



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

”Dom ser mig som en idiot”

Elevers tankar om ogiltig frånvaro
och skolsituationen på högstadiet

*”They Think I’m an Idiot”
Pupils’ Thoughts about Invalid Absence
and the Situation in Secondary School*

Ingrid Tågerud

Examensarbete:	15 hp
Sektion:	Läraryrket
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2012
Handledare:	Anita Bengtsson Tingvar
Examinator:	Ann-Elise Persson

Abstract

Tågerud, I. (2012). "Dom ser mig som en idiot": Elevers tankar om ogiltig frånvaro och skolsituationen på högstadiet. "They Think I'm an Idiot": Pupils' Thoughts about Invalid Absence and the Situation in Secondary School. Högskolan, Kristianstad. Specialpedagogiska programmet.

Syftet med min studie är att utreda vilka faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. Jag vill undersöka vilka förändringar skolan behöver göra för att möta elevernas behov och vad rollen som specialpedagog innebär i detta förändringsarbete.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning när det gäller elevers skolfrånvaro, skolans organisation och arbetssätt samt elevers självkänsla och motivation. Till grund för det metodiska arbetet i min studie ligger aktionsforskningen. Med hjälp av strukturerade enkäter, observationer med registreringsschema och halvstrukturerade intervjuer vill jag ta del av elevernas syn på sin skolsituation.

Eleverna i min studie efterlyser tydliga lärare som kan hålla ordning i klassrummet. De vill ha lärare som lyssnar på dem och förstår att de har svårigheter. Att ständigt misslyckas tär på självkänslan, därför är det oerhört betydelsefullt med positiv feedback. Det är viktigt att lärarna visar eleverna att de har förväntningar på dem, bemöter dem med respekt och utgår från varje elevs egen kunskapsnivå. Skolans uppgift är att anpassa arbetssättet så att eleverna får en känsla av sammanhang och känner lust att lära.

Specialpedagogen har en viktig roll när det gäller att förstå vad i lärandemiljön som gör skolsituationen problematisk för eleverna. För lärarnas del kan specialpedagogen bidra med handledning som ger möjlighet till reflektion och pedagogiska diskussioner gällande yrkesrollen. I samverkan med skolledningen och elevhälsoteamet kan specialpedagogen organisera och utveckla lärandemiljön.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av min undersökning på att elevens totala livssituation påverkar skolgången. Ogiltig frånvaro på högstadiet är en komplex fråga som inte alltid skolan själv kan komma tillrätta med. Det krävs ett nära samarbete mellan skolledningen och elevhälsoteamet, mellan hemmet och skolan, och ibland även med socialtjänsten.

Nyckelord: Empati, förväntningar, individualisering, lärarkompetens, ogiltig frånvaro, självkänsla, skolklimat.

Ingrid Tågerud

Handledare: Anita Bengtsson Tingvar
Examinator: Ann-Elise Persson

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	7
1.1 Bakgrund	7
1.2 Syfte med problemformulering	9
1.3 Studiens avgränsning.....	9
1.4 Studiens upplägg	9
2 TIDIGARE FORSKNING	11
2.1 Begrepp	11
2.1.1 Skolplikt	11
2.1.2 Ogiltig frånvaro - skolk	12
2.2 Styrdokument	12
2.3 Elevers skolfrånvaro.....	13
2.3.1 Vanliga orsaker till frånvaro	13
2.3.2 Ett rop på hjälp	15
2.4 Organisation och arbetssätt	16
2.4.1 En skola för alla.....	16
2.4.2 Gruppindividualisering och kooperativt lärande	17
2.4.3 Skolans klimat	19
2.4.4 Lärarnas kompetens.....	20
2.4.5 Empati	21
2.4.6 Faktisk lärandetid	22
2.5 Självkänsla och motivation	23
2.5.1 Villkor för elevers utveckling	24
2.5.2 Motivation och inre drivkraft	25
2.5.3 Flow.....	26
2.5.4 Roll och identitet	27
2.6 Specialpedagogens roll för elevens skolsituation.....	29
2.6.1 Specialpedagogiska insatser ur historiskt perspektiv	29
2.6.2 Specialpedagogiska åtgärder idag	29
2.7 Vägen tillbaka	32
3 TEORI	33
3.1 Olika teoretiska infallsvinklar	34
3.1.1 Hermeneutik	34
3.1.2 Empiri och fenomenografi	34
3.2 Bronfenbrenner.....	35
3.3 Vygotskij	36
3.4 Antonovsky	37
3.4.1 Kasam.....	39
4 METOD	41
4.1 Metodiska överväganden.....	41
4.2 Val av metod	42
4.2.1 Strukturerade enkäter	43
4.2.2 Observationer efter registreringsschema	43
4.2.3 Halvstrukturerade intervjuer	44
4.3 Pilotstudier	46
4.4 Undersökningsgrupp	47
4.5 Genomförande	48

4.5.1	Strukturerade enkäter	48
4.5.2	Observationer efter registreringsschema	48
4.5.3	Halvstrukturerade intervjuer	49
4.5.4	Bearbetning och analys	49
4.6	Tillförlitlighet	50
4.7	Etiska överväganden	52
5	RESULTAT OCH ANALYS	55
5.1	Närvaro/frånvaro	55
5.1.1	Analys av elevernas närvaro/ frånvaro	58
5.2	Organisation och arbetssätt	60
5.2.1	Analys av skolans organisation och arbetssätt	64
5.3	Självkänsla och motivation	66
5.3.1	Analys av elevernas självkänsla och motivation	69
5.4	Tankar om framtiden	73
5.4.1	Analys av elevernas tankar om framtiden	73
5.5	Analys av specialpedagogens roll för elevens skolsituation	74
5.5.1	Individnivå	74
5.5.2	Gruppenivå	75
5.5.3	Organisationsnivå	75
6	DISKUSSION	77
6.1	Resultatdiskussion	77
6.2	Metoddiskussion	80
6.3	Tillämpning	82
6.4	Fortsatt forskning	83
7	SAMMANFATTNING	85
	REFERENSER	87
	BILAGOR	91

INLEDNING

En tidig oktobermorgon satt jag i vanlig ordning vid köksbordet och åt min frukost samtidigt som jag läste *Skånska Dagbladet*, vilket jag vanligtvis gör innan jag går till arbetet. På sista sidan fångade en rubrik mitt intresse: "Svenska skolelever kan inte strejka – bara skolka" (Henriksson, 2011-10-31). Då insåg jag att ogiltig frånvaro på högstadiet är det område jag vill göra min studie om. Jag vill belysa specialpedagogens roll när det gäller elever med ogiltig frånvaro, samtidigt vill jag analysera skolans förändrings- och utvecklingsarbete för att möta behoven hos *alla* elever. Genom att fördjupa mig i teorier som lyfter fram elevers behov utifrån psykologiska och sociala sammanhang får jag en djupare förståelse för olika påverkansprocesser. Jag vill även studera olika tillvägagångssätt för insamlande av data.

Med en bakgrund som lågstadielärare, och vidareutbildning till montessoripedagog, har jag kommit till insikt om att varje barn måste få utvecklas utifrån sin egen nivå, efter sin egen personliga förmåga. Jag har arbetat som klasslärare under flera år, de senaste åren i en 3-4a, och sedan en termin tillbaka har jag ett vikariat som specialpedagog på en högstadieskola. När det gäller min magisteruppsats vill jag fokusera på de äldre eleverna. Av erfarenhet vet jag att vi som arbetar i skolan, tidigt kan se vilka elever som finns i riskzonen att få problem på högstadiet. Det är därför viktigt att upptäcka hinder i lärandemiljön redan på förskolan för att motverka barns och elevers utanförskap. Jag har sett fantastiska resultat då skolan satt in resurser i tid.

Mitt stora intresse rör de elever som stör undervisningen i skolan, de gör mitt arbete till en verklig utmaning. När en elev som stör undervisningen blir ombedd att lämna klassrummet börjar spiralen som kan leda till ogiltig frånvaro och utanförskap. För att undvika att detta sker, måste skolan ta reda på vilka faktorer som ligger till grund för elevens beteende. Kanske behöver verksamheten göra förändringar för att passa elevens behov.

1.1 Bakgrund

Enligt montessoripedagogiken har varje människa en livskraft inom sig. Denna inre drivkraft, *horme*, lägger grunden till självständighet och hjälper människan att utvecklas och känna lust att lära (Montessori, 1987). Vad har hänt med denna lust och inre drivkraft hos elever som är ogiltigt frånvarande i skolan? En del högstadieelever verkar helt sakna intresse för sitt skolarbete medan andra elever tycker om att arbeta i skolan och drivs av en inre kraft att utveckla sina kunskaper. Vad är det som gör att skolan upplevs så olika hos elever? Jag ser ett samband mellan elevers frustration, som kan bero på många olika faktorer och ha byggts upp

under hela skoltiden, och deras ogiltiga frånvaro på högstadiet. Detta belyser även Skolverket (2010) i sin rapport om elevers skolfrånvaro. För att kunna göra förändringar i utbildningen är det viktigt att skolan får insikt i hur eleverna upplever sin skolsituation och vad som ligger till grund för deras ogiltiga frånvaro.

Övergången till högstadiet är en omvälvande tid i ungdomars liv. Efter att jag under flera år har arbetat på de lägre stadierna, märker jag vilken stor omställning det är för eleverna att komma till högstadiet. Samtidigt som de befinner sig i en mycket intensiv period i sin utveckling ska de anpassa sig efter ett helt nytt skolsystem med nya klasskamrater, många lärare, olika klassrum och en del nya ämnen. Gärdefors (2010) ifrågasätter om det är skolans struktur som dödar elevernas motivation och Gunnarsson (1999) diskuterar vilka faktorer och förhållanden som bör forma ett skolklimat där alla elever har möjlighet att utvecklas. Samuelsson (2008) belyser i sin studie hur vissa elevbeteenden som sen ankomst och överksamhet ökar dramatiskt med stigande ålder. Han menar att lärare i de senare åren beskrivs som mindre stödjande och känslomässigt engagerade i sina elever, samtidigt som han understryker att en ökad distans mellan elever och lärare är en naturlig följd av att eleverna blir äldre. Jag märker att många elever på högstadiet fortfarande är i stort behov av lärare som ser dem, lyssnar på dem och frågar hur de har det. En del elever verkar nonchalanta och har en tuff attityd, men i grunden är de ofta osäkra och i behov av uppmärksamhet. Det gäller för oss vuxna att närma oss på rätt sätt, vilket naturligtvis varierar från individ till individ, och stundtals är lättare sagt än gjort.

Lärare i grundskolan gör pedagogiska utredningar och skriver åtgärdsprogram, de ser var det behövs mer resurser och vad eleverna behöver i form av extra stöd. Trots detta visar Lärarförbundets undersökning (Sirén, hämtat 2012-01-08) att elever i behov av stöd inte får detta i den utsträckning de har rätt till, trots att deras lärare ansökt om hjälp. Sirén föreslår att lärare ska få rätt att ordinera stöd som bot på problemet och menar att om vi ska uppfylla skollagens krav så måste alla lärare och skolledare kunna sätta in stöd *när* och *där* det behövs. Skolväsendet vilar på demokratins grund och idag kan elever och vårdnadshavare överklaga beslut inom grundskolan som gäller bland annat åtgärdsprogram, anpassad studiegång och enskild undervisning hos Skolväsendets överklagandenämnd (hämtat 2012-03-24).

I min undersökning utgår jag från elevens perspektiv och låter därmed den svagaste rösten komma till tals. Vad anser eleven själv att han eller hon behöver? Tidigare forskning påvisar faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. En del av dessa omständigheter, till exempel elevens hemförhållanden och tidigare upplevelser, är inget skolan kan påverka eller förändra. Istället fokuserar min studie på vad specialpedagogen kan

bidra med på individ-, grupp- och organisationsnivå. Målet bör hela tiden vara att bättre kunna möta varje elev i skolsituationen.

1.2 Syfte med problemformulering

Syftet med studien är att belysa vilka faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. Jag har valt att göra undersökningen utifrån ett elevperspektiv och med utgångspunkt i detta analysera vilka förändringar skolan behöver göra för att möta elevers behov. Mina frågeställningar är:

- Hur beskriver elever med ogiltig frånvaro sin situation i skolan?
- Vilka faktorer ligger till grund för elevers ogiltiga frånvaro?
- Vad anser eleverna skulle kunna öka deras intresse för skolarbetet?
- Vilka möjligheter har specialpedagogen att möta elevers behov på individ-, grupp- och organisationsnivå?

1.3 Studiens avgränsning

Att göra en heltäckande studie om huruvida skolan kan förändra situationen för elever med ogiltig frånvaro är inte möjligt under en så kort tidsperiod som jag har till mitt förfogande. Jag lyfter fram teorier som är relevanta för min studie och fördjupar mig i tidigare forskning för att upptäcka faktorer som kan leda till elevers ogiltiga frånvaro. Jag belyser olika möjligheter som specialpedagogen har när det gäller att förändra verksamheten i skolan för att denna bättre ska kunna möta elevers individuella behov. Med stöd av studien kommer jag inte att kunna dra några generella slutsatser vad ogiltig frånvaro beror på. Jag kommer inte heller veta om specialpedagogen verkligen kan göra förändringar för elever eftersom jag inte har tid eller möjlighet att göra ett så stort antal observationer och intervjuer som det skulle krävas för att få en heltäckande syn på ämnet.

1.4 Studiens upplägg

Efter en inledning där jag definierar studiens syfte, problemformulering och avgränsning, övergår jag till en litteraturgenomgång där jag fördjupar mig i vad olika styrdokument och tidigare forskning lyfter fram angående skolans skyldigheter, elevers skolplikt och ogiltig frånvaro. När det gäller tidigare forskning fördjupar jag mig också i elevers skolfrånvaro, organisation och arbetssätt i en skola för alla samt elevers självkänsla och motivation.

Därefter studerar jag vad specialpedagogens roll kan innebära när det gäller att förbättra elevers skolsituation och hur vägen tillbaka till utbildning kan se ut för elever.

I min teoridel utgår jag från *Bronfenbrenner*, *Vygotskij* och *Antonovsky* som alla stödjer mina tankar om vilka faktorer som är betydelsefulla för barns och ungdomars lärande och utveckling. Metoddelen inleds med olika tankar, infallsvinklar och överväganden som jag gör under studiens gång. De metoder jag väljer att använda och kortfattat presentera är: *strukturerade enkäter*, *observationer med registreringsschema* (vilka jag även benämner som observationsschema) och *halvstrukturerade intervjuer*. För att bedöma hur de olika metoderna kommer att fungera i min undersökning gör jag först pilotstudier som jag redovisar under en egen rubrik. Undersökningsgruppen och de elever jag bestämt mig för att intervjua, introducerar jag närmare innan jag går in på själva genomförandet av studien. Sedan övergår jag till att beskriva hur jag bearbetar mitt insamlade material och hur tillförlitligt jag anser det vara. Jag redogör för mina etiska överväganden och därefter presenterar jag studiens resultat och analys, vilket jag gör utifrån tre huvudrubriker: *elevers närvaro/frånvaro*, *skolans organisation och arbetssätt* samt *elevers självkänsla och motivation*. Slutligen analyserar jag specialpedagogens roll för elevers skolsituation på individ-, grupp- och organisationsnivå. I diskussionen redogör jag för de viktigaste resultaten som kommit fram i studien då det gäller elevers ogiltiga frånvaro, vad som kan öka deras intresse för skolarbetet och vad specialpedagogen kan göra för att förbättra situationen för eleverna i skolan. Jag diskuterar även de metoder jag valt att använda för min undersökning samt studiens tillämpning. Därefter knyter jag ihop resultaten med tidigare forskning och teori och blickar framåt när det gäller fortsatt forskning inom området. Jag avslutar arbetet med en kort sammanfattning där jag lyfter fram de viktigaste resultaten och ställer dessa i förhållande till mitt syfte och problemformulering.

2 TIDIGARE FORSKNING

Litteraturgenomgången börjar med att förtydliga vad begreppet skolplikt medför och vad formuleringen ogiltig skolfrånvaro innebär i mitt arbete. Efter detta följer en genomgång av olika styrdokument som är relevanta för mina frågeställningar. Genom att referera till tidigare forskning bygger jag upp litteraturen kring de tre områden som jag valt att fokusera på: elevers närvaro/frånvaro, skolans organisation och arbetssätt samt elevers självkänsla och motivation. Därefter närmar jag mig specialpedagogens roll för att undersöka möjligheter att möta elevers behov på individ-, grupp- och organisationsnivå. Slutligen pekar jag på vad som skulle kunna vända en komplicerad inlärningssituation till en positiv utveckling genom att hitta vägen tillbaka till elevens motivation för skolarbetet.

2.1 Begrepp

Skolplikt är ett begrepp som är väl etablerat, medan ogiltig frånvaro är en formulering som behöver en närmare granskning eftersom det ligger till grund för den här studien. Eleverna själva talar sällan om ogiltig frånvaro, de säger istället att de ”skolkar”.

2.1.1 Skolplikt

Elever i den obligatoriska skolan ska delta i utbildningen om de inte är sjuka eller har annat giltigt skäl att inte närvara. Att vara giltigt frånvarande kan vara beviljad ledighet för enskilda angelägenheter, högst tio skoldagar under ett läsår. Om det finns synnerliga skäl kan längre ledighet beviljas (Skolverket, 2010). Tidigare var det styrelsen för utbildningen som skulle besluta om längre ledighet, men beslutet ska grundas på en samlad bedömning av elevens situation och därför har det bedömts som lämpligare att rektor fattar beslut. Det är viktigt att ta hänsyn till frånvarans längd, elevens studiesituation, möjligheter att på olika sätt kompensera den förlorade undervisningen och hur angelägen ledigheten är för eleven. *Svensk Facklitteratur* (2010), ett kommentarmaterial till skollagen, informerar att om en elev är sjuk eller inte kan delta i undervisningen av annan orsak ska detta anmälas till skolan. Om eleven uteblir från den obligatoriska verksamheten, ska elevens vårdnadshavare samma dag informeras om att eleven har varit frånvarande. Både Skolverket (2010) och Andrén och Westerholm (hämtat 2011-12-28) framhåller hur viktigt det är att kommunerna är noggranna med att bevaka elevers skolplikt.

2.1.2 Ogiltig frånvaro - skolk

Skolverkets rapport (2010) fastslår att det inte alltid är enkelt att avgöra vad som är giltig respektive ogiltig frånvaro. Erfarenhet visar att föräldrar intygar skolk som sjukfrånvaro och skyddar därmed sina barn från ogiltig frånvaro. Det är svårt att sätta en tydlig gräns mellan att vara sjuk och att ha ogiltig frånvaro, konstaterar Skolverket. En elev kan vara så psykiskt trött att den inte klarar av att gå i skolan medan en vuxen med liknande problem skulle bli sjukskriven från sitt arbete. Flera skolor som svarat i rapporten uppger att det finns rutiner som innebär att mentor även ska vara uppmärksam på giltig frånvaro. Om det upprepas vid flera tillfällen ska det tas upp med föräldrarna.

Långvarig frånvaro innebär att rätten till utbildning inte blir tillgodosedd. För det enskilda barnet men även för samhället kan en omfattande frånvaro från den obligatoriska skolan leda till stora svårigheter och kostnader. En ofullständig grundskoleutbildning ger små möjligheter på arbetsmarknaden och kan innebära utanförskap och lidande. (Skolverket, 2010, s. 6)

Enligt Skolverket (2010) är all långvarig frånvaro ett problem för elevens lärande. Det ställer krav på skolan när det gäller stöd och flexibilitet för att möta elevens situation. En elev som är borta från undervisningen under lång tid riskerar att komma efter i studierna och därmed inte nå de mål som ligger till grund för vidare utbildning och så småningom deltagande i arbetslivet. Frånvaron är ett tydligt tecken på att eleven inte mår bra och att skolan inte lyckats ge det stöd som eleven behöver. Andrén och Westerholm (hämtat 2011-12-28) lyfter även problematiken med ströfrånvaro som kan utvecklas till långvarig frånvaro.

2.2 Styrdokument

Svenska FN-förbundet (2008) anför i *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna* att var och en har rätt till utbildning och att den elementära utbildningen ska vara obligatorisk. Syftet med *Salamancadeklarationen* (Svenska Unescorådet, 2006) är att ge underlag för planering och vägledning för åtgärder när det gäller undervisning av elever med behov av särskilt stöd. Alla barns rätt till utbildning innebär att skolorna ska ge plats åt *alla* barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella eller språkliga förutsättningar. Flera elever upplever inlärningssvårigheter och har någon gång under sin skoltid behov av särskilda pedagogiska insatser. Skolan måste finna vägar för att ge alla barn en meningsfull undervisning.

Skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Skollagen föreskriver också att utbildningen ska vara likvärdig (Svensk Facklitteratur, 2010).

Enligt Lgr-11 innebär en likvärdig utbildning inte att undervisningen måste utformas på samma sätt för alla elever, eller att skolans resurser ska fördelas lika. Elevers olika förutsättningar och behov måste få styra och det finns många olika vägar för att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårt att nå målen.

2.3 Elevers skolfrånvaro

Skolverket (2010) fastställer att det ofta är en kombination av orsaker som ligger till grund för en långvarig frånvaro. Det kan handla om situationen både i hemmet och i skolan, även händelser längre tillbaka i skolgången kan inverka. I förordet till Gunnarssons bok (1999) skriver Andersson:

Vi har nu fått en skola för alla, eller rättare sagt vi borde ha fått en skola för alla. Tyvärr är så inte fallet. Mina egna undersökningar visar att skolan överhuvudtaget inte når ca en tredjedel av de som går i skolan på högstadiet. För dem känns skolan meningslös, trist, utan utmaningar, alltför teoretisk och för att stå ut är det nödvändigt att skolka ibland. Vore det inte för kamraterna hade man överhuvudtaget inte stått ut. (Andersson i Gunnarsson, 1999, s. 5)

2.3.1 Vanliga orsaker till frånvaro

Skolverket (2010) konstaterar att pedagogiska faktorer som kan föranleda ogiltig frånvaro kan röra sig om elever som inte begriper ett ämne, att lärare i enstaka fall brister i bemötandet och till och med stämplar eleven som dum. Det kan också handla om elever som inte fått tillräckligt med särskilt stöd eller att inga eller felaktiga diagnoser ställts, eller att de ställts för sent. Bilden av vad som orsakar elevers skolfrånvaro skiljer sig åt mellan skolan och hemmet. Skolan gör ofta problemet till något som har med den enskilde eleven att göra, menar André och Westerholm (hämtat 2011-12-28). Föräldrarna däremot anser ofta att skolan har misslyckats med att ge barnet rätt stöd eller att barnet utsätts för kränkande behandling. Föräldrarnas och skolans olika bilder av orsakerna till frånvaro visar hur viktigt det är att skolan utreder vilka problemen bakom frånvaron egentligen är för att kunna sätta in rätt åtgärder. Det är också av stor vikt att hemmet görs delaktigt i utredningar, beslut och åtgärder som rör barnet och möts med respekt och förtroende. Likaså betonar Lgr-11 att det är skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar att skapa bästa möjliga förutsättningar för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Gunnarsson (1999) delar i sin studie in elever i två grupper. En grupp, som till största delen består av pojkar, gick i skolan varje dag. De tyckte om att umgås med kamraterna på rasterna, men lektionerna såg de som ett nödvändigt ont. Dessa elever arbetade inte mycket i

skolan. De var ofta stökiga, oförskämda och förde mycket liv, vilket ledde till att de ofta blev utskickade från lektionerna. Den här gruppen elever hade ofta en problemfylld skolgång bakom sig. De hade av sina lärare upplevts som svårhanterliga och de var sällan borta från skolan. Eleverna var däremot positiva till lektioner där de själva kunde styra sitt lärande och där läraren kunde hålla ordning och strukturera undervisningen. Även om de uttryckte behovet av stöd låg betoningen på att själv få styra lärandeprocessen, skriver författaren och ger exempel på ett citat från en förälder:

Till slut skiter man i det om man märker att lärarna kanske inte bryr sig så mycket om att man inte kan. Han har kommit hem och berättat att lärarna sagt bara du sitter ner och är tyst så skiter vi i om du lär dig nånting. Då tyckte han väl att han hade den friheten att inte behöva lära sig något. (Gunnarsson, 1999, s 23)

Den andra gruppen elever i Gunnarssons studie (1999) gick bara sporadiskt eller inte alls till skolan. I den gruppen ingick även flickor. Dessa elever uppträdde på olika sätt när de var i skolan, några störde lärare och kamrater på lektionerna genom sitt uppträdande. Några hade tidigare varit utagerande, men övergick så småningom till ett mer inbundet beteende. Kamraterna hade tröttnat och de kom efterhand att sitta tysta och överksamma på lektionerna, en del slutade helt att gå till skolan. Den här gruppen hade utåt sett haft en relativt fungerande skolgång upp till högstadiet, där deras upplevelser var övervägande negativa. Eleverna hade en stor, ibland total frånvaro. I den här elevgruppen uttrycktes framförallt behov av stöd i lärandesituationen, även om några framhöll vikten av att själva få styra sitt lärande. I relationen med lärarna önskade eleverna att denna varit mer personlig (a.a.).

En del lärare brydde sig bara om de bästa eleverna. Visade bara de bästa, var glad över dom. De sket i oss som inte kunde så mycket. Jag kan ju inte så bra alla orden på svenska. Det brydde dom sig inte om. När jag frågade vad det var, sa dom bara att jag skulle vara tyst, att dom inte hade tid att ta upp det två gånger. Det tyckte jag var dåligt. Jag blev förbannad och gick inte mer på deras lektioner, när dom inte ville hjälpa mig, så sket jag i dom. (Gunnarsson, 1999, s. 27)

Gunnarsson (1999) jämför de båda elevgrupperna ur ett värdeperspektiv och menar att den andra gruppen visade ett tydligare avstånd mot sin högstadiemiljö. Deras handlingar var resultatet av ett ställningstagande, skolklimatet passade inte dem. Den första gruppen tog inte ställning på samma sätt mot skolan. De var klivna i sin inställning till företeelser i skolan och förkastade en del, men inte allt. När det gäller undersökningen var det främst relationerna, undervisningsmetoderna och innehållet i undervisningen som utgjorde hinder, skriver författaren. Eleverna kopplade samman sitt uppträdande med förhållanden i skolan. Trots att

klassföreståndarna egentligen uppfattade att det var skolklimatet som utgjorde problemet för eleverna sökte de bristerna hos eleverna själva och deras hemförhållanden. Klassföreståndarna hade god uppfattning om att eleverna behövde närmare relationer med ett fåtal lärare, tydliga normer och krav, och en undervisning som anpassades för varje elev. Dock omöjliggjordes detta av skolans ramar och organisation (a.a.).

