

EXAMENSARBETE
Hösten 2006
Lärarytbildningen
Pedagogiskt arbete

**Är en skola för alla
bra för alla?**
- ur elevperspektiv

Författare:
Muris Abdurahmanovic
Christina Roos

Handledare:
Lena Grollmuss

Är en skola för alla bra för alla?

- ur elevperspektiv.

Abstract

I vår undersökning har vi valt den kvalitativa metoden, närmare bestämt intervjuerna, för att få svar på våra frågor. Vilka arbetssätt använder sig lärarna av och slutligen vilka förhållningssätt märks i mötet mellan skolan och elever i en skolsituation? I den empiriska delen har vi presenterat svaren i olika rubriker: Mötet, Arbetssätt, Elevens självbild och Organisationen. I vår undersökning intervjuade vi 22 elever och 4 lärare. Frågorna till respondenterna berör de 4 olika rubrikerna i vår undersökning. Intervjusvaren visar på att undervisningen bedrivs utefter det segregeringssättet. Vidare fann vi vissa brister i arbetssättet gällande åtgärdsprogram eftersom flertal av elever inte kommer ihåg vad som skulle förbättras. Relationer mellan lärare och elever tyder på ett bra förhållningssätt. Den här undersökningen hade varit intressant att utveckla i ett större perspektiv där diskussionen om betyg kan tas upp.

Nyckelord: Segregerad/integrerad undervisning, förhållningssätt, arbetssätt, människo- och kunskapssyn.

Innehåll

1	Inledning	4
1.1	Bakgrund	4
1.2	Syfte	6
2	Litteraturgenomgång och teoretisk utgångspunkt	7
2.1	Historik	7
2.2	En skola för alla	9
2.3	Centrala begrepp	11
2.3.1	Segregerande integrering	11
2.3.2	Inkluderad integrering	12
2.4	Attityder och förhållningssätt	12
2.5	Teoretisk utgångspunkt	14
2.6	Salamancadeklarationen	17
3	Metod	18
3.1	Urval	18
3.2	Metod	19
3.3	Etiska övervägande	21
3.4	Metodkritik	21
4	Resultatredovisning	22
4.1	Elevers svar	22
4.1.1	Mötet	22
4.1.2	Arbetssätt	22
	Åtgärdsprogram	22
4.1.3	Elevers självbild	24
4.2	Lärarnas svar	24
4.2.1	Mötet	24
4.2.2	Arbetssätt	25
4.2.3	Elevers självbild	26
4.2.4	Organisation	27
5	Diskussion	28
5.1	Processrelaterade faktorer	28
5.1.1	Mötet	28
5.1.2	Arbetssätt	29
5.1.3	Elevers självbild	29
5.1.4	Mötet	30
5.1.5	Arbetssätt	30
5.1.6	Elevers självbild	31
5.1.7	Organisation	31
6	Sammanfattning	33
	Referenser	34
	Bilaga 1	36
	Bilaga 2	37

1. Inledning

1.1 Bakgrund

År 2000 fick skolverket i uppdrag av regeringen att genomföra en studie av orsakerna bakom att elever lämnar grundskolan och gymnasieskolan utan fullständiga betyg. Undersökning som heter "Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen?". Rapporten grundade sina resultat i en omfattande undersökning vad det gäller grundskolan och gymnasiet. Rapporten urskiljer tre olika faktorer:

1. Individrelaterade faktorer – eleven själv och elevens sociala förhållande (utanför skolans möjlighet att påverka)
2. Processrelaterade faktorer – inom skolans och skolpersonalens ansvarsområde (arbetssätt, attityder till eleverna och organisation av personal och elevgrupper)
3. Systemrelaterade faktorer – nationella styrsystem; faktorer som enskilda skolan inte på kort sikt kan påverka

Vad det gäller vår undersökning så står de processrelaterade faktorerna i fokus. Rapporten, (2001) tycks ha kommit till den slutsatsen att aspekten på elevers resultat är hur skolor lyckas skapa förutsättningar för elevers lärande, dvs. skolans inre arbete. I skolverkets rapport framgår det att det är skolans mänskliga resurser som är mest betydelsefulla. Av resonemanget att döma så är inte kanske kvantitet, det vill säga antalet lärare, som de menar i första hand utan kvalitet, det vill säga på vilket sätt de utför sitt arbete. Vidare diskuterar de i rapporten olika kulturella mönster som råder på en skola och skolornas pedagogiska grundsyn. Varje enskild skola utvecklar sina egna kulturella mönster och rutiner. Vidare hävdas det i rapporten att skolkulturer går ofta på kollisionkurs mot uppdraget i läroplaner och kursplaner. Vad det gäller elever i behov av särskilt stöd så visar fler undersökningar att många skolor faller tillbaka till traditionella lösningar, exempelvis att skilja elever från sina ordinarie undervisningsgrupper. Här är det frågan om integrerad kontra segregerad undervisning. Skolverkets tolkning är att skolorna gör oftast lätt för sig och plockar bort elever från sina ordinarie klasser. Utifrån detta resonemang presenterar skolverket två centrala begrepp. Segregerande integrering som innebär en kompensatorisk behandling av eleven utifrån en diagnostisering och bedömning samt att eleven tas bort från sin klass. Det andra begreppet är inkluderande integrering som går ut på att undervisningen bedrivs inom ramen för den klass som eleven tillhör – man accepterar att barn är olika och att de har rätt att få individuell anpassad undervisning i samma skola och i samma klassrum. De här två begreppen: inkluderad integrering och segregerad integrering är centrala

för vår uppsats (se vidare s.9). Vidare visar studier av skolans inre arbete att orsaker bakom att eleverna inte får fullständiga betyg rör både elever och personal:

- Brister i samarbete mellan elever och personal
- Eleverna menar att de inte har informerats om vad som krävs av dem för att de ska nå kunskapsmålen och få godkända betyg
- Eleverna anser att de inte fått löpande information om hur de ligger till i förhållande till kunskapsmålen (Skolverket, 2001, s. 22)

Det här resultatet visar att orsakerna till att eleverna inte får fullständiga betyg är ett komplext problemområde och många faktorer ligger bakom. Dessa faktorer kan hänvisas till både samhällsliga och individuella förhållanden men inte minst till förhållanden som berör skolors sätt att fullgöra sitt uppdrag.

Rapporten visar på att följande faktorer har visat sig vara avgörande för att eleverna skall nå målen:

- Engagerande vuxna i skolan som skapat förtroendefulla relationer och haft höga förväntningar i kombination med rimliga och tydliga krav.
- Anpassning av arbetssätt efter elevernas förutsättningar och behov.
- Elevernas engagemang och vilja.
- Föräldrarnas engagemang och vilja att stödja elevernas studier (s.44)

Man läser i media om problemet att elever inte når målen. Följande lokala tidningsrubrik vittnar om problemet med elever som inte uppnår målen:

"Eleverna skippar stranden och går i skolan på sommarlovet". Rubriken är hämtad ur en lokaltidning BLT. (Blekinge Läns Tidning, 5 juli 2006) Artikeln handlar om att eleverna har valt att studera på sommarlovet för att komplettera eller förstärka sina betyg. Den senaste tiden har man kunnat läsa i de lokala tidningar att fler och fler elever går ut från högstadiet utan fullständiga betyg. En annan rubrik som har varit i tidningen är *"Många slutar utan betyg"*. (Blekinge Läns Tidning, 1 juli 2006) Artikeln handlar om att andelen elever som blir underkända i kärnämnen ökar inom Karlskrona kommun. Huruvida det är speciellt för Blekinge eller Karlskrona framkom inte i artikeln, men enligt skolverkets rapport är det ett växande och mer uppmärksammande problem i hela landet. Man kan se likheter mellan rapporten och rubriker som dessa, emellertid, är det svårt att dra några generella slutsatser. Sådana här rubriker har fångat vår uppmärksamhet, vad det gäller den lokala debatten gällande skolan: Varför är det så många som inte får fullständiga betyg? I artikeln från Blekinge läns tidning står det vidare att det är så många som 13 procent som blir underkända i kärnämnen i Karlskrona. Vad eller vilka anledningar kan ligga bakom denna utveckling? Dagens skola

brukar benämnas som ”En skola för alla”, det vill säga att genom skollagen är kommunerna skyldiga att ta emot alla elever oavsett vilka svårigheter de har.

Alla barn och ungdomar skall oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvars-kännande människor och samhällsmedlemmar.

I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Skollagen paragraf 2

I läroplanen står det följande om skolans ansvar för elever som har svårt att nå målen:

Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s.6)

Läroplanen trycker på att hänsyn skall tas till den enskilde elevens förutsättningar och behov. Vidare kan man läsa ur stycket om det särskilda ansvar som åligger skolan vad det gäller de elever som har svårigheter att nå målen.

1.2 Syfte

Vårt huvudsyfte är att ta reda på hur elever, som riskerar att inte nå godkänt, och som därför är i behov av särskilt stöd blir hjälpta och bemötta av lärare. Vidare är vi intresserade av genom ett elevperspektiv se hur elever uppfattar dessa arbetssätt och åtgärder.

2. Litteraturgenomgång och teoretisk utgångspunkt

I litteraturgenomgången kommer vi att presentera en historisk överblick av integration kontra segregation. Därefter presenteras författarnas resonemang kring begreppet ”En skola för alla”. Vidare lyfter vi upp våra centrala begrepp: segregerad integrering och inkluderad integrering. Under vår teoretiska utgångspunkt kommer vi att redogöra för attityder och förhållningssätt. Den litteratur som vi valt att använda oss av i vårt arbete tar på olika sätt upp hur människans sätt att bemöta varandra kan ändra förutsättningarna för att individer ska kunna lära. Dessa resonemang är viktiga för vår undersökning för att vi ska kunna förstå varför vissa elever inte når godkänt, och vilka kunskaps- och människosyner som kan ligga som förklaring till detta problem. Tideman med flera (2005) inleder med frågan: Hur skolan definierar ”en skola för alla” och vad som anses som normalt respektive avvikande? Författarna till den här boken tecknar en intressant bild av skolorna i landet. Resultaten är baserade på en undersökning av fem skolor i Sverige. Inledningsvis skriver författarna att när man bedömer en elev som avvikande gör man det utifrån skolans vardag som referens. Vidare slår författarna fast att det nya bedömningssystemet utgör ett viktigt kriterium när skolan ska bedöma vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Slutsatsen blir att antalet elever som är i behov av särskilt stöd har ökat under de senaste åren, och det skulle bero på det som har med skolans eller lärarens bedömningar att göra. Andra orsaker som författarna påpekar är resursneddragningar och den lokala skolkulturen. Skolkulturen är ett visst arbetssätt eller en syn på elever som råder på skolan, och det som sitter i väggarna. I resultatdelen kommer författarna fram till några intressanta slutsatser. Liksom Börjesson kommer de fram till att segregationen i skolan har ökat, det vill säga, att elever med olika förutsättningar möter varandra i allt mindre utsträckning. Detta sker inte minst genom det nya betygssystemet där man ytterligare sorterar elever. Av de här slutsatserna att döma blir det svårt att förverkliga ”en skola för alla”. Författarna menar att det finns en stor motsägelse: å ena sidan vill man skapa en skola för alla men i verkligheten är det så att det är vanligare med sortering och kategorisering av elever som i sin tur skapar en mer segregerad skolvardag. Även författarna till den här boken menar på att de mindre undervisningsgrupperna tenderar att bli fasta. Har en elev flyttats från sin klass till en specialundervisning blir det oftast permanent.

