framför skolarbetet, så det är ju lite därför också. Jag tyckte att det var så himla jobbigt med skolarbete och sådana grejer eftersom jag har det där att jag har svårt att fokusera å grejer.”

Göran tror att valet av skola är en bidragande orsak till varför han inte lyckades nå upp till godkända betyg.

”I slutet av sexan där, då skulle jag ha bytt till X-skolan med en gång, till den här mindre klassen.”

Skolan han valde beskriver han så här:

”De hade liksom inga, vad heter det, liksom mindre grupper för de som behöver det och så. Ja, och det klarade inte jag av för att jag hade koncentrationsproblem. Mycket sådant att jag måste sitta lugnt och vara i ett mindre grupprum”.

”Jag är väldigt såhär liksom, fokusera å så det har jag svårt för. Sitta stilla länge, det tycker jag är jobbigt”.

Ett annat svar var:

”Kanske försökt anstränga mig mer på arbetet och så, men jag vet inte. Att verkligen försöka.”

I år fem, sex och sju kände **Olle** att det blev jobbigt med läxorna. Han tyckte inte att han fått den hjälp han behövde för att förstå uppgifterna. Hans mamma ville hjälpa honom men behärskade inte heller det som skulle göras.

”Läxorna handlade ju om det jag gjort tidigare på dagen men jag kunde ju inte det jag gjort tidigare på dagen”.

”Ja, så stängde hon in mig i köket och tvingade mig att göra klart. Men jag kunde inte. Så skulle hon hjälpa mig men hon kunde inte heller”.

”Innan det så var det lättare, eller innan det så hade jag ju inga läxor. Det var att ta hem någonting och skriva vad 1+1 är och sådant”.

Olle berättar att han helt slutade gå till skolan ett tag.

”Jag slutade gå till skolan ett tag. Jag kände att jag fick ju ingen hjälp där ändå typ. Då sa läraren att det kommer ju inte att gå så bra för dig, så jag gick ut på stán å sånt i stället.”

Olle gav upp ganska tidigt.

”Jag skulle egentligen ha gått om sexan, sjuan, åttan och nian men jag orkade inte det. Så jag fortsatte att gå och tänkte att jag söker in på IV istället.”

På frågan om det finns någonting han själv kunde ha gjort för att nå upp till godkända betyg svarade han:

”Jag skulle inte ha gått på den skolan.”

”Be någon annan om hjälp kanske, fast jag orkade inte, det var inte värt det tyckte jag.”

Olivia minns inte så mycket av några läxor de första åren i skolan. Hon minns att det var lite problematiskt med de läxor hon hade.

”Minns ingenting av det faktiskt, eller jo, jag har för mig att vi hade lite matte och sådant där.”

”Fast jag hade lite problem där och så hade inte mamma tålmodet så min styvpappa fick gör de med mig för han var mer bestämd än vad mamma var. Så vi satt där och rabblade gångertabellerna.

Olivia var inte i skolan alls, större delen av år nio p.g.a. bråk med andra elever.

”Det var typ bara en dag i veckan som jag var i skolan, för att kolla om mitt beteende blivit bättre.”

På frågan om det finns någonting som hon själv kunde ha gjort för att få godkända betyg svarade hon:

”Nej, jag tycker faktiskt inte att jag gjorde speciellt fel. Jag kom väl in i fel kompisgäng redan från början för jag kände dem lite sen tidigare. Jag hade väl kunnat hålla mig ifrån dem.”

Martin hade en del ogiltig frånvaro de sista åren i grundskolan.

”Ja, en del. Eller det var väl inte så mycket egentligen, 30% av hela högstadiet kanske.”

Martin gjorde sina läxor år 1-5 men kom in i en svacka efter det.

”Jag gick i åttan, nian när jag började göra läxorna”.

På frågan om det finns något som han själv hade kunnat göra för att få godkända betyg i år nio svarade han:

”Jag kunde ha lyssnat bättre, varit mer uppmärksam, slutat larva mig och suttit mer stilla och jobbat, gjort läxorna osv.”

Sammanfattningsvis visar svaren i denna kategori att skolan varit dålig på att individualisera de uppgifter som eleverna fått hem. De visar också att respondenterna inte fått det vuxenstöd de kan ha behövt vid läsläsning. Glappet i svårighetsgrad på läxorna mellan de lägre åldrarna och de högre har varit för stort för flera av eleverna. Läxorna blev för svåra under grundskolans senare år. Samtliga respondenter skuldbelägger olika faktorer i skolan för sina uteblivna betyg. Ingen skuldbelägger sig själv.

5.4 Sen hjälp

Stina menar att lärarna var dåliga på att betona vikten av att gå i skolan de tidiga skolåren. Det var först i år sex som hon förstod att det var viktigt med t.ex. läxor och då var det lite för sent, tyckte hon. Det blev svårare att hänga med. Hon tror att det gått bättre för henne om lärarna varit mer noga de första skolåren.

Sista skolan som **Kalle** fick gå på tog upp hans dyslexiutredning igen.

”Sista skolan som jag kom till tog tag i det där och såg till så att jag fick gå före i två års kö. En vecka innan sommarlovet fick jag reda på det, i nian. Så de höll på halva åttan och hela nian med att se till så att jag fick gå före i köerna och gjorde utredningarna. De visade sig att jag var grav dyslektiker.”

På frågan när **Göran** fick det stöd han behövde i skolan svarade han:

”Ganska sent faktiskt, och det är därför som det gått som det har gått, att jag hamnat här, hela grejen och så. Det var väldigt sent som jag fick den hjälp jag behövde”.

Enligt **Göran** så har det låtit likadant på alla hans utvecklingssamtal. Trots detta fick han inte den hjälp han behövde förrän i år sju.

”Det har låtit samma hela tiden, varje samtal. Att jag har svårt att koncentrera mig, svårt att fokusera att verkligen gå in i arbetet och lite så.”

I år sju tog de tag i det.

”När jag hade hamnat i sjuan på skolan X så fick jag gå och göra ett sådant test för då märkte dom att det inte gick. Så gjorde jag ett sådant test hos en psykolog. Så kom dom fram till att jag hade koncentrationsproblem så jag blev flyttad till X-skolan, till en sån mindre klass. Vi var åtta stycken totalt. Alla var ju inte där för vi hade ju olika lektioner. Så vi var kanske tre-fyra stycken om det var matte å sådant”.

Göran tror att han klarat målen om han fått gå i liten grupp från början.

”Det var i sexan, sjuan där. Jag kände att jag inte hade grunderna riktigt. Hade jag fått börja i en liten grupp, på en bra skola från första början, när man märkte de, från trean och uppåt, så tror inte jag att jag hade hamnat här. Då hade jag haft mina betyg och gått på ett riktigt gymnasium.

Olle bytte skola och klass flera gånger under sin skoltid, bl. a. för att han inte kunde hålla sams med lärare och elever, han hade svårt att lära sig saker och därtill svårt att sitta stilla. Först i år åtta föreslogs en utredning för att kunna hjälpa Olle på rätt sätt.

”De kunde inte hjälpa mig så de bestämde sig för att prata med specialpedagogen, kuratorn och rektorn, för att se om de kunde ge mig någon slags diagnos eller någonting, och det gjorde de. Det var i åttan. Det var någon form av dyslexi som gör att jag glömmer av saker så där snabbt, så förstår jag inte saker så snabbt och så.”

Olivia hade det jobbigt i skolan, på olika sätt, från år fyra då hon gjorde ett skolbyte. Det var först i år åtta som hon fick stöd av en specialpedagog.

”Det började i åttan då när jag fick specialpedagog. Jag tror det var tre gånger i veckan jag satt hos henne.”

Martin tyckte inte om skolan alls de första åren.