Andrén och Westerholm (hämtat 2011-12-28) hävdar att den vanligaste orsaken till långvarig frånvaro enligt skolan är sociala eller psykosociala skäl, vilket ofta hänger ihop med ett svagt stöd hemifrån. Författarna anser att det krävs andra sorters åtgärder, än att tvinga barnen att gå till skolan eller låta polis hämta dem, för att komma till rätta med den problematik som ofta ligger bakom ogiltig frånvaro. De framhåller att ett fungerande samarbete över myndighetsgränserna är avgörande. Skolverkets rapport (2010) visar på allvarliga situationer där orsakerna till att elever inte går i skolan är komplexa och elevernas stödbehov stora. Eleverna mår ofta mycket dåligt och många av dem har en besvärlig livssituation.

Några av skolorna i Skolverkets rapport (2010) talar om ett växande problem när det gäller beviljad ledighet. I skolor med många elever med utländsk bakgrund är det vanligt att inte alla elever är på plats vid terminsstart, det kan dröja en vecka innan klasserna är fulltaliga. Några skolor uppger också att ledighet för nöjesresor är ett ökande problem. Även om skolan avslår begäran om ledighet väljer föräldrarna att åka. Genom en öppen dialog mellan skolan och hemmet kan föräldrarnas ansvar tydliggöras.

2.3.2 Ett rop på hjälp

Enligt Olsson och Olsson (2007) innebär det en ökad risk för ungdomar som befinner sig i en riskzon att hamna i olika svårigheter. Kännetecknen kan vara svåra upplevelser i familjen, erfarenheter av våld, misshandel, kriminalitet eller liknande sociala förhållanden. Ofta leder detta till svårigheter i skolan och starka känslor av utanförskap. Upplevelser som orsakats av krig eller katastrofer, tortyr eller sexuella övergrepp kan leda till att människor drabbas av posttraumatisk stress, vilket kan ta sig uttryck i form av sömnsvårigheter, irritation, depressioner, nedstämdhet eller oro inför framtiden. Händelserna kan vara förträngda och endast göra sig påmindra som odefinierbar ångest eller skräck. För att bli fri från sådana upplevelser kan det behövas samtalsterapi under lång tid. En god självkänsla kan förhindra att barn och ungdomar hamnar i riskzonen, menar författarna.

Skolverket (2010) vill genom sin rapport lyfta fram dem som skolfrånvaron verkligen berör, det vill säga eleverna själva. I rapporten tolkar pedagogikforskaren Southwell

skolfrånvaro som en kritik mot skolan och att eleverna känner sig maktlösa när det gäller att kunna påverka sin skolsituation. Han talar om att frånvaron är ett rop på hjälp från elevernas sida. Anledningarna kan vara många: svårigheter att slutföra sina uppgifter eller rädsla för att misslyckas, kränkningar eller att de saknar utmaningar. Det kan handla om att de har svårt att hinna ikapp efter sjukdom. Andra tar *timeout* för att de har det jobbigt hemma. Gemensamt för Skolverkets elevintervjuer är att eleverna inte känner att de kan påverka sin skolgång. Många av de intervjuade känner sig marginaliserade i skolans kontext. Det framkommer också att de vuxna har stor betydelse för elevernas tillbakagång till skolan. Elevernas berättelser fokuserar på skolans lärandemiljö, om det finns brister i denna kan det leda till långvarig ogiltig frånvaro, slår Skolverket (2010) fast i sin analys, och konstaterar vidare att elevernas intresse att gå i skolan även påverkas av deras hemförhållanden, livserfarenheter och livsstil. När hemförhållandena är svåra och otillräckliga blir skolpersonalens omsorger desto viktigare. Enligt Skolverket påverkar också tidigare traumatiska upplevelser elevernas liv och skolmotivation. I sådana fall krävs lyhördhet och förståelse från vuxenvärlden, i annat fall kan en ung människas liv rasa samman och livet förlora sin mening. Elevintervjuerna visar hur viktigt bemötandet är av elever som mår dåligt. Det är betydelsefullt att fånga upp och registrera varje frånvarotimme, enstaka frånvaro kan vara första steget i en negativ frånvarospiral som kan ge konsekvenser för elevens framtida studier och liv.

2.4 Organisation och arbetssätt

Enligt Ahlberg (2001) framhåller skolans styrdokument att alla elever ska omfattas av en god omsorg och utbildning, oavsett förutsättningar, behov och eventuella funktionsnedsättningar. Författaren menar att detta är en utmaning som kräver att pedagogerna har en gemensam värdegrund. Varje individs utveckling är beroende av de förväntningar som hon möts av. Även Persson (2009) understryker att alla elever ska ges möjlighet till utveckling och lärande utifrån sina förutsättningar. Hjørne och Säljö (2008) intresserar sig för hur skolan bemöter och stöttar barn som hamnar i svårigheter när det gäller att uppfylla de förväntningar som elevrollen medför. Detta är en tidlös fråga påstår författarna, och menar att det alltid kommer att finnas barn som lätt anpassar sig och barn som har svårt att göra det. Många, de flesta kanske, kommer troligtvis någon gång under sin skoltid att få problem av något slag.

2.4.1 En skola för alla

Fölster, Morin och Renstig (2009) menar att ingen vill ha en medelmåttig skola och ändå har vi det. Trots att Sverige är ett av de länder som satsar mest på skolan, tillhör vi inte dem som

har bäst resultat, skriver författarna. De ifrågasätter varför skolan inte lyckas lära alla elever läsa och räkna på ett tidigt stadium så att de kan gå ut skolan med fullständiga betyg. Deras studie visar på att orsakerna till de svaga resultaten inte grundar sig i brist på resurser utan på helt andra saker, såsom att skolan inte tar resultatansvar. Fölster et al. poängterar att lärarens uttalade förväntningar på varje enskild elev har stor betydelse för var eleven lägger ribban och därför är det oerhört viktigt att stärka elevens självkänsla. Enligt undersökningen är skolans krav och förväntningar på elevernas prestationer låga, det verkar acceptabelt att omkring 25 procent inte klarar grundskolan, menar författarna.

I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans (Teveborg, 2001). Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskap, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. Öhlmér (2005) förespråkar individualisering och poängterar att eleven måste stå i centrum för arbetet i skolan. Om detta ska vara möjligt är det viktigt att anpassa skolan efter barnet och för detta krävs stor flexibilitet på alla nivåer. Organisationen får inte vara ett hinder då det gäller att sätta in åtgärder för ett barn, skriver författaren vars åsikt är att skolan måste kunna anpassa exempelvis fördelning av tjänster, schema och miljö efter behov. En del elever mår i vissa situationer bäst av att vara ensamma med en pedagog, i andra situationer kan de fungera bra tillsammans med kamraterna. Även Ogden (2009) hävdar att elevers beteendeproblem kan grunda sig i brister i skolans struktur och sociala miljö. Istället för att stödja elevernas utveckling kan deras beteendestörning förstärkas.

Salamanca-deklarationen (2006) slår fast att skolans uppgift är att utgå från barnet och ge undervisning åt alla barn, att se möjligheter istället för svårigheter. Undervisningen ska utgå från att alla skillnader mellan människor är normala och att inläringen måste anpassas till barnets behov och inte omvänt. En sådan pedagogik kan förebygga grusade förhoppningar som annars kan bli en följd av dåliga undervisningsmetoder och en strävan efter homogena grupper. Skolorna måste se *varje* elevs behov och ha utrymme för olika inlärningsmetoder och inläringstempon, de måste ha lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Asp-Onsjö (2006) poängterar att verklig inkludering i första hand ska utgå från elevens behov. Den kan bli kostsam under skoltiden, men i förlängningen kan vinsterna bli stora.

2.4.2 Gruppindividualisering och kooperativt lärande

Läraren har enligt Maltén (2003) stor frihet att bestämma arbetssätt och menar att variation är den bästa lösningen. *Förmedlingspedagogiken*, där läraren berättar och är engagerad i sitt

ämne, kan vara oerhört intressant och uppskattat av eleverna, men får inte dominera undervisningen, inte ens en vuxen orkar lyssna uppmärksamt alltför länge. Eleven måste få möjlighet att medvetet och aktivt lära in kunskap, anser författaren och talar om *gruppindividualisering* som ett alternativ. Inledningsvis har läraren en genomgång med hela klassen och låter sedan eleverna välja vilken typ av fördjupningsuppgift de tror sig klara av. Till en början blir det en del felval, men så småningom kommer eleverna att lägga sig på rätt nivå, skriver Maltén och hävdar att arbetssättet fungerar såväl i matematik som i NO och SO-ämnena och ger läraren mer tid för de grupper som behöver mest hjälp.

Hensvold (2006) beskriver internationella studier om *kooperativt lärande*, det vill säga studier om hur elever lär i samarbete med varandra. Författaren hänvisar till olika studier som har jämfört elevers lärande i klasser där det kooperativa arbetssättet dominerar, med resultat från klasser med ett traditionellt arbetssätt, där individuellt arbete och undervisning i helklass varvas med mer eller mindre organiserade grupparbeten. Kooperativt lärande är en samlingsterm för olika arbetsmodeller, gemensamt är att elever arbetar i grupp och hjälper varandra.

The use of classroom cooperative learning peer groups with cooperative goal structure is a promising alternative to better serve students with disabilities in the least restrictive environment. In addition, it may also serve as a vehicle for improving the overall social and academic climate for a school. As a result, it might also be considered to be an intervention of use in promoting appropriate behaviour of students in school, and in creating a positive behavioral climate in a school, thus preventing violence. (Miller & Peterson, hämtat 2012-03-17, s.1)

Syftet med ett kooperativt arbetssätt är att främja elevens lärande och sociala förmågor och samtidigt utveckla deras skicklighet i att diskutera, argumentera och värdera kunskaper (Hensvold, 2006). Gruppens sammansättning har stor betydelse för hur uppgiften löses. Elever som inom vissa områden har större kunskaper än sina kamrater delar sig av dessa och fungerar som stöd till de andra i gruppen. Enligt författaren visar studier att samtliga elever vinner på arbetssättet, de som tjänar mest är lågpresterande elever. Johnson och Johnson (2009) menar att ju större en grupp är, ju mindre ser medlemmarna sitt eget bidrag som viktigt för gruppens möjlighet att lyckas. Detta leder till att elever som är mindre motiverade lämnar gruppen eller sitter och slöar och inte bidrar med något engagemang.

Resources can be divided among group members like a jigsaw puzzle. Roles such as reader, recorder, summarizer, and encourager of participation can be assigned to group members. The assigned task can be divided so that each group member is

responsible for doing one aspect of the assignment. (Johnson & Johnson, 2009, s. 367)

När det gäller kooperativt lärande inom matematiken hävdar Hensvold (2006) att lågpresterande elever uppnår betydlig högre resultat än kontrollklassernas elever, dock har samtliga elever bättre resultat på uppgifter av problemlösande karaktär. Arbetsuppgifterna ska vara utmanande och sporra eleverna att söka olika lösningar, poängterar författaren samtidigt som hon erkänner att arbetssättet ställer stora krav både på lärare och på elever. Internationella studier om kooperativt lärande visar, enligt Hensvold, att det är en lång process att införa nya arbetssätt i skolan och lyfter fram vikten av samarbete lärarna emellan. Det är även viktigt att lärarna förbereder eleverna på vad som krävs av dem vid ett grupparbete och att lärarna fungerar som handledare under arbetets gång. Ett kooperativt arbetssätt innebär förändringar på olika plan när det gäller lärarens uppgift jämfört med undervisning i helklass och individuellt arbete. Det kooperativa arbetssättet ersätter till stor del individuellt arbete, men ersätter inte lärarens genomgångar. Enligt Hensvold ligger Vygotskijs tankar kring den proximala utvecklingszonen till grund för utveckling av det kooperativa arbetssättet (a.a.).

2.4.3 Skolans klimat

Enligt Rutter (1983) påverkar det sociala klimatet i skolan såväl elevernas trivsel som deras resultat. För att inkludera alla elever i en positiv utbildningsmiljö krävs ett lyhört och respektfullt klimat i skolan som även kan motivera och uppmuntra elever från mindre gynnade sociala sammanhang. Berti, Molinari och Speltini (2010) lyfter fram vikten av att elever först måste uppleva ett positivt känslomässigt engagemang för skolan, innan lärandet kan bli en möjlighet. Lärare som arbetar inkluderande har en strategi där de först och främst skapar ett starkt och positivt klimat i gruppen och därefter medvetet underhåller detta. Fölster et al. (2009) hänvisar till Chubb och Moe som menar att den mest avgörande faktorn för en framgångsrik skola visar sig vara skolans klimat. En stark skolledare, lärarkårens engagemang i planeringen, professionella lärare som samarbetar och elevers respekt för behovet av disciplin visar sig vara framgångsfaktorer. Det avgörande är, enligt forskarna, inte hur mycket resurser skolan har utan hur dessa används och att det råder ordning och reda samt finns sanktioner mot dåligt uppförande. Viktigt är också undervisningens kvalitet, lärarnas flexibilitet och att lärarna har höga förväntningar på eleverna med utgångspunkt i att alla är läroaktiga.

Tideman (2000) anser att bristen på resurser i grundskolan hanteras genom att elever med skolsvårigheter kategoriseras som avvikande. I skolan märks bristande resurser genom färre

vuxna, större klasser och färre specialpedagoger/speciellärare. Avgörande för barnens framtid är hur skolan fungerar, samtidigt är skolan en spegel av hur samhället fungerar. Enligt både Asp-Onsjö (2006) och Nilholm (2003) ska elevers svårigheter i första hand sökas i mötet med undervisningens innehåll och i lärandemiljön. Att en elev har svårigheter i en viss miljö behöver inte betyda att den har svårigheter i en annan miljö, men skolors förmåga att hantera elever i behov av särskilt stöd varierar. Nilholm påpekar att när en elev får svårigheter i lärandemiljön ska i första hand en utvärdering av skolans arbetssätt göras, ofta tillskrivs istället eleven problemet och blir på så sätt problembärare.

2.4.4 Lärarnas kompetens

Fölster et al. (2009) hävdar att ett stort antal studier finner att lärarnas kompetens har större betydelse och är viktigare än till exempel klasstorlek eller lärartäthet. Författarna hänvisar till konsultföretaget Mc Kinseys som i en undersökning kommit fram till vad som kännetecknar ett tiotal framgångsrika länders utbildningssystem och skolor. Studien framhåller vikten av att rätt människor blir lärare, att dessa utvecklas till goda pedagoger och därmed kan leverera bästa möjliga undervisning till varje elev. Maltén (2003) anser att om en lärare måste följa sin planering exakt har detta en förkvävande effekt på eleverna, läraren måste kunna ställa frågor som stimulerar till analys, ifrågasättande, omprövning och reflektion. Enligt Maltén bör elev och lärare ha en ständig dialog och genom att läraren anpassar inlärningssituationen utifrån elevens behov och kunskapsnivå kan behovet av specialundervisning minska avsevärt. Även Ahlberg (2001) poängterar att en betydelsefull del i lärarens arbete är att utforma undervisningen så att eleverna uppfattar mening och sammanhang och får tillfälle att utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet. Skolan ska arbeta för att alla elever ska känna delaktighet, vilket slås fast i såväl skollag som läroplaner. Gärdefors (2010) menar att en bra lärare har en medfödd talang, en förmåga att se när en elev inte förstår. En bra lärare är en god berättare, det är först när vi förstår hur saker och ting hänger ihop som vi minns och lär oss på riktigt.

Ekholm (Axess TV, 2011-10-30) understryker att allt arbete i klassrummet styrs av läraren och dålig ordning leder till att eleverna tappar motivation, vilket Gärdefors (2010) instämmer i då han understryker att all erfarenhet talar för att lugna miljöer underlättar för eleverna att koncentrera sig på sina uppgifter. Samuelssons studie (2008) tog sin början då ett antal elever började årskurs 7 och handlar om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande elever i klassrummet. Inledningsvis berättade lärarna för eleverna vad som förväntades av dem, de framhöll bland annat vikten av att vara nyfiken, ordningsam, ansvarsfull, arbetsvillig och att meddela frånvaro. De underströk betydelsen av ömsesidigt

goda relationer och talade även om det sociala sammanhang som i första hand klassen och undervisningen utgör.

Då det gäller lärarkompetens och lärande pekade fyra viktiga kompetenser ut av Dansk Clearinghouse som gjort en sammanställning av 70 olika studier utförda mellan 1998-2007 (Fölster et al., 2009). För att nå framgång ska lärare ha förmåga att bygga en social relation till varje elev. Dessutom måste lärare också vara tydliga ledare som har kompetens att leda undervisningen för *alla* elever. Studierna visar, enligt Fölster et al., att det är viktigt att lärare direkt från starten skapar regler för undervisning och ordning, därefter kan andra viktiga mål som att öka motivation och självständighet hos elever uppnås. Slutligen är det nödvändigt att lärare besitter didaktisk skicklighet, både generellt och kunskapsmässigt. Även Skolverket (2010) konstaterar att lärare har en viktig roll när det gäller att planera klassrumsaktiviteter så att alla elever kan delta i så stor utsträckning som möjligt. Gemensamt för många elever med funktionshinder är att de kan behöva mer tid än andra elever när det gäller att skriva, läsa, förflytta sig eller att förstå. Den undervisningsstil som lärare använder i klassrummet inverkar på elevers möjlighet att aktivt delta.

2.4.5 Empati

Normell (2004) bedömer att det är ett grundläggande behov hos alla människor att knyta nära känslomässiga band till andra människor och menar att många pedagoger kommer att bli viktiga anknytningspersoner för elever som behöver någon utöver sin mamma eller pappa att ty sig till. Enligt författaren finns det en direkt koppling mellan känslomässig trygghet och utveckling, och förmåga att lära in kunskap. Greene (2010) lyfter fram Pam Charles, rektor vid en kommunal skola i New York, som berättar om personalens förmåga till empati för elever med beteendeproblem:

Det vi i första hand inriktade oss på var empati... Vi kände till historien bakom varje barn i vår skola, vad de genomlidit, den ena berättelsen värre än den andra. Vi kände till forskningen, varför barnen uppträdde som de gjorde. Vi ville vara en plats där empatin fanns. Vi ville skapa någonting extra för alla barn som inte hade någon egen röst, vi ville vara de röstlösas röst. (Greene, 2010, s. 262-263)

Jenner (2004) tar upp relationen mellan lärare och elev, och anser att det är pedagogen som bär ansvaret för att en bra relation skapas med eleven. För läraren handlar det om att försöka förstå sin elev, att se denna som en *person* och inte som en sak som ska åtgärdas. Eleven kan *ha* problem, men *är* inte problemet. Människovärdet måste alltid stå i fokus och för att detta ska få genomslag i praktiken måste pedagogen vara beredd att reflektera över sin egen människosyn, påpekar Jenner.

I en organisation som hela tiden förändras krävs en ledare som kan föra medarbetarna från osäkerhet i riktning mot trygghet, struktur och kontinuitet (Maltén, 2000). Westling Allodi (2010) anser att det är fördelaktigt om den reflekterande och självständiga läraren kan väga in nya trender med egna erfarenheter, och ändå stå fast vid ett långsiktigt perspektiv på utbildning. Kännedom om vikten av samspel och relationer i skolan kan stärka lärarens frihet att utforma undervisningen och bidra till en kritisk och professionell hållning. Ahrenfelt (1995) talar om att leda är att regissera situationer där andra människor får utvecklas och bygga upp sin självkänsla, och Augustinsson och Brynolf (2009) tillägger att ett lyckat ledarskap kräver eftertanke och långsiktighet, samtidigt som det gäller att kunna hantera den komplexa vardagen. Det handlar om ett förhållningssätt till livet och till en växande generation.

Greene (2010) anser att i alltför många skolor finns en bristande förståelse för barn med sociala, känslomässiga och beteendemässiga problem, han påpekar också att det inte är en enkel uppgift att hjälpa dessa elever. Det är ett hårt, stökigt och besvärligt arbete som fordrar laginsatser, tålamod och envishet, vilket kräver ett öppet sinne och en förmåga att se möjligheter istället för hinder. Greene hävdar att *barn gör rätt om de kan* och förkastar uttrycket *barn kan om de bara vill*. Han anser att ”bakom varje störande beteende finns ett olöst problem eller en outvecklad färdighet (Greene, 2010, s. 45)” och menar att om läraren vet vilka färdigheter barnet saknar är det möjligt att lära ut dessa. Det är då också lättare att förutsäga de situationer där ett störande beteende troligtvis kommer att inträffa. Sådana situationer uppstår, enligt Greene, när kraven på ett barn överstiger dess förmåga att reagera adekvat. En del barn har förmågan att hålla ihop när de drivs mot sin gräns, andra har det inte.

2.4.6 Faktisk lärandetid

Gage (i Fölster et al., 2009) menar att *time on task* är den viktigaste inlärningsfaktorn i klassrummet. Den tid som ägnas till lärande har stor betydelse och hans slutsats är att för att få fler elever att klara skolan måste spilltiden minska. Bloom (i Fölster et al., 2009) påpekar att genom att individualisera tiden med eleven utifrån varje elevs behov kan 95 procent av eleverna nå upp till den nivå som tidigare bara nåddes av hälften av dem. Genom att variera tre olika sätt att undervisa på, vanlig katederundervisning, katederundervisning med täta tester samt undervisning i grupper om en till tre elever, förbättras elevernas prestationer radikalt. Fölster et al. (2009) anser, med detta som bakgrund, att det är märkligt att det så sällan mäts och kontrolleras vad tiden i skolan används till när det gäller elevernas lärande. Författarna hänvisar till Svenskt Näringslivs undersökning som visar att av alla resurser i skolan går i

genomsnitt 32 procent till lärande och 13 procent till elevvård. Resterande 55 procent går till planering, uppföljning, administration, kompetensutveckling och möten av olika slag. Tid stjäls från lärande genom schemabrytande friluftsdagar, prao, oförutsedda aktiviteter och andra avbrott. Ännu mer tid för lärande försvinner genom sen ankomst, förflyttningar, omklädning på undervisningstid, och inte minst sjukdom hos eleven. Dessutom finns möjligheterna för eleverna att ansöka om ledighet utöver gemensamma lov dagar, vilket reducerar tiden för lärande än mer (a.a.).

2.5 Självkänsla och motivation

Gärdefors (2010) ifrågasätter huruvida den svenska skolans struktur, i sin nuvarande form, snarare motverkar än förstärker elevers inre motivation och tycker att fokus i skolan ligger alldeles för mycket på betyg. Det viktiga att diskutera är hur vi i skolan får elever motiverade och hur vi får dem att verkligen förstå vad de lär sig. Liksom Gärdefors idag ställer sig kritisk till skolans utformning, ifrågasatte Key (i Sigsgaard, 2003) för över hundra år sedan skolsystemet, vilket framgår av följande citat:

Nutidens skola har lyckats i det, som enligt naturlagarna lär vara omöjligt, tillintetgörelsen av ett en gång befintligt stoff. Den kunskapshåg, självverksamhet och iakttagelseförmåga, barnen dit medfört, ha efter skoltidens slut i regeln försvunnit, utan att de blivit omsatta vare sig i insikter eller intressen. Detta är resultatet av att de på skolbänkarna tillbragt sitt liv från omkring det sjätte till omkring det adertonde året och tillbragt det med att timme efter timme, månad efter månad, termin efter termin intaga kunskap först i teskeds-, sedan i dessertskeds-, slutligen i matskedsportioner av flera olika mixturer om dagen, mixturer, ofta preparerade av läraren efter fjärde-, femtehands framställningar. (Key i Sigsgaard, 2003, s. 9-10)

Elever får inte det stöd de har rätt till trots att deras lärare ansökt om hjälp, visar en undersökning som Lärarförbundet har gjort bland 800 lärare i grundskolan. Av lärarna svarade 80 procent att de inte kan ge tillräckligt stöd till eleverna. För att råda bot på problemet föreslår Sirén (hämtat 2012-01-08) att lärarna ska få rätt att *ordinera* stöd.

Fölster et al. (2009) lyfter fram Laureen Monroe som ett exempel och berättar om hur hon tog över ansvaret för en hårt problemtyngd skola i New York och lyckades vända dess utveckling. Hennes filosofi är att ingenting är omöjligt och eftersom hon vet hur viktig skolan är för dessa elevers framtid visar hon sin kärlek till dem genom att pränta in följande budskap hos eleverna:

Jag kan inte göra något åt din situation hemma; att din pappa är arbetslös eller din mamma missbrukare, men du och jag kan tillsammans göra något av din tid här

på skolan. Jag vet att du kan, du har alla förutsättningar, men det kräver hårt jobb av både dig och skolan. (Fölster et al., 2009, s. 126)

2.5.1 Villkor för elevers utveckling

Skolans uppdrag är att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver (Lgr-11). Stigendal (2004) pekar på att skolan ska ge eleverna en bas för framtiden, vilket betygen ska ge svar på huruvida de fått. Författaren ifrågasätter emellertid om betygen verkligen mäter de kunskaper och färdigheter som krävs för att klara ett samhällsliv. Samtidigt menar han att betygen i praktiken fungerar som ett monopol på mätning av framgång i skolan parallellt med att andra framgångar hamnar i skuggan, till exempel ger framgångar i processen intryck av att inte vara viktiga. Bedömning kan ha flera syften enligt Skolverket (2011). Vid *summativ* bedömning är avsikten att ta reda på vad eleven lärt sig. När det gäller *formativ* bedömning kännetecknas processen av att målet för undervisningen först tydliggörs för eleven, därefter kan läraren under arbetets gång ge återkoppling till eleven hur denna ska komma vidare mot målet. Stigendal (2004) gör gällande att betygen får en del elever att känna sig dömda i förväg. De mäter elevernas insatser utan att ta hänsyn till skillnader i utgångsläge och minskar därmed processens betydelse, vilket försvårar inläringen av grundläggande kunskaper.

Nilholm (2003) påpekar att individualisering av svårigheter idag ökar genom att fler barn blir diagnosticerade. Individerna kan bli betraktade som onormala och som problembärare, säger Nilholm. Samtidigt är det miljön, sättet att undervisa och sättet att organisera grupper, som skolan kan förändra, vilket är det som rektorer och även lärare kan påverka. Brodin och Lindstrand (2010) diskuterar kraftiga nedskärningar när det gäller resurser för elevvård. I ett läge när resurserna minskar blir utrymmet för att ta hand om elever som faller utanför ramen minimalt. Författarna menar att bokstavsdiagnoser ökar och påpekar att det finns en risk att barn och ungdomar stämplas och att de får bära denna stämpel med sig hela livet. Det är självklart att elever som är i behov av särskilt stöd ska få detta, men författarna är av den åsikten att det kanske bör betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos. Om elever får det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan skulle inte diagnostiseringen vara lika central längre. Studier av skolans arbete visar att olika tidsökningsstrategier är det vanligaste sättet att möta elever som har svårt att uppnå kunskapsmålen i svenska, matematik och engelska (Skolverket, 2010). En analys av skolans särskilda insatser för elever med funktionshinder visar att insatserna i huvudsak är desamma

oavsett elevers diagnos. Elever erbjuds ett lugnare tempo och/eller ett utökat vuxenstöd, vilket de anses få genom att gå i liten grupp, att få undervisning hos speciallärare/specialpedagog eller genom att ha tillgång till en assistent.

