

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

C-uppsats i Specialpedagogik
VT 2008

Inkluderad med en god självbild, på
elevens villkor, i en skola för alla:
Stödet som gemensam nämnare

Included with a positive self-image, on the student's
conditions, in a school for everybody: The support as
mutual denominator

Författare:	Björn Svärd
Handledare:	Ann-Elise Persson
Examinator:	Christer Ohlin

Förord

Efter att ha arbetat med denna uppsats i knappt två år krävs en del motivation och denna motivation har kommit från flera håll. Först och främst vill jag tacka min handledare, Ann-Elise Persson, som genom hela arbetsprocessen har stöttat mig på ett oerhört positivt sätt och lyft mig i den reflektionsprocess som detta arbete har inneburit. Utan dina positiva ord, Ann-Elise, hade detta aldrig varit möjligt! Jag vill också tacka min förstående hustru Rosita som under allt för många kvällar på fredagar och lördagar enbart har fått se ryggtavlan av mig framför datorn eller pannan ovanför bokpärmerna. Jag vill också tacka mina nyfikna barn, Isabella och Oliver, som har hejat på så att pappa ska bli klar med sin ”bok”, som de säger. Vidare vill jag även tacka de kollegor och kurskamrater som har visat intresse, stöttat mig och tagit sig tiden att kritiskt granska innehållet i denna uppsats. Till sist vill jag tacka dem som denna uppsats ytterst är tillägnad, nämligen de elever vars röster jag har fått tillgång till. Utan dessa röster skulle denna uppsats aldrig ha kommit till och min egen läroprocess skulle inte fått näring att utvecklas. Jag skulle vilja tacka dessa fantastiska individer med en dikt:

Att förstå

Att förstå att det jag tidigare har förstått är upplevt genom mina egna ögon,
gör att jag har en möjlighet att verkligen förstå, vad jag inte tidigare förstått.
Att då försöka förstå det du har förstått, genom dina ögon, är en fin gåva av dig till mig.
När jag då ser att jag inget förstått av det du förstår, ges jag möjlighet till ny förståelse.
Denna förståelse gör att jag kan se med samma ögon, men på ett nytt sätt, men allra mest
förstår jag att jag aldrig helt kan förstå.

Tack för att jag fick låna dina ögon och för ögonblicket förstå!

Abstract

Svärd, Björn (2008). Inkluderad med en god självbild, på elevens villkor, i en skola för alla: Stödet som gemensam nämnare (Included with a positive self-image, on the student's conditions, in a school for everybody: The support as mutual denominator).

Syftet med följande studie är att kartlägga vilka faktorer som påverkar elever på ett individuellt program att känna sig inkluderade med god självbild och även studera deras tankar kring inkludering och självbild i skolan. Jag vill också undersöka och kritiskt granska elevernas tankar och upplevelser kring olika lösningar för stödinsatser i en skola för alla och undersöka hur de skattar sig själva i skolsituationen.

Arbetet ger en översikt av tidigare forskning gällande självbild, inkludering och stödundervisning, vilket tar sin utgångspunkt i målet om en skola för alla.

Med hjälp av intervjuer ville jag se hur 25 elever på det individuella programmet tänker kring självbild, inkludering och stödlösningar i en skola för alla.

Sammanfattningsvis pekar resultatet på att eleverna anser att avsaknaden av betyg är det som påverkar självbilden mest negativt i skolan. Lärarens roll som den som ser, anpassar och hjälper eleven betraktas som viktigt utifrån att få en god självbild i skolan och anses viktigare än att ha kompisar i gruppen. Tendensen är också att eleverna skattar sig som mindre duktiga i de ämnen där de inte nådde betyg under år 9. Resultatet kring negativ påverkan på känslan av inkludering i skolan visar att det viktigaste är att ha kompisar i gruppen. Även här betraktas lärarens roll som betydelsefull. Utifrån en sammanställning av resultatet kring självbild och inkludering i skolan framstår att ha kompisar i gruppen och att bli sedd och uppmärksammad av läraren som det som spelar störst roll för eleverna. Stödformerna betraktas inte vara så viktiga utifrån negativ påverkan på självbild och känsla av inkludering. Majoriteten av eleverna kände sig inte inkluderade i skolan som helhet under år 9 och denna känsla har inte förändrats nu på gymnasiet. En övervägande del av eleverna anser att denna känsla hade varit annorlunda om de gick ett nationellt program. Dock kände majoriteten av eleverna sig inkluderade i sin klass under år 9 och denna känsla har nu förstärkt i gruppen på det individuella programmet. Majoriteten av eleverna anser inte att denna känsla skulle blivit mer positiv genom att gå ett nationellt program. Intressant är att fem elever nämner att det individuella programmet skapar bättre förutsättningar för att känna sig inkluderad i gruppen. En övervägande del av eleverna är negativa till att alla elever kan gå tillsammans i gemensamma klasser, och knappt hälften av eleverna är positiva till att det går att få det stöd man behöver i den ordinarie klassen. Valet av stödform är väldigt varierande och det som uppfattas som negativt för den ena eleven kan vara positivt för andra. Dock väljer majoriteten av elever att få stödet utanför den ordinarie gruppen..

Nyckelord: Inkludering, självbild, självuppfattning, skola för alla, stödgrupp

INNEHÅLL

1	INLEDNING	9
	1.1 Bakgrund	9
	1.2 Studiens avgränsning	11
	1.3 Syfte och problemformulering	11
	1.4 Reflektioner kring självbild och inkludering	11
	1.5 Studiens upplägg	14
2	LITTERATURGENOMGÅNG	15
	2.1 Begrepp	15
	2.1.1 Inkludering/integrering	15
	2.1.2 Självbild/självuppfattning	17
	2.1.3 En skola för alla	20
	2.1.4 stödformer	21
	2.2 Styrdokument	21
	2.2.1 Salamancadeklarationen	21
	2.2.2 Skollagen	22
	2.2.3 Lpf94	22
	2.2.4 Arbete kring skapandet av en skola för alla	23
	2.3 Det individuella programmet	24
	2.3.1 Forskning kring det individuella programmet	26
	2.4 En skola för alla	29
	2.4.1 Integrering	35
	2.5 Inkludering	37
	2.6 Självbild/självuppfattning	40
	2.7 Stödgrupper och stödundervisning	43
	2.8 Specialpedagogens roll	45
3	TEORI	49
	3.1 Allmänt om teori	49
	3.2 Val av teorier	50
	3.3 Aaron Antonovsky – KASAM	50

3.4	George Herbert Mead – Social interaktionism	52
3.5	Uri Bronfenbrenner – Den utvecklingsekologiska teorin	53
4	METOD	55
4.1	Allmänt om metod	55
4.2	Val av metod	58
4.3	Undersökningsgrupp	61
4.4	Pilotstudie	62
4.5	Genomförande	62
	4.5.1 Information	62
	4.5.2 Genomförande av undersökningen	62
4.6	Bearbetning	64
4.7	Studiens tillförlitlighet	65
4.8	Etik	66
5	RESULTAT	69
5.1	Självbild	69
5.2	Inkludering	73
5.3	Inkludering/självbild	79
5.4	En skola för alla	81
5.5	Stödformer	84
6	ANALYS	95
6.1	Analys av resultatet kring självbild	95
6.2	Analys av resultatet kring inkludering	96
6.3	Analys av det sammanställda resultatet kring inkludering/självbild	98
6.4	Analys av det sammanställda resultatet kring en skola för alla	98
6.5	Analys av det sammanställda resultatet kring stödformer	100
6.6	Övergripande analys av det sammanställda resultatet	102

7	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	105
7.1	Sammanfattning	105
7.2	Diskussion	113
7.3	Metoddiskussion	121
7.4	Tillämpning	122
8	FORTSATT FORSKNING	125
	REFERENSER	127
	BILAGOR	
	Bilaga 1 - Intervjufrågorna 2005/2006 och 2006/2007	
	Bilaga 2 - Brev hem gällande intervjuer på Individuella programmet 2005/2006 och 2006/2007	

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Detta arbete behandlar inkludering, självbild och tankar från elever tillhörande ett individuellt program, kring olika lösningar för att elever ska få det stöd de behöver i skolan. Dessa tre delar anser jag vara viktiga områden för målet kring en skola för alla, och dess betydelse betonas också i gällande styrdokument för grundskolan och gymnasieskolan (Lpo 94; Lpf 94). Startskotten i arbetet kring den solidariska idén utifrån en skola för alla togs, enligt Persson (2001), genom Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), som har som utgångspunkt att alla elever måste få möjlighet till social interaktion för att bygga upp en "vi-känsla" istället för att det skapas segregeringar som specialskolor och särskilda undervisningsgrupper, där funktionsnedsättningen blir det som avgör var man placeras inom skolans ramar. Förutom detta fokuseras även på den del som gäller elevernas rätt att få det stöd som de behöver, för att känna att de är inkluderad och inte bara tilldelad en plats i ett gemensamt klassrum. Detta synsätt ställer också krav på den omgivning som omger eleven i behov av särskilt stöd, och i läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, poängteras att alla som arbetar i skolan har ett ansvar kring att skapa en skolmiljö där den solidariska människan kan byggas upp: "Alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen" (Lpo 94 s.8).

Grundtanken om en skola för alla, med utgångspunkt i att alla ska undervisas i sin ordinarie grupp/klass, betonas i de styrdokument som gäller för det svenska skolväsendet (Lpo 94; Lpf 94; Grundskoleförordningen). Enligt grundskoleförordningen, femte paragrafen i femte kapitlet, gäller följande: "Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp eleven tillhör."

Hellberg (2007) påpekar att det krävs ett förtydligande av vad en skola för alla innebär i praktiken och om det verkligen är så att inkludering är den bästa lösningen för alla elever i alla sammanhang. Vidare menar Hellberg att det krävs ett vidgat perspektiv från flera aktörer i skolan för att definiera vad en skola för alla är, och här lyfter författaren fram vikten av att verkligen ta tillvara på de tankar och upplevelser som eleverna i behov av stöd bär på.

Bakgrunden till att jag väljer att skriva om just inkludering, självbild och olika stödformer är att jag i åtta år har arbetat i grundskolans senare år med elever i behov av stöd, och att jag nu fortbildar mig genom att läsa det specialpedagogiska programmet på högskolan i Kristianstad. Mitt arbete med elever i behov av stöd har under dessa år varit upplagt på ett traditionellt sätt, där eleverna har gått ifrån ordinarie klass vissa lektioner för att få sitt stöd i den lilla gruppen hos mig, d v s en klassisk form av specialundervisning.

Mitt nuvarande arbete på det individuella programmet ger mig ett bredare perspektiv i frågan, eftersom denna form av gruppering inte bara baseras på en eventuell svårighet i elevens undervisningssituation, utan ofta även på att eleverna har fått det faktiska kvittot på att de inte når de centralt ställda ämnesmålen, genom det betyg som i elevernas vardag kallas IG. Andersson (1999) menar att tanken med det gymnasiala ickebetyget (IG) och grundskolans betygsnivå i form av att eleven inte når målen för ämnet, var att det skulle ge skolan en signal om att mer hjälp och stöd behövdes sättas in. Andersson menar även att ett underkänt betyg, i jämförelse med tidigare betygssystemets ettor och tvåor, är mer negativt för identitet och självbild. Vidare finner Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) att betyget är ett sorteringsinstrument både inför kommande studier på gymnasiet, men också inför arbetslivet. Betyget fungerar också mycket effektivt för att konstatera ett misslyckande, enligt författarna. Ingestad (2006) ifrågasätter kunskapsmålen existens, eftersom dessa mål i sig då utgör en gradering av tillhörighet och skapar ett utanförskap för de elever som inte når dessa mål.

Flera undersökningar (Persson & Underdahl, 2003; Franzén Ekendahl, 2006; Elbaum, 2002; Laspers, 2007) visar att stödgruppen inte nödvändigtvis påverkar elevens självbild negativt utan snarare att placeringen kan ha en positiv inverkan. Samtidigt finner flera forskare (Berglund, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 1998) att elever med specialpedagogiska insatser uppvisar en något lägre självuppfattning utifrån sådana uppgifter som har med skola att göra, men att detta inte nödvändigtvis beror på att eleven har stöd. Berglund (1998) menar att vissa undersökningar har visat att elever kan uppvisa en sämre självbild trots att de i själva verket har förbättrat sin förmåga och att detta kan bero på att de jämför sig med andra i gruppen som har lyckats ännu bättre.

Persson (1998) hänvisar till en studie av Wenglinsky som visar att större klasser/grupper skapar sämre möjlighet till inläring. Vidare betonas att besparingar/större klasser kan innebära att fler elever anses hamna utanför det "normala" eftersom pedagogen strävar efter att nå så bra resultat som möjligt med sin klass. Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) anser att specialundervisning i annan grupp kan ses som en strävan efter att skapa en mer homogen grupp. Författarna menar även att inkludering handlar om något mer än att vara eller inte vara i sin klass, dvs den fysiska placeringen. Författarna menar att det krävs en förändring av hela systemet för att någon faktisk inkludering ska uppstå. Samtidigt framhålls den fysiska placering som central av flera forskare (Normell, 2002; Haug, 1998). Normell (2002) menar även att isolering genom undervisning i en annan grupp är negativ utifrån att detta påverkar det solidariska perspektivet negativt, eftersom vissa exkluderas från gemenskapen. Placering i den ordinarie klassen är då en förutsättning, enligt Normell, till det solidariska synsättet där elever i behov av stöd kan vara inkluderade. Samtidigt menar Laspers (2007) att ingen av eleverna i hennes undersökning på gymnasieskolan kände sig exkluderade p g a att de lämnar klassrummet ibland, utan att det snarare var så att de kände sig exkluderade i det vanliga klassrummet där de inte möttes av hänsynstagande till sina behov på samma sätt som i den specialpedagogiska studieverksamheten.

Kadesjö (2001) skriver så här kring den situation som kan uppstå när ett barn inte svarar på lärarens pedagogiska intentioner:

Känslan av kompetens rubbas av ett barn som ständigt förhindrar att planeringen kan fullföljas eller som hotar ordningen i klassrummet. Man kan känna sig dum och bortgjord inför de andra eleverna, om man inte klarar att hantera situationer som uppstår med barnet. Inför både kollegor och föräldrar är det pinsamt om det inte går att upprätthålla ordningen i klassrummet. Man kan också oro sig för att barnets beteende skall "sprida sig" till de andra eleverna i klassen och för att det skall hindra dem från att arbeta (s.183).

Det som då inspirerar mig till denna undersökning är att försöka hitta de faktorer som eleverna anser styra i frågan om en skola för alla med begreppen inkludering och självbild som nav i hjulet. Vilka faktorer anser eleverna vara viktiga i skolan för att man som elev ska uppleva sig inkluderade och samtidigt få en god självbild? Nyfikenheten att försöka jämföra mina egna erfarenheter baserat på mina tidigare elevers uttalande om exkluderingsfaktorer, kontra det centrala i tanken om en skola för alla där alla ska undervisas i sin ordinarie klass/grupp, gör att jag väljer att studera tankegångar kring inkludering, självbild och stödgrupper hos en, utifrån behovet av stöd avskild grupp i svensk skola, nämligen elever från det individuella programmet. Jag väljer att undersöka tankarna hos de elever som har hamnat där p g a avsaknaden av ett eller flera betyg i kärnämnen svenska, engelska och matematik från grundskolan. Det jag då vill åstadkomma med denna uppsats är att låta elevernas röster bli hörda av fler än mig och samtidigt vill jag, genom möjlighet till reflektion och nya erfarenheter, lära mig mer inom detta område.

Med tanke på att det ständigt råder en diskussion kring hur eleverna i behov av stöd ska få det stöd de behöver, samtidigt som alla ska vara en del i gemenskapen, borde resultatet av denna undersökning kunna ge en glimt av hur subjekten i form av elever från individuella

programmet tänker kring dessa frågor, något som borde vara intressant för många aktörer både i och utanför skolan. Resultatet skulle då kunna ses som en ansats, likt den Hellberg (2007) framhåller, att lyfta fram hur elever, i detta fall elever på det individuella programmet, konkretiserar mina frågor gällande självbild, inkludering och stödformer i en skola för alla.

1.2 Studiens avgränsning

Att studera något så stort som alla mina funderingar och frågor kring hur en skola för alla fungerar i realiteten skulle innebära en oerhörd arbetsinsats, som jag tyvärr inte har haft någon möjlighet att göra utifrån den tid jag har haft till förfogande. Jag har valt att begränsa denna undersökning till att omfatta tankar kring inkludering, självbild och stödgrupper i en skola för alla. För att få en bild av detta försöker jag fånga elevernas tankar kring dessa områden. Denna undersökning har inte någon som helst avsikt att jämföra skillnader i svaren mellan könen, utan strävar enbart efter att lyfta fram de tankar som eleverna på individuella programmet bär på.

1.3 Syfte och problemformulering

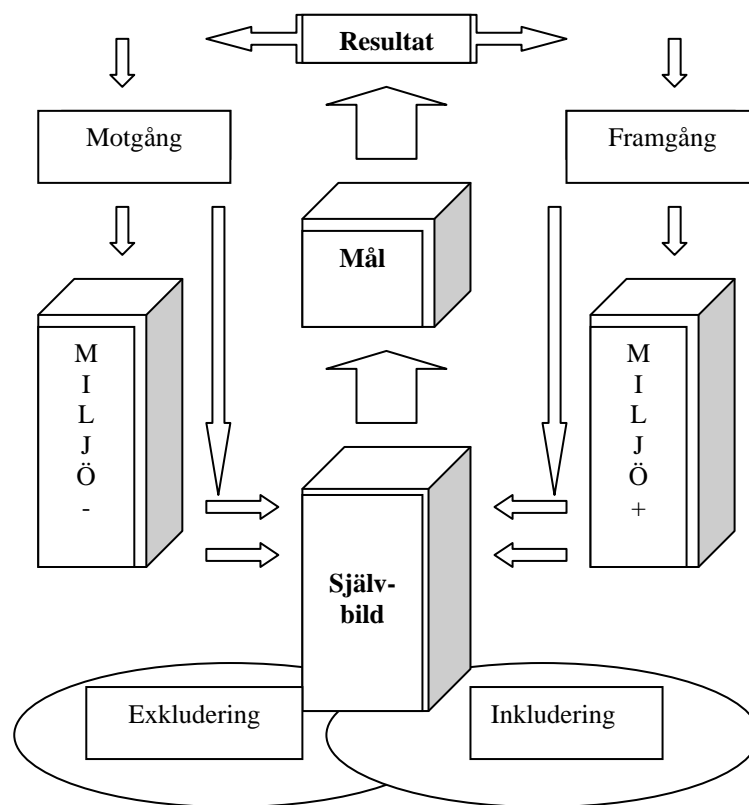
Mitt syfte är att kartlägga vilka faktorer som påverkar elever på ett individuellt program att känna sig inkluderade med god självbild och även studera deras tankar kring inkludering och självbild i skolan. Jag vill också undersöka och kritiskt granska elevernas tankar och upplevelser kring olika lösningar för stödinsatser i en skola för alla och undersöka hur de skattar sig själva i skolsituationen.

Frågor som jag vill ha svar på:

- Vilka faktorer påverkar ungdomars självbild i skolan?
- Vilka faktorer påverkar känslan av inkludering i skolan?
- Känner sig eleverna på det individuella programmet inkluderade i sin grupp och i skolan som helhet och finns det skillnader i denna känsla nu jämfört med hur de upplevde år 9?
- Vilka faktorer är viktigast för att eleverna både ska få en god självbild och känna sig inkluderade i skolan?
- På vilket sätt bidrar skolan till att reducera eller förstärka självbilden och känslan av inkludering?
- Hur ser eleverna på olika lösningar gällande stödinsatsen i en skola för alla?

1.4 Reflektioner kring självbild och inkludering

Reflekterandet kring dessa frågor har tvingat mig att fundera vidare på vad jag tycker självbild och inkludering står för. För mig representerar självbild den uppfattning/bild som individen har kring sig själv och sin förmåga. Jag tror att denna uppfattning/bild förändras genom hela livet beroende på hur individen möts av andra i sin omgivning och om eleven lyckas att genomföra de mål som är av vikt för honom eller henne. Här tror jag att skolan har en oerhört viktig roll, inte minst i de fall individen är i behov av stöd. För mig representerar både ordet självbild och självuppfattning ovanstående förklaring och därför kommer jag att lyfta fram båda begreppen i litteraturgenomgången. I uppsatsen i övrigt kommer jag endast att använda begreppet självbild, eftersom jag ser dessa två självbegrepp som synonyma med varandra. Inkludering innebär för mig att individen kan påverka och vara med och bestämma i en grupp där allas röst räknas, en grupp där alla har lika stor möjlighet att påverka. För mig betyder inkludering att man känner samhörighet med och delaktighet i den grupp, den skola och det samhälle man lever i. Nedanstående figur är ett försök att åskådliggöra mina tankar kring hur jag ser på självbild, inkludering och sambandet mellan dessa två komponenter i en skola för alla.



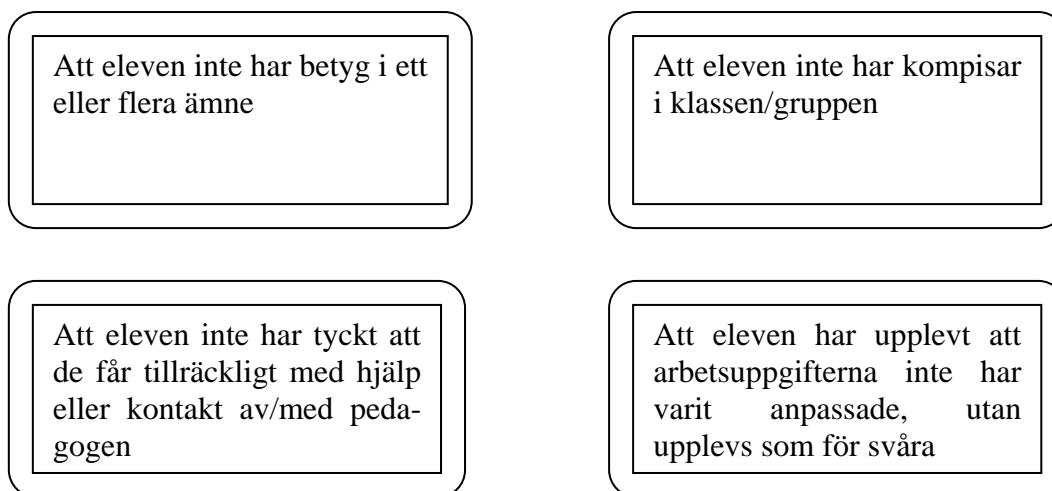
Figur 1.1 Mina tankar kring självbild och inkludering och på vilket sätt de påverkar varandra

Jag tror att individens självbild påverkas utifrån både individens egen uppfattning kring sig själv baserat på tidigare resultat, och omgivningens uppfattning av individens förmåga. Detta, tror jag, utgör ett kretslopp som innebär att varje framgång innebär en positiv effekt både på individen själv och på omgivningen som ger mer positiv respons. Motsvarande effekt har då motgången där individen får en negativ effekt av sin handling både utifrån den individuella upplevelsen av motgången och att omgivningen tar del av denna motgång, vilket kan leda till en negativ upplevelse och påverkan av självbilden. Jag tror även att den respons vi får av omgivningen och den uppfattning vi själva skapar utifrån våra resultat formar vilka mål vi sätter upp framöver. Här finner jag stöd från flera forskare (Imsen, 2000; Sandén, 2000) som menar att omgivningen har stor inverkan på individens självbild. Samtidigt hävdar Taube (2007) att ständiga misslyckanden påverkar självbilden negativt. Många motgångar påverkar, enligt mig, individen till att sätta lägre mål, medan framgången stärker oss i att sikta mot högre mål. Detta är i linje med de tankar Bunkholdt (2004) framför kring förhållandet mellan självbild och målmedvetet arbete. Bunkholdt hävdar även att en försämrad självbild ger en försämrad målmedvetenhet i skolarbetet. Grunden som självbilden står på i figur 1.1 motsvarar huruvida miljön är exkluderande eller inkluderande, och dessa två delar överlappar varandra för att symbolisera att jag tror att detta är en individuell upplevelse som inte går att generalisera. Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen, och Forgan (1998) påstår utifrån sin undersökning att valet mellan om eleven vill ha sitt stöd i ordinarie klass eller i en annan grupp är högst individuellt och varierande. Vidare hävdar de att mycket av den forskning som är gjord kring inkludering inte utgår från elevernas tankar och åsikter. Jag tror att den inkluderande miljön påverkar individens självbild positivt medan den exkluderande miljön påverkar individens självbild negativt, vilket påverkar hela kretsloppet i figuren 1.1. Mitt

antagande bygger alltså på att individens självbild påverkas från flera håll samtidigt och att en effekt/påverkan kan leda till en kedjereaktion som påverkar individen i antingen positiv eller negativ riktning.

Gunnarsson (1995) redogör för ett flertal positiva effekter som elever på ett skoldaghem har fört fram gällande denna skolform. Eleverna på skoldaghemmet ansåg att det var en förändring kring faktorer som trivsel, gemenskap, kompetens och självständighet som hade lett till en förändring i deras uppträdande och som gjorde deras nuvarande skolgång positiv.

Dessa tankar stämmer till stor del överens med vad jag under min yrkesverksamma karriär, utifrån samtal med eleverna, har upplevt vara det som skapar bekymmer kring självbild och känsla av inkludering för dem. Det som jag oftast har fått höra som anledning till att eleven inte har upplevt sig som en del av sin grupp har handlat om någon av nedanstående faktorer:



Figur 1.2 Anledningar till att eleven inte har upplevt sig som en del av sin grupp utifrån min erfarenhet

Westling Allodi (2002) menar att det är en skillnad mellan hur elever i ordinarie klass, och hur de som får stödundervisning ser på sig själva när det gäller sådant som har med skola att göra. Bl a påpekar eleverna som får särskilt stöd rätten till stöd av läraren och vikten av rättvisa i skolan, och framhåller också allmänt möjligheten för eleverna att påverka i skolan som en viktig grundsten. Westling Allodi framhåller också elevens unika inifrån perspektiv, vilket kan hjälpa oss att förstå skolans roll i upptagandet av dessa elever i samhället. Elevens röst framhålls som oumbärlig i skolans förståelse för frågor som rör den dagliga verksamheten, och då även för de frågor som gäller specialpedagogik.

För mig innebär en skola för alla just att alla röster blir hörda och att de har samma värde. Det innebär också att alla har samma rätt till en god utbildning oavsett var man går i skola eller vilket behov av stöd man har, att alla känner sig inkluderade utifrån att de känner samhörighet och delaktighet, att alla får en god självbild utifrån att lyckas i skolarbetet och att skolan lever upp till att alla som slutar skolan ska bli solidariska samhällsmedborgare. Ballard (2003) finner att det för att förstå innebörden av den inkluderande tanken, krävs att man förstår bakgrunden och kopplingen till tanken om social rättvisa. Pedagoger som strävar efter att förändra skolan och klassrumssituationen bör därför lyfta fram frågor gällande respekt och rättvisa. Det krävs också en förståelse för den historiska bakgrund och ideologi som föranlett diskriminering i skolan. Detta är anledningen till att jag väljer att presentera en relativt bred genomgång av bakgrunden till en skola för alla med integration som en mycket viktig del.

1.5 Studiens upplägg

I kapitel 2 förklarar jag begreppen inkludering, självbild, stödformer och innebörden av en skola för alla, som alla tre är centrala i min undersökning. Här presenterar jag också en bild av vad gällande styrdokumentet säger om inkludering, självbild, stödformer och även innehållet i en skola för alla. Vidare presenterar jag även den forskning som jag finner intressant i ämnet med utgångspunkt i huvudområdena: inkludering, självbild och stödformer i en skola för alla. Litteraturkapitlet är ämnat att ge en förförståelse till det undersökningen omfattar. Kapitel 3 innehåller de teorier jag vill utgå från och i kapitel 4 presenterar jag min metod. Kapitel 5 innehåller en sammanställning av resultatet av undersökningen kring inkludering, självbild och stödformer i en skola för både läsåret 2005/2006 och 2006/2007. Kapitel 6 innehåller analysen som baseras på den sammanställning som jag har gjort av resultatet i kapitel 5. Kapitel 7 innehåller en sammanfattning av det jag har kommit fram till i denna undersökning utifrån de frågeställningar jag hade och även en diskussion utifrån tidigare presenterad litteratur, teorier och resultatet. För att åskådliggöra upplägget av denna undersökning tydligare presenterar jag följande figur:

Syfte					
<i>Mitt syfte är att kartlägga vilka faktorer som påverkar elever på ett individuellt program att känna sig inkluderade med god självbild och även studera deras tankar kring inkludering och självbild i skolan. Jag vill också undersöka och kritiskt granska elevernas tankar och upplevelser kring olika lösningar för stödinsatser i en skola för alla och undersöka hur de skattar sig själva i skolsituationen.</i>					
Problemformulering					
Vilka faktorer påverkar ungdomars självbild i skolan?	Vilka faktorer påverkar känslan av inkludering i skolan?	Känner sig eleverna på det individuella programmet inkluderade i sin grupp och i skolan som helhet och finns det skillnader i denna känsla nu jämfört med hur de uppgav att de upplevde år 9?	Vilka faktorer är viktigast för att eleverna både ska få en god självbild och känna sig inkluderade i skolan?	På vilket sätt bidrar skolan till att reducera eller förstärka självbilden och känslan av inkludering?	Hur ser eleverna på olika lösningar gällande stödinsatsen i en skola för alla?
Litteraturgenomgång					
Begrepp: <ul style="list-style-type: none"> • Självbild • Inkludering • En skola för alla • Stödformer 	Styrdokument: <ul style="list-style-type: none"> • Salamanca-deklarationen • Skollagen • Lgf 94 • Arbete kring skapandet av en skola för alla 	Historik: <ul style="list-style-type: none"> • Individuella programmet • En skola för Alla 	Individens behov: <ul style="list-style-type: none"> • Inkludering • Självbild 	Omgivningsfaktorer: <ul style="list-style-type: none"> • Stödgrupper/ Stödundervisning • Specialpedagogens roll 	
Teorier					
Aaron Antonovsky – KASAM		Georg Herbert Mead – Social interaktionism		Uri Bronfenbrenner – Utvecklingsekologisk teori	
Undersökning och resultatpresentation av elevernas tankar					
Självbild	Inkludering	Självbild/inkludering	Stödformer	En skola för alla	
Analys					
Självbild	Inkludering	Självbild/inkludering	Stödformer	En skola för alla	
Övergripande analys av resultatet					
Sammanfattning utifrån problemformulering och diskussion					

Figur 1.3 Studiens upplägg och arbetsstrategi

2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Begrepp

I detta arbete är fyra begrepp centrala, nämligen inkludering, självbild, stödformer och en skola för alla. Begreppen kräver en noggrann beskrivning, vilket inte är helt lätt beroende på flera faktorer. Begreppet inkludering är relativt nytt i skolsammanhang och har under 1990-talet kommit att ersätta begreppet integrering (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). För att förstå bakgrunden till begreppet inkludering väljer jag att även ta upp integreringsbegreppet, detta då integrering är och har varit tätt sammankopplat med målet kring en skola för alla. Begreppet självbild är ett av många "själv-ord" som många gånger kan vara svåra att skilja åt på grund av utsuddade och otydliga gränser dem emellan (Öien, 1996; Taube, 2000). Jag väljer också att ta med begreppet självuppfattning eftersom innebörden av detta begrepp, enligt mig, inte går att skilja från begreppet självbild. Innebörden av begreppet "en skola för alla" presenteras också här och även en kort presentation av de olika stödformer som finns tillgängliga för elever i behov av stöd.

2.1.1 Inkludering/integrering

Efter att ha tittat lite närmre på vad olika forskare lägger i begreppet integrering och inkludering kan jag konstatera att det går att ha olika uppfattning om dess betydelse beroende på vem som tolkar begreppet. Begreppet integrering började enligt Persson (2001) användas under 1960-talets skoldebatt med utgångspunkt i situationen där vissa elever fick en lösning av sin skolvardag som åtminstone upplevdes som segregande av omgivningen, eftersom debatten startade. Integreringsbegreppet blev otydligt under 1970 och 80-talet och kom mer eller mindre att handla om lokalmässig placering (Rosenqvist, 2001). Rosenqvist lyfter fram en annan syn på det negativt stämplande begreppet segregation: "På senare år har uttrycket 'positiv segregation' kommit att innebära att vissa människor särskiljs för att komma i åtnjutande av samhällets resurser i form av stöd och kompensation för ett funktionshinder" (s.31).

Rosenqvist vänder här på begreppen och antyder att segregation ofta är något som krävs i samhället för att en individ ska kunna få det stöd som är nödvändigt. Segregation får då en positiv klang baserat på att individen får det stöd som behövs, men samtidigt är individen inte integrerad i gemenskapen. Bakk och Grunewald (2004) skriver så här kring integrering:

Integrering är inte ett mål i sig själv, utan ett medel för att nå så stor social delaktighet som möjligt. För att lyckas krävs det ett individuellt stöd. I tider som våra, då många beslutsfattares värderingar styrs av ekonomiska hänsynstaganden, är risken stor för att detta stöd minskar eller dras bort (s.212).

Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) har följande förklaring till begreppet integrering: "... att var och en har en möjlighet att helt och fullt delta i meningsfulla och utvecklingsstimulerande verksamheter utifrån sina förutsättningar" (s.187).

Författarna anser vidare att integrering inte bara är en fråga om vilken grupp eleven tillhör eftersom man kan känna sig segregerad i en grupp som man rent fysiskt tillhör. Integration är ett samspel mellan individen och den miljö han eller hon agerar i. Den integrerade skulle kunna betraktas som den som har "normaliserats" utifrån det som kännetecknar övriga i gruppen. Vidare skriver Ahlström, Emanuelsson och Wahlin: "Att bara 'flytta in' eller ha kvar individer i en grupp, garanterar ingen integration" (s.158).

Författarna menar även att den verkliga integreringen kan sägas uppstå i en miljö där det krävs samarbete för att nå målen. Detta samarbete skapar då möjlighet till förståelse och acceptans för den "handikappade" som kan betraktas som en fullvärdig deltagare.

Haug (1998) menar att begreppet integrering har flera olika betydelser, men att det kan definieras som ett barns möjlighet att bo hemma hos sina föräldrar eller målsmän och att gå i

en lokal skola där undervisning erbjuds. Emanuelsson (1996) poängterar att integrerings-tanken är något som skapats genom framväxandet av en demokratisk människosyn och att integrering är resultatet av reflektion kring detta synsätt. Han menar vidare att integrering ska vara det övergripande målet i skolan, och detta innebär att alla individer genom sin unika personlighet ska vara med som komponenter för att forma helheten. Ofta ses integrering som något som ska ske på individnivå, hellre än som en process som omfattar skolan som helhet. Vidare menar Emanuelsson att det finns en stor risk med attityder som leder till utpekande av det avvikande i en integrerad miljö, eftersom detta synes ha negativ inverkan på grundtanken och det faktiska genomförandet av en sådan integrerad tillvaro.

Hellberg (2007) ger följande förklaring till begreppet integrering: ”Begreppet integrering betyder ideologiskt att de elever som av skolan definieras som elever i behov av stöd ska integreras i de ’normala’ grupperna i skolan” (s.16).

Bakk och Grunewald (2004) hävdar att det finns två former av integrering. Fysisk integrering innebär att man tillåts vara en del av en grupp. Social integrering innebär att man även har meningsfulla relationer med andra människor, t ex med elever och lärare.