”Jag tyckte inte om skolan när jag var yngre. Jag började tycka om det när jag började åttan, nian. Då började jag tycka om skolan.”

I år fem började **Martin** få hjälp med matten. I år sex bytte han skolan och hjälpen upphörde.

”Det började egentligen i femman. Så gick jag över till Nordhem då i sexan och så fick jag ingen extrahjälp där. Sen var det i sjuan, åttan, nian jag fick hjälp.”

”Det var så att jag fick mer hjälp på skoltid, fick gå i mindre grupp och fick hjälp.”

Martin kommer inte ihåg sina utvecklingssamtal från de tidiga skolåren Om de senare säger han:

”Det var då de började inse att jag inte skulle få godkänt i betyg och att jag måste skärpa mig och så. Det var väl i åttan och nian mest.”

”Då skärpte jag till mig, men det var försent.”

Svaren i kategorin visar sammanfattningsvis att samtliga respondenter anser att de fått rätt hjälp men alldeles för sent. I flera fall visste lärarna tidigt att eleverna var i behov av extra stöd. Trots detta dröjde det för lång tid innan respondenterna fick rätt hjälp. Denna fråga återkommer i diskussionskapitlet.

5.5 Lärarnas bemötande

Kalle uttrycker att han blev utsatt för obehagliga situationer i klassrummet.

”Det fanns några lärare som tvingade mig till att sitta och läsa högt inför klassen å de satt å skrattade åt mig”

Kalle tycker att det fungerat bättre för honom när lärarna behandlat honom med respekt och pratat till honom på ett lugnt sätt. När jag frågade honom hur han tycker att han blev behandlad av lärarna på sin första skola svarar han:

”Ja, som om jag var ett j-la psykfall! Många gick och skrek på mig, förutom en som hette Kerstin och en som hette Rune”

”Tillslut insåg lärarna att Rune var den enda som kunde prata med mig och få mig lugn eller ta tag i mig när jag slogs. Han var den ende som vågade gå emellan. Käringarna satt bara uppe och drack sitt förbannade kaffe”

Han uttryckte också att det fanns en lärare i klassen bredvid som bemötte honom på ett bra sätt.

”Hon stod och pratade lugnt med mig. Den ena läraren kanske hade stått och skrikit på mig i tjugominuter, så när hon hörde att hon var färdig så kom hon ut och öppnade, så kom hon ut och pratade med mig”.

”Ja, hon kunde prata mig till rätta, eller så bara pratade hon allmänt med mig och tillslut gick jag ju in”.

Kalle uttrycker också att intresse och tid har varit en viktig del i bemötandet.

”Så kom det en tjej som pluggade till lärare, och hon tog mig rakt upp och ner bara, nu ska du och jag gå och plugga. Hon fick mig att sitta på min plats i över ett halvår. Det var hon som fick mig att sitta kvar. Hon satt och hjälpte mig, hon satt och läste texterna för mig, noga, och om jag inte begrep så läste hon om. Henne skulle jag vilja tacka idag.”

Göran uttrycker att han blivit bemött lite olika av sina lärare i grundskolan.

”Ja, det har varit väldigt bra faktiskt. Det har varit jättebra och så fast den enda skolan jag skulle kunna rekommendera det är ju X. För det var verkligen där de började ta tag i allt och det gick bra”.

”I sjuan där när jag fick på den skolan så hade de ju inga sådana klasser och sånt så fick man skäll för att man inte jobbade och var som alla andra och såna grejer. De typ pustade åt en när man inte kunde och sådana saker. Lite sådana tråkigheter. Men så blev jag ju flyttad sen så”.

”Alla förstår ju liksom inte, alla lärare förstår ju liksom inte varför man har koncentrationsproblem och att man behöver ha det sådär, sitta lugnt och så”.

På frågan vad hans lärare hade kunnat göra annorlunda för att hjälpa honom bättre svarade **Göran**:

”Förstå eleven mera kanske, försöka förstå, för många lärare är ju bara sura och griniga och typ skäller om man inte gör som de vill, ja att arbeta och så. Dom vill ju ens egna bästa men jag tycker att de ska förstå eleverna mer.”

Han uttrycker också att just hans problem kan vara svårt att upptäcka. Han tycker att lärare bör konsultera t ex psykologer när de inte förstår eleverna.

”Det är ju väldigt svårt att förstå eller fatta det för man kan ju tro att många bara sitter. Det är ju därför man ska kolla sig för med sådana psykologer och så.”

På frågan hur **Olle** tyckte att hans lärare varit under hans grundskoletid svarade han:

”Ja, jag sitter ju här, så de har ju inte lyckats precis.”

”Hälften e la mitt fel men, fast det är klart, de kunde ju ha hjälpt mig lite grand istället för att typ, ja du ska göra den här uppgiften nu. Ja men ok, då behöver jag lite hjälp. Men kolla på tavlan. Men jag förstår ju inte. Ok, en massa j-la x å grejer. Ok, jag fattar ju precis. Det gick ju inte, jag fick ju ingen hjälp”.

Så här tyckte **Olle** om lärarnas engagemang.

”Dom ville bara att jag skulle få godkänt och gå därifrån typ.”

Olle tycker att lärarna på skolan där han går nu gör ett bättre jobb.

”Jag får mycket mera hjälp och de kan lära ut. Så egentligen så borde ju de jobba i grundskolan alltså”.

”De anpassar det de lär ut så som eleverna behöver det. Inte som de lär ut i skolan typ. De lär ut på ett sätt så att man kan förstå. Säger man att jag förstår inte, så förklarar de tills man kommer på det sättet man förstår på”.

På frågan varför han inte tyckte det var bra under hans tid i grundskolan svarade han:

”Dom kan ju ta lärare som har lite bakom pannan så att säga, som inte är så inskränkta. Det som de har lärt sig på någon lärutbildning, det måste dom göra, det finns inga andra sätt. Man kan inte förklara på något annat sätt, de måste göra exakt på det sättet liksom”.

På frågan om hans lärare visat honom respekt under hans grundskoletid svarade han:

”Nej, de har inte varit respektfulla. Men å andra sidan så har jag inte visat någon respekt för dem heller. Men det beror ju på, jag visar ju respekt för dem som respekterar mig liksom”.

Olle visade inget större förtroende vad gäller lärarnas bedömningar.

”Jag fick godkänt i slöjd och engelska. I engelska fick jag godkänt för att de hört mig prata med min pappa. Å så fick jag godkänt i bild för att jag målade en boll.”

Olivia var nöjd med skolan och sina lärare först när hon började på IV.

”Dom visade att de fanns och de satte sig ner och verkligen förklarade”.

I år åtta kom **Olivia** i konflikt med fyra andra tjejer på skolan. Hon tyckte inte att hon fick det stöd hon behövde av de vuxna på skolan.

”Dom hade ju kunnat kolla vad den bidragande orsaken var till att det blev bråk mellan mig och de fyra tjejerna, men det gjorde de inte, utan de gick till rektorn direkt och sa att nä, det är hon som förstör allt.”

”Dom hade ju kunnat uppmärksamma de här dåliga vibbarna som låg mellan oss, både att vi skrek på varandra och att vi höll på mot varandra och knuffade och höll på mot varandra.”

Olivia minns en lärare från grundskolan som hon tyckte var extra bra.

”Ja, jag kommer ihåg, Anna tror jag hon hette. Hon är sådan specialpedagog. Jag fick henne redan i åttan.”

”Och sen så har hon liksom, hon förstod ju att man kände att det var jobbigt när vi satt några stycken, oftast bara tjejer. Då sa hon det att jag förstår att ni tycker att det är jobbigt men ni måste göra detta”.