2.5.2 Motivation och inre drivkraft

Gärdefors (2010) anser att vi föds som nyfikna varelser, med en stark lust att lära och menar att barnets motivation kommer inifrån, det försöker självmant att förstå världen. Denna inre motivation jämför Gärdefors med uttrycket *viljan att lära* och hänvisar till psykologen Bruner som delar in denna medfödda vilja att lära i tre huvudmotiv: nyfikenhet, kompetens och ömsesidighet när det gäller att uppnå mål tillsammans med andra. Även Montessori (1987) nämner att varje människa har en livskraft inom sig. Denna inre drivkraft, *horme*, lägger grunden till självständighet och hjälper dessutom människan att utvecklas och frambringa en vilja att lära sig mer.

En elev som har förstått, kan enligt Gärdefors (2010) undervisa, det vill säga förklara ett kunskapsområde för andra. Tyvärr tar dagens skola kål på många elevers motivation, menar Gärdefors. Bildning är inte något som bara sker i skolan utan det är en livslång process som bygger minst lika mycket på *informellt lärande*, det vill säga sådant vi lär oss utan att vi märker det, säger han. Barn lär sig att gå, att tala och de lär sig socialt samspel med vuxna och andra barn. Gällande undervisning, *formellt lärande*, ska denna inte bara leda till att eleven kan svara rätt på vissa frågor utan att eleven förstår de större sammanhangen. Författaren anser att eleven behöver en viss mängd faktakunskap för att kunna skapa en vidare förståelse i ämnet. När man förstår något kan man sedan tillämpa denna kunskap på nya problem. En lärare som vill nå dit i sin undervisning måste själv ha en djup förståelse för sitt kunskapsområde och även känna till i vilken ordning materialet ska presenteras för att eleven ska kunna se relevanta mönster. Pedagogen måste också ha goda insikter i vad som kan hindra eleven att förstå och kunna hitta andra vägar att förklara. När läraren är engagerad inom området ökar elevens inställning till att lära sig, men det absolut viktigaste är dock lärarens feedback. När eleven inte är aktiv måste läraren ha förmågan att fånga elevens intresse, elevens lust att lära ska driva undervisningen (a.a.).

Gärdefors (2010) hänvisar till OECD-rapporten *Understanding the Brain* som konstaterar att lärande misslyckas hos eleven på grund av en eller flera av följande fyra faktorer: *brist på självförtroende och självuppskattning, dålig motivation, verklig eller upplevd otillräcklighet* samt *brist på lärtillfällen*. Författarens åsikt är att skolan ska sträva efter att förstärka elevens självförtroende och motivation. Barnens och ungdomarnas känslor

påverkas positivt om de känner att de har kontroll över sitt lärande och varför de lär sig. Negativ feedback ger eleven en minskad känsla av att kunna kontrollera sitt lärande och gör att motivationen fortsätter att minska. Gärdefors lyfter fram lekens och berättandets betydelse för inläring och tillägger att skolan kan hämta inspiration från dataspelens värld, den lyckas fånga barnens intresse genom att tillvarata deras nyfikenhet (a.a.).

Om svagpresterande elever får ta ansvar för sin egen målsättning kan de successivt nå mycket tillfredsställande framgångar, menar Jenner (2004) och talar om *yttre* och *inre motivation*. Han hänvisar till Deci som framhåller att lärare istället för att fokusera på yttre belöningar måste stärka den inre motivationen genom att göra själva undervisningen meningsfull, vilket sker bäst genom att utgå från elevens perspektiv, erbjuda fler val och försäkra sig om att uppgifterna är tillräckligt utmanande och intressanta. Jenner talar om *pygmalioneffekten* som har betydelse för att skapa motivation hos elever. De behöver lärare som tror på dem, har höga förväntningar på dem och som hela tiden stöder och uppmuntrar, vilket leder till att eleverna kommer att prestera och tro på sig själva. Jenner (2004) hänvisar till Madon som understryker att lärares negativa förväntningar har starkare effekt än deras positiva förväntningar. För att pedagogen ska kunna fungera som *Pygmalion* i vardagen måste hon själv vara motiverad och engagerad i sitt ämne, elevens motivation är en avspegling av pedagogens motivation. Betydelsefullt i det här sammanhanget är att organisationen möjliggör för pedagogen att fullfölja sitt uppdrag utan att bli utbränd.

En av de viktigaste sociala förmågor ett barn behöver tillägna sig för ett framgångsrikt lärande är att kunna kontrollera sina handlingar (Gärdefors, 2010). Denna förmåga behövs bland annat för att kunna styra uppmärksamheten och inte bli distraherad. Här finns det stora individuella skillnader, vilket inte har något samband med hur duktig man är på att lära sig. Författaren menar att det är uppenbart att skolans institutionella struktur med läroplaner, scheman och lektioner där alla förväntas göra samma sak hämmar elevernas inre motivation. Det krävs stora förändringar av skolans struktur för att väga upp den omgivande världens lockelser som finns idag. Gärdefors påstår att olika studier visar att när individer får yttre belöningar, till exempel pengar, för att göra något de egentligen har en inre motivation att göra, finns en tendens att den inre motivationen avtar.

2.5.3 Flow

Csikszentmihalyi (1997) talar om människans förmåga att leva ett rikt liv, vilket i denna kontext innebär att kunna uttrycka sin talang i ett sammanhang. För att få ett bra liv måste vi inse att vi har begränsningar, annars kan det skapa en känsla av misslyckande. Författaren

menar att varje individ är unik och att vi alla har en egen personlighet som styr hur vi använder våra möjligheter. Vårt liv bestäms inte bara av vad vi gör utan även med vem vi umgås, vad vi gör och hur våra känslor påverkas av andra människor. De flesta människor tillbringar sin tid i tre olika kontexter: det sociala livet, familjen och i ensamhet. Ensamheten, menar Csikszentmihalyi, är den tredjedel av dagen då vi inte umgås med andra människor, när vi till exempel sköter hushållssysslor, studerar eller arbetar ensam på ett kontor. För att kunna lära sig saker måste individen kunna vara koncentrerad och uppmärksam på uppgiften, vilket kräver mer ansträngning om denna inte känns meningsfull. Ju svårare uppgiften är, ju svårare har eleven att koncentrera sig. *Flow* tenderar att uppstå då en person är så engagerad i en aktivitet att han eller hon inte vill att den ska sluta, tiden tycks stå stilla. Vad som upplevs som flow är olika från person till person, poängterar författaren. Gemensamt är dock en uppgift med ett tydligt mål, koncentration och fokusering på en krävande aktivitet som näst intill är för svår, ett djupt engagemang, inre motivation, omedelbar feedback och att det inte finns utrymme för distraherande tankar. När allt detta sammanfaller försvinner självmedvetenheten, trots det känner personen sig starkare än vanligt (a.a.).

The metaphor of flow is one that many people have used to describe the sense of effortless action they feel in moments that stand out as the best in their lives. Athletes refer to it as “being in the zone,” religious mystics as being in “ecstasy,” artists and musicians as aesthetic rapture. Athletes, mystics, and artists do very different things when they reach flow, yet their descriptions of the experience are remarkably similar. (Csikszentmihalyi, 1997, s. 29)

Att vara fullt engagerad i flow gör livet förträffligt, menar Csikszentmihalyi (1997) och för att nå detta tillstånd krävs en lämplig balans mellan krav och kompetens. När vi befinner oss i flow känner vi inte glädje, för det skulle kräva att vi lägger fokus på våra inre känslor vilket skulle ta bort vår uppmärksamhet från uppgiften. När vi däremot har nått målet och är klara med uppdraget, då kan vi känna glädje. Vid bekymmer eller oro känns steget till flow avlägset och personen tar hellre tillflykten till en mindre utmanande situation istället för att orka ta itu med det som är svårt (a.a.).

2.5.4 Roll och identitet

Gunnarsson (1999) skriver om hur elever lär sig utanförskap och hur de upplever sin egen brist på kompetens och påstår att *ett* hinder är skolans ensidiga fokuserande på ämnesinnehållet. För att lärandet ska kännas meningsfullt för *alla* elever måste de uppleva trygghet, respekt och kompetens i skolan, inte minst när det gäller sin egen identitetsutveckling. En miljö som saknar detta leder enligt Gunnarsson till att elever istället

lär sig att de inte förstår, att de inte hinner med, att de är ointressanta och att skolans lärande saknar mening för dem. Det är nu elever värjer sig och börjar skolka. När lärare och kamrater tröttnar på dem lär de sig dessutom att de inte är omtyckta och accepterade. De lär sig vad ensamhet innebär och att inte vara som andra elever. I en komplicerad lärandesituation uppfattas elever av lärare som omöjliga att anpassa till skolans undervisning (a.a.).

Hugo (2007) hävdar att elevernas intresse av att lära dels är beroende av en positiv relation mellan lärare och elev, dels genom att innehållet i läroplanen anpassas efter elevens kunskapsnivå. Hur en elev uppfattar sig själv är ofta en fråga som baseras på omgivningens uppfattning om dem. Jenner (2004) menar att eleven utifrån lärarens bemötande upplever identifikation med denna, det vill säga att det sätt läraren ser på eleven blir också det sätt eleven ser på sig själv. En lärare får inte göra sig rolig på en elevs bekostnad, ironisera över dennas svar, se ned på eleven eller misstro denna, det kan leda till att eleven hamnar i underläge och känner sig mobbad.

Ljusberg (2009) menar att placering av barn i särskilda undervisningsgrupper medför att barnen känner att de inte duger och räcker till, eleverna blir bärare av skolans misslyckande. De intervjuer som hon gjort med barn i särskild undervisningsgrupp visar att barnen ofta är ensamma, att de saknar kamrater från den vanliga klassen och att de känner sig isolerade. Hjärne och Säljö (2008) påpekar att det är viktigt att komma ihåg att när en elev exkluderas från en vanlig klass formar detta barnets identitet. Författarna anser att diagnostisering och kategorisering kan bli en del i identitetsskapandet för barnet under dess skolgång och uppväxt. Eleven kommer att se sig själv, och även bemötas av andra, med den föreställning som diagnosen innebär. Fischbein (2011) menar att i en inkluderande skola ska stöd ges inom den ordinarie klassens ram, vilket kräver att man sätter in särskilda resurser. Upplevelsen av att vara lyckad eller misslyckad uppstår i samspel med omgivningen. Om kraven anpassas till elevens förutsättningar är det troligare att barnet känner sig duktigt, värdefullt och intresserat av att lära sig mer. Likaså menar Jenner (2004) att ständiga misslyckanden tär på självförtroendet och ett sätt att skydda sig mot detta kan vara att reagera med passivitet eller aggressivitet. Individens utsätter sig inte för nya risker utan omvandlar besvikelsen till ilska, riktad mot omgivningen. Varje elev måste få en möjlighet att upptäcka sina resurser och nyckelbegreppet är, enligt författaren, realistiska mål som motsvarar elevens kapacitet och gör det möjligt för denna att uppleva framgångar.

2.6 Specialpedagogens roll för elevens skolsituation

Enligt Nilholm (2003) tar specialpedagogiken vid där den vanliga pedagogiken inte räcker till och förknippas därför med de skillnader mellan barn som ryms inom den vanliga undervisningen. Brodin och Lindstrand (2010) anser att specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt område som bygger på teorier och kunskaper från flera olika discipliner som pedagogik, psykologi, sociologi, medicin med flera. Moos (1979) finner det relevant att studera sambandet mellan skolans miljö och andra miljöer, till exempel familjemiljöer och arbetsmiljöer.

2.6.1 Specialpedagogiska insatser ur historiskt perspektiv

I samband med införandet av den obligatoriska folkskolan uppstod specialpedagogiska frågor (Bjar & Frylmark, 2009), dock omfattade folkskolan inte alla barn, exempelvis var barn med funktionsnedsättningar undantagna. I skolan skulle elever tillägna sig bestämda kunskaper under en viss tidsperiod. Det fanns redan från början dubbla målsättningar, kunskapsmål och fostransmål. Eftersom alla elever inte klarade av att uppfylla kraven inom den fastställda tiden började man fråga sig vilka åtgärder man skulle vidta, förklarar författarna. En vanlig åtgärd var att införa en så kallad *minikurs*, dagens anpassade studiegång. En annan åtgärd var *kvarsittning*, det vill säga att elever fick gå om ett eller flera år, vilket inte gjorde att de klarade skolan bättre utan istället ledde till tristess och särbehandling. Då valde man istället att inrätta specialklasser av olika slag, exempelvis hjälpklasser, dit man valde ut barn genom intelligenstest. Detta ledde inte heller till att eleverna klarade skolan bättre. Så småningom skapades som alternativ klinikundervisningen där eleverna gick vissa timmar men i övrigt tillhörde sin klass (a.a.).

2.6.2 Specialpedagogiska åtgärder idag

Enligt Westling Allodi (2010) är skolans sociala klimat erkänt som en viktig faktor i utbildningsprocessen. Lärarutbildningen måste därför lyfta fram vikten av detta för att öka elevers möjlighet till inkludering och bättre utbildningsresultat, vilket i sin tur kan förebygga skolmisslyckanden, mobbning, ogiltig frånvaro, utslagning och psykisk ohälsa. Författaren lyfter fram begreppet social kompetens och pekar på att det inte handlar om att förändra elevers personliga egenskaper utan om beteenden som uppstår i en miljö, i ett socialt sammanhang. Att arbeta med sociala målsättningar och värderingar kan vara betydligt svårare än när det handlar om kunskapsmål, men genom att förändra det sociala klimatet i positiv riktning påverkas elevers beteenden indirekt. Det som kan hända om skolan inte tar detta

ansvar, eller saknar effektiva strategier för detta, är att andra sociala värderingar och attityder tillåts dominera.

Individnivå

Brodin och Lindstrand (2010) menar att man enkelt skulle kunna säga att det som kännetecknar specialpedagogiken är de åtgärder som sätts in då den vanliga undervisningen inte räcker till för att en elev ska kunna tillgodogöra sig undervisning på samma villkor som övriga elever. Cook och Schirmer menar, enligt Brodin och Lindstrand, att det i princip är tre kriterier som måste uppfyllas för att specialpedagogiken ska uppfattas som speciell: det krävs *effektiva* undervisningsmetoder som passar personer med funktionsnedsättningar, metoderna måste vara *beprövade* och metoderna måste vara *unika*, det vill säga att de inte skulle användas utan specialpedagogik. Brodin och Lindstrand hävdar att en tanke är att specialpedagogik är till för de elever som av olika anledningar inte når upp till skolans kravnivå. Här läggs ansvaret på eleven som inte har förutsättningar att följa den ordinarie undervisningen och resultatet kan bli att han eller hon inte klarar av skolsituationen utan börjar skolka och på så sätt hamnar allt längre från samhällets normer och regler. Kanske skulle detta kunna undvikas med en pedagogik där eleven kan tillgodogöra sig undervisningen och känna sig delaktig (a.a.).

Gruppenivå

Enligt Bjar och Frylmark (2009) är en vanlig åtgärd i dagens skola att placera elever i särskilda undervisningsgrupper. Nilholm och Persson (hämtat 2011-12-28) beskriver en bra skola ur ett specialpedagogiskt perspektiv som en skola som klarar av att hantera den variation av barn som normalt finns på varje skola, den ger elever goda förutsättningar både socialt och vad gäller lärande. Det är viktigt att skolan ser alla elever som betydelsefulla så att man satsar tid och resurser för att de ska få en bra skolsituation. På frågan om resultat och slutsatser från egen forskning, beskriver Nilholm (2003), en klassrumsstudie där läraren lyckades nå såväl kunskapsmässiga som sociala framsteg bland elever i behov av särskilt stöd. Läraren utformade en trygg klassrumsmiljö med tydliga rutiner och samtidigt en lärandemiljö med hög grad av delaktighet, grupparbete var en central del i lärarens arbete. Läraren arbetade utifrån en tydlig ideologisk ståndpunkt, vilken innebar en positiv syn på att elever sinsemellan är olika.

Ahlberg (2001) skriver att i handledningssamtalet kan en lärare reflektera över den egna undervisningen, få nya perspektiv och upptäcka saker som den tidigare inte riktat

uppmärksamhet mot. Bjørndal (2005) lyfter på liknande sätt fram nödvändigheten av en systematisk, medveten observation och bedömning för en lärare som vill utvecklas i sitt arbete. I annat fall upprepar pedagogen sina handlingar utan att ifrågasätta eller reflektera över dem. Motsatsen är den självkritiske och reflekterande pedagogen som vill undersöka vilka förbättringar som kan göras. Författaren skriver att observationer och utvärderingar är en självklar del av en lärares didaktiska arbete, det vill säga lärarens sätt att undervisa. Bjørndal menar att det är fullt möjligt att utveckla sitt värderande öga utan att involvera andras ögon, men poängterar möjligheten att göra detta tillsammans med kollegor.

Organisationsnivå

Att arbeta med elevhälsan är centralt för att hantera problem i den svenska skolan, anser Hjørne och Säljö (2008). Elevhälsan var tidigare till stor del en fråga om kroppslig hälsa och om att förebygga undernäring, vitaminbrist och motverka bristande hygien. Idag handlar det istället om olika typer av psykosociala, relationsmässiga och pedagogiska problem. Tanken med elevhälsoteamet är att representanter för olika specialiteter skall kunna komma med olika förslag till lösningar, skriver författarna. Förutom rektor omfattar ett elevhälsoteam fem till sex personer. Det kan vara skolpsykolog, skolsköterska, skolkurator, speciallärare eller specialpedagog. Syftet är att stärka elevers rätt och ett viktigt inslag inom elevhälsan är de möten som teamet har med jämna mellanrum då elevers problem att hantera skolan och dess krav diskuteras och analyseras. I sin studie tittar Hjørne och Säljö (2008) särskilt på elevhälsoteamet som de menar måste vara medvetet om och reflektera över den kategoriserande verksamhet som det är en del av, och se denna som avgörande för skolans verksamhet och för barnens framtida möjligheter och skolgång. Författarna ger förslag på hur elevhälsoteamets arbete kan utvecklas och en central punkt är att föra en konkret diskussion om var, när och hur elevens problem uppträder. Det är angeläget att försöka undvika att kategorisera eller klassificera direkt, utan inta en kritisk attityd till den information som presenteras. Författarna poängterar vikten av att ifrågasätta och granska det som påstås, att skaffa sig mer kunskap om omständigheterna kring när och hur problemen uppträder samt att inte förlägga problemet på barnet, utan istället se eleven i det pedagogiska sammanhanget. Hjørne och Säljö nämner att det är påfallande i deras material att man nästan aldrig talar om undervisningen och de problem denna eventuellt kan skapa för eleven, även lärares och andra aktörers sätt att agera måste synliggöras. Med utgångspunkt i barnets svaga ställning i detta sammanhang, vore det lämpligt om någon av dem som är närvarande får i uppgift att företräda barnets intressen (a.a.).

Rydellius (2005) framhåller att en analys av förändringar som skett i den svenska skolan visar att preventiva insatser kan ha minskats på grund av mindre resurser till skolhälsovården, otillräcklig specialpedagogisk kompetens och bristande samarbete mellan olika professioner inom skola och socialtjänst. Enligt Skolverket (2010) är det inte skolans ansvar att lösa alla problem, men det är skolans skyldighet att upptäcka och utreda alla signaler om att eleven inte mår bra och om det behövs, ta hjälp från andra, framförallt socialtjänsten och barn- och ungdomspsykiatri. Ett fungerande samarbete över myndighetsgränserna är avgörande. Skolförvaltningen måste etablera en samverkan med socialtjänsten och barn- och ungdomspsykiatri så att det finns en beredskap när allvarliga fall uppkommer.

2.7 Vägen tillbaka

Gärdefors (2010) leker med tanken och ställer sig frågan om hur vi skulle utforma ett utbildningssystem om vi fick börja om från början och syftar på de nya möjligheter IT och kommunikationsteknologin erbjuder idag. Frågan är om det ens skulle bli en skola så som vi tänker skola idag, med olika skolor, klassrum och läroböcker. Han funderar också över hur läraryrket skulle kunna se ut.

Enligt Skolverket (2010) visar det sig ofta vara en kombination av faktorer som bidrar till att elever återvänder till skolan. Ändrade pedagogiska verksamhetsformer med flexibla individanpassade lösningar är en central punkt. Det är också viktigt att flera ansvariga vuxna, både i skola och socialtjänst, samarbetar med eleven och föräldrarna för att eleven ska återgå till utbildningen. Det krävs vuxna som kan ingjuta hopp, vara ett stöd och ställa rimliga krav på ungdomarna för att bryta det negativa mönstret, skriver Skolverket. Stödet kan ge eleven ökad självtillit och därmed också en chans att återvända till skolan. Det är viktigt att verksamheten utformas efter elevens individuella behov och inte utgår från att eleven ska passa in i befintliga ramar (a.a.).

3 TEORI

I studien utgår jag från elevernas perspektiv och för att lyckas med detta krävs, enligt Giota (2002), att jag som vuxen kan se skolan och världen från elevernas perspektiv, inte mitt eget, och även se eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv än vad man som vuxen vanligtvis gör. Tanken om den enskilda elevens egenvärde och betydelsen av att kunna odla det säregna hos den enskilda eleven har en framträdande plats i grundskolans läroplan, skriver Giota vidare. Det kräver att pedagogerna ser eleven som en unik människa med egna mål och förväntningar, glädjeämnen, besvikelser och frustrationer.

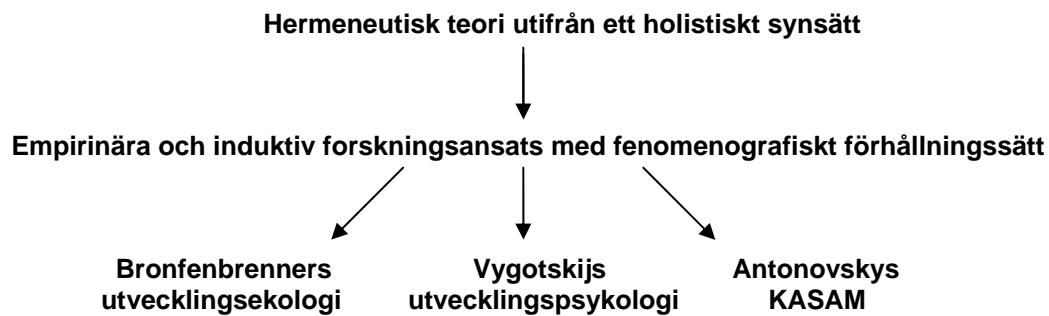
Studien har sin utgångspunkt i den hermeneutiska teorin som vill förstå andra människor genom att tolka deras handlingar. Ansatsen är empirinära med ett fenomenografiskt förhållningssätt som lämpar sig väl för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden. Tonvikten ligger i det holistiska synsättet vilket utgår från att allt hör ihop som en helhet (Stukát, 2011).

I mina teoretiska utgångspunkter har jag, liksom Westling Allodi (2010), inspirerats av Bronfenbrenner. Han talar om olika system (*Figur 3.2*) vilka innehåller roller, normer och regler som formar individens utveckling, och som jag menar påverkar elevens totala livssituation. Även elevens inställning till skolan samt elevens självkänsla och identitet grundar sig i hur dessa olika system fungerar.

Vygotskijs åsikt är att människans utveckling måste ses i en historisk och kulturell kontext där barnets samspel med omgivningen bildar grunden för individens utveckling (Bråten, 1996). Min studie lyfter fram att nära relationer och empati är viktigt för alla människor. Genom att i skolan arbeta med till exempel kooperativt lärande och problemlösningar i ett för eleven känt sammanhang, lär eleverna av varandra, vilket överensstämmer med Vygotskijs utvecklingspsykologiska teori (*Figur 3.3*).

När eleverna känner gemenskap och får arbeta utifrån sin egen kunskapsnivå upplever de *KASAM*, en känsla av sammanhang (*Figur 3.5*), som enligt Antonovskys teori (2005) påverkar individen positivt och därmed kan motverka utanförskap.

För att tydliggöra mina teoretiska infallsvinklar har jag valt att göra en disposition över delarna som ingår (*Figur 3.1*).



Figur 3.1 Teoridelens utformning

3.1 Olika teoretiska infallsvinklar

Det kvalitativa synsättet för min studie dominerar då de filosofiska inriktningarna hermeneutik och fenomenografi ligger till grund för den. I en induktiv ansats drar forskaren generella slutsatser utifrån en mängd enskilda fall och söker sig till en slutsats genom observationer, texter och erfarenheter som utgör det empiriska material vilket ska analyseras och tolkas (Fejes & Thornberg, 2009).

3.1.1 Hermeneutik

Kvale och Brinkmann (2009) menar att hermeneutiker är intresserade av att förstå andra människor genom att tolka deras handlingar subjektivt utifrån sin egen kunskap och därigenom använda sin empati eller medkänsla för att förstå objektet. När en intervju äger rum i en interpersonell kontext kan inte kunskapen som förvärvas automatiskt överföras till, eller jämföras med kunskap från en annan situation. Författarna nämner att det handlar om tolkningsproblem i intervjusituationen, men påpekar samtidigt att hermeneutiker tillåter olika förklaringar. Samtidigt lyfter de fram att i *misstankens hermeneutik* är forskaren en kritisk uttolkare av de svar eller kommentarer som framkommer i intervjun. Forskaren letar efter en annan mening än den uttryckta. Hermeneutikern betonar förståelsens roll, och därmed är inte det avgörande huruvida intervjufrågorna är ledande eller inte, utan vart de leder, om de kommer att leda till ny, trovärdig och värdefull kunskap (a.a.).

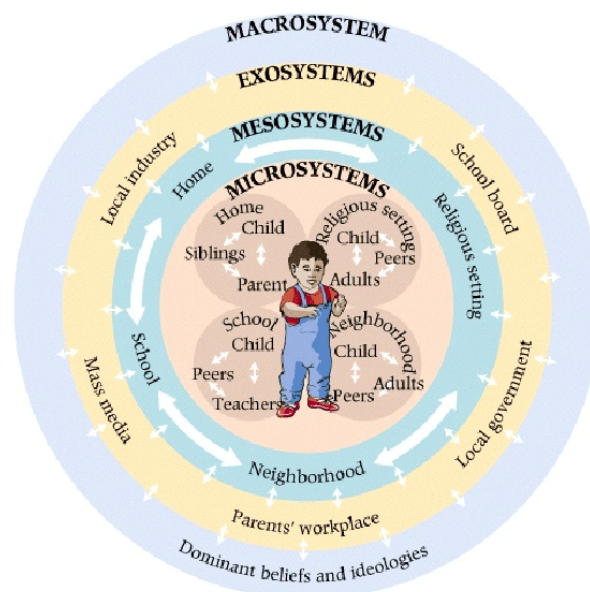
3.1.2 Empiri och fenomenografi

Fejes och Thornberg (2009) skriver att vi alla bär på övertygelser, fördomar och förutfattade meningar som det gäller att förhålla sig till genom hela tolkningsprocessen. En genuint nyfiken hållning inför det empiriska materialet, med den egna förförståelsen medvetandegjord ökar forskarens möjligheter att se vad texten erbjuder. Denna har ansvar att möta materialet

med lyhördhet och fantasi, det handlar om att våga lyssna på sin magkänsla, understryker författarna. Fenomenografin är en metodansats som lämpar sig väl för att beskriva och analysera människors tankar om olika fenomen i omvärlden och det handlar snarare om variationen mellan människors sätt att uppfatta omvärlden än likheterna. Avgörande för en framgångsrik analys är att forskaren efterfrågar de intervjuades sätt att uppfatta ett fenomen.