I SOU 2003:35 presenteras olika former av integrering. Begreppet integrering delas in i fyra olika grupper:

- *Fysisk integrering* innebär ett närmande mellan personer med och utan utvecklingsstörning. I skolsammanhang innebär det att särskoleklasser finns lokalt integrerade i grundskolan.
- *Funktionell integrering* innebär att lokaler, utrustning och personal samutnyttjas. Det kan också innefatta att grundskolans och särskolans elever har exempelvis gymnastik tillsammans.
- *Social integrering* har det sociala avståndet mellan personer med och utan utvecklingsstörning minskats. Med socialt avstånd avses både avsaknad av social interaktion och den känsla eleven kan ha av att vara utanför. Socialt integrerad är man om man ingår i en gruppgemenskap, har regelbunden och spontan kontakt med andra utan utvecklingsstörning och upplever sig själv som en naturlig del i gruppen.
- *Samhällelig integrering* betyder att man som vuxen har samma möjligheter och tillgång till resurser som andra, samma möjlighet att påverka sin egen situation samt att man har ett arbete och ingår i en social gemenskap.

(SOU 2003:35 s.31)

Enligt Nationalencyklopedin (2007a) betyder integrera detsamma som *få att samman-smälta till en helhet* eller alternativt att *inordna som naturlig del i viss helhet*.

Begreppet integrering ersätts enligt flera forskare (Persson, 2001; Tideman m fl, 2004) i skoldebatten under 1990-talet med ordet inkludering som börjar användas i Salamancadeklarationen år 1994. Inkludering används enligt Persson (2001) genomgående i Salamancadeklarationen för att betona att alla lika rätt att delta i undervisningen. Detta innebär att en förklaring av begreppet inkludering enbart med att vara en deltagare i en grupp inte är tillräcklig. Enligt Tideman m fl (2004) är huvudtanken med målet kring inkludering att skolan ska anpassas efter eleven och vara tillgänglig för alla. Inkludering skulle då innebära att skolan redan från början skulle erbjuda alla en plats, d v s inkludering redan från början, och detta skulle i sin tur innebära att det inte behövdes segregering för att skapa integrering. Inkludering beskrivs så här av Hellberg (2007): ”Integrering innebär en aktiv inplacering av dem som särskiljts och definierats som särskilda, medan inkludering redan från början omfattar alla” (s.16).

I SOU 2003:35 används begreppen *inkluderande undervisning* och *inkluderande skola*. Innehållet i begreppen syftar till att det är miljön som ska samspela med individen. Detta

innebär vidare ett krav på att sammanhanget, situationen och gruppen samverkar kring och med individen. Farrell (2000) förklarar begreppet *inclusive education* på följande sätt:

In inclusive education the aim is to encourage schools to reconsider their structure, teaching approaches, pupil grouping and use of support so that they respond to the needs of all pupils. It is distinguished from **integration** in that integration assumes that the school system remains the same but that extra arrangements are made to provide for pupils with special educational needs (p.77).

Enligt Nationalencyklopedin (2007b) betyder inkludera att *låta ingå som del i viss grupp* och är synonymt med orden *inbegripa* och *innefatta*. Inkludering i form av att en individ *medräknas* som fullvärdig medlem i en grupp skulle då kunna sägas innebära att individen känner en samhörighet med övriga i gruppen, samtidigt som individen upplever delaktighet genom att ens röst räknas på samma sätt som alla andras. I SOU 2003:35 står vidare att delaktighet som begrepp har förespråkats som ett ersättningsord för inkludering: ”Vi vill hävda att delaktighet och inflytande utgör nödvändiga förutsättningar för en inkluderande undervisning och en skola med hög kvalitet” (s.37).

Vidare refereras i SOU 2003:35 till Rosenqvist som framför att delaktighet skulle kunna vara en möjlig ersättare till begreppet inkludering, men att det då skulle kräva att delaktighet innebar att individen skulle bli en del av en helhet på egna villkor, d v s utifrån att individen accepteras som han/hon är. Denna acceptans skulle då kunna sägas skapa en form av samhörighetskänsla, oavsett individens svårigheter, där individen känner sig som en fullvärdig gruppmedlem.

Farrell och Ainscow (2002) lyfter fram att inkludering är något bredare än att bara se inkludering som en väg för alla, och ser begreppet som något som omfattar hela samhället och inte bara skolan. De anser att samhället har en viktig roll i att röja bort hinder så att alla samhällsmedborgare kan tas in i den totala gemenskapen.

Egelund, Haug och Persson (2006) påstår att den individuella anpassningen i skolan och inkluderingen kan betraktas som samma sak vid en snabb överblick. Här menar författarna att den inkluderande skolan, en skola för alla, står för en djupare mening där även kvaliteten som uppstår i det sammanhanget då alla är där vägs in. Inkludering innebär även tydliga krav, förväntningar och skyldigheter mellan individ och omgivning.

Miles (2002) skriver om EENET, vilket står för The Enabling Education Network, som bildades år 1997 för att stötta marginaliserade grupper över hela världen till utbildning genom lättläst information. Deras förklaring, år 1998, till vad som kännetecknar inkluderande utbildning är:

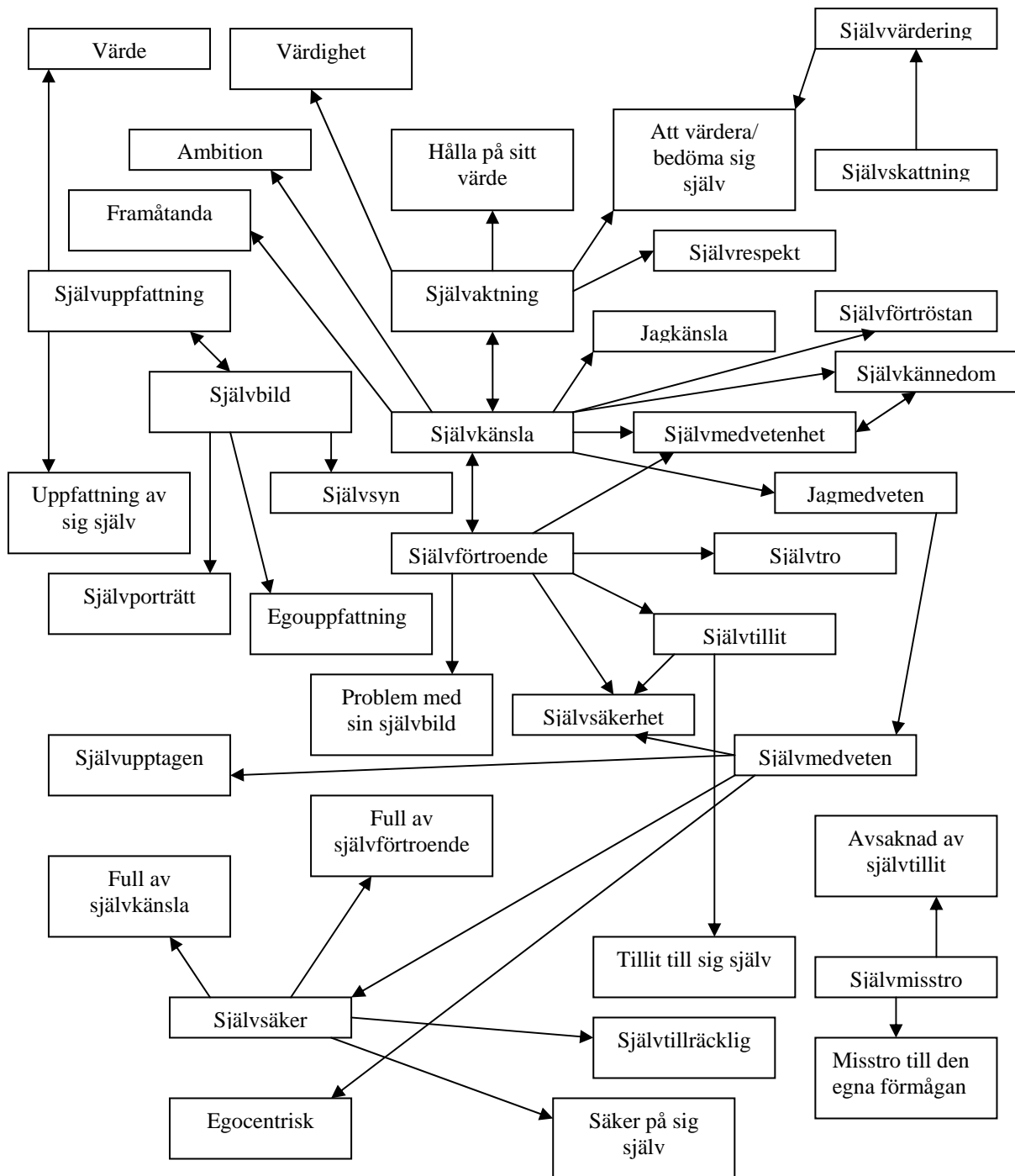
- acknowledges that all children can learn;
- acknowledges and respect differences in children: age, gender, ethnicity, language, disability, HIV and TB status, etc;
- enables education structures, systems and methodologies to meet the needs of all children;
- is part of a wider strategy to promote an inclusive society;
- is a dynamic process which is constantly evolving;
- need not be restricted by large class sizes or a shortage of material resources.

(p.53)

2.1.2 Självbild/självuppfattning

Flera forskare (Öien, 1996; Taube, 2000) menar att det råder stor otydlighet kring vad de olika begreppen som har med självet att göra står för eftersom många av begreppen går in i varandra och kan förklaras på liknande sätt. För att få en bredare bild av vad de olika självbegreppen står för, valde jag att göra ett kopplingsschema över hur de olika begreppen förklaras i fyra olika ordböcker där jag utgick från de självbegrepp som omnämndes: *Svenskt*

språkbruk (2003), *Ord för ord* (1996), *Bonniers synonymordbok* (Walter, 2000) och *Svenska akademins ordbok* (1969). Resultatet går att utläsa i figur 2.1:



Figur 2.1 Kopplingschema mellan begrepp som utgår från självet

Figur 2.1 visar vilket komplicerat mönster som uppstår om man studerar på vilket sätt de olika självbegreppen förklaras. Pilen och dess riktning visar vilka förklaringar som har givits kring begreppet, och pil som pekar både mot och bort från ett begrepp betyder att de har förklarats som synonyma, d v s att båda orden har slagits upp och förklarats med varandra.

Karlsson (2004) hävdar att självbild är alla de tankar och känslor som individen har om sig själv. Vidare menar Karlsson att när individen värderar sig själv och sin självbild uppstår det som kallas självvärdering eller självskattning. Hur denna självvärdering eller

självskattning är, positiv eller negativ, hör samman med vilken förväntan och bild individen har av sig själv. Detta är i sin tur relaterat till omgivningens syn på individen, men enligt Karlsson kan individen även påverka omgivningen då denne upptäcker att vissa områden/beteende leder till framgång. Detta kallas enligt författaren för själveffektivitet. Brodin och Hylander (2002a) menar att tilliten till den egna förmågan utvecklas genom att individen blir sedd och får uppleva uppmuntran och även vägledning i det dagliga arbetet.

Wellros (1998) hävdar följande angående självbilden: "Den personliga och alldeles individuella gestaltningen av de olika roller man framträder i är en väsentlig del av den självbild som brukar kallas *identitet*" (s.82).

Vidare skriver Wellros så här kring självbilden: "Självbilden är som en röd tråd som obruten går genom barndom, puberteten, ungdom, medelålder och ålderdom. Denna tråd är tvinnad av vissa individuella drag i utseendet, särskilda karaktärssegenskaper och tidiga livserfarenheter" (s.82).

Evenshaug och Hallen (2001) menar att varje individ bygger upp sin bild av sig själva genom att reflektera över det de ser hos sig själva, dvs genom en granskning av sig själva i objektsform. Samtidigt bygger vi upp vår identitet och självständighet utifrån samspelet med omgivningen. Vidare skriver de så här kring vår bild av oss själva:

Förutom den beskrivande delen ingår även en värderande eller bedömande del i vår jaguppfattning, och den är jagets känslomässiga komponent. Det handlar om i vilken utsträckning vi kan vara tillfreds med de egenskaper och kvaliteter vi anser oss ha. Om vi i stort sett är nöjda med oss själva, har vi en positiv jaguppfattning. Är vi missnöjda med oss själva, har jagbilden en mer negativ anstrykning. Självvärderingen säger med andra ord något om självkänsla och självrespekt, två uttryck som ofta uppfattas som synonyma (s.407).

Taube (2000) anser vidare att individen har flera olika jag-delar. Ideal-jag är hur personen vill vara. Social-jag är sådan som personen tror andra uppfattar honom/henne. Real-jag motsvarar personens uppfattning av sitt verkliga jag. Vidare menar Taube att självbilden sorterar det som vi upplever, och att helst bara det som förbättrar självbilden släpps igenom. Taube menar även att överensstämmelsen mellan vår upplevelse av oss själva och mötet med en ny situation styr hur vi reagerar och om vi eventuellt intar någon försvarsställning.

I flera böcker (Auno & Brandelius-Johansson, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 1998; Evenshaug & Hallen, 2001) beskrivs självbild som den bild individen har av sig själv t ex blyg, glad m m. Jansson, Jansson och Wågman (1997) samt Bunkholdt (2004) menar att individens självbild byggs upp utifrån hur omgivningen behandlar den enskilde individen. Vid positiv respons skapas en positiv självbild. Bunkholdt (2004) finner även att självbilden för de flesta innebär något ouppnåeligt, något som kan vara en reaktion på erfarenheter från barndomen och uppväxten, men också på vuxenlivet. Individens självbild är enligt Jansson, Jansson och Wågman (1997) en spegelbild av hur vi blir behandlade av vår omgivning. Blir vi behandlade som om vi är duktiga, så tror vi att vi är duktiga och självbilden blir positiv.

Ahlgren (1991) anser att det finns två huvudinriktningar kring hur självuppfattning betraktas. Dels kan självuppfattning ses som en oberoende variabel som kan vara en anledning till t ex vissa handlingar, dels kan självuppfattning betraktas som en beroende variabel, dvs något som orsakats av en viss handling. Självuppfattningen består enligt författaren av två delar där den ena delen motsvarar vår uppfattning av oss själva och där den andra delen är den värdering vi gör av oss själva, självvärderingen. Ahlgren menar även att självuppfattningen till stor del bygger på hur vi uppfattar oss själva, t ex utifrån kroppsuppfattning m m och att detta påverkar vårt framtida handlande och beteende. Även Ahlgren, Ljung och Westin-Lindgren (1984) beskriver elevens samlade uppfattning av sig själv som självuppfattning och denna uppfattning formas utifrån den självvärdering individen gör. Självvärderingen är då den värdering individen gör i olika situationer och står i relation

till den respons individen får från omgivningen. Självpupfattningen kan då sägas vara olika beroende på den värdering individen gör i en specifik situation, och i interaktion med en specifik omgivning. Sandén (2000) menar att självuppfattningen påverkas av relationerna med andra människor, och för att uppfattningen ska bli positiv krävs uppmärksamhet och bekräftelse som är positiv. Vidare benämner även Lindehag och Lindberg (1994) denna bild av oss själva som självuppfattning och menar att denna självuppfattning bygger på självkunskap och självkänsla. Självpupfattningen utvecklas, enligt författarna, hela livet baserat på biologisk mognad. Författarna menar också att dagens synsätt innebär att individen ses som ett subjekt som värderas utifrån den hon är och inte för det som individen gör.

2.1.3 En skola för alla

I SOU 2003:35 citeras regeringens utvecklingsplan från år 1996, Skr.1996/97:112, där det står så här beträffande begreppet en skola för alla:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle (Skr.1996/97:112 s.21).

I SOU 1997:108 har Salamancadeklarationen lagts som bilaga och där inleds bilagan med ett förord skrivet av Ylva Johansson år 1996. Hon skriver här om att en skola för alla innebär att alla har lika rätt till utbildning och att det i en sådan skola inte ska finnas några förlorare. Vidare skriver hon: "Målet att 'skolan är till för alla barn' blir verklighet om skolan är en miljö där elevernas delaktighet och jämlikhet värderas högt..." (s.452).

I SOU 1998:66 går att läsa följande kring en skola för alla:

En skola för alla innebär således att skolan skall anordnas så att den är lika ändamålsenlig för alla elever, oavsett möjligheter, förutsättningar och behov. Utmärkande är flexibilitet, med den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen i centrum. Kravet på flexibilitet gäller såväl strukturellt som innehållsmässigt. Det är skolans uppgift att erbjuda varje individ en relevant undervisning och optimala utvecklingsmöjligheter (s.59).

Hellberg (2007) lyfter fram att en skola för alla ska innebära att alla har rätt till likvärdig utbildning, samtidigt som de elever som är i behov av särskilt stöd ska få detta. Haug (1998) menar att en skola för alla ska innebära en plats där eleven kan trivas och känna att den tillhör alla, och därmed även att alla får ett utbyte av skolan. Gunnarsson (1999) tar också upp detta och skriver så här om vad en skola för alla bör innebära:

I en rättvis skola, en skola för alla, är barn lika värda trots olika förutsättningar och bakgrund. För att detta inte enbart ska vara ett budskap som skolan förmedlar, måste det stå för en innebörd som gestaltas i skolans verksamhet. En orättvis skolmiljö försätter ständigt elever i situationer som missgynnar dem. En rättvis skola kan beskrivas utifrån tre begrepp: lärande, relationer och värdedimension (s.88).

Vidare anser Gunnarsson att dessa tre begrepp hänger tätt samman med nyttan i sammanhanget. Med nytta menar han upplevelser som att känna trivsel, mening, framtidstro och att vara nöjd med sig själv. Kortfattat menar Gunnarsson att en rättvis skola ser att elevens lärande avgörs av att de finner nyttan i skolsituationen. Författaren poängterar även att det finns ett samband mellan elevens framgång i att se nyttan med skolan och de relationer som eleven har både till pedagogen och kamrater i elevgruppen.

2.1.4 Stödformer

På vilket sätt stödet i skolan har varit upplagt har till viss del skiftat utifrån vilken syn som varit rådande kring på vilket sätt eleven bäst får detta stöd.

Egidius (2001) påpekar att det redan år 1940 började bedrivas den form av stödundervisning i skolan som innebär att eleven får gå till en annan undervisning och få stöd där. Bladini (1990) hävdar vidare att det historiskt sett (1921-1981) har funnits tre olika profiler av hur speciallärarens uppdrag har sett ut och därmed har stödformerna också varierat. Klinikundervisningen där eleven i behov av stöd var helt avskild från övriga klassen hade sina glansdagar under 1960-talet fram till 1980-talet. Den förändrade speciallärarrollen från 1980-talet och framåt har inneburit att stödet delvis har givits i stödgrupp enstaka lektioner utanför den ordinarie gruppen, men även i den ordinarie gruppen genom en ökad individualisering. Dessa tre former av stödundervisning är i allra högsta grad fortfarande aktuella i dagens skola.

2.2 Styrdokument

Begreppet inkludering används inte i Lpf 94 eller skollagen, eftersom begreppet inte hade kommit att ersätta integreringsbegreppet vid tidpunkten då dessa dokument upprättades. Detta skedde inte i den talade debatten förrän Salamancadeklarationens (UNESCO, 1994) intåg som ett vägledande dokument för många av världens länder, enligt Persson (2001), men vikten av stöd till dem som är i behov av särskilt stöd poängteras som en övergripande rättighet i de gällande styrdokument. Begreppet självbild används inte heller i genomgångna styrdokument, men olika krav kring utvecklandet av den egna individens självförtroende och den positiva utvecklingen av självet förs fram.

2.2.1 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) har som utgångspunkt att alla elever måste få en möjlighet till att skapa en känsla av tillhörighet där den sociala interaktion är i fokus, istället för att skapa segregeringar som specialskolor och särskilda undervisningsgrupper där funktionsnedsättningen blir det som avgör var man placeras inom skolans ramar. Den gemensamma klassen utgör en central punkt i detta arbete att skapa en skola för alla, och nämns som en förutsättning för att känna sig som en del i ett demokratiskt system. Förutom detta fokuseras även på den del som gäller elevernas rättighet att verkligen få det stöd som de behöver för att känna att de är inkluderade och inte bara tilldelade en plats i ett gemensamt klassrum. De länder som skrev på deklarationen uppmanades att tillsätta de resurser som krävs för att genomförandet av klassrumsinkludering kan ske, och att frågan om en skola för alla förs upp på den politiska dagordningen. Den handlingsplan som antogs utgick från att förändra samhället på flera olika plan. Det direkta arbetet med elever i behov av stöd skulle inta följande inriktning:

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstempon... (s.16).

Vidare omnämns själva organisationen på grupp och individnivå. Angående placering i annan stödgrupp formuleras följande:

Integrerad skolgång är det effektivaste sättet att bygga upp en solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras kamrater. Att sända barn till särskilda skolor – eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan

tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa (s.17).

På ett högre politiskt plan framhålls i Salamancadeklarationen också en satsning på att skapa skolor som har ekonomiska förutsättningar att tillgodose den enskilda elevens behov inne i klassrummet. Samtidigt omnämns att elever ska få sin undervisning i den ordinarie klassen så ofta detta är möjligt, dock finns det vissa undantag. Dessa undantag handlar om situationer då detta är negativt för den enskilde individen och i vissa fall för de andra eleverna i klassen.

2.2.2 Skollagen

I Skollagen (1985) kan man redan i första kapitlet läsa att hänsyn skall tas till elever som är i behov av stöd, men vad innebär då detta hänsynstagande? I första kapitlet beskrivs det uppdrag skolan har och här poängteras även behovet av att se de som är i behov av stöd: "Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd" (Skollagen, §2).

Vidare beskrivs skolans utformande så här: "Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö" (Skollagen, §2).

I femte kapitlet i skollagen behandlas gymnasieskolan och här återfinns de paragrafer som styr utformningen av gymnasieskolan för elever i behov av stöd. Gymnasiesystemet bygger på att eleven måste ha klarat godkända betyg i kärnämnen svenska, engelska och matematik för att bli behörig till att gå ett nationellt program. Undervisningen på gymnasienivå är uppdelad i tre möjliga programriktningar, de nationella programmen, specialutformade program och det individuella programmet. Vidare poängteras att det individuella programmet först och främst ska förbereda eleverna för studier på ett nationellt program.

2.2.3 Lpf 94

Ordet inkludering omnämns inte i läroplanen för de frivilliga skolformerna, men den inkluderande processen i form av rätten till stöd och möjlighet till samarbete finns med, även om det ofta är den rena kunskapen som sätts i fokus.

Den grundläggande uppgiften för gymnasieskolan är följande: "Gymnasieskolan skall med den obligatoriska skolan som grund fördjupa och utveckla elevernas kunskaper som förberedelse för yrkesverksamhet och studier vid universitet och högskolor m.m. och som förberedelse för vuxen livet som samhällsmedborgare och ansvariga för sina egna liv" (s.7).

Under rektors ansvar formuleras att denne har ett särskilt ansvar för att undervisning, elevvårds- och syoverksamhet utformas så att de elever som behöver särskilt stöd och hjälp verkligen får det. Angående de elever som behöver stöd för att klara sin studiegång står det så här: "Undervisningen skall anpassas till varje individs förutsättningar och behov" (s.4).

Vidare står det så här: "Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder" (s.4).

Detta innebär att skolan har ett krav på sig om att ge det stöd som eleven behöver i form av en individanpassad skolgång för att eleven ska ha så goda förutsättningar som möjligt att klara sin utbildning. Angående den positiva utvecklingen av individens syn på sig själv poängteras under rubriken "Skolans uppdrag", att eleven i skolan ska uppleva en stärkt tro på sig själv och även en framtidstro. Under rubriken "Kunskaper" står att läraren ska stärka elevens självförtroende. Vidare står följande mål att sträva mot för eleven under rubriken "Elevernas

ansvar och inflytande”: ”... stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor” (s.13).

Under rubriken ”Utbildningsval – Arbete och samhällsliv” står att skolan ska sträva mot att varje elev: ”...utvecklar sin självkänedom och sin förmåga till individuell studieplanering” (s.14).

2.2.4 Arbete kring skapandet av en skola för alla

Förutom andra vägledande dokument, så som Salamancadeklarationen, kan man också återfinna grundstrukturen i inkluderingsprocessen i *FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989). Här finns bl a vägledande instruktioner kring att barn och unga ska tillåtas att utvecklas i sin egen takt och utifrån sina egna förutsättningar. Konventionens tredje artikel lyfter fram att alla insatser kring barn ska utgå från barnets bästa. Artikel 23 handlar om att alla barn oavsett handikapp har rätt till ett fullvärdigt liv och att de får kostnadsfritt stöd för att lättare bli integrerade i samhället. Skapandet av en skola där alla kan få undervisning poängteras i artikel 28, som också lyfter fram vikten av att även högre utbildningar blir tillgängliga för alla. Utbildningens syfte i form av att varje individ ska förberedas för att delta i ett fritt samhälle med förståelse för andra som motto.

På ett nationellt plan har flera utredningar gjorts som i sin tur legat till grund för diverse förslag med intentionen att skapa så goda förutsättningar som möjligt till en skola för alla. I SOU 1997:108 väcks kritik mot det synsätt som gestaltas genom att det i flera styrdokument läggs fokus på elever *med* särskilda behov och elever som *har* svårigheter. Istället förespråkas ett användande av uttryck som *i* behov av stöd för att flytta problemfokus från den enskilde eleven, till att problemet söks genom kartläggning av elevens totala situation. Avsikten med detta är att placera fokus på skolan som ansvarig för att förändra den situationen som eleven inte fungerar i. Denna förändring lyfts även fram i Prop. 1998/1999:105 där det framhålls ett förslag till förändring i Skollagen till att elever *med* särskilda behov byts mot *i* behov av särskilt stöd.

I Prop.1999/2000:135 lyfts behovet av en lärarutbildning som rustar pedagogen att möta elever med olika bakgrund och förutsättningar fram. Denna rustning ska byggas genom att det ska finnas utbildning inom den ordinarie lärarutbildningen gällande specialpedagogiska frågor. Brister på utbildad specialpedagogisk personal betonas och här påpekas också att behovet av denna yrkeskategori är stort.

SOU 1999:63, som bär den talande titeln *Kompetens att möta alla elever*, är ett betänkande gjort av Lärarutbildningskommittén. I detta betänkande betonas vikten av att alla lärare ska utbildas till att kunna möta alla barn och ungdomar. Vidare framhålls att specialundervisning är något som, utifrån de riktlinjer som idag föreligger för skolan, kan sägas tillhöra den diskussion som gäller den historiska utvecklingen i skolan: ”En logisk konsekvens av såväl forskningsresultat som uppföljningar och utvärderingar inom området ’elever i behov av särskilt stöd’ är att det inte längre finns behov av en organisation vid sidan av den reguljära undervisningen” (s.191).

Vidare poängteras i SOU 1999:63 vikten av att alla elever ska framstå som resurser i den ordinarie klassen. Denna uppgift har tidigare betraktats som en uppgift i specialundervisningsgruppen, men eftersom detta inte har bedömts leda till någon direkt utveckling för individen ska det i framtiden vara en uppgift som bör placeras inom ramen av den ordinarie klassen. Frågan kring vad som är specialpedagogik framställs som något komplicerat och kan beskrivas som ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som enligt SOU 1999:63 har sina rötter, förutom i pedagogik, även i psykologi, sociologi och medicin: ”Specialpedagogiken har liksom övrigt elevvårdsarbete dessutom en politisk och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag skall ha det nu och i framtiden” (s.192).

I SOU 2003:35 beskrivs framväxandet av en skola för alla som har sina rötter tillbaka till 1960-talet då debatten kring integrering och normalisering var i centrum. Detta var en reaktion mot den negativa inverkan institutionslivet hade på de berörda individernas liv. En skola för alla skulle kunna förklaras med att alla, oavsett funktionshinder, undervisas i samma undervisningsgrupp som alla andra och inte avskiljs.

I regeringens skrivelse 1996/97:112 framhålls att det krävs en mycket flexibel organisation och undervisning i skolan för att se alla elever som tillgångar och att alla också ska kunna fungera som resurser i den faktiska undervisningssituationen. Enligt SOU 2003:35 har Sverige, i ett internationellt perspektiv, kommit långt utifrån att nå visionen om en skola för alla.

2.3 Det individuella programmet

År 1985 fick kommunerna ett utvidgat ansvar för de elever som var i gymnasieåldern, men som ej ville eller inte kunde p g a avsaknaden av betyg mm, gå på gymnasiet, och detta kom att benämnas kommunens uppföljningsansvar (Skolverket, 2001).

I prop. 1990/1991:85, *Växa med kunskap*, återfinns ett förslag om inrättande av individuella programmet för de elever som inte hade tillräckliga kunskaper för att gå in på en gymnasieutbildning. År 1992 började förordningen gällande det individuella programmet att gälla. I prop. 1990/91:85 formuleras fyra olika anledningar till varför en elev går ett individuellt program:

1. Kompensatoriska - Elever som saknar kunskaper för att klara av ett nationellt eller specialutformat program ska ges möjlighet att klara den utbildning som krävs.
2. Motivationsskapande och vägledande - För de elever som är omotiverade och för de elever som inte har bestämt sig.
3. Stödjande - Stimulera de ungdomar som inte har kommit in på sitt val till gymnasieskolan och elever som avbrutit gymnasieutbildningen.
4. Tillmötesgå målinriktade elever som har önskemål om att gå en annan utbildning än de nationella programmen.

Införandet av det individuella programmet år 1992 kan enligt Hellberg (2007) ses som ett försök att skapa en individualisering för de svaga eleverna i gymnasieskolan. Hellberg finner även att en av skillnaderna mellan ett nationellt program och det individuella programmet ligger i att det finns ett mindre antal elever i gruppen/klassen på det individuella programmet. Undervisningen på det individuella programmet är, enligt Hellberg, individanpassad och klassrumssituationen är annorlunda jämfört med andra gymnasieklasser. Som tidigare nämnts krävs det sedan år 1998, enligt skollagen, betyg i kärnämnen svenska, engelska och matematik från grundskolan för att bli behörig till att gå ett nationellt program på gymnasiet (Skolverkets uppdrag Dnr 2000:1491). Har man inte dessa betyg kan man bli intagen på ett program ändå, förutsatt att det finns platser över och att skolledningen godkänner detta. Dessa elever benämns som PRIV-elever. Denna tanke presenterades genom prop. 1998/1999:110. Elever utan betyg som inte blir intagna på ett nationellt program erbjuds utbildning på ett individuellt program där de först och främst ska förberedas för studier på ett nationellt program (Skollagen, 1985 kap 5 § 4b). Vidare formuleras tre olika uppgifter som det individuella programmet kan inriktas mot:

1. särskilt inriktas mot studier på ett nationellt eller specialutformat program (programinriktat individuellt program),

2. göra det möjligt för ungdomar att genom lärlingsutbildning förena en anställning som syftar till yrkesutbildning med studier av vissa ämnen i gymnasieskolan, och
3. möta elevers speciella utbildningsbehov.

(Skollagen 1985 kap 5 §4b)

Prop. 1998/1999:110 rör flera frågor som är viktiga för det individuella programmet. Bland annat står följande:

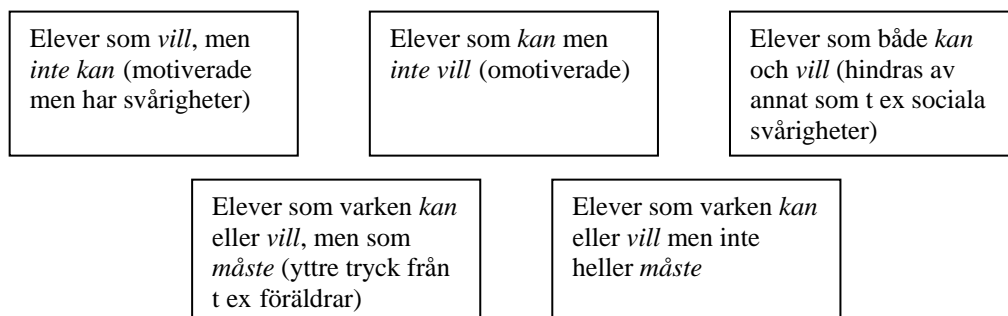
Utformningen av och kvaliteten på undervisningen på det individuella programmet är gymnasieskolans verkliga utmaning och viktig för gymnasieskolans måluppfyllelse i sin helhet. Utan ett individuellt program som håller en hög kvalitet och som möter elevernas enskilda behov och förutsättningar, kan inte målet om en gymnasieskola för alla bli verklighet. För att fler elever skall ges förutsättningar att klara av studier på ett nationellt program måste kvaliteten på det individuella programmet generellt sett höjas. För att stödja och stimulera det lokala utvecklingsarbetet anser regeringen att det finns anledning att förtydliga det individuella programmets huvudsyfte, nämligen att förbereda eleverna för studier på ett nationellt eller specialutformat program (s.16,17).

Vidare står det:

Gymnasieskolan måste kunna möta även de elever som av olika skäl inte nått upp till behörighetsbestämmelserna för att kunna tas in på ett nationellt eller specialutformat program. Att utveckla det individuella programmet är således inte ett sätt att frånta grundskolan dess ansvar utan ett sätt att utveckla kvaliteten inom gymnasieskolan (s.34).

Valet till gymnasieskolan styrs då till stor del utifrån om man har lyckats nå de nationellt ställda målen i kärnämnen och därmed vara behörig att gå ett nationellt program. Särskiljningen till det individuella programmets verksamhet blir uppenbar för dem som har de största svårigheterna att klara grundskolan, där de elever då på gymnasiet undervisas i en grupp som har just behov av stöd som en gemensam nämnare. Skollagen kan alltså sägas vara före sin tid i jämförelse med Salamancadeklarationen med avseende på alla elevers rätt att få det stöd som de behöver, men någon lagstiftning om hur detta stöd ska ske i praktiken finns inte. Vidare står att utbildningen på ett individuellt program är något varje kommun är skyldig att anordna för dem som inte kommer in på ett nationellt program (Skollagen kap 5 §13).

Eleverna på gymnasiet delas i rapporten *Kursutformad gymnasieskola för alla?* (Ds 1994:139) in i olika grupper, där den stora massan av eleverna antas gå "huvudvägen" med studier på program. Dessa elever betraktas som de som *vill* och *kan*. Dock lyfts även den grupp av elever fram som inte följer denna väg utan tar diverse "omvägar" eller "sidovägar":



Figur 2.2 Kategorisering av elever i behov av stöd i gymnasieskolan

Ur figuren går att utläsa de fem olika kategorier som utkristalliseras kring de elever som inte går "huvudvägen" med studier på ett nationellt program direkt efter grundskolan. För dessa elever lyfts vikten av "klokt fackfolk" fram som en förutsättning för framgång så till vida att de genom handledning kan hjälpa eleverna att gå framåt på "sidovägarna". Det poängteras även att eleverna måste ha rätt att gå omvägar för att sedan komma rätt igen. Vidare lyfts det individuella programmet fram som en undervisningsform som allt för ofta används som ersättning till det nationella programmet, då någon form av tillrättaläggning krävs. I Ds 1994:139 framhålls även att de nationella programmen inte anpassas i den utsträckning som de skulle kunna göras och att möjligheterna till alternativa undervisningsformer, både utifrån innehåll och arbetsform, inte utnyttjas.

För de elever som av någon anledning studerar på ett individuellt program formuleras följande mål i Lpf 94: "Skolan skall särskilt sträva mot att varje elev som lämnar utbildningen på individuellt program i gymnasieskolan har en planering för goda möjligheter till fortsatt utbildning eller förvärvsarbete" (s.10).