Jag frågade **Olivia** om hon tycker att hon blivit bemött med respekt av sina lärare i skolan.

”Inte förrän upp mot åttan, nian någon gång”.

Martin var inte särskilt imponerad av sina lärare.

”Lärarna var la sådär. Dom var la inte de bästa egentligen.”

”Dom lärde inte ut så bra som jag hade hoppats. Dom verkade inte vara så bra utbildade i det ämnet som de undervisade i.”

Sammanfattningsvis visar svaren att det fungerat bäst för respondenterna när lärarna visat intresse, förståelse och tålmod för dem. De föredrar vuxna som talar lugnt till dem och respekterar dem framför dem som skriker och har dåligt tålmod.

5.6 Utanförskap/mobbning

Kalle hade inte så många kompisar i skolan. Han hade en kompis i klassen och så grannens pojke där han bodde. Han hade också en kompis som stöttade honom en årskurs under honom, men han var bara med honom på fritiden. Kalle upplevde det som att allt socialt fungerade bättre då han befann sig i en miljö där han behärskade situationen och hade självförtroende och säkerhet i att klara av sina uppgifter.

”På rasterna sprang jag mest runt och försökte få nya kompisar men många ignorerade mig. Jag fick alltid vara med och spela fotboll av någon jä-la anledning. Sen gick jag ju i fotboll och handboll på fritiden och det vara ju samma killar som jag hade i klassen som vara i laget. Men där vara jag inte utstött, där var jag mer populär för jag var ju jä-ligt duktig men sen sa de, honom ska man inte vara med, då kan man bara få problem.”

”I slutet när jag gick i femman började han hämta mig, han Rune. Han gick och hade matte med mig och svenska. I ett annat rum så med två andra som också hade det svårt. Då gick det helt ok för dem kände jag ju och de var ju inte rädda för mig. Men det visade sig ju att de var rädda för mig när jag gick ute på skolgården men inte när jag satt inne i mitt rum”.

”Jag var överviktig som liten, jag var mobbad för det mesta, att jag vara elak och att jag var ful, ja, allting och när de sa det så exploderade jag så då gick jag fram och slog dom så in i h-vete.”.

Olivia uttrycker att hon minns väldigt lite från sina första år i skolan så hon har frågat sin mamma. Enligt modern var de tre första åren i skolan bra. Jag frågar om hon minns något från sitt fjärde skolår, då hon just gjort ett skolbyte.

”Ja, jag blev mobbad hela fyran så jag har försökt att förtränga det så mycket som möjligt”

”Allting fortsatte hela tiden. Det spelade ingen roll om det var under lektion eller om det var rast eller vad det än var så var de på mig. Varenda sak som jag gjorde”.

”Men jag berättade ju aldrig något för mamma heller, för jag trodde ju att det var fel på mig. Så jag tänkte att jag inte skulle blanda in mamma i det här. Och där gjorde jag ju troligtvis fel också, att jag inte sa någonting till min mamma”.

Olivia tycker att mobbningen påverkade henne på flera olika plan.

”Jag hade svårare att ta kontakt med lärare och så för de kanske också såg det här som de andra såg då”.

På frågan om hennes lärare gjorde någonting åt situationen svarade hon:

”Nej, inte som jag märkte i alla fall. Allting fortsatte hela tiden. Det var alltså under hela tiden. Det spelade ingen roll om det var under lektion eller om det var rast eller vad det än var så var de på mig, varenda sak som jag gjorde.”

”Men jag berättade ju aldrig någonting för mamma heller, för jag trodde ju att det var fel på mig. Så jag tänkte att jag ska ju inte blanda in mamma i det här. Å där gjorde jag ju troligtvis fel också.”

För **Olles** del var det svårt att finna harmoni i någon grupp i skolan.

”Jag fick byta lite då och då. Dom tyckte inte att jag passade in i den gruppen typ. Det blev bråkigt och så fick jag byta till gruppen bredvid och så höll det på så”.

Olle upplevde det som om han varit i bråk med lärare och andre elever från år två eller tre. Efter skolbytet i år sex lugnade det ner sig ett litet tag.

”Jag tog det lugnt när jag kom till X-skolan. Sen var det så jä-liga människor där som ville visa att de var bäst liksom. Så blev det bråk med dem ändå ju.”

Martin tyckte att det var jobbigt att han blev avskild från klassen då han fick extra stöd.

”Det kändes som om alla tyckte att jag var särskilt dålig i matte o så. Det tyckte jag var lite jobbigt.

Sammanfattningsvis pekar svaren i kategorin på att tre av de sex eleverna hade känt sig mobbade eller utanför en stor del av sin grundskoletid. Detta, menar de, har tagit kraft och energi från skolarbetet samtidigt som det har påverkat relationerna till lärare och elever på ett negativt sätt.

5.7 Elevernas intressen, delaktighet och målmedvetenhet

På frågan om **Kalle** förstod vitsen med att gå i skolan under sin grundskoletid så svarade han:

”Det var det jag inte förstod, det var mest bara maskiner och att vara ute som gällde”

”Det var bara maskiner, bilar, lastbilar, säg någonting jag inte gillar, jag älskar maskiner och allting som har motor”.

Kalle har också ett annat intresse.

”Jag är friluftsmänniska. Jag älskar att jaga, jag älskar att fiska, jag älskar att gå i skogen. Bara att leva livet ute.”

Göran tyckte inte att han fick vara med och bestämma i grundskolan.

”Nä, inte så jäk-a mycket faktiskt. Känns som att det mest var läraren.”

Göran tror att det skulle ha gått bättre i ämnet engelska om han fått vara med och bestämma vad han skulle läsa om.

”Jo, det hade varit mycket roligare faktiskt. Man hade kunnat lära sig mer och tyckt att det var roligt på ett annat sätt liksom. Ja jag tror faktiskt det. Man får välja själv och så får man lära sig stegen och så får man bara jobba på det”.

Göran visste tidigt vad han ville bli.

”Snickeri, rörläggeri någonting. Bräckegymnasiet har jag funderat på, Lindholmen. Jag har tänkt på det länge, pappa håller på med sådant där så det är en grej jag tar över.”

Göran uttrycker att det är först nu som han har ett tydligt mål.

”Nu har jag ett mål. Om man sätter upp ett mål för en elev och skriver papper så har man någonting att sträva efter. I stället för att bara säga gör det, gör det. Då tar man det inte lika seriöst.”

Göran blev medveten om skolans mål väldigt sent.

”Det var väldigt sent de sa det. Jag har inte hört det förrän de sena åren, typ sjuan där. Innan det har jag inte hört något. Då har det varit en vanlig skola liksom.”

Olle upplevde det inte som om han hade några särskilda intressen när han gick i skolan.

”Jag hade inga speciella intressen och det fanns inte så mycket att göra. Man kunde ju hitta på lite dumma grejer runt om i husen typ.”

När **Olle** kort skulle beskriva sin grundskoletid lät det så här:

”Det var inte så att man gjorde så mycket ändå. Det var bara att sitta å prata å sen gå på rast, äta å sen gå hem.”

Olivia visste redan tidigt vad hon ville bli när hon blev stor.

”Jag bestämde det redan i femman tror jag det var. Jag ville bli behandlingsassistent.”

Martin uttryckte att han inte aldrig egentligen tyckt om skolan. Jag frågade om han kunde sätta fingret på vad det var som gjorde att han kände så.

”Nej, det kan jag faktiskt inte. Jag började tycka om det när jag började i åttan och nian, så började jag tycka om, skolan”

På frågan om det kunde bero på kamratrelationer eller att han hade svårt att sitta stilla svarade han.

”Jag tror det var att sitta still faktiskt. Jag tycker om att röra på mig hela tiden”.