3.2 Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) framhåller i sin utvecklingsekologiska teori faktorer som är betydelsefulla för barns lärande och utveckling. När han talar om miljön menar han hela det sammanhang barnet lever i (*Figur 3.2*) och då det gäller barns utveckling betonar han vikten av hur barnet interagerar med vuxna. Bronfenbrenner delar in sin teori i olika system, där varje system innehåller roller, normer och regler som formar utvecklingen. Gunnarsson (1999) redogör för Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell, vilken är indelad i fyra delar som tillsammans utgör en helhet: *mikro-*, *meso-*, *exo-* och *makrosystemet* (*Figur 3.2*). Även Westling Allodi (2010) hänvisar till Bronfenbrenners teori, ger en flernivåbeskrivning av utbildningssystemet och beskriver det ekologiska paradigmet som en generell modell av individens utveckling där samspelet mellan människa och miljö påverkar individen.



Figur 3.2 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell
Källa: <http://smu.edu/education/CCCD/conceptualframework.asp>
(hämtat 2012-01-12)

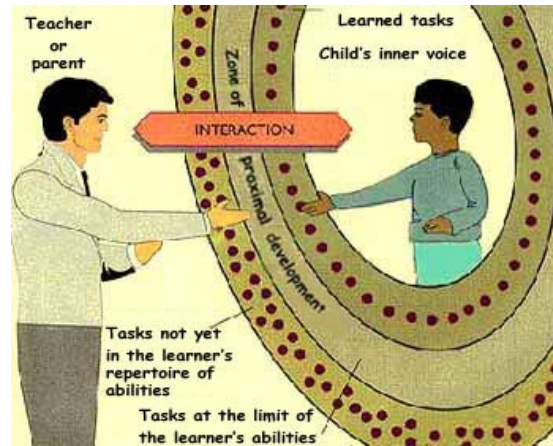
Gunnarsson (1999) beskriver hur det på mikronivån finns mönster av aktiviteter, roller och relationer som barnet upplever hemma, i skolan och i kamratgruppen. Skolan i sig är uppbyggd av olika mikrosystem, rasterna utgör ett, den teoretiska undervisningen ett annat och den praktiska undervisningen ett tredje. Varje byte av lärare och undervisningsform innebär ett förändrat mikrosystem. Upplevelsen av ett mikrosystem är unik för varje elev och ger därmed upphov till olika lärande och handlingar hos eleverna. Gunnarsson fortsätter att redogöra för nästa nivå i Bronfenbrenners ekologiska struktur som är mesosystemet, vilket utgörs av den ömsesidiga relationen mellan de mikrosystem som barnet ingår i. Viktigt för elevens lärande är bland annat dennas upplevelse av om det finns liknande och gemensamma strukturer både i hemmet och i skolan, till exempel att eleven bemöts med respekt. I exosystemet finns faktorer som även de har betydelse för elevens utveckling, till exempel kommunala beslut som berör skolan, liksom föräldrarnas position i arbetslivet. Det yttre systemet, makrosystemet, utgörs av generella mönster av ideologiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden, till exempel läroplanen och styrningen av skolan, den pedagogiska traditionen och synen på segregering.

3.3 Vygotskij

Enligt Bråten (1996) menar Vygotskij att människans utveckling måste ses i en historisk och kulturell kontext. Han lyfter även fram en social aspekt på mänsklig erfarenhet och mellanmänsklig kommunikation som gör att individen kan tillägna sig och införliva det enorma förrådet av andras upplevelser. Vygotskij representerar, enligt Bråten, den sociokulturella skolan och många forskare har utgått från *den proximala utvecklingszonen* som Vygotskij konstruerat, där fokus för lärandet ligger i det sociala samspelet (*Figur 3.3*). Teorin omfattar både mänsklighetens, samhällets och historiens utveckling, den enskilda individens framsteg och individens mognad av de enskilda psykologiska processerna.

Bråten (1996) refererar till Vygotskijs teori som påvisar att problemlösningstrategier som ett barn utför i samarbete med andra leder till högre mentala processer hos barnet. Dessa lagras i barnets medvetande och ingår så småningom i den egna kognitiva repertoaren. I samspelet är språket viktigt och Vygotskij hävdar, enligt Bråten, att individens tankeprocesser är en form av inre tal som överförs och internaliseras genom ett socialt samspel. Dels bör barnets kompetens ses som ett resultat av kognitiva processer som redan har ägt rum och dels genom den potentiella utvecklingsnivån som är inom räckhåll för barnet och som kan uppnås under rätt omständigheter. Vygotskij anser, enligt Bråten, att samarbete med mer kompetenta personer är av avgörande betydelse, att barnet tillsammans med vuxna eller mer erfarna

kamrater kan prestera mer än det kan klara på egen hand. Det som barnet kan göra tillsammans med någon annan idag kommer det senare att klara av själv (a.a.).



Figur 3.3 Vygotskijs närmaste utvecklingszon

Källa: http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html
(hämtat 2012-01-12)

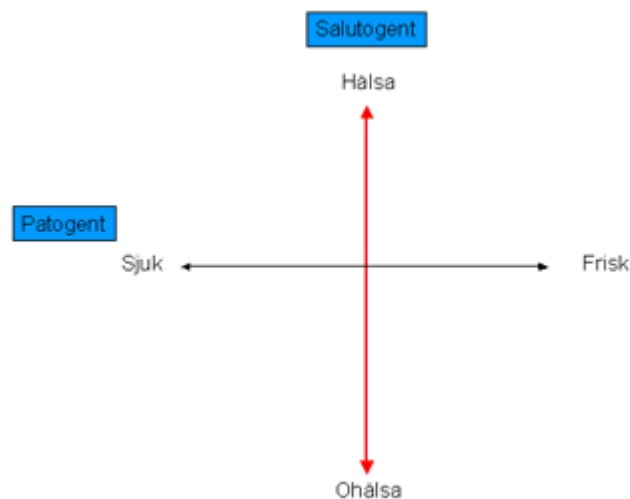
Enligt Bråten (1996) förordar Vygotskij en holistisk undervisning och menar därmed att kunskap inte får plockas ur sitt sammanhang genom att dela upp och splittra skolämnena till exempel. Kunskapen skapar mening och motivation om den ingår som en del av en helhet och därför spelar undervisningen en avgörande roll för individens psykologiska utveckling. Den som vill föreställa sig hur nya psykologiska processer utvecklas bör studera individen i en undervisningssituation.

3.4 Antonovsky

I ett patogent perspektiv framträder frågor som fokuserar på varför vissa människor drabbas av sjukdom och problem eller blir så kallade avvikare, skriver Antonovsky (2005). Det salutogena perspektivet menar han, fokuserar istället på hälsans ursprung som bidrar till att människor kan bevara sin hälsa och sina sociala funktioner, trots svåra yttre påfrestningar eller inre kriser. Det undersöker vad som bidrar till att en del människor lyckas hantera de processer som för andra leder till utanförskap, sjukdom eller mental ohälsa (Figur 3.4).

Antonovsky (2005) anser det viktigt för människans psykiska hälsa att kunna förstå och påverka sin livssituation och i sin teori knyter han samman den sociokulturella och historiska kontexten och utgår från ett salutogent perspektiv. Hans definition *att bättre klara sig* bygger

på kriterier som att inte vara i behov av behandling inom psykiatrin, att ha kapacitet att behålla ett arbete, att kunna koppla av och leka, samt att se positivt på framtiden. Påfrestningar skiftar i livets olika perioder beroende på vad vi möter eller utsätts för. Vissa personer klarar dessa påfrestningar bra och kanske rentav växer, medan andra blir missmodiga. Livet innebär såväl sorger som glädjeämnen, vilket enligt författaren är helt normalt.



Figur 3.4 Salutogena och patogena motpoler

Källa: <http://www.primokonsult.se/info.html>

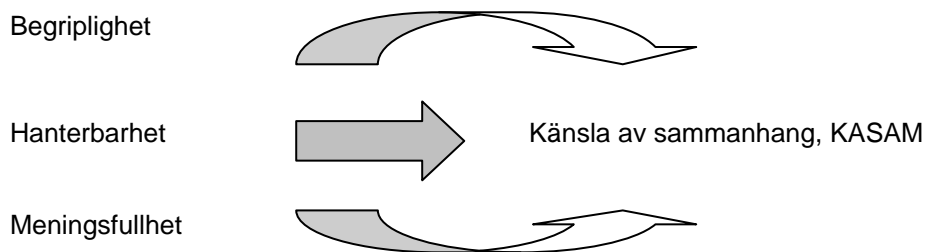
(hämtat 2012-01-12)

Antonovsky (2005) definierar vad som avses med *stress* och *stressorer*, och resonerar om huruvida stress och stressorer är negativa eller om de även kan ha positiv inverkan på individen. Exempel på stressorer är att få barn, att förlora ett barn, en anhörigs sjukdom, någon närståendes död, att gifta sig, att skilja sig, arbete, arbetslöshet, åldrande, pensionering, olyckor eller sjukdom. Antonovsky påpekar att stressorer inte ska betraktas som något fult eller skadligt som alltid måste motarbetas, utan som någonting som alltid finns omkring oss och som till och med kan vara positivt för hälsan. Stressorer kan komma från den inre eller yttre världen, de kan vara akuta eller kroniska, påtvingade eller frivilligt valda. Det är inte stressorn och dess laddning som avgör, utan det är vad vi gör med den som har betydelse för hur vi hanterar stressen, skriver författaren och menar att individuella egenskaper påverkar hur stressorn uppfattas. Att undvika stress kan innebära att individen går miste om möjligheter

att förbättra sitt liv. Det någon upplever som stress och belastning kan en annan se som en utmaning. Ibland kan en händelse innebära att individen stannar upp och reflekterar över sitt liv, och därefter gör saker som leder till högre livskvalitet (a.a.).

3.4.1 Kasam

Antonovsky (2005) förklarar hälsans mysterium genom att utveckla konceptet KASAM (Figur 3.5) och påpekar att när en människa möter stressorer uppstår ett spänningstillstånd som måste hanteras. Vi har alla olika resurser som kan hjälpa oss att hantera spänningen, olika *copingstrategier*. Det kan handla om välstånd, jagstyrka, socialt stöd och kulturell stabilitet, vilka alla hjälper till att göra stressorer som vi möter begripliga, menar författaren. När vi återkommande utsätts för stressorer aktiveras motståndsresurser och en livserfarenhet byggs upp som säger oss att livet är begripligt och efterhand lär vi oss att hantera olika situationer, vi får ett starkt KASAM. Meningsfullhet infinner sig när en människa upplever livet värt att engagera sig i. Ju sämre motstånd en människa har då det gäller att möta stressorer, desto större är sannolikheten att livserfarenheterna bidrar till ett svagt KASAM. Tre viktiga begrepp som tillsammans bildar KASAM är, enligt Antonovsky: *begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet*. Mönstret av livserfarenheter främjar nivån på ett starkt eller svagt KASAM.



Figur 3.5 De tre aspekterna av KASAM (Egen tolkning)

4 METOD

Här beskriver jag och motiverar de metodval och det tillvägagångssätt som jag använde mig av under genomförandet av studien. Arbetet med enkäter, observationer och intervjuer presenterar jag var för sig, liksom pilotstudier och undersökningsgrupp. Jag redogör för genomförande, bearbetning och analys av resultat och studiens tillförlitlighet. Likaså redovisar jag de etiska överväganden som jag gjorde innan studien tog sin början.

4.1 Metodiska överväganden

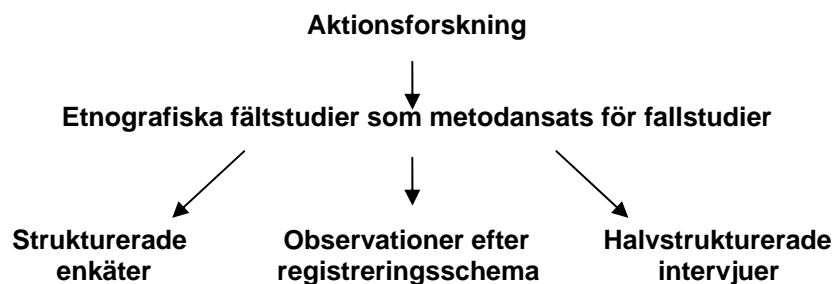
Backman (2008) och Stukát (2011) hävdar båda att det kvantitativa och det kvalitativa synsättet kan samverka. De menar att i praktiken innehåller de flesta undersökningar både kvalitativa och kvantitativa inslag och påpekar att det viktigaste är att kunna redogöra för de val av metoder som presenteras. Detta fick till följd för min studie att ansatsen var kvalitativt inriktad då jag ville tolka och förstå elevernas ogiltiga frånvaro utifrån deras perspektiv. Enkäten utgjorde den kvantitativa delen i studien och mätte det totala antalet elevers uppfattning om sin skolsituation.

Till grund för det metodiska arbetet i min studie ligger aktionsforskningen som innebär en vilja att undersöka och förändra verksamheten, att förutse vad som fungerar och vad som inte gör det samt vilka möjligheter det finns till förbättring i praktiken (Rossman & Rallis 2003). Författarna menar att kvalitativa forskare beskriver och tolkar istället för att beräkna och förutsäga resultat. De talar med människor, iakttar och lyssnar. Genom att intervjua elever ville jag lyssna till hur de upplever sin skolsituation. Jag ville också undersöka vad specialpedagogen kan göra för att förbättra lärandemiljön för eleverna.

Fejes och Thornberg (2009) beskriver etnografiska fältstudier som en forskningsansats där kärnan är deltagande observationer, vilket innebär att forskaren deltar i människors vardag under en period för att undersöka vad som händer, lyssnar på vad som sägs och ställer frågor. Dessutom använder forskaren olika typer av data såsom fältanteckningar från observationer och intervjudata, vilka sammanställs för att ge en så fyllig bild som möjligt av det som händer i det sammanhang som studeras. Observationer gav mig kunskap om skolans arbetssätt och lärares bemötande av elever och som data använde jag mig förutom av observationsscheman även av enkäter och transkriberade intervjuer.

Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar hur viktigt det är att forskaren kan ifrågasätta resultaten som kommer fram i en undersökning och poängterar värdet av självreflektion. De förklarar att en fallstudie ofta fokuserar på *en* specifik person, situation eller institution. I min

studie var denna specifika företeelse ogiltig frånvaro. Författarna menar vidare att intervjuer kan fungera som en hjälpmetod i förhållande till andra metoder. I etnografiska fältstudier och i deltagande observationer är mer eller mindre informella intervjuer viktiga källor till information. Genom att använda olika metoder ville jag försöka förstå de människor som ingick i min studie. Se *Figur 4.1* för studiens uppbyggnad:



Figur 4.1 Studiens upplägg

4.2 Val av metod

Fejes och Thornberg (2009) talar om *mixed methods* som har växt fram som en särskild inriktning inom samhällsvetenskapen och refererar till att forskaren samlar in och analyserar data, integrerar sina resultat och drar slutsatser genom att använda både kvalitativa och kvantitativa ansatser i en och samma studie. Likaså menar Stukat (2011) att en kombination av metoder, *metodtriangulering*, kan komplettera varandra och därmed vara ett sätt att få syn på det som ska undersökas. För att få ett bredare och mer generaliserbart resultat kan en enkät lämnas ut till en större grupp. Observationsstudier kan senare följas av intervjuer, skriver författaren. För min studie valde jag att använda mig av tre metoder för att få den helhet i mitt arbete som jag eftersträvade: strukturerade enkäter, observationer efter registreringsschema och halvstrukturerade intervjuer. Det fanns inga rätta svar, varken då det gällde enkätfrågorna eller intervjuerna. Jag var enbart intresserad av elevernas egna åsikter. En vanlig invändning mot intervjuanalyser är, enligt Kvale och Brinkmann (2009), att olika uttolkare hittar olika innebörder i samma intervju och att intervjun därmed inte är en vetenskaplig metod. De menar att forskarna gör antaganden som präglar frågorna och därmed bestämmer den efterföljande analysen. Författarna framhåller hur forskarnas subjektivitet framträder när de intar olika perspektiv och ställer olika frågor i intervjuer som de sedan tolkar utifrån sina erfarenheter, därmed blir intervjumetoden istället en styrka och tillgång inom forskningen.

Backman (2008) talar om observationsfasen, eller datainsamlingsfasen, som den fas i undersökningen när forskaren samlar in all data, både kvalitativa och kvantitativa. Jag beslöt mig för att använda observationer efter registreringschema för att kunna kartlägga faktorer som ogiltig frånvaro, organisation och arbetssätt samt elevers självkänsla och motivation, vilka var de tre rubriker som jag önskade sortera resultaten under. Då det gällde intervjuform föll valet på halvstrukturerade intervjuer, vilket medförde att jag kunde vara flexibel när det gällde uppföljandet av huvudfrågorna och jag hade även möjlighet att omformulera frågorna så att de passade eleven (Stukát, 2011).

4.2.1 Strukturerade enkäter

När man vill nå fler människor än vad som är möjligt vid intervjuer eller observationer kan det vara relevant att använda en enkät som metod, skriver Stukát (2011). På detta sätt kunde jag få svar från en större grupp elever och jag fick en möjlighet att dra slutsatser av resultaten. Jag utgick från syftet då jag utformade frågorna som handlade om elevers skolsituation och ogiltig frånvaro. Stukát (2011) skriver att risken för bortfall är större vid enkäter än vid intervjuer och menar också att det är svårare att motivera en stor, ofta anonym, grupp att medverka. Dessutom kan forskaren inte kontrollera om frågorna uppfattas korrekt av deltagarna. En fördel med enkäter är dock att slippa omedveten styrning som kan minska studiens validitet. För min undersökning utarbetade jag ett strukturerat frågeformulär med slutna frågor. Svartalternativen är graderade: *alltid*, *ofta*, *ibland* och *aldrig*. Jag bestämde mig för att utesluta ett mittalternativ eftersom jag ansåg att det ibland är ett alltför enkelt val, jag ville att eleverna verkligen skulle ta ställning i frågorna.

Stukát (2011) anser att tabeller och figurer är ett viktigt koncentrat av kunskap och han efterfrågar tydlighet så att läsaren inte behöver gå till den löpande texten för att förstå huvudinnehållet. Jag valde att gruppera enkätfrågorna under tre huvudrubriker och redovisa elevernas svar i form av figurer, närmare bestämt liggande stapeldiagram. När det gäller diagram är Backmans åsikt (2008) att dessa kan sägas vara en översättning av tabellen till en visuell bild, vilken många gånger är överlägsen tabellen eftersom den direkt och omedelbart fångas av ögat och tankeprocesser sätts igång.

4.2.2 Observationer efter registreringschema

När det gäller observationer är det viktigt att fokusera på sammanhanget, att kunna få syn på underliggande mönster betonar Rossman och Rallis (2003). Även Stukát (2011) framhåller nyttan av att använda någon form av observation när det gäller att ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör, vilket kan vara en stor skillnad. Genom att titta,

lyssna och registrera sina intryck använder forskaren sig själv som mätinstrument och hämtar kunskap direkt från sammanhanget. Både verbala och icke-verbala beteenden kan studeras, det kan emellertid vara svårt att observera tankar och känslor. En nackdel, anser författaren, är att observationsmetoder ofta är tidskrävande och fordrar en noga uttänkt metodik. När det gällde mitt upplägg ansåg jag det vara en fördel att välja flera olika undersökningsmetoder. På det sättet kunde jag ta med mig händelser och frågor till intervjutillfällena med eleverna. Jag valde att lägga observationer och intervjuer nära i tid för att eleverna skulle ha möjlighet att ha observationstillfället nära i minnet, vilket Kvale och Brinkmann (2009) rekommenderar när de talar om observationer som leder till kommunikation och handling.

Stukát (2011) framhåller att precis som enkäter och intervjuer kan observationer grupperas längs en skala. Till mer ostrukturerade och osystematiska observationer som står det vardagliga observerandet nära, hör löpande protokoll och dagboksanteckningar. Till ett mer strukturerat upplägg hör observationer enligt ett särskilt registreringsschema, vilket kan användas när forskaren på förhand vet vilka händelser eller vilka beteenden som kommer att dyka upp och som är intressanta för studien, skriver författaren. Detta är förenligt med min studie och därför valde jag att göra ett observationsschema där varje ruta representerar en minut (*Figur 5.3*). Stukát samtalar vidare om att vanlig osystematisk observation som innebär att sitta längst bak i klassrummet och notera i löpande protokoll vad man fäster sig vid, kan vara lämplig då man vill komplettera en annan metod för att få en helhetsbild. Forskaren måste dock rikta sin uppmärksamhet på något särskilt område, någon form av fokus måste finnas och lyftas fram. Bjørndal (2005) skriver att vid en ostrukturerad observation består observatörens registrering ofta i att skriva ner nyckelord efterhand som man observerar den pedagogiska situationen. Forskaren har inte några fasta kategorier för registrering, det kan dock vara bra att utforma ett enkelt schema. I mitt schema (*Figur 5.3*) lämnade jag utrymme för att skriva ner nyckelord som jag ville komma ihåg från observationstillfället.

4.2.3 Halvstrukturerade intervjuer

Vid deltagande observation används ofta halvstrukturerade intervjuer, vilka möjliggör ett kvalitativt djup genom att den intervjuade får tala om ämnet utifrån sin egen referensram skriver May (2001) och likaså gör Bjørndal (2005) gällande att samtalet kanske är det bästa sättet att ta del av en annan persons tankar och upplevelser, att ta den andres perspektiv. Det är viktigt att intervjuaren lyckas skapa ett bra klimat för samtalet, tidspress och störande faktorer utgör dåliga förutsättningar. Det är också angeläget att forskaren visar ett genuint intresse för det som intervjupersonen berättar. En bra tumregel är, enligt författaren, att utgå

från ett fåtal teman och ställa många frågor inom ramen för dessa. I de flesta intervjuer behövs dessutom följdfrågor för att få fram så mycket information som möjligt. Forskningsintervjun är, enligt Kvale och Brinkmann (2009), en interpersonell situation, det vill säga ett samtal mellan två deltagare om ett gemensamt ämne. Den personliga kontakten och ständigt nya inblickar i intervjupersonernas liv gör metoden spännande, forskaren lyssnar till åsikter, drömmar, farhågor och förhoppningar som de intervjuade uttrycker med egna ord. Enligt Stukát (2011) utgår intervjuaren i halvstrukturerade intervjuer från ett antal huvudfrågor som ställs likadant för alla. Frågorna formuleras på ett sätt så att eleven förstår och svaren följs upp på ett individualiserat sätt. Samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas utnyttjas till att få en så detaljerad information som möjligt, följdfrågor följer på huvudfrågorna för att utveckla och fördjupa svaren. Genom att jag själv var lugn och visade ett genuint intresse för det som eleverna berättade om skapade jag en bra miljö för eleverna. Jag utgick från olika teman (*Bilaga C*) och ställde följdfrågor till eleverna, emellanåt behövde jag formulera om frågor för att tydliggöra för eleven vad jag menade, på samma sätt som Stukát (2010) skildrar.

Trost (2010) beskriver skillnaden mellan grader av standardisering och grader av strukturering då det gäller intervjuer. De flesta kvantitativa undersökningar använder sig av standardiserade intervjuer, vilket innebär att frågorna ska läsas upp på samma sätt vad det gäller tonfall, formulering, ordning och så vidare. En sådan intervjuform passade inte in i min studie utan jag bestämde mig för att använda en låg grad av standardisering där jag tog frågorna i den ordning som passade, den intervjuade fick gärna styra ordningsföljden och jag formulerade följdfrågor beroende av tidigare svar i likhet med vad Trost (2010) redogör för. Jag valde denna intervjuform för att ha möjligheten att vara flexibel. Barn och ungdomar är oftast mer impulsiva än vuxna och jag ansåg att jag behövde kunna anpassa mig efter eleverna vid intervjutillfällena.

Trost (2010) bedömer att en god intervjuare ska kunna tala med vem som helst och poängterar värdet av att använda vanliga ord, att tala enkelt, när det gäller att skapa ett förtroende. Barn kan ha svårt att koncentrera sig en längre tid, vilket gör att intervjuer med barn tenderar att bli korta, då får forskaren göra flera intervjuer istället om det skulle behövas. Rossman och Rallis (2003) skriver att det både är roligt och frustrerande att intervjua barn, att små barn ofta är livliga och aktiva. När det gäller tonåringar föredrar en del att träffas en till en, medan andra tycker det är bättre med en grupp där idéer kan flöda och poppa upp när en elev delar med sig av sina erfarenheter. Författarna menar att det är positivt att kunna erbjuda denna variation när det gäller intervjuer, men påpekar samtidigt att forskaren måste vara beredd att ändra strategi om den valda inte fungerar. Jag ansåg att en del av mina frågor skulle

kunna vara av mer känslig karaktär och med tanke på de elever och det ämne jag valt för min studie, beslöt jag mig för att träffa eleverna var för sig för att få ut det mesta möjliga av intervjuerna i en lugn miljö. Wibeck (2010) diskuterar detta i samtal angående användande av fokusgrupper och tror att för en del personer kan det vara lättare att dela med sig av tankar och erfarenheter då det finns flera i samma situation, styrkan i fokusgrupper är just att deltagarna kan göra jämförelser sinsemellan. Trots detta valde jag att genomföra intervjuerna en till en eftersom min erfarenhet säger mig att tonåringarna annars skulle kunna bli distraherade av varandra.

Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att det finns olika sätt att registrera intervjuer för dokumentering och senare analys. Jag eftersträvade frihet att koncentrera mig på ämnet och dynamiken i samtalen och valde därför att spela in dessa med en diktafon samtidigt som jag hade möjlighet att föra anteckningar när det gällde elevernas mimik och kroppsspråk. Bjørndal (2005) anser att användandet av diktafon gör att intervjuaren kan vara mer närvarande, den säkerställer också att informationen blir fullständig och noggrann och att det finns möjlighet att transkribera intervjun. Han påminner emellertid om vikten av att försäkra sig om att den som ska intervjuas accepterar inspelningen.