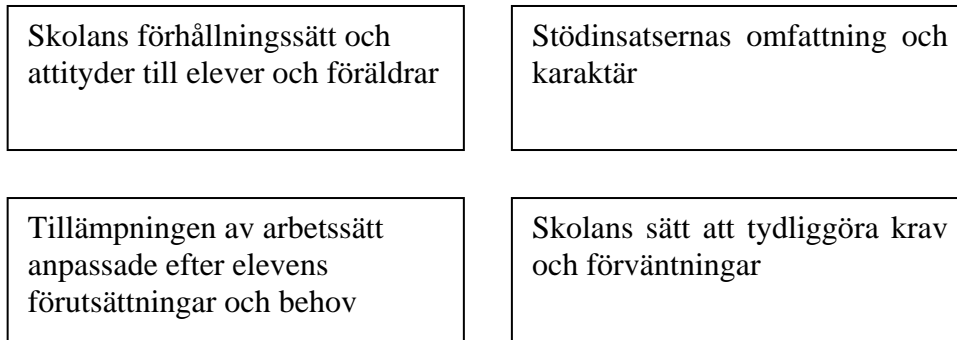
Detta innebär att det för dessa elever finns två tänkbara fortsättningar när man lämnar det individuella programmet. Antingen fortsätter eleven sina studier på ett nationellt program eller så ska eleven vara rustad för att möta arbetslivet.

2.3.1 Forskning kring det individuella programmet

Angående forskning gällande individuella programmet har mängden tillgänglig forskning inte varit överväldigande, men viss forskning har lokaliserats.

Hultqvist (2001) menar att det individuella programmet kan ses som en del av det som författaren kallar segregering, som har som huvudsyfte att kompensera elevernas brister. Vidare framförs att avsaknaden av kursmål, liksom de som finns på nationella program, kan leda till att bilden av eleverna som svaga förstärks och kan därmed skapa en känsla av särbehandling. Enligt Hultqvist går en tredjedel av eleverna på individuella programmet vidare till ett nationellt program och en femtedel fullföljer gymnasieutbildningen. Hultqvist menar att eleverna på det individuella programmet har ett större behov av beröm och bekräftelse, och att detta kan vara ett uttryck för deras beroendeställning till skola och utbildning. Denna beroendeställning kan uppfattas som större än för andra elever på grund av avståndet till det som betraktas som skolans värld. Hultqvist menar även att individuella programmet får en låg status i gymnasieskolans hierarkiska system, på grund av dess framtoning som en plats/ett program för skolans resurssvagaste grupp.

I Skolverkets rapport 202, *Utan fullständigt betyg - varför når inte alla målen?* (2001) konstateras att det i många fall är så att avsaknaden av förtroendefulla relationer mellan personalen och eleverna i skolan skapar konfliktfyllda situationer, vilket kan vara en grund till att elever i vissa situationer inte når fullständiga betyg. Förvaltningschefer och rektorer på gymnasienivå påpekar ofta elevens sociala situation och elevens motivation som anledningar, på individplanet, till att de inte har fått betyg. På processnivå framstår bristande kunskaper från grundskolan och förlegade arbetsmetoder som möjliga anledningar. Som åtgärder föreslås då organisatoriska förändringar och nätverk för att underlätta övergången från grundskolan till gymnasieskolan. Undersökningen av hur eleverna tänker kring varför alla inte når betyg på grundskolenivå delas in i fyra processrelaterade huvudkategorier, som jag ämnar åskådliggöra genom följande figur:



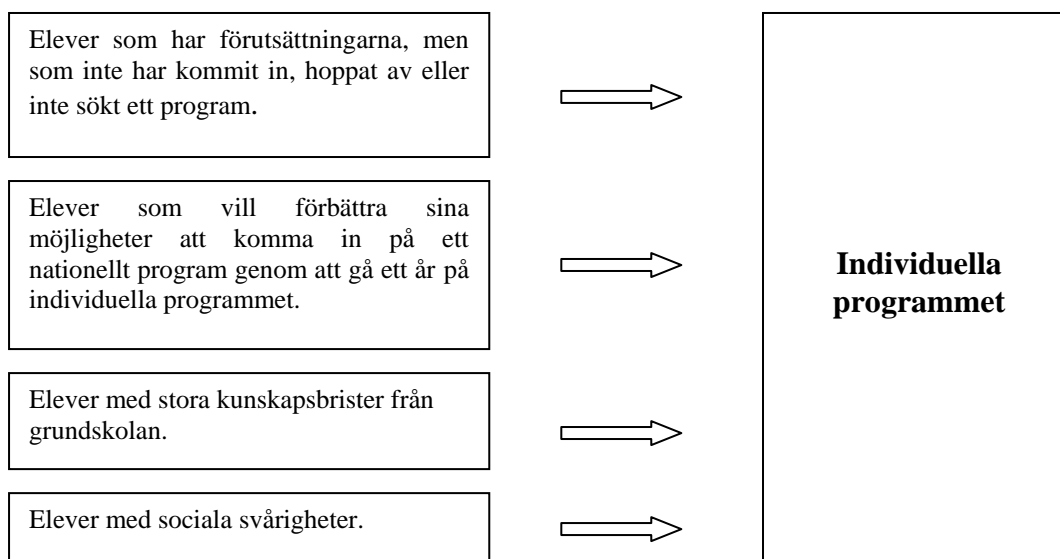
Figur 2.3 Huvudkategorier till varför elever inte når betyg på grundskolenivå enligt skolverkets rapport 202

I figuren går att utläsa skolans roll i varför alla elever inte når betyg i grundskolan. I undersökningen tillfrågades också ansvariga för individuella programmet på varje skola angående varför inte alla gick vidare till nationella program. Utifrån detta konstaterades att det på det individuella programmet går både elever som har hoppat av nationella program för att det var för svårt eller för att de inte upplever att studiesituationen är tillräckligt anpassad där. Det finns även de elever som har gått från det individuella programmet till ett nationellt program och upplevt det som för svårt. Vidare finns det elever som går på det individuella programmet p g a att de har svårt att vara tillsammans med andra elever. Kring de processrelaterade svaren formuleras tre huvudanledningar till att eleverna inte går vidare till nationella program:

- Skolmiljöproblem
- Brister i arbetsprocessen inom individuella programmet
- Orsaker som kan hänföras till tidigare skolår och som är svåra att reparera

(Skolverkets rapport 202 s.75)

Angående vilka elever som innefattas i själva avskiljandet till det individuella programmet refererar Andersson (1999) till Skolverkets rapport (1995c) där åtminstone fyra kategorier utkristalliseras. Dessa väljer jag att presenterar genom figur 2.4:



Figur 2.4 Kategorier kring vilka elever som börjar på det individuella programmet

Ur figur 2.4 går att utläsa fyra olika anledningar till varför eleverna hamnar på det individuella programmet.

Igglund och Svensson (2006) menar att de vid en undersökning år 2005 kunde konstatera att elevernas framgång på det individuella programmet, enligt lärarna där, berodde på följande faktorer:

- Hög lärartäthet
- Engagerade och intresserade lärare
- Eleverna bemöts med respekt
- Små grupper där eleverna blir sedda
- Eleverna får ta eget ansvar för sin utbildning
- IV koncentrerar sig på ett fåtal teoretiska ämnen
- Undervisningen kompletteras med praktik flera dagar per vecka

Vidare påstår Igglund och Svensson att eleverna i undersökningen var positivt överraskade över den utbildning som erbjöds på det individuella programmet och att de kunde tänka sig att rekommendera utbildningen till andra i samma situation som dem själva.

Hellberg (2007) har i en undersökning gällande hur elever på ett individuellt program upplevt sin nuvarande och tidigare skolgång kunnat konstatera att eleverna ofta bär med sig erfarenheter kring negativa relationer med både vuxna och klasskamrater under den tidigare skolgången. Eleverna talar också om ett utanförskap där de har särskiljts från den ordinarie gruppen. Detta har dock förändrats under tiden på det individuella programmet då de upplevt en god relation till de vuxna i skolan. I denna nya klass upplever de nu en skillnad jämfört med det utanförskap de tidigare känt, och de känner även att de kan identifiera sig med andra i gruppen. Hellberg menar även att eleverna i undersökningen betonade den lokalmässiga placeringen som särskiljande, samtidigt som lärarna framhöll det positiva i mindre elevgrupper som gav möjlighet till bättre relationer med dem: "Den nära relationen som eleverna hade, även utanför klassrumssituationen, med sina lärare innebar att eleverna uppmärksammades och fick ofta snabb respons på såväl skolrelaterade frågor som annat som var angeläget för eleverna" (s.189).

Franzén Ekendahl (2006) har studerat hur gymnasieelever värderar sig i relation till motivationen kring skolarbetet, och kan konstatera att elever på ett naturvetenskapligt program är mindre nöjda vid framgång än elever på det individuella programmet. För eleverna på det individuella programmet framstod aktivitetsnivå m m i den grupp de befann sig som viktigt utifrån deras egen arbetsinsats. Eleverna på det naturvetenskapliga programmet framhöll att de oftare upplevde att de blev knäckta av att misslyckas med en uppgift. Dessa elever uppgav även att det i många fall är så att pressen är stor eftersom det ofta bara är betyget MVG som gäller.

Persson och Underdahl (2003) hävdar att de i sin undersökning kunde se att eleverna på det individuella programmet generellt sett fick en bättre självbild och bättre självförtroende under sin tid där. Eleverna såg också en mening med att lära sig och kände att de kunde påverka sin vardag. Lärarens roll framhölls som betydelsefull, p g a förbättrad relation mellan eleven och denne, vilket då påverkade resultatet av skolarbetet.

2.4 En skola för alla

För att skapa en bild av hur integrering/inkludering har vuxit fram som centrala begrepp i den ständigt föränderliga skoldebatten är det viktigt att förstå bakgrunden till hur skolan har varit uppbyggd och hur synen på hur man bäst skulle hjälpa de elever som var i behov av stöd har skiftat historiskt sett. Flera författare beskriver den sociala klassuppdelning som den svenska skolan hade redan vid dess uppkomst. Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) beskriver uppbyggnaden av skolväsendet vid 1800-talets mitt på följande sätt:

- Läroverk – skolform för de rika
- Folkskola – skolform för övriga samhällsklasser
- Folkskolans minimikurs – skolform för de intellektuellt sämst ställda

Samma bild ges av Arnman och Jönsson (1985) som menar att folkskolan egentligen var en skola för arbetarklassen och att de barn som kom från mer välbärgade hem hamnade i privata skolor med fortsatta studier i läroverk. Denna sociala skiktning håller i sig långt fram i historien.

Brodin och Lindstrand (2004) menar att framväxandet av en skola för alla har sina rötter i flera olika dokument och riktlinjer, så som FN:s tankar angående mänskliga rättigheter och barnkonventionen. Vidare finner författarna att tankar om integrering i samhället, som var väldigt utbredda under 1950- och 1960-talet, påverkat arbetet i riktning mot en skola för alla. I och med lagstiftning år 1944 fick de som sågs som ”bildbara sinnesslöa” rätt att gå i skolan. År 1954 kom en lag som gav de ”psykiskt efterblivna” samma rätt till skolgång. År 1967 kom sedan en lag som innebar att alla personer med en utvecklingsstörning skulle omfattas av skolplikten (Brodin & Lindstrand, 2004). Enligt Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) framhölls arvet som den mest betydelsefulla faktorn för barnets förutsättningar under 1900-talets första hälft. Tanken på att det inte bara var individens fel att beteendet avvek, väcktes i slutet av 1950-talet och detta innebar att även individens uppväxtmiljö och nuvarande miljö började fokuseras. Tideman (2000) menar att den historiska utvecklingen har gått från att samhället på 1940- och 1950-talet placerade den som behövde mer stöd, utifrån det som betraktades som normalt, i statliga institutioner, till att på 1960- och 1970-talet handla om allas rätt att delta i samhället. Ansvar för detta låg på statlig nivå vilket förändrades genom 1980- och 1990-talets decentralisering till kommunalt självstyre. Variationen i vilket stöd individen får har härmed blivit mer varierande, enligt Tideman, även om staten försöker styra genom lagstiftning och örönmärkta pengar. Vidare menar Berglund (1998) att flera forskare har kommit fram till att integrering är starkt sammankopplat med de samhällsekonomiska förhållanden som råder. Berglund menar att integreringstanken föddes under det ekonomiskt

framgångsrika 1960-talet, men att 1990-talets besparingar riskerar att föra tillbaka utvecklingen.

Redan i SOU 1982:19 tas tanken kring vad som verkligen är en skola för alla upp och det redovisas en stor förändring kring mängden elever som går på specialskolor och institutioner. Författarna menar att de flesta eleverna går i vanliga klasser och att det har skett anpassningar i denna miljö för att underlätta för de "handikappade" barnen. Detta kan enligt författarna ses som en välutvecklad yttre integration, men samtidigt riktas viss kritik mot denna integration:

Om vi emellertid något lite går in under det här yttre mönstret är det en delvis annan bild av utvecklingen som avtecknar sig. Visst möter vi elever, t.o.m. ibland de gravast handikappade, som funnit sig tillrätta i den "vanliga" klassen och skolmiljön. Vi möter å andra sidan ganska många barn som inte har fått uppleva den där gemenskapen med andra, delaktigheten, kommunikationen etc. som ordet "integration" förutsätter. Många har känt sig ensamma och isolerade och den känslan har ofta bara ökat i takt med att nya – tekniskt fulländade – hjälpmedel ställts till deras förfogande eller i och med att särskilda assistenter anställts (SOU 1982:19 s.11).

Synen på dem som tidigare betraktades som handikappade i samhället har radikalt förändrats under slutet av 1900-talet då begreppet funktionsnedsättning började användas. Enligt *Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa* (2001) avser funktionsnedsättningen individens specifika svårigheter medan själva funktionshindret står i relation till den anpassning som samhället och omgivningen åstadkommer. Själva funktionsnedsättningen blir alltså bara ett hinder om inte omgivningen är tillräckligt anpassad. Denna förändring symboliseras i de två modellerna, medicinsk och social modell. Den medicinska modellen utgår från ett individbaserat synsätt där funktionsnedsättningen i sig är ett hinder medan den sociala modellen tar som utgångspunkt att det är omgivningen som gör att funktionsnedsättningen blir ett hinder. (Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa, 2001)

I ett mer skolorienterat perspektiv beskriver Haug (1998) utgångspunkten för hur läraren resonerar kring elever i behov av stöd ur två perspektiv. Det ena perspektivet, det kategoriska, innebär att läraren bedriver ett ämnesinriktat arbete som baseras på att det finns elever *med* svårigheter. Arbetet är ofta kortsiktigt upplagt för dessa elever och problemet söks ofta hos eleven. Det andra perspektivet, det relationella, innebär att läraren anpassar stoffet utifrån den enskilda eleven och att läraren söker en anpassning i miljö och undervisning mer än att söka problemet hos eleven. Perspektivet innebär att man ser på eleven som *i* svårighet och arbetet är upplagt på längre sikt. Ytterligare ett perspektiv presenteras av Ogden (2001) utifrån arbetet kring individer med beteendestörning och benämns av honom som det ekologiska perspektivet. Detta perspektiv har sin utgångspunkt i att det råder en bristande anpassning mellan individen och den miljö individen befinner sig i. Åtgärderna för att komma tillrätta med problematiken riktas då både mot individen och miljön för att skapa en förändring i situationen. Tinglev (2005) presenterar två olika sätt att betrakta titeln på sin avhandlingen, *Inkludering i svårigheter*:

Dels kan innebörden förstås som att skolorna ur ett relationellt perspektiv är i svårigheter med att arbeta inkluderat i sin verksamhet och undervisning. Dels kan titeln tolkas så att deltagandet i den ordinarie undervisningen för elever i svårigheter innebär att de inte alltid ges möjligheter att delta i det enstämmiga språkspillet som pågår, vilket medför att de sällan bekräftas socialt, kulturellt och språkligt" (s.258).

Tinglev visar att de i avhandlingen undersökta skolorna har ett kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv kring hur skola ska bedrivas och eventuella svårigheter/problem placeras hos den enskilde individen. Författaren påvisar att det råder ett dilemma på skolorna angående att alla ska behandlas lika, samtidigt som de befinner sig på olika nivåer och är i behov av olika

uppgifter. Detta löser skolorna genom att de elever som inte lyckas nå kraven i den ordinarie undervisningen placeras i en annan undervisningsgrupp där de får specialundervisning. Vilket perspektiv som är rådande är, enligt författaren, en följd av den ideologiska inriktning som råder i samhället. Haug (1998) menar att dagens skola är en mix av två olika system, den innovativa inriktningen och den restaurerande inriktningen:

- Den innovativa inriktningen – Denna inriktning har sin grund i den socialdemokratiska kulturen och innebär en skola för alla som är så lik som möjligt för alla elever. Konkurrens, betyg och olika former av examination ska minimeras.
- Den restaurerande inriktningen – Denna inriktning har sin grund i de borgerliga partiernas syn på skola. Inriktningen innebär mer fokus på teoretiska studier och ämneskunskap. Skolan behöver inte vara utformad på samma sätt för alla och betyg/examination framhålls som ett viktigt instrument. Differentieringen på både grupp och individnivå är ett viktigt redskap.

Haug påstår vidare att de båda inriktningarna inte behöver vara renodlade, utan att vi kan se spår av dem bägge i dagens skolsystem genom att t ex studera läroplanerna. Vidare menar han att om den inkluderande skolan ska bli verklighet krävs resurser av olika slag och professionellt stöd för att alla elever ska erhålla en optimal undervisning. Haug hävdar vidare att den innovativa inriktningen bygger på en strävan mot inkludering och integrering. Under det senaste decenniet har det, enligt Haug, varit en fokusering på ämneskunskaper och individualisering. Individualisering har fått en förändrad betydelse och ses nu allt mer som en differentierande verksamhet. Den lilla gruppen används allt oftare och innebär ett försök att samla/kategorisera individer, snarare än att eftersöka lösningar som ska ske i kollektivet. Haug menar att det blir en fråga om att antingen se insatsen utifrån ett gemensamt intresse eller utifrån den individuella vinsten.

Egelund, Haug och Persson (2006) anser att målsättningen med en skola för alla leder till frågor kring t ex hur valfrihet, konkurrens och effektivitet gynnar vissa grupper och missgynnar andra, nu när skolan mer och mer påverkas av marknadskrafter och ekonomisk tänkande. Författarna ställer sig också frågande till vad som finns kvar av den svenska skolans värdegrund om det nu är så att vissa grupper riskerar att drabbas hårdare i det system som råder i skolan i dag. Det framhålls även att det kan vara så att den långt gångna individualiseringsprocessen i svensk skola, för att möta eleverna där de är, kan ha inneburit en negativ påverkan på det sociala samspelet inom gruppen.

Thornberg (2006) finner utifrån en undersökning gällande hur lärare ser på, och förstår sitt uppdrag att möta alla elever på ett likvärdigt sätt i skolan oavsett förutsättningar så som behov, förmåga och bakgrund att lärarna ofta diskuterar eleverna utifrån kategorier, som t ex de med invandrarbakgrund eller de med ADHD m m. Slutsatsen som Thornberg drar, är att uppdraget att möta alla elever och dess olikheter innehåller moraliska dilemman och upplevs som komplext av lärarna:

Realisering av intentionen om en skola för alla med dess komplexitet kräver en särskild betoning på lärares yrkesmässiga och yrkesetiska kompetens, vilket innebär att ta ansvar och hantera motsägelsefullheter efter medvetna grunder (s.192).

För att kunna göra en urskiljning av dem som är i behov av stöd på olika plan brukar ordet normalitet förekomma som rättesnöre vid kategorisering. De som har betraktats som avvikande i skolsituationen har också ofta historiskt betraktats som avvikande från det som omgivningen under tidsperioden har betraktat som normalt. Tideman m fl (2004) talar om tre olika sätt att se på normalitet. Dessa är:

- Statisk normalitet – utgår från det genomsnittliga, t ex med hjälp av staninevärden. Grundtanken ligger i att förändra omgivningen för att närma sig normalitet
- Normativ normalitet – utgår från om individen är normal i förmåga i förhållande till det som är önskvärt i samhället vid en viss tidpunkt.
- Individuell/medicinsk normalitet – personen betraktas inte som normal och måste behandlas för att bli det. Förändringen söks hos individen.

Danielsson och Liljeroth (1998) bryter ner frågan på skolnivå och anser att personer med avvikelser från det ”normala” inte bör ses som ett hinder utan en tillgång för alla elevers utveckling.

Enligt flera forskare (Tideman, 2000; Persson, 2001) finns, som jag tidigare nämnt, två perspektiv kring hur skola ser på undervisningssituationen, det kategoriska och det relationella. I dessa två perspektiv går också att väva in synen på normalitet. Tideman (2000) menar att normalitet ofta används vid särskiljning mellan den som är i behov av stöd och den ”normala” gruppen, vilket kan ses i om pedagogen/skolan strävar efter den homogena, likriktade gruppen eller den heterogena, spretande gruppen. Tideman visar också på den ökande trend som råder i samhället där allt fler särskiljs genom särskoleinskrivning, trots att de vid skolstart inte har bedömts som utvecklingsstörda. Den ökade särskoleinskrivningen tolkas som ett sätt att garanteras hjälp i skolan, men genom en annan budget än den aktuella grundskolans.

De senaste läroplanerna, Lpo 94 och Lpf 94, tar upp många tankar kring vilka begrepp som är viktiga som övergripande mål i skolan, men Brodin och Lindstrand (2004) är kritiska till dess upplägg:

Skolan har, i och med Lgr 94, tagit steget in i ett marknadsekonomiskt tänkande och en utvecklingslinje mot en mer privatiserad frihet. Det är svårt att tolka dessa tendenser på annat sätt än en utveckling mot mer av konkurrens och tävling än av samarbete och samlevnad. Riskerar man att genom detta förfaringsätt åter skapa en skola som inte blir ”en skola för alla” (s.46).

Den här kritiken delas av Hargreaves (2004) som menar att en skola för alla är en naturlig del i det nya kunskapssamhället men att detta nya samhälle, som han benämner som en kunskaps-ekonomi, för med sig risker:

Den stimulerar tillväxt och välstånd, men den obevekliga vinstjakten och egenintresset anstränger och splittrar också samhällsordningen. I likhet med andra offentliga institutioner måste våra skolor därför också utveckla medkänsla, gemenskap och kosmopolitisk identitet, för att uppväga kunskapsekonomins mest destruktiva effekter. Kunskapsekonomierna tjänar i första hand den enskildes bästa. Kunskapssamhället omfattar också det allmänna bästa. Våra skolor måste förbereda unga människor för bägge (s.19).

Vidare menar Brodin och Lindstrand (2004) att det inom EU åren 1993-1996 drevs ett projekt som fick namnet HELIOS, och projektet hade till syfte att upptäcka svårigheter och möjligheter för att skapa ett samarbete mellan den ”vanliga” skolan och specialskolorna. De arbetsgrupper som arbetade kring projektet enades om vissa punkter som i sig innebar att en skola för alla var det enda sättet att uppnå målet om att skapa samma möjligheter och att se till så att de med funktionsnedsättningar kunde uppnå samma sociala delaktighet i samhället.

Olika egenskaper värderas som det viktigaste kring tanken om en skola för alla. Enligt flera forskare (Tideman, 2000; Persson, 2001) är en avgörande faktor för huruvida en skola för alla ska vara genomförbar, med inkludering som huvudingrediens, vilket synsätt som råder i skolan. Vidare menar Helldin (2002) att demokrati är ett ledord vid skapandet av en skola för alla, men han pekar också på den konflikt som föreligger mellan skolans arbete utifrån ett individualistiskt elevarbete och grundtanken om att utveckla solidaritet mellan olika grupper i

samhället. Han lyfter också fram vikten av att det är betydelsefullt med en gemensam ideologi och ett gemensamt synsätt för att kunna arbeta gränsöverskridande för att nå målet om en skola för alla. Solidaritet som kanske den viktigaste grundbulten i en skola för alla beskrivs av Gren (2001) som en blandning, i balans, mellan individualism och kollektivism. Den solidariska förmågan är starkt sammanknuten med förmågan till empatiskt tänkande, och empati beskrivs av Kinge (2000) som den förmåga individen har att *känna in* andras känslor. Kinge skiljer denna förmåga från sympati som har att göra med förmågan att *känna med* andra individer. Med anknytning till detta helhetstänkande kring skola tar Nilholm (2003) upp den konflikt som föreligger mellan ett individualistiskt arbetssätt kontra de mål som finns att uppnå inom ämnen och skolan som helhet. Fischbein och Österberg (2004) menar att vi i Sverige under ett stort antal år har utgått från att "likvärdiga möjligheter" har jämförts med jämlikhet. I och med kommunaliseringen har ordet "likvärdiga" snarare blivit en ökning i skillnaden på olika ekonomiska förutsättningar, men även övergripande prioriteringar utifrån satsningar på bl a specialpedagoger. Vidare menar de att minoritetsgrupper fortfarande betraktas som annorlunda. Författarna ser alltså en negativ utveckling i det som skulle bli en skola för alla och formulerar sig så här kring en eventuell anledning: "Dilemmat i ett samhälle med en individualistisk grundsyn och stor valfrihet är att solidaritet och gemenskap med andra kommer i skymundan. En ökad konkurrens och utslagning leder lätt till att fler och fler kommer att känna sig utanför" (s.25).

Booth (1998) lyfter fram just den negativa effekten av att betrakta och benämna vissa elever som "elever i behov av stöd" eftersom detta legitimerar ett användande av ett mer segregande arbetssätt för dessa elever, vilket motverkar att dessa tas upp i gemenskapen liksom alla andra elever. Istället framhåller författaren att alla är i behov av stöd vid olika tillfällen.

Imsen (2000) menar att hjälpsamheten och ansvarskänslan avtar från fjärde till nionde klass, enligt den svenska undersökningen SOS på 1970-talet. Vidare hänvisar Imsen till en undersökning gjord av Ekholm som visar att toleransen kring de elever som var funktionshämjade var stor. Dock kunde en stor negativ skillnad i toleransen ses kring de elever som betraktades som socialt avvikande. Här var toleransen mycket mindre och Imsen menar att denna tolerans är något som har minskat under åren, utifrån Ekholms undersökning.

Egidius (2005) menar att kunskapssamhället, med navet en skola för alla, har fått kritik för att bara gynna de med goda förutsättningar till inläring. Detta håller inte Egidius med om utan menar att dagens kunskapssamhälle i sig själv inte skapar denna utslagning eller sortering, och att skolan verkligen skulle kunna vara en skola för alla. Vidare skriver Egidius så här om de mål som ska uppnås i en skola för alla:

Det blir helt fel om vi ger vika för myndigheternas krav på att alla elever ska uppnå godtyckligt formulerade mål i läroplaner och kursplaner. Ska vi förstöra våra egna och våra elevers liv med att låta oss hetsas av krav som för många elever är överkrav och för andra medför understimulering? I själva begreppet finns det ett etiskt krav. Det är att alla ska ha rätt och möjlighet att utveckla kompetens enligt sina förutsättningar, anlag och intressen. Breddad rekrytering till högskolan, validering av faktisk kompetens, livslångt lärande, allt sådant är uttryck för hur vi i kunskapssamhället kan värna om vars och ens förutsättningar att lära, goda som dåliga (s.207-208).

I en undersökning av Haug (1999) kring hur väl genomförandet av en skola för alla har fungerat i Sverige och Norge konstaterar han att vi inte har nått fram till detta mål eftersom tio procent av de elever som slutar skolan fortfarande saknar betyg.

Fischbein och Österberg (2004) lyfter fram att de små stödgrupperna ökar till antal, efter att tidigare ha minskat, och de uttrycker sig så här kring det:

I dessa grupper blir det legitimt att prata om solidaritet och gemenskap och säga att trivsel är avgörande för utveckling. Både elever och föräldrar klagat dock över att man istället försummar kunskapsinhämtandet och att eleverna ställs inför alltför låga krav. I de reguljära grupperna/klasserna tenderar det

istället att fungera tvärtom, konkurrens och utslagning blir förutsättningar för kunskapsinhämtandet (s.26).

Vidare skriver författarna att styrdokumentet innehåller både kunskapsmål och fostransmål. Om kunskapsmålen blir de prioriterade målen, uppstår lätt en situation med konkurrens och tävling, som rent av kan skapa en situation som inte är förenlig med de fostransmål som finns. Ett sådant klimat tillåter segregering där vissa plockas ut till andra undervisningsgrupper beroende på att de upplevs som avvikande. Ogden (2001) är kritisk till skolan förändringsbenägenhet och skriver så här:

När skolan ställs inför förändringskrav reagerar den ofta med att förändra den materiella strukturen. Man inrättar nya tjänster, grupper, projekt eller aktiviteter. Kärnaktiviteterna upprätthålls och den professionella strukturen berörs endast obetydligt. Undervisningen fortgår som vanligt i de flesta klasser, problem löses på rutinmässigt sätt, och lärarna förhåller sig till eleverna på samma sätt som de alltid har gjort. Skoldagens uppläggning, läromedel och utrustning samt rättning och utvärdering av elevprestationer och beteende går i de gamla hjulspåren. Annorlunda uttryckt reagerar skolan ofta på förändringskrav med yttre omorganisation snarare än med inre anpassning (s.73, 74).

Vidare finner Lindstrand (1998) att politiker och tjänstemän i en situation där de ekonomiska resurserna är begränsade oftare ser till hur problem har lösts historiskt sett. Lindstrand menar att detta innebär att problem läggs på individnivå och att det är en förklaring till att skolan fortfarande trakterar exkluderande lösningar.

Westling Allodi (2007) menar att begränsningar i individens möjligheter att delta i skolan, skapar en situation där elevens möjlighet att delta i den samhällsliga gemenskapen begränsas. Vidare refererar Westling Allodi till Dewey som redan år 1916 lyfte fram att varje generation måste lära sig demokrati, genom att aktivt delta i en sådan. För att förbättra möjligheterna till en sådan inlärning bör miljön bestå av en heterogen grupp där individerna kan interagera med varandra i gruppen och även med andra grupper. Westling Allodi anser att läraren har en viktig roll i att överföra problemlösningsmodeller kring t ex etiska dilemman, så att eleverna kan uppmuntras till ett demokratiskt synsätt.

Hellberg (2007) menar att det finns en otydlighet kring vad en skola för alla är och att begreppet behöver förtydligas, så att även innebörden av vad inkludering är kan förtydligas. Författaren framhåller att inkludering, så som den presenteras idag, med att alla ska gå i samma klass, kanske inte är den rätta lösningen för alla elever i en skola för alla. Författaren finner även att flera aktörer, inte minst de berörda eleverna, behöver säga vad de tycker och tänker om dessa begrepp. Hellberg har även undersökt hur elever som går det individuella programmet har upplevt sin tidigare skolgång och hur de upplever den nuvarande skolgången. Enligt författaren har eleverna ofta upplevt dåliga relationer med både klasskamrater och de vuxna i skolmiljön. Eleverna talar också om ett utanförskap i den tidigare skolgången som i många fall har präglats av speciella lösningar, som ofta inneburit ett avskiljande från den ordinarie undervisningsgruppen. Eleverna upplever att de går från ett utanförskap, som enligt författaren inte kan kallas en skola för alla, till att uppleva att de kan identifiera sig med andra i den nya klassen på det individuella programmet.

Bäcker (2007) menar att det inte bara finns en väg att gå för att nå målet om en skola för alla och i detta arbete måste lärarna ta bort de hinder i sitt förhållningssätt för att alla elever ska uppleva sin situation som meningsfull.

I en undersökning i Finland visade det sig att man sparade tio procent av den totala kostnaden när man gick från stöd specialskolor till integrering och samtidigt var prestationen hos eleverna oförändrad, enligt Saloviita (2003). Bailey (1998) lyfter samtidigt fram faran i placeringen av elever i behov av stöd i det gemensamma klassrummet som en besparingsåtgärd, och att inkluderingstanken används som ett motiv till det som egentligen är en besparing.

2.4.1 Integrering

Just bakgrunden till den särskiljande undervisningen som skulle kunna betecknas som segregande, där vissa elever kan placeras i annan undervisningsgrupp är något som intresserat många forskare.

Maltén (1995) menar att uppdelningen mellan folkskola och lärdomsskola uppvisade och bevarade en social skiktning och segregation i Sverige. Grundskolan som gemensam för alla skulle motverka detta. Vidare menar Maltén att det historiskt sett har pågått en diskussion kring integration och segregation, vilket i sin tur ofta har inneburit diskussion kring homogena eller heterogena grupper. Integrationen har förespråkats ur perspektivet att det då skapas positiva effekter utifrån likaberättigande och social fostran. Samtidigt har detta inneburit olika nyanser kring hur den heterogena gruppen upplevts som mer svårhanterlig med större spännvidd, med utgångspunkt i vilken syn på kunskap som varit rådande. Just utifrån försöken att skapa en mer socialt integrerad skola menar Arnman och Jönsson (1986) att det trots olika historiska försök till förbättringar fortfarande finns skillnader och skiktningar i hur väl olika socialgrupper lyckas i skolan. De lägre socialgrupperna lyckas sämre och skillnaderna uppges ligga i motivation, kapacitet m m. Motiveringen till själva avskiljandet från den ordinarie klassen kan vara många och ha olika motiv. Andersson (1999) menar att själva avskiljandet av individer i form av underkännande och placering i annan grupp, d v s formuleringen av det avvikande, under början av 1900-talet hade religiösa kopplingar. Andersson lyfter fram fyra olika anledningar till avskiljandet:

- Avskiljandet räddar den som behöver mer hjälp
- Behovet av någon att känna medlidande för
- Man behöver skilja ut några som visar för mycket ”frihet” för att behålla ordningen
- Behovet av motbilder. För att kunna formulera vem som är den duktigaste måste man även visa vem som är sämst

Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) menar att denna form av särskiljning kan ha sin utgångspunkt i att pedagogen vill skapa en homogen grupp som då skulle uppfattas som mer lättarbetad, medan Kadesjö (2001) lyfter fram det faktum att de elever som utmanar pedagogen i dennes roll som ledare i klassrumssituationen kan framstå som en så pass negativ influens, att pedagogen söker ett avskiljande till en annan miljö för dessa elever.

Stangvik (1997) menar att integrering aldrig kan nås genom kompensatoriskt arbete med dem som är i behov av särskilt stöd, utan att det krävs långsiktiga mål som omfattar hela skolsituationen. Stangvik menar att integrering kräver en förändring av skolan som måste baseras på en ny form av ideologi, där lärarens försök att hitta nya lösningar i den faktiska undervisningssituationen bör beaktas. Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) lyfter även fram den organisatoriska delen och inte bara den individuella i frågan om integration och skriver så här: ”Beslut om integration – eller att motverka segregation – får inga eller mycket begränsade effekter om inte hela systemet attackeras” (s.138).

Emanuelsson (2001) fortsätter resonemanget genom att belysa samhället som helhet:

Om ett samhälle utvecklas mot integration eller segregation visar sig främst i hur det behandlar sina s.k. svaga medborgare, vilkas möjligheter till helt och fullt deltagande i olika avseende är mest beroende av dem som har rikare förutsättningar och därmed större makt. Specialpedagoger, liksom all annan skolpersonal, är representanter för makten i samhället när de medverkar i såväl integrerings- som segregeringsprocesser (s.11,12).

Emanuelsson (2004) menar att de skolor som lyckas bäst ur ett integreringsperspektiv har en tydlig gemensam målsättning kring skola.