Martin har länge haft en uppfattning om vad han vill syssla med.

”Jag visste väl ganska tidigt att jag ville bli kock men jag tyckte inte att det var lika kul sen senare. Det var nog mest snickeri och sådant som jag fastnade för, i nian och så.”

Jag frågade **Martin** om han hans lärare pratade om att det fanns mål som han skulle jobba mot.

”Ja det gjorde de, det var i åttan tror jag.”

Svaren visar att flera av respondenterna har haft låg medvetenhet om skolans mål och meningen med att gå i skolan. De har däremot varit ganska säkra gällande sina egna intresseområden.

5.8 Stora klasser

Kalle hade svårt att fokusera på uppgifterna i en stor klass.

”Om jag bara fått ha en mindre klass och inte 35 elever. Det var det som mina lärare hade och det är inte lätt att hålla ordning på 35 elever i ett klassrum som kanske är lite jävliga”.

”I ett klassrum så är det så mycket som händer, det kastas papper och allting.”

Göran hade svårt att koncentrera sig i en stor klass.

”Det var väl det här med att jag inte kunde koncentrera mig i stor klass.”

Göran anser att han ofta blev missuppfattad i den större klassen.

”I sjuan där när jag gick på den skolan så hade de ju inga sådana klasser och sånt. Så fick man skäll för att man inte jobbade och var som alla andra typ.”

Göran uttrycker att han tycker att fler skolor behöver ha mindre grupper.

”Jag tycker att de borde ha mer sådant för att det är väldigt många som har så, att dom inte klarar av att sitta i större klasser och som har lite så, koncentrationsproblem och problem med matematiken och allt sånt där.”

Olivia tyckte att hennes klass i högstadiet var alldeles för stor. Lärarna tappade kontrollen och hade ingen möjlighet att bemöta eleverna som individer.

”Vi var ju rätt stora klasser, vi var 34 typ i varje klass och hälften av dom var stökiga, Så lärarna hade ju inte speciellt stor kontroll på någonting. Vissa kunde ju springa ut och då hände ju liksom inte någonting”.

Martin beskriver att det var lätt att gömma sig i den stora klassen.

”Ibland så förstod jag inte riktigt vad jag skulle göra. Då var jag ju dum nog att inte fråga igen hur man skulle göra. Jag bara satt där och kollade på uppgiften och fick ingenting gjort”.

På frågan om läraren kom och erbjöd sin hjälp svarade **Martin**.

”De drog väl förbi och kollade läget och då sa jag väl att jag inte riktigt fattade. Jag ville liksom inte ta de andras hjälp”.

Svaren visar att större delen av respondenterna tyckt att det varit negativt med stora klasser. De beskriver att det varit svårt att koncentrera sig och svårt att få den hjälp de behövt från läraren.

5.9 Beröm och uppmuntran

Stina beskriver det som att beröm var något hon fick mest när hon var liten. Ju äldre hon blev ju mer avtog berömmet.

Jag frågan hur utvecklingssamtalen varit under åren svarade **Kalle**:

”Nämn f-n inte dem för h-vete! Det var aldrig något positivt. Jo jag minns en gång som det var positivt och det var när jag gick i tvåan. Då tyckte hon att jag gjort bra ifrån mig ett tag där”.

”Jag fick aldrig beröm, oftast fick jag skäll”.

Kalle minns en gång då han skrivit en uppsats om sitt stora intresse, traktorer. Han fick material från en firma som sålde traktorer och i gengäld ville de ha hans uppsats.

”De var riktigt nöjda. Sen så skickade de ett stipendium då på tvåtusen kronor eller något sådant, för dom tyckte att jag gjorde det så bra när jag gick i sexan.”

Göran anser att han fått en del beröm under sin skoltid.

”Ja, när jag har gjort någonting bra, då har jag fått beröm.”

”Det har låtit samma alltså hela tiden, varje samtal. Att jag har svårt att koncentrera mig och svårt att fokusera och verkligen gå in i arbetet och lite så”.

”Ja, det har jag fått. Att jag har varit duktig och så i vissa ämnen och så. Ibland, men att jag behöver jobba med matten och engelskan och att jag skulle fokusera bättre och att de skulle sätta mig i ett mindre rum ifall jag behövde det och så”.

Olle minns ett tillfälle då han fått beröm under sin grundskoletid.

”De sa en gång att jag skött mig med en sådan almanacka typ och skrivit det jag skulle. Det var typ allt beröm jag fick ibland. Och sen någon gång att jag tagit med mig mina läxor hem, jag gjorde dem inte men jag tog hem dem i alla fall”.

I år ett till sex fick **Olle** inget beröm alls. Han tror själv att det beror på att han var bråkig på lektionerna och inte fick någonting gjort.

”Där fick jag verkligen inget beröm, men det kan jag förstå.”

”Jag målade, var med mina vänner och bråkade.”

Olivia minns de få tillfällena då hon fått beröm i skolan.

”Nej! Jag kommer ihåg en gång, i femman tror jag det var. Vi skulle göra någonting fritt i skolan. Då skulle vi få välja själva vad vi skulle göra. Vi bestämde oss för att skvätta färg på en tavla som det redan var målat på. Så att vi skvätte färg på den så att den blev ännu finare. Han tyckte att den var jättefin när vi hade skvätt färg på den”.

På frågan om vad hon minns om vad som sades på utvecklingssamtalen svarade hon:

”Att jag har dålig attityd gentemot lärare, att jag har gjort väldigt mycket fel, och jag har skolkat för mycket och att jag har varit tyken mot lärare. Det är sånt jag fått höra på nästan alla utvecklingssamtal”.

Vid ett tillfälle fick **Olivia** positiv kritik.

”En gång, en gång har det varit. Och det var för att jag kom in på lektionen. Och det tyckte hon var jättebra, även om jag var livrädd när jag gick till skolan”.

Martin fick frågan om han fått mycket beröm i grundskolan.

”Nej, det tror jag inte, inte direkt, Det skulle la vara idrott i så fall, ja, i idrott det är la det enda.”

”Det var nog mer i nian i sådana fall för då hade jag ju börjat jobba mer, fick upp mer och betyg och då fick jag lite beröm”.

Sammanfattningsvis pekar svaren i kategorin på att beröm har känts betydelsefullt för respondenterna. Samtliga uttrycker att de tycker att de fått för lite beröm men kommer ihåg de få gånger de fått det.

5.10 Resultatsammanfattning

Sammanfattningen är gjord punktvis med stöd av rubrikerna under punkten resultat.

- Samtliga respondenter har under sina nio år i grundskolan fått någon typ av särskilt stöd i undervisningen.
- Större delen av undersökningsgruppen tycker själva att de fått en del felaktig hjälp i grundskolan. De uttrycker alltså att de förstår att åtgärderna varit försök till hjälp men att det varit missriktat.
- De flesta av de tillfrågade upplever att de haft problem med läxläsningen i grundskolan. Det har bl. a varit för få läxor i tidig ålder, för svåra läxor eller så har de inte gjort läxorna alls.
- Samtliga respondenter upplever att de fått den hjälp de behöver alldeles för sent.
- Fem av sex respondenter tycker att de blivit respektlöst eller felaktigt bemött av sina lärare, främst p.g.a. bristande kunskaper och förståelse från lärarnas sida.
- Två av de tillfrågade har blivit utsatta för mobbning under sin grundskoletid och två har känt ett utanförskap gentemot de andra eleverna.
- Ingen av respondenterna tycker att de fått mycket beröm under sin skoltid.
- Större delen av respondenterna uttrycker direkt och indirekt att klasserna varit för stora. De upplever antingen att de försvunnit i mängden eller att det varit lätt att gömma sig i mängden.