När det gäller resultat och analys av intervjuer finner Trost (2010) det viktigt att göra överväganden när det gäller att citera vad den enskilde har sagt eller gjort för att inte avslöja identiteten. Vissa intervjuer kan vara tråkiga att läsa, precis som Kvale och Brinkmann (2009) skriver, därför är det forskarens uppgift att lyfta fram de perspektiv och sammanhang som engagerar läsaren. Ett vanligt sätt är att presentera resultaten i form av utvalda citat och sätta in dessa i sitt sammanhang, samtidigt som forskaren tolkar dem för att läsaren ska förstå varför de är intressanta. Trost (2010) anser att en forskare inte behöver sympatisera med den intervjuade, det är dock viktigt att denna har empati och förmåga att sätta sig in i hur den intervjuade tänker och känner.

4.3 Pilotstudier

Mycket tid måste läggas på att pröva ut enkät- och intervjufrågor innan den verkliga studien tar sin början, skriver Stukát (2011). En pilotstudie genomförs med en grupp som motsvarar den egentliga undersökningsgruppen. Jag lät först elevhälsoteamet på skolan granska enkäten, därefter genomförde jag pilotstudien för enkätundersökningen på en annan skola, med en för mig sedan tidigare känd pedagog. Jag gjorde pilotstudien i årskurs 7, en helklass med 23 elever. Mitt besök i klassen tog drygt tio minuter. Efter att jag hade presenterat mig och min

studie läste jag frågorna högt och eleverna besvarade frågorna enbart med kryss, förutom den sista frågan där de kunde välja att skriva vad de vill arbeta som när de blir vuxna (*Bilaga A:2*).

När det gällde observationsschemat gjorde jag först en pilotstudie i en klass på skolan där jag sedan gjorde min studie. Inför observationstillfället utformade jag ett registreringsschema med olika företeelser som kan uppstå i klassrummet och vilka jag hade bestämt mig för att studera närmare. Under pilotstudien upptäckte jag en del saker som jag inte hade tänkt på tidigare, men som jag tyckte var intressanta och som jag valde att lägga till i observationsschemat. Det handlade om en elev som gungade på stolen, en elev som låg ner på bänken nästan hela lektionen och dörren som öppnades av elever som kom och gick. Under pilotstudien märkte jag att det tog lång tid för läraren att komma igång med lektionen eftersom hon blev avbruten ett flertal gånger av elever som kom försent till lektionen. Jag beslöt därför att också lägga till en rad där jag angav när elever kom in och störde undervisningen (*Figur 5.3*).

Jag genomförde även en pilotstudie för att utprova intervjufrågorna (*Bilaga C*). Denna valde jag att göra med en av eleverna som ingick i min studie. Trost (2010) menar att som intervjuare behöver du bygga upp ett förtroende med den intervjuade och därför kan den första frågan man ställer vara avgörande för hur resten av intervjun kommer att flyta. Inledningsvis bad jag, med detta i åtanke, den intervjuade att berätta om sin fritid. Pilotstudien varade i 46 minuter, men mot slutet märkte jag att eleven var ganska trött och bestämde mig därför när jag transkriberade intervjun att ta bort en del följdfrågor inför kommande intervjuer.

4.4 Undersökningsgrupp

Min studie genomförde jag på en skola i en mellanstor kommun. Den inleddes med en enkätundersökning som jag genomförde med alla elever i årskurs 7 och 8 på skolan för att få en uppfattning om deras skolsituation och ogiltig frånvaro. Årskurs 7 valde jag för att de nyligen hade avslutat sin första termin på högstadiet. Årskurs 8 valde jag med tanke på att de hade fått sina första betyg och för att jag fann det intressant att lyssna till hur detta har påverkat dem. Niorna beslöt jag mig för att inte ta med då de snart avslutar sin tid i grundskolan. Urvalet av elever för min studie grundade jag på hög frånvaro, och med hjälp av skolans frånvarorapportering utsåg jag tio elever med mer än 30 procents frånvaro under höstterminen 2011 för observationer och intervjuer. En av eleverna flyttade just när studien tog sin början och tre elever avböjde medverkan av en eller annan orsak, vilket resulterade i att observationer och intervjuer genomfördes med totalt sex elever.

4.5 Genomförande

Inledningsvis kontaktade jag rektorn på skolan där jag önskade göra min undersökning. Rektorn ställde sig positiv till studien. För att göra urvalet av elever som skulle delta i intervjuerna kontaktade jag skolsköterskan på den aktuella skolan som tog fram uppgifter på elever med över 30 procents frånvaro. Jag samtalade med eleverna om de ville medverka i en intervju, och i de fall där jag fick ett positivt svar kontaktade jag föräldrarna. Dels sökte jag dem per telefon, dels skickade jag hem en förfrågan om medverkan för att få föräldrarnas underskrift eftersom eleverna är minderåriga (Trost, 2010).

4.5.1 Strukturerade enkäter

När jag hade bestämt mig för vilka metoder jag ville använda mig av i studien utformade jag en enkät (*Bilaga A*). Två veckor innan undersökningen informerades eleverna dels muntligt av sina mentorer, dels skrevs det in som information under övrigt i elevernas planeringsschema. Skolans rektor informerade dessutom om undersökningen på skolans hemsida. Mentorena var villiga att genomföra enkätundersökningen på mentorstiden och därför skrev jag ett missiv för att alla elever skulle få samma information (*Bilaga B*). Jag utformade missivet som en personlig information till eleverna där jag uppmanade dem att lyssna noga eftersom läraren inte skulle komma att svara på några frågor medan själva undersökningen pågick. Jag valde medvetet att inte skriva om frivilligheten i missivet, eftersom jag ansåg att frågorna inte var av den karaktären som någon elev skulle komma att känna sig utsatt av. Det framgick tydligt i informationen att deras svar skulle förbli anonyma. Totalt besvarade 137 av skolans 154 elever i årskurs 7 och 8 enkäten, vilket resulterade i 89 procents deltagande.

4.5.2 Observationer efter registreringschema

Jag valde att göra ett observationsschema där varje ruta representerar en minut. I en kolumn till vänster finns de olika beteenden som jag valde ut att studera (*Figur 5.3*). Dessutom lämnade jag plats för stödord och anteckningar längst ner. Målet var att observera varje elev vid två tillfällen, vilket skedde i två av fallen. Tre av eleverna hade jag, på grund av begränsad tid för arbetet, endast möjlighet att observera vid ett tillfälle var. En av eleverna var inte i skolan överhuvudtaget under de här veckorna, utan kom enbart för intervjun efter att jag samtalat med hemmet.

Stukát (2011) menar att en felkälla då det gäller observationer kan vara att eleven uppför sig annorlunda när den vet att den är föremål för observation. Genom att tacka ja till studien ansåg jag att eleven hade gett sitt godkännande gällande kommande observationer, och

eftersom eleverna på skolan är vana vid flera vuxna i klassrummet valde jag att inte berätta om min närvaro, såvida eleven inte frågade. Vid några av observationstillfällena bad jag läraren försöka få eleven att komma in på lektionen då jag skulle observera, i annat fall hade jag inte fått mycket underlag för min studie.

4.5.3 Halvstrukturerade intervjuer

Parallellt med observationerna började jag med intervjuerna som genomfördes med sex elever under två veckors tid. Intervjutiden varierade mellan 20 och 37 minuter, vilket till största del var beroende av hur utförligt eleverna svarade på frågorna och hur lätt det var att fortsätta samtalet med följdfrågor. Pilotstudien som jag också använde mig av i min studie varade i 46 minuter. Trost (2010) menar att den första frågan forskaren ställer kan vara avgörande för hur resten av samtalet kommer att flyta. För att eleverna skulle känna sig bekväma i situationen började jag med att fråga vad de tycker om att göra på sin fritid, något som ligger dem nära. Att börja med något neutralt som att prata om deras fritid visade sig vara en bra start i alla intervjuer som jag genomförde. Intervjufrågorna i min studie (*Bilaga C*) grundar sig till viss del på Skolverkets rapport (2010). Skillnaden mellan de elever som intervjuades i Skolverkets studie och de elever som jag intervjuade är att eleverna som jag träffade fortfarande hade en hög ogiltig frånvaro. I Skolverkets studie hade eleverna kommit tillbaka och fått en fungerande skolsituation.

4.5.4 Bearbetning och analys

Backman (2008) påpekar att samhällsvetenskapliga undersökningar ofta ger upphov till en stor datamassa och därför är det viktigt att presentera data på ett så ekonomiskt men ändå informationsrikt sätt som möjligt. Figurer och tabeller fyller en viktig funktion, skriver författaren. Jag bestämde mig för att redovisa enkätsvaren i figurer och kommentera resultaten i löpande text. De figurer jag använde mig av i resultatet är *liggande* stapeldiagram. Detta val gjorde jag utifrån att frågorna som är ganska långa blir lättare att läsa då. Backman (2008) talar om att göra en viss, om än grov, strukturering innan datainsamlingen påbörjas och när det gäller min undersökning resulterade detta i tre kategorier: elevernas närvaro/frånvaro, skolans organisation och arbetssätt samt elevernas självkänsla och motivation. Under varje huvudrubrik använde jag mig av två underrubriker: enkäter och intervjuer. I anslutning till varje område analyserade jag resultaten från studien och jämförde dessa med tidigare forskning. I analysen av organisation och arbetssätt redovisade jag dessutom observationerna som en underrubrik. Efter varje observation studerade jag schemat närmare och noterade vad jag mindes och sådant som jag funderat över. Allt detta lades till insamlad data. Förutom de

tre huvudrubrikerna för min studie använde jag mig av ytterligare två rubriker i resultatdelen, dels elevernas tankar om framtiden och dels vad specialpedagogen kan göra för att möta elevernas behov.

Kvale och Brinkmann (2009) delar in en intervjuundersökning i sju stadier: *tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering* och *rapportering*. För forskaren gäller det att vara noggrann vid formulering av intervjufrågor eftersom tolkningen av det sagda ordet kan göras på många olika sätt, därför är det viktigt att vara kortfattad och tydlig för att undvika misstolkningar. Författarna påpekar vikten av att tänka igenom hur intervjuerna ska analyseras innan de genomförs, eftersom detta styr sammanställningen. Analysen kan också i varierande grad vara inbyggd i själva intervjusituationen, där tolkningen sker allteftersom. Innehåll och syfte kommer före metod och därför är det viktigt att ställa sig frågorna *vad* och *varför*, innan man frågar sig hur analysen av intervjuerna ska ske. Syftet med min studie var att ta del av elevernas perspektiv, att lyssna på deras situation och utifrån detta analysera vilka förändringar skolan behöver göra för att möta deras behov. Jag valde att analysera insamlad data under de olika huvudrubrikerna, i direkt anslutning till resultatet. Fejes och Thornberg (2009) påpekar vikten av att som samtalsforskare noga överväga hur det inspelade materialet transkriberas, det gäller att fånga både *vad* som sägs och *hur* det sägs, varje detalj kan vid analysen visa sig vara värdefull. För att minnas detaljer valde jag att transkribera intervjuerna i nära anslutning till intervjutillfället, helst samma dag om det fanns möjlighet. Jag markerade elevernas repliker med olika färger på datorn och kunde på det sättet överblicka att jag fick med citat från alla elever under alla rubriker när jag sorterade svaren. Genom att använda meningskoncentrering kortade jag ner elevernas uttalanden (Kvale & Brinkmann, 2009).

Trost (2010) avråder från att fingera uppgifter eftersom han menar att det mycket väl kan finnas en person som dessa uppgifter stämmer in på och som kan komma att utpekas på falska grunder. I resultat- och analysdelen beslutade jag mig istället för att benämna eleverna med en siffra, till exempel Elev 1. När jag stod inför valet av pronomen för att referera till eleverna i texten övervägde jag att använda antingen *han* eller *hon* om alla elever, men vilket skulle jag välja? Då formades tanken på att benämna eleverna med det könsneutrala *hen*, vilket ännu inte är ett vedertaget ord i det svenska språket. Jag valde likväl att använda just *hen* i syfte att göra svaren i min studie anonyma.

4.6 Tillförlitlighet

Trost (2010) påpekar att validitet, liksom reliabilitet, härstammar från kvantitativ metodologi och att begreppen i samband med kvalitativa studier blir annorlunda och svåra att mäta. Han

lyfter emellertid fram vikten av att på ett övertygande sätt kunna presentera att data är insamlade på ett seriöst och relevant sätt. Kvale och Brinkmann (2009) diskuterar att giltighet inom samhällsvetenskapen har kommit att gälla huruvida en metod undersöker vad den *egentligen* påstås undersöka och kommer då in på frågan om vad som är valid kunskap och vad som uppfattas som sanning. De menar att validitet är beroende av forskarens hantverksskicklighet när det gäller att kontrollera, ifrågasätta och tolka resultat. Även Enerstvedt (hämtat 2012-05-12) lyfter fram problem kring giltighet i samhällsforskning och understryker att formuleringar kan anses vara sanna eller falska och metoder kan betraktas som bra eller dåliga, det som är sant idag kan vara falskt imorgon. May (2001) gör gällande att man måste ta ställning till både positiva och negativa sidor hos olika metoder utifrån studiens mål och syfte. När det gäller min studie anser jag att den är tillförlitlig, det var elevernas perspektiv jag ville undersöka och deras åsikter jag ville lyssna till. De la säkert till och drog ifrån lite både i enkätsvaren och när det gäller intervjuerna, men helheten anser jag dock trovärdig.

Enligt Vetenskapsrådet (2011) ställs forskaren inför den svåra uppgiften att bedöma resultatens giltighet när en vetenskaplig undersökning börjar ge resultat. Det handlar om en noggrann felanalys eller åtminstone en diskussion av tänkbara felkällor och andra förhållanden som kan påverka resultatens hållbarhet. När jag sammanställde svaren från min studie upptäckte jag att några av frågorna var överhoppade och ett fåtal av frågorna var besvarade med två alternativ, vilket ledde till ett internt bortfall (Stukát, 2011). Felkällan blev omkring en procent, men gör inte någon större skillnad för det totala resultatet. Vid sammanställningen av enkäterna avrundade jag svaren till hela procent, vilket även detta medförde en ytterst liten felmarginal.

Studiens tillförlitlighet behandlas, enligt Kvale och Brinkmann (2009), i relation till frågan om huruvida resultatet kan reproduceras vid en annan tidpunkt och av en annan forskare. Genom att forskaren får använda sin egen intervjustil för att kunna följa upp intressanta infallsvinklar som uppstår under intervjun kommer troligtvis de intervjuade att förändra sina svar under samtalet och eventuellt ge olika svar till olika intervjuare. I detta sammanhang lyfter Trost (2010) fram det statistiska förhållandet vilket han protesterar emot, och menar istället att människan hela tiden deltar i processer. Därför kan vi snarare förvänta oss skilda resultat vid skilda tidpunkter, det är inte nödvändigt att svaren skall bli desamma varje gång en given fråga ställs. Han påstår dessutom att förändringar är just vad den kvalitativa forskaren är intresserad av och genom att människor är aktiva och agerar sker automatiskt förändringar. Med detta som bakgrund anser jag att en annan forskare inte kan

komma fram till *exakt* samma svar som min studie påvisar eftersom alla kvalitativa undersökningar blir subjektiva, vi har alla olika erfarenheter som vi tolkar resultaten mot.

4.7 Etiska överväganden

Innan studien tog sin början reflekterade jag över forskningsetiska frågor som skulle kunna uppkomma. Enligt Rossman och Rallis (2003) finns det många etiska ställningstaganden att göra för en forskare och det gäller att noga tänka över vilka konsekvenser undersökningen kommer att få. De betonar vikten av att visa hänsyn och respekt i en undersökning där människor deltar. Trost (2010) påminner om att genom att ta upp en frågeställning väcker intervjuaren hos den intervjuade en mängd tankar och föreställningar till liv. Minnen, såväl behagliga som obehagliga, dyker kanske upp vilket gör att intervjuaren måste vara beredd på att ta hand om och klara av besvärliga situationer. May (2001) anser att utarbetandet av etiska riktlinjer gör det möjligt för forskaren att ständigt reflektera över sina förväntningar på människor och hur relationerna ser ut till dem som ingår i undersökningen.

När det gäller etik kring forskning fastställer Vetenskapsrådet (2011) att det kan krävas ett informerat samtycke från de berörda, när barn är inblandade krävs samtycke från vårdnadshavare. Även Trost (2010) påpekar att den som skall intervjuas måste ge sitt samtycke. Är det fråga om en minderårig skall förmyndare, vanligen en av föräldrarna, också tillfrågas. Författaren ger förslaget att ta den initiala kontakten via telefon, ett annat alternativ kan vara att ta personlig kontakt. Med detta i åtanke valde jag i samråd med rektor, då det gällde elever som skulle komma att intervjuas och observeras, att informera elever och föräldrar personligen eller per telefon. Föräldrarna fick ett skriftligt informationsblad som de undertecknade för att ge sitt samtycke till att deras barn deltog i studien (*Bilaga D*). När det gällde enkätundersökningen bad jag mentorerna att informera eleverna och därtill skriva informationen i planeringsschemat, vilket också lades ut på skolans hemsida. För att garantera att elever och skola förblir anonyma fanns inte mitt namn med på hemsidan. Om någon elev eller förälder önskade mer information, skulle rektor hänvisa dem vidare till mig.

Trost (2010) nämner betydelsen av etiskt övervägande i arbete med kvalitativa intervjuer och observationer i klass. Han betonar vikten av tystnadsplikt och skriver vidare om det krav som ställs på forskaren att informera de berörda och inte använda sig av något som kan knytas direkt till skolan eller enskilda personer. Rossman och Rallis (2003) poängterar att kvalitativa undersökningar görs med verkliga människor som bor i ett samhälle och om forskaren inte är noggrann med att skydda deras identitet kommer de inte längre att vara anonyma. Enligt Vetenskapsrådet (2011) uppnås anonymitet genom att man gör insamlingen av material utan

att en bestämd individs identitet antecknas. Jag informerade elever och vårdnadshavare om att det insamlade materialet endast kommer att användas i min studie och att deltagande görs på frivillig basis. I mitt arbete benämns ingen med sitt verkliga namn, detta för att värna om elevers och föräldrars integritet. På detta sätt uppfyllde jag Vetenskapsrådets krav på forskningsetiska principer då det gäller humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa krav är fyra till antalet: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*.

5 RESULTAT OCH ANALYS

Studiens resultat redovisar jag under tre huvudrubriker: elevers närvaro/frånvaro, skolans organisation och arbetssätt samt elevers självkänsla och motivation. Under varje huvudrubrik använder jag mig av två underrubriker: enkäter och intervjuer. Efter varje område analyserar jag resultaten från studien och jämför dessa med tidigare forskning. Dessutom redovisar jag observationerna som ytterligare en underrubrik i analysen av organisation och arbetssätt. Resultaten från enkäterna grundar sig på totalt 137 av 154 elever i årskurs 7 och 8. Ett internt bortfall har skett på fråga 1, 7, 9, 10 och 17 med en elev per fråga, och på fråga 2 är det interna bortfallet två elever. Observationer och intervjuer genomfördes med sex elever.

5.1 Närvaro/frånvaro

Enkäter

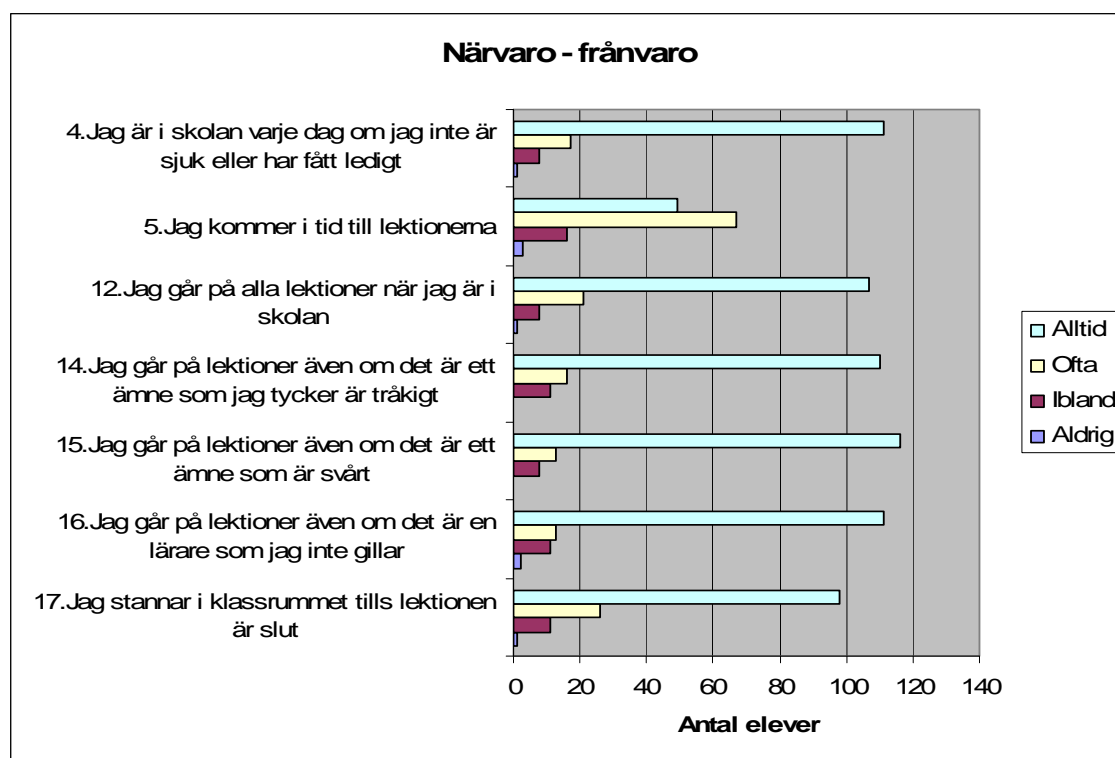
Frånvaron för de sex elever som kom att ingå i min studie sträcker sig från 34 procent upp till 74 procent under höstterminen. Vid vårterminens intervjutillfällen har frånvaron minskat för två av eleverna, det vill säga för Elev 1 och Elev 4. I övriga fall har den ökat (*Tabell 5.1*). Frånvaron för de sex intervjuade eleverna låg vid intervjutillfället mellan 39 procent och 90 procent.

Tabell 5.1 De intervjuade elevernas frånvaro

Elev	Frånvaro i procent 2011-08-17 - 2011-12-22	Frånvaro i procent 2012-01-10 - 2012-02-06
Elev 1	63	58
Elev 2	74	90
Elev 3	38	42
Elev 4	59	49
Elev 5	34	39
Elev 6	40	43

Resultaten från enkätundersökningen visar att majoriteten av eleverna går på alla lektioner oberoende av om de tycker ämnet är tråkigt, svårt eller om de inte gillar läraren (*Figur 5.1*). Två elever har markerat att de aldrig går på lektionerna om de inte gillar läraren, de går emellertid på lektionerna om ämnet är tråkigt eller svårt. När det gäller frågorna om närvaro/frånvaro skiljer svaren på en av frågorna ut sig från övriga (*Figur 5.1*). Av de tillfrågade eleverna svarar 72 till 85 procent *alltid* på alla frågor utom en, det vill säga fråga 5,

vilken handlar om huruvida eleverna kommer i tid till lektionerna. På denna fråga svarar endast 36 procent av eleverna *alltid*. Hela 50 procent har valt alternativet *ofta*.



Figur 5.1 Resultat av enkätsvar gällande närvaro/frånvaro

Intervjuer

De intervjuade elevernas ogiltiga frånvaro började vid övergången till årskurs sju, endast Elev 5 säger att hen började komma försent till lektionerna redan i sexan. I några av intervjuerna framgår det att eleverna tyckte det var viktigt att visa sig coola när de började högstadiet. De tror också att det kan ha en viss betydelse att de fick nya kamrater. Elev 4 har varit mycket sjuk och har därför haft hög frånvaro även tidigare under sin skolgång. Jag fortsätter med att fråga om de kommer i tid till lektionerna. Elev 3 och Elev 4 tycker att det går bättre den här terminen, men Elev 5 och Elev 6 säger att de *aldrig* kommer i tid till några lektioner. De är båda överens om att lektionerna är för långa och rasterna alldeles för korta. Under intervjun märker jag att Elev 5 blir väldigt trött efter bara 15 minuter.

Eleverna vet att de har hög frånvaro, men har inte någon uppfattning om hur mycket de egentligen är borta, enligt vad de själva uppger. När eleverna väljer att inte gå på lektioner är frågan vad de gör istället. Var befinner de sig och med vem eller vilka umgås de? Tre av eleverna påstår att de mest går omkring, till stor del i korridorerna, snackar med kompisar och

blir "utskällda av lärarna", som Elev 1 uttrycker det. Elev 1 medger att hen ibland går på stan eller åker hem, ibland går hen till andra skolor och hälsar på kompisar. Elev 2 säger att hen är hemma och sover, eller sitter vid datorn. De främsta orsakerna till att eleverna väljer att inte gå på lektioner är kompisar och att lektionerna är för långa. Tre av eleverna uttrycker under intervjuerna oro för någon av sina familjemedlemmar.

Mentorerna på skolan har regelbunden kontakt med elevernas föräldrar vid ogiltig frånvaro och jag ställer frågan till eleverna hur deras familjer reagerar på deras höga frånvaro. Elev 1 svarar: "Pappa blir förbannad och ringer till mig och skäller ut mig och mamma blir mest ledsen att jag inte går på lektioner". Elev 4 svarar att föräldrarna tjatar om att hen ska gå till skolan, vilket gör att hen blir arg. Hen menar däremot att kontaktpersonen som hen har fått är ett stort stöd. De pratar mycket om att vilja kämpa i skolan. Elev 6 svarar "Jag vet inte... mamma blir ju sur... och pappa får inte reda på så mycket... för... jag vet inte... han får inte information och sånt". Elev 3 var bortrest de två första veckorna på vårterminen och har nu lovat familjen att "fixa" skolan. Hen är mycket sportintresserad, men familjen har beslutat att hen måste avstå från detta tills hen sköter skolan. Jag frågar också eleverna hur stor roll det spelar vad deras närstående tycker? Tre av eleverna påstår att de inte bryr sig om vad föräldrarna säger, inte heller om de blir ledsna eller arga. Elev 6 menar att hen har tänkt några gånger att hen ska skärpa sig och ta tag i skolan, men att det inte går. Elev 1 svarar:

Ja alltså det är ju min familj. Jag vill ju lyssna på vad de säger. Jag kan lyssna på min mamma, jag kan lyssna på min syster. Det är pappa jag inte kan lyssna på... för när han är arg gör han mig alltid ledsen... som förra gången vi hade möte... då när vi kom hem... jag satt och grät i en timme för att pappa satt och skällde.
(Elev 1)

Elev 6 tror att någon form av belöning skulle hjälpa till att ändra beteendet som hen har. "Innan så gick jag ju på mina lektioner... i två veckor... och kom i tid på alla... då fick jag femti spänn av mamma... men det var ju också ganska mycket emot min vilja... jag var riktigt trött." Jag undrade hur hen ändå lyckades med detta och då svarar hen: "Pengar är pengar... jag har knappt några pengar så... jag... gör typ vad som helst för pengar". Eleverna säger överlag att skolan ringer hem, men de intervjuade menar att de inte bryr sig, det är deras eget problem och inget som lärarna egentligen kan göra något åt. Många av eleverna går till skolan för att träffa kompisar. Elev 2 verkar ha funderat mycket över begreppet *skolplikt*, vad detta egentligen innebär, och menar att det inte spelar någon roll att hen inte går till skolan, det händer ändå ingenting.