2.1 Historik

Ur ett historiskt perspektiv är det relevant för vår undersökning att titta på integration kontra segregation gällande de svaga eleverna. Anledningen till det är att försöka teckna en historisk bakgrund kring de frågorna som berör vårt område. Den första hjälpklassen i Sverige inrättades

1879 och klassen innehöll elever med både beteendenedsättningar och beteendestörningar och dessa hjälpklasser dominerade under hela 1800-talet (Börjesson 1997). Brodin och Lindstrand (2004) menar också att dessa så kallade minimikurser var grunden för specialundervisningen. Eleverna i de så kallade minimikurserna placerades i särskilda klasser utan något speciellt stöd. Men den här sortens undervisning var omdiskuterad om det inte handlade om de största intellektuella begränsningarna, dvs. ”idioter”. Här kan man se att det var självklart att särskilja de från rättigheter som var självklara för andra barn och att detta synsätt återkommer i historien. Redan i skolstadgan från 1842 slogs det fast att en differentierad undervisning var tillåten och den här undervisningen vände sig dels till barn som var fattiga och dels till barn som saknade begåvning. Författarna menar att detta synsätt återkommer i historien.

1920 kom de så kallade intelligenstesten, Binet, för att avskilja elever till specialklasser. Behovet av att testa och differentiera elever är inte bara en historisk företeelse utan man skönja liknande tankar och idéer även idag. Vidare skriver författarna att föräldrarna var emot sådant men att testerna ändå fortsatte. Under 1930-talet kom det en reglering av hjälpklassundervisningen och tanken var att bereda eleverna för dem anpassad undervisning. Tanken här var, enligt Brodin och Lindstrand, att befria övriga klasser från det hinder som de svaga barnen utgjorde. Under den här tiden förläggs svårigheten hos individen och inte på miljöns möjligheter att anpassa metodiken. Här kan vi se att det dominerade det så kallad kategoriskt tänkande där problemet berodde på individen och inte på omgivningen.

Under 1950-talet inrättas observationsklasser och läsklasser för att få mer homogena grupper. Här var det frågan om att eleven lyftes ut ur sitt sociala sammanhang och behandlas tillsammans med andra inom en specifik miljö. Under 1960-talet infördes grundskolan och man betonade individualiseringen. Anledning till detta var en ny undervisningsmetod med självinstruerande inlärningsmaterial och eleven kunde jobba i sin egen takt. Vad det gäller specialundervisningen under den här tiden så bedrevs den i tillfälliga större eller mindre grupper. Under 1970-talet påbörjades något som diskuteras ännu idag nämligen att segregation i specialskolor och klasser skulle upphöra allt mer. Tanken fortsatte under 1980-talet och fram till våra dagar. Under 1980-talet har integrationsideal fått ett starkt genomslag i programmatiska material – att integrera är idag politiskt korrekt. (Börjesson, 1997) Denna utveckling pågår ända fram till våra dagar där integreringen är att föredra framför segregeringen. Den historiska diskussionen om de svaga barnens integrering eller segregering har präglat synen på barnen. Hos vem ligger problemet? Är det skolan eller barnen? Precis som Börjesson skriver så är idag politiskt korrekt med integrationstanken. Det är fortfarande den rådande åsikten i alla fall från politiskt håll. I och

med 1994 års läroplan har vi fått en decentraliserad skolpolitik. Ansvaret ligger på kommunerna och de enskilda skolorna. Det styrs inte längre centralt, dvs. regeringen, utan kommunerna har fått mer ansvar men också frihet att ta hand om elever med särskilda behov.

Författaren resonerar både kring hur man tematiskt och kronologiskt har tittat på integrationsidealet i skolan. Vidare berör han normalitet och avvikande i skolan. Historiskt sätt, menar han, för dem som gick i de så kallade observationsklasser kan det också ses som disciplinär åtgärd. De eleverna som ”störde” ordningen i klassrummet fick förflyttas till speciella klasser. En annan intressant sak som författaren påpekar i boken är att om man ser tillbaka i tiden så har eleverna tenderat att ”fastna” i de speciella klasserna utan att komma tillbaka till normalundervisning. Vernersson (2002) stötte under 70-talet på samma problematik då hon undersökte varför elever i dessa speciella klasser inte kommit tillbaka till normalklassen. De hade alltså inte som författaren uttrycker det blivit omprövade. Skälen ansågs vara dels ekonomiska då ledningen trodde att extraresurser behövdes till normalklassen för att kunna ta emot eleverna, men även att läraren för denna lilla grupp tyckte att det var kul med duktiga elever i en annars stökig klass. Attityderna hos medkollegor var inte heller direkt positiva, och detta svårgjorde verkställningen av elevernas eventuella övergång. Börjesson betonar vikten av att ha en trafik av elever tillbaka till undervisningen. Hans åsikt är att eleverna har lätt att stanna kvar i den speciella undervisningen. Lösningen är att eleverna ska kunna komma tillbaka till normalundervisningen. Boken är skriven 1997 och den är fortfarande aktuell. Författaren menar att integrationstanken, där elever med särskilda behov ska gå i normalundervisningen i största möjliga mån, fortfarande är aktuell. För Börjesson är den stora frågan varför de speciella klasserna ökar i antal. Han menar vidare att det kanske finns en tendens att det är ett sätt att särskilja de duktiga eleverna, eliten, från de definierat svaga eleverna.

2.2 En skola för alla

Haug (Nilholm, 2003) argumenterar att man kan se olika på begreppet ”en skola för alla”. Han ger exempel på dessa svårigheter som kan uppkomma när dessa olika tolkningar verkställs i praktiken. Alla har rätt till utbildning men utbildningen kan inte bli lika för alla eftersom individer eller elever har olika förutsättningar med sig i bagaget när de kommer in i skolans värld. Sammanfattningsvis menar författaren att eleven ska undervisas i en inkluderad miljö där den sociala gemenskapen är betydande. Andersen (2003) förstärker detta resonemang om att vi ser på saker från olika håll. Författaren hänvisar till Bateson som menar att ”två människor gör antagligen olika distinktioner utifrån samma tillgängliga situation” och han fortsätter

resonemanget med att det inte finns ”en riktig historia och en riktig bild” (s.45). Det är lätt att dra paralleller till Säljös argumenterande för en sociokulturell lärande miljö där vikten av inläring läggs hos mångfalden hos de olika individerna. För att återknyta till Batesons yttrande blir det en lärande miljö där olika bilder och historier delas och används av mångfalden.

I sin undersökning ställer Haug (1998) två olika förhållanden mot varandra: den inkluderande skolan mot den praktiska och idémässiga utvecklingen. Den ser ut att gå åt motsatt håll i form av kompensatorisk undervisning där istället för en inkluderad skolmiljö där alla lär i samma miljö, plockas eleven – individen ut i smågrupper. Nu har denna undersökning några år på nacken, men det är intressant att följa resonemanget kring de olika benämningarna som följde då och hur det ser ut idag om man jämför med skolverkets rapport och vår egen undersökning. Författaren skrev redan 1998 om problematiken kring den segregering respektive kompensatoriska verkligheten ställd mot ett demokratiskt deltagarperspektiv. Han menar att det största dilemmat med kompensation är att det är prestationen som står i centrum, och inte likavärdet. I en skola för alla där alla oavsett prestationsförmåga är välkomna ska inte behöva lyftas ur gruppen på grund av dålig prestation. Haug menar att betygen ska vara underordnat elevens rätt att vara en i gruppen. Likavärdet blir underordnat prestationen. Eftersom undervisningen är obligatorisk är denna form av att skilja på individers olikheter högst odemokratisk (s.17-18).

Samtidigt kritiserar författaren hårt den diagnostisering som föreligger kompensatorisk undervisning för individen som ”vetenskapsteoretisk mycket problematisk” (s.15), eftersom de på grund av de i samhället rådande värderingar gör diagnoser till mer av den sociala konstruktionen än av sakkunnig natur. Atterström och Persson (2000) resonerar även de mot diagnostiserandet och menar att dagens samhälle kräver en diagnos för att skolorna ska få mer resurser till de elever som visar på beteende som faller utanför ramen för det normala. Men, diagnostiseringen kan också mynna ut i ett slags förståelse för diagnosen, och därmed utgöra ett hinder för vad som finns bakom elevens diagnos. Man tenderar att se hindret som diagnosen utgör och inte vad som finns bakom, nämligen möjligheter.

Den kompensatoriska undervisningens motsats är det demokratiska deltagarperspektivet och Haug hänvisar till Dewey. Undervisning sett ur det här perspektivet är att som Haug uttrycker det att ”Det kräver inkludering, och att alla som senare ska vara tillsammans i samhället också är det i skolans” (s.18). Det handlar om acceptans och ömsesidig förståelse av varandras åsikter och förmågor. Genom detta resonerande undviker man att grupper och individer delas upp för

att de är olika. I Atterström och Persson (2000) skriver författarna om skillnaden mellan som de kallar *relationellt* perspektiv och *kategoriskt* perspektiv. De menar att för att nå en skola för alla, måste man gå ifrån det kategoriska perspektivet att se på elevers problem som något orsakat genom till exempel inlärningsproblem och på mindre lyckad uppväxt till det relationella där tyngdpunkten ligger i "Ömsesidig erkänsla" (s.21). Författarna förklarar detta begrepp med att det handlar om hur vi *är* emot varandra, vårt förhållningssätt och alltså inte bara vad vi tänker. I en relation ska man genom engagemang sträva efter att se helheten i individen, och som de skriver att man har rätten till sina egna erfarenheter även om de kanske inte är sanna. Återigen ser vi Säljös (2000) resonemang om det sociokulturella samhället, där individens olikheter är en grundläggande förutsättning för att vi ska lära oss av varandra.