6. Diskussion

Kapitlet inleds med en metodreflektion där studiens olika val och dess tillförlitlighet kritiskt granskas. Därefter följer en resultatreflektion gjord utifrån olika specialpedagogiska perspektiv och personliga reflektioner. Till sist kommer förslag till vidare forskning.

6.1 Metodreflektion

Först och främst vill jag göra några förtydliganden angående studiens syfte och därmed val av undersökningsgrupp.

I studien har inte tagits någon särskild hänsyn till respondenternas förutsättningar och förhållanden utanför skolans väggar. Jag är väl medveten om att elevernas hemförhållanden kan ha inverkan på deras studieresultat men att det i den här studien är andra faktorer som skulle spåras. Då jag tar upp ämnet läsläsning tangeras ändå problematiken men det får stå som en särskild punkt.

Somliga barn har haft en trygg och harmonisk uppväxtmiljö, kommer från studiemotiverade hem, har en god förmåga att tillgodogöra sig undervisningen och upplever en stark värdegemenskap med skolans normer och värderingar. Dessa elever har naturligtvis större förutsättningar att trivas i skolan, ta till sig undervisningen och utvecklas till harmoniska elever än de barn som saknar något av detta. (Andersson, 2002, s. 63)

Dessutom är studien begränsad till att omfatta elever med svenska som modersmål, detta för att inte behöva ta särskild hänsyn till de faktorer som är av språklig eller kulturell natur. Att också ta in dessa perspektiv hade varit för stort för denna studie.

Valet av forskningsansats föll sig naturligt då det är respondenternas livsvärldar som undersöks. I övrigt så har valet fyllt sin funktion som stöd mot studiens syfte.

Då en kvalitativ metod används går det aldrig hävda att undersökningen kommit fram till några rena sanningar. Det är jag som intervjuare som tolkar det som respondenterna sagt. Det finns också risken att någon eller några väljer att inte tala sanning, eller att de har glömt eller förträngt upplevelser. Till undersökningens fördel talar dock den känsla av förtroende som samtliga elever visade. Varje samtal pågick dessutom i närmare 45 minuter vilket gav utrymme både för följdfrågor och förklaringar.

Samtalen styrdes till stor del av en intervjuguide och därigenom finns risken att jag redan på förhand konstruerat svar på mina frågeställningar. För att skapa struktur i samtalen valde jag trots denna risk att göra på detta sätt.

Med facit i hand skulle jag önska att det gått att genomföra alla de åtta, tänkta elevintervjuerna. Det hade kunnat ge ett större empiriskt underlag men även de sex genomförda intervjuerna gav ett tillräckligt omfattande underlag att bearbeta och redovisa.

6.2 Resultatdiskussion

Jag har valt att som struktur i den följande reflektionen använda Nilholms (2007) tre perspektiv, det kompensatoriska-, det kritiska- och dilemmaperspektivet. Detta för att tydliggöra på vilket sätt dessa visat sig i studiens resultat. Resultatkapitlets samtliga rubriker löper som en röd tråd genom diskussionen och behandlas där det faller sig naturligt.

6.2.1 Kompensatoriska reflektioner

Nilholm (2007) hävdar att det kritiska perspektivet dominerar den samhällsvetenskapliga forskningen om specialpedagogik medan det kompensatoriska perspektivet dominerar området i praktiken. Detta påstående stämmer väl in i denna studie då samtliga respondenter har blivit bemötta och hjälpta utifrån ett kompensatoriskt perspektiv. Deras prestationer genom åren har analyserats och de brister som har upptäckts har på olika sätt tillskrivits dem själva och kompenserats. I vissa fall har det inneburit att eleven skilts från klassen och placerats i s.k. särskild undervisningsgrupp. Detta kan vara uppskattat av eleverna som får lugn och ro och mer uppmärksamhet, men också utpekande och stämplande.

Den tydligaste orsaken om elevernas egna uppfattningar om varför de inte uppnått godkända betyg är att de inte fått den förståelse och den hjälp de behövt för att klara skolan. Alla tycker att de blivit illa bemötta av sina lärare så till vida att de saknat förståelse för vad de som elever behövt för stöd och uppmuntran. Många tycker att de felaktigt fått skulden i olika sammanhang och därför fått en hel del skäll, skrikande och suckande riktat mot sig. Många tycker också att lärarna saknat intresse för eleverna och tålmod för att ta reda på hur de bäst kunde bli hjälpta. Andreasson och Asplund Carlsson (2009) hävdar att det även i elevernas individuella utvecklingsplaner finns ett tydligt individfokus när problemen beskrivs. Det tas sällan någon hänsyn till omgivande faktorer på skol- eller gruppnivå.

Flertalet av eleverna visar i sina svar att de befast bilden av att det var dem det var fel på. En av flickorna satte sig själv som bärare av problemet då hon i åk fyra blev så mobbad att hon helt miste sitt självförtroende. Detta bidrog till att hon inte vågade be om lärarnas hjälp eftersom hon tänkte att de också såg det som mobbarna såg. Hon upplevde inte att lärarna försökte motverka mobbningen utan den pågick hela tiden, både inne och ute. En annan elev beskriver sin skoltid som mer eller mindre kaotisk med mobbning, bråk och skolbyten. Den här eleven fick lägga mycket tid för att försöka passa in i gruppen och hantera konflikter med både barn och vuxna. En flicka beskriver hur hela år nio går till spillo p.g.a. konflikter med andra elever. En tredje fick byta klasser, grupper och skolor på löpande band och däremellan var denne fullt upptagen med att befinna sig i bråk med både elever och lärare. Enligt skollagen skall alla former av kränkande behandling anmälas och utredas men i ovanstående fall har detta brutit.

En övervägande del av respondenterna ansåg själva att de fått bäst hjälp och kunnat tillgodogöra sig undervisningen bäst när de fått den i en liten grupp. De har där kunnat få direkt hjälp av läraren och denne har haft tid att testa olika metoder. Detta rimmar illa med den strävan om att alla barn ska vara inkluderade som råder idag. Inkludering i sig själv bygger på att samtliga pedagoger som arbetar med eleverna har tid att bemöta dem på ett professionellt sätt, att de har tålmod att hitta nya lösningar när det de just provat inte fungerat, att de elever som har lätt för att tillgodogöra sig undervisningen ständigt får nya utmaningar och undervisning på den nivå som de kräver. I många fall krävs en hög vuxentäthet samt en hög grad av anpassning av materiella hjälpmedel. Andersson (2002)

bekräftar elevernas tankar då hon hävdar att i de fall som man inom skolans ram inte kan ge barnen känslan av en ”rättvis” skolmiljö, mår eleverna bättre i en segregerad skola.

Ett par av respondenterna tog upp mindre lyckade varianter av små grupper. Dessa beskrivs mer som den gamla typen av obklass där ”bråkstakarna” sattes i samma klass för att skona övriga elever. Den pedagogiska kunskapen för varje enskild individ fanns inte utan det var mer frågan om förvaring. En annan variant som ryms inom det kompensatoriska perspektivet berättar en av pojkarna om. Han fick stanna kvar efter ordinarie undervisningstid för att kompensera för sina brister. En av eleverna upplevde det som att han i stället för att bli kompenserad för sina kunskapsluckor fick bördan lättad i form av enklare uppgifter. Han tror själv att resultatet av detta blev ännu större kunskapsluckor och uteblivna betyg.

I det kompensatoriska perspektivets anda så har flera av eleverna blivit testade, både med och utan diagnostisering som följd. Ett par av dem fick diagnosen dyslexi, fast först så sent som i år åtta och nio. Då visade det sig vara svårt att hinna med att kompensera för brister och kunskapsluckor i rätt tid.