Polisen kommer ju inte och hämtar en... nä... dom har ju inte gjort det en enda gång... dom säger så... att om man är borta mer än en vecka... så säger dom oftast att polisen kommer... jag har varit borta mer än tre veckor och dom har inte kommit... nä... men antagligen kommer det att bli så... snart... eller så småningom... eller nånting... jag vet inte... om jag fortsätter att skolka så... kanske de kommer om en vecka... eller två. (Elev 2)

5.1.1 Analys av elevernas närvaro/ frånvaro

Elevers möjligheter

Skolverket (2010) bedömer att ogiltig frånvaro kan handla om huruvida eleven har möjlighet eller inte, att aktivt delta i den undervisningsstil som läraren använder i klassrummet, det kan handla om elever som inte förstår ett ämne. Framförallt lyfter eleverna i min undersökning fram NO och SO som svåra ämnen, även språk och matematik nämns. Naturligtvis har eleverna stora kunskapsbrister efter att ha varit så mycket frånvarande under årskurs 7 och några av dem även under årskurs 8. De har missat mycket av grunderna och har därför inte full förståelse för vad läraren pratar om. De flesta av eleverna har någon form av diagnos eller andra svårigheter som ligger till grund för att de inte har förmåga att följa den traditionella undervisningen. Inga eller felaktiga diagnoser har ställts, eller så har de ställts för sent (Skolverket, 2010). Två av eleverna i min studie har dyslexi, de har svårt med texter som ska produceras och tappar lätt orken och koncentrationen vid sådana uppgifter. De upplever skolsituationen som extra svår. Elev 5, som har fått diagnosen dyslexi först nu på högstadiet, verkar uppgiven. Kanske kunde intresset för skolan ha varit annorlunda idag om hen fått diagnosen tidigare. Hen har svårt att koncentrera sig och många av uppgifterna är alltför svåra. Enkätsvaren visar att så mycket som 50 procent av eleverna uppger att de inte kommer i tid till lektionerna. Ett sådant resultat är viktigt för skolledningen att uppmärksamma. En möjlig förändring skulle kunna vara lite längre raster mellan lektionerna, vilket även de intervjuade eleverna efterfrågar.

Relationer

Alla elever, utom Elev 5, säger att de började skolka när de började årskurs 7. Elev 5 medger att frånvaron började redan i årskurs 6. Eleverna i min studie poängterar vikten av kamrater, vilket även Gunnarssons undersökningsgrupp (1999) beskriver. Det är kamraterna som gör att det är kul i skolan, menar eleverna och det är dem man umgås med om man inte går på lektioner. Under den första terminen i årskurs 7 ska alla hitta sin nya plats i kamratgruppen. Alla elever är osäkra och nervösa då de börjar högstadiet, en del av de intervjuade svarar att

det var viktigt att visa sig cool. I enkätundersökningen framgår det att några elever inte går på lektionerna om de inte gillar läraren. Man kan ställa sig frågan vad det är som gör att eleverna uttrycker sitt missnöje på det här sättet. Enligt Ekholm (Axess TV, 2011-10-30) kan det bero på dålig ordning som han menar beror på att gruppen inte fungerar och att eleverna då inte känner sig motiverade att arbeta. Även Fölster et al. (2009) lyfter frågan om läraren som en tydlig ledare och påpekar hur viktigt det är att skapa regler för undervisning och ordning, för att sedan ha möjlighet att skapa motivation och självständighet hos eleverna.

Elevers livssituation

Gunnarssons studie (1999) visar att en del elever efterhand tystnar och sitter överksamma på lektionerna, en del slutar helt att komma till skolan, vilket stämmer med Elev 2 som vid intervjutillfället har en frånvaro på 90 procent. Elev 2 uttrycker en förundran över varför polisen fortfarande inte har kommit, eftersom hen varit borta från skolan i mer än tre veckor. Eleven nämner i intervjun att pappan ibland tror att hen är i skolan, trots att hen bara gått dit för att träffa kompisar. Skolan har en ständig dialog med pappan angående elevens frånvaro. Andrén och Westerholm (hämtat 2011-12-28) hävdar att eleverna ofta mår mycket dåligt och har en besvärlig livssituation och pekar på att det krävs andra sorters åtgärder än att tvinga barnen att gå till skolan eller låta polis hämta dem. Resultaten i Skolverkets rapport (2010) visar på allvarliga situationer där orsakerna till att elever inte går i skolan är komplexa och att elevernas stödbehov är stora.

Samarbete hem och skola

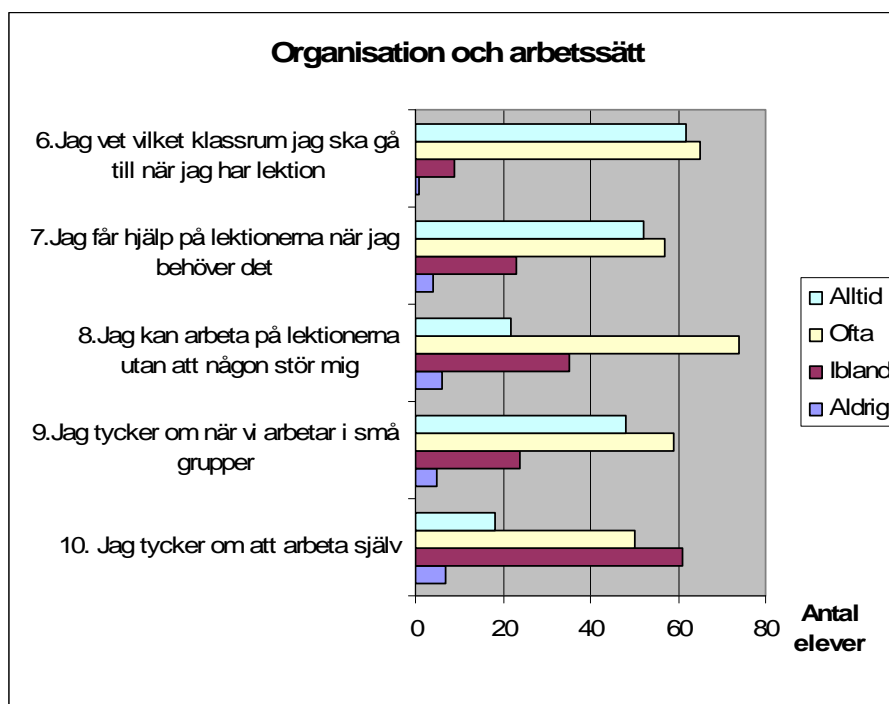
Långvarig frånvaro är ett problem för elevens lärande och Skolverket (2010) fastslår att samarbetet mellan hem och skola är viktigt. Skolan måste följa upp all frånvaro, även ströfrånvaro som annars kan utvecklas till långvarig frånvaro. Genom en ständig kontakt med hemmet kan inte eleverna ljuga för föräldrarna när det gäller deras närvaro, vilket både Elev 1 och Elev 2 uttrycker att de gör. När det gäller Elev 3 stämmer det som Skolverket lyft fram om elever som är borta från undervisningen under lång tid. De riskerar att komma efter i studierna och därmed inte nå de mål som ligger till grund för vidare utbildning. Hen var inte på plats vid vårterminens start utan kom först efter två veckor, vilket medförde att hen redan då kom efter. Elev 3 har efter jullovet och samtal med familjen kommit på andra tankar och försöker nu att gå på alla lektioner. Det är viktigt att lärarna ser detta och förstår att hen vill försöka, det är också viktigt att ge extra stöd i klassrummet. Eleven tar inte något eget initiativ

för att ta reda på vad som behöver tas igen, utan detta faller på lärarna och specialpedagogen på skolan.

5.2 Organisation och arbetssätt

Enkäter

Enligt *Figur 5.2* svarar 45 procent av eleverna att de *alltid* vet i vilket klassrum de ska vara och 47 procent uppger att de *ofta* vet var de ska ha lektion. Resultatet visar att 80 procent av eleverna får hjälp *alltid* eller *ofta* när de behöver det. Endast 16 procent av eleverna uppger att de *alltid* kan arbeta utan att bli störda, medan 30 procent uppger att de *ibland* eller *aldrig* kan arbeta utan att bli störda. Majoriteten av eleverna föredrar att arbeta i små grupper hellre än att arbeta ensamma.



Figur 5.2 Resultat av enkätsvar gällande organisation och arbetssätt

Observation – Elev 1

Vid observationstillfället säger en lärare till Elev 1 att gå till lektionen. Det är grupparbete och Elev 1 kommer igång bra tillsammans med sin grupp. I klassen finns flera elever i behov av stöd, vilket innebär att lärarna är upptagna med att hjälpa andra grupper. Efter nio minuter, lektionsminut 15, är Elev 1 och gruppen hen arbetar i klar och börjar prata om annat i cirka fyra minuter (*Figur 5.3*). Vid lektionsminut 18 och 19 är fler grupper klara och elever börjar

ritar på sin bok och ser inte ut att lyssna. Under genomgången pratar hen högt vid ett flertal tillfällen, men pedagogen svarar inte och frågar inte heller vad hen säger. När eleverna ska börja arbeta självständigt avviker Elev 3 fem minuter och kommer sedan tillbaka. Då sätter hen igång mobilen och pysslar med den i två minuter. Totalt arbetar Elev 3 tio minuter den här lektionen. De två lärarna som är i klassrummet har fullt upp med att gå runt och hjälpa de elever som räcker upp handen och vill ha hjälp. Två elever pratar högt, utan att någon säger till dem.

Observation – Elev 4

På lektionen då jag observerar Elev 4 har lärarna fullt upp med att hjälpa de elever som räcker upp handen och själva ber om hjälp. Elev 4 får inte mycket gjort och stör eleven som sitter bredvid, endast vid detta tillfälle får hen uppmärksamhet från en av lärarna. Mot slutet av lektionen är det två andra elever som under flera minuter pratar högt och tydligt, men ingen av pedagogerna säger åt dem att vara tysta.

Observation – Elev 5

Vid observationstillfället av Elev 5 är det redovisning. Två killar längst bak pratar rakt ut och högt med varandra under några tillfällen utan att läraren säger ifrån. Under lektionen sitter Elev 5 tyst och lyssnar på redovisningarna. Mot slutet av lektionen pratar läraren om en utvärdering som eleverna ska göra, flera elever pratar högt under tiden och läraren säger inte ifrån, eller inväntar att de är tysta. Elev 5 säger ifrån högt och tydligt att lektionen är slut, därefter reser hen sig upp och går när det är två minuter kvar, trots att läraren säger att lektionen inte är slut ännu. Vid nästa observationstillfälle säger Elev 5 till sin lärare att hen har glömt sin ljudbok. Hen har en vanlig bok som hen går för att hämta, men kommer inte tillbaka. I korridoren observerar jag hen som sitter och pratar med några kamrater. De andra eleverna går så småningom på lektioner och en del går ut. Elev 5 väljer att inte gå ut med kamraterna, istället vandrar hen runt och låter i korridoren. Efter cirka fem minuter kommer hen och frågar vad hen skall göra. Elev 5 har ingen bok och hen får inte låna någon på biblioteket eftersom flera böcker inte är återlämnade. Nu har det gått 19 minuter av lektionen och jag följer med till biblioteket och lånar en bok som vi läser tillsammans under resten av lektionen.

Observation – Elev 6

Vid det första observationstillfället av Elev 6 går läraren och hämtar eleven eftersom jag är på lektionen för att observera. Den här morgonen kommer många sent på grund av dåligt väder, eleverna droppar in efterhand. Under den första delen av lektionen håller Elev 6 på med mobilen. Sedan övergår hen till att rita på den nya skrivboken som hen just fått av läraren. Efter 10 minuter ligger Elev 6 på bänken i 3 minuter och verkar uttråkad. När läraren ställer en fråga till eleven svarar hen bara ”nä”. Mot slutet av lektionen lyckas emellertid läraren fånga elevens intresse genom att eleven får berätta om en sport som hen är intresserad av. De sista 10 minuterna av lektionen är det ganska pratigt i den del av klassrummet där Elev 6 sitter.

Intervjuer

Efter att jag fått ta del av elevernas åsikter om deras frånvaro och hur föräldrar och familj reagerar på att de inte går på lektionerna i skolan, finner jag det också intressant att undersöka hur eleverna beskriver sin situation på högstadiet. Till en början uppmanar jag dem att fritt berätta om hur de upplever skolan. Eleverna är positiva och gillar högstadiet. Framför allt är det, som jag tidigare redovisat, kompisarna som nämns. Elev 5 tycker däremot att det är ”skitträdigt” och så småningom kommer vi fram till att hen tycker att det är ämnena som är svåra och jobbiga. Det är på många sätt en stor omställning att komma till högstadiet. En sak som skiljer sig mycket åt mot tidigare årskurser är att eleverna nu har flera olika klassrum och därför var detta en fråga som jag tyckte var viktig att ställa till eleverna för att höra deras åsikt. Alla utom Elev 2 som ”inte bryr sig” tycker att det är bra, det ger omväxling, annars skulle det vara tråkigt som Elev 1 uttrycker det.

När det gäller arbetsron på lektionerna har eleverna olika uppfattningar om vad som gäller i just deras klasser. Tre av eleverna uppger att de tycker att arbetsron är bra. Elev 1 säger att vissa elever brukar ”hoppa runt lite grand”, men att det är lugnt för det mesta. Jag frågar Elev 6 om det är flera vuxna på lektionerna. Hen svarar att på vissa lektioner är det fyra lärare och jag undrar om det inte finns tid att få hjälp då: ”Nja... alltså det är mest såna lektioner det brukar va kaos på... som AT [arbetstid] och sånt... då springer alla bara omkring”. När jag frågar om hen också springer omkring svarar hen: ”det är typ... gör alla andra det så... hänger man själv också med”.

5.2.1 Analys av skolans organisation och arbetssätt

Spilltid

När det gäller fråga 6 (*Figur 5.2*) som handlar om huruvida eleverna vet vilket klassrum de ska ha lektion i, blev jag förvånad över svaret och valde därför att jämföra de olika årskurserna. Min tanke från början var att eleverna i årskurs 7 egentligen borde ha svårare att hitta rätt eftersom det är nytt för dem. Svaren visar dock att 47 procent av eleverna i årskurs 7 alltid vet var de ska vara gentemot 42 procent av eleverna i årskurs 8. Resultatet som jag får fram kan ha många förklaringar såsom att eleverna i årskurs 7 fortfarande tycker att det är nytt och lite spännande med olika klassrum, en annan orsak kan vara att det finns fler elever i årskurs 8 som är skoltrötta och inte bryr sig. Även antalet elever i de olika årskurserna inverkar, när det gäller att få ett med verkligheten överstämmande resultat angående procentandelen.

Att elever inte kommer till rätt klassrum i rätt tid leder till mycket spilltid (Gage i Fölster et al., 2009). Några av eleverna i min undersökning erkänner att de aldrig kommer i tid till lektionerna, vilket gör att de ständigt missar instruktioner och genomgångar. De stjälar dessutom tid från övriga elever eftersom lärarna behöver ta om instruktioner, vilket leder till ständiga avbrott om det är flera elever i en klass som sätter i system att komma försent. Då jag berättar för Elev 3 vid intervjutillfället hur mycket faktisk tid hen arbetade på lektionerna som jag observerade blev hen förvånad.

Arbetsro

Endast 16 procent av eleverna uppger att de *alltid* kan arbeta utan att bli störda, medan 30 procent uppger att de *ibland* eller *aldrig* kan arbeta utan att bli störda (*Figur 5.2*). Gunnarsson (1999) beskriver elever som uttrycker en positiv upplevelse av de lektioner där läraren kan hålla ordning, utöva kontroll och strukturera undervisningen. Även Gärdefors (2010) diskuterar elevernas förmåga att koncentrera sig i lugna miljöer. Elev 6 efterlyser detta då hen berättar om lektioner där det är kaos, där alla bara springer omkring, även hen själv. Elev 1 beskriver detta beteende som att vissa elever ”hoppas runt” för att få uppmärksamhet av sina klasskamrater. Bronfenbrenner menar, enligt Gunnarsson (1999), att skolan utgör flera olika mikrosystem och varje byte av lärare och undervisningsform innebär ett förändrat mikrosystem för eleven. Erfarenheten som jag har med mig som lågstadielärare till högstadiet, säger mig att många av eleverna inte klarar av detta ständiga byte av mikrosystem, och därmed hamnar de i en frånvarospiral. Dessa elever behöver tydlig struktur och fasta ramar.

Individualisering

Flera forskare (Asp-Onsjö, 2006; Öhlmér, 2005; Persson, 2009) talar om individualisering och lyfter fram hur viktigt det är att alla elever ges möjlighet till lärande utifrån sina egna förutsättningar. Skolverket (2010) konstaterar att elever inte får det stöd som de behöver och samma sak kommer Lärarförbundets undersökning fram till (Sirén, hämtat 2012-01-08). Eleverna i min studie bekräftar detta också genom svaren de ger i intervjuerna. Några av dem har stora svårigheter och det är mycket viktigt att lärarna organiserar arbetssättet i klassrummet så att även de här eleverna har möjlighet att följa med i undervisningen, det handlar om att hitta andra lösningar och att hitta konstellationer som fungerar. Vid gruppindelning är det till exempel viktigt att lärarna tar hänsyn till vilka elever som har förutsättningar att klara av att genomföra ett grupparbete tillsammans. För att detta ska kunna uppnås menar Teveborg (2001) att skolan måste anpassa sin organisation och sin undervisning så att alla elevers förutsättningar tas tillvara, vilket på samma sätt tydligt framgår både i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och i skolans läroplan, Lgr-11. Nilholm (2003) menar att när en elev får svårigheter i undervisningen ska i första hand en omprövning göras av skolans arbetssätt, vilket enligt Gunnarsson (1999) ofta omöjliggörs av skolans ramar och organisation. Resultaten i min studie pekar alla på hur viktigt det är för oss som arbetar i skolan att se möjligheter istället för svårigheter, att se varje elev för den unika person som den är. För att detta synsätt ska genomsyra skolans vardag krävs det handledning för lärarna och pedagogiska diskussioner i arbetslagen. Det måste också finnas tid för reflektion för lärarna. I detta arbete har specialpedagogen en stor uppgift att fylla, ofta har specialpedagogen möjlighet att fokusera på detaljer som läraren inte hinner observera.

Arbete i grupp

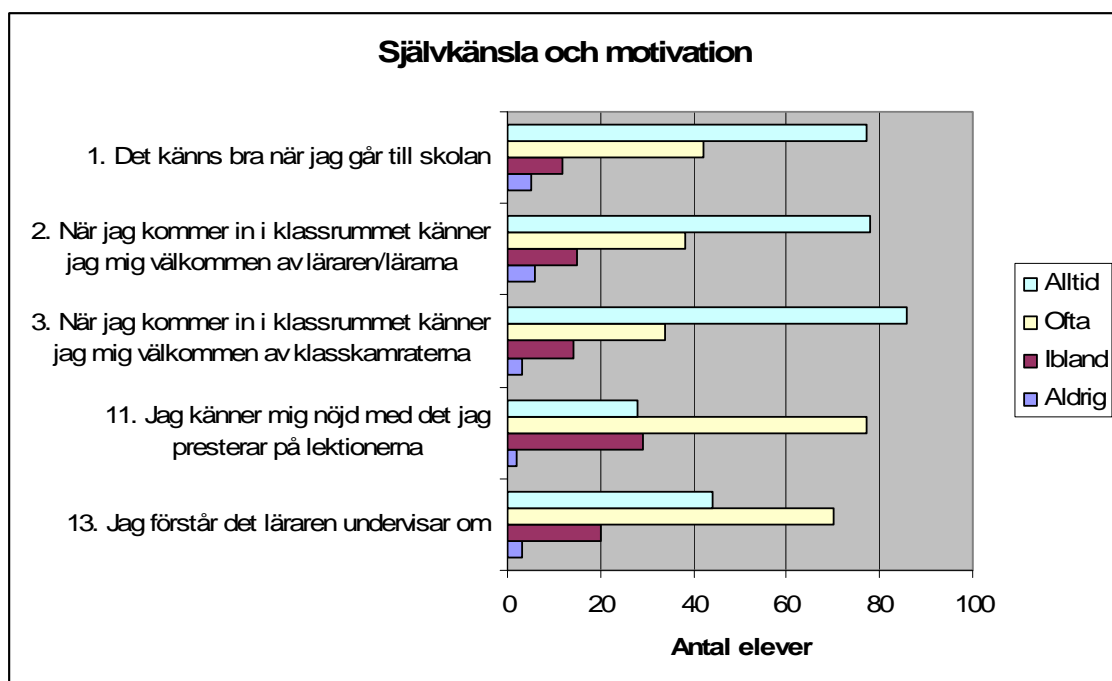
Resultatet i *Figur 5.2* visar att 80 procent av eleverna får hjälp *alltid* eller *ofta* när de behöver. Att ha tid för varje elev är ofta lärarens dilemma, att ständigt ha en känsla av att inte räcka till. I min studie är det elevernas egen uppfattning som pekar på att de inte får tillräcklig med hjälp, vilken inte nödvändigtvis stämmer överens med den hjälp de faktiskt får. Under några av mina observationer har jag dock upplevt att lärare gärna går till de elever som räcker upp handen och själva tar initiativ till att få hjälp, vilket kan jämföras med eleven i Gunnarssons studie (1999) som uttrycker sin känsla av att en del lärare enbart bryr sig om att hjälpa de bästa eleverna. Gärdefors (2010) pekar på vikten av att läraren har goda insikter i vad som kan hindra eleven att förstå och på så sätt kommer fram till andra sätt att förklara. Genom att

involvera eleverna i diskussioner, såsom läraren gjorde med Elev 6, kan de stärkas i sin självkänsla av att även deras åsikter är viktiga att lyssna till. Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) fastslår att skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för olika inlärningsmetoder och inläringstempon. Resultaten av enkätsvaren (*Figur 5.2*) visar att majoriteten av eleverna föredrar att arbeta i små grupper hellre än att arbeta själva. Genom att arbeta i små grupper lär eleverna sig att hjälpa varandra, vilket Vygotskij, enligt Bråten (1996), betonar i sin teori då han resonerar om elevers utveckling genom samarbete. Vidare talar Gärdefors (2010) om att elever som har förstått kan undervisa sina klasskamrater och genom detta utvecklas deras kunnande än mer. Läraren har stor frihet att bestämma arbetssätt och Maltén (2003) tillägger att variation är den bästa lösningen.

5.3 Självkänsla och motivation

Enkäter

I enkätundersökningen svarar 87 procent av eleverna att det *alltid* eller *ofta* känns bra när de går till skolan, 85 procent känner sig *alltid* eller *ofta* välkommen av läraren/lärarna och 88 procent känner sig *alltid* eller *ofta* välkommen av klasskamraterna (*Figur 5.4*).



Figur 5.4 Resultat av enkät svar gällande självkänsla och motivation

Av Figur 5.4 framgår det att 32 procent av eleverna *alltid* förstår vad läraren undervisar om emedan 51 procent uppger att de *oftast* förstår vad läraren pratar om. Resterande 17 procent förstår bara *ibland* eller *aldrig* vad läraren undervisar om. Av eleverna är det 21 procent som svarar att de *alltid* är nöjda med sitt arbete och 57 procent är *ofta* nöjda. Återstående 22 procent av eleverna uppger att de *ibland* eller *aldrig* är nöjda med sitt arbete.

Intervjuer

För min studie är det viktigt att veta när det fungerar bra för eleverna i skolan och när de är nöjda med sitt arbete. Elev 2 säger att hen väldigt sällan är nöjd med något arbete och Elev 5 är tyst länge men svarar sedan mycket fåordigt att hen aldrig är nöjd med sitt arbete. Övriga elever uppger att de är nöjda när de har varit på lektionerna, när dessa har varit bra och de har jobbat mycket. Elev 6 säger att hen blir väldigt trött efter en lektion och att hen inte orkar gå på fler lektioner sedan, utan vandrar istället runt i korridorerna. Elev 1 medger att hen ser sambandet att de lektioner hen gillar, de går hen oftast på, dock medger hen att grupptricket styr även här ibland. Elev 5 säger att hen inte gillar något ämne i skolan. Elev 6 gillar matte och säger att hen egentligen är bra på idrott, men att hen inte får vara med eftersom hen inte har några idrottskläder. Enligt eleven köper inte mamman nya, de gamla passar inte längre. Elev 4 svarar: ”Jag gillar alla ämnen... om jag kan dem... alltså jag försöker kunna dem men jag kan inte... jag kommer aldrig att kunna lära mig... det är så svårt”.

När det gäller relationer i skolan började jag med att fråga eleverna hur de tycker en bra lärare ska vara. Sammanfattningsvis svarar eleverna att en bra lärare lyssnar och försöker hjälpa eleven, de förklarar vidare att en bra lärare är glad, rolig och som Elev 5 uttrycker det: ”lite sträng... men ändå snäll”. Även Elev 6 poängterar vikten av en sträng lärare:

Alltså den ska va glad och så... men den ska ändå va sträng... för då lär vi oss... alltså, vi slutar ju hålla på med det vi gör... som har vi en lärare som inte är särskilt sträng... bara säger till en snällt... typ en gång... så fortsätter man ändå ju... sen ska de inte överdriva heller. (Elev 6)

Elev 5 säger att relationen med lärarna inte är bra och när jag undrar vad detta beror på svarar hen: ”för att jag hatar vissa av dom... dom är dumma”. Hen fortsätter och säger att någon lärare inte ”bryr sig”, en annan är ”skitsträng” och ännu en annan ”svär hela tiden och ber en hålla käften och sånt skit”. Elev 6 menar att relationen med lärarna är ”fifty-fifty... jag gör nog inte det riktigt som dom säger... jag orkar inte... det är jobbigt... de har höga krav... man ska skriva exakt det och det och... så indelat och skit och mög”. Elev 2 uttrycker sin relation med lärarna på följande sätt:

Dom ser mig som en idiot... de flesta... ja, när de kollar på mig... nä, inte han... stick härifrån... typ så... sen säger de bara... oh, det é jättekul att ha dig här... och bara jo tack. (Elev 2)

Vi fortsätter att prata om relationer med lärare och jag frågar Elev 2 vad hen menar när hen är "kaxig" mot lärare? Hen svarar: "det känns inget om lärarna förtjänar det... om de är otrevliga och så". Jag frågar om detta är när hen får känslan av att lärarna egentligen inte vill att hen ska vara där. "Ja... precis... jag har sagt dra åt helvete till många lärare." Elev 4 uppger att hen har bra relation med några lärare, men har också känslan av att några inte bryr sig. "Alltså när jag ser en lärare som inte vill lära mig... ska jag bara sitta där och spela på min mobil istället?"