Redan under sent nittital visade Haugs studie om att verkligheten drog åt ett annat håll än vad som står i lpo 94 och skollagen. Lpo 94 kan vi läsa under 2.1 NORMER OCH VÄRDEN:

Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- tar avstånd från att människor utsätts för förtryck och kränkande behandling samt medverkar till att bistå andra människor,

Riktlinjer

Alla som arbetar i skolan skall

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen, (s.10).

2.3 Centrala begrepp

2.3.1 Segregerande integrering

Segregerad integrering innebär en kompensatorisk behandling av eleven utifrån en diagnostisering och bedömning, Skolverket (2001). Man utgår ifrån att eleven har en eller flera brister, och dessa ska eller kan kompenseras med hjälp av till exempel specialpedagogisk handledning. Eleven tas ur gruppen, klassens fasta ram, och sätts i mindre undervisningsgrupper för att där bli kompenserad sina brister. Segregerad integrering kan även benämnas eller förklaras i andra termer, bland annat som ett kategoriskt förhållningssätt eller bristtänkande. Nilholm (2003) talar om ett kompensatoriskt synsätt där specialpedagogikens främsta uppgift blir till att kompensera eventuella brister hos individen, och han menar att genom att man använder sig av detta synsätt, skiljer man det onormala från det normala. Om segregering integration skriver Haug (1998) följande: att elever – individerna diagnostiseras utifrån professionella och att undervisningen sker utifrån den diagnosen och i en miljö som anses

passande för den. Alltså, man kompenserar elevens brister med en varierande form av undervisning, som ibland sker i klassen, ibland i smågrupper och ibland utanför skolans miljö. Författaren menar att man skiljer mellan specialpedagogik och vanlig pedagogik.

2.3.2 Inkluderad integrering

Inkluderad integrering innebär att undervisningen bedrivs inom ramen för den klass som eleven tillhör – man accepterar att barn är olika och att de har rätt att få individanpassad undervisning i samma skola och i samma klassrum, Skolverket (2001). Eleven är från början en i gruppen och undervisas där i den sociala gemenskapen. Inklusion som termen heter i USA betyder ”att delta i en helhet” (Vernersson, 2002 s.23).

Haug skriver om inkluderande integrering där han menar att ”alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn. Lärarna ska ha en generell universell kompetens” (s.22). Alla elevers olikheter tas tillvara i samma klassrum, genom individuell undervisning som är utformad så att de ska klara sig. Tanken med inkluderande integrering är att göra en skola för alla. Hur ser då författaren på dagens skola under 1998? Han menar att den svenska specialundervisningen tenderar att ”ligg[a] närmare den segregande än den inkluderande integreringen” (s.26) Hur ser den ut i dag? Enligt ett utdrag ur Utbildningsdepartementet (SOU 1999:63) som tar upp just detta om kompetensen att möta alla elever, framgår det att grundprincipen är att lärarna ska ha den kompetensen för att möta alla elever. De ifrågasätter om vi överhuvudtaget behöver specialpedagogiken, såsom den var utformad då (1999). Deras slutsats är att eftersom skolan ska vara och förväntas vara till för alla är inte modellen med undervisning som är separat längre aktuell, eftersom det inte längre finns det behovet. Samtidigt är det enligt Utbildningsdepartementets utdrag väldokumenterat att kompensatoriska hjälpinsatser inte visat framsteg.

2.4 Attityder och förhållningssätt

Vad är förhållningssätt? Danielsson-Liljeroth (1996) gör följande definition:

Förhållningssätt som fenomen utgörs enligt våra studier av en individs tankar, föreställningar och idéer, och den centrala funktionen är tänkandet. Detta fält omfattar också hur budskap och intryck sovrar och tas emot och hur en person efter ickemedveten och/eller medveten bearbetning handlar. Förhållningssättet påverkas av en individs erfarenheter, kunskaper, värderingar, känslor, relationer, kommunikationsförmåga och allt övrigt, som finns i den enskildes livshistoria och som förmedlas av viktiga personer men också allmänt av samhälle och kultur. (s.?)

Hur vi förhåller oss till varandra styrs av våra tankar. Vernersson (2002) skriver att lärarnas attityder gentemot elever är väldigt viktiga för om eleven ska eller kommer att tas in i gruppen. Författaren lägger en väsentlig vikt vid lärarnas förhållningssätt gentemot elever, och främst emot de elever i behov av extra stöd, och menar vidare att just förhållningssättet är avgörande om eleven skall inkluderas eller exkluderas.

McGregors Teori X och Y (Stensaasen och Sletta 1997), illustrerar på ”de antagande och hypoteser vi skapar oss om andra människor och deras förhållande till arbete, kan resultera i högst olika sätt att behandla dem på” (s.49). Teori X bygger kortfattat på antaganden likt att: genomsnittsmänniskan inte vill arbeta, och på grund av detta måste man för att få den att arbeta, använda tvång och hot om straff. Slutligen också att genomsnittsmänniskan, för att slippa ansvar, hellre låter sig styras av överordnad och att tryggheten betonas istället för viljan att utvecklas. För att förtydliga Vernerssons (2002) argument blir en elev som möter en lärare som tänker i Teori X-banor bemött på ett sätt där dess inre motivation och drivkraft att utvecklas inte tas på allvar, och följaktligen kan då eleven inte till fullo tas in i gruppen, dvs. integreras. I motsats till Teori X finns Teori Y som bygger på sex antaganden om hur genomsnittsmänniskan uppfattas. Kortfattat om de sex antaganden kan man säga att det beror på vilka villkor som ledningen ger, så tycker de om arbete eller ej, och att det finns fler sätt att nå målen än genom yttre ledning. Syftet med denna teori och antaganden är att inom många människor finns det som Stensaasen och Sletta uttrycker det: klokhet och kreativitet, som kommer fram inte genom bara en enda fast och enkelspårig ledning eller metod, ”utan på hur bra ledningen är att aktivera medarbetarnas egna resurser” (s.51). Nu uppkom dessa teorier om förhållandet på verkstadsgolvet i 50-talets Amerika, närmare bestämt förhållandet emellan arbetare och ledning. Men, om man översätter dessa teorier till klassrumsituationen handlar det om hur bra läraren är på att locka fram elevens kloka sidor, genom att låta eleven själv få känna att den utvecklas och är med i själva processen.

Avslutningsvis om avsnittet om attityder och förhållningssätt som i grund och botten handlar om tankar och handlingar tåls det att citera Pollak (2001)

Det Per tänker om Pål
säger ofta mer om Per
än det säger om Pål (s.31)

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Vår arbetsteoretiska utgångspunkt stödjer sig främst på i vilken slags människosyn och kunskapssyn som man kan skönja i skolans sätt att arbeta med elever som riskerar att inte nå godkänt. Vad är det som gör att elever inte når målen? Anledningen till valet av teorierna grundar sig i att de är och har varit dominerande i forskningen kring mänskligt lärande och utveckling. Säljö (2000) som med utgångspunkt ur Vygotskys teori om det sociokulturella lärandet, tar vid med uppfattningen om att människan lär sig bäst i samspel med andra människor i en social gemenskap. Enligt Holmqvist (2006) erbjuder hon variationsteori, där man upptäcker nya vägar och sätt till inläring. Det är i utbytet mellan idéer och tankar som vi lär oss och tar in ny kunskap. De teoretiska resonemang i vår valda litteratur grundar sig i inläring, och hur individen tar sig an problemet oavsett specialpedagogiskt handledning eller om det är i gruppen som de bästa förutsättningarna finns, som Säljö menar? Bjurwill (2001) menar att ”Teorier är alltid problembaserade, dvs. de vill ge möjliga förklaringar till och lösningar av problemet” (s.77)

Traditionerna bakom de olika perspektiv som vi kommer att använda oss av i vårt resonering omkring hur man har sett och ser på specialpedagogik grundar sig i olika sätt att se på hur inläring går till och hur dessa idéer och forskningsexperiment som har stått till föga för dessa traditioner. I Sovjetunionen under 1920-30 talen började Lev S. Vygotsky försiktigt att gå emot det gällande traditionella synsättet sedan Grekland antika föreställning, med att vi lär oss dels i ett sociokulturellt samhälle där språket och seder betyder mycket för inläringen och dels hur individen själv genom sitt tänkande och aktivitet förvärvar lärdom. Marton (2000) menar vidare att Vygotsky främst är intresserad av ”’det inre’ (medvetenhet)” och försöker förklara sin tes i termer som ”’internalisering’ för att länka samman ’det yttre’ och ’det inre’” (s.28).

Säljö (2000) argumenterar kring den behavioristiska inläringstraditionen och den grundar sig i empiri dvs. man lär sig genom ”de fysiska erfarenheter en individ gör” (s.50). Behavioristerna anser att det inre tänkandet är helt ovidkommande och inget som vetenskapligt kan bevisas att det spelar någon roll. Vygotsky och konstruktivisterna, däremot, anser att det inre tänkandet är av stor vikt för inläring. Sålunda anser behavioristerna att inläring sker i form av förstärkning/belöning vid ett visst beteende.

Enligt Säljö genomgick den behavioristiska traditionen två revolutioner innan den föll och den första kom genom Pavlov (s.50-52) och hans upptäckt att naturliga reflexer såsom

salivutsöndring vid annalkande födoing kunde framkallas även vid andra icke naturliga reflexer. Detta experiment utförde Pavlov på hundar, och han fann en koppling mellan ett stimulus, ett annat ord för retning och en respons, ett annat ord för reaktion och kunde alltså framkalla ett visst reflexbeteende som i hunden satte igång en reaktion som enligt Pavlov inte var av naturlig art. Denna reaktion kallas för betingning, som alltså är en onaturlig reflex.

Den andra revolutionen kom genom Skinner (s.51-54) tog studien vidare till det vardagliga beteendet, där han visade att betingning är kopplat till mer än just reflexer. Denna förstärkningsprincip går ut på att om man förstärker och belönar ett visst beteende som en individ gör så tenderar detta beteende att upprepas. I motsats tenderas beteende som inte utgör ett bra resultat att minskas och kanske till och med upphöra helt, och detta benämns *belöning* eller *förstärkning*. Skinners studie inom den behavioristiska traditionen kom också att stå som modell för ett nytt läromedel. Det utgick från eleverna fick ”omedelbar[] feedback” (s.52) om de svarat rätt, med andra ord förstärkning, och om det svarat fel uteblev detta. Kunskap sett från det här perspektivet går i linje med den behavioristiska traditionen där kunskapen anses finnas utom individen för att undan för undan matas in i en passiv individ, genom olika beteenden – förstärkningar. Kunskapen finns utanför individen, och individen lär utifrån att beteenden förstärks eller inte och då har inläring skett.