6.2.2 Kritiska reflektioner

Ingenting i elevernas svar tyder på att någon av pedagogerna eller skolorna som helhet har antagit det kritiska perspektivet i sin syn på specialpedagogik. De första åren verkar det mest ha handlat om att avlägsna problemet för att på så vis skapa lugn och ro för undervisning av den övriga klassen. Lite sporadisk kompensation för kunskapsluckor har större delen av gruppen varit utsatt för men målmedveten hjälp har de fått först när betygen kom in i bilden och man fick svart på vitt att deras kunskaper inte höll måttet.

Ingen av eleverna anser att de i tidig ålder bemötts med ett ärligt intresse för hur de bäst skulle få stöd i skolarbetet, utan de tycker själva att de blivit betraktade som ett problem. Några av eleverna har upplevt tydliga kontraster mellan olika pedagogers sätt att bemöta dem. De säger att de gånger de blivit sedda, lyssnade på och när de vuxna talat lugnt och sansat med dem är de tillfällen som fungerat bäst. Detta gäller såväl i undervisningen som i syfte att skapa studiero eller avstyra bråk. Enligt Håkansson (2011) visar resultaten av Hatties sammanställningar att de bästa lärarna är de som skapar bra relationer till sina elever, har en passion för att se nya utmaningar i sina ämnen och hjälper eleverna att använda olika strategier för att lära sig saker. De är också villiga att förklara så att eleverna förstår och engagera sig i de processer som styr lärandet. Ellneby (2005) skriver att överst på barns lista över egenskaper hos en bra lärare kommer förmågan att lyssna. Därefter följer att läraren ska vara glad och trevlig. Detta bekräftas av Andersson (2002) då hon skriver att det främst handlar om elevernas samspel med miljön i skolan och om hur eleverna upplever denna och inte om egenskaper eller brister hos enskilda elever. Hon skriver vidare att de vuxna har ett personligt ansvar att forma en miljö som är rättvis och som gynnar alla elever.

Samtliga elever har positiva erfarenheter av undervisning i liten grupp då det är här de blivit sedda och fått tid att förstå sina skoluppgifter. Ellneby (2005) skriver att små barngrupper och välutbildad personal är en bra grogrund för barns utveckling och för att förebygga stress. Håkansson (2011) skriver att Hatties studier pekar mot att inkludering i förhållande till särskilda klasser för elever i behov av särskilt stöd ger relativt små men positiva fördelar vad gäller elevernas resultat mot uppställda mål. Trots att inkludering inte visar några större skillnader på elevernas resultat tillägger han att inkludering är positivt, då det leder till högre förväntningar från lärarna, bättre lärande, högre självkänsla och starkare kamratrelationer.

6.2.3 Dilemmareflektioner

Vi kan inte blunda för att det finns orsaker till att en del elever på olika sätt behöver specialpedagogiskt stöd. (Nilholm, 2007). Frågan är hur vi i fortsättningen skall välja att förhålla oss till detta. Att skolbelägga eleven och dess omgivning och försöka kompensera för de brister som analyserats fram ligger inte i tiden men frågan kvarstår om vi har en skola som är redo att möta alla elever på sin egen nivå utifrån sina egna förutsättningar. Dessutom pågår diagnostisering av elever för fullt allt medan nya specialpedagoger och speciallärare utbildas i att flytta fokus från individ till miljö. Målstyrningen finns kvar och skall dessutom utökas med betyg från år sex. Grundskolan är fortfarande nioårig och därmed tidsbegränsad. Utrymmet för var och ens förutsättningar och behov är starkt begränsat och varje individs självförtroende påverkas av lyckade respektive misslyckade resultat i riktning mot målen. Samtliga respondenter i denna studie har fått den hjälp de behövde för att nå upp till målen för sent. När tiden går och resultaten uteblir försvagas tilltron till den egna förmågan och risken att känna sig utanför, bli retad eller mobbad ökar. Håkansson (2011) refererar till Hatties studier då han hävdar att eleverna har god kännedom om sin prestationsförmåga i förhållande till målen. Elevernas förväntningar på sig själva styr nivån på deras prestationer.

Carlgren (2002) reflekterar över ett dilemma som uppstod i och med bytet från ett relativt betygssystem till ett kunskapsorienterat. Hon tror att detta ställer till bekymmer för politiker m.fl. då man kan fråga sig om det är förenligt med en obligatorisk skola att inte alla uppnår målen för godkända betyg. Många av respondenterna vittnar om att det är först i år åtta och nio som de på riktigt blev medvetna om målen för undervisningen och i och med detta blev lärarna också mer angelägna om att eleverna skulle lyckas. Enligt Carlgren är detta ett fenomen som blivit mer tydligt efter bytet av betygssystem. Tidigare hade lärarna inte på samma vis sett sig själva som ansvariga för elevernas resultat.

Gunnar Hyltegren, lärare och doktorand vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning (CUL), Göteborgs universitet hävdar i en artikel i Göteborgsposten (21/12-2012) att all betygssättning är ofrånkomligt relativ då den alltid bygger på en jämförelse elever emellan. Han anser att lärare ända sedan 1990-talet tvingats hitta på skäl till varför elever inte lyckats nå upp till olika betyg då kravnivåerna är vaga och betygssättningen bygger på lärarens subjektiva bedömning i jämförelse med andra elevers prestationer. Elever, föräldrar och lärare blir förvirrade och ser inte längre skolan som en plats där elever alltid skall göra sitt bästa. Enligt honom är detta den viktigaste faktorn bakom den svenska skolans kunskapsförfall. Detta stämmer väl överens med denna studie vars resultat visar att eleverna större delen av sin grundskoletid haft för dålig kunskap om målen för undervisningen och därmed också bedömningsgrunderna för dessa.

Ingemar Emanuelsson (2002) är av samma åsikt att betygssättningen är relativ, trots ett målstyrt system. Han anser också att det är orimligt att kräva att alla elever skall utvecklas i samma takt. I en av Skolverkets artikelsamlingar uttalar han sig på följande vis:

Situationen är lik en höjdhoppstävling, där alla skall kvalificera sig genom att hoppa över en för alla på samma höjd placerad ribba, oberoende av deltagarnas olika förutsättningar för att kunna hoppa. Den stora skillnaden mellan skolans krav på "godkänd" och kvalificeringen i höjdhoppstävlingar är, att skolan kräver obligatoriskt deltagande, vilket normalt inte är fallet i höjdhoppsmästerskap. (Skolverket, 2002, s. 30)

Enligt Hatties studier (Håkansson 2011) är nyckeln till goda studieprestationer en öppen kommunikation och ömsesidighet mellan lärare och elever. Eleverna i denna studie visar i

detta avseende att de inte haft denna så nödvändiga ömsesidighet och öppna kommunikation. De har i stället känt att lärarna visat för dåligt intresse för dem som personer och kommunikation kring mål och behov har uteblivit. Håkansson (2011) skriver att kunskapsinnehållet i undervisningen skall vara klart för eleverna, målen skall vara tydliga och det skall finnas en medvetenhet om det lärande som sker eller inte sker. Dessa faktorer bidrar till att eleverna blir engagerade i sitt eget lärande. Undersökningar visar vidare att eleverna ofta är "fysiskt närvarande men mentalt frånvarande".

Kinge (1999) frågar sig om det kan ha blivit så att kravet på målstyrning och dokumentation har fört oss bort från den nära samvaron med eleverna och att dessa krav gör att vi tänker mer här och nu i stället för att inrikta oss på mer långsiktiga processliknande lösningar. Hon säger vidare att p.g.a. kraven på synliga resultat behövs stöd i övertygelsen att en viktig del i det pedagogiska ansvaret ligger i att se, lyssna och ifrågasätta för att utveckla metoder som utgår ifrån elevernas behov.