När jag bad eleverna berätta lite om sin tidigare skolgång svarade Elev 5 att hen tyckte att det var jobbigt. Hen gillade inga ämnen men säger dock att hen ibland har gillat matte, när hen har förstått. Jag frågar även hur relationen med lärarna var. Även här svarar Elev 5 att hen hatade sina lärare, dock tyckte hen det var bättre i sexan då hen flyttade till en annan skola, då fick hen lite mer hjälp. Jag undrar om hen menar att lärarna är dumma när hen inte får hjälp. "Jaa" svarar hen med skärpa i rösten. Elev 2 berättar att hen hade "dyslexi och allt" men fick ingen lättare bok. Hen skulle göra exakt likadant som alla andra gjorde.

Vi hade en så'n grej varje måndag... att vi började på ett nytt kapitel i engelska... det var en engelsk text som vi läste igenom en och en och vi läste typ tre rader och skulle översätta det till svenska... högt... inför precis alla... och jag satt så hela tiden... tsss... ää... vv... och alla skrattade. (Elev 2)

Elev 2 berättar vidare att hen fick extra hjälp med att skriva och läsa, en speciallärare kom ibland för att hämta eleven mitt under lektionerna, vilket Elev 2 upplevde var "helt okej". Elev 2 berättar också att hen inte har varit med på idrotten sedan lågstadiet, då skorna hamnade i toaletten och kläderna i duschen, det hände att mamman fick komma till skolan med nya kläder. Elev 3 tyckte att lektionerna var tråkiga, samma klassrum hela tiden. Jag frågar hur eleven upplevde sin relation med lärarna.

Hon var så konstig... Åh ja, hon var faktiskt jättekonstig... Jag vet inte... alltså... öh... vet faktiskt inte... på ett sätt... en dag jättesträng och skriker och blir galen... och... hon... banka i bordet... så vi blev helt rädda för henne... naa... vi blev skiträdda för henne. (Elev 3)

Jag frågar mig hur mycket eget initiativ eleverna tar för att få hjälp med skolarbetet och det leder till min nästa fråga. Vad gör eleverna om de inte förstår vad läraren pratar om? Endast

Elev 6 svarar att hen frågar läraren, övriga anser att det är alltför pinsamt så då sitter de hellre tysta eller går ut. Elev 2 svarar att hen ”sitter ner och inte lyssnar typ”. Jag undrar om det aldrig händer att hen frågar en gång till. På detta svarar hen ”nä” och förklarar:

De säger... varför sitter du inte ner och lyssnar liksom... liksom jag vet inte... jag förstod inte... nä men du måste ju förstå vad vi pratar om... ja men hur ska jag göra det... det säger nästan varenda lärare. (Elev 2)

Elev 2 och Elev 6 svarar att de inte vet vad som skulle kunna förbättra skolsituationen för dem. Elev 2 låter ganska uppgiven och berättar att hen gick i en liten grupp där det först gick bra och sen inte tillräckligt bra. Elev 1 anser liksom Elev 5 att lärarna ska sluta tjata på att hen ska gå in på lektionerna. Elev 5 tycker dessutom det skulle vara bra att gå i en liten grupp när det gäller vissa ämnen, vilket hen gjorde i årskurs 6. Elev 3 och Elev 4 tycker att det går bra i skolan nu.

5.3.1 Analys av elevernas självkänsla och motivation

Skolans klimat

Resultatet visar på ett välkomnande klimat på skolan (*Figur 5.4*), dock är det viktigt att skolan är observant på att det finns de elever som *aldrig* känner sig välkomna av lärare eller klasskamrater och en del som endast gör detta *ibland*. Samuelsson (2008) lyfter i sin studie fram vikten av att lärarna i början av läsåret sätter upp tydliga regler för eleverna. Även Gunnarsson (1999) talar om en miljö som är positiv för elevens identitetsutveckling, i annat fall menar han att eleven istället lär sig att han eller hon inte förstår, inte hinner med och/eller är ointressant. Resultatet blir då som författaren lyfter fram, att eleverna undviker miljön och börjar skolka. Tideman (2000), liksom Gunnarsson (1999), anser att eleverna lär sig att de är avvikande, vilket både Elev 2 och Elev 4 ger uttryck för i intervjuerna. För att lärande ska bli en möjlighet för eleverna måste de först uppleva ett positivt känslomässigt engagemang för skolan (Berti et al., 2010). Lärare som arbetar inkluderande har en strategi där de först och främst skapar ett starkt och positivt klimat i gruppen och därefter medvetet underhåller detta.

Självkänsla och feedback

Resultatet i *Figur 5.4* visar att 21 procent av eleverna i min undersökning är nöjda med sitt arbete *ibland* och 1 procent känner *aldrig* sig nöjda, vilket innebär att nästan en fjärdedel av eleverna endast är nöjda med sitt arbete *ibland* eller *aldrig*. Gärdefors (2010) poängterar att lärande misslyckas hos eleven på grund av brist på självförtroende och självvupsfattning,

dålig motivation, verklig eller upplevd otillräcklighet och/eller brist på lärtillfällen. Han påtalar hur viktigt det är att skolan strävar efter att förstärka elevens självförtroende och motivation genom positiv feedback, vilket är oerhört viktigt för eleverna i min studie. De ska inte kunna sitta på en lektion med två lärare i klassrummet utan att få uppmärksamhet. Även Gärdefors (2010) menar att det absolut viktigaste för eleven är lärarens feedback och Gunnarsson (1999) menar att läraren måste, när eleven inte är aktiv, ha förmåga att fånga elevens intresse, vilket läraren gjorde med Elev 6 då hen fick berätta om ett stort intresse hen har. Elevens lust att lära ska driva undervisningen, säger Gunnarsson. Pedagogiska faktorer som kan föranleda ogiltig frånvaro kan röra sig om elever som inte begriper ett ämne, att lärare i enstaka fall brister i bemötandet och till och med stämplar eleven som dum (Skolverket, 2010). Detta har uppenbarligen Elev 2 upplevt då hen i intervjun säger att ”dom ser mig som en idiot”. Elev 2 säger att hen väldigt *sällan* är nöjd med något arbete och Elev 5 svarar att hen *aldrig* är nöjd med sitt arbete. Jenner (2004) skriver att eleven omvandlar sin besvikelse till ilska mot omgivningen, hellre än att utsätta sig för nya risker eller misslyckanden, vilket stämmer in på Elev 5 som säger att hen hatar sina lärare. Det stämmer också in på Elev 2 som säger att hen sagt åt många lärare att ”dra åt helvete”. Det handlar om att eleverna känner sig otillräckliga och då måste läraren vara uppmärksam på detta, individualisera och ha realistiska krav på eleven för att hen ska ha möjlighet att nå framgångar. Fischbein (2011) hävdar att upplevelsen av att vara lyckad eller misslyckad uppstår i samspel med omgivningen. Min uppfattning är att självreflektion och handledning är kompetensutveckling som alla lärare behöver med jämna mellanrum för att utvecklas i sitt arbete, men även för att orka med de krav som läraryrket innebär.

Bemötande och förväntningar

Skolverket (2010) fastslår att lärare ibland brister i bemötandet av elever. På olika sätt har tre av eleverna i min studie upplevt detta på högstadiet, enligt vad de ger uttryck för. Fyra av eleverna säger sig ha upplevt det under tidigare skolgång. Fölster et al. (2009) poängterar att lärarens uttalade förväntningar på varje enskild elev har stor betydelse för var eleven lägger ribban och för Elev 2 och Elev 4 visar det sig att ribban ligger mycket lågt när jag lyssnar på hur de upplever bemötandet från lärarna. Både Fölster et al. (2009) och Gärdefors (2010) poängterar vikten av att förstärka elevens självkänsla. I min undersökning visar det sig hos flera av eleverna att skolan har brutit, det gäller inte bara nu på högstadiet utan även under tidigare skolgång. Kanske kan en lösning vara gruppindividualisering som Maltén (2003) förespråkar. Kooperativt lärande skulle kunna ge eleverna ett sammanhang (Hensvold, 2006;

Antonovsky, 2005). Elev 6 berättar hur hen lyckades gå på alla lektioner under två veckor efter att hen blivit lovad pengar av sin mamma. Dock anser Gärdefors (2010) att om en elev får yttre belöningar för att göra något som den egentligen inte har en inre motivation att göra, finns en tendens att den inre motivationen avtar än mer. Skolans roll är att hjälpa eleven att hitta sin inre motivation, sitt flow. Detta kan bäst ske i en lugn och trygg miljö och till en början måste det kanske vara ensam med en pedagog. Specialpedagogen är möjligtvis den som är mest flexibel i sitt schema och som därför kan finnas där för eleverna när de är redo att försöka hitta tillbaka till skolarbetet.

Kränkningar

Gunnarsson (1999) berättar om en pojke som kommit hem och talat om för sin förälder att lärarna sagt åt honom att om han bara sitter ner och är tyst så ”skiter” de i om han lär sig något. Detta uttalande är näst intill identiskt med Elev 4 som menar att läraren inte har rätt att ”skita” i eleven. Eleven har under en lång tid inte intresserat sig för skolan och lärarna har, enligt eleven själv, en negativ inställning trots att hen nu verkligen vill lära sig. Problemet som uppstår nu är att hen har missat mycket kunskaper och behöver en undervisning som är anpassad efter de kunskaper hen har, vilket medför extra planering för läraren. Detta ryms inte alltid inom arbetstiden och leder därmed till stressade lärare om organisationen inte kan hitta alternativa lösningar. Enligt Skolverkets rapport (2010) är det ofta en kombination av orsaker som ligger till grund för en långvarig frånvaro och pekar på elevers rädsla för kränkningar och misslyckanden, även händelser längre tillbaka i skolgången kan inverka, vilket elever i min studie intygar. Elev 2 berättar om hur klasskamraterna skrattade när hen skulle läsa högt inför alla, hen berättar också om händelser på idrotten för flera år sedan som än idag ligger till grund för att hen inte deltar på idrottslektionerna.

Att få styra sitt eget lärande

Gunnarsson (1999) beskriver elever som uttrycker en positiv upplevelse av de lektioner där de själva kan styra sitt lärande och där läraren kan hålla ordning, utöva kontroll och strukturera undervisningen. Även om de uttrycker behovet av stöd, ligger betoningen på att själv få styra lärandeprocessen. Elev 6 är ett typiskt exempel på detta. Om hen ska skriva en berättelse vill hen själv få bestämma hur den ska skrivas. Hen tycker lärarna har alldeles för höga krav, vilket kan bero på att hen inte känner att hen får den hjälp hen skulle behöva. Intervjuerna tydliggör att de flesta av eleverna kan känna en inre motivation eller flow i ett ämne som de gillar. Csikszentmihalyi (1997) berättar hur eleven måste vara koncentrerad och uppmärksam

på en uppgift för att kunna lära sig saker, vilket är svårt om arbetet inte känns meningsfullt. Det kan vara näst intill omöjligt för en elev med koncentrationssvårigheter att komma in i flow om det inte är en lugn miljö runt den. På lektioner där vissa elever ”hoppas runt” eller ”såna lektioner det brukar vara kaos på”, behövs det lärare som har kompetens att skapa ordning och struktur i klassen, vilket ofta är lättare sagt än gjort.

En bra lärare

Westling Allodi (2010) anser att medvetenhet om vikten av samspel och relationer i skolan kan stärka lärarens frihet att utforma undervisningen och bidra till en kritisk och professionell hållning. Jenner (2004) menar att det är läraren som bär ansvaret för att skapa en bra relation med eleven och Hugo (2007) bedömer i sin tur att elevens intresse att lära är beroende av en positiv relation mellan lärare och elev samt att elevens uppfattning om sig själv ofta baseras på omgivningens uppfattning om dem. Eleverna i min studie tycker att en bra lärare ska vara sträng, men samtidigt snäll, lyssna när eleven pratar, hjälpa och vara glad, läraren ska inte skrika. Att vara en sträng lärare innebär för eleverna att läraren kan upprätthålla god ordning i klassen. Genom att vara en tydlig lärare som visar eleverna var gränsen går blir eleverna lugna och då kan de känna motivation att lära sig, vilket överensstämmer med Samuelssons studie (2008). När eleverna känner sig trygga i gruppen och med sin lärare kan de också fråga om det som de inte förstår. Fyra av de sex intervjuade eleverna i min studie tycker det känns pinsamt att fråga läraren om de inte förstår undervisningen, antingen sitter de tysta eller så går de ut från lektionen.

Liten grupp

Såväl Ljusberg (2009) som Hjärne och Säljö (2008) menar att placering i särskilda undervisningsgrupper isolerar eleverna och gör dem till problembärare. Det är enligt Fischbein (2011) bättre att sätta in särskilda resurser inom klassens ordinarie ram. Dock uttrycker Elev 5 att hen vill gå i en liten grupp när det gäller vissa ämnen, troligt är att hen under tidigare skolgång upplevt detta positivt. Detta är en organisationsfråga i vilken specialpedagogen, som känner till verksamheten och har möjlighet att se helheten, kan utgöra en resurs. Övervägande delen av de intervjuade eleverna i min studie säger att NO och SO är ämnen som är svåra. En lösning kan vara den som Maltén (2003) förordar, att genom gruppindividualisering skapa olika mindre grupper, vilket kan vara positivt för alla elever. Eleverna får då arbeta med ämnet på den nivå där de befinner sig. De väljer själv den svårighetsgrad som de vill arbeta med när det gäller fördjupningsfrågorna.

5.4 Tankar om framtiden

Av eleverna ger 53 procent förslag på vad de vill arbeta som när de blir vuxna, en del skriver flera alternativ. Enligt resultatet svarar 47 procent att de inte vet eller att de inte har funderat över det. Eftersom eleverna i årskurs 8 kommer att göra sitt val till gymnasiet inom ett år tycker jag det är intressant att undersöka om det finns någon skillnad mellan eleverna i de olika årskurserna när det gäller den här frågan. Därför valde jag att göra en uppdelning av eleverna och då visar det sig att 56 procent av sjuorna har funderat över sitt yrkesval och endast 51 procent av åttorna.

För att knyta samman intervjun och avsluta med att blicka framåt frågar jag de intervjuade eleverna om vilka kunskaper de anser att de kommer att ha nytta av i framtiden. Elev 3 svarar direkt att engelska är viktigt. Elev 5 nämner NO, SO, engelska, matte och idrott och detta är viktigt menar hen för att hen ska få en utbildning. Elev 6 vet först inte, men säger sen att antagligen kommer hen att ha nytta av allt, det är ju därför de lär sig. Elev 1 och Elev 2 kommer in på tankar om gymnasiet och framtiden och vi pratar vidare om olika valmöjligheter som finns till gymnasiet. Elev 2 svarar: ”Jag har ingen framtid... jag kommer ju inte komma in på någon linje... jag har inga betyg i nåt ämne... kolla du skulle sett mina betyg när jag fick hem dom”. Hen berättar att hen inte fick betyg i något ämne i julas. Vi pratar om olika valmöjlighet som finns efter nian, pratar också om att alla inte vill läsa vidare och att det hade varit bra med alternativ. Elev 3, Elev 5 och Elev 6 har inte funderat på gymnasiet, dock har Elev 6 funderat på vad hen vill arbeta med. Elev 4 har under tiden som studien pågått fått en praktikplats där hen ska vara ett par timmar, tre dagar i veckan. Detta ser hen mycket fram emot.

För att höra om eleverna har några idéer om hur de skulle önska att det skulle vara i skolan, ber jag dem beskriva sin drömskola. Eleverna svarar att de vill ha kortare lektioner och längre raster, lärare som inte tjarar och möjlighet att själv välja ett ämne att arbeta med. Någon tycker det skulle vara bra med ett gym i skolan. Dessutom skulle eleverna få ha ”håla” när en lärare är sjuk.

5.4.1 Analys av elevernas tankar om framtiden

I enkätundersökningen visar det sig att 53 procent av eleverna som svarat har funderat över vad de vill arbeta med när de blir vuxna. När jag gör uppdelningen i årskurs 7 och 8 blir resultatet tvärtemot vad jag väntat mig. Svaren visar att 56 procent av eleverna i årskurs 7 har funderat över sitt yrkesval och endast 51 procent av eleverna i årskurs 8. När jag utformade frågorna var min tanke att eleverna som är ett år äldre och börjar närma sig gymnasiet skulle

ha funderat mer på detta än eleverna i årskurs 7. Intressant är att på båda de frågor som jag delat upp svaren i årskurs 7 och 8 visar resultatet tvärt emot det som jag trodde skulle komma fram i studien. Stigendal (2004) gör gällande att betygen får en del elever att känna sig dömda i förväg, vilket stämmer väl in på Elev 2 som säger i intervjun att hen inte har någon framtid, att hen inte fick ett enda betyg till jul.

5.5 Analys av specialpedagogens roll för elevens skolsituation

Många elever känner sig marginaliserade i skolans kontext, om det finns brister i arbetsmiljön kan detta leda till långvarig ogiltig frånvaro och för elever som har svåra och otillräckliga hemförhållanden blir skolpersonalens omsorger mycket viktiga (Skolverket, 2010). Specialpedagogen har, enligt min studie, en viktig roll när det gäller att möta dessa elever utifrån deras kunskapsnivå och genom att arbeta med frågor gällande skolutveckling kan elevernas förutsättningar att lyckas i skolarbetet förbättras.

5.5.1 Individnivå

Brodin och Lindstrand (2010) hävdar att specialpedagogiken tar vid där den vanliga undervisningen inte räcker till. De menar att om eleven får det stöd som den behöver för att tillgodogöra sig undervisningen skulle inte diagnoser vara så centrala. Författarna lyfter också fram att en elev som inte har förutsättningar att följa den vanliga undervisningen, kanske börjar skolka och på så sätt hamnar längre från samhällets normer och regler. Jag anser att i detta läge har specialpedagogen en viktig uppgift genom att ha möjlighet att utveckla en nära relation med eleven, att genom möten med elev och föräldrar fånga upp vad skolproblematiken grundar sig i. Öhlmér (2005) skriver att ibland behöver en elev vara ensam med en pedagog för att inläringen ska bli optimal, i andra fall kan eleven fungera bra i gruppen. För att eleven ska kunna tillgodogöra sig undervisningen är det en viktig uppgift för specialpedagogen att ta reda på var eleven befinner sig när det gäller kunskapsnivåer i olika ämnen. Övervägande delen av de intervjuade eleverna i min studie säger att NO och SO är ämnen som är svåra, språk och matematik nämns också av någon. Maltén (2003) talar om gruppindividualisering just för att eleverna ska få arbeta med ämnet på den nivå där de befinner sig. Eleverna väljer då själva den svårighetsgrad som de vill arbeta med när det gäller fördjupningsfrågorna. Specialpedagogen kan vara till god hjälp, dels för att möta de elever som inte når kunskapskraven, dels för att bistå lärare med material och idéer när deras planeringstid inte räcker till. Genom att använda olika arbetssätt och material kan eleven nå längre i sin kunskapsutveckling. Det är också viktigt att skolan har en fungerande

undervisning för elever med svenska som andraspråk och att den även involverar och har en kontinuerlig kontakt med modersmållärarna.

5.5.2 Gruppnivå

Persson (2009) pekar på att interaktionen i klassrummet är den huvudsakliga betydelsen för varför elever behöver särskilt stöd. Jenner (2004) anser att det är pedagogen som bär ansvaret för att en fruktbar relation skapas med eleven, att försöka förstå sin elev. Det handlar om att pedagogen måste vara beredd att reflektera över sin egen människosyn. Genom lärarens bemötande upplever eleven identifikation med denna, det vill säga att det sätt läraren ser på eleven blir också det sätt eleven ser på sig själv. Ingen elev i skolan ska behöva känna som Elev 1 uttrycker det i min studie, att ”dom ser mig som en idiot”. Det är oerhört viktigt att läraren inte gör sig rolig på elevens bekostnad, ironiserar över elevens svar, ser ned på eleven eller misstror denna, påpekar Jenner (2004) som i likhet med Augustinsson och Brynolf (2009) talar om ett förhållningssätt som får en växande generation att känna sig värdefull och att skolan finns till för den. Nilholm (2003) lyfter fram synen på att alla elever sinsemellan är olika. Här anser jag att handledningen kommer in som en viktig pusselbit i skolans värld, specialpedagogen kan genom handledning ge lärarna möjlighet att reflektera över den egna undervisningen precis som Ahlberg (2001) förespråkar. Ahrenfelt (1995) talar om att regissera situationer där andra människor får bygga upp sin självkänsla och utvecklas. För eleverna i min studie är detta oerhört viktigt. De har på grund av tidigare erfarenheter en mycket låg självkänsla och behöver mycket positiv feedback. I handledning och arbetslagsdiskussioner kan specialpedagogen tillsammans med arbetslaget arbeta fram olika arbetssätt som kan gynna dessa elever.

5.5.3 Organisationsnivå

Nilholm (2003) menar att miljön, sättet att undervisa och sättet att organisera grupper är något som skolan kan påverka. Eleverna i min studie uttryckte att det var för långa lektioner och för korta raster, vilket är en fråga på organisationsnivå. Specialpedagogen har en viktig roll att i samarbete med rektor lägga schema och fördela resurser i de klasser där det behövs. Specialpedagogen behöver själv ha ett flexibelt schema för att kunna vara till stöd *där* det behövs och *när* det behövs. Genom att arbeta med eleverna i deras miljö kan specialpedagogen se behovet av stöd och göra ledningen uppmärksam på detta. Även kurator och skolsköterska har en viktig roll då det gäller dessa elever. Det stöd som de behöver kan vara av olika karaktär och kräva olika kompetens och för att skolan ska kunna sätta in resurser i tid krävs det ett gott samarbete, först och främst med ledningen och elevhälsoteamet, men

också med hemmet och i vissa fall även med socialtjänsten. Enligt Skolverket (2010) är ett fungerande samarbete över myndighetsgränser avgörande för att nå resultat. Hjørne och Säljö (2008) anser att elevhälsovården är central för att hantera problem i skolan och genom att olika professioner möts kan man tillsammans diskutera vad som kan och bör förändras i skolsituationen. Det handlar ofta om den enskilda individens problem, men författarna menar att *undervisningen* sällan diskuteras och vilka problem *den* kan innebära för den enskilda eleven.

6 DISKUSSION

Kapitlet inleds med en resultatdiskussion där jag lyfter fram de viktigaste slutsatserna från studien och ställer dem i relation till syfte och problemformulering. Jag knyter samman dessa med tidigare forskning och de teorier som jag utgår ifrån. Därefter följer metoddiskussionen i vilken jag resonerar om de olika undersökningsmetoder som jag använder, studiens tillämpning och fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Backman (2008) skriver att det är först i diskussionen forskaren tillåts dra slutsatser av, tolka och värdera resultaten. Studiens syfte är att utreda vilka faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. Utifrån ett elevperspektiv vill jag förstå vilka förändringar skolan behöver göra för att möta elevernas behov, jag vill lyssna till hur de själva beskriver sin situation i skolan. Det är svåra och känsliga frågor för eleverna. Genom att delta i studien blir de ännu mer medvetna om att de är elever som har svårigheter av olika slag. Jag anser att jag får fram en hel del information, men med mig har jag också det kritiska ögat som tror sig se en del tillrättalagda svar från elevernas sida. En stor skillnad gentemot Skolverkets studie (2010) är att de eleverna har tagit sig ur frånvarospiralen och kommit tillbaka till skolarbetet, de har svar på vad som verkligen hjälpte dem. Den insikten har inte de elever som jag intervjuar.

Elevens totala livssituation

Normell (2004) bedömer att det är ett grundläggande behov hos alla människor att knyta nära känslomässiga band till andra människor och många pedagoger kommer att bli viktiga anknytningspersoner för elever. Innan studien tar sin början är jag övertygad om att det finns ett samband mellan elevers tidigare upplevelser och skolk på högstadiet, vilket min studie bekräftar. När det gäller vilka faktorer som ligger till grund för ogiltig frånvaro blir jag genom studien mer uppmärksam på betydelsen av elevers totala livssituation. Bronfenbrenner (1979), Vygotskij (Bråten, 1996) och Antonovsky (2005) talar alla om hur det sociala sammanhanget påverkar individen. Elever har inte förmåga att bortse från vad som händer hemma och på fritiden under den tid då de är i skolan, de bär med sig detta under dagen. Det är därför viktigt att vi som arbetar i skolan utgår från elevens perspektiv som Giota (2002) skriver, att vi ser eleven i ett större sammanhang och tidsperspektiv. Det kräver att vi ser eleven som en unik människa med egna mål och förväntningar, glädjemen, besvikelser och frustrationer.

Elevens tidigare skolsituation

Under studiens gång får jag bekräftat mina tankar om hur den tidigare skolsituationen påverkar eleverna när de börjar högstadiet. Att ständigt misslyckas tär på självförtroendet och ett sätt att skydda sig mot detta kan vara att reagera med passivitet eller aggressivitet, skriver Jenner (2004). Om eleven redan är osäker och har en dåligt uppbyggd självkänsla är det lätt att bli ensam på högstadiet. En viktig orsak är bristen på resurser, eller kanske snarare hur skolan använder de resurser som finns. Jag anser inte att dagens skola alltid arbetar utifrån tanken att möta varje elev utifrån den kunskapsnivå som eleven har och instämmer med Gärdefors (2010) som menar att dagens skola tyvärr tar kål på många elevers motivation. Detta tror jag i många fall handlar om att elever inte får utmaningar utifrån sin egen nivå. Likväl som uppgifter kan vara för svåra, som det ofta handlar om för de elever som ingår i min studie, så kan det vara för enkla uppgifter som får eleverna att tröttna. Viktigt för oss som arbetar i skolan är att hitta arbetssätt som inkluderar alla elever i ett meningsfullt sammanhang, utan detta underhåller vi istället det utanförskap som de redan befinner sig i, precis som Skolverket (2010), Olsson och Olsson (2007) och Gunnarsson (1999) konstaterar. Även Antonovsky (2005) talar om individer som hamnar i utanförskap då de inte lyckas bemästra yttre påfrestningar eller inre kriser.