Emellertid föll även detta sätt att se på inläring genom Chomsky (s.53) under sent 50-tal ställer sig emot detta resonemang och grundar sin kritik i språkets komplexitet. Kritik ges också för att experiment gjordes på djur och inte människor, och det som skiljer oss åt är just språket och intellektet som behavioristerna hävdade inte låg till någon vetenskaplig grund för inläring. Chomsky menar att det är svårt att förklara ”komplexa mänskliga beteenden och då särskilt vår förmåga att använda språk utan att ta in mentala förlopp i bilden” (s.53). Kritiken mot behavioristerna och att det är empiriska erfarenheter och beteendemönster som är den grundläggande idén för inläring, istället för Chomskys antaganden om språkets komplexitet blev till slut slutet för den behavioristiska traditionen.

Ur denna begränsande syn på hur individer lär sig, återgick man nu på forskningsarenan till traditionen av människors tänkande. Man studerar människors tänkande – tvärt emot vad behavioristerna gjorde. Den psykologiska forskningen bakom kognitivismen under amerikanska 60-talet liknade människans hjärna vid en ’processor’, som likt en dator är basen för hur fakta tas in, lagras och används. Kognitivisterna utgick från att ”tänkandets centrum...kan studeras i sig” (s.55) och enligt Säljö var man inom kognitivismen bara intresserad av att beskriva hur

information behandlas i det mänskliga intellektet, och i stort sett inte alls hur individen tänker och lär sig i en sociokulturell miljö och vad det innebär för inläring.

Mot den behavioristiska traditionen där kunskapen ansågs vara av yttre karaktär och något som passivt togs emot av den lärande, ställer sig konstruktivismen med sina teorier om inläring. Konstruktivismen är det spåret i kognitivismen som betytt mest gällande inläring och hur det går till. Idén bakom konstruktivisterna, konstruera (som enligt SAOL betyder uppbygga, utforma, skapa; rita upp; hitta på utan verklighetsunderlag; (språkv.) ställa samman med visst kasus o.d.) går ut på att individen själv skapar sin egen förståelse av omvärlden och inte passivt tar emot.

Dessa olika traditioner ligger till grund för senare forskning om hur inläring går till, som vi har tagit fasta på dessa i vår undersökning om på vilka sätt skolor och specialpedagoger arbetar för att hjälpa elever som riskerar att inte nå godkänt. De här teorierna är viktiga för vårt arbete för att de visar på olika teorier om hur inläring sker och på olika kunskapssyner. Teorier som blir varandras motpoler där lärande sker i en sociokulturell miljö där eleven är inkluderad i klassens fasta ram, eller om lärande sker i en kategoriserad miljö där eleven plockas ur gruppen, det vill säga ur den sociala gemenskapen där värderingar, seder och inte minst språkbruk är av största vikt för inläring.

Marton (2000) beskriver och argumenterar kring en speciell teori, nämligen fenomenografi. Fenomenografien är olika variationer i sätten att se på världen. Vidare menar författaren att man bara kan agera i relation till världen såsom man erfar den. Fenomenografien som disciplin har en uppgift eller ett intresse för att beskriva ett fenomen såsom andra individer erfar den och beskriva variationer i det avseendet: "Fenomenografi är en specialisering som framför allt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö" (s.147). Martons teori erbjuder ett sätt att se på omvärlden och hur vi upplever olika saker och ting i en situation. Vi är olika individer med olika bakgrund och vi ser på saker och ting annorlunda. Vi upplever saker på olika sätt beroende vilket bagage vi har med oss. Därmed tolkar vi saker i en situation på olika sätt.

Det finns olika vägar för elever att nå kunskap. Holmqvists resonemang bygger på Martons teori kring fenomenografi, och går ut på att variera arbetssätt och inlärningsmetoder, kallas för variationsteori ("Sarah" nr 1; 2006 årgång 4). Teorin vänder sig framförallt till lärarna. Man kan kalla den för en kompetensutveckling där lärarna bättre kan utforma undervisningen så att

eleverna stimuleras. Teorin har grunden i fenomenografiska studier och utgår ifrån att varje människa har ett "erfarenhetsbagage" som påverkar hennes sätt att se på omvärlden. Det vill säga att vi ser olika på saker och ting och därmed tolkar vi de olika. Rent konkret skulle man kunna säga att om man erbjuder eleverna samma material så kommer eleverna att uppfatta det på olika sätt. Holmqvist lägger stor vikt också vid förhållningssätt som en lärare har till elever. Vidare menar författaren att lärarna saknar ett yrkesspråk. Saknar man yrkesspråk så blir det svårare att utvecklas inom sitt område. Har man en teori att utgå ifrån så kan lärarna sinsemellan diskutera klassrumsituationen med ett gemensamt språk och termer. Vidare lägger författaren stor fokus på de olika metodvalen när man ska lära ut något. Oftast är det frågan om flera metoder. När vi som lärare vet "vad" vi ska lära ut kan vi välja metod. Det finns alltså flera sätt att lära ut, men frågan är bara vad vi vill lära ut.

I en vanlig skolsituation bör läraren ställa sig frågan vad som kan vara svårt för eleverna att förstå och hur vi bör ställa oss till det. Författaren menar vidare att förvirringen och oförmågan att förstå kan vara nyckeln till mer lärande. "Det avgörande är att eleverna får möta kontraster, att det de tänkt innan utsätts för nya tankar" menar Holmqvist. (s.5) Hon poängterar att för elever måste det finnas en utmaning och lärandet ska ske annars blir det att man lär sig innantill. En annan viktig ingrediens i teorin är att det måste ske en öppning i en dialog med eleverna, vilket är ett sätt att förstå deras "feltänkande". Eleven måste inse att det är okej att tänka fel och att det är accepterat inom gruppen. På det sättet skapar man ett bra klimat i klassrummet.

Holmqvists variationsteori kan erbjuda nya vägar och nya arbetssätt till förståelse och lärande. Författaren erbjuder en metodik till lärarna och för att den ska fungera måste lärare samarbeta och ha nära kontakt med forskningen. Teorin betonar vikten av förhållningssätt elever och lärare emellan. Man ska inte glömma bort att variationsteori är en av många teorier. Den erbjuder nya infallsvinklar och nya tankesätt som kan hjälpa lärare att nå till elever. Den är i högsta grad aktuell för vår uppsats där den tar upp olika arbetssätt och olika metoder för inläring.

2.6 Salamancadeklarationen

Vad är Salamancadeklarationen? Sverige har förutom skollagen, styrdokument och lokala förordningar bland annat även Salamancadeklarationen, som är av internationell art, att luta sig mot; speciellt när det gäller att uppnå "en skola för alla". I deklARATIONEN finns i punktform påståenden och mål om alla barns rättigheter att få undervisning, oberoende av handikapp, eventuella brister och nationalitet. De länder som skrivit under, däribland Sverige, stödjer dessa

påståenden och ska arbeta för att uppnå dessa mål Atterström och Persson, (2000). I deklARATIONEN står det bland annat:

- att varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel utbildningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinära skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (s. 9)

Vidare står det att läsa i deklARATIONEN att ”skolorna måste finna vägar när det gäller att med lyckat resultat ge undervisning åt alla barn,” (s.14). En tanke bakom begreppet integrerad skola, som deklARATIONEN ska verka för, är att man genom dessa skolor kommer bort från tänkandet såsom att brister hos individer tar större plats än möjligheterna och att man på detta sätt minskar olikvärdigheter och diskriminering. Mångfalden och olikheter emellan individer är normalt. DeklARATIONEN trycker även på argumentet att undervisningen borde anpassas till individen och inte tvärtom. Detta är vad som kallas ”den sunna pedagogikens välbeprövade principer” (s.15) I förordet till SalamancadeklARATIONEN står det att för att åstadkomma en skola för alla, där olikheter accepteras och respekteras och individuella behov stöds förklarar vikten av detta dokument (s.5).

3. Metod

3.1 Urval

Vi har förlagt vår undersökning till sex högstadieskolor i två olika kommuner i södra Sverige. Dessa skolor är slumpmässigt utvalda. Ett antal av elevrepresentanterna från dessa skolor är intervjuade under sommarskola. Därav är antalet skolor som är representerade i vår undersökning många. Kontakt med skolorna skedde genom att vi ringde till specialpedagogerna och frågade om de var intresserade av att vara delaktiga i vårt arbete. Delvis frågade de sina elever och delvis frågade vi eleverna om de ville vara med. Dessa elever som är deras, är väldigt viktiga för vårt resultat eftersom de tillhör den målgruppen som hela vårt arbete bygger på. De respondenter som har varit med i vår undersökning har inte valts ut en och en, utan vi tillsammans med specialpedagogerna som verkar på de aktuella skolorna har tillfrågat eleverna och de som ställt sig positiva till deltagande har fått vara med. Vi har även intervjuat elever som läser in sina betyg på sommarskola. Sommarskolan innehåller elever från många olika skolor inom samma kommun. De specialpedagoger som vi haft till förfogande är inte många till

antalet, men som vi nämnt tidigare är det inte en kvantitativ undersökning vi utför, utan en kvalitativ.

I kommun 1, som vi kan kalla den, intervjuade vi tre lärare som arbetar med specialpedagogik, varav alla tre är kvinnor. Lärare 1 har följande utbildning: 1-7, läst in svenska 7-9, samt specialpedagogik 10p. Lärare 2 har följande utbildning: mellanstadielärare. Lärare 3 har följande utbildning: mellanstadielärare och speciallärare. Antal elever som vi intervjuade sträcker sig till tio, och där är det jämnt fördelat mellan tjejer och killar från år 7 till år 9.

I kommun 2, intervjuade vi en kvinnlig lärare med tjugo poäng av Skolverket anordnad specialpedagogisk utbildning (40p). Antal elever som vi intervjuade sträcker sig till 12, nio killar och 3 tjejer

3.2 Metod

I vår undersökning om hur skolor och specialpedagoger arbetar med elever som riskerar att inte nå godkänt har vi använt oss av intervjutekniken som forskningsmetod (Denscombe 2000). Anledningarna till att vi har valt just denna metod är många, men framförallt ville vi ut i skolorna och träffa lärarna och eleverna som i allra högsta grad involveras i vår undersökning, det vill säga de vars svar undersökningen grundar sig på. Bjurwill (2001) tar upp olika alternativa forskningsmetoder som till exempel enkätundersökning, litteraturundersökning och intervjumetoden. Eftersom vi tycker likt författarens resonemang om fördelarna med just intervjumetoden, och varför den lämpar sig bäst för just vår undersökning är som ovan nämnt samt att vi är ute efter vad individerna tycker. Vi är intresserade av deras åsikter och uppfattningar, och inte vad som man kan läsa sig till i någon bok om vad någon annan tidigare tyckt.