I boken *New perspectives in special education: a six-country study of integration* presenteras hur specialundervisningen fungerar utifrån ett inkluderande synsätt baserat på både kvantitativa och kvalitativa fakta i sex länder. Enligt Rispens (1994) framstår integrering som en viktig ingrediens i specialundervisningen, men det finns fortfarande mycket som kan förbättras för att närma sig målet om en integrerad skola. Rispens finner vidare att: "Even in countries that strive towards an integrated educational system, there is a good deal of uncertainty as to whether integration is appropriate for all categories of children with special needs" (s.139).

Vidare hävdar Rispens att det inte finns någon färdig modell för hur integrering nås utan olika system utarbetas för denna strävan. Detta i sig gör det, enligt författaren, svårt att dra några gemensamma slutsatser kring integreringen i de olika länderna.

Haug (1998) menar att målet i välfärdsstaten är att alla ska ha rätt till lika utbildning, barn ska få lika villkor i skolan och alla ska betraktas som likvärdiga, oavsett anlag, begåvning eller intressen. Haug utgår från den sociala rättvisan som har tagit olika skepnader, historiskt sett, och presenterar utifrån detta följande modeller:

- Första modellen innebar att de flesta hade formell rätt till att utbilda sig, men utbildningen såg inte likadan ut för alla vilket gav skillnader i utbildningens dignitet.
- Andra modellen innebar att de som gick i skolan skulle ha utbyte av det och detta krävde viss anpassning av miljön.
- Den tredje modellen innebar en kompensatorisk lösning där eleven gavs extraresurser för att klara den anpassade utbildningen. Målet var att alla elever skulle nå upp till en viss nivå i ett ämne för att kunna återgå till klassen.
- Den fjärde modellen, det demokratiska deltagarperspektivet, innebär att kunskap inte kan förstås oberoende av den sociala situationen, positionen och intressena. Deltagandet i gemenskapen och den enskildes utveckling betonades för att skapa sin egen individualitet.

Historiskt sett menar Haug att det har funnits två varianter av integrering i de specialpedagogiska diskussionerna, segregering och inkluderande integrering. Den segregering som har tagit sitt uttryck i att individen behöver en annan sorts undervisning för att jobba kompensatoriskt, medan den inkluderande integreringen har utgått från att individen ska få sin undervisning inom den ordinarie gruppen och att nivån på denna undervisning, i förhållande till de andra, inte är viktig. Det senare innebär att undervisningen måste anpassas för att passa alla.

Andersson (1999) menar utifrån det faktiska avskiljandet att de bakomliggande tankarna skulle kunna vara sprungna ur ett positivt synsätt som skulle motivera eleven till prestation. Kopplingen mellan betyg och segregering förklaras vidare så här av Andersson med fokus på förändringen till det mål och kunskapsrelaterade betygssystemet som används idag:

Ändringen av betygsskala och typ av betyg har knappast gjort att risken för segregering blivit mindre. Möjligen kan man säga tvärtom. Ju mer man lägger in i bedömningen, t.ex. kunskaper, färdigheter, personlighetsegenskaper, förmåga att förstå på högre kognitiva nivåer osv. desto mer verksamt kan betygen bli som utslagsinstrument (s.114).

Emanuelsson (2002) lyfter fram kritik mot det system som innebär att eleven betraktas som "ännu ej godkänd" när vederbörande börjar skolan, och att eleven genom studier i skolan förhoppningsvis blir godkänd. Istället borde synsättet ändras till att individerna är "godkända kompetenta" till studier när de kommer till skolan. Han anser att det är nödvändigt med ett sådant synsätt för att ha en chans att närma sig målet kring en välfungerande integrerad gemenskap. Han anser att det borde vara en självklarhet att en skola för alla utgår från att det

är normalt att vara godkänd, och att nuvarande betygssystem motverkar ambitionen kring en skola för alla. Denna åsikt stöds även av Ingestad (2006).

Den verkliga integreringen kan, enligt Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986), sägas uppstå i en sådan miljö där det krävs samarbete för att nå målen. Detta samarbete skapar då möjlighet till förståelse och acceptans för den "handikappade" som kan betraktas som en fullvärdig deltagare.

Normell (2002) skriver följande om den segregerade lösningen: "Isolering är ingen bra grogrund för värden som solidaritet, respekt för olikhet och förståelse för komplicerade mänskliga sammanhang" (s.42).

De brittiska forskarna Thomas, Walker och Webb (1998) hävdar att det inte finns några vinster med den segregerade specialundervisningen. De menar att klassläraren kan undervisa dessa elever framgångsrikt inne i den ordinarie klassen genom att variera lektionstiden, ändra grupparrangemang, variera metoder, läromedel och sätt att instruera. Sandén (2000) finner att de elever som placeras i skoldaghem ofta kan känna sig mer integrerade eftersom de går med elever som har liknande problematik. Skoldaghemmet blev en trygghet för dessa elever och detta blev en grund för att lyckas bättre i lärandet. Sandén menar att dessa elever på skoldaghemmet fick en känsla av kompetens när de var där, något som de inte hade haft från början när de kom dit. Vidare skriver Sandén så här: "För att känslan av kompetens skulle bestå behövde eleverna mycket, nästan ständig uppmärksamhet och uppmuntran och på hemskolorna hade personalen sällan tid att i så stor utsträckning förstärka dessa elevers positiva handlingar" (s.153).

Emanuelsson (2001) finner att integrering inte kan gå så långt att det skulle innebära något negativt för den enskilde individen, men att bristen på integrering kan leda till en negativ effekt på individen. Vidare skriver han: "Alltför ofta kallas enskilda gruppmedlemmar integrerade, vilket antyder att de inte ses som en naturlig del av gruppen utan måste betecknas på ett särskilt sätt" (s.9).

Vilka är då riskerna med denna gallring av dem som faller utanför det "normala"? Arnman och Jönsson (1985) menar att segregering av vissa sociala grupper kan minska förståelsen för andra grupper av individer. Det kan också innebära att samhörigheten med den egna gruppen stärks när man upplever att man tillhör en "underlägsen" eller "överlägsen" gruppering. Den förstärkta känslan av att tillhöra en grupp kan vara positiv så till vida att den kan leda till en vilja att förändra situationen.

Cummings, Dyson och Millward (2003) menar att en nödvändighet för att skapa deltagande för alla individer i ett demokratiskt system, utgår från att det politiska synsättet måste förändras från att se skolan som ett microsystem i samhället. Synsättet bör istället bygga på att de värderingar som skolan bygger på ska kunna förändra det samhälle som finns runt omkring oss.

Farell och Ainscow (2002) finner att det inte nödvändigtvis skapas integration bara för att en elev hamnar i en klass. Vidare framhåller de att en grupp som undervisas i anslutning till den ordinarie klassen kan vara lika segregerad som att inte vara nära klassen i undervisningssituationen. Debatten kring dessa frågor har ökat användandet av ordet inkludering, vilket innebär att vara en fullvärdig deltagare i gemenskapen. Haug (1998) menar att det demokratiska deltagarperspektivet kräver inkludering för att individen ska kunna bygga upp relationer till de medmänniskor som man sedan ska fungera tillsammans med i samhället.

2.5 Inkludering

Thomas och Glenny (2005) finner att mycket av den kritik som finns mot en inkluderande skola bygger på att inkludering betraktas som något som bygger mer på ideologi än forskningsresultat och att det inte har testats. Vidare menar de att det inte har gjorts så mycket för att ta fram vägledning kring arbetet med de elever som inte anpassar sig till eller klara av

gällande undervisningssystem från bl a forskare. Om den inkluderande skolan ska ha en framtid krävs det, enligt författarna, att forskare m fl vågar lita på ideologiska faktorer som mänskliga rättigheter, social rättvisa m m. Gustafsson och Myrberg (2002) refererar vidare till Skidmore som menar att skolor med gemensamma värderingar och mål klarar att möta alla skilda behov hos eleverna. Vidare menar Gustafsson och Myrberg att det sätt som resurserna fördelas på är avgörande för hur specialundervisningen organiseras. Om det behövs segregering situationer för att visa på behovet av resurser leder detta till en ond cirkel där allt fler individer segregeras.

Haug (2004) talar om två spår i undervisningssituationen, ”specialspor” och ”normalspor”. Haug menar att ”specialsporet” är till för de elever som behöver stöttning. Vidare menar Haug att när man studerar inkludering kan man fundera över hur snävt man vill se på inkluderingstanken. Är det något som bara ska gälla dem i behov av stöd eller ska den omfatta alla? Haug menar vidare att det inte finns så mycket forskning kring inkludering, men att det går att se möjligheter i att inkludering fungerar genom att t ex se på de grupper som är inkluderade i vanlig klass idag, vilket i vissa fall skulle framstå som omöjligt för några årtionde sedan.

Arfwedson (1998) menar att de nya läroplanerna, Lpo94 och Lpf 94, ger större frihet att anpassa undervisningen för eleverna istället för att som tidigare se vägen till inläring som enbart en och samma väg för alla. Den nya vägen kan individualiseras för att passa varje enskild elev.

Farell och Ainscow (2002) anser att vägen till inkludering måste börja med att de elever som skiljer sig från det ”normala” ses som tillgångar i undervisningssituationen, och inte som problem:

Consequently, it is argued, the way forward must be to reform schools and improve pedagogy in ways that will lead them to respond positively to pupil diversity, seeing individual differences not as problems to be fixed but as opportunities for enriching learning. Within such a conceptualisation, a consideration of difficulties experienced by pupils and, indeed, teachers, can provide an agenda for reforms and insights as to how these might be brought about (p.6).

Farrell och Balshaw (2002) skriver vidare om assistentens viktiga roll i genomförande av en inkluderande skola. Samarbetet mellan klassläraren och assistenten framhålls som oerhört viktigt och de betonar också vikten av att assistenten inte bara jobbar en och en med eleven. I en sådan situation anser de att det är svårt att säga att eleven är inkluderad, men samtidigt kan det vara denna arbetsform som är bäst för eleven gällande elevens lärande. Denna balansgång mellan inkluderande övningar och de övningar som är bäst för elevens inläring beskrivs som svåra och komplicerade. Hollander (2002) skriver så här angående inkludering: “No doubt there is much more to inclusion than the development of good, caring and robust relationships, but one thing is certain – it cannot succeed without them!” (s.74).

Carson (2002) lyfter fram vänskap som en viktig del för att känna sig inkluderad: “All of us value our friends because they make us feel valued, without them our life would be rather lonely and isolated. It is no different for children; friendship are a vital part of their social and emotional development, a vital part of their life” (p.211).

Även Saloviita (2003) betonar vikten av att behålla kontakten med sin ordinarie klass utifrån att individen ska ha möjlighet till att knyta vänskapsband.

Graden av acceptans kring att vissa elever avskiljs till annan undervisningsgrupp varierar beroende på vilken forskare som uttalar sig. Saloviita (2003) menar att viss form av avskiljning från övriga klassen är godtagbar baserat på den enskildes kunskapsmässiga utveckling och skriver så här: ”Hela klassens undervisningsplan kan innehålla saker som kräver att man avlägsnar sig från klassen för att lära sig dem” (s.123).

Kadesjö (2001) menar samtidigt att det finns flera fördelar med att elever med koncentrationssvårigheter undervisas i särskild undervisningsgrupp. Här finns större möjligheter till ett individuellt upplägg och mindre valmöjligheter och störningsmoment. Samtidigt är Kadesjö noggrann med att påpeka att det också finns stora risker med särskilda undervisningsgrupper, eftersom det då inte finns samma mängd positiva förebilder runt eleven som i en ”vanlig” klass, och att risken för utstötning är överhängande.

Hellberg (2007) påpekar även att eleverna i hennes undersökning, på ett individuellt program, framhåller att de är i behov av att få individuella lösningar och anpassning för att fungera i skolan. Detta samtidigt som Buell, Hallam, Gamel-McCormick och Scheer (1999) menar att deras undersökning påvisade ett klart samband mellan att som pedagog förstå vad inkludering är och att se möjligheterna att kunna påverka i skolsituationen. I undersökningen lyfter pedagogerna fram att de saknar självförtroende kring att skapa individuella lösningar, möta beteendestörning i klassrummet, anpassa material m m. Ogdén (2001) menar att pedagogen ofta försöker få elever omplacerade i andra grupper eller klasser om eleven inte når resultat. I Ogdéns undersökning i den norska skolan, uppgav lärarna att 2,5 procent av eleverna skulle tjäna på att gå i en speciell grupp. Anpassningen av skolsituationen begränsas av att både pedagoger och elever kan sakna motivation till förändring. Normell (2002) betonar också den risk som finns i att pedagoger arbetar ensamma med en känsla av omnipotens, dvs en känsla av att behöva klara allt själv utan att be kollegor om hjälp. Denna omnipotens kan leda till att pedagogen söker exkluderande lösningar för de individer som försvarar för läraren att klara allt själv, dvs för de som faller för mycket utanför ”normaliteten”.

Nilholm (2003) menar vidare att inkludering handlar om en förändring av hela skolmiljön för att kunna anpassa denna till den mångfald av alla elevers olikheter som finns i skolan. Just individens personliga och säregna utveckling omnämns av Höistad (2001) som skriver att tillhörigheten är en förutsättning för att bli hel som människa och att det kanske är det djupaste behovet vi har: ”Förutsättningen för att vi ska få våra behov av att bli sedda och accepterade, av att få närhet och kärlek, tillgodosedda är att vi känner tillhörighet med andra människor” (s.16).

Tössebro och Lundeby (2002) visar genom sin forskning, att de yngre barnen är mer inkluderade än de äldre. Han anser att detta kan ha utvecklingspsykologiska orsaker.

Vad gäller nivågruppering skriver Arnman och Jönsson (1985) att det bara gynnar de högpresterande grupperna och att de lågpresterande grupperna inte stärks av att jämföras i sin grupp eftersom de känner sig nedvärderade och presterar därefter. Lågpresterande grupper kommer oftare från arbetarklassen, vilket ger en risk för differentiering. Samtidigt betonar de motstridigheten i att det exkluderade barnet faktiskt får mer vuxenkontakt, samtidigt som det blir isolerat och stämplat. Utifrån upplevelser av exkludering menar Palmqvist (2004) att vederbörandes undersökning på det individuella programmet visar på en variation där vissa elever upplever sig som exkluderade medan andra inte alls delar denna upplevelse, utan snarare upplevde motsatsen. Elbaum (2002) menar, utifrån sin forskning kring elever i behov av stöd, att det inte kunde påvisas något negativt samband mellan placering i stödgrupp och negativ självuppfattning.

Arnman och Jönsson (1985) lyfter också fram den form av segregering det innebär att upptagningsområden ofta är överrepresenterade av vissa socialgrupper och att detta då inverkar på vilken socialgruppsspridning skolan får.

Skidmore (2000) menar att det mest framskjutna argumentet för inkludering, från föräldrar till barn i behov av särskilt stöd, inte ligger i det enskilda barnets personliga vinster utan avser en strävan mot att förhindra den negativa effekt som det tudelade undervisningssystemet har på samspelet i den ordinarie gruppen.

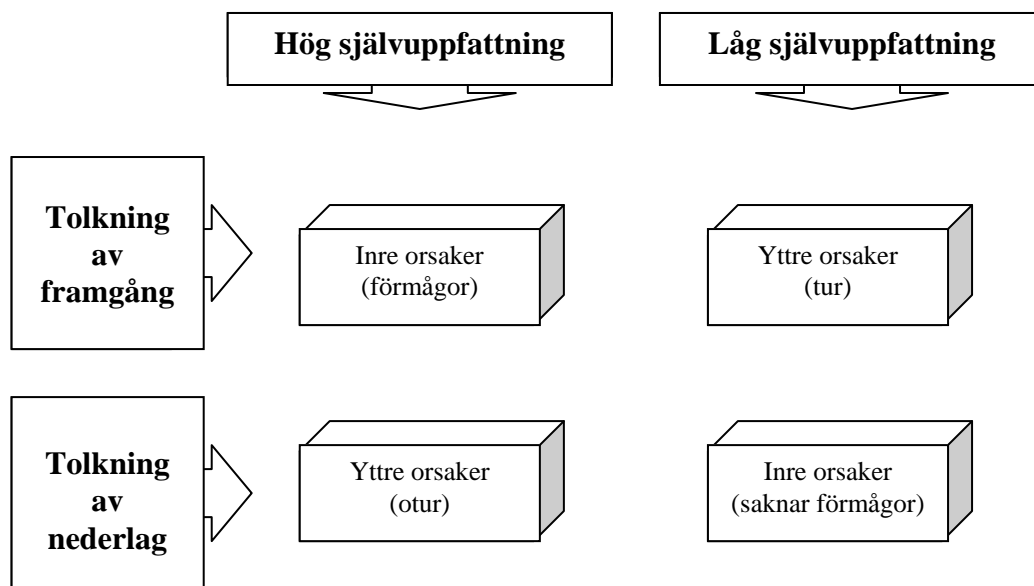
Flera forskare (Fischbein & Österberg, 2004; Haug, 1998) ser svårigheter i att anpassa skolan så att undervisningen passar alla elever.

2.6 Självbild/självpuffattning

Taube (2007) menar att det är svårare att hantera ett misslyckande om det handlar om ett område som är av stor betydelse för oss. Taube menar också att situationer av rangordning utifrån resultat har en negativ inverkan på självuppfattningen för de elever som ständigt når sämst resultat. Här menar Taube att skolan måste erbjuda en stor variation av uppgifter så att eleverna får uppleva något annat än att ständigt vara sämst. Vidare poängteras att självbilden är väldigt konservativ hos människan och att det krävs många bevis om motsatsen för att en individ ska ändra sin negativa självbild. Vidare påstår Taube att det inte bara är lågpresterande som har lägre självuppfattning, utan att det är något som kan gälla även högpresterande om det rör områden som är betydelsefulla för eleven, och där eleven upptäcker att andra kan mer. Vidare lyfter Taube fram att högpresterande elever också kan nedvärdera sina prestationer eftersom de har så höga krav på sig själva. Den stressfyllda situation som då kan uppstå där t ex betygshets kan leda till att fokus hamnar mer på misslyckandet än framgången och att detta då påverkar individen negativt.

Ahlgren (1991) hävdar att individens självuppfattning är avgörande för beteendet eftersom individen strävar efter att förverkliga sig själv. Vidare menar hon att beteendet också är avgörande för självuppfattningen. Ständigt strävar individen efter att självuppfattningen ska utvecklas positivt eller åtminstone ligga kvar på samma nivå. Detta innebär att även en negativ självuppfattning genom ett valt beteende kan försvaras av individen, eftersom den formar den egna identiteten. Skolan har en central roll i elevens utvecklande av en positiv självuppfattning då en positiv värdering tenderar att "smitta" av sig på andra sociala situationer. Jansson, Jansson och Wågman (1997) menar att en viktig del av pedagogens och skolans uppdrag är att skapa utrymme för varje elev att bygga upp en positiv självbild. Wahlström (1995) hävdar att elever med god självbild ofta lyckas bra med skolarbetet. Vidare menar hon att begreppet begåvning måste vidgas för att få fokus på det faktum att olika individer är duktiga på olika saker. Wahlström menar också att oavsett begåvning krävs ett samspel med omgivningen för att bygga upp en känsla av tillhörighet med andra. Av flera författare (Egidius, 2005; Brodin & Lindstrand, 2004) framhålls att skolan i stor utsträckning skapar de problem som leder till att vissa elever blir i behov av stöd. Rygvold (2001) menar att det är svårare att hjälpa de äldre barnen i svårigheter eftersom de oftare upplever sig som dummare. Känslan har att göra med särskiljning från klasskamrater genom det kunskapsglapp som uppstår.

Imsen (2000) finner att eleven kan hamna i en positiv spiral där resultatet blir bättre på självuppfattningen o s v. Samma gäller omvänt för negativ påverkan. Imsen menar då att skolan har en speciell roll i formandet av elevens självuppfattning och att framgångarna i de teoretiska ämnena påverkar hur stor betydelse skolan har för självuppfattningen. Imsen betonar även den egna individens fria vilja i uppbyggnaden av personligheten och menar att skolan har en viktig roll i stöttandet av denna uppbyggnad. Den varierande värderingen av orsaker utifrån en viss självuppfattning beskrivs av Imsen genom följande figur:



(Imsen, 2000 s.376)

Figur 2.5 Imsens modell kring reaktioner utifrån hög eller låg självuppfattning

Ur figuren går att utläsa att elever med hög självuppfattning oftare tolkar framgång som inre orsaker som t ex en förmåga att klara av uppgiften, medan nederlag tolkas som resultatet av otur. Elever med låg självuppfattning hävdar att framgång beror på yttre orsaker som tur, medan nederlaget förklaras med brist på förmåga. Taube (2000) menar att varje individs självbild är unik eftersom ingen har mött samma respons och intryck från omgivningen som individen själv. Taube menar vidare att trots att forskare är överens om att självbilden påverkar resultatet i skolan råder det delade meningar kring om det är självbilden som påverkar prestationen i skolan, eller om det är prestationen i skolan som påverkar självbilden. Valet av förklaringsmodell ger olika lösningar kring problemet. Den negativa självbilden kan då sägas leda till en ond cirkel, enligt Taube, där den positiva utvecklingen blockeras:

Den lässvage utvecklar ett defensivt beteende, inget nytt prövas. Den metakognitiva förmågan, som har till uppgift att signalera vilka strategier som ska användas i den specifika inlärningssituationen, är totalt eller delvis blockerad. Siktet är mer inställt på att undvika fler misslyckanden och alltså behålla det lilla som finns kvar av självförtroendet än på att söka vinna nya segrar och höja sin självvärdering. ”Varför satsa så hårt när chansen att lyckas är så liten?” (s.88).

Vidare menar Taube att flera undersökningar har visat att högpresterande elever har en relativt hög uppfattning av sig själva, medan de lågpresterande eleverna har en negativ syn på sig själva, och uppvisar även i många fall en känsla av otillräcklighet. Utifrån detta skriver författaren: ”Vi bör arbeta för att undvika att elever utvecklar en negativ självbild, men vi får inte förvänta oss att en positiv självbild automatiskt medför höga prestationer” (s.97).

Wiener och Tardif (2004) instämmer i att denna lägre självuppfattning kunde ses angående frågor som hade med skola att göra, men att det vid andra frågor inte fanns någon skillnad i självuppfattningen. Vidare finner Wiener och Tardif att elever i behov av stöd som var kvar i det ordinarie klassrummet, vilket betraktades som en inkluderande miljö, blev mer socialt accepterade av sina klasskamrater. Groene och Inderbitzen-Pisaruk (1992) hävdar att ömsesidig vänskap med enbart en annan person innebär en större positiv påverkan på elevens självaktning än att bli accepterad av sina klasskamrater i klassen. Banerji och Dailey (1995) anser att undervisning i den ordinarie klassen är bättre för eleverna i svårigheter eftersom

detta upplägg troligtvis innebär att de inte känner sig utpekade som annorlunda av sina klasskamrater.

Brodin och Hylander (2002a) anser att det inte bara handlar om att få beröm utan att det innefattar en möjlighet att visa upp de kvaliteter som individen besitter för någon som är intresserad. Författarna menar att känslan av att lyckas skapar en stolthet, medan ständiga misslyckanden kan leda till en känsla av skam. Upprepade skamfyllda situationer eller förmaningar från vuxna kan leda till att eleven istället tar rollen av att vara gruppens bråkstake.

Elbaum (2002) anser att något tydligt samband mellan utvecklandet av en god självuppfattning och en inkluderande klassrumsundervisning inte gick att påvisa i hans undersökning. Därmed inte sagt att placeringen inte spelar någon roll. Elbaum menar att placeringen spelar stor roll på det individuella planet, eftersom stora skillnader i hur eleverna upplevde sin placering uppmättes. Elbaum lyfter även fram en undersökning som visar att elever med inlärningssvårigheter helst ville ha sin undervisning i stödgruppen, p g a att de då slapp skämmas när de behövde få något förklarat för sig. Vidare framhåller Bunkholdt (2004) att en reducerad och försämrad självbild minskar den naturliga drivkraften till aktiv och målmedveten problemlösning. Självbildens påverkas även positivt eller negativt utifrån hur den grupp som individen tillhör lyckas eller värderas i ett större sammanhang. Brodin och Hylander (2002b) finner att individen formas av kontakter med olika människor i omgivningen, och av hur omgivningen möter de känslor individen visar upp. De menar också att jämförelsen med andra jämnåriga blir tydligare ju äldre barnet blir och att de olika försvarsmekanismerna då kan sätta igång.

Taube (2000) anser att varje individ styrs av att vi vill vara duktiga och tycka om oss själva. Detta kan innebära att en individ med negativ självuppfattning kan bibehålla och agera utifrån den, just för att den negativa självuppfattningen är bättre än att inte ha någon självuppfattning alls.

I en undersökning av barnen på ett skoldaghem kunde Sandén (2000) se en utveckling där barnet fick en mer positiv jag-uppfattning. De började se sig själva på ett mer positivt sätt, och deras tidigare så negativa bild av sig själva blev allt mindre framträdande. Taube (1997) menar att upplevelsen av misslyckande påverkar individens självbild negativt och skapar stress. Stressen kan visa sig på olika sätt genom t ex huvudvärk m m. En långvarig situation med misslyckande kan leda till att individen väljer att undvika dessa situationer som leder till misslyckande. Gunnarsson (1995) visar på att eleverna i dennes undersökning som gick till skoldaghem på högstadiet inte ansåg att de hade blivit sedda av lärarna i tidigare skolor. Vidare skriver Gunnarsson så här:

Elevers självupplevelser och självuppfattning är relaterade till upplevelser av inre frihet och yttre kontroll. En lärandeprocess som utmärks av att dessa är tillfredställande för elever ökar sannolikheten för att de ska känna sig nöjda med sig själva och uppleva en positiv självbild. Studien visar att det var av central betydelse för elevernas lärande att de upplevde en jämlik och likvärdig position i förhållande till övriga elever i skolmiljön, dvs det fanns ett samband för studiens elever mellan kvaliteten på lärandet och upplevelser av jämlikhet rättvisa i skolmiljön (s.221).

Andersson (1999) refererar till Mead som menar att resultatet av hur identiteten utvecklas styrs av interaktionen med dem som är allra viktigast för oss. Om en elev får signaler genom t ex betyget att han/hon inte duger, störs identitetsuppbyggnaden. Negativa bedömningar ger sämre självbild som i sin tur ger sämre prestationer, vilket fortsätter i en ond cirkel. Det omvända gäller då för elever som får ett högre betyg eller mer positiv bedömning, som förstärker individens självbild. Ingestad (2006) skriver så här om betygets inverkan i skolsituationen:

De förutbestämda målen, som i dagens skola domineras av kravet på godkända kärnämnesbetyg, upptar en stor del av skoltiden för de elever som har svårigheter under längre perioder. Frågan är emellertid om

en målbeskrivning, genom vilken jag gång på gång får veta att jag inte lyckas, någonsin kan utgöra en konstruktiv utgångspunkt för en långsiktig lärandeprocess byggd på motivation och delaktighet (s.147-148).

Flera forskare (Andersson, 1991; Ahlström, Emanuelsson & Wahlin, 1986) framhåller betygets betydelse i relation till upplevelser kring självet. Andersson hävdar att dagens betygssystem påverkar identitet och självbild mer negativt än det sifferbetyg som tidigare fanns med ettor och tvåor. Betyget som sorteringsystem betonas av Ahlström, Emanuelsson och Wahlin som hävdar att detta sorteringsystem är oerhört effektivt, både gällande skola och arbetsliv, och att det är speciellt effektivt när det gäller att poängtera ett misslyckande.

Persson (1998) lyfter fram en studie av Wenglinsky som påvisar att självuppfattningen blir bättre i "höghastighetsklassen", där fokus är mer tydligt utifrån vad man är bra på, jämfört med "låghastighetsklassen".

Westling Allodi (2002) håller med om att det finns en skillnad i hur elever i stödundervisning ser på sig själva jämfört med andra elever, när det gäller frågor som har med skolan att göra. Eleverna med stödundervisning, i Westling Allodi undersökning, framhåller rätten att få stöd av läraren och även möjligheten att påverka i skolan som viktiga faktorer för att lyckas. Skaalvik och Skaalvik (1998) finner att det finns olika sätt att se på huruvida den särskilda undervisningen är stämplande för en individs självuppfattning och lyfter fram att den särskilda undervisningsgruppen leder till bättre självuppfattning för vissa och till sämre för andra. Enligt flera undersökningar (Lasers, 2007; Elbaum, 2002) går det inte att påvisa något negativt samband mellan att gå ifrån klassen för stödundervisning och en negativ självbild. Snarare är det, enligt Lasper, så att självbilden förbättrats genom undervisning i en annan stödgrupp eftersom eleverna upplever att de har blivit sedda och mötta av förståelse på ett annat sätt än vad de har upplevt i det vanliga klassrummet. Palmqvist (2004) presenterar i en undersökning kring sju elever från individuella programmet att det inte finns någon nämnvärd skillnad i självbilden mellan eleverna på det individuella programmet och övriga elever. Wiener och Tardif (2004) menar att eleverna som är kvar i det ordinarie klassrummet blir mer socialt accepterade av de övriga i klassen och att de elever som var kvar i klassrummet hade en något bättre självuppfattning i frågor gällande skolämnen. Vad gällde frågor som inte gällde skola uppvisade grupperna samma nivå av självuppfattning.

Vernersson (2002) menar att elevens självuppfattning är en avgörande del i huruvida eleven ska lära sig eller inte. Vidare menar Vernersson att skolan inte är isolerad från samhället utan i allra högsta grad påverkas av hur samhället i övrigt ter sig. Hon menar att det finns många kringfaktorer så som stress, arbetslöshet m m, som avgör hur det går i skolan för eleverna.

Imsen (2000) menar att vi som individer väljer att sätta upp mål och umgängeskrets utifrån den bild vi har av oss själva och av vad vi kommer att klara av och vilken respons vi får. Flera forskare (Imsen, 1992; Evenhaug & Hallen; 2001) menar att en person kan ha olika bra självförtroende/självuppfattning i olika situationer, t ex vid olika lektioner.

Kadesjö (2001) menar att individer i behov av särskilt stöd kan utveckla en negativ självbild genom att misslyckas och därmed uppleva sig som annorlunda. Denna negativa uppfattning kring självet kan förändras genom att omgivningen stöttar och hjälper individen, eftersom det i många fall handlar mer om en osäkerhet i självtilliten än avsaknad av förmåga. Kadesjö menar även att vissa barn saknar förmågan att ha en realistisk självbild eftersom det kan handla om en oförmåga för barnet att planera sitt handlande och förstå att en handling kan vara uppdelad i flera delmoment.

2.7 Stödgrupper och stödundervisning

Hur väl en individ klarar sig i skolan bygger enligt Gustafsson och Myrberg (2002) på både yttre faktorer, individuella faktorer och organisatoriska faktorer. Sambandet mellan dessa

yttra faktorer och prestationen/resultatet i skolan är dock inte så enkel som det synes, men två faktorer som handlar om organisationen framstår som mer centrala än andra. Dessa är enligt författarna lärartäthet och skolstorlek. Jönsson och Tvingstedt (2002) visar i en undersökning på att sju av tio elever på en skola i Malmö, som gick ifrån den ordinarie gruppen för att få sitt stöd i en liten grupp, såg positivt på denna form av stöd. I undersökningen framkommer också att elevernas syn på när man är duktig i skolan baseras på kvantitet och hur snabb man är.

Saloviita (2003) hävdar att det inte går att styrka att den traditionella formen av undervisning i liten grupp skulle ge bättre kunskapsmässiga resultat. Dock hänvisar han till Conroy som enligt författaren menar följande: "Dramatiska förbättringar i inläringen skedde först när läraren arbetade tillsammans med endast en eller två elever" (s.26).

Hindberg (2001) tar upp problemet med att de växande klasserna gör det svårare att se varje elev i klassrumsmiljön. Samtidigt ställer en större elevgrupp andra krav på pedagogen. Vikten av struktur kring eleverna tas upp av Danielsson och Liljeroth (1998) och här betonas vikten av att alla individer måste känna till de yttre gränserna för att kunna fokusera på det väsentliga arbetet inom ramarna istället för ramarna i sig. Gunnarsson (1999) förtydligar denna tanke ytterligare, med att varje elevs handlande är meningsfullt utifrån den miljö/situation som han/hon befinner sig i, och att själva handlandet är ett resultat av detta. Det faktiska arbetet i den lilla stödgruppen har ofta som mål att eleven ska komma ikapp eller åtminstone närma sig klasskamraterna kunskapsmässigt. Haug (1998) lyfter fram att elever med relativt stora inlärningsvårigheter dock sällan klarar av att inhämta den kunskapskillnad i ämnet som skiljer dem från övriga i klassen.

Hur förklaras då den fortsatta satsningen på de små stödgrupperna? Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) menar att utvecklingen med mer specialundervisning till eleverna i behov av särskilt stöd i andra grupper kan ses som ett uttryck för en vilja att skapa mer homogena grupper i skolan. Grundproblematiken som i många fall leder till avskiljning synes vara att alla elever inte kan lära sig lika mycket av samma innehåll eller tillägna sig samma färdighet på samma tid. När en elev bedöms ha skolvårigheter är detta ett uttryck av diskrepans mellan individens förutsättningar och främst skolmiljöns krav. Olikheter får aldrig ses som något negativt utan måste betraktas som en nödvändig tillgång i undervisningssituationen. Författarna menar att specialundervisning i annan grupp kan ses som en ersättning till den förändring som är nödvändig i ordinarie klassrumsundervisningen för att skapa möjligheter för alla att vara där. Målen med särskiljandet är, enligt författaren, egentligen två. Det första målet är att ge bästa tänkvärd hjälp till den som behöver det och det andra målet, som ofta inte diskuteras, är att vissa elever behöver plockas ut eftersom de uppfattas som störande och hindrande för övriga elever i undervisningsgruppen (Ahlström, Emanuelsson & Wahlin, 1986).

Egidius (2005) skriver så här angående innebörden i det andra målet, d v s att alla inte ska gå kvar i den ordinarie klassen utifrån övriga elevers välmående:

Det finns klasser och grupper där några få elever kan skapa ett fullständigt kaos i verksamheten, ett helvete för lärarna och en pina för kamraterna. Barn och ungdomar kan liksom vuxna bli psykiskt allvarligt störda, fast det inte är fråga om exakt samma typer av störningar. Det finns socialt betingade störningar och neurologiskt betingade. Det finns avvikande medfödd läggning som kan ge problem i lärandet och i skolsituationen. Läraren kan själv få psykiska problem av olika orsaker. Det är förkastligt att blunda för allt detta som kan ge upphov till allvarliga störningar i lärandet och i relationerna i klasser och grupper (s.73).

Vad skiljer då undervisningen i den lilla gruppen jämfört med undervisningen i den ordinarie klassen? I en jämförelse mellan den ordinarie klassundervisningen och undervisningen i specialundervisningsgruppen framstår följande skillnader enligt Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986):

- Lägre kognitiv nivå på undervisningen
- Mer lärarhandledning
- Mer belöningar till eleverna vid resultat
- Lägre förväntningar på kunskaper

Som synes föreligger många olika åsikter kring hur skolan bäst anordnar stödet till dem som behöver det i skolan. Vilken stödform anses då vara bäst?

Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen och Forgan (1998) presenterade i tidskriften *Journal of Learning Disabilities* en undersökning kring vilken stödform 32 elever ansåg vara den bästa ur deras eget perspektiv. De fick välja mellan att få stödet i klassrummet eller i en annan grupp utanför och resultatet blev att eleverna inte ansåg att detta var så viktigt, utan det var stor individuell variation. Dock föredrog majoriteten att få sin undervisning utanför den ordinarie gruppen. Författarna menar att eleverna genom att stanna i den ordinarie klassen har en bättre chans att få och behålla vänner. Att undervisningen av eleverna med inlärningssvårigheter förläggs till det ordinarie klassrummet innebär också att läraren måste ta ett större ansvar kring dessa elever och kan därmed inte avyttra dem till en annan grupp.

Guterman (1995) visar på att eleverna som hade stöd i en annan grupp utanför det ordinarie klassrummet var negativa till specialundervisningen från början, när de fick reda på att de var tvungna att lämna klassen. De oroade sig för att förlora sina vänner och de upplevde även att de blev retade av sina klasskamrater för att de hade inlärningssvårigheter, men detta menar eleverna berodde på den bristande kunskap klasskamraterna hade kring vad denna inlärningssvårighet bestod av eller vad stödet innebar. Senare utvecklades bilden av dem själva till att innebära att de var som alla andra och att placeringen uppfattades som positiv av de flesta utifrån ett studieperspektiv. Eleverna hävdade också att inkludering i det ordinarie klassrummet varorealistiskt, p g a att lärarna som undervisade i ”vanliga” klasser var oförmögna och ovilliga till ett sådant system. Guterman varnar också för ett system som innebär att eleverna i behov av särskilt stöd placeras tillsammans med sin ordinarie klass, men under specialpedagogens ansvar. Detta skulle, enligt författaren, skapa en situation som skulle vara stämplande.

Jakobsson (2004) framhåller delaktigheten som något centralt både i sociala sammanhang och i lärandet. Vidare påpekar Jakobsson att gemensam undervisning i den ordinarie klassen för alla skapar en lärandesituation utifrån ett socialt lärande, men ibland kan en särskild undervisningsgrupp vara bra för eleven om detta är tänkt att pågå ett kortare tag.

2.8 Specialpedagogens roll

För att då förstå den nya roll som specialpedagogen har i skolan är det viktigt att förstå vad specialpedagogik är för något. I tidskriften *Lika värde* år 2004 presenterade flera forskare (Fischbein, 2004; Persson, 2004; Jakobsson, 2004) sin syn på vad specialpedagogik är för något. Fischbein (2004) beskriver specialpedagogik som ett brett och tvärvetenskapligt område som främst ska användas i förebyggande syfte, så att större insatser inte behöver sättas in. Vidare menar Fischbein att det är omgivningen som ska anpassas genom specialpedagogiken så att alla oavsett nivå kan vara i samma miljö. För att detta ska vara möjligt måste man utgå från att alla är olika och anpassa situationen därefter. Persson (2004) menar att specialpedagogik är ett kunskapsområde som har till uppgift att stötta pedagogiken, utifrån elevers olikhet. Vidare menar Persson att specialpedagogen ska analysera var svårigheterna finns i en elevs vardag och även fungera som handledare på skolan. Persson lyfter även fram att det är viktigt att forskare vågar ställa frågan kring t ex om inkludering alltid är bra som princip, även om den aktuella ideologin i samhället förespråkar en sådan princip. Jakobsson (2004) menar precis som Fischbein att specialpedagogik är ett komplext

tvärvetenskapligt kunskapsområde, och att specialpedagogiken utgör en kompetens som ska skapa möjligheter till en likvärdig skola där alla elever kan känna sig delaktiga.

Emanuelsson (1996) lyfter fram faran i att ha kvar ett system som innefattar speciallärare som arbetar separat med eleverna:

Det förhållande att speciallärare finns att tillgå legitimerar en pedagogik som i sig själv är selektiv och får segregeringseffekter vilket medför att den inte behöver inkludera elever som har svårigheter. Möjligheten finns ju att ge dessa elever en speciell undervisning genomförd av specialister på svårigheter (s.12).

Emanuelsson menar att det krävs en ny inriktning på det specialpedagogiska uppdraget, men vad innebär då denna nya inriktning?

I SOU 1999:63 framhålls att specialpedagogens roll förändrades år 1990 genom att den tidigare speciallärarexamen ersattes av specialpedagogexamen. I denna förändrade inriktning, var integreringen av elever i de ordinarie klasserna en ledstjärna som skulle genomsyra den nya synen på specialpedagogik. Den förändrade gymnasieskolan betonas i lägesbeskrivningen eftersom den numera omfattar 98 procent av alla elever. Av dessa elever finns en grupp som har lämnat grundskolan med en negativ bild av skola, luckor i den egna förmågan att inhämta kunskap och eventuella kunskapsluckor. Den nya specialpedagogiska rollen innebär i många fall ett komplicerat arbete. Lärarutbildningskommittén menar även följande i SOU 1999:63:

Med utgångspunkt i utbildningspolitiska intentioner skall specialpedagogen å ena sidan arbeta för att den enskilde eleven blir kvar i sin klass och får hjälp där. Å andra sidan finns det risk för att eleven då inte får någon hjälp över huvud taget om inte hennes/hans lärare har kompetens eller tid att stödja eleven. Detta är ett faktiskt dilemma på de flesta skolor (s.199).

Skidmore (2004) finner vid en undersökning bland skolpersonal att det finns två olika synsätt gällande hur elevernas undervisningssituation betraktas. Dessa två sätt kallar han "Discourse of deviance" och "Discourse of inclusion". "Discourse of deviance" bygger på ett synsätt som innebär att elever kan placeras i olika grupper utifrån kognitiv förmåga, att svårigheterna beror på brister i elevens förmåga, att stöd bör ges för att undanröja svagheter hos den enskilde eleven, att experterna på inläring kan bidra med speciella ämneskunskaper och att en alternativ läroplan bör användas. "Discourse of inclusion" bygger på ett synsätt som innebär att alla elever har förutsättningar för inläring, att läroplanen var otillräckligt förankrad hos eleven, att stödet vid inläring ska sökas i att förändra läroplanen och att utveckla pedagogiken på hela skolan, att experter i undervisningscentra ska frambringa aktivt deltagande för alla elever i inlärningsprocessen och en allmän läroplan ska gälla alla elever. De två synsätten ger två olika yrkesroller för specialpedagogen som antingen handledare till arbetslag och pedagoger eller den som direkt arbetar med eleverna i behov av stöd.

Enligt lärarutbildningskommitténs slutbetänkande SOU 1999:63 lyfts den specialpedagogiska rollen fram som central i det handledande arbetet i arbetslagen, så att inkluderings tanken kan göras mer levande. Rollen som stödjande på flera olika plan till elever, föräldrar, kollegor och ledning framhålls också. Här lyfts också specialpedagogen fram som en garant, tillsammans med rektor, för att elever i behov av stöd får detta stöd. Rektor bär det yttersta ansvaret, men specialpedagogens kompetens framhålls som en viktig resurs i sammanhanget. I SOU 1999:63 beskrivs specialpedagogens betydelse på följande sätt: "Kommittén menar att en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att all personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter" (s.24).

Vidare poängteras det av flera (Persson, 2001; SOU 1999:63) att specialpedagogens mest centrala uppgift ligger i att undanröja hinder i elevernas vardag som hindrar dem i deras utveckling och skapar svårigheter. I SOU 1999:63 poängteras även att det inte bara är

specialpedagogen som ska fundera kring hur alla elevers olikheter ska kunna framstå som resurser i den vardagliga undervisningssituationen, utan detta ska ske på flera plan inom skolan. Frågan om hur eleverna ska erbjudas det stöd de behöver poängteras:

Det är väl dokumenterat, att den förhoppningen att avvikande elever genom erhållandet av separata hjälpinsatser skall "komma ikapp" sina klasskamrater i de flesta fall är helt orealistiska. Det är, enligt Lärarutbildningskommitténs övertygelse, inom den reguljära undervisningen, som differentierings- och individualiseringsproblematiken skall hanteras. Det är därför skolan som helhet som behöver specialpedagogiskt stöd i bl.a. arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten (s.192).

Vidare diskuteras i SOU 1999:63 att specialpedagogens yrkesuppgifter ligger på tre olika nivåer: individnivå, gruppnivå och organisatorisk nivå. Det specialpedagogiska området poängteras i utvecklingsarbetet kring skola: "Specialpedagogik som kunskapsområde och forskningsdisciplin samt specialpedagogiska åtgärder är nära kopplade till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut som t.ex. 'en skola för alla'" (s.192).

Haug (1998) menar att den nya specialpedagogen har en viktig roll i övergången till ett synsätt som innebär att eleven ska få sitt stöd i klassrummet. Det kategoriska synsättet innebär att specialpedagogens roll blir att arbeta direkt med eleverna i behov av stöd. I det relationella perspektivet får specialpedagogen en mer övergripande roll där anpassning av omgivningen är det centrala. Liljegren (2000) talar om två synsätt som ska genomsyra vardagsarbetet för specialpedagogen. Det interaktionistiskt synsättet som innebär att man förändrar i miljön och det relationellt synsätt som innebär att man tar hänsyn till hur olika aktörers samspel påverkar individen. Byström och Nilsson (2003) menar att den specialpedagogiska rollen vilar på tre ben: "Utredning", "Utveckling" och "Undervisning". Vidare menar Byström och Nilsson att det fortfarande är så att specialpedagogerna till största del arbetar med undervisning i mindre grupper och att de andra två benen inte är tillräckligt centrala i specialpedagogens roll. Näst mest tid läggs av specialpedagogen på att jobba med åtgärdsprogram och handledning d v s det ben som kallas "Utredning", medan utvecklingsarbetet kommer i skymundan.

Den specialpedagogiska rollen är dock ingen självklarhet i skolvardagen och Tideman m fl (2004) menar att 73 procent av specialpedagogens tid används till undervisning och att det bara sker små förändringar av omgivningsfaktorerna.

I SOU 2000:19 lyfts den specialpedagogiska rollen fram och vikten av en fungerande specialpedagogisk resurs poängteras. Specialpedagogen behövs nära skolledningen för att hjälpa till att röja undan hinder så att eleverna kan gå kvar i sin ordinarie klass. Vidare ska specialpedagogen arbeta med elever som befinner sig i komplicerade inlärningssituationer. Specialpedagogen ska också analysera och genomföra kartläggningar av den miljö eleven befinner sig i. Även handledning och rådgivning av personal på skolorna. Specialpedagogens kompetens beskrivs i SOU 2000:19 så här:

...omfattar fördjupade pedagogiska kunskaper om barns och ungdomars lärande utifrån de beteendevetenskapliga, samhällsvetenskapliga, medicinska och språkvetenskapliga forskningsfälten vilket ger kompetens för att undervisa och handleda skolpersonal i pedagogiska frågor. Specialpedagogen har särskilda kunskaper i läroprocesser hos barn med hörselskada/dövhet, synskada/blindhet och hos utvecklingsstörda barn och ungdomar liksom för de barn och ungdomar som har en komplicerad inlärningssituation (s.216).

Malmgren (2004) finner att skillnaden mellan speciallärarrollen och specialpedagogens roll ligger i den handledande delen och att det ofta förväntas ett arbetssätt av specialpedagogen som mer överensstämmer med speciallärarrollen. Malmgren menar att specialpedagogen måste jobba aktivt för att åskådliggöra den skillnad som föreligger mellan dessa två yrkesroller, eftersom denna skillnad inte framstår som en självklarhet ute i verksamheterna. Specialpedagogens roll är enligt författaren mycket varierande med många

olika uppdrag och många olika roller, och Malmgren menar även att det finns ett stort behov för specialpedagoger att definiera yrkesrollen tillsammans med andra inom samma yrkeskategori. I undersökningen framkommer även att den största skillnaden mellan speciallärarrollen och specialpedagogens roll, handledningen, inte bedrevs i någon större utsträckning. Bayliss (1998) framhåller att det saknas en definierad specialpedagogisk teori och att det vid skapandet av en sådan krävs att alla pedagoger är utbildade i att kunna möta alla elever, men även att det krävs en analys av hela samhället för att teorin ska kunna vara hållbar i ett bredare samhällsperspektiv.

Enligt examensordningen från 2001 (SFS 2001:23) förväntas specialpedagogen förutom att aktivt kunna arbeta med barn, ungdomar och vuxna i behov av stöd, även kunna analysera och utföra utredningar av individens svårigheter på både organisations-, grupp- och individnivå. Vidare ska specialpedagogen även kunna delta i ledningen av skolans arbete för att kunna möta behoven hos alla elever.

3 TEORI

3.1 Allmänt om teori

Behovet av en egen specialpedagogisk teori betonas av Armstrong, Armstrong och Barton (1998) som anser att en egen teori skulle kunna leda till ett eget språk, vilket skulle kunna vara effektivt för att skapa mer status och påverkningsmöjligheter politiskt sett. Detta behov att skapa en egen teori understryks även av Lewis (1998) som finner att det tidigare paradigmet som har varit rådande i skolan, med differentiering och avskiljande från den ordinarie klassen, nu kritiserats på flera plan. Kritik har också riktats mot specialpedagogiken för att det har lånats en mängd delar av teorier från andra specialområden, så som medicin och psykologi. Allan, Brown och Riddel (1998) framhåller att det i denna mix av olika teorier går att utläsa två olika modeller som i sig kan ses som centrala i utformandet av en teori. Dessa modeller utgår från att antingen se den problematik som individen möter i klassrummet som individfokuserad, där svårigheten placeras hos eleven, eller som socialfokuserad, där svårigheten söks i omgivningen. Dessa tankar kring individens samspel med omgivningen kopplar Ingestad (2006) till utvecklandet av det relationella perspektivet som betraktar individens situation i förhållande till den miljö individen befinner sig i. Här menar Ingestad att Mead har spelat stor roll i utvecklandet av ett sådant synsätt. Det relationella perspektivets motsats är det kategoriska perspektivet, som enbart söker svaren till ett visst agerande hos individen och inte i omgivningen. Vidare påstår Ingestad, utifrån Antonovskys teori kring KASAM, att den medicinska inriktning som används genom att kategorisera det som är friskt eller det som är sjukt, ur ett relationellt perspektiv snarare skulle fokuseras på att finna orsakerna till det friska och sjuka. Fokus riktas snarare på situationen än individen, vilket också innebär att det sjuka och friska är ytterligheter på skalan. Här hävdar Booth (1998) att användandet av begrepp som ”elever i behov av stöd” på ett sätt förstärker användandet av en medicinsk modell, och att detta försvårar arbetet kring att formulera en ny teori som baseras på att söka anledningen till svårigheten i omgivningen, istället för hos individen.

Wikare, Andersson och Watsi (1999) nämner tre grundläggande utvecklingsteorier:

- Den interaktionistiska teorin – hur sociala, historiska, kulturella, ekonomiska och ekologiska förhållande påverkar individens utveckling
- Den kognitiva teorin – hur man lär sig och löser problem, intellektuell utveckling
- Den psykoanalytiska teorin – personlighetens utveckling, den känslomässiga utvecklingen

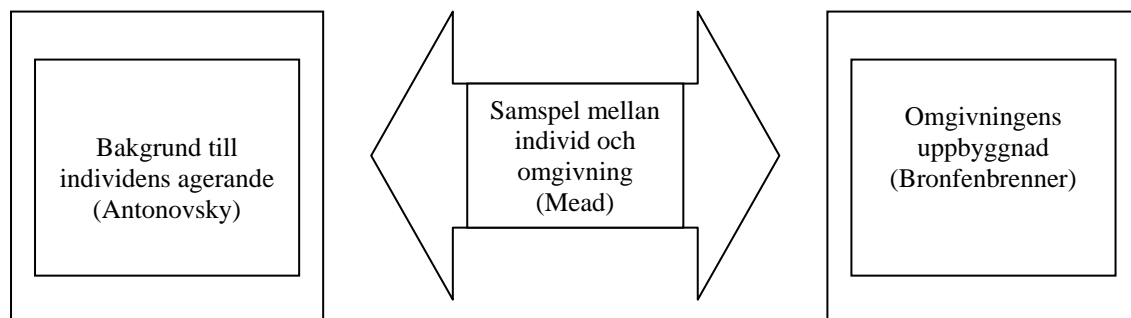
Alla tre teorierna betonar att utvecklingen sker i interaktion med miljön. Den interaktionistiska teorin framhåller, enligt Hwang och Nilsson (1996), kommunikation och relation mellan människor som det centrala i all utveckling. Teorin bygger på ett flertal frågeställningar så som: Hur påverkas vi av andras uppfattningar av oss själva? Hur bekräftar man varandra och hur påverkas jagbild och självkänsla av denna bekräftelse? Individen söker ständigt efter innebörder och uppfattningar som är gemensamma för att få de sociala situationerna meningsfulla. Teorin baseras i mångt och mycket på en grundsyn av människan som en social varelse och att denna varelse styrs av en drift att vara social. Törestad och Nystedt (1985) anser att den interaktionistiska psykologin inte bara ser till de processer som sker mellan individ och omgivning utan även intresserar sig för det samspel som sker inom individen kring känslor, tankar, beteende och fysiologiska processer. Författarna menar att det historiskt sett ofta har varit så att svaren till vissa problem har sökts hos eleven *eller* i miljön, men att detta har lett till kritik eftersom svaret bör sökas i båda delarna, då detta ger en bredare bild kring vad som orsakar problemet. Vidare menar Törestad och Nystedt att det inom psykologin ofta har förekommit försök till att kategorisera både individens agerande

utifrån vissa kriterier, men också en strävan mot att kategorisera olika former av interaktion med omgivningen.

3.2 Val av teori

Jag har valt att fokusera på den interaktionistiska teorin som då enligt Wikare, Andersson och Watsi, bygger på hur individens utveckling påverkas av omgivande faktorer så som sociala, historiska, kulturella, ekonomiska och ekologiska förhållanden. Detta bygger på en betraktelse av individens relation och interaktion med omgivningen, men eftersom jag även är intresserad av hur den enskilde individen fungerar väljer jag också att djupare fokusera på individens beteende. Detta bygger jag på att jag inte tror att det går att polarisera ett visst beteende eller en viss upplevelse till att enbart betraktas ur ett individperspektiv eller i individens relation till omgivningen, utan båda delarna utvecklas i ständigt sammanflätande processer där den ena delen påverkar den andra i ett slags kretslopp. Jag menar även att det råder en stor skillnad utifrån hur individen uppfattar en viss situation, då två individer inte har samma bakgrund och upplevelse kring interaktionen med omgivningen. Här finner jag stöd av Törestad och Nystedt (1985) som menar att en situation som upplevs som positiv för en individ, kan uppfattas som hotande och negativ för en annan. Utifrån kategoriseringen av individer och olika former av interaktion med omgivningen tror jag att man möjligtvis skulle kunna åstadkomma en viss form av struktur kring varför vissa individer agerar som de gör, men detta måste belysas genom interaktionen med omgivningen. Då är det, enligt mitt sätt att se på saken, inte två situationer som är exakt lika utan den variation som finns angående de personliga dragen och erfarenheter av samverkan med miljön ger olika reaktionsmönster för varje unik individ.

Ur den interaktionistiska teorin har jag valt att fokusera på tre olika teorier utformade av Uri Bronfenbrenner, George Mead och Aron Antonovsky. Anledningen till detta val är att jag vill betrakta min undersökning i ljuset av individens perspektiv (Antonovsky), ur samspelet med omgivningen (Mead) och genom att koppla olika omgivande systems inverkan på individens situation (Bronfenbrenner). Följande återges i figur 3.1:



Figur 3.1 Individens agerande i förhållande till omgivningen och dess system

Figur 3.1 visar den kombination av teorier som jag har valt att belysa resultatet av undersökningen genom.

3.3 Aaron Antonovsky - KASAM

Enligt Hwang och Nilsson (1996) var det Antonovsky som introducerade ordet salutogen i slutet av 1970-talet. I en sökning på Nationalencyklopedin (2007c) förklaras *salutogen* som något som verkar hälsofrämjande, om omständigheter som bidrar till att personer är vid god hälsa trots att de har varit eller är utsatta för avsevärda och potentiellt sjukdomsframkallande

biologiska eller psykosociala stressorer. Uttrycket syftar till att fungera som en motpol jämte patologent, som betyder sjukdomsframkallande.

Taam (2002) anser att Aron Antonovskys teorier kring människans förmåga att anpassa sig utifrån olika situationer är betydelsefulla. Antonovsky utarbetade den salutogena modellen som utgår från frågan:

Vilka faktorer gör att människan trots stora yttre påfrestningar håller sig friska?

Antonovsky menar, enligt Taam, att individer inte får ses utifrån diagnoser utan måste ses i relation till individens totala livssituation. När individens tillvaro är begriplig kan handlandet förhindra kaos och skapa ordning. Följande faktorer krävs enligt Antonovskys modell för att uppnå denna känsla av sammanhang i tillvaron:

- Individen ska kunna förstå olika situationer, d v s de skall vara begripliga
- Individen ska tro att situationen är hanterbar
- Individen ska tycka att det är meningsfullt att försöka hantera situationen

Samverkan mellan innehållet i de olika punkterna sker kontinuerligt och meningsfullheten är enligt Antonovsky den viktigaste delen.

Antonovsky (1991) beskriver den motståndskraft som individer har mot yttre påfrestningar som individens KASAM, känsla av sammanhang. Hur väl individen klarar av olika stressorer beror på i vilken utsträckning individen uppfattar vardagen som begriplig, hanterbar och meningsfull. Antonovsky påpekar även att alla stressorer inte är negativa utan kan t o m fungera stimulerande. De tre komponenterna i KASAM beskrivs så här:

Begriplighet – "... i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som förnuftsmässigt gripbara, som information som är ordnad, sammanhängande, strukturerad och tydlig snarare än som brus – dvs kaotisk, oordnad, slumpmässig, oväntad, oförklarlig" (s.39).

Hanterbarhet – "... den grad till vilken man upplever att det står resurser till ens förfogande, med hjälp av vilka man kan möta de krav som ställs av de stimuli som man bombarderas av" (s.40).

Meningsfullhet – "... i vilken utsträckning man känner att livet har en känslomässig innebörd, att åtminstone en del av de problem och krav som livet ställer en inför är värda att investera energi i, är värda engagemang och hängivelse, är utmaningar 'välkomna' snarare än bördor som man mycket hellre vore förutan" (s.41).

Antonovsky menar vidare att en hög grad av begriplighet kan göra att vi förstår och begriper t ex krig, död m m. Med en hög grad av hanterbarhet känner individen inte sig som ett offer och meningsfullheten motsvarar den motivationella komponenten i känslan av sammanhang. Låg KASAM sammanfattas av författaren komma till uttryck genom att det är få saker som betyder något för individen. Individen måste känna sig delaktig i de processer som bygger vardagen för att utveckla hög KASAM. Författaren anser att ett engagemang i ett intresseområde kan leda till en högre grad av meningsfullhet i livet. Vikten av en stark KASAM beskrivs så här av författaren: "Salutogenetiska modellens centrala tes är att en stark KASAM är avgörande för framgångsrik hantering av livets stressorer och därmed för hälsans bevarande" (s.200).

Antonovsky hävdar vidare att ingången och övergången till vuxenlivet är viktig utifrån att individen ska ta med sig en stark känsla av sammanhang. Ungdomsåren med puberteten är

en period som kan vara mycket påfrestande, men att det också kan anläggas goda förutsättningar för en positiv utveckling av KASAM under denna tid, något som kan bli mer permanent under vuxenlivet. Samtidigt kan denna period av gungning skapa en situation där det som byggts upp under barndomsåren omkullkastas.

Tätt sammankopplat med känslan av att tillvaron är begriplig, följer individens förmåga till coping. Antonovsky menar att individer med en god förmåga till coping har en bättre grund för känslan av sammanhang. Coping innebär förmågan att klara av och möta t ex stress. Det finns en mängd olika strategier i detta arbete och författaren menar att ju fler copingstrategier vi har att tillgå, desto mer ökar vår känsla av sammanhang. Coping blir en fråga om att hantera de känslor en viss situation skapar och att på ett konstruktivt sätt möta situationen. Det finns även copingstrategier som inte är konstruktiva och som påverkar individen negativt, så som t ex flykt, passivitet m m.

3.4 George Herbert Mead – Social interaktionism

Enligt Hwang och Nilsson (1996) är en framstående företrädare för det interaktionistiska synsättet Georg Herbert Mead som menade att den sociala och den personliga utvecklingen sker genom samspel med omgivningen. Vidare menade Mead, enligt författarna, att barnet måste göra sig till ett objekt för att utveckla en medvetenhet om sig själv. De måste alltså studera sig själva utifrån för att bli mer medvetna om hur de fungerar. För äldre barn blir kompisarnas attityder mer väsentliga i identitetsuppbyggnaden. Vidare skriver Hwang och Nilsson att medvetande och självuppfattning inte är biologiska produkter utan något som byggs utifrån sociala processer som sker genom intagandet av olika roller i olika sammanhang. Detta rolltagande ger individen en möjlighet att studera sig själv i en annan situation än den vardagliga och även utifrån någon annans perspektiv. Vidare beskrivs identitet som något som odlas fram genom en ständig dialog med omgivningen (Hwang & Nilsson, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 1998; Ahlgren, 1991).

Mead (1976) finner att medvetandet och jaget helt är skapat ur ett socialt samspel och att individen måste ha en viss fysiologisk förmåga för att kunna använda talet för att fungera i det sociala spelet. Språkets betydelse framhålls av Mead som oerhört centralt och vidare framhålls vikten av den sociala växelverkan som uppstår i kommunikationen mellan stimulus och respons. Mead menar att varje individ skapar samhället på samma sätt som samhället skapar individen, och att varje handling påverkar den sociala strukturen, oftast obetydligt men i stor utsträckning påverkas ledaren i denna struktur. Varje individ är unik del av samhället och tillför därmed en unik del till samhället:

...en individs beteende kan endast förstås i termer av hela den grups beteende i vilken han är medlem, eftersom hans individuella handlingar är sammankopplade med större sociala handlingar, vilka går bortom honom själv och vilka inbegriper de övriga medlemmarna av denna grupp (s.30).

Historiskt sett menar Mead att gruppens överlevnad bygger på formulerandet av en gemensam fiende. Författaren finner att varje individ styrs av biologiska och fysiologiska impulser som är av social karaktär, t ex sex och hunger. Därmed krävs social interaktion för att nå tillfredsställelse och Mead påvisar den skillnad som finns i samhällen som byggs upp utifrån insekternas strukturer, där han jämför myrsamhällets samhällsstruktur som bygger på en differentiering bland dess deltagare med det samhällssystem som humlan lever i. Samhällets struktur bygger då på ett kollektiv och ett överförande av beteende i myrsamhället, baserat på att man är en medlem i detsamma, medan humlans fortsatta överlevnad kan sägas bygga på ett överflöd av tillgångar av mat, som varje ny individ måste upptäcka själv eftersom tidigare generation inte kan överföra denna kunskap. Denna parallell går inte att generalisera till människan p g a människans suveränitet i intelligens och människans behov av social interaktion. Dock formulerar han följande angående det differentierade samhället:

Följaktligen kan inte organisation äga rum genom fysiologisk differentiering av vissa varelser till sociala organ, som i myrsamhället eller bisamhället. Tvärtom har alla individerna väsentligen samma fysiologiska struktur, och organisationsprocessen bland sådana varelser måste vara helt annorlunda än hos insekterna (s.169).

Den mänskliga organisationen bygger, enligt Mead, på att människans jag utvecklar samhället, men att det krävs någon form av löst sammansatt samhälle i vilket jaget kan utvecklas. Vidare menar Mead att jaget utvecklas genom en medvetenhet av hur andra fungerar genom en social kontakt. Denna medvetenhet om hur andra fungerar utvecklar jaget och representerar en viktig komponent i utvecklandet av hela samhället. Denna förmåga att identifiera vad som är jaget och vad som representerar andra ger individen en förmåga att urskilja vad som är samhället. Mead lyfter fram det ologiska i ett differentierat mänskligt samhälle likt den fysiologiska differentiering som sker i myrsamhället: ”Hos människan ger den funktionella differentieringen genom språket en helt och hållet annorlunda organisationsprincip som skapar, inte bara en annorlunda slags individ, utan också ett annorlunda samhälle” (s.176).

Vidare formulerar Mead följande:

Så tillvida som individen kan framkalla i sin egen natur dessa organiserade responser och på så sätt ta den andras attityd gentemot sig själv, kan han utveckla självmedvetande, en reaktion hos organismen på sig själv. Å andra sidan har vi sett att ett väsentligt moment i denna process är individens respons på den reaktion som faktiskt innehåller den organiserade gruppen, det som är gemensamt för alla, det som kallas ”me”. Om individerna är så skilda från varandra att de inte kan identifiera sig med varandra, om det inte finns någon gemensam grund, då kan det inte finnas något helt jag på någon sida (s.221-222).

Ahlgren, Ljung och Westin-Lind (1984) menar att Mead bygger sina tankar på individen kring att dennes självuppfattning är ett resultat av den tolkning som denne gör av omgivningens reaktioner på individens beteende i det sociala mötet med andra. Ahlgren (1991) sammanfattar Meads tankar kring självuppfattning som något som uppstår när individen betraktar sig själv utifrån någon annans perspektiv och försöker förstå hur någon annan uppfattar individen. Ahlgren menar vidare att det finns vissa i omgivningen som är viktigare för individen och att dessa benämns som ”signifikanta andra”. Detta begrepp används inte av Mead, men Ahlgren hävdar att detta antagande bygger på Meads tankar. Ingestad (2006) menar vidare, utifrån de teorier Mead för fram angående samspelet mellan omgivning och individ, att skolan är en viktig grund för utvecklandet av den sociala struktur som bygger upp samhället.

3.5 Uri Bronfenbrenner – Den utvecklingsekologiska teorin

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori tar, enligt Hwang och Nilsson (1996), sin utgångspunkt i att all mänsklig utveckling är en produkt av samspelet mellan individ och miljö. Individen utvecklas både inifrån och genom påverkan utifrån. Inifrån genom t ex arv och mognad, medan påverkan utifrån innefattar både den fysiska och sociala miljön. Teorin bygger enligt flera forskare (Hwang & Nilsson, 1996; Gunnarsson, 1999) på att det finns olika former av system som påverkar individens utveckling, och att utvecklingen inte bara styrs av den direkta omgivningen i form av föräldrar och syskon. Gunnarsson (1999) menar vidare att det enligt Bronfenbrenner är den totala omgivningen som styr individens lärande och utveckling. Gunnarsson lyfter även fram Bronfenbrenners tankar kring betydelsen av att individen möter olika miljöer med olika aktiviteter, roller och relationer. Denna möjlighet till kontakt med olika miljöer främjar barnets lärande och utveckling, eftersom det då krävs perspektivskifte.

Andersson (1980) anser att Bronfenbrenner tidigt väckte kritik mot att utvecklings psykologin skulle inrikta sig mer på verkliga situationer, så som barn och vuxnas vardag. Kritiken mot den tidigare utvecklingsforskningen gällde att den inte visade på olika miljöers påverkan på individen. Enligt Andersson menade Bronfenbrenner att forskningen skulle ta som utgångspunkt att studera det samspel som råder mellan individen och miljön. Miljön beskrivs som en sammanhängande struktur som i sig ingår i andra strukturer. Andersson presenterar följande tankar där Bronfenbrenner delar in miljön i fyra olika nivåer:

- Mikronivå - aktiviteter, roller och relationer är viktiga delar i detta system.
- Mesonivån - utgör en integrerad helhet som innefattar de olika erfarenheterna från mikrosystemen.
- Exosystem - Hur andra faktorer som barnet inte direkt kommer i kontakt med påverkar på mikronivå genom att påverka innehållet i aktiviteterna, rollerna och relationerna.
- Makrosystem - politiska beslut m m

Hwang och Nilsson (1996) lyfter fram att det enligt Bronfenbrenner är så att utveckling påverkas på flera olika nivåer och genom en samverkan mellan olika system, och inte bara i samspelet med de närmsta i omgivningen. Mikrosystem är de situationer då individen har ett direkt samspel med någon annan, så som t ex kamraterna, syskon m fl. Mesosystemen utgör den övergripande kopplingen mellan de olika samspel en individ har, dvs de olika microsystemen. Exosystem är sådant som påverkar barnet utan att det deltar i den faktiska miljön, t ex föräldrarnas arbetsplats. Macrosystem är en övergripande nivå där de tre andra systemen ingår som komponenter i t ex politiska system, ideologier m m. Gunnarsson (1999) lyfter fram att skolmiljön utifrån Bronfenbrenners olika nivåer kan betraktas som en sammansättning av olika microsystem, där varje ny lektion med en ny lärare kan ses som ett nytt microsystem. Upplevelsen av varje microsystem är unik för varje individ vilket betyder att en viss undervisningssituation skapar olika handlingar och lärande för varje individ. Vidare betonas tre punkter som styr hur individen reagerar i det microsystem som undervisningssituationen utgör:

- hur de upplever att de klarar sina uppgifter i förhållande till sina kamrater,
- hur de upplever att kamrater och lärare ser på dem,
- hur de upplever sig själva i förhållande till sina kamrater, om de t.ex. känner sig likvärdiga, uppskattade, accepterade, omtyckta och respekterade.

(Gunnarsson, 1999 s.17)

Bunkholdt (2004) lyfter fram att det enligt Bronfenbrenner inte bara är miljön som påverkar individen, utan att individens subjektiva upplevelser av sina erfarenheter också spelar stor roll.

4 METOD

4.1 Allmänt om metod

Thurén (1991) menar att alla sanningar i forskning är relativa, men säger samtidigt att vetenskapen genom sitt sökande efter sanningar rör sig framåt. Vidare menar författaren att förförståelsen vid ingången till ett nytt område påverkar hur vi uppfattar det vi får reda på. Samtidigt utvecklas då vår förförståelse inför nästa möte med samma område. Hur uppkommer, framskrider och avslutas då en undersökning?

Patel och Davidson (1994) menar att all forskning har sin startpunkt i ett problem som forskaren vill lösa eller belysa genom att skaffa mer kunskap kring ämnet. May (2001) skriver vidare om att forskning, ur ett feministiskt perspektiv bygger på människans erfarenheter som forskningens startpunkt och inte dess slutpunkt. Patel och Davidson (1994) finner vidare att denna strävan efter att belysa ett problem ofta är sammankopplat med en hypotes kring problemet. Hypotesen skiljer sig något från teorin eftersom denna kan omfatta en större sammanhängande helhet.

Andersen (1998) menar att en undersökning kan betraktas antingen som deduktiv, bevisföringens väg, eller som induktiv, upptäckarens väg. May (2001) beskriver en deduktiv undersökning som att teorin föregår forskningen, medan den induktiva undersökningen utgår från att forskandet leder fram till formulerandet av en teori.