Ett par av respondenterna ger exempel på lyckade resultat då de fått arbeta med sådant som intresserar dem. Enligt Ahlberg (2001) är det vanligt att elever i skolan arbetar med sådant som de inte har något särskilt intresse för. Därför blir en viktig del av lärarens arbete att utforma undervisningen på ett sådant sätt att den ger mening och sammanhang för eleverna så att de får utlopp för sin kreativitet och lust att lära. Håkansson (2011) bekräftar detta då han genom resultaten av Hatties undersökningar visar att motivationen har en relativt stor påverkan på elevernas skolprestationer. Motivationen hänger bl.a. samman med intresse, tydliga mål och uppmuntran.

Enligt Andersson (2002) finns det en rad faktorer inom dagens skola som tillsammans bidrar till att en del barn får problem att leva upp till de krav som ställs på dem under sina nio år i skolan. Tonvikten ligger idag på de teoretiska ämnena vilket kan vålla problem för de elever som har en mer praktisk läggning. Många skolor har stora klasser och en opersonlig skolmiljö. Detta kan sätta käppar i hjulet för de barn som har svårt för att koncentrera sig och behöver lugn och ro samt många personliga instruktioner från läraren. En del elever har en långsam mognad och kanske också en långsam inlärningstakt. Stora klasser och krav på prestation kan skapa stress som omöjliggör all den inlärning som krävs. Prestationskraven kan också skapa mindervärdeskomplex hos de elever som behöver lång tid på sig att lära in saker. Dessutom kan hemmet ha andra värderingar än skolan gällande vad som är viktigast i livet.

I motsats till omgivningen tycker ingen av respondenterna att de egentligen själva är huvudorsaken till varför de inte nådde upp till godkända betyg i åk nio. Flera av dem tycker däremot att deras ansvar brustit en del när det gäller läxläsning. Här kunde de lagt ner mer tid och engagemang. Utifrån svaren verkar det som att glappet i svårighetsgrad på läxorna är allför stort mellan de lägre åldrarna och år fem till nio. Eleverna kommer knappt ihåg att de haft några läxor från år ett till tre och i den mån de minns så var de lätta och upplevdes inte som något problem. Efterhand som svårighetsgraden ökade så ökade också problemen. Det de inte förstod i skolan förstod de inte heller hemma och i flera fall var stödet hemifrån svagt. Det verkade också vara lättare att smita undan helt ifrån läxorna i de lägre åldrarna vilket bidrog till att studietekniken inte utvecklades i den takt som var nödvändig. Detta är ett dilemma då läxorna på sätt och vis behövs för att hinna med det som kursplanerna föreskriver. Kanske är det också så att vi behöver en viss nationell kunskapsnivå för att hålla jämna steg med övriga världen. Läxor är dock ojämlika då de ofta bygger på det som eleverna gjort tidigare i skolan. De elever som haft lätt att förstå och är skolmotiverade har ett försprång även i läxläsningen.

Enligt Ahlberg (2001) är en av den specialpedagogiska forskningens uppgifter att beskriva barns olikheter och de pedagogiska konsekvenser dessa kan få. Att hänsyn skall tas till barns olikheter står inskrivet i läroplanen och bör således rymmas inom den vanliga pedagogiken.

6.2.4 Specialpedagogiska implikationer

I dagens skola tror jag att vi får förhålla oss till specialpedagogiken med dilemmaglasögonen på nästippen. Vi bör se på verksamheten ur ett kritiskt perspektiv men inte helt förkasta de kompensatoriska alternativen såsom t.ex. små undervisningsgrupper, så länge det råder brist på bra alternativ.

I den senaste Läroplanen, Lgr 11, kan man läsa att:

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika sätt att nå målen. (Lgr 11, 2011, s. 8)

En av svårigheterna verkar vara på vilket eller vilka sätt undervisningen skall anpassas, och vad olika elevers behov kräver för typ av anpassning. Det verkar också vara svårt att få tiden att räcka till för att på riktigt förstå olika elevers behov. Effekten av detta har många gånger blivit att elever flyttas till en mindre undervisningsgrupp där en annan pedagog får ta sig an uppgiften. Pedagoger i allmänhet, och specialpedagoger och speciallärare i synnerhet, kan ta till vara all den kunskap som samlats under de år som olika diagnoser ställts på elever. De åtgärder som föreslås kan på olika sätt användas även då eleverna är fria från diagnoser. Det kan många gånger vara fråga om enkla lösningar som kan få stor effekt.

Här kan specialpedagogen användas för att inhämta kunskaper om elevers behov och på vilka sätt det går att underlätta vägen mot målen. Denna kunskap kan användas direkt mot eleverna eller i form av handledning av lärare och andra pedagoger. Att i större utsträckning än vad som görs idag arbeta på detta sätt skulle troligtvis öka möjligheterna till ett inkluderande arbetssätt. Det skulle på sikt också utöka kunskaperna hos samtliga pedagoger och möjligheterna att utan specialpedagogers hjälp hitta rätt stöd för varje enskild elev.

I Lgr 11 står det vidare att:

Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. (Lgr 11, 2011, s. 9)

Detta tillsammans med påståendet att det finns olika sätt att nå målen kan användas som stöd i att låta eleverna i större utsträckning arbeta med sådant som intresserar dem. Att försöka hitta nyckeln till elevernas lust att lära kan vara avgörande för deras chanser till måluppfyllelse.

Lgr 11 tar också upp frågan om tydlighet när det gäller skolans mål. Elever och deras vårdnadshavare har rätt till inflytande och påverkan av skolan och därför är tydlighet i fråga om mål, innehåll i undervisningen och arbetsformer en förutsättning (Lgr 11, 2011). Då klasslärarens tid är begränsad, och då arbetsuppgifterna den senaste tiden utökats med diverse dokumentation, kan specialpedagogen bistå med hjälp också i dessa frågor. Förtydliga målen och i viss mån strukturera enskilda elevers arbete i riktning mot dessa.

Resultatet i studien pekar mot att respondenternas kamratrelationer, eller avsaknad av positiva sådana, haft betydelse för deras prestationer. I Lgr 11 (2011) står det att alla som arbetar i

skolan aktivt ska motverka diskriminering och kränkande behandling. Specialpedagogen kan fungera som ett vakande öga och vidga möjligheterna till att upptäcka de fall där detta förekommer. Att upptäcka problemet är en förutsättning för att kunna motverka det.

Vi kan aldrig nog påminna oss om den kraft som ligger i beröm och uppmuntran. Flera av de författare som jag refererat till trycker på detta då de beskriver hur vi skall möta våra barn och ungdomar i skolan. En fin liten historia ur verkliga livet får avsluta denna diskussion.

Det var för några år sedan på en högstadieskola där jag för tillfället arbetade. En kollega hade sina utvecklingssamtal för terminen och var då mentor men inte undervisande lärare åt två gossar med samma förnamn. En av gossarna hade enligt pedagogerna skött sig förträffligt och hade tidigare betyg därefter. Den andre pojken hade enligt lärarnas bedömning inte skött sig särskilt väl vilket hans betyg visade. Inför det första samtalet, det med den mindre skötsamme gossen, förväxlade min kollega de båda eleverna och tog med sig fel papper in i salen. Detta var papper med sådant som de undervisande lärarna tyckte att han skulle framföra på samtalet. Den mindre skötsamma eleven, som kom till samtalet med sin mamma, fick mer beröm under detta samtal än han fått sammanlagt under sina nio år i skolan. Samtalet slutade med att gossen gick ut ur rummet med högburet huvud och mamman grät av lycka. Även hon hade varit på tidigare samtal utan beröm. Sista terminen i nian gjorde pojken en enorm uppryckning och höjde sina betyg. Misstaget med förväxlingen upptäcktes innan samtalet med gosse nr två skulle hållas.