Eftersom några av eleverna i vår undersökning av olika skäl och orsaker har inlärningssvårigheter och dessutom har svårigheter med att koncentrera sig under längre stunder tyckte vi att intervjuer är lämpliga eftersom vi medvetet ger eleverna den tid de behöver fundera över sina svar. Andersen (2003) trycker på det väsentliga i att låta tystnaden få ta tid eftersom ”den ger plats för den inre dialogen” (s.9) och han menar vidare att man när man samtalar med varandra måste man göra det i den takt att dessa inre dialoger och samtal hinns med. Vi kan även ställa frågorna om igen och en annan minst lika viktig faktor är att eleverna får chansen att

ställa frågor till oss, samt sist men inte minst; de behöver inte skriva själva, vilket kan upplevas som ett svårt hinder för att verkställa denna intervju.

Risken som kan föreligga en intervju är dess lediga art och karaktär är att intervjun kan betraktas som en vanlig konversation. Denna risk har vi försökt att eliminera då intervjuerna varit noggrant planerade och utförts i en ömsesidigt respektingivande miljö och i största samförstånd och medtycke. Man kan aldrig kontrollera svaren i en intervju, utan däremot kan man genom att välja bland de olika intervjumetoderna styra de olika svarsalternativen. Vi har valt att gå på djupet för att få en mer detaljerad svarsbild med vår undersökning, därav mindre antal intervjuade personer. Skälet till detta grundar sig i att det är känsliga frågor som berör hur elever i behov av särskilt stöd möts och behandlas av skolor och specialpedagoger och hur dessa möter och sätter upp olika arbetssätt för att tillgodose dessa olika behov. Denna typ av detaljerade svar som vi valt och anser viktiga för vårt resultat, beror på att vi är intresserade av hur människosyn och förhållningssätt kan påverka olika metoder och arbetssätt i dessa möten. Den typen av forskningsintervju vi använt oss av kallas ”semistrukturerade intervjuer” (s.135) och går ut på att man som intervjuare använder sig av färdiga frågor, men som intervjuare ger respondenten möjlighet ”att låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mer utförligt om det ämne som intervjuaren tar upp (s.135) med ”ämne” här menar vi ”frågor”. Denna teknik till skillnad mot ”strukturerade intervjuer” (s.134) där frågorna och följderna av dessa erbjuder respondenten ett begränsat urval svarsalternativ, är starkt kontrollerade och ”ger forskaren fördelen av ’standardisering’” (s.134). Vi vill med våra frågor ha möjligheten att ställa följdfrågor om vi ansåg det vara nödvändigt för att göra våra intervjuer mer av den öppna arten, och motsatsen till den standardiserade arten. Däremot vill vi inte att de ska ha riktigt den öppna karaktären som ”ostrukturerade intervjuer” (s.135) ger där respondenten inbjuds att fritt låta sina tankar och idéer fullföljas utefter ett av intervjuaren givet ämne. Skälet till det är att området kring specialpedagogik är alltför brett för att helt kunna hålla sig till vad som intresserar oss i vår undersökning.

Vi ska nu redogöra för hur vi gick tillväga rent konkret med vår undersökning, hur vi utförde den och motivera de tillvägagångssätt som vi valt. Själva undersökningen ägde rum under försommaren 2006, närmare bestämt i början av juni och den löpte under en tidsperiod av en vecka.

3.3 Etiska överväganden

Vad det gäller de etiska frågorna så har vi tagit del av *Forskningsetiska principer* som utgavs av Vetenskapsrådet. Vi är väl införstådda med de olika principerna. Vi har informerat eleverna om att de uppgifterna de lämnar är frivilliga och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de så önskar. Eleverna har vidare blivit informerade om uppsatsens syfte och att deras uppgifter kommer att vara anonyma. De gick frivilligt med på att bli intervjuade. Uppgifterna kan inte identifieras av utomstående eftersom de är anonyma. Uppgifterna om eleverna kommer inte att lånas ut till kommersiellt bruk. Därmed anser vi att uppfyller all de fyra huvudkraven i Forskningsetiska principer:

- Informationskravet. Vi har informerat och upplyst elever i vår undersökningsgrupp att det är frivilligt att medverka och att de kan avbryta den när de vill.
- Samtyckeskravet. Eleverna i vår undersökning har lämnat sitt samtycke frivilligt.
- Konfidentialitetskravet. Alla uppgifter som vi har samlat om eleverna i undersökningsgruppen kan inte identifieras av utomstående.
- Nyttjandekravet. Vi kommer inte att missbruka eller använda dessa uppgifter som vi har samlat in. Dessa uppgifter kommer endast att användas i den här uppsatsen.

När vi sedan ska använda de här uppgifterna i vår undersökning kommer det inte att framgå vem som lämnade uppgifterna. Därmed kommer vi inte att använda oss av elevernas riktiga namn.

3.4 Metodkritik

Vår målgrupp är som tidigare nämnts elever i behov av särskilt stöd. Det tar lång tid att bygga upp ett ömsesidigt förhållande av trygghet mellan elev och specialpedagog eller någon annan vuxen. Vi kommer som helt okända för dem och ställer frågor till dem som kan uppfattas som utelämnande av känslor. Vidare har vi valt att utesluta bandupptagning för att dokumentera deras svar, eftersom vi tror att en bandspelare skulle hämma deras svar. Själva intervjutillfällena varade mellan 30-60. Vi är väl medvetna om att intervjuerna genomfördes vid en dålig tidpunkt, det vill säga i juni månad. Man kan tänka sig att eleverna har lämnat skolan mentalt. Men samtidigt har de hunnit samla erfarenheter under ett helt skolar. Det var omöjligt att bygga en relation med elever som krävs att få individer att tala om nära saker.

4. Resultatredovisning

Resultatet av vår undersökning kommer vi att redovisa tematiskt. För att få en övergripande blick över resultaten kommer vi att dela in svaren i olika kategorier. Kategorierna syftar till de processrelaterade faktorerna. Vidare har vi valt att ha en kategori som heter Elever på grund av att vi är intresserade av elevernas tankar kring de berörda faktorerna. Intervjufrågorna till eleverna ska vi redovisa i tre olika kategorier. Fråga nummer 1 har vi valt att lägga under kategorin Mötet. Frågorna 2-6 kallar vi för Arbetssätt. Den sista kategorin som omfattar frågorna 7-8 lägger vi under kategorin Elevens självbild. Intervjufrågorna till lärarna har vi valt att lägga under följande kategorier: Fråga nummer 1 lägger vi under kategorin Mötet. Frågorna 2-4 och 6 lägger vi under kategorin Arbetssätt. Fråga nummer 5 lägger vi under kategorin Elevens självbild. Slutligen frågorna 7-8 lägger vi under kategorin Organisation.

4.1 Elevers svar

4.1.1 Mötet

Av 22 tillfrågade elever svarade de på frågan hur det första mötet kändes med specialpedagogen enligt följande: två elever av de tillfrågade eleverna träffade aldrig några specialpedagoger. Elev 3 ”tyckte inte att jag behövde” och elev 11 tyckte att ”var aldrig aktuellt innan men på sista tiden insåg jag att jag skulle behöva gå dit”.

Hälften av eleverna upplevde det första mötet som positivt. Några elever svarade: elev 5 ”det var i sjuan, hon var trevlig, snäll och inte så sträng”, elev 6 ”det kändes bra, vi presenterades”, elev 18 ”det var ett bra välkomnande. Man kände att det inte var otäckt. Det var tryggt, hon var snäll”. Anledningarna till att det kändes positivt är bland annat att läraren presenterades och presenterade eleven för övriga gruppen.

4.1.2 Arbetssätt

Åtgärdsprogram

Nedan presenterar vi hur många av eleverna som var närvarande när deras åtgärdsprogram skrevs. Vi har uppmärksammat att nästan hälften av de tillfrågade eleverna inte varit närvarande när deras åtgärdsprogram skrevs. Följdfrågan löd ”vilka mer var med?”. Flertalet av eleverna som var närvarande hade antingen en eller bägge föräldrarna representerade samt att en lärare var närvarande. Av de fem elever som var frånvarande vid upprättandet av åtgärdsprogrammet och fick en lapp hem, svarar tre elever så här: elev 5 ”Jag var inte med men

jag fick en lapp hem där det stod att jag måste förbättra läsandet och förståelsen”, elev 4 svarar: ”Jag fick en lapp hem men jag var inte med när det skrevs”, och elev 19 ”Nej, inte vad jag vet i alla fall”.

På fråga nummer tre där vi frågade eleverna om de mindes vad som bestämdes på det mötet (åtgärdsprogrammet) svarade de enligt följande: av de elva eleverna som var närvarande minns majoriteten vad som bestämdes på mötet. Av dem som mindes vad de skulle förbättra så svarade de följande: elev 12 ”Öva på läs- och hörförståelse”, elev 17 ”Mamma skulle få upp mig på morgonen och se till att jag kom till skolan, hålla tider och göra läxor”, elev 21 ”kämpa på med engelska”, och elev 22 ”bättra mig. Mitt prathumor, typ, jag har inte orkat arbeta”.

På frågan om de mindes vad skolans skulle göra för dem svarade de enligt följande: av dem som mindes framkom att tre elever skulle gå hos specialpedagoger, det vill säga undervisas i mindre grupper. Tre elever skulle gå i sommarskola. De som mindes, vilket motsvarar sex elever, vad skolan skulle göra för dem var medvetna om skolans ansvar i åtgärdsprogrammet. Det är anmärkningsvärt att resterande del inte var medvetna om vad skolläningen skulle göra för att eleverna skulle uppnå målen.

På frågan om de pratar om det som står i åtgärdsprogrammet under lektionerna svarar eleverna enligt följande: det anmärkningsvärda här är att nästan hälften av eleverna svarar att det inte förekommer någon dialog eleven och läraren emellan om det som eleven skulle förbättra under lektionen. Elev 6 svarar: ”Nej, vi pratar inte om det överhuvudtaget”, elev 10 ”Nej. Vi hann inte” och elev 11 ”Inte på lektionerna, men på utvecklingssamtal”. Dock svarar nästan hälften av dem att de pratar om de saker som står i åtgärdsprogrammet och som skulle förbättras. Elev 2 uppger ”Ja, ibland” och elev 3 ”Bara det som är positivt, det som blir bättre. Jobbade mycket med att jag skulle uppnå vissa mål”.