Alver och Öien (1997) finner att det krävs en varsam balansgång kring forskningsetiken eftersom det som kan göra en elev ont samtidigt kan förbättra situationen för ett flertal andra. May (2001) hävdar att samhällsforskare har små möjligheter att motverka de tendenser som råder i det samhälle där de själva deltar. Detta friställer inte forskaren från att ansluta sig till vissa etiska förhållningssätt. Behovet av ett etiskt förhållningssätt är, enligt May (2001), nödvändigt för att bevara ett förtroende från allmänheten och för att skydda de individer som deltar i forskningen. Ett sådant förhållningssätt är avgörande för forskningens vetenskapliga status. Vetenskapsrådet (2002) framhåller fyra krav på forskningen:

- Informationskravet - Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppiftens syfte.
- Samtyckeskravet - Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan
- Konfidentialitetskravet - Uppgifter om alla i en undersökning skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem
- Nyttjandekravet - Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål

Flera forskare (Kvale, 1997; Trost, 2001) finner att det finns två vägar att välja mellan i själva uppstarten av undersökningen. Dessa två vägar benämns som den kvantitativa och den kvalitativa undersökningen. Nyckelord i den kvantitativa forskningen är enligt Trost (2001) längre, fler eller mer. Vidare finner Andersen (1998) och Bell (2000) att den kvantitativa undersökningen ofta bygger på ganska klara riktlinjer angående genomförandet av undersökningen. Den kvantitativa metoden utgår från statistik och matematik. Kvale (1997) menar att den kvantitativa undersökningsmetoden kan antas utgå från att verkligheten är matematiskt uppbyggd. Trost (1997) menar att den kvalitativa undersökningen är mer innehållsrik än den kvantitativa. Vidare menar Trost att det som kännetecknar en kvalitativ undersökning är att man i datainsamlingen/intervjun resonerar och reagerar eller försöker upptäcka olika varianter av handlande. Rossman och Rallis (2003) beskriver den kvalitativa forskningen som en väg för att samla svar på frågor där alla intryck sedan omarbetas till

kunskaper. Just att sträva efter ny kunskap är enligt Rossman och Rallis drivkraften i den kvalitativa forskningen.

Qualitative research begins with questions; its **ultimate purpose is learning**. To inform the questions, the researcher collects data – the basic units or building blocks of information. Data are images, sounds, words, and numbers. When data are grouped into patterns, they become information. When information is put to use or applied, it becomes knowledge (s.4).

Vidare beskriver Kvale (1997) den kvalitativa forskningen som att genom samtal nå de innersta tankarna hos en grupp individer kring något specifikt ämne. Denscombe (2000) menar att det i kvalitativ forskning är ordet som är det centrala för forskaren medan det i en kvantitativ forskning är siffran som är den centrala enheten. Det är mycket sällsynt att forskningen är av ett slag, utan de två varianterna går in i varandra (Denscombe, 2000). Den kvalitativa undersökningen är enligt Alver och Öien (1997) speciell: "Datainsamling genom kvalitativ metod innebär programmässigt att forskaren integrerar med sina informanter och att det empiriska materialet *inte bara inhämtas utan även skapas* genom denna interaktion, utan att det därför är tal om någon symmetrisk relation" (s.117).

Trost (1997) hävdar också att den kvalitativa forskningen består av en hög grad strukturering och en låg grad av standardisering. Patel och Davidson (1994) finner att standardisering är hur mycket ansvar som lämnas till den som intervjuar angående frågornas ordning och dess utformning. Vidare menar författarna att strukturering motsvarar hur fria frågorna är utifrån tolkning av intervjupersonen. Utifrån denna förklaring kan den kvalitativa forskningen då innebära att frågorna är fria för tolkning och att dess inbördes ordning och uppbyggnad inte är så hårt reglerad. Så här skriver Trost (1997) angående att se på den kvalitativa undersökningen med ett krav på hög validitet:

Med det perspektiv jag här tillämpar blir det alldeles galet att se på intervjuer på det sättet. Människan är inte alls statisk utan tvärtom hela tiden deltagare och aktör i en process. Det innebär i sin tur att svaren inte alls nödvändigt vis skall bli desamma varje gång den givna frågan ställs. Vi gör alltför nya erfarenheter och möter nya situationer, vår föreställningsvärld förändras successivt vilket allt innebär att bakgrunden för ett svar på en fråga hela tiden förändras (s.112).

Halvorsen (1992) påstår att en undersöknings relevans och giltighet betraktas som dess validitet. Hur pålitlig undersökningen är kallas för reliabilitet och innebär att en undersökning som kan göras om med samma resultat har hög reliabilitet.

Valet mellan vilken metod som insamlandet av data ska ske med, baseras enligt Halvorsen (1992) på vilken data man är intresserad av. De vanligaste insamlingsformerna är intervjuer eller enkäter. Intervjun ger möjlighet till att förklara och undvika missförstånd, men ger ofta en mindre undersökningskrets, på grund av att det tar lång tid att genomföra. Enkäten kostar oftast mindre än intervjun, men samtidigt är bortfallet större. Längden på intervjun ska enligt Trost (1997) inte vara så mycket som 90 minuter. Författaren finner vidare att intervjuer är positiva eftersom de ger möjlighet till följdfrågor, men att användandet av bandspelare kan påverka den intervjuade negativt. Rossman och Rallis finner att en stark intervjuare är en person som är en duktig lyssnare och en som har ett intresse i andra personer. Trost (1997) skriver så här angående relationen mellan den som intervjuar och den intervjuade, något som jag anser kunna vara giltigt i många andra sammanhang:

Det sätt på vilket människan uppfattar sin omgivning, sin situation, för med sig konsekvenser för hennes sätt att handla och betrakta andra människor. Någon objektiv verklighet finns inte – allt är subjektivt i mening att vi varseblir vår situation och den varseblivningen leder oss (s.36).

May (2001) menar att bandinspelning har både fördelar och nackdelar. Fördelen är att den som intervjuar kan koncentrera sig på t ex kroppsspråk, medan nackdelen är att vissa blir hämmade och att det innebär ett stort arbete att skriva ut alla intervjuer. Vidare anser Trost (1997) att man ska vara försiktig med att göra sammanfattningar under intervjun. May (2001) lyfter fram fyra olika sätt att ställa frågor i en intervju:

- Strukturerade intervjuer – Utgår från ett färdigt frågeformulär där frågorna ställs exakt lika till alla
- Ostrukturerade intervjuer – Inte så styrd intervju som kan ge ett kvalitativt djup
- Semistrukturerade intervjuer – Mellanform med strukturerade frågor, men även en möjlighet att gå på djupet i frågorna
- Gruppintervju – Intervju med flera personer samtidigt för att t ex undersöka klimatet i en grupp

May (2001) påstår att operationaliseringen innebär att forskaren förtydligar vissa begrepp som är centrala och finner vidare att dessa begrepp måste vara tydliga för den som deltar i undersökningen, men också för den som genomför den.

Denscombe lyfter fram att det subjektiva urvalet av personer till undersökningen ger en undersökningsgrupp som ur undersökningens mål har värdefull kunskap. Objektivitet beskrivs tillsammans med generalisering som vetenskapens fundament av May (2001):

Forskning blir då något mer än en ren reproduktion av våra åsikter och fördomar: den underbygger, tillbakavisar, strukturerar eller genererar våra teorier, och den producerar resultat som kan utmana inte bara våra egna uppfattningar utan också de som rent generellt gäller i samhället (s.19).

Trost (1997) menar att bearbetningsfasen består av tre moment nämligen *samla in material*, *analysera materialet* och *tolka materialet*.

May (2001) finner vidare att distans och opartiskhet speglar ett manligt forskningsparadigm och menar vidare att tillämpande av en subjektiv adekvans innebär att utgå från sex hållpunkter för att fördjupa forskarens förståelse:

- Tid
- Plats
- Omständigheter
- Språk
- Förtrogenhet
- Social konsensus

Vidare hävdar Rossman och Rallis (2003) att datan som man får genom en undersökning inte tolkar sig själv, utan det krävs en tolkning av forskaren för att se mönster och överföra dessa till information. Författarna finner att det finns två sätt att betrakta forskarens roll på, vid bearbetningen av materialet. Ett sätt är att se utifrån det som kallas *the emic perspective* som beskrivs som perspektiven och rösterna från de berörda. *The etic perspective* innefattar de utomståendes perspektiv. Vidare menar Rossman och Rallis att det inte är möjligt att helt och fullt som forskare belysa den uppfattning som de berörda har av sin verklighet: "Because fully representing the subjective experience of the participants (the emic perspective) is an unachievable goal, qualitative researchers strive to represent clearly and richly their understanding of what they have learned (the etic perspective)" (s.48).

Flera forskare (Andersen, 1998; Halvorsen, 1992) beskriver de sätt analysen kan genomföras på. De två sätt som fokuseras är helhetsanalys där hela materialet betraktas för att

just skapa en helhetsbild och delanalys som bygger på att betrakta de olika delarna av undersökningen och att studera de inbördes relationerna mellan delarna. Kvale (1997) lyfter fram det som han kallar meningskoncentrering. Vid meningskoncentrering sammanfattar forskaren det som den intervjuade säger genom att utgå från fyra moment:

1. Läsa hela intervjun för att se helheten
2. Fastställa meningsenheterna som de uttrycks av den intervjuade
3. Försöka att fastställa teman för meningsenheterna
4. Ställa frågor till meningsenheterna utifrån undersökningens syfte

Hur tänker då vissa forskare kring de ämnesområden som jag har valt att undersöka? Söder (1997) menar att det krävs ett nytt sätt att tänka för att närma sig ett integrerande system i skola/samhälle. För att fullt ut förstå vad som är viktigt kring den integrerande tanken måste det tas hänsyn till hur de som är involverade i system så som skola tänker kring dessa frågor. Därför anser Söder att det krävs mer kvalitativ forskning för att belysa hur deltagarna i skolan ser på integrering och för att belysa hela den situation som råder i skolan, snarare än att studera resultatet av integrerande insatser. Lewis (2005) menar att det enligt hennes erfarenhet inte går att generalisera fakta kring inkludering, som insamlats genom intervjuer eftersom det är stor skillnad från situation till situation angående vem som intervjuar, när intervjun sker och hur den sker.

Taube (2000) anser att det är omöjligt att finna en mätteknik som kan mäta en annan individs självbild eller självuppfattning. Eftersom dessa mätredskap inte finns måste den som vill skapa sig en bild av någon annans självbild och självuppfattning tolka utifrån dennes beteende. Mätningar som utgår från en skattning utifrån olika värden kan enligt Taube ha den negativa effekten att olika ord kan betyda olika för olika individer och att en sådan skattning förutsätter att individen är medveten om sin faktiska självbild. Ahlgren (1991) menar däremot att matematik är en god värdeområde när det gäller självuppfattningen.

Clark, Dyson och Millward (1998) menar att mycket forskning kring elever i behov av stöd till viss del är en relativt subjektiv uppfattning av den som genomför en mer kvantitativ forskning. Clark, Dyson och Millward finner att det ofta är så att den forskning som presenteras är präglad av en "forskarsyn" och att det i många fall är så att forskaren saknar kontakt med den verklighet som han/hon presenterar. "Forskarsynen" representerar dessutom en observation ur ett objektperspektiv. Så här skriver författarna kring detta:

This is important because, in recent years, the growing awareness of the social location of knowledge production has led to claims in some quarters that it is only disabled people or those who identify closely with their interests who can legitimately comment on special education (s.4).

Viss kritik riktas också mot det svåra forskarspråket som enligt Andersen (1998) begränsar bredden på den krets som kan tillgodogöra sig forskningen.

4.2 Val av metod

Precis som Patel och Davidson (1994) skriver börjar även min undersökning med ett problem som jag har funderat länge på och som jag vill veta mer om. Jag tycker att det är självklart att skolan ska ge alla elever samma rättigheter att lyckas och bli synliggjorda, för att få en god självbild och känna sig som en del i gemenskapen. Dagens debatt kring hur elever i behov av stöd ska räknas in som en del i gemenskapen tenderar att få fokus på en grundtanke där den fysiska placeringen avgör allt kring det som betraktas som centralt i frågan, nämligen huruvida man känner sig inkluderad eller inte. Samtidigt stängas jag i mitt reflekterande med att jag genom ett accepterande av att mitt tidigare arbetssätt skulle ha varit exkluderande också på ett sätt förkastar det arbete jag har utträttat tillsammans med en stor mängd elever

under de senaste åren. Tankarna kretsar även mycket kring hur denna inkludering ska se ut utifrån att individen ska få en god självbild och hur stödet ges bäst utifrån känsla av inkludering och en god självbild. Detta motiverar mig till att försöka få en bild av hur eleverna tänker kring dessa frågor.

Angående avgränsningen sammanfattar Rossman och Rallis (2003) detta på ett tydligt sätt genom att redogöra för tre faktorer som påverkar storleken på undersökningen. Dessa tre faktorer är det jag vill göra, det jag frågar mig om jag ska göra utifrån ett etiskt förhållningssätt och det jag faktiskt kan göra. Den skärningspunkt där dessa tre faktorer möts bildar det som min undersökning omfattar. Jag hade inledningsvis många tankar och idéer om vad jag ville göra men dessa har bantats betänkligt på de övriga två faktorerna. Inledningsvis var tanken även att göra en jämförelse med hur elever från nationella program tänker kring dessa frågor, men på grund av tidsbrist var detta inte möjligt. I detta kändes det precis som Körner och Wahlgren (1998) skriver: "Vi kan inte undersöka allt vatten i en sjö. Istället får vi nöja oss med att ta *stickprov*" (s.18).

Den kvalitativa bearbetningsmetoden överensstämmer till fullo med det motiv jag har till genomförandet av denna undersökning, nämligen målet om att få en mer djuplodande glimt i hur eleverna på ett individuellt program tänker på djupet kring inkludering, självbild och stödformer i det komplicerade system som skolan är, och i den vardag som eleverna uppfattar på sitt unika sätt. Innan jag bestämde mig för att inrikta mig på att använda intervjun som metod hade jag en klar och tydlig bild av vad mitt syfte var och de problem jag ville undersöka. Anledningen till att jag valde bort den kvantitativa forskningsmetoden var att jag ville ha djupare data än bara de attityder som var aktuella kring de olika frågorna. Jag ville gå mer på djupet för att få en förståelse kring vad som orsakade dessa attityder.

Trost (1997) menar att det är just syftet som avgör vilken metod vi använder oss av. Vidare skriver han så här kring valet av metod: "Val av metod skall ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen." (s.15) Eftersom jag tror att självbild och känslan av inkludering påverkar varandra i förhållande till hur individen och omgivningen samspelar var detta en ledstjärna i valet av teori (Figur 1.1 i inledningen).

Denna undersökning kan då sägas vara deduktiv så till vida att jag utgår från vissa på förhand givna teorier kring hur individen fungerar i förhållande till sin omgivning, något som jag anser spela stor roll i genomförandet av en skola för alla där alla ska känna sig inkluderade med en god självbild och samtidigt få det stöd de är i behov av (May, 2001).

Valet av intervju som metod var för mig ganska lätt eftersom jag ville försöka fånga elevens verkliga åsikt kring de frågor som jag avsåg undersöka. Intervjun som metod kändes även viktig utifrån den vinst jag misstänkte att den skulle kunna innebära gällande innehållet av frågorna och det gav mig en ypperlig möjlighet att se till så att det inte blev något missförstånd gällande kärnan av undersökningen. Användandet av enkäter valdes bort eftersom jag ville gå mer på djupet i frågorna, minimera bortfallet och risken för missförstånd/feltolkningar och att jag ville ha en möjlighet att fånga de värderingar/attityder som eventuellt kunde dyka upp. Jag ville också ha möjligheten att spinna vidare på vissa frågor. Nackdelen med intervjun är att det tar lång tid och är en subjektiv teknik och det ibland kan vara svårt att analysera de svar man får. I detta finner jag stöd hos flera forskare (Halvorsen, 1992; Bell, 2000). Samtidigt är ju inte intervjuer något jag har någon som helst erfarenhet av mer än vid en undersökning till mitt examensarbete vid lärarutbildningen. För att då vidga mina vyer kring det som jag uppfattade som ett mycket svårt uppdrag, att genomföra intervjuer, studerade jag detta ingående i varierande litteratur. Jag tog fasta på det som May (2001) skriver angående vad som krävs för att en intervju ska bli lyckad, nämligen de tre punkterna:

- Tillgänglighet
- Kognition
- Motivation

May menar vidare att det är viktigt att den intervjuade besitter den kunskap som intervjuaren söker, att situationen innebär ett socialt möte som bygger på förväntningar och att den intervjuande måste få deltagarna att känna att de tillför något betydelsefullt. Därför valde jag att i det inledande samtalet vid intervjun betona hur viktigt det är att skolan och även samhället får höra hur de som befinner sig i skolan tänker kring densamma och att inte bara ett vuxenperspektiv blir det synliga i debatten. Jag betonade här att elevernas röster i detta perspektiv är en oundgänglig tillgång, för att skapa förståelse hos andra som inte är invigda i verksamheten.

Jag valde även att använda det som May (2001) benämner som semistrukturerad intervju, vilket innebar att jag ville utgå från strukturerade frågor för att sedan kunna fördjupa frågorna så att jag verkligen nådde kärnan av elevens åsikter och erfarenheter. Vissa av frågorna utgår från en väldigt strukturerad form med färdiga svarsalternativ för att få en mer exakt bild av en specifik åsikt, men de följs i flera fall av frågor som ”varför det?” osv. Frågorna gällande skattning i ett ämne eller i skolan totalt sett, följs inte av någon följdfråga, utan eventuella förklaringar här återfinns och återkopplas till i andra frågor i undersökningen. Valet av semistrukturerade frågor som från början var klara, men som ger flexibilitet vad gäller möjligheten att följa upp de trådar som dyker upp under intervjun gjorde att denna metod kändes överlägsen (Bell, 2000; Denscombe, 2000). Intervjumetoden som jag använder kan också beskrivas som mer kvalitativ utifrån det faktum att frågorna behandlas i samtalsform där jag som samtalsledare har en möjlighet att gå på djupet i de delar som upplevs som centrala utifrån de av mig givna frågorna. Mina intervjuer har, enligt mig själv, låg standardisering utifrån ordning på frågorna och möjlighet att följa upp eventuella spår genom följdfrågor. Samtidigt tycker jag att intervjusituationen i viss mån hade hög standardisering genom en ansats att hålla mig till kärnfrågorna och genom att jag gav samma förklaringar till eleverna och försökte bibehålla samma tonläge vid presentationen av faktorer som skulle rangordnas.

Samtidigt som jag har en mängd intervjufrågor som ämnar söka ett djup i elevernas åsikter kan mina ja/nej frågorna beskrivas som en mer kvantitativ form av insamling, som mer syftar till att ge en bild av den eventuella spridning, upplevelse och attityd som finns i vissa frågor. Avsikten med denna mer kvantitativa insamling var att notera attityder kring vissa frågor. Trots de svårigheter som Taube (2000) lyfter fram kring att kunna mäta individers självbild väljer jag att låta eleverna göra en presentation av hur duktiga de är i kärnämnen och i skolan som helhet. Detta gör jag för att få en glimt av variationen kring den självbild som råder bland de olika eleverna på det individuella programmet. Här väljer jag att utgå från den form av självskattningsmodell som Persson (1998) beskriver som ett redskap för att mäta akademisk självuppfattning. Denna modell utgår från att eleverna bedömer hur duktiga de är i ett visst skolämne. Persson menar att det i en skattningssituation finns olika referensramar, där individerna kan jämföra sig med enskilda individer eller utifrån en större grupp. För att frångå denna osäkerhet kring vad eleverna jämför sig med förändrar jag den femgradiga skala som Persson lyfter fram till att byta ut andra nivån till ”sämre än de flesta” och fjärde nivån till ”bättre än de flesta”. Detta gör jag för att försöka säkerställa att de utgår från ett större sammanhang än att bara jämföra sig med enstaka individer i gruppen.

Ja- och nej-frågorna får då i analysdelen en mer kvalitativ status eftersom de syftar till att lyfta fram bakomliggande attityder och åsikter och kan då även kopplas till mer ingående svar i tillhörande följdfrågor.

Målet med intervjun var att få vetenskaplig kunskap genom att samtala med elever vid ett tillfälle kring inkludering, självbild och stödgrupper (Kvale, 1997). May (2001) menar att forskandet bör ske genom en dialog mellan den undersökte och den som undersöker, och detta anser jag vara en viktig utgångspunkt i den metod jag har valt. Att bara ställa frågor som berör det ytliga och kanske inte framkallar reflektion hos den intervjuade ter sig ur mitt perspektiv ganska innehållslöst och inte så givande, varken i min eller den intervjuades läroprocess. May (2001) skriver så angående detta samspel:

I stället för att försöka skilja mellan korrekt och inkorrekt kunskap (Pinker), eller skilja subjektiva realiteter från objektiva analyser (Weber), måste forskningen sträva efter att få till stånd ett samarbete mellan forskare och utforskade där de delar med sig av sina informationer och erfarenheter. Den "korrekta" kunskapen kommer då inte ur en opartisk och distanserad hållning, som bygger på ett alltför snävt förnuftsbegrepp. Att ifrågasätta den "opartiska" objektiviteten som forskningsgrund utesluter emellertid inte att forskning skulle kunna producera exakta och giltiga kunskaper (s.75).

Valet av att använda minnesanteckningar som dokumentationsmetod gjorde jag av flera anledningar. Den första och kanske viktigaste anledningen är att jag under de år som jag har arbetat med elever i behov av stöd har upplevt bandspelaren som något som har hämmat dem i vad de uttrycker och att de oftast har uttryckt misstänksamhet i användandet av detta tekniska hjälpmedel (Trost, 1997). Jag har också vid ett flertal tillfällen upplevt att elever har blivit mindre aktiva i samtalet p g a att de inte tycker om att höra sin egen röst och detta gjorde mig skeptisk till hur de skulle reagera om rösten skulle fastna på band och kunna höras om igen. En annan anledning till valet av minnesanteckningar som metod var att jag ville sammanfatta det som eleven uttryckte kring min fråga tillsammans med eleven så att jag verkligen förstod/mindes innehållet i det eleven sa, men även för att minimera att mina egna värderingar/attityder skulle påverka omedvetet och integreras i det svar som skulle bestå enbart av elevens egna tankar. Detta visade sig vara mycket viktigt eftersom flera elever la till eller rättade till det som jag sammanfattade utifrån vad de hade sagt. Samtalsformen med minnesanteckningar gav mig också möjligheten att lyssna aktivt kring eventuella attityder eller undertexter i det som intervjupersonen uttryckte, något som jag tror hade varit svårare att hitta med bandspelare som dokumentationshjälp. Metoden som jag använde i form av att skriva minnesanteckningar kan påstås vara en muntlig form av det som Kvale (1997) beskriver som meningskoncentrering.

4.3 Undersökningsgrupp

Undersökningsgrupperna har valts utifrån att det individuella programmet ofta baseras på behovet av stöd som den gemensamma nämnaren. Det individuella programmet är ämnat att fånga upp de elever som av olika anledningar inte börjar på ett nationellt program. Anledningarna till detta kan vara många t ex att en elev inte har bestämt sig för vad denne vill gå för program, avsaknad av betyg från grundskolans kärnämnen m m (prop. 1990/91:85). Min undersökning består av intervjuer med sammanlagt 25 elever från det individuella programmet. Undersökningen genomfördes under två läsår, 2005/2006 och 2006/2007. Undersökningsgrupperna läsåret 2005/2006 bestod av fjorton elever från det individuella programmet, och att undersökningsgrupperna läsåret 2006/2007 bestod av elva elever från det individuella programmet. Gemensamt för undersökningsgrupperna är att eleverna kommer direkt från grundskolans år 9 till individuella programmet. Förutom eleverna med ett eller flera icke godkända betyg finns det även elever som går på individuella programmet p g a andra anledningar, men tyvärr har tidsbrist gjort att jag inte har hunnit ta med dessa elever i undersökningen.

Eftersom elever på det individuella programmet utgör undersökningsgruppen och att jag ville att de skulle matcha vissa kriterier för deltagande, har detta varit det styrande i valet av

undersökningsgrupp och därmed har ingen hänsyn tagits till att gruppen skulle vara uppbyggd och jämförbar med den totala befolkningen. Det urval jag har gjort skulle kunna förklaras genom det May (2001) återger som ett strategiskt urval.

4.4 Pilotstudie

Pilotstudien gjordes genom tre intervjuer med elever enskilt där jag upplevde mig nöjd med innehållet i den tredje reviderade versionens frågor. Ändringar som jag gjorde rörde förklaringen av begreppet inkludering som uppfattades otydligt av de två första eleverna som intervjuades. Jag la även till några frågor kring de olika möjligheterna att få stöd för att kunna se nyanser i svaren och ändrade även några frågor för att tydligare kunna dra paralleller och analysera svaren. Pilotstudien gav också en diskussion kring hur de intervjuade upplevde det faktum att jag under samtalet noterade stödord och meningar för att sedan sammanfatta dessa muntligt med den intervjuade, för att vara säker på att jag hade uppfattat innehållet rätt. Ingen av de intervjuade upplevde mig som mindre intresserad/ouppmärksam under tiden som jag skrev anteckningarna. Vid diskussion kring valet av dokumentationsform framkom då att två av de intervjuade inte hade uppskattat bandspelaren eftersom den upplevdes som lite "skrämmande".

4.5 Genomförande

4.5.1 Information

Innan intervjuerna inleddes krävdes ett rekryteringsarbete bland de elever som matchade den undersökningsgrupp jag ville ha till min undersökning från det individuella programmet. Förfaringssättet var det samma både läsåret 2005/2006 och 2006/2007, så att de olika grupperna skulle få samma information. Jag träffade grupperna från det individuella programmet på ett gemensamt lektionspass där jag förklarade vad min undersökning gick ut på, och vilken undersökningsgrupp jag eftersökte. Jag förklarade även de etiska principer som gällde för undersökningen och betonade också syftet. Jag var också noggrann med att poängtera att de elever som inte matchade undersökningsgruppen var lika viktiga, men att jag tyvärr inte hade utrymme att genomföra en så pass omfattande undersökning, så att de kunde delta. Efter detta pratade jag med alla som matchade undersökningsgruppen enskilt och de blev tillfrågade om de ville vara med. I denna situation kände jag mig tvungen att vara så diskret som möjligt för att inte peka ut någon som saknade betyg. De som då accepterade detta bokade jag en tid för intervju med. De elever som ville delta fick med sig ett missivbrev hem för påskrift, eftersom de inte hade fyllt 18 år (Bilaga 2).

4.5.2 Genomförande av undersökningen

Undersökningen genomfördes genom enskilda intervjuer med totalt 25 elever från det individuella programmet. Intervjuerna inleddes i mars och löpte in i april bägge läsåren. Valet av tidpunkt hade att göra med att jag ville att eleverna skulle ha så mycket erfarenhet av året på det individuella programmet som möjligt, samtidigt som jag vet att det ofta är en hektisk tid för eleverna i det absoluta slutskedet av läsåret. Anledningen till att jag valde att göra undersökningen under två läsår var att jag ville ha en bredare undersökningsgrupp. Jag använde enskilda intervjuer som metod för att nå dessa ungdomars innersta tankar och jag kände att det var viktigt att ha ett inledande samtal där jag kallpratade med eleven och avdramatiserade situationen. Jag försökte vara väldigt tydlig med att lyfta fram frivilligheten kring att delta, men jag betonade ännu tydligare att alla svar skulle presenteras så att individen skulle vara fullständigt anonym. Jag förtydligade också att resultatet av min undersökning skulle presenteras som en undersökning gällande en gymnasieskola i södra Sverige och att svaren skulle presenteras som givna av t ex elev 23 och inte som en namngiven elev. I inledningsfasen av intervjun betonade jag också att frågorna inte hade någon inverkan på

deras nuvarande skolgång utan enbart skulle ses som ett sätt att uttrycka sin åsikt, något som betonades som en mycket viktig åsikt. Jag presenterade också att jag skulle använda mig av att skriva anteckningar under intervjun och att jag ville att eleverna skulle säga till om de uppfattade mig som ointresserad under mitt skrivande. Tiden som varje intervju skulle ta uppskattade jag inledningsvis till ca 30 minuter men detta visade sig vara något i underkant, så efter några samtal ändrade jag denna uppgift i beskrivandet av intervjun i kallpratet med eleverna innan intervjun till ca 40 minuter, för att intervjupersonen skulle kunna få en bättre kontroll över situationen. Jag uppskattade fortfarande inte intervjun som för lång och ansåg att det var en rimlig utökning (Trost, 1997).

Valet av lokal kändes viktig och jag valde att sitta i ett enskilt rum där risken för att någon skulle störa var så liten som möjligt och jag valde att placera mig mittemot min samtalspartner. Trost (1997) menar att man ska välja en plats där man inte riskerar att bli störd och där den intervjuade kan känna sig trygg. Författaren menar också att relationen mellan den som intervjuar och den som blir intervjuad ska vara tämligen neutral och menar följande:

För mig med mitt symbolisk interaktionistiska perspektiv, är det inte fråga om något utbyte av synsätt eller åsikter. Intervjuaren söker efter den intervjuades beteende och känslor och den intervjuade tillhandahåller den information som intervjuaren söker efter. Vad som finns kvar blir då inget *mellan* dem utan hos den intervjuade finns kvar en större erfarenhet och förståelse för sig själv medan hos intervjuaren finns kvar det han eller hon varseblivit av den intervjuades svar, verbala och icke-verbala, i förhållande till den intervjuades situation (s.30).

Faran som Trost (1997) lyfter fram kring att sammanfatta intervjun var något som jag delvis trotsade, eftersom jag upplevde det som positivt att knyta ihop säcken med en sammanfattning vid varje fråga eller område i undersökningen. Detta tyckte jag var positivt, eftersom jag då hade en möjlighet att se om det var något jag hade missuppfattat i elevens uttalande och åsikter.

Intervjun var uppbyggd som ett samtal där mina frågor kom in som centrala punkter i det spontana samtalet kring elevens erfarenheter kring skola. De frågor som bara krävde ja- eller nej-svar ställdes rakt ut och förtydligades vid behov. I de frågor som krävde mer utförliga svar skedde själva frågan inbakad i det samtal vi förde kring elevens skolgång. Frågan blev då navet i samtalet och jag förde korta minnesantecknar samtidigt som vi samtalade. Därefter sammanfattade jag också elevernas svar för att få klarhet i om jag hade förstått rätt.

För mig innebar det som May (2001) benämner som operationaliseringen att jag var tvungen att fundera på vilka begrepp som skulle vara viktiga att gå på djupet kring både för mig och för de elever jag intervjuade. Ganska snart förstod jag att begreppen inkludering och självbild krävde en förklaring både för min egen skull, så att jag kunde hålla samma tråd kring begreppen i intervjuerna med samtliga individer, men även för de intervjuade så att de förstod vad jag menade när jag sa begreppet inkludering eller självbild. Som jag skrev i bakgrunden innefattar begreppet inkludering för mig en känsla av samhörighet och delaktighet. Valet av dessa två begrepp är baserat på hur jag uppfattar begreppen och den förklaring som presenteras i litteraturgenomfången där jag visar på hur begreppet förklaras (SOU 2003:35). Den förklaring till begreppet inkludering som jag presenterar för eleverna i min undersökning är att man när man är inkluderad känner delaktighet och samhörighet i den miljö man befinner sig i. Förklaring som gavs till eleverna av begreppen delaktighet och samhörighet blev:
Samhörighet innebär att man har en känsla av att man hör ihop med gruppen/klassen/skolan. Att man känner sig som en del av gruppen/ klassen/skolan och att man känner att man tillåts vara med och påverka. Delaktighet innebär att man känner att man har inflytande i gruppen/klassen/skolan tillsammans med andra elever/ klasskamrater.

Självbild upplevde jag som svårare att precisera, men slutligen bestämde jag mig för att förklara begreppet på följande sätt:

Självbild är hur man upplever sig själv och sina förmågor och kvaliteter i sin vardag, t ex i skolan. Självbild kan också beskrivas som hur duktig man uppfattar sig själv i olika situationer.

Beskrivningen av vad samhörighet, delaktighet och självbild innebär gavs till alla som intervjuades på samma sätt. Jag betonade för eleverna att jag ville att de tänkte kring just min beskrivning av begreppen när de svarade på frågorna, så att svaren skulle visa hur de tänkte utifrån just ”mina” och inte utifrån deras egna uppfattningar av begreppen. I undersökningen kretsar även en del frågor kring hur olika stödformer uppfattas och därför kände jag det som nödvändigt att förklara vad dessa innebar. De tre stödformer som jag har fokuserat kring har innefattat:

Att få stöd i den ordinarie gruppen genom ett anpassat material eller stöd från en extra resurs i klassrummet, att få stödet i en annan grupp utanför den ordinarie gruppen några enstaka lektioner varje vecka eller att få stödet helt avskilt i en annan grupp som har stödet som den gemensamma nämnaren.

Alla förklaringar upprepades vid behov för eleverna, både när jag upptäckte att de inte längre utgick från den förklaring som jag hade gett kring begreppen och när de själva bad om att få den upprepad. Vad gäller dessa olika former av stödundervisning insåg jag redan på förhand att de intervjuade eleverna hade viss personlig erfarenhet, eftersom ett flertal kanske hade fått stöd under tidigare skolgång.

De problem/svårigheter som jag upplevde under intervjusituationerna var att ge en tidsram som upplevdes som korrekt beroende på den stora variation i hur länge samtalen varade. En annan svårighet var att dokumentera och hantera situationer där information gällande frågor längre fram kom tidigare än vad jag hade tänkt mig. I dessa fall gjorde jag olika lösningar beroende på hur samtalet gestaltade sig. I vissa fall gick vi över till den fråga svaren berörde, medan vi i andra fall enades om att göra en anteckning av det uppkomna för att återgå till denna fråga senare. Under samtalen kunde jag i några enstaka fall uppleva att det fanns en misstänksamhet/återhållsamhet som gjorde det nödvändigt att återgå till syftet, frivilligheten och anonymiteten. En ytterligare svårighet var att vara aktiv både i skrivandet och samtalandet samtidigt. Detta var något stressande, till och från, eftersom det kändes som jag riskerade att missa något viktigt samtidigt som jag skrev. Upplägget var sådant att de inte fick ta del av frågorna innan, eftersom jag inte ville att de skulle undersöka begrepp m m och därmed skapa sig en bild innan intervjun, d v s vara mindre spontana.

Litteratursökningen skedde på många och olika sätt. Viss litteratur hittades på olika bibliotek genom att jag sökte efter de centrala begreppen inkludering, självbild, stödgrupper och en skola för alla. Artiklar sökte jag genom databasen ERIC och i vissa fall sökte jag sedan vidare på t ex Google Scholar. Tidigare uppsatser gjorda inom valt område hittade jag bl a på Hkr:s bibliotekssida på Internet. Även här använde jag mig av de begrepp som är centrala i min undersökning. En viktig del i litteratursökningen var också att jag genom referenser i både artiklar, uppsatser och böcker kunde söka mig vidare till ny och intressant litteratur. En svårighet var att begreppen kring självet ofta gick in i varandra och att det som jag uppfattar som självbild ofta beskrevs med begreppet självuppfattning, men var också starkt sammankopplat med andra begrepp som hade med självet att göra. Samma sak gällde för inkludering där begreppet integrering ofta förekom.

4.6 Bearbetning

Redan under intervjun sammanfattade jag tillsammans med eleverna deras svar utifrån de frågor som jag sökte svar på. Taube (2000) varnar för en sådan sammanfattning, men personligen uppfattade jag det som mycket positivt eftersom det förtydligade elevernas svar

avsevärt och jag kunde se om jag hade missuppfattat något angående de olika frågorna. För att sedan få en helhetsbild av intervjun tittade jag igenom hela materialet för varje individ. Bearbetningen av de data som jag fick in genom intervjuerna kategoriserades sedan utifrån fem huvudteman. Dessa är:

- Självbild
- Inkludering
- Självbild/inkludering
- En skola för alla
- Stödformer

För att tydligare åskådliggöra svaren använde jag mig av tabeller, figurer, citat och diagram. I dessa olika presentationer har jag haft för avsikt att åskådliggöra olika faktorer, kategoriseringar av dessa faktorer och jämförelser mellan hur eleverna på det individuella programmet tänker i olika frågor. För att ytterligare förtydliga förhållandet mellan olika faktorer har jag även använt mig av medelvärden vid jämförelser mellan olika faktorer. För att förtydliga kategoriseringen av elevernas svar har eleverna nummerats och vid citat presenteras vilken elev det är som har uttalat sig.