6.3 Fortsatt forskning

Delar av resultatet av en vetenskaplig rapport från Högskolan i Jönköping (2007) indikerar att en perspektivförskjutning skett i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Enligt forskarna är arbetet så sakta på väg från det kompensatoriska perspektivet där elevens brister står i centrum. I stället går arbetet mot en mer inkluderande undervisning där barnen får sitt särskilda stöd av pedagogiskt utbildad personal i den vanliga undervisningsmiljön.

I en artikel i Skola och Samhälle (2011) hävdar Anders Hill att också särskolan är en förlegad skolform. Den kunskap som finns där bör istället inkluderas i den ordinarie skolan och på så vis bredda kunskapsbanken för att kunna möta alla barns behov, oavsett hur dessa ser ut. Hill menar dock inte att alla elever kan samlas i samma klasser utan att undervisningen alltid måste utgå från att elever grupperats efter behov, intresse och förutsättningar.

Resultatet i studien pekar bl.a. mot att det på flera håll råder brist på kompetens för att kunna möta alla elever på bästa sätt i den ordinarie undervisningen. Eftersom det står skrivet i Grundskoleförordningen (5kap.5§) att alla elever i behov av specialpedagogiskt stöd så långt det är möjligt skall få det i den klass de tillhör och då det dessutom är åt detta håll som den specialpedagogiska forskningen pekar, kan vidare forskning söka svar på om detta kan bli praktiskt genomförbart. Vilken kompetens saknas i dagens skola och på vilket sätt kan vi på ett naturligt sätt få in den i klasserna för att på sikt klara av en inkluderande undervisning för samtliga elever?

Denna studie är gjord ur ett tydligt elevperspektiv. Med resultaten som utgångspunkt kan vidare forskning göras utifrån lärares och andra pedagogers perspektiv. Jämförelser med dokument såsom åtgärdsprogram och IUP kan också vara intressant att göra.

Referenslista

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur

Ahlberg, A. (2007) Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. Nilholm, C. & Björk – Åkesson, E. (red). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: studentlitteratur

Alwood, C. M. & Eriksson, M. G. (2005). *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper*. Lund: Studentlitteratur

Andereasson, I. och Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation – om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Repro 8 AB

Andersson, I. (2002). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag

Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund- Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
Davidsson, (2002)

Ellneby, Y. (2005). *Cyberungar – eller vad barn verkligen behöver*. Stockholm: Natur och Kultur

Greene, R. W. (2003). *Explosiva barn- Ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura Bokförlag och Utbildning AB

Groth, D. (2007) *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås tekniska universitet, institutionen för utbildningsvetenskap.

Halvorsen, K. (1992) *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur

Heimdahl Mattson, E. (2006) *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm

Hill, A. (2011) <http://www.skolaochsamhalle.se/skola/anders-hill-sarskolan-en-forlegad-ide/>

Hundeide, K. (2003) *Sociokulturella ramar för barns utveckling*. Lund: Studentlitteratur

Hyltegren, G. (2012) <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.1170218-betygens-kunskapskrav-ar-obegripliga>

Håkansson, J. (2011) *Synligt lärande* - Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting

Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur

Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Larssen, M. (2008). *Är jag normal, mamma? – Att se förstå och möta en flicka med ADD*. Halmstad: Bulls Graphics

Lendahls, B. & Runesson, U. *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C. (2007), *Perspektiv på specialpedagogik*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur

Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M., & Runesson, S. (2007) *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd. – En enkät undersökning*. Insikt 2007:2. Högskolan i Jönköping

Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma – tio artiklar om bedömning och betygsättning*. Stockholm: Elanders Gotab

Skolverket (2004), *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo 94*, Stockholm, Fritzes AB

Skolverket (2011), *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita

Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur

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

Vetenskapsrådet.(2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4

Vetenskapsrådet. (2007). www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/. Hämtat från Vetenskapsrådet. den 26 10 2009

http://www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund/allas_lika_varde/2.2356/2.2365/salaman_cadeklarationen-1.135024

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K10

<http://sv.wikipedia.org/wiki/Skollagen>

<http://www.notisum.se/rnp/sls/lag/19941194.htm>

Bilagor

Bilaga 1

Missivbrev till lärare

Göteborg 100127

Hej!

Jag heter Tina Svensson och studerar för närvarande på Göteborgs universitet, Specialpedagogiska programmet. Jag går just nu min sista termin, kurs SPP600, där vår uppgift är att skriva en uppsats med specialpedagogisk inriktning.

Jag har varit färdigutbildad grundskollärare sedan 1996 och har arbetat kontinuerligt som sådan sedan 1998. Under den här tiden har jag sett många elever gå ur grundskolan utan godkända betyg i kärnämnen. Jag har funderat mycket på min egen insats, mina kollegors insatser samt skolans sätt att arbeta med dessa barn och ungdomar.

För att få problemet belyst ur elevernas synvinkel skulle jag vilja intervjua elever som själva gått ur grundskolan utan godkända betyg i ett eller flera kärnämnen. Hur ser de på saken, vad kunde vi som pedagoger ha gjort annorlunda, vad kunde skolan ha gjort och vad kunde de själva ha gjort?

Då jag tycker att studien är viktig ur många aspekter så ber jag om ert tillstånd till att genomföra undersökningen på Er skola. Skulle detta vara ok så skulle jag vidare behöva Er hjälp att hitta elever som skulle vilja ställa upp på en intervju.

Jag skulle behöva få tillfälle att prata med ca 6-8 elever och intervjuerna kommer att ta mellan 40 min och en timme vardera. Jag kommer att arbeta efter vetenskapsrådets forskningsetiska principer med dess fyra huvudkrav: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Det är alltså helt frivilligt att delta i studien och eleverna har också sin fulla rätt att hoppa av ifall de skulle ångra sig. Namn på elever och skolor kommer inte kunna identifieras och intervju material mm. kommer inte att finnas tillgängligt för någon annan än mig.

Hoppas att ni vill och kan hjälpa mig med detta.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Tina Svensson

Tel: 0733760765

Bilaga 2

Missivbrev till elever

Göteborg 100317

Hej!

Jag heter Tina Svensson och studerar på Göteborgs universitet, Specialpedagogiska programmet. Jag går just nu min sista termin, där vi ska skriva en uppsats med specialpedagogisk inriktning.

Jag har arbetat som grundskollärare sedan 1996. Under de här åren har jag sett många elever gå ur grundskolan utan godkända betyg i kärnämnen. Jag har funderat mycket på min egen insats, mina kollegors insatser samt skolans sätt att arbeta med elever som kanske inte får godkänt.

För att få problemet belyst ur Er synvinkel skulle jag vilja intervjua några av Er som själva gått ur grundskolan utan godkänt betyg i ett eller flera kärnämnen. Hur ser Ni på frågor som, vad kunde vi som lärare ha gjort annorlunda, vad kunde skolan ha gjort och vad kunde Ni själva ha gjort för att få godkända betyg i år nio?

Jag skulle behöva få tillfälle att prata med ca 6-8 elever och intervjuerna kommer att ta ca 45 minuter vardera. Det är helt frivilligt att delta i studien och Ni som väljer att delta har Er fulla rätt att hoppa av ifall Ni skulle ångra Er. Namn på elever och skolor kommer inte att kunna identifieras och intervjumaterial mm. kommer inte att finnas tillgängligt för någon annan än mig som intervjuare.

Hoppas att ni vill och kan hjälpa mig med detta. Kanske kan min undersökning på något sätt hjälpa andra elever mot godkända betyg i år nio i framtiden.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar

Tina Svensson