På frågan om på vilka sätt läraren anpassar uppgifterna så att eleven lättare ska förstå dem svarade eleverna att specialpedagogen förklarar ytterligare uppgiften och därmed förenklar problemen för eleverna. Sättet de förenklar på ter sig på olika sätt och eleverna svarar: elev 13 ”går igenom på tavlan, enkla uppgifter innan vi börjar i boken”, elev 18 ”måla i böcker, och förklarar steg för steg” och elev 16 ”Det är väl mycket, man får jobba i eget tempo, hjälpmedel: cd-romböcker som man får lyssna på, miniräknare”. Ett fåtal elever har inte upplevt att läraren har anpassat uppgifterna så att de ska lättare förstå de. Elev 11 svarar: ”De var rätt så dåliga på att ge mig speciella uppgifter, jag fick tjata på henne”. Elev 22 uppger följande svar ”Det har jag

aldrig upplevt. Det är bara jag som ska göra, sitta tyst, och arbeta. Det är det enda. Det är allt. Och sitta ensam”.

På frågan om hur läraren följer upp elevernas studieresultat fick vi följande svar att majoriteten av eleverna angav att de brukar följa upp resultat genom att gå igenom provresultaten, både i helklass och i mindre grupp. Andra sätt som eleverna angav var att läraren förklarar bättre uppgifterna och hjälper till när eleverna ska läsa. Repetition förekommer också som svar hos en del elever. En elev svarar att den inte vet.

4.1.3 Elevens självbild

På frågan om vad som betyder mest för att eleven ska lyckas med sitt skolarbete svarar de enligt följande: hälften av eleverna svarar att det är upp till dem själva om de ska lyckas med sitt skolarbete. Elev 3 svarar ”Jag själv”, elev 5 ”Jag själv. Måste lägga ner mer energi” och elev 7 ”Upp till mig själv”. Ett fåtal elever, anser att de förutom egenintresse även behöver lärarnas och föräldrarnas stöd för att lyckats. Elev 9 svarar ”Hemifrån, jag själv och skolan”. Några elever menar vidare att lärarna och skolan kan hjälpa till lite mer. Elev 12 svarar ”Skolan skulle ha gjort mer. De skulle ha kommit på tidigare hur jag ligger till och säga till”.

På frågan om eleverna förstår vad läraren säger, svarar nästan hälften av eleverna att de inte förstår. Några svarar att de förstår ibland eller oftast. På följdfrågan vad eleverna gör när de inte förstår svarar ett fåtal elever att de struntar i att fråga igen. En av anledningarna är enligt elev 16 ”Man sitter inte gärna i hela gruppen och visar att man inte förstår”, elev 22 uppger bristen på ork: ”När jag inte förstår orkar jag inte arbeta”. Elev 13 anger ”ibland skitet jag i det, att fråga om. Då låtsas jag att jag vet, vad jag tror att det ska vara, chansar”. Resten av eleverna säger till eller talar om att de inte förstår.

4.2 Lärarnas svar

4.2.1 Mötet

På första frågan där lärarna skulle beskriva det första mötet med eleven och hur det går till svarar lärarna enligt följande: läraren, som vi i fortsättningen benämner som lärare 4, menar att den först samordnar med klassföreståndaren. Läraren 4 vet på förhand om elevernas svagheter. Därefter följer en presentation. Efter presentationen kommer några lätta kunskapsfrågor. Läraren 1 svarar också att man i regel vet innan vilka som är svaga. Läraren 1 går först ut i klassen och bekantar sig och betonar att elevrelationer är viktiga ”Jag är med först i hela klassen

så att de vet vem jag är. Jag tar kontakt redan i 6:an. Rädda, osäkra elever som jag träffar här i skolan och där på deras skola, så att de känner trygghet när de kommer hit". Vidare vill läraren att eleverna ska komma frivilligt. Vid själva mötet diskuteras det vad som är bäst för eleven och att eleverna är positiva till att få hjälp: "Eleverna är positivt inställda till extrahjälp". Läraren 3 presenterar sig först för klassen och eleven får själv tala om för klassföreståndaren att den behöver gå i en liten grupp, där den är välkommen. Läraren 3 betonar också vikten av elevrelationen: "Relationen är viktig". Läraren 2 är och presenterar sig för hela klassen redan i årskurs 6. Läraren betonar vikten av trygghet eftersom eleverna är rädda och osäkra när läraren träffar de.

4.2.2 Arbetssätt

På frågan om lärarna upprättar åtgärdsprogram svarar de enligt följande: samtliga lärare svarade att de upprättar åtgärdsprogram. På följdfrågan vilken lyder vilka är närvarande så svarar de att allt ifrån föräldrar, skolpersonal till hela släkten. Lärare 3 svarar "Ja! Hela släkten! Föräldrar, elev, klasslärare".

Lärare 1 svarar att föräldrar är med. Läraren 2 svarar också att det oftast är föräldrar. Läraren 3 svarade att det kan vara allt ifrån hela släkten, föräldrar, elev, klasslärare. Läraren 4 svarar att det är klassföreståndare, elev och föräldrar som brukar vara med.

På frågan där lärarna skulle exemplifiera åtgärder och vem som ansvarar för vad: elev, skolan, förälder svarar läraren 1 "Jag får ibland organisera deras hemläxeläsning, genom scheman för hemtillvaron. Jag ger dem förutsättningar. Skolan funkar ju, det är föräldrar och elever som ska funka". Läraren 2 svarar att föräldrarna har en bok som vandrar mellan sig och föräldrarna vill att läraren ska ringa vid ogjord läxa. Läraren 3 menar att föräldrarna ska lyssna på högläsning och ha läxförhör. Läraren 3 betonar vikten av studieteknik "Studieteknik att lära sig det handlar det egentligen om". Vidare mejlar läraren 3 föräldrar och talar om vad skolan och föräldrar skulle göra. Läraren 4 poängterar svårigheterna med att konkretisera var problemet ligger "Grundkraven jag har på eleven är att de ska vara i skolan och att de ska göra läxorna". Föräldrarna i sin tur skulle ha en extra koll så att eleverna gör sina läxor.

På frågan 4 som lyder hur de följs upp och vad resultaten visar svarar lärare 1 "Vi bestämmer utvecklingssamtal och kollar av resultaten. Individanpassat. Det är ju från individ till individ". Läraren 2 anger "Vi mejlar och ringer och kollar av. Samtal, att de kommer hit". Läraren 4 menar "De följs upp på vissa lektioner och vissa på förhand bestämda datum". Vi frågade vidare

hur läraren anpassar undervisningen och sitt arbetssätt för att eleven ska nå målen. Lärare 1 svarar ”Man kan markera texten som följer läroboken om man har hjälpmedel som till exempel cd-program på datorn. Man kan använda sig av band”. Läraren 1 anger även miljön som en viktig del i arbetssättet ”Miljön spelar roll, här inne är det ju lugnt och mysigt, men i den andra salen sitter de på varandra, inte bra”. De bestämmer utvecklingssamtal och kollar av resultaten, de följer åtgärdsprogrammen. Vad det gäller metoderna svarar läraren 1 även att läraren kan läsa upp så att eleverna kan lyssna. Lärare 2 betonar att det handlar om mellanstadiestudieteknik ”Det handlar om vanlig mellanstadiestudieteknik. Det de är vana vid när de kommer hit. Variation, att hitta deras inlärningsstil, hur just de lär sig”. Här är det också frågan om individanpassad undervisning då variation, att hitta just deras inlärningsstil. Läraren 2 använder sig också av band och cd-skivor för att underlätta för eleverna då de slipper att bläddra i böckerna för att det upplevs som jobbigt. Detta innebär att läraren ger olika tips och se var eleverna nappar på. Vidare använder hon sig av bilder, band, CD, små lappar och hon säger att det handlar om elevens mognadsprocess. Lärare 4 anser att det först och främst är viktigt att få en helhetsbild av eleven. Vidare svarar lärare 4 att det är viktigt att ”träna både den starka och den svaga sidan, anpassa uppgifter därefter”. Det är lättare i en mindre grupp”.

På frågan om hur läraren märker att eleven har förstått instruktionerna svarar flertalet av lärarna att de märker det på kroppsspråket. Lärare 1 svarar att hon märker det dels genom ögonen på dem, annars så talar de om det ”Man ser det i ögonen på dem, uttrycksfulla eller frågande ansikten”. Läraren 2 svarar också att hon märker vilka som förstår eller inte genom kroppsspråket. Läraren 3 svarar att ”Man lär känna de så snabbt, att man ser vilka som inte förstår”. Läraren 4 svarar att hon märker det genom att eleven gör rätt.

4.2.3 Elevens självbild

På frågan om arbetsresultaten påverkar elevens självbild svarade samtliga lärare att den gör det. På följdfrågan om vad skolan kan göra för att förstärka självbilden svarar de samtliga att skolmiljön spelar en stor roll. Lärare 1 ”Stora skrivningar skrivs ofta i liten grupp”. Lärare 2 för in resultat i diagram och betonar vikten av att eleven får se en bild och inte bara ord så att eleven känner ”Någon tror att jag kan”. Vidare svarar både lärare 1 och 2 att skolmiljön är viktig därför att det blir en trygg miljö. Läraren 3 svarar att eleven blir glad när den kan se att de förbättrar sina resultat och när de jämför hur bra de blir genom DLS – diagnosmaterial. Även läraren 3 anger att det är viktigt för eleverna att ”de har en valmöjlighet” när de blir erbjudna att sitta vid mindre grupper vid de nationella proven. Läraren 4 betonar verkligen att elevernas

självbild påverkar deras arbetsresultat. Eleverna gömmer svårigheten eftersom de inte vill vara "svaga". Eleverna känner dock tryggheten i den lilla gruppen. Vidare menar läraren 4 att skolan i allmänhet ställer för hårda krav på kärnämnen och läraren vill att skolan i allmänhet ska ta bort ordet godkänt.

4.2.4 Organisation

På frågan om lärarna upplever att de har stöd från skolledningen så upplever de flesta att de delvis eller helt har det. På följdfrågan i så fall på vilket sätt svarar de: Lärare 1 svarar att skolledningen är dålig på att följa upp, "man känner sig bortglömd, som om man kommer i sista hand fast det kanske inte är så". Vidare menar läraren att ledningen har stöttat den egna institutionen och lämnar mycket till oss lärare att besluta om. Läraren 2 känner att det finns stöd från skolledningen och att, "Man får förtroende att sköta sig själv och jobbet". Vidare tycker läraren att det är både bra och inte bra och påpekar att det är för lite resurser. Under det senaste året har specialpedagogiken fått en egen fast punkt istället för som innan, "ambulerande med varukorg". Lärare 3 upplever att de har frihet men betonar att läraren inte får tillräckligt med feedback, "Sköter oss själva, panikkänsla när det går åt fel håll". Läraren 4 upplever stöd från skolledningen genom att de lyssnar och tar problem på allvar. Vad det gäller resurserna så inser läraren att ledningen inte kan göra mycket åt det. Läraren upplever att ledningen lyssnar.