4.7 Studiens tillförlitlighet

Som jag skrev i valet av metod förefaller den kvalitativa forskningen att ses som forskning med lägre tillförlitlighet än kvantitativ forskning. Samtidigt är det så att en central del i den kvalitativa forskningen utgår från att människor förändras genom reflektion och erfarenheter (Thurén, 1991). Trost (1997) menar att reliabiliteten, d v s tillförlitligheten, innebär att samma fråga ska resultera i samma svar om frågan ställs vid olika tidpunkter. Vidare skriver författaren att validitet motsvarar giltighet och att de frågor som ställs ska eftersöka svaret till kärnfrågan i undersökningen. Detta menar författaren är svårt i kvalitativa undersökningar eftersom det då i många frågor handlar om en bredare frågeställning som i sin tur leder till fler följdfrågor. Personligen delar jag Trosts åsikt om att det är orealistiskt att tro att en kvalitativ undersökning skulle leda till samma svar om den gjordes om vid en annan tidpunkt, d v s ha hög validitet. Detta skulle även tala mot den reflektionsprocess som jag genom den här undersökningen önskar mig, med eventuellt förstärkta eller förnyade teorier kring elevers tankar kring inkludering, självbild och stödformer. Jag tror att en liknande reflektionsprocess ständigt pågår i elevernas vardag och att detta påverkar deras tankar i nuet, men förändras utifrån ny kunskap, erfarenhet m m. Även här finner jag stöd i Trost (1997) som talar om ett symbolisk interaktionistiskt synsätt, som innebär att människan ständigt deltar i olika processer som påverkar hur vi ser på verkligheten i nuet. Utifrån det som Trost benämner som symbolisk interaktionistiskt synsätt innebär detta att jag tror att de svar jag fick under själva intervjusituationen speglar den verklighet som eleverna upplevde just då.

Denscombe lyfter även fram att det finns en risk att den som intervjuar kan få svårt att hålla sig objektiv under intervjun p g a egna värderingar. Detta poängteras även av Bell (2000) som menar att den som intervjuar kan påverka omedvetet eftersom han/hon helt enkelt är mänsklig. Just denna del reflekterade jag mycket över innan själva genomförandet så att frågorna skulle ha rätt karaktär för att kunna engagera alla de intervjuade, samtidigt som de inte skulle vara utpekande och antyda någon form av stämplande attityd gällande inkludering, självbild och stödformer jämte någon i de intervjuade grupperna.

Angående tillförlitligheten av den självskattning eleverna gjorde kring den akademiska självuppfattningen framhåller Persson (1998) att det går att rikta viss kritik mot en sådan skattning, utifrån att olika individer utgår från olika referensramar. För att försöka kringgå

detta valde jag att formulera om den självskattningsskala som Persson lyfter fram, så att det framgår att jämförelsen ska göras utifrån "de flesta".

Jag insåg redan på förhand att det skulle kunna finnas svårighet med min objektivitet på grund av den referensram som jag har, med en hel del positiva erfarenheter av undervisning av elever i en annan stödgrupp. Eftersom jag dessutom har en koppling genom mitt nuvarande arbete på individuella programmet, går det inte att helt bortse från att detta kan ha påverkat i undersökningssituationen. Detta var något som jag försökte tänka på under hela undersökningen. Rossman och Rallis (2003) betonar två frågor utifrån trovärdigheten för kvalitativ forskning som forskaren bör ställa sig själv kring den genomförda undersökningen:

- Är studien utförd på ett kompetent sätt?
- Är studien utförd på ett etiskt sätt?

Att bedöma kompetensen i denna undersökning är inte helt lätt eftersom jag då har ett inifrån perspektiv och är färgad av det som jag har tagit till mig från litteraturstudierna med fokus på metod. En sak som skulle kunna kritiseras utifrån befintlig kompetens är avsaknaden av någon större vana att intervjua, men detta försökte jag kompensera genom litteraturstudier som skulle ge mig en teoretisk bas att stå på och genom att göra en pilotstudie. Den etiska delen är lättare att kritiskt granska och där anser jag att jag har informerat om och efterlevt de olika krav som lyfts fram genom Vetenskapsrådet (2002).

Givetvis innebär detta inifrånperspektiv även att jag som pedagog, och i detta fall den som undersöker något, har en grundsyn utifrån ett flerårigt reflekterande som påverkar mig i min syn kring de upplevelser jag får genom denna undersökning. Detta är något som jag aktivt måste försöka lägga åt sidan för att med öppna ögon kunna se kritiskt på min tidigare yrkesverksamhet utifrån de svar eleverna presenterar i denna undersökning. Det bedömdes som synnerligen viktigt att det i min undersökning var elevernas röster som blev hörda och att det inte omvandlades till att fokus hamnade på mina upplevelser och erfarenheter i för stor utsträckning. Samtidigt är ett huvudmål, tätt inkluderat med syftet för denna undersökning, just att genom reflektion utvecklas och få en bredare förståelse för hur elever i dagens skola resonerar kring vissa specialpedagogiska frågor. Allt för att jag i min roll som specialpedagog ska bli bättre på att möta elever i behov av stöd i deras vardag.

Det jag då upplevde som positivt i den här undersökningen var att som objekt i elevernas värld uppleva hur de som subjekt upplever sådant som jag har en uppfattning och åsikt om. Detta ställer stora krav på min objektivitet. Jag tycker också att det kändes väldigt positivt att ge eleverna en chans att få framföra sin åsikt och att de får känna att deras åsikt kan vara viktig för andra.

Andersen (1998) skriver så här om just trovärdigheten av forskning: "Vi måste alltid ifrågasätta, vara kritiska och försöka använda konkurrerande och alternativa förklaringar till och tolkningar av vårt material" (s.207).

4.8 Etik

Trots att forskaren, enligt May (2001), har små möjligheter att påverka det samhälle som denne lever i anser jag att etik alltid måste komma i första rummet för att skydda de som vänligt nog deltar i denna undersökning. Detta anser jag vara mycket viktigt och även mycket intressant.

Eftersom undersökningsgruppen är under arton år har jag skickat hem missivbrev både till eleverna på individuella programmet gällande undersökningen 2005/2006 och 2006/2007, Bilaga 2. Brevet innehåller en kort presentation av syftet med min studie, information om att deltagandet är frivilligt, information om skolans anonymitet, information om elevens anonymitet och att resultatet enbart kommer att användas till forskning, i enlighet med de

rekommendationer som Vetenskapsrådet (2002) framhåller. Förutom denna skriftliga information var jag väldigt noggrann med att informera eleverna muntligt om vilka riktlinjer som gällde, både vid introduktionen till intervjun, men även i den faktiska intervjusituationen.

5 RESULTAT

Undersökningens resultat är kategoriserat utifrån fem större huvudområden: "Självbild", "Inkludering", "Självbild/inkludering", "En skola för alla" och "Stödformer". Detta för att göra resultatframställning så tydlig som möjligt. Eleverna 1-14 är de som deltog i undersökningen läsåret 2005/2006, medan elev 15-25 är de elever som deltog i undersökningen 2006/2007. I resultatet väljer jag att presentera båda dessa undersökningsgrupper som en totalgrupp på 25 elever, eftersom jag inte har för avsikt att genomföra någon jämförelse av dessa grupper. I de fall som eleverna har uttalat sig i vissa frågor och detta har kategoriserats kan det vara så att en elev har nämnt flera olika uppgifter och därmed är representerad i flera kategorier. Detta kan leda till att det i vissa fall finns fler svar inom kategorierna än vad det finns elever som har uttalat sig.

5.1 Självbild

Resultatet kring självbilden presenteras i tre olika delar. Den två första delarna visar det Persson (1998) kallar akademisk självuppfattning, d v s hur eleverna skattar sig själva utifrån skolsituationen. Den första delen visar hur eleverna skattar sig i de tre kärnämnen svenska, engelska och matematik. Denna skattning presenteras i relation till vilket betyg eleven hade i dessa ämnen när de slutade år 9. Den andra delen visar en total skattning av elevens kunskaper i skolan som helhet, medan den tredje delen visar hur eleverna rangordnade de faktorer som jag presenterade för dem utifrån negativ påverkan på självbilden.

Akademisk självuppfattning: Skattning i kärnämnen kopplat till betyget från år 9

Tabell 5.1 visar vilka betyg eleverna hade i kärnämnen svenska, engelska och matematik när de slutade år 9. Varje elev har då sammanlagt tre betyg i dessa ämnen vilket totalt ger 75 betyg.

Tabell 5.1 Antal elever som hade de olika betygsnivåerna med sig från år 9 i svenska, engelska och matematik, när de började på det individuella programmet.

Betygsnivå	Antal betyg totalt N=75	Antal elever N=25
Ej nått målen	40	
Godkänt	35	
Väl godkänt	0	
Mycket väl godkänt	0	

I tabell 5.1 kan man utläsa att de två betygsgrupper som eleverna låg i var betyget godkänt eller så hade de inte nått målen för betyget godkänt i ett eller flera av kärnämnen svenska, engelska och matematik. Sammanlagt hade de 25 eleverna vardera tre betyg i kärnämnen. Detta innebär att de 25 eleverna totalt sett hade 75 betyg i kärnämnen.

I tabell 5.2 går att utläsa resultatet av elevernas svar på fråga 1-3, som gäller hur eleverna skattar sina kunskaper i respektive ämne utifrån det betyg de har fått som slutbetyg i år 9. Skattningen utgick från fem färdiga kriterier som eleverna fick välja mellan. Dessa nivåer var: "Mycket dåliga", "Sämre än de flesta", "Som de flesta", "Bättre än de flesta" och "Mycket bra". I tabellen markeras det totala antalet elevers svar inom varje betygsnivå framför varje kriterium.

Tabell 5.2 Hur bedömer eleverna sina kunskaper i svenska, engelska och matematik?

Betygsnivå	Mycket dåliga	Sämre än de flesta	Som de flesta	Bättre än de flesta	Mycket bra
Ej nått målen	3	18	17	2	0
Godkänt	0	5	20	8	2
Väl godkänt	0	0	0	0	0
Mycket väl godkänt	0	0	0	0	0
Totalt N=75	3	23	37	10	2
Antal elever N=25					

I tabell 5.2 visas hur eleverna skattade sig i dessa 75 ämnen och även vilket betyg de hade i ämnet. Totalt sett hade eleverna trettiofem godkända betyg och vid 20 tillfällen skattade sig dessa elever till kategorin "Som de flesta". Vid fem tillfällen då betyget var godkänt skattade sig eleverna som "Sämre än de flesta" medan det vid sammanlagt åtta tillfällen där betyget var godkänt blev en skattning som "Bättre än de flesta". Vid två tillfällen där betyget var godkänt skattades kunskaperna som "Mycket bra". Av de elever som inte hade uppnått betyg i ett eller flera ämnen, totalt 40 ämnen, blev skattningen vid 18 tillfällen "Sämre än de flesta" och vid 17 tillfällen "Som de flesta". Vid tre tillfällen blev skattningen "Mycket dåliga" och vid två tillfällen "Bättre än de flesta". Tendensen är att skattningen är högre i de ämnen som eleverna har fått betyg i, än i de ämnen där eleven saknar betyg. Totalt sett, oavsett betygsnivå, är den vanligaste skattningen "Som de flesta", något som uppges vid 37 tillfällen. Vid 23 tillfällen uppges kunskaperna vara "Sämre än de flesta", medan det vid tre tillfällen blir en skattning motsvarande "Mycket dåliga". Vid tio tillfällen uppges kunskaperna vara "Bättre än de flesta", medan det vid två tillfällen sker en skattning motsvarande "Mycket bra" i ämnet.

Akademisk självuppfattning: Total skattning av hur duktig man är i skolan

I tabell 5.3 kan resultatet av fråga 4 utläsas, som handlade om elevernas sammantagna bild av hur duktiga de är i skolämnena som helhet. Eleverna fick välja mellan fem olika skattningsnivåer: "Inte alls duktig", "Sämre än de flesta", "Som de flesta", "Bättre än de flesta" och "Mycket duktig". Antalet elever som skattar sig till varje kategori presenteras i tabell 5.3.

Tabell 5.3 Hur skattar eleverna sig totalt sett i skolans ämnen?

Skattningsnivå	Antal elever N=25
Inte alls duktig	0
Sämre än de flesta	6
Som de flesta	13
Bättre än de flesta	5
Mycket duktig	1

I tabell 5.3 går att utläsa att sex elever skattar sig som "Sämre än de flesta". Vidare syns tydligt att de flesta elever skattar sig "Som de flesta". Fem elever skattar sig som "Bättre än de flesta", medan en elev skattar sig som "Mycket duktig". Anmärkningsvärt var att flera elever spontant frågade vad/vem de skulle jämföra med när de gjorde sin skattning.

Faktorer som avgör den akademiska självuppfattningen

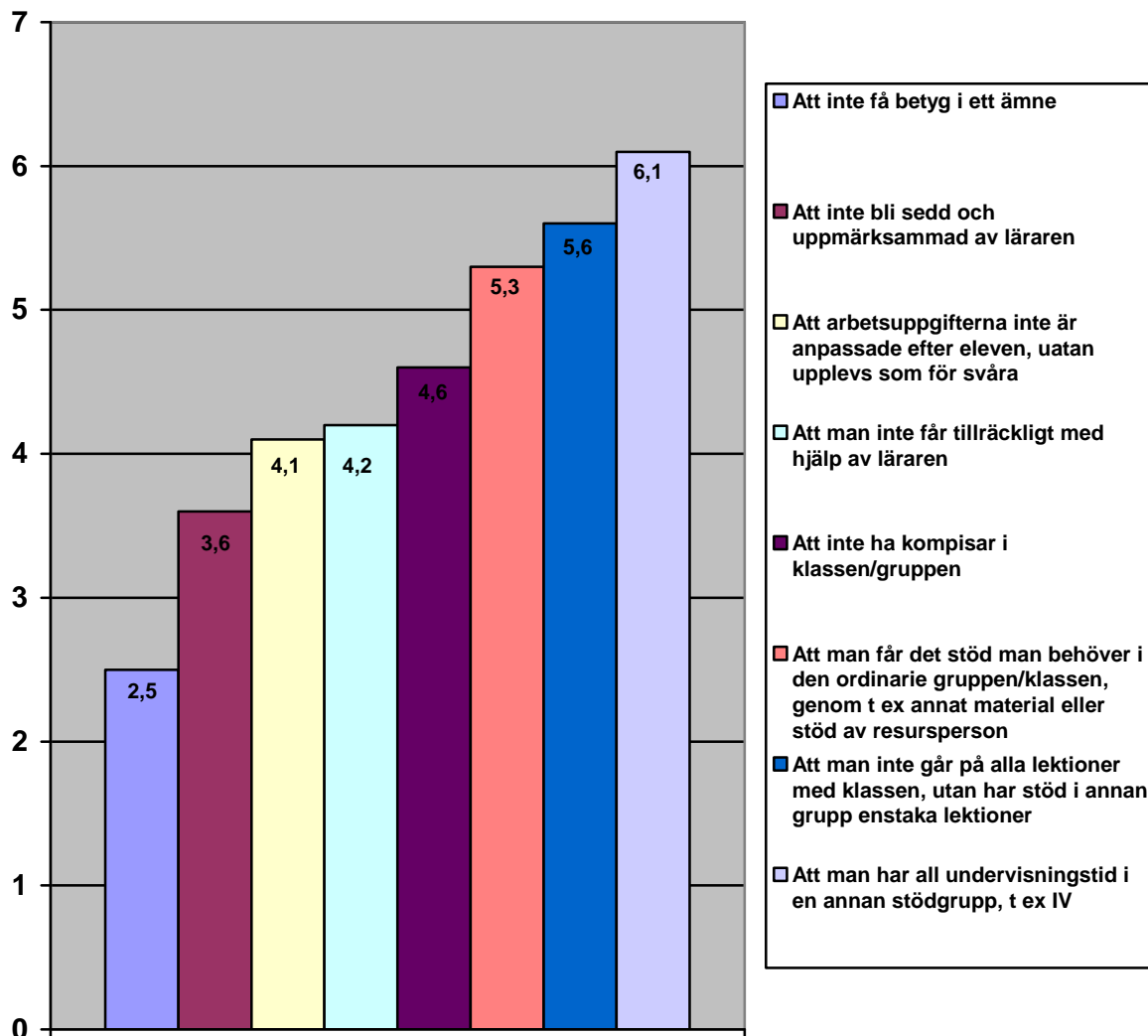
De givna faktorerna skulle i fråga 5 rangordnas med siffrorna 1-8. En etta innebär att eleven finner faktorn vara den mest negativa utifrån påverkan på självbilden i skolan. En åtta innebär att eleven uppfattar att faktorn är den minst negativa gällande påverkan av självbilden i skolan. Tabell 5.4 visar det medelvärdet som faktorerna har fått i och med den rangordning som eleverna har gjort. Medelvärdet har räknats ut för varje given faktor genom att de rangordningspoäng som varje faktor har fått har adderats och sedan dividerats med antalet elever. Ju lägre medelvärdet är desto mer negativ påverkan på självbilden har faktorn, enligt undersökningsgruppen.

Tabell 5.4 Medelvärdet av de olika faktorernas negativa betydelse på självbilden.

Faktorer	Medelvärde
Att inte få betyg i ett ämne	2,5
Att inte bli sedd och uppmärksammad av läraren	3,6
Att arbetsuppgifterna inte är anpassade efter eleven, utan upplevs som för svåra	4,1
Att man inte får tillräckligt med hjälp av läraren	4,2
Att inte ha kompisar i klassen/gruppen	4,6
Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat material eller stöd av resursperson	5,3
Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i en annan grupp enstaka lektioner	5,6
Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV	6,1

I Diagram 5.1 visas en sammanställning av dessa medelvärden. I diagrammet har endast de på förhand givna faktorerna presenterats eftersom det är dessa som jag ämnar ställa mot varandra i en jämförelse.

Diagram 5.1 Sammanställning av hur faktorerna rangordnades



I tabell 5.4 och diagram 5.1 syns tydligt att eleverna anser att det mest negativa för hur duktig man känner sig i ett ämne är om man får betyg eller inte. På plats två hamnar lärarens negativa inverkan i form av att inte se och uppmärksamma eleven. På tredje plats kommer faktorn som innebär att läraren inte anpassar materialet. På fjärde plats hamnar faktorn som innebär att läraren inte hjälper eleven i tillräckligt stor utsträckning. På femte plats anges den negativa inverkan det är att inte ha kompisar i gruppen/klassen. Noterbart är att det råder stor oenighet kring denna faktors betydelse för självbilden, då sju elever anser att den har störst betydelse medan sju elever anser att den har minst betydelse. De tre stödformerna hamnar på de sista platserna för de givna faktorerna. Den mest negativa stödformen för självbilden är, enligt undersökningsgruppen, att få stödet i den ordinarie klassen genom anpassat material eller stödperson inne i klassrummet. Tätt därefter kommer att man inte går på alla lektioner med klassen, utan att man går ifrån enstaka lektioner till en annan grupp för att få stöd. Att få all undervisning i en separat grupp som t ex på IV hamnar på den åttonde platsen och är den i särklass minst negativa faktorn. Fyra elever nämnde andra faktorer som de anser påverka mer negativt än de av mig givna och det var: "När läraren inte var rättvis i sin bedömning", "När man gjorde fel och läraren sa att man borde klara det", "Elaka kommentarer från andra i klassen" och "Om läraren sa att man skulle klara uppgifterna hela tiden, d v s om läraren var negativ till min förmåga".

5.2 Inkludering

Resultatet som innefattar frågor som berör inkludering har delats upp i sex olika undergrupper. Den första delen handlar om huruvida eleverna känner sig inkluderade i skolan som helhet nu på gymnasiet och om de kände sig inkluderade i skolan under år 9. Den andra delen berör om eleverna känner sig inkluderade i gruppen/klassen nu på gymnasiet och om de kände sig inkluderade under år 9. Den tredje delen omfattar de åsikter eleverna hade kring om känslan av inkludering i skolan som helhet och i gruppen/klassen var sammankopplat med att gå ett nationellt program. Den fjärde delen omfattar elevernas tankar om varför eller varför man inte upplever att man är mer inkluderad i skolan som helhet om man går ett nationellt program. Den femte delen innefattar de tankar eleverna hade kring varför eller varför man inte upplever att man är mer inkluderad i gruppen/klassen om man går ett nationellt program. Den sjätte delen tar upp den rangordning av faktorer som eleverna gjorde kring den negativa påverkan de har på känslan av inkludering.

Känsla av inkludering i skolan som helhet

I tabell 5.5 kan resultatet av frågorna 6-7 utläsas. Frågorna handlade om känslan av inkludering i skolan som helhet under år 9 och nu på gymnasiet. I tabellen presenteras först de tjugofem elevernas svar kring om de kände sig inkluderade under år 9 och därefter presenteras deras svar kring om de känner sig inkluderade nu på gymnasiet, i skolan som helhet.

Tabell 5.5 Kände eleverna sig inkluderad i skolan som helhet under år 9 och känner de sig inkluderade nu på gymnasiet?

Tidsperiod	Ja	Nej
Under år 9 N=25	7	18
Nu på gymnasiet N=25	8	17

I tabell 5.5 kan man tydligt avläsa att sju elever kände sig inkluderade i skolan som helhet under år 9 och att åtta elever upplever att de är inkluderade i skolan som helhet nu på gymnasiet. Arton elever säger att de inte var inkluderade i skolan som helhet under år 9 och att sjutton elever inte känner sig inkluderade i skolan som helhet nu på gymnasiet. Noterbart är att det av de sju eleverna som kände sig inkluderade i skolan som helhet under år 9 bara är en som uppger att känslan av inkludering finns kvar nu på gymnasiet. Samtidigt uppger sju elever att de inte var inkluderade i skolan som helhet under år 9, men att de känner sig inkluderade nu på gymnasiet. Sammanlagt elva elever kände sig inte inkluderade i skolan som helhet under år 9 eller nu på gymnasiet.

Känsla av inkludering i gruppen/klassen

I tabell 5.6 kan resultatet av frågorna 8-9 utläsas. Frågorna handlade om känslan av inkludering i gruppen/klassen under år 9 och nu på gymnasiet. I tabellen presenteras först de tjugofem elevernas svar kring om de kände sig inkluderade under år 9 och därefter presenteras deras svar kring om de känner sig inkluderade nu på gymnasiet, i gruppen/klassen.

Tabell 5.6 Kände eleverna sig inkluderad i gruppen/klassen under år 9 och känner de sig inkluderade nuvarande grupp/klass?

Tidsperiod	Ja	Nej
Under år 9 N=25	15	10

Ur tabell 5.6 kan man utläsa att femton av de 25 eleverna kände sig inkluderade i gruppen/klassen under år 9, medan 21 elever känner sig inkluderade i den nuvarande gruppen på gymnasiet. Tio elever kände sig inte inkluderade i gruppen/klassen under år 9, medan fyra elever inte känner sig inkluderade i den nuvarande gruppen/klassen på gymnasiet. Noterbart är att en elev som kände sig inkluderad i gruppen/klassen under år 9 inte heller gör så i den nuvarande gruppen/klassen på gymnasiet. Tre elever som kände sig inkluderade i gruppen/klassen under år 9 har inte samma känsla i sin nuvarande grupp/klass på gymnasiet. Nio elever som inte kände sig inkluderad i gruppen/klassen under år nio känner sig inkluderade i den nuvarande gruppen/klassen på gymnasiet.

Inkludering i skolan kopplat till att gå ett nationellt program?

I tabell 5.7 kan resultatet på frågorna 10 och 12 ses. Dessa frågor handlade om hurvida man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet respektive gruppen/klassen, om man går ett nationellt program. I tabellen presenteras först de tjugofem elevernas svar kring om de tror att man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går ett nationellt program och därefter presenteras deras svar kring om man känner sig mer inkluderade i gruppen/klassen om man går på ett nationellt program.

Tabell 5.7 Tror eleverna att man känner sig mer inkluderade i skolan som helhet och i gruppen/klassen om man går ett nationellt program jämfört med om man går på det individuella programmet?

Miljö	Ja	Nej
I skolan som helhet N=25	17	8
I gruppen/klassen N=25	8	17

I tabell 5.7 kan man utläsa att majoriteten, 17 elever, tror att man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går på ett nationellt program än om man går det individuella programmet. Åtta elever tror inte att det innebär någon positiv skillnad. Vad gäller om man känner sig mer inkluderad i gruppen/klassen för att man går ett nationellt program är majoriteten, 17 elever, negativa till att så är fallet. Åtta elever tror att man känner sig mer inkluderad i gruppen/klassen om man går ett nationellt program.

Anledning till mer eller mindre inkludering i skolan som helhet om man går ett nationellt program

I tabell 5.8 finns de svar eleverna gav kring anledningen till varför eller varför man inte känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går på ett nationellt program. Dessa svar gäller fråga 11. I tabell 5.8 presenteras kategorier utifrån varför man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går ett nationellt program.

Tabell 5.8 Vilka kategorier utkristalliserades ur elevernas svar kring varför man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går på ett nationellt program?

Kategorier	Antal elever N=17
Fler dagar i skolan på ett nationellt program	4

IV känns som att gå om år 9	3
Gemensam inriktning/intresse	2
IV räknas mindre i skolan som helhet	2
Mer utanför på IV/Mer med på nationellt program	2

I tabell 5.8 kan man utläsa att fyra av de sjutton eleverna som tycker att man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet på ett nationellt program nämner att det beror på att man går färre dagar i skolan om man går på individuella programmet:

"De går i skolan alla dagar." (Elev 4).

"Vi går inte så många dagar i skolan, det känns inte riktigt som vi går i skolan" (Elev 12)

Tre elever lyfter fram att det känns som att gå om år 9 när man går på det individuella programmet:

"Att gå IV är samma som att gå om nian. De som går 'riktiga' program känns mer som riktiga gymnasieelever eftersom de har betyg och själva kunde välja program." (Elev 15)

"Det känns inte som IV är en riktig linje. Det känns som vi går om grundskolan." (Elev 18)

Två elever antyder att samhörigheten och delaktigheten blir större på ett nationellt program för att man där känner att man har mer gemensamt i form av intresse och att man lättare passar in i en större klass med samma inriktning och att det leder till att man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet:

"Man har valt inriktningen själv och man känner sig bättre och bättre och får bättre självförtroende." (Elev 7).

"Ett nationellt program känns mer som en riktig klass eftersom de har mer som gör att de hör ihop, t ex vad de ska bli." (Elev 25)

Anmärkningsvärt är att två elever tar upp att individuella programmet har lägre status än de nationella programmen:

"Det känns som att IV inte räknas riktigt till gymnasiet på samma sätt som ett nationellt program." (Elev 23).

"IV är IV! Vi räknas mindre i skolan som helhet." (Elev 10)

Två elever antyder att man är mer med i skolan om man går ett nationellt program, eller mer utanför skolan om man går på individuella programmet:

"De är mer med i vad som händer på skolan t ex olika gemensamma aktiviteter." (Elev 17)

"När man går på IV känner man sig nog lite utanför jämfört med dem som går på ett nationellt program." (Elev 22)

I tabell 5.9 presenteras kategorier utifrån varför man inte känner sig mer inkluderad i skolan som helhet på ett nationellt program.

Tabell 5.9 Vilka kategorier utkristalliserades ur elevernas svar kring varför man inte känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går på ett nationellt program?

Kategorier	Antal elever N=8
Placeringen spelar ingen roll	6

I tabell 5.9 kan man utläsa att endast en kategori har utkristalliserats och nämnts av flera elever och det är att sex av de åtta eleverna som tyckte att det inte innebär mer inkludering i skolan som helhet om man går ett nationellt program tar upp att det kvittar vilken klass man går i. De flesta eleverna motiverar detta med att individuella programmet också kan upplevas som en egen klass och att man där har samma möjligheter att känna sig inkluderad i skolan som helhet:

”Nej, det kvittar! Enda skillnaden är att vi har olika schema och finns i olika lokaler. Det påverkar inte känslan av samhörighet och delaktighet.” (Elev 19).

”Det handlar om att gå med personer man tycker om. Individuella eller nationellt program, det kvittar.” (Elev 2)

Anmärkningsvärt är att en elev tar upp att möjligheterna är bättre i den lilla gruppen eftersom det går färre elever i gruppen/klassen:

”De är för många i de andra klasserna. Mycket bättre med liten grupp.” (Elev 14).

Anledning till mer eller mindre inkludering i gruppen/klassen om man går på ett nationellt program

I tabell 5.10 återfinns kategorier utifrån de svar som eleverna gav på fråga 13, vilken handlade om de motiveringar eleverna hade kring varför eller varför man inte känner sig mer inkluderad i gruppen/klassen om man går på ett nationellt program.

Tabell 5.10 Kategorier utifrån varför man känner sig mer inkluderad i sin grupp/klass om man går ett nationellt program.

Kategorier	Antal elever N=8
Fler dagar i skolan	4
De lär känna varandra bättre/hör mer ihop	4
Ska läsa tillsammans under 3 år	2

I tabell 5.10 kan man utläsa att fyra elever tar upp att man känner sig mer inkluderad i sin klass på ett nationellt program än vad man gör på individuella programmet, eftersom eleverna på nationella program går fler dagar i skolan:

”De går tre år tillsammans och fem dagar i veckan.” (Elev 9).

”Man går fler dagar i skolan och det blir en annan gemenskap när man träffas oftare.” (Elev 13)

Fyra elever lyfter fram att eleverna på det nationella programmet lär känna varandra bättre och hör mer ihop:

”Man går fler dagar i skolan och det blir en annan gemenskap när man träffas oftare.” (Elev 13)

Två elever tar upp att man känner sig mer inkluderad p g a att man ska läsa tre år tillsammans:

”De ska gå tre år tillsammans och de lär känna varandra bättre.” (Elev 12)

Noterbart är att en elev lyfter fram det gemensamma intresset/inriktningen:

"Alla har samma inriktning/intresse. De hör ihop mer med varandra." (Elev 7)

I tabell 5.11 presenteras kategorier kring varför man inte känner sig mer inkluderad i gruppen/klassen om man går på ett nationellt program.

Tabell 5.11 Kategorier utifrån varför man inte känner sig mer inkluderad i sin grupp/klass om man går ett nationellt program.

Kategorier	Antal elever N=17
Placeringen spelar ingen roll/Det kvittar	12
IV ger bättre förutsättningar till inkludering	5

I tabell 5.11 kan man utläsa att den mest frekventa åsikten angående varför man inte känner sig mer inkluderad på ett nationellt program är att det upplevs som att det kvittar om man går på individuella programmet eller på ett nationellt program. Tolv av de sjutton eleverna som inte ansåg att man känner sig mer inkluderad i klassen om man går ett nationellt program anser att placeringen kvittar och att gruppen på det individuella programmet kan ses som en egen klass och att man har lika lätt att känna sig inkluderade där:

"En klass är en klass. Det kvittar om det är på ett nationellt program eller på IV" (Elev 15).

"Det kvittar eftersom den lilla gruppen upplevs som ens egen klass. Det är lättare att knyta kontakter i den lilla gruppen." (Elev 14)

Anmärkningsvärt är att fem elever antyder det omvända, d v s att man skulle känna sig mer inkluderad på individuella programmet eftersom det är en mindre grupp och att det är lättare att känna samhörighet och delaktighet då:

"Vi är en mindre grupp och då kommer man närmre varandra. Det är lättare att påverka i den lilla gruppen." (Elev 17)

"Jag tror mer att det är tvärtom eftersom de är typ 20 elever och vi är inte så många. När det är färre elever är det lättare att påverka." (Elev 16)

Faktorer som avgör känslan av inkludering för eleverna på det individuella programmet

I fråga 14 undrade jag vilka faktorer eleverna på individuella programmet tyckte spelade störst roll vad gällde en negativ påverkan av inkluderingskänslan i skolan. Eleverna fick rangordna de givna faktorerna med siffrorna 1-8. En etta innebar att eleven ansåg att den faktorn var den som hade mest negativ inverkan på känslan av inkludering, medan en åtta innebar att faktorn inte betraktades som så negativ i sammanhanget. I tabell 5.12 ses medelvärdet av resultatet kring hur eleverna rangordnade faktorerna. Medelvärdet har räknats ut för varje given faktor genom att de rangordningspoäng som varje faktor har fått har adderats och sedan dividerats med antalet elever. Ju lägre medelvärdet är desto mer negativ påverkan på inkluderingskänslan har faktorn, enligt undersökningsgruppen.

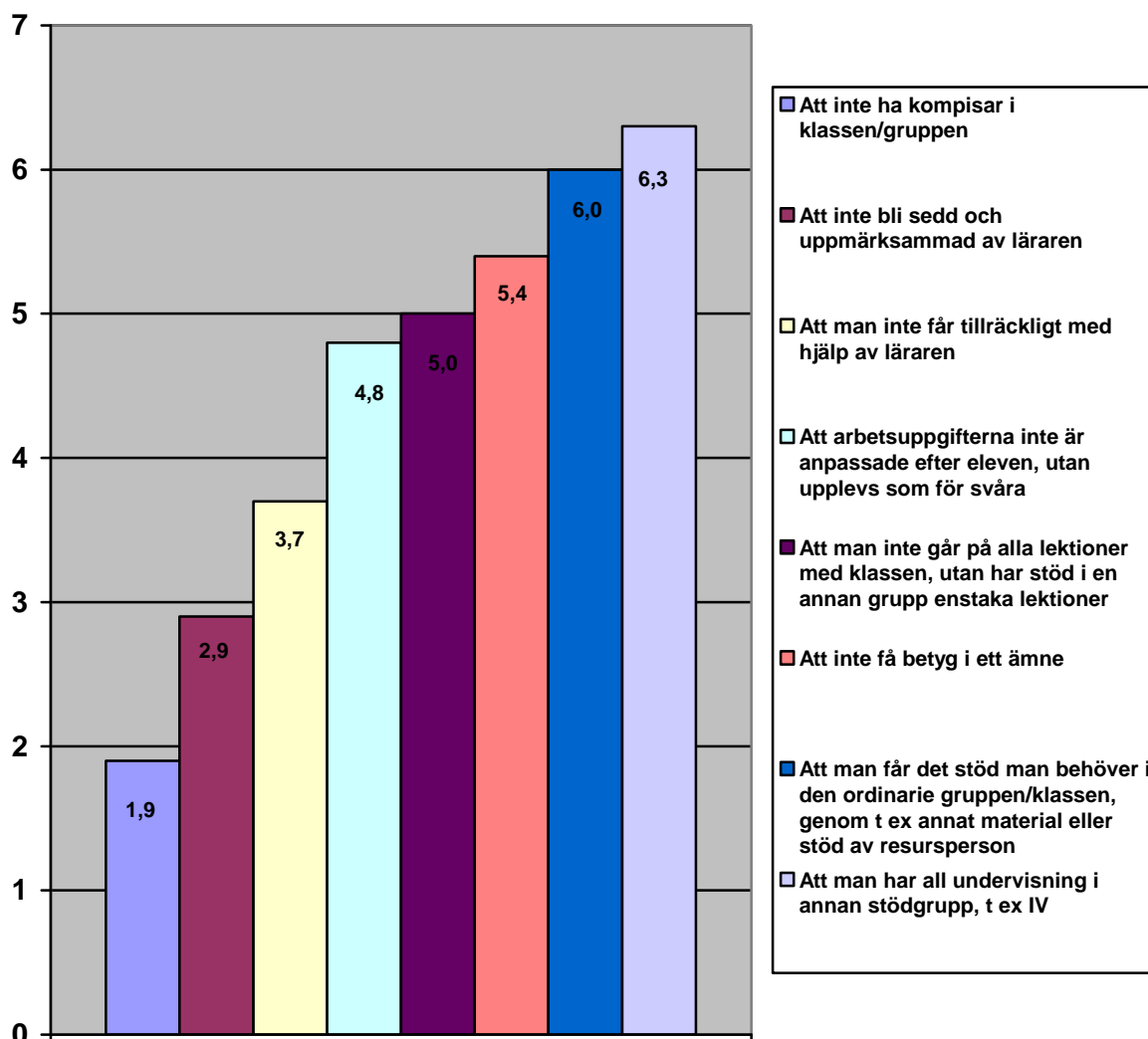
Tabell 5.12 Medelvärdet av de olika faktorernas negativa betydelse på inkluderingskänslan.