Elevens känsla av sammanhang

Eleverna i studien har inte mycket åsikter om vad som skulle kunna öka deras intresse för skolan, det är kamraterna som betyder mest för dem. Därför är det viktigt att skolan kan presentera och pröva olika arbetssätt. En betydelsefull del av lärarens arbete är att utforma undervisningen så att eleverna uppfattar mening och sammanhang och får tillfälle att utnyttja sin kreativitet och nyfikenhet (Ahlberg, 2001). Hensvold (2006) resonerar om kooperativt lärande som ett sätt att skapa sammanhang för de här eleverna, vilket även Antonovsky (2005) framhåller. Bråten (1996) talar om Vygotskij som också han lyfter fram betydelsen av sammanhang i sin teori när han förordar en holistisk undervisning. En av eleverna i min studie menar att belöningar kan vara en lösning. Jag tror dock att den lösningen är kortsiktig, eleven måste hitta sin inre drivkraft och det kan den göra genom positiv feedback i en lugn och trygg miljö som skapas av kompetenta lärare. Mycket handlar det om skolans organisation och om hur befintliga resurser fördelas. Fölster et al. (2009) talar om vad som utmärker en kompetent lärare och eleverna i min studie efterlyser själva tydliga lärare som kan hålla ordning i klassrummet. De vill ha lärare som lyssnar och förstår att de har svårigheter. En lärare måste ha relationskompetens för att kunna möta varje elev som en unik individ och läraren måste

vara tydlig så att eleverna verkligen vet vilka regler som gäller. Då blir eleverna trygga, vilket bidrar till ett positivt klassrumsklimat.

Den kritiska övergången till högstadiet

För att göra övergången till högstadiet trygg för eleverna anser jag det betydelsefullt med så få lärare som möjligt och hemklassrum under årskurs 7. Jag instämmer med Rutter (1983) och Berti et al. (2010) som lyfter fram vikten av att arbeta inkluderande med gruppen för att skapa ett starkt och positivt klimat för alla elever i skolan. När eleverna känner sig trygga i den nya miljön kommer de att klara av att byta både klassrum och lärare. Jag gör en jämförelse med Gunnarsson (1999) i vars undersökning det främst är relationerna, undervisningsmetoderna och innehållet i undervisningen som utgör hinder och finner att många av svaren som kom fram i min studie stämmer väl överens med hans resultat. Jag har varit med på överlämnandemöten på olika skolor, men erfarenheten visar att det är i det personliga mötet med eleven som den verkliga kunskapen finns. Om specialpedagogen träffar eleverna redan under årskurs 6 genom att delta i deras lektioner vid några tillfällen under våren, får specialpedagogen möjlighet att upptäcka vilka behov av stöd som finns inför högstadiet.

Specialpedagogens roll

Rutter (1983) menar att för att lyckas med inkludering av *alla* elever i en positiv utbildningsmiljö krävs ett lyhört och respektfullt klimat i skolan och Westling Allodi (2010) lyfter fram den reflekterande och autonoma läraren som väger in nya trender med egna erfarenheter och ändå står fast vid ett långsiktigt perspektiv på utbildning. Enligt Ahlberg (2001) är det viktigt för lärarnas del att få handledning, delta i pedagogiska diskussioner och få tillfälle för reflektion, vilket jag ser som en nödvändighet för att utvecklas inom sin profession. Berti et al. (2010) talar dels om lärare som skapar ett starkt och positivt klimat i gruppen och därefter underhåller detta genom medvetna strategier, dels om att elever måste uppleva ett positivt känslomässigt engagemang i skolan. Detta är viktiga områden att diskutera och reflektera över i handledning och där kan specialpedagogen vara en drivande kraft.

Greene (2010) hävdar att *barn gör rätt om de kan* och menar att om läraren *vet* vilka färdigheter barnet saknar är det möjligt att arbeta med dessa *och* att förutsäga situationer där ett störande beteende troligtvis kommer att inträffa. Jag får ofta höra, både från elever själva och från vuxna, att elever lovar att ”skärpa sig” och att de ska börja ”sköta” skolan. Jag ställer mig lika ofta frågan hur detta ska gå till? Jag tror, precis som Greene, att de redan skulle göra

detta om de kunde. Vi i skolan måste ge dem verktyg för att de ska ha en möjlighet att lyckas. Specialpedagogen bör även här vara ett bollplank och komma med idéer om hur hinder i lärandemiljön kan vändas till möjligheter för eleverna. Genom observationer (Bjørndal, 2005) kan hinder upptäckas på individ-, grupp- och organisationsnivå. Ett väl fungerande elevhälsoteam på skolan är viktigt och specialpedagogen har en viktig roll när det gäller att möta elever med ogiltig frånvaro så ofta som möjligt, ibland i mindre grupper och ibland i helklass, för att kunna utreda vari elevens svårigheter ligger. Någon elev behöver ibland en vuxen att prata med, då är det viktigt att kunna ta sig den tiden som specialpedagog och med ett flexibelt schema kan detta vara en möjlighet.

Det är ofta en komplex livssituation som gör att en elev har ogiltig frånvaro och det är i många fall inget skolan själv kan klara av, det krävs samarbete mellan hem och skola och även mellan olika myndigheter för att göra situationen bättre för eleven (Skolverket, 2010). Min åsikt är att samhället vinner mycket på att sätta in resurser i tid, redan på förskolan om så skulle behövas. Ju tidigare svårigheterna upptäcks ju tidigare ska resurserna sättas in, kanske eleven då slipper det utanförskap som i annat fall kan bli ett signum genom hela skoltiden och även senare i livet.

6.2 Metoddiskussion

Aktionsforskning innebär en vilja att undersöka och förändra en verksamhet och det stämmer in på mitt syfte med studien. Jag vill med min studie få syn på vilka förändringar skolan behöver göra för att elever med ogiltig frånvaro ska komma tillbaka till undervisningen. Som etnografiska fältstudier väljer jag deltagande observation för att därigenom kunna vistas i elevernas miljö och lära känna deras vardag, precis som Rossman och Rallis (2003) skriver. Förutom att närvara på fältet är det vanligt att forskaren använder olika typer av data.

Insamlad data

De data som ligger till grund för min studie är strukturerade enkäter, registreringsscheman från observationer och transkriberade intervjuer. Det är en stor mängd data att sammanställa, bearbeta och analysera, dock ser jag inte att jag skulle ha utfört studien på något annat sätt. Jag tycker att jag får en klar bild av elevernas skolsituation genom att använda flera olika metoder, det ger mig mer insikt i elevernas vardag än vad jag väntade mig när jag inledde studien. De olika metoder som jag använder mig av passar väl in i undersökningen. Om jag hade valt strukturerade intervjuer istället hade jag inte fått lika mycket information. Till en början övervägde jag att använda fokusgrupper för mina intervjuer. Wibeck (2010) anser att

styrkan i fokusgrupper är att deltagarna kan göra jämförelser sinsemellan. Detta tycker jag fortfarande skulle vara intressant att pröva, men min erfarenhet säger mig att eleverna kan bli distraherade av varandra under samtalen och därför väljer jag enskilda intervjuer för studien.

Pilotstudier

När det gäller pilotstudien inför enkätundersökningen är jag förvånad över att den inte tar längre tid att genomföra. Jag har beräknat 20 minuter, men hela besöket i klassen tar endast drygt tio minuter. Kanske har det betydelse att det är första lektionen på morgonen, eleverna är möjligtvis mer fokuserade vid den tiden än vad de är om jag förlägger mitt besök till eftermiddagen. Då jag utprovar mitt observationsschema märker jag att en företeelse ibland uppstår mer än en gång per minut, eller precis i början på nästa minut, vilket gör att jag tycker det är svårt att markera så det framgår tydligt på schemat vad som händer. Efter noga övervägande bestämmer jag mig för att markera med siffror hur många elever som kommer in i klassrummet och hur många som går ut, för övrigt anser jag att schemat lyfter fram det viktigaste och kan fungera som en hjälpmetod inför intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2009). Med tanke på min begränsade tid för undersökningen väljer jag att använda den första intervjun som pilotstudie. Denna varar i 46 minuter. Eleven är uthållig, intresserad och pratar mycket. Jag märker dock att hen blir trött och inför kommande intervjuer väljer jag därför att ta bort en del underfrågor. I övrigt behöver jag inte göra några förändringar.

Enkäter

Enkäterna utgör den kvantitativa delen i min undersökning vilken, enligt både Backman (2008) och Stukát (2011), mycket väl kan ingå i en kvalitativ studie. Genom att utnyttja mentorstiden för enkätundersökningen får jag ett högt deltagande, hela 89 procent, vilket jag inte hade fått om enkäterna lämnats ut på annat sätt. Jag väljer slutna frågor för min enkätundersökning, vilket ger mig data som är hanterlig. Med öppna frågor blir det ett större arbete att sammanställa och är inte relevant för min studie. Däremot skulle jag gärna vilja ha med lärarnas åsikter om elevers ogiltiga frånvaro. Detta hade jag ganska enkelt kunnat få genom ytterligare en enkät, jag kunde även ha använt mig av fokusgrupper (Wibeck, 2010).

Observationer

När det gäller mina observationer och intervjuer faller tyvärr fyra elever bort från mitt första urval som består av tio elever. I efterhand tänker jag att jag skulle ha utgått från ett större urval med tanke på att flera elever tackade nej till att delta, vilket jag borde ha anat. Kvale och

Brinkmann (2009) talar om intervjuer som hjälpmetod. I min studie ser jag istället observationerna som hjälpmetod för mina intervjuer, de ger mig underlag för att ställa frågor till eleverna om vad som händer på lektionerna. Eftersom jag inte hade möjlighet att observera Elev 2 har jag i sammanställningen av intervjuerna lyft fram flera citat som är talande för hur eleven upplever sin situation i skolan och som troligtvis till viss del ligger till grund för den höga frånvaron.

Intervjuer

Bjørndal (2005) förespråkar användning av diktafon inför kommande transkribering och analys. Alla elever i min undersökning känner sig bekväma med diktafonen. Genom att jag själv är lugn och visar ett genuint intresse för det som eleverna berättar om, skapar jag en bra miljö för intervjuerna (Bjørndal, 2005). Jag utgår från olika teman (*Bilaga C*) och ställer följdfrågor till eleverna, emellanåt behöver jag formulera om frågor för att tydliggöra för eleven vad jag menar. Trots att ogiltig frånvaro är ett komplext problem upplever jag att de svar jag får fram genom intervjuerna är användbara och ger mig insikt i elevernas livssituation som i många fall inte är enkel. För de elever som deltar i studien är min förhoppning att intervjuerna och våra samtal kan bidra med tankar för deras fortsatta högstadietid och idéer om hur de kan påverka sin utbildning och framtid.

6.3 Tillämpning

Studien bidrar med en större förståelse för hur elever på högstadiet kan uppleva sin skolsituation när det gäller arbetssätt, relationer, bemötande och förväntningar. Den visar också på att elevens totala livssituation påverkar skolgången. Ogiltig frånvaro på högstadiet är en komplex fråga som inte alltid skolan själv kan komma tillrätta med. Det krävs ett gott samarbete mellan skolledningen och elevhälsoteamet, mellan hemmet och skolan, och ibland också med socialtjänsten.

Målgrupp

Målgruppen är i första hand specialpedagoger, rektorer, lärare, kuratorer, skolsköterskor och skolpsykologer, alla som på något sätt arbetar med ungdomar på högstadiet. Lärare för yngre barn kan också vara intresserade av studien, de har en viktig uppgift att förebygga utanförskap hos eleverna. Personal inom socialtjänsten är också en möjlig målgrupp, så även studenter, både på gymnasiet barn- och fritidsprogram och på högskolans kurser och program som inriktar sig på arbete med barn och ungdomar.

Användning av bilagor

Enkäten (*Bilaga A*) kan användas för att genomföra en undersökning om hur elever på en skola eller i en klass upplever sin skolsituation. Intervjufrågorna (*Bilaga C*) kan användas för att få en djupare förståelse för en enskild elevs skolsituation, läraren kan då utgå från frågorna i ett längre samtal med eleven och själv utarbeta följdfrågor. Observationsschemat (*Figur 5.3*) kan användas som en förlaga till hur ett sådant kan utformas.

Handledning, föreläsningar och workshop

Studien kan användas i arbetslag på skolor, dels för handledning men också för pedagogiska diskussioner. Genom att samtala och lyfta fram elevernas olika känslor och upplevelser som framkommit i studien kan lärare diskutera och reflektera över situationer som uppstår i vardagen. Den kan även ligga till grund för en föreläsning om hur elever upplever sin skolsituation. Genom att sammanställa diskussionsfrågor kan den användas i en workshop om hur skolan ska komma tillrätta med elevers ogiltiga frånvaro. Referenslistan inbjuder till vidare läsning för den som är intresserad. Om vi tar steget ut från skolans värld kan studien läsas och diskuteras av personal som arbetar inom socialtjänsten. Det vore spännande om personal både från skola och från socialtjänst kunde mötas i ett sådant forum för att förbehållslöst diskutera de olika verksamheternas möjligheter att samverka för att elever ska undgå det utanförskap som ogiltig frånvaro kan leda till.

6.4 Fortsatt forskning

Jag instämmer med Backman (2008) som menar att det är svårt att som forskare känna sig färdig i det kvalitativa rapporteraendet. Det finns mycket som jag skulle vilja forska vidare om när det gäller elevers ogiltiga frånvaro. Wibeck (2010) diskuterar fokusgrupper och det skulle vara intressant att undersöka om det kunde vara ett alternativ till den metod jag valde för intervjuer. I en förlängning skulle jag gärna ha med både lärares och föräldrars perspektiv på elevers ogiltiga frånvaro. Det skulle också vara intressant att undersöka föräldrarnas skolbakgrund och vilken betydelse den har för elevens syn på skolan. Som en direkt fortsättning på den här studien skulle det vara intressant att närmare följa huruvida ett förändrat arbetssätt skulle kunna förbättra skolsituationen för elever med ogiltig frånvaro, under studiens gång har jag blivit inspirerad av kooperativt lärande (Hensvold, 2006). Ett annat område som jag finner intressant är hur handledning kan förändra lärares inställning till elever med ogiltig frånvaro, hur lärarna kan förändra sin undervisning redan från tidiga årskurser för att få med alla elever i gruppen. Det skulle vara spännande att följa elever från

förskolan upp till högstadiet, eventuellt ända till gymnasiet, i en longitudinell studie för att studera vad som händer under en längre tid när det gäller ogiltig frånvaro.

7 SAMMANFATTNING

Bakgrund och syfte

Syftet med min studie är att utreda vilka faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. Jag vill analysera vilka förändringar skolan behöver göra för att möta elevernas behov. Samtidigt vill jag också undersöka vilka möjligheter specialpedagogen har i detta förändringsarbete på individ-, grupp- och organisationsnivå. Arbetet ger en översikt av tidigare forskning när det gäller elevers skolfrånvaro, skolans klimat, lärarnas kompetens, villkor för elevers utveckling samt elevers motivation och drivkraft. De teorier som jag utgår ifrån är Bronfenbrenners utvecklingsekologi, Vygotskijs utvecklingspsykologi och Antonovskys salutogena perspektiv och KASAM.

Genomförande

Till grund för det metodiska arbetet i min studie ligger aktionsforskningen med etnografiska fältstudier som metodansats för fallstudier (Rossman & Rallis, 2003). Med hjälp av olika undersökningsmetoder fick jag ta del av elevernas syn på sin skolsituation. Jag genomförde en enkätundersökning med eleverna i årskurs 7 och 8. Utifrån skolans frånvarorapportering valde jag ut elever med hög frånvaro som jag observerade och intervjuade efter samtycke från elever och föräldrar. Då jag samlat in all data bearbetade jag denna och analyserade resultaten under tre huvudrubriker: elevers närvaro/frånvaro, skolans organisation och arbetssätt samt elevers självkänsla och motivation. Jag ställde därefter resultaten i relation till syfte och problemformulering och länkade samman detta med tidigare forskning och de teorier som jag utgår ifrån.

Resultat och slutsats

Eleverna i min studie efterlyser tydliga lärare som kan hålla ordning i klassrummet. De vill ha lärare som lyssnar på dem och förstår att de har svårigheter. Att ständigt misslyckas tär på självkänslan, därför är det oerhört betydelsefullt med positiv feedback (Gärdefors, 2010). Det är viktigt att lärarna visar eleverna att de har förväntningar på dem och bemöter dem med respekt, att de utgår från varje elevs kunskapsnivå för att eleverna ska behålla lusten att lära. Skolans uppgift är att anpassa arbetssättet så att eleverna får en känsla av sammanhang (Ahlberg, 2001). Specialpedagogen har en viktig roll när det gäller att förstå vad i lärandemiljön som gör att skolsituationen är problematisk för eleverna. För lärarnas del är det viktigt med handledning, pedagogiska diskussioner och möjlighet till reflektion över

yrkesrollen. I samverkan med skolledning och elevvårdsteam kan specialpedagogen organisera och utveckla lärandemiljön.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av min undersökning på att elevens totala livssituation påverkar skolgången och ogiltig frånvaro på högstadiet är en komplex fråga som inte alltid skolan själv kan komma tillrätta med. Det krävs ett gott samarbete mellan skolledningen och elevhälsoteamet, mellan hemmet och skolan, och ibland också med socialtjänsten.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahrenfelt, Bo. (1995). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Andrén, B. & Westerholm, A. (2011). *Tvång löser inte problemet med skolk*. Skolverket. Hämtat 2011-12-28, från <http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/debattartiklar/tvang-loser-inte-problemet-med-skolk-1.147797>
- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?: En fallstudie i en kommun*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik. (Avh.).
- Augustinsson, S. & Brynolf, M. (2009). *Rektors ledarskap: Komplexitet och förändring*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Berti, C., Molinari, L & Speltini, G. (2010). Classroom Justice and Psychological Engagement: Students' and Teachers' Representations. *Social Psychology of Education*. Vol. 13(4), 541-556.
- Bjar, L & Frylmark, A. (2009) *Barn läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C.R.P., (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments of Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Ekholm, M. (2011). *På agendan – med Lars Adaktusson*. Axess TV. (2011-10-30).
- Enerstvedt, R. T. (2001). Dictionary (Thesaurus) of Thinking. Hämtat 2012-05-12, från <http://folk.uio.no/regie/litteratur/Artikler/Thinking.htm>
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2011). Valfrihet och psykisk hälsa i skolan. *Psykisk Hälsa*, 4, 6-15.

- Fölster, S., Morin, A. & Renstig, M. (2009). *Den orättvisa skolan*. Stockholm: Hjalmarsson & Högberg Bokförlag.
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(4), 279-305.
- Greene, R. W. (2010). *Vilse i skolan: Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Stockholm: Cura Bokförlag.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Gärdefors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Henriksson, H. (2011-10-31). Svenska skolelever kan inte strejka – bara skolka. *Skånska Dagbladet*, s. A24.
- Hensvold, I. (2006). *Elevaktiva arbetsmodeller och lärande i grundskolan: En kunskapsöversikt*. (Forskning i fokus, 30). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping: Högskolan för Lärande och Kommunikation. (Avh.).
- Internet. (2012) Vygotskijs närmaste utvecklingszon.
Hämtat 2012-01-12, från
http://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html
- Internet. (2012) Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell.
Hämtat 2012-01-12, från
<http://smu.edu/education/CCCD/conceptualframework.asp>
- Internet (2012) Salutogena och patogena motpoler.
Hämtat 2012-01-12, från
<http://www.primokonsult.se/info.html>
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. (Forskning i Fokus, 19). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, Vol. 38(5), 365–379.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Lgr-11. (2011). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Ljusberg, A.-L. (2009). *Pupils in remedial classes*. Stockholms universitet: Institutionen för Barn- och ungdomsvetenskap. (Diss.).
- Maltén, A. (2000). *Det pedagogiska ledarskapet*. Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, A. (2003). *Att undervisa: En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Miller, C. & Peterson, L. R. (2010). *Creating a Positive Climate: Cooperative Learning*. Hämtat 2012-03-17, från http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf
- Montessori, M. (1987). *Barnasinnets*. Solna: MacBook Förlag.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Persson, B. (2011). *Bra skolor ser elever som behöver stöd*. Skolverket. Hämtat 2011-12-28, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/specialpedagogik/professorsinterjuer/bra-skolor-ser-elever-som-behover-stod-1.161977>
- Normell, M. (2004). *Pedagogens inre rum: Om betydelsen av känslomässig mognad*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2009). *Beteendestörningar hos barn och ungdomar*. Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A.-L. (Red.). *Barn med behov av särskilt stöd: Grundbok i specialpedagogik* (3:e uppl.). (s. 84–124). Lund: Studentlitteratur.
- Olsson, B.-I. & Olsson, K. (2007). *Att se möjligheter i svårigheter: Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2009). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Rossmann, G. B. & Rallis, S. F. (2003). *Learning in the field: An introduction to qualitative research* (2:a uppl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- Rydellius, P.-A. (2005). En hälsofrämjande skola: Salutogenes ur ett historiskt, praktiskt perspektiv. *Psykisk Hälsa*, 1, 16-8.

- Samuelsson, M. (2008) *Störande elever - korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande. (Avh.).
- Sigsgaard, E. (2003). *Utskölld*. Stockholm: Liber.
- Sirén, E.-L. (2012-01-03). Ge lärare rätt att ordinera stöd. *Svenska Dagbladet*. Hämtat 2012-01-08, från http://www.svd.se/opinion/brannpunkt/ge-larare-ratt-att-ordinera-stod_6746919.svd
- Skolverket. (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. (Rapport nr 341). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan: Praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes.
- Skolväsendets överklagandenämnd. (u.å./12). Hämtat 2012-03-24, från <http://www.overklagandenamnden.se/>
- Stigendal, M. (2004). *Framgångsalternativ: Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk Facklitteratur. (2010). *Ny skollag i praktiken: Lagen med kommentarer (2:a uppl.)*. Stockholm: Svensk Facklitteratur.
- Svenska FN-förbundet. (2008). *Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*. Bryssel: UNRIC.
- Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. (Svenska Unescorådets skriftserie, 2). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Teveborg, L. (2001). *Elever i behov av särskilt stöd*. Solna: Ekelunds Förlag.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. (Rapportserie, 1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westling Allodi, M. (2010). Undervisningsmiljö och socialt klimat. Helldin, R. & Sahlin, B. (Red.). *Etik i specialpedagogisk verksamhet*. (s. 49–71). Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhlmer, I. (2005). *Vägen genom skolan – ett positivt äventyr: Vision eller möjlighet?* Västerås: IÖ Respons.

BILAGOR

Bilaga A:1 Enkät till elever

Enkät till elever

Kille

Tjej

Jag går i årskurs

7

8

Besvara meningarna med ett kryss i den ruta som passar bäst.

1. Det känns bra när jag går till skolan på morgonen.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

2. När jag kommer in i klassrummet känner jag mig välkommen av läraren/lärarna.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

3. När jag kommer in i klassrummet känner jag mig välkommen av klasskamraterna.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

4. Jag är i skolan varje dag om jag inte är sjuk eller har fått ledigt.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

5. Jag kommer i tid till lektionerna.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

6. Jag vet vilket klassrum jag ska gå till när jag har lektion.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

7. Jag får hjälp på lektionerna när jag behöver det.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

8. Jag kan arbeta på lektionerna utan att någon stör mig.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

Bilaga A:2

Enkät till elever

9. Jag tycker om när vi arbetar i små grupper.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

10. Jag tycker om att arbeta själv

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

11. Jag känner mig nöjd med det jag presterar (det jag gör) på lektionerna i olika ämnen.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

12. Jag går på alla lektioner när jag är i skolan.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

13. Jag förstår det läraren undervisar om (pratar om).

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

14. Jag går på lektioner även om det är ett ämne som jag tycker är tråkigt.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

15. Jag går på lektioner även om det är ett ämne som jag tycker är svårt.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

16. Jag går på lektioner även om det är en lärare som jag inte gillar.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

17. Jag stannar i klassrummet tills lektionen är slut.

Alltid

Ofta

Ibland

Aldrig

18. När jag blir vuxen vill jag arbeta som _____

Jag har inte funderat på det.

Bilaga B
Missiv till elever

Hej alla elever!

Det här är en undersökning som handlar om hur du har det i skolan. Studien är en del av ett arbete på Lärarhögskolan.

Alla svar kommer att vara anonyma. Det innebär att ingen kommer att få veta vad du har svarat på frågorna. När arbetet är klart kommer ingen heller att veta vilken skola, eller vilka elever som har svarat på frågorna. Du ska alltså *inte* skriva ditt namn på papperet.

Din lärare kommer snart att läsa alla frågor högt. Du ska markera med ett kryss i den ruta som stämmer med vad du tycker passar bäst in på dig. Du ska bara markera *ett* kryss på varje fråga. Alternativen är: alltid, ofta, ibland eller aldrig.

Undersökningen kommer att ta cirka fem minuter. Läraren kommer inte att svara på några frågor under tiden undersökningen genomförs. Lyssna därför noga. Om du har några frågor, ställ dem nu innan läraren delar ut enkäterna.

Tack för din medverkan!

Ingrid Tågerud

Intervjufrågor till elever

Inledning: Berätta lite om vad du gillar att göra på din fritid.

1. Hur upplever du högstadiet?
2. Hur upplevde du tiden på låg- och mellanstadiet?
3. När började din frånvaro?
4. Hur mycket är du borta från skolan och från lektionerna?
5. Vad gör dina föräldrar/anhöriga när de får veta att du inte går på lektionerna?
6. Vad gör skolan/lärarna när du är borta?
7. I Sverige har vi skolplikt. Vad innebär det?
8. Vad skulle kunna förbättra din situation i skolan?
9. Hur kan du påverka din utbildning?
10. Beskriv din drömskola?

Till vårdnadshavare för _____ Eslöv 2012-01-20

Hej!

Mitt namn är Ingrid Tågerud och jag utbildar mig till specialpedagog vid Högskolan Kristianstad. Jag går nu sista terminen och vill inom ramen för det examensarbete som jag ska skriva, undersöka orsaker till elevers ogiltiga frånvaro i skolan. Det sker en markant ökning av elever med ogiltig frånvaro då de börjar högstadiet och detta är något som fångat mitt intresse. Mitt arbete kommer att baseras på enkäter, observationer och intervjuer med ett antal elever. Jag skriver till Er för att jag gärna skulle vilja intervjua din son/dotter för att få syn på elevens perspektiv på frånvaron.

Syfte

Syftet med studien är att utreda vilka faktorer som leder till ogiltig frånvaro för elever på högstadiet. Jag har valt att göra undersökningen utifrån ett elevperspektiv och med utgångspunkt i detta analysera vilka förändringar skolan behöver göra för att möta elevernas behov.

Deltagande

Intervjun kommer att genomföras i början av vårterminen och tar högst en timme. Den kommer att spelas in med ljud för att jag ska kunna gå igenom svaren igen vid min sammanställning. Materialet kommer endast att användas för examensarbetet och raderas när studien är klar. Alla svar avidentifieras. Elever, lärare och skola kommer att vara anonyma i mitt arbete. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas.

Om Du önskar mer information är Du välkommen att kontakta mig.

Med vänlig hälsning

Ingrid Tågerud

Mail: ingrid.tagerud@lsn.se

Telefon: 070-415 90 91

Jag ger mitt godkännande att _____ deltar i studien.

Vårdnadshavares namnteckning