På frågan som egentligen hänger ihop med föregående och som lyder har skolledningens stöd någon betydelse för arbetet med eleven svarar de flesta att det har helt eller delvis. Lärare 1 svarar att det är självklart. Vidare menar läraren att det hade varit svårt om ledningen inte tyckt att specialpedagogiken inte var viktig, och tillägger att ledningen stöttar till 100 % om man har problem men upplever ledningen som stressad. Läraren 2 tycker att det hade underlättat om resurserna gällande bärbara datorer hade blivit verklighet så hade det underlättat i arbetet med eleven. Lärare 3 svarar att i grund och botten har stödet betydelse. Läraren 4 tycker att skolledningens stöd delvis har betydelse. Hon upplever att hon orkar mer om hon känner stöd hos ledningen.

5. Diskussion

Här ska vi diskutera resultatredovisningen och utfallet av undersökningen.

5.1 Processrelaterade faktorer

5.1.1 Mötet

Under kategori mötet, fråga nummer ett svarade ett fåtal av eleverna att de aldrig hade träffat någon specialpedagog. Förklaringen till detta löd att de själva inte tyckte att de behövde gå dit. En anledning till detta kan bero på relationen mellan den vuxne, det vill säga läraren, och eleven. Det pekar på en brist i förhållandet mellan eleven – läraren. I Skolverkets rapport (2001) nämns som en viktig och avgörande faktor för att eleven skall nå målen nämligen, förtroendefulla relationer mellan vuxna på skolan och elever. Vidare upplevde hälften av alla elever det första mötet som positivt. Anledningar som eleverna angav var att lärarna presenterade sig och eleven för resten av klassen. Det tyder på ett bra förhållningssätt. Det är just det som Vernersson (2002) poängterar om det förhållningssättet som läraren har gentemot elever, främst de i behov av extra stöd. Vernersson menar att det är avgörande om eleven ska komma in i gruppen eller ej.

Det är anmärkningsvärt att nästan hälften uppger att de ej var närvarande när åtgärdsprogrammen skrevs. Högstadiel elever förväntas ta eget ansvar för sina studier och bör därför vara delaktiga i planeringen av processen som rör deras studiegång. Om man relaterar till McGregors teorier om människosyn, Teori X, där man utgår att människan hellre låter sig bli styrd av överordnad än att tänka själv och vara med i processen, kan resultatet utav detta bli att eleven inte tas in i gruppen, det vill säga integreras. Eleven blir passiv och söker då tryggheten istället för att aktivt delta i processen för att nå målen. Fem elever uppger att de bara fick en lapp hem för påskrift, där åtgärder redan var färdigformulerade. Det här pekar, anser vi, på brist mellan en fungerande relation mellan lärare och elev, där man förbiser elevens egenengagemang och ansvar för sin skolgång. Av de elever som var närvarande när åtgärdsprogrammen skrevs, hade eleven antingen en eller bägge föräldrarna representerade, samt att en lärare var med. Detta styrks som en viktig faktor i Skolverkets rapport (2001) hur viktigt det är att ha föräldrarnas engagemang i elevernas skolgång. Av de elever som var närvarande på mötet, minns en övergripande majoritet av eleverna vad som bestämdes och skulle förbättras, och de kunde ange detta. Elevernas medvetenhet om saker som ska förbättras ökar förutsättningarna för att målen ska uppnås. I frågan om skolans ansvar i åtgärdsprogrammet mindes ett fåtal elever. Antingen brister det i informationen till eleven om skolans ansvar, eller så betonar man inte skolans eller

skolledningens roll i elevens strävanden för att nå sina mål. Ansvarvaret kan inte läggas endast på eleven, utan skolan och skolledningen har också ett ansvar. I Lpo 94 står det bland annat "Skolan har ett särskilt ansvar för det elever av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (s.6).

5.1.2 Arbetsätt

Åtgärdsprogram som ett arbetsätt för att nå målen tenderar att inte riktigt följas upp under lektionstid, då nästan hälften av eleverna uppger att de inte diskuterar vad de skulle förbättra. Det är anmärkningsvärt med tanke på bristen på tydlighet gällande vilka saker som ska åtgärdas. I Skolverkets rapport (2001) betonar de vikten av att ha rimliga men framför allt tydliga krav för att eleven ska nå målen.

Kategori arbetsätt handlar om hur läraren anpassar olika uppgifter till eleverna. I vår undersökning framkommer det att eleven upplever att specialpedagogen förklarar ytterligare uppgifter så att eleven lättare kan förstå de. Det är en av fördelarna med mindre grupper, det vill säga segregerad undervisning, att det finns tid att avsätta till elever som behöver det. Haug (Nilholm 2003), menar att alla har rätt till utbildning men menar vidare att utbildningen inte kan bli lika för alla. Han menar vidare att alla ska undervisas i en inkluderad miljö. Vår tolkning av svaren är att för vissa elever kan tiden och mindre klass vara av större vikt än det inkluderande perspektivet av undervisning där alla sitter i samma klassrum. Även Skolverket (2001) betonar hur viktigt det är att anpassa arbetsättet efter elevernas förutsättningar och behov. En annan fördel med mindre grupper är att det finns mer resurser såsom hjälpmedel i form av kassetter och cd-romskivor.

På följande fråga gällande hur läraren följer upp studieresultaten ser vi liknande tendenser i frågan om tiden. Här är tiden den avgörande resursen för läraren där det finns utrymme för att förklara uppgifterna bättre och repetera.

5.1.3 Elevens självbild

Kategori eleven självbild handlar om individens roll i uppfyllandet av målen. Hälften av alla elever uppger att det är upp till de själva om de ska klara målen. Detta är en positiv upptäckt när man återknyter till Skolverkets rapport (2001) där de betonar elevernas engagemang och vilja för att lyckas i sina studier. Vår undersökning visar att en del elever även är beroende av föräldrarnas och lärarnas uppmuntran och stöd.

På frågan om eleven förstår vad läraren säger där följdfrågan är viktigare och lyder: Vad gör eleverna när de inte förstår? Det är positivt att de flesta elever svarar att de frågar igen, dock är det ett fåtal elever som svarar att de struntar i att fråga igen. Säljö (2000) menar att vi lär oss i ett sociokulturellt samhälle, det vill säga i samspel med andra människor i en social gemenskap. Holmqvist (2006) menar att ett bra klimat i klassrummet är när eleven tillåts att tänka fel och att det accepteras inom den sociala gemenskapen. Vår diskussion leder nu vidare in i intervju svaren med lärarna.

5.1.4 Mötet

Kategori mötet där betonar samtliga lärare vikten av elevrelationer. En annan aspekt som framkommit i vår undersökning är att lärarna vill att eleverna ska komma frivilligt och inte känna sig tvingade att gå dit. I motsats till McGregors Teori X finns Teori Y, där synen på människan grundar sig i att det finns flera sätt att nå målen än genom yttre ledning. Vår tolkning som grundar sig i lärarnas svar handlar om att det, det vill säga beslutet om att gå till specialpedagog, måste mogna inom eleven själv och inte genom yttre ledning och tvång. Lärarnas förhållningssätt leder till bra elevförhållanden.

5.1.5 Arbetssätt

Kategori arbetssätt handlar om lärarna upprättar åtgärdsprogram svarar alla ja. Det är positivt att föräldrar och i vissa fall även klassföreståndare är närvarande vid upprättandet av dessa åtgärdsprogram. Vi har tolkat svaren där läraren skulle exemplifiera åtgärder om vem som ansvarar för vad: elev, skolan och förälder att det framgår att läraren vill få in föräldrarna i processen för att eleven ska nå målen. Föräldramedverkan är enligt Skolverkets rapport (2001) är en av de avgörande faktorerna för att eleven ska lyckas i skolan. Samtliga lärare verkar ha insett vikten utav detta.

På frågan om hur dessa åtgärdsprogram följs upp visar vår undersökning att samtliga följer upp dem. På följdfrågan hur undervisningen och arbetssättet anpassas för att eleverna ska nå målen märker vi att tyngdpunkten ligger i individanpassad undervisning. Marton (2000) resonerar kring begreppet fenomenografi, där individer ser och upplever saker olika beroende på vilka erfarenheter och bakgrunder vi har med oss i vårt bagage. Holmqvist (2006) menar att det genom att använda sig av olika metoder och varierande arbetssätt och metoder kan man lära ut eftersom det finns olika vägar för elever att nå kunskap. Enligt lärarnas svar i vår undersökning överrensstämmer dessa med det som Holmqvist kallar för variationsteori. Lärarnas svar pekar på variationen i undervisningen och motiverar med att det är viktigt för att hitta just deras

inlärningsstil. Vidare framgår det i lärarnas svar att den ”lilla gruppen”, det vill säga segregering, är viktig för elevernas lärande och förståelse. Av vår litteratur att döma, Nilholm (2003) och Skolverket (2001), så innebär segregering att man behandlar eleven kompensatoriskt, där eleven tas ur sin grupp och sätts i mindre grupp för att där bli kompenserad sin brist. Av lärarnas svar har vi kommit fram till att eleverna trivs i de mindre grupperna och där kan undervisningen anpassas efter individen. Skolverket (2001) förespråkar en inkluderad integrering där undervisningen bedrivs inom ramen för den klass som eleven tillhör. Vi anser att för att detta ska bli möjligt, måste alla lärare i klasserna ha den kompetensen som behövs för att möta alla elever i behov av särskilt stöd. Haug (1998) benämner detta som ”generell universell kompetens” (s.22), där alla lärare ska ha den kunskapen som det behövs för att undervisa alla elever inom den förespråkade inkluderande integrering.

På nästa fråga om hur lärarna märker om eleverna har förstått instruktionerna anser de flesta att de märker det genom kroppsspråket. Här kan vi dra den slutsatsen att lärarna har lärt känna eleverna. Om det är så att det nu finns en relation mellan den vuxne och eleven kan man ifrågasätta varför elever i vissa situationer inte vågar fråga när de inte förstår i en klassrumssituation. Här kan man återigen nämna Säljös (2000) resonemang om det sociokulturella lärandet där allas olikheter ligger till grund för lärande.

5.1.6 Elevers självbild

Under kategorin elevers självbild berör vi frågan om arbetsresultaten påverkar elevers självbild och i så fall hur och vad skolan kan göra för att förstärka självbilden. Samtliga lärare svarar att elevernas resultat påverkar deras självkänsla. Skolan och lärarna är duktiga på att uppmuntra eleverna i deras studiegång. Vidare anser de att skolledningen anpassar skolmiljön efter elevernas behov.

5.1.7 Organisation

Under kategorin organisation frågade vi lärarna om de upplevde stöd från skolledningen och i så fall hur. Samtliga lärarna upplevde att de kände stöd från skolledningen. Samtidigt upplevde de stor frihet. De får bestämma mycket själva men frågan är om det också kan ses som om skolledningen inte bryr sig tillräckligt. Stensaasen och Sletta (1997) menar att efter en tolkning av Teori Y där det handlar om hur bra ledningen är att stimulera sin personal att lita till sina egna förmågor. Eftersom alla lärarna svarade att skolledningens stöd har betydelse i arbetet med eleven, anser vi att det är en viktig förutsättning för att eleven i slutändan ska känna sig trygg.

Uppsatsens syfte har varit att ta reda på hur elever som riskerar att inte nå godkänt, och som därför är i behov av särskilt stöd, blir hjälpta och bemötta av lärare. Vidare är vi intresserade av genom ett elevperspektiv se hur eleverna uppfattade dessa arbetssätt och åtgärder. Vi har tolkat att lärarna arbetar med eleverna i mindre grupper, det vill säga att undervisningen sker utifrån segregering integrering. Elevernas upplevelse av detta arbetssätt är att de upplever att lärarna förenklar och förklarar ytterligare för dem. Åtgärdsprogram som anges som ett av arbetssätten, visar sig vara delvis bristfällig då ett stort antal elever inte kommer ihåg vad som ska förbättras vid upprättandet av dessa. Vi anser det vara bristfälligt på grund av att: vet inte eleven vad som ska göras för att den ska nå målen, då kan inte eleven heller förbättra dessa saker under lektionen. Sålunda kan inte eleven nå målen genom denna bristfälliga vägledning. Vad det gäller förhållningssätt emellan elev och lärare märker vi från svaren att döma att det första mötet upplevdes som positiv ur elevernas synvinkel.

Faktum kvarstår av tidningsrubrikerna att döma, att allt fler elever inte når godkänt. Av svaren som framkommit i vår undersökning kan vi inte dra några generella slutsatser eller erbjuda några lösningar, men vi ser brister i både arbetssättet och förhållningssättet.

Om inkluderad integrerad undervisning är lösningen så krävs det att lärarna besitter den kompetensen som behövs för att undervisa alla elever så att de uppnår målen. Det är vad Utbildningsdepartementet (1999:63) föreslår i avsnittet som behandlar kompetensen för att möta alla elever. En lösning skulle kunna vara att i AU60, där framtidens lärare utbildas, får extra utbildning om just kompetensen att möta alla elever oavsett behov. Vi är av den uppfattningen att vissa elever klarar målen bättre om de får arbeta i liten grupp. Då menar vi inte bara kunskapsmässigt utan även ur ett socialt perspektiv. Vissa mår bättre om de plockas ur den stora gruppen. I en individanpassad skolmiljö, får det inte vara antingen segregerad eller integrerad undervisning. Variationen har ju visat sig vara viktig. Det borde vara möjligt i en skola för alla. I inledningen i vårt arbete har vi diskuterat mycket kring segregerat kontra integrerat form av undervisning. Av våra frågor så framgår det inte tydligt om undervisningen sker i dessa former. En av anledningarna är att vi inte ville styra resultaten med våra frågor. Vi har emellertid kunnat tolka ur svaren i fall undervisningen sker ur ett segregerat eller integrerat perspektiv. Därför anser vi att det inte har påverkat resultatet.

6. Sammanfattning

Här ska vi ta upp huvuddragen i vår litteraturred, metod, resultatet och slutsatser. I vår litteraturgenomgång tar vi upp följande resonemang som berör synen på lärande, traditioner och teorier som ligger till grund för dessa resonemang. Forskningen kring kunskapssyn, det vill säga lärande har gått från Vygotsky som Säljö har utvecklat vidare i ett sociokulturellt perspektiv. Vidare diskuterar vi begreppet fenomenografi och författaren bakom begreppet är Marton. Holmqvist följer upp tanken med variationsteorin som grundar sig i fenomenografin, nämligen att vi lär olika beroende på vilka erfarenheter vi har fått tidigare. Ett annat viktigt inslag i vår uppsats är diskussionerna kring integrerad kontra inkluderad undervisning. Gemensamt för alla författare är att de förespråkar en integrerad form av undervisning. Denna form av undervisning ska bedrivas i en skola för alla, där lärarna ska besitta den kompetensen som krävs för att möta alla elever oberoende om de är i behov av särskilt stöd eller ej. Vi tar även upp synen på människan och vikten av förhållningssätt.

Under vår teoridel är det sociokulturella perspektivet som står i centrum. Teorin utgår från att människan lär sig bäst i samspel med andra människor i den sociala gemenskapen. Vidare tecknar vi bakgrunden till olika inlärningstraditioner såsom behaviorismen, kognitivismen och konstruktivismen. Vi tecknar ett historiskt perspektiv där vi tittar på integrationen kontra segregationen gällande de svaga eleverna, sett från slutet av 1800-talet fram till våra dagar.

Metoden som vi valt för att besvara dessa frågor är intervjutekniken, närmare bestämt semistrukturerade intervjuer. Metoden har hjälpt oss genomföra undersökningen och komma fram till ett resultat.

I vår resultatredovisning presenterar vi utfallet av undersökningen under olika rubriker. Vår undersökning är upplagd på det viset att vi först presenterar elevernas svar och sedan lärarnas svar. Svaren är ordnade under följande kategorier: mötet, arbetssätt, eleven självbild och under lärarnas svar även organisation.

Intervjusvaren visar på att undervisningen bedrivs utifrån ett segregerat perspektiv. Vidare har vi funnit vissa brister under kategorin åtgärdsprogram eftersom flertalet elever inte kommer ihåg vad som ska förbättras för att de ska nå målen. Däremot drar vi den slutsatsen att relationen mellan lärare och elev tyder på ett bra förhållningssätt.

Referenser

Andersen, T. (2003). *Reflekterande processer – samtal och samtal om samtalen*. Smedjebacken: Scandbok AB.

Atterström, H. & Persson, R. (2000). *Brister och olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.

Bjurwill, C. (2001). *A,B,C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter: diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelserpunkter*. Stockholm: Skolverket.

Danielsson & Liljeroth....

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund. Studentlitteratur.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Spånga Tryckeri AB.

HSFR. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Marton, F. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Pollak, K. (2001). *Att växa genom möten*. Jyväskylä, Finland. Gummerus Printing.

Skolverket. (2001). *Utan fullständiga betyg – varför når inte alla elever målen? Skolverkets rapport nr 202*. Stockholm: Liber.

SOU. (1993). *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Norstedt Tryckeri AB.

Stensaasen, S. & Sletta, O. (1997). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupper*. Malmö: Team Offset & Media.

Svenska UNESCO – rådet. (1997). *Salamancadeklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Regeringskansliet.

Säljö, R. (2003). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Smedjebacken: ScandBook AB.

Tideman, M. m. fl. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad.

Utbildningsdepartementet. (1998). Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm:Utbildningsdepartementet.

Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund. Studentlitteratur.

Tidskrifter

BLT (Blekinge Läns Tidning), 1 juli 2006; nr. 149. *Många slutar utan betyg*.

BLT (Blekinge Läns Tidning), 5 juli 2006; nr. 152. *Eleverna skippar stranden och går i sommarskola på sommarlovet*.

Sarah, nr 1, 2006 årgång 4. *Arbete i skolan – generiskt lärande*.

Bilaga 1

Intervjufrågor till specialpedagoger och elever vid grundskolor i södra Sverige, som ska användas i ett examensarbete där syftet är att ta reda på hur och på vilka sätt skolor bemöter och hjälper de elever som riskerar att inte nå godkänt och som därför är i behov av särskilt stöd.

(frågor till elev)

- 1) Vilken klass går du i? (årskurs)
 - 2) Hur gammal är du? (ålder)
 - 3) Är du tjej eller kille? (kön)
-
- 1) Beskriv det första mötet med specialpedagogen! Hur gick det till och hur kändes det första besöket?
 - 2) Har Ni skrivit åtgärdsprogram, och i så fall var du med när det skrevs? Vilka mer var med?
 - 3) Minns du vad som bestämdes på det mötet? Vad skulle du göra? Och skolan?
 - 4) Pratar ni om det som står på åtgärdsprogrammet under lektionen?
 - 5) På vilka sätt anpassar läraren uppgifterna så att du lättare ska förstå dem?
 - 6) Hur följer läraren upp dina studieresultat?
 - 7) Vad betyder mest för att du skall lyckas med ditt skolarbete? Till exempel: föräldrarnas stöd, lärarnas engagemang, intresse, krav från din omgivning?
 - 8) Förstår du vad läraren säger? Vad gör du när du inte förstår?

Bilaga 2

Intervjufrågor till specialpedagoger och elever vid grundskolor i södra Sverige, som ska användas i ett examensarbete där syftet är att ta reda på hur och på vilka sätt skolor bemöter och hjälper de elever som riskerar att inte nå godkänt och som därför är i behov av särskilt stöd.

(frågor till spec.ped.)

- 1) (ålder)
 - 2) (kön)
 - 3) (utbildning) – ska vi ha med dessa frågorna tycker ni?
-
- 1) Beskriv det första mötet med eleven! Beskriv hur det går till när eleven kommer till dig!
 - 2) Upprättar ni åtgärdsprogram? Vilka är närvarande?
 - 3) Ge exempel på åtgärder! Vem ansvarar för vad? Elev? Skolan? Förälder?
 - 4) Hur följs de upp och vad visar resultaten? Hur anpassar du undervisningen och ditt arbetssätt för att eleven ska nå målen?
 - 5) Påverkar elevens självbild arbetsresultatet? Hur? Hur kan skolan stärka självbilden?
 - 6) Hur märker du att eleven förstår dina instruktioner?
 - 7) Upplever du att du har stöd från skollädaingen? På vilket sätt?
 - 8) Har det någon betydelse för arbetet med eleven?

Abstract

Skriv på svenska

Ämnesord:

INNEHÅLL

Mallen är gjord så att denna sida ska börja med sidnummer 3. Lite beroende på hur ni använt Word kan ni sedan kopiera in er text i dokumentet från sidan 5. Om ni har använt Words rubriknivåer infogar ni sedan automatiskt innehållsförteckningen här. Det är aldrig fel att prova vilket sätt som fungerar bäst, se bara till att ni har en kopia på ert arbete.