Faktorer	Medelvärde
Att inte ha kompisar i klassen/gruppen	1,9
Att inte bli sedd och uppmärksammad av läraren	2,9

Att man inte får tillräckligt med hjälp av läraren	3,7
Att arbetsuppgifterna inte är anpassade efter eleven, utan upplevs som för svåra	4,8
Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i en annan grupp enstaka lektioner	5,0
Att inte få betyg i ett ämne	5,4
Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat material eller stöd av resursperson	6,0
Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV	6,3

Diagram 5.2 visar en sammanställning av medelvärdena utifrån den rangordning av faktorerna som eleverna gjorde.

Diagram 5.2 Sammanställning av vilka faktorer som påverkar känslan av inkludering negativt enligt eleverna.



I tabell 5.12 och diagram 5.2 syns tydligt att faktorn att inte ha några kompisar i gruppen/klassen är det som är mest negativt för eleverna med avseende på att känna sig inkluderad. På andra plats utifrån negativ inverkan på inkluderingskänslan kommer att inte bli sedd och uppmärksammad av läraren följt av att inte få tillräckligt med hjälp av läraren. Att

inte få arbetsuppgifterna anpassade utan de känns som för svåra upplevs som negativt och hamnar på fjärde plats. Eleverna anser att den stödform som är mest negativ för känslan av inkludering, är att gå ifrån enstaka lektioner till en annan grupp för att få stödet där och den faktorn hamnar på femte plats. På sjätte plats kommer att inte få betyg i ett ämne. På sjunde plats hamnar att få stödet i den ordinarie gruppen, genom annat material eller stöd av resursperson medan att få sitt stöd i en avskild stödgrupp så som individuella programmet betraktas som lite mer negativt för känslan av inkludering i jämförelse med att få stödet i den ordinarie gruppen genom ett anpassat material eller stöd av resursperson, och hamnar på den åttonde platsen. En elev lyfter fram en egen faktor: ”Om man är van vid en mindre skola där det var mer gemenskap.”

5.3 Inkludering/självbild

Resultatet kring vilka faktorer som påverkar självbilden och känslan av inkludering negativt slås i denna del ihop för att finna vilka faktorer som spelar störst roll för eleverna med avseende på att både få en god självbild och att känna sig inkluderad i skolan.

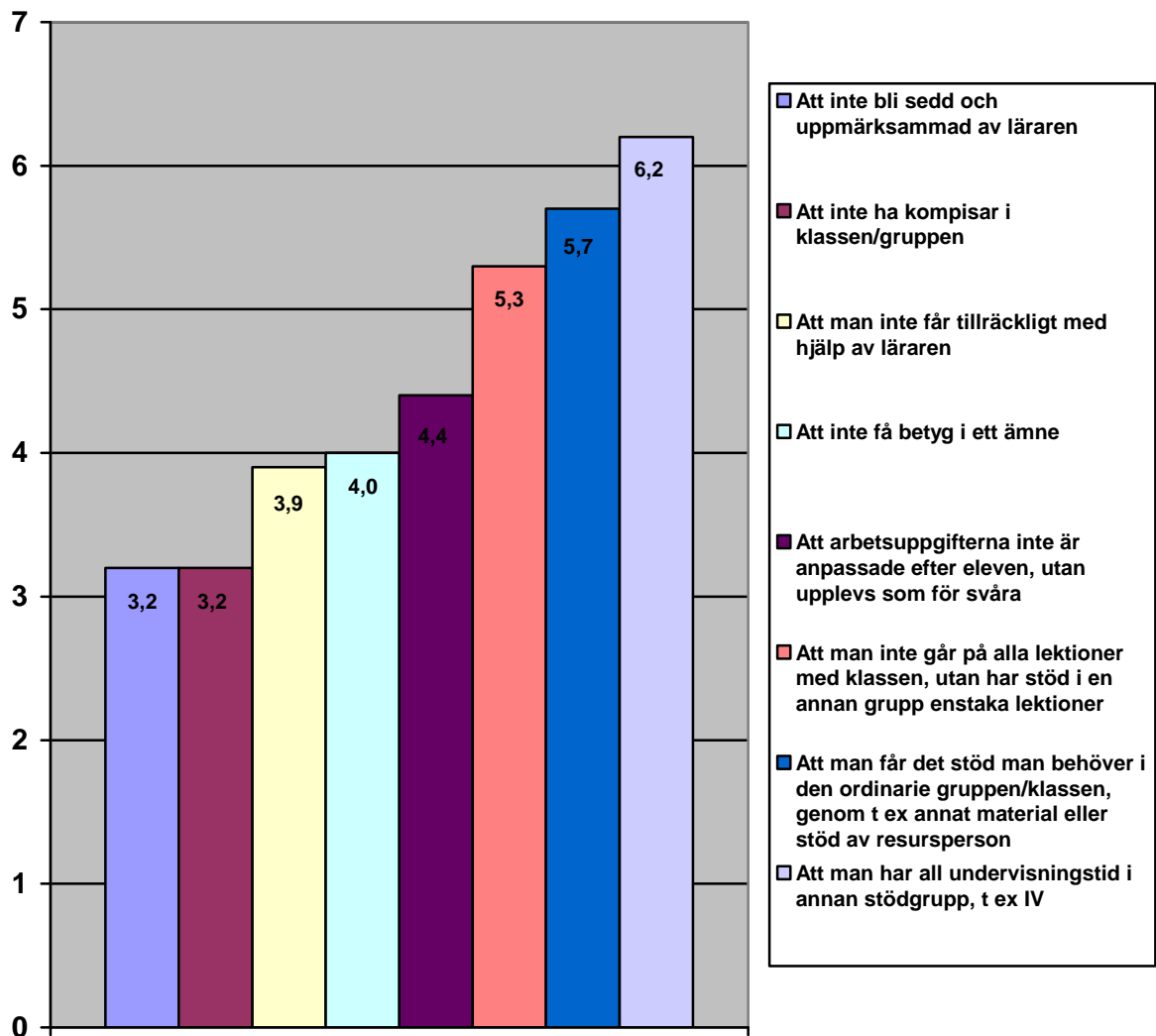
Sammanställning av faktorernas negativa påverkan kring självbild och inkludering

I tabell 5.13 redovisas en sammanställning av hur eleverna rangordnar de olika faktorerna gällande fråga 5 och 14, vilka berör de faktorer som rangordnats utifrån negativ påverkan av inkludering och självskattning. Denna presentation visar det medelvärde faktorerna har fått genom att elevens svar, både gällande självbild och inkludering, till varje faktor har adderats för att sedan adderas med övriga elevers medelvärde kring varje faktor. Därefter har summan delats med antalet elever. Precis som tidigare nämnts innebär ett lågt medelvärde en mer negativ påverkan av självbilden och känslan av inkludering. I diagram 5.3 presenteras en sammanvägning av resultatet för att tydligt åskådliggöra skillnaderna mellan faktorerna.

Tabell 5.13 Medelvärdet av de olika faktorernas negativa betydelse för självbilden och inkluderingskänslan enligt eleverna.

Faktorer	Medelvärde självbild och inkludering
Att inte bli sedd och uppmärksammas av läraren	3,2
Att inte ha kompisar i klassen/gruppen	3,2
Att man inte får tillräckligt med hjälp av läraren	3,9
Att inte få betyg i ett ämne	4,0
Att arbetsuppgifterna inte är anpassade efter eleven, utan upplevs som för svåra	4,4
Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i en annan grupp enstaka lektioner	5,3
Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat material eller stöd av resursperson	5,7
Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV	6,2

Diagram 5.3 Sammanvägning kring medelvärdet utifrån resultatet kring självskattning och Inkludering.



I tabell 5.13 och diagram 5.3 går att utläsa att de mest negativa faktorerna gällande sammanvägningen av självbild och känsla av inkludering är att inte bli sedd och uppmärksammas av läraren och att inte ha kompisar i klassen/gruppen. Lärarens roll som den som ger hjälp betraktas som betydelsefull och hamnar på tredje plats, följt av att inte få betyg i ett ämne. Lärarens roll betonas även gällande att anpassa arbetsuppgifterna så att de inte upplevs som för svåra och denna faktor hamnar på sjätte plats. Skillnaden mellan de faktorer som har rangordnats på plats 3-5 är inte så stor, medan de två första faktorerna står i en viss särklass utifrån negativ påverkan. De tre stödformerna hamnar på de sista platserna i elevernas totala rangordning, vilket tyder på att de inte betraktas spela så stor roll som övriga faktorer utifrån sammanvägningen av faktorernas negativa påverkan på självbild och känsla av inkludering. Den mest negativa stödformen är att inte gå på alla lektioner med sin klass, utan att man går ifrån enstaka lektioner till en annan grupp och får sitt stöd där. Därefter, på sjunde plats, kommer att få stödet i den ordinarie klassen och på sista plats hamnar att få all undervisning i en annan stödgrupp, så som IV. De två senare stödformerna står i viss särklass utifrån att inte betraktas som så negativa utifrån negativ påverkan på självbild och känsla av inkludering.

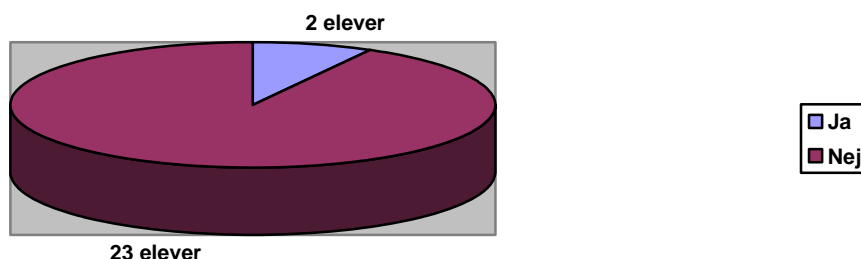
5.4 En skola för alla

Resultatet kring de frågor som mer direkt berör tankar kring en skola för alla presenteras utifrån fyra olika delar. Den första delen handlar om elevernas attityd till om det är möjligt att skapa en skola för alla där alla går i gemensamma klasser. Den andra delen berör vilka anledningar som de elever som var negativa till detta nämnde kring varför alla elever inte kan gå tillsammans i gemensamma klasser. Den tredje delen omfattar elevernas attityder kring om de tror att det är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie klassen. Den fjärde och sista delen omfattar de tankar eleverna hade kring vad som saknas för att eleverna ska kunna få det stöd de behöver inne i den ordinarie klassen.

Attityder till en skola för alla

I fråga 15 undrade jag om eleverna trodde att alla elever kunde gå i gemensamma grupper i skolan. Resultatet presenteras i diagram 5.4.

Diagram 5.4 Sammanställning av resultatet kring om eleverna tror att alla kan gå i gemensamma grupper/klasser. N=25



I diagram 5.4 framgår tydligt att eleverna är negativa till att alla elever ska kunna gå i gemensamma klasser och följa sin klass under hela skoldagen. Diagram 5.4 visar att så många som 23 av de 25 eleverna är negativa och har förbehåll kring att alla ska gå i samma grupp. Endast två elever trodde att detta skulle vara möjligt att genomföra utan förbehåll.

Anledningar som nämndes till att inte alla kan gå i gemensamma grupper

De elever som svarade nej på fråga 15, d v s om de inte trodde att det var möjligt för alla elever att gå i samma grupp/klass, fick motivera varför de inte trodde detta i fråga 16. En kategorisering av förklaringarna går att utläsa i tabell 5.14.

Tabell 5.14 Vilka anledningar nämns som förklaring till att alla elever inte kan gå i gemensamma grupper/klasser i skolan.

Kategorier	Antal elever N=23
Behovet av speciellt stöd/För stora svårigheter	7
För pratigt i klassen/Svårt att koncentrera sig	5
Läraren hinner inte med i en stor grupp	4
Vissa stör övriga för mycket och måste gå i annan grupp	3
Skoltrötta kommer inte till den stora gruppen	2
Vissa klarar inte av att vara bland så många elever	2
Risk för mobbing i klassen	2

I tabell 5.14 går att utläsa att av de förklaringar som ges till varför alla inte kan gå tillsammans i en ”vanlig” klass är den mest frekventa kategorin, något som nämns av sju elever, att vissa elever är i behov av ett speciellt stöd som inte kan ges i klassen. Noterbart är att två av dessa elever lyfter fram direkt positiva effekter av att särskiljas från gruppen genom att man får en chans att synas och att arbetstempot blir lägre med mindre press:

”Vissa behöver speciellt stöd som man inte kan få i en stor grupp. Vissa klarar inte av att jobba i en stor grupp.” (Elev 7)

”Folk är olika och behöver olika sorters hjälp och jag tror inte läraren hinner/kan hjälpa alla i en stor klass. Mindre grupper gör så att alla blir sedda. Blyga får en chans att synas i en liten grupp.” (Elev 2)

Fem elever lyfter fram att det är för stökigt i klassen och att det kan vara svårt att koncentrera sig där:

”Det blir stimmigt och svårt att arbeta. De får inte tillräckligt med hjälp p g a för stora grupper.” (Elev 8)

”Vissa behöver mer hjälp än andra så de behöver gå ifrån till en annan grupp. Har man svårt med koncentrationen kan det bli stimmigt i en stor grupp. I en liten grupp blir det mindre press och ett långsammare tempo.” (Elev 10)

Fyra elever nämner att läraren inte hinner med alla elever i klassrummet:

”Vissa har svårt att koncentrera sig och jobbar bättre i små grupper. Läraren hade inte hunnit hjälpa alla i den stora klassen. Det hänger på om skolan har råd att ge det stöd eleven behöver och det har inte skolan nu.” (Elev 16)

”Vissa får inte tillräckligt med stöd i den stora gruppen eftersom läraren inte hinner hjälpa alla.” (Elev 22)

Tre elever antyder att det innebär något negativt för övriga i gruppen om någon elev stör i klassen:

”Om de hade kunnat det så hade de redan gjort det. Därför finns det speciella skolor eller grupper för dessa elever. Det hade varit negativt för övriga i klassen om det t ex hade funnits en elev som hade haft det svårt med koncentrationen och stört.” (Elev 23)

Två elever talar om de skoltrötta som av dessa elever inte uppfattas skulle komma till en ”vanlig” klass:

”Alla vill inte gå i skolan. De kommer inte att gå på alla lektioner.” (Elev 4)

”De som inte orkar, skoltrötta, kommer inte till den stora klassen.” (Elev 9)

Två elever lyfter fram att det finns de som inte klarar att gå med så många andra p g a att de har svårigheter med kontakten med andra människor:

”Alla har sina svårigheter. Vissa är människoskygga och kan inte gå med andra.” (Elev 11)

”Vissa vill inte gå i stora grupper p g a att man inte mår bra av för många runt sig. Har man ett handikapp bör man gå i särskolan för där kan man få mer hjälp.” (Elev 17)

Två elever lyfter fram att det finns risk för mobbing om alla ska gå tillsammans:

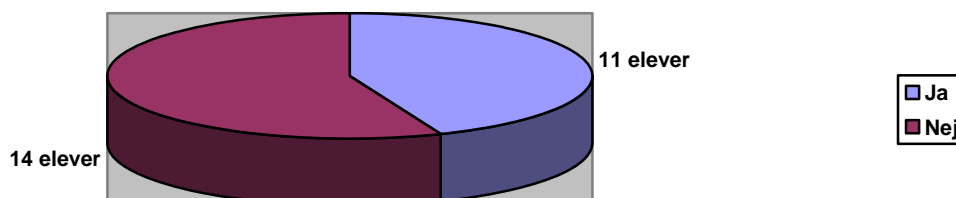
”Vi passar inte ihop och det kan fungera dåligt när alla går tillsammans, det kan bli t ex mobbing. De som har stora problem i ämnet får gå ifrån och få stöd på dessa lektioner. Det blir lugnast då för de som går ifrån och får stöd.” (Elev 15)

”Jag tror att de med mest avvikande/ annorlunda sätt hade blivit utstötta från gruppen.” (Elev 20)

Är det möjligt att få stöd i ordinarie klass?

I fråga 17 undrade jag om eleverna trodde att det var möjligt att få det stöd man behöver genom t ex anpassat material eller resursperson inne i den ordinarie gruppen klassen. Denna sammanställning presenteras i diagram 5.5.

Diagram 5.5 Sammanställning av elevernas attityd till om det är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie klassen. N=25



I diagram 5.5 går att utläsa att majoriteten av eleverna inte tror att man kan få det stöd man behöver inne tillsammans med sin ordinarie grupp/klass. 14 elever tror inte att det är möjligt, medan 11 elever tror att det går att få det stöd man behöver inne i den ordinarie gruppen/klassen.

Vad tyckte eleverna saknas för att alla skulle kunna få stödet i ordinarie klassen

De 14 elever som svarade nej på fråga 17, dvs de som inte tror att det är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, har i fråga 18 fått motivera vad de anser saknas för att de elever som är i behov av stöd ska få detta inne i den ordinarie gruppen/klassen. I tabell 5.15 presenteras en kategorisering av det som eleverna ansåg saknas för att stödet skulle kunna ges i den ordinarie gruppen/klassen.

Tabell 5.15 Vad tycker eleverna saknas för att eleverna ska kunna få det stöd de behöver i den ordinarie gruppen/klassen?

Kategorier	Antal elever N=14
Mindre grupper	3
Fler lärare	3
Lugn och ro i klassen	3
Anpassning av material och planering	2
Inte bra eftersom det blir negativt för övriga i klassen	2
Vissa klarar inte av att koncentrera sig i stor grupp	2

I tabell 5.15 går att utläsa att det som eleverna upplever saknas för att alla elever ska kunna få stöd i klassen vanligast är, enligt tre elever, fler lärare eller, enligt tre elever, mindre grupp:

"Vissa behöver mer lärartid, vilket är svårt att få i stora grupper. Mindre grupper eller fler lärare behövs" (Elev 7).

"Alla vill inte ha stödet i klassrummet, utan vissa vill sitta i mindre grupper där det är lugnt. Det kanske hade funkat för fler om det hade funnits fler lärare/mindre klasser." (Elev 20)

Tre elever lyfter fram att det behövs lugn och ro i klassen för att alla ska kunna undervisas där:

"Lugn och ro. De som är i behov av stöd måste själva vilja lyckas, annars är det onödigt" (Elev 15).

"Att alla ska vara tysta och arbeta." (Elev 21)

Två elever poängterar att det handlar om att anpassa planeringen/skoldagen för dem som behöver det:

"Mindre grupper och mer anpassning efter elevens förmåga." (Elev 10)

"Är det bara en lärare är det svårt. Eleven måste få en egen planering. En assistent kan kanske hjälpa till. Det kostar kanske för mycket att lösa detta i klassrummet?" (Elev 24)

Två kategorier som inte direkt handlade om elevernas tankar om vad som saknades för att man ska få det stöd man behöver i klassen utkristalliserades i svaren till denna fråga. Anmärkningsvärt är att två elever lyfter fram negativa effekter för övriga i gruppen om elever får stödet i den ordinarie klassen:

"Det hade blivit kaos eftersom folk stör sig på när någon annan får lättare uppgifter." (Elev 14)

"Det går om svårigheterna inte är för stora. Är det för stora problem kan detta leda till att han/hon tar upp för mycket tid av läraren och då drabbar det övriga i gruppen. Då är det bättre med undervisning i liten grupp." (Elev 23)

Två elever anser att vissa inte klarar av att koncentrera sig i en stor grupp:

"Vissa har svårt att koncentrera sig och jobbar bättre i små grupper. Läraren hade inte hunnit hjälpa alla i den stora klassen. Det hänger på om skolan har råd att ge det stöd eleven behöver och det har inte skolan nu." (Elev 16)

Intressant är även att en elev tar upp att lärarna behöver bli bättre på att hjälpa eleverna i behov av stöd:

"Vissa lärare skulle behöva bli bättre på att hjälpa eleverna." (Elev 3)

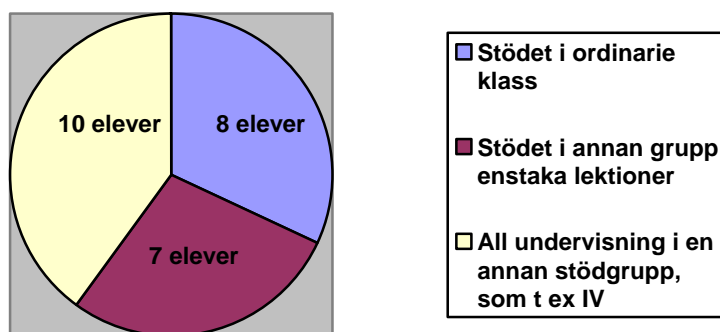
5.5 Stödformer

Resultatet kring de frågor som handlar om olika stödformer presenteras i fem olika delar. Den första delen behandlar vilken stödform eleverna väljer utifrån att erhålla en god självbild och känna sig inkluderad. Den andra delen omfattar varför eleverna väljer den stödform de gör. Den tredje delen belyser vilka fördelar och nackdelar eleverna ser med att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen. Den fjärde delen handlar om vilka fördelar och nackdelar eleverna ser kring att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner. Den femte delen omfattar de fördelar och nackdelar eleverna ser med att få stödet i en annan grupp, så som IV.

Val av stödform

I fråga 19 undrade jag vilken stödform eleverna skulle föredra utifrån att den skulle vara positiv för känslan av inkludering och ge förutsättningar för en god självbild. Resultatet ses i diagram 5.6.

Diagram 5.6 Vilken stödform väljer eleverna utifrån att erhålla en god självbild och att känna sig inkluderade? N=25



I diagram 5.6 går det att utläsa att eleverna är oense om vilken stödform de skulle välja. För tio av de 25 eleverna framstår att få stöd i en annan stödgrupp, så som IV, som den mest positiva stödformen. Åtta elever väljer att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen. Sju elever väljer att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner.

Varför väljer eleverna den stödform de gör?

I fråga 20 undrade jag varför de valde den stödformen som de gjorde och eleverna har då fått motivera varför de valde just den stödform de gjorde i fråga 19 och därefter har svaren kategoriserats i den mån det gått. Resultatet för vad eleverna ansåg vara viktigt i valet av stödform återse som kategorier under respektive stödform. I tabell 5.16 presenteras de kategorier som utkristalliserades ur de åtta elevernas svar kring varför de valde att få stödet i den ordinarie gruppen.

Tabell 5.16 Varför väljer eleverna att få stödet i sin ordinarie grupp/klass genom annat material eller stöd av resursperson?

Kategorier	Antal elever N=8
Organisatoriskt lättare	2
Man har kompisarna runt sig	2
Bra med extra stöd	2
Man är inte utanför/Man är lika bra	2

I tabell 5.16 går att utläsa att de åtta elevernas svar går att kategorisera i fyra olika grupper, men det finns även enskilda åsikter kring varför man väljer att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen. Två elever lyfter fram fördelen med att det blir lättare att hålla reda på tillvaron utifrån att man bara har ett klassrum eller en lärare:

"Lättare att veta var man ska vara om man bara har ett klassrum att hålla reda på." (Elev 5)

"Man missar inget i klassrummet. Man har en lärare som ska sätta betyg." (Elev 7)

Två elever framhåller vinsten med att ha kompisarna runt sig:

"Roligare om man har kompisarna runt om sig och man känner sig lika bra som alla andra." (Elev 12)

Två elever lyfter fram att det är positivt att få extra stöd:

"Med en egen stödlärare kan man få mycket mer hjälp och stöd i skolan." (Elev 22)

Två elever lyfter fram en ökad känsla av att vara med och en känsla av att vara lika bra:

"För att man inte känner sig utanför då." (Elev 4)

I tabell 5.17 presenteras kategorier utifrån varför de sju eleverna valde att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner.

Tabell 5.17 Varför väljer eleverna att få stödet i en annan grupp vissa lektioner?

Kategorier	Antal elever N=7
Mindre grupp	3
Onödigt med stöd i ämnen där det inte behövs	2
Extra hjälp	2

I tabell 5.17 går det att utläsa att det mest frekventa svaret kring varför man väljer den stödform som innebär att man går ifrån den ordinarie klassen vissa lektioner ges av tre elever och är att man då får gå i en mindre grupp:

"Man får sitta i mindre grupp och lyssnar då bättre. I den lilla gruppen blir det mindre snack och då lär man sig bättre." (Elev 15)

"Det är färre i gruppen då och man kan känna att man har något gemensamt med de andra. Med färre i gruppen kan man få mer hjälp och den lilla gruppen fungerar lite som en räddning när man behöver mer hjälp." (Elev 23)

Som framgår av ovanstående citat uppfattas den lilla gruppen ge den fördelen att det går att få mer hjälp då och detta nämns av två elever. Två elever nämner att det är onödigt att gå till en stödgrupp i de ämnen där man faktiskt inte behöver stöd:

"Jag behöver ju bara stödet i vissa ämnen och då hade det räckt att gå ifrån då. Övriga lektioner skulle jag kunna ha med en vanlig klass." (Elev 20)

"Om man är duktig i vissa ämnen är det onödigt att få stöd i dessa. Det räcker att man får stödet på vissa lektioner. Klassen är viktig, men det kan vara positivt att gå ifrån ibland." (Elev 21)

I tabell 5.18 presenteras kategorier utifrån varför de tio eleverna valde att få stödet i en annan stödgrupp, så som IV.

Tabell 5.18 Varför väljer eleverna att helt och hållet få stödet i en annan stödgrupp, så som IV?

Kategorier	Antal elever N=10
Andra har också svårigheter i gruppen	3
Man känner att man tillhör den gruppen om man är där hela tiden	3
Mindre grupp	3
Mer hjälp	3
Mindre stress	2
Mer arbetsro	2
Lättare att hålla reda på tillvaron om man bara har ett klassrum	2

I tabell 5.18 går att utläsa att en av de mest frekventa kategorierna som utkristalliseras ur de svar som de tio eleverna ger kring varför de väljer att få sitt stöd i en annan stödgrupp så som IV är att man har andra som har svårigheter runt sig och att detta känns bättre. Detta nämns av tre elever:

"På IV är man i en liten grupp och känner då samhörighet med den och man kan påverka mer i den mindre gruppen. Det är skönt att känna att man inte är ensam om sina problem, utan det finns de som har lika svårt för det som mig där. Detta är bra för självbilden. IV/annan stödgrupp är bäst om man har svårighet i flera ämnen, d v s beroende på hur stora problem jag har." (Elev 16)

"Man känner att det är fler som behöver hjälp och stöd. Man känner sig inte dum som man gör i en vanlig klass, eftersom de runt omkring också har svårt." (Elev 25)

Tre elever nämner att man känner att man tillhör gruppen mer om man är där hela tiden:

"Man blir som en klass och lär känna varandra." (Elev 3)

"Det är lugnare och man kan få mer hjälp eftersom gruppen är mindre och läraren hinner med. Man känner att man tillhör gruppen när man är där hela tiden." (Elev 19)

Tre elever lyfte fram fördelen med att få sitta i en mindre grupp:

"Det känns bättre med mindre grupper där man kan få hjälp av kamraterna." (Elev 11)

"Läraren hinner med att hjälpa till och eleven hinner med själva ämnet när alla jobbar i ett långsammare tempo." (Elev 18)

Möjligheten till mer hjälp i nämns av tre elever och två elever kopplar detta till att det är en liten grupp. Även den vinst det innebär genom att det blir mindre stressigt nämns av två elever:

"Man känner sig mer delaktig när alla har samma utgångspunkt. Mindre press av att andra jobbar snabbare eller bättre." (Elev 2)

Två elever nämner fördelen med att det blir mer arbetsro i den mindre stödgruppen:

"I en vanlig klass är det många elever och det kan bli stökigt. I en helt avskild grupp blir det mindre stök, men samtidigt har man andra runt sig." (Elev 13)

Två elever lyfter fram att det blir lättare att hålla reda på skolvardagen om man bara har ett klassrum att gå till:

"Det blir inte så stressigt och man har bara ett klassrum att hålla reda på." (Elev 10)

Fördelar och nackdelar med att få stödet i sin ordinarie grupp/klass

I tabell 5.19 och 5.20 presenteras svaren kring fråga 21, d v s elevernas tankar kring fördelar och nackdelar med att få stödet i sin ordinarie grupp/klass. En kategorisering av fördelarna kring att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen går att utläsa ur tabell 5.19.

Tabell 5.19 Vad talar enligt eleverna för att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen med hjälp av annat materiel eller en resursperson?

Kategorier

Att man får stöd/Anpassad undervisning	7
Man har kompisarna kvar runt sig/Större urval av kompisar	5
Man missar inget i klassen	2
Andra kan få hjälp av resurspersonen	2
Man känner att man är med och inte utanför	2

I tabell 5.19 går att utläsa en kategorisering av de positiva effekterna som nämns kring att få sitt stöd i den ordinarie gruppen/klassen. Sju elever säger att det är positivt att få rätt stöd:

"Det blir mer individuellt med mer utrymme för varje elev om man har anpassat material och resurslärare." (Elev 2)

"Bra att få det stöd man behöver. Man kanske jobbar bättre och blir mer motiverad när man får rätt stöd." (Elev 10)

Sammanlagt fem elever lyfter fram att man genom denna lösning fortfarande har kvar kontakten med sina kompisar i klassen:

"Man hänger ihop med sin klass hela tiden. Man träffar sina kompisar hela tiden." (Elev 23)

"Man har kvar kompisarna runt sig hela tiden." (Elev 24)

Två elever nämner att man med denna stödform inte missar något som sker i den ordinarie gruppen/klassen:

"Man hänger med på ett annat sätt. Man kan missa info om man går ifrån." (Elev 3)

Två elever lyfter fram att andra i gruppen/klassen kan ta del av den tillgång som resurspersonen utgör:

"Andra hade kanske också fått del av hjälpen från en extralärare." (Elev 20)

Två elever nämner att man känner sig mer med och inte utanför:

"Man känner mer delaktighet när man är med klassen hela tiden." (Elev 22)

Noterbart är att två elever inte finner något positivt alls med att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen. Elev 17 ger ett intressant svar som inte bara omfattar den egna upplevelsen:

"Om bara materialet byts blir man inte så utpekad. Det blir inga diskussioner om att man inte är där, som när man går ifrån."

I tabell 5.20 går att utläsa en kategorisering av de nackdelar eleverna fann med att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen.

Tabell 5.20 Vad talar enligt eleverna mot att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen med hjälp av annat material eller en resursperson?

Kategorier	Antal elever N=25
Man känner sig utanför, utpekad eller annorlunda	10
Det blir för snackigt/Svårt med koncentrationen	4
Risk för ingen eller sämre hjälp	2
Andra ser ner på en p g a behovet av stöd	2

I tabell 5.20 syns vad eleverna tycker är negativt med att få stödet i den ordinarie klassen. Sammanlagt tio elever tror att det kan kännas utpekande och att eleven känner sig lite sämre p g a behovet av extra stöd:

"Pinsamt att skiljas ut från de andra i guppen genom att t ex jobba med ett lättare material." (Elev 2)
"Man känner sig utpekad i klassen om man får andra uppgifter eller extra stöd. Man känner sig dum då. Jag hade inte lärt mig något, utan koncentrerat mig på vad de andra hade tyckt." (Elev 25)

Fyra elever lyfter fram att det är risk att det blir svårare att koncentrera sig i klassrummet genom t ex mer snack med kompisar:

"Det kan bli för mycket snack så att man inte kan koncentrera sig. Det kan bli vimsigt." (Elev 13)
"Risk att man inte kan koncentrera sig när någon, resursperson, ger för mycket uppmärksamhet." (Elev 14)

Två elever lyfter fram att det finns en risk att man inte får hjälp eller sämre hjälp än vad man kan få med annan stödform:

"Att man kanske inte helt och hållet får den hjälp man behöver." (Elev 4)

Två elever nämner att andra ser ner på den som får stödet:

"De andra eleverna kan se ner på en p g a att man skiljer sig från de andra." (Elev 9)

Noterbart är att sju elever inte hittar något negativt alls med att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen och att en elev lyfter fram att andra kan få mindre stöd tack vare att elever i behov av stöd går i klassen:

"De övriga i klassen får kanske mindre hjälp eftersom jag behöver mer stöd. Läraren hinner inte riktigt med alla." (Elev 23)

Fördelar och nackdelar med att få stödet i en annan stödgrupp enstaka lektioner utanför sin ordinarie grupp/klass

I tabell 5.21 och 5.22 återfinns kategorier utifrån de svar som eleverna gav på fråga 22, kring vilka fördelar och nackdelar det finns med att få stödet i en annan grupp än den ordinarie gruppen/klassen enstaka lektioner. I tabell 5.21 presenteras en kategorisering av de fördelar eleverna anser att det finns med att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner.

Tabell 5.21 Vad talar enligt eleverna för att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner utanför den ordinarie gruppen/klassen?

Kategorier	Antal elever N=25
Möjlighet att få hjälp	13
Bättre koncentration	10
Mer anpassat efter eleven	3
Man behöver inte oro sig för att andra ser att man behöver hjälp	2
Man syns mer	2
Man känner mindre press/Kan jobba mer i eget tempo	2

I tabell 5.21 syns vad eleverna tycker är positivt med att få stödet enstaka lektioner i en annan grupp. Fjorton av eleverna nämner den lilla gruppen som något positivt och kopplar denna placering till andra fördelar. Den mest nämnda positiva effekten av att få stödet i den andra stödgruppen är att det innebär mer hjälp och stöd, vilket nämns av tretton elever:

"Man får hjälp hela tiden eftersom där är mindre antal elever och man kan koncentrera sig bättre."
(Elev 16)

"Man får den hjälp man behöver eftersom läraren hinner ge mer stöd i den lilla stödgruppen." (Elev 20)

Andra fördelar som nämns med att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner är att det skapar en situation som ger bättre koncentration och detta nämns av tio elever:

"Det blir mindre prat och snurr. Man har lättare att koncentrera sig." (Elev 13)

Tre elever lyfter fram att det blir mer anpassat efter eleven med denna stödform:

"Oftast lugnare i den lilla gruppen. Man lär sig på ett snabbare och lättare sätt. Man får ett lättare material och man går inte lika fort fram." (Elev 10)

Två elever nämner att klasskamraterna inte ser att man behöver hjälp:

"Klasskamraterna ser inte vad man får för stöd." (Elev 6)

Två elever nämner vinsten med att man syns mer i den lilla gruppen:

"Man får den anpassade hjälp som man behöver. Man får mer lärartid och blir sedd på ett annat sätt."(Elev 2)

Två elever lyfter fram att det blir mindre stress och press i den lilla gruppen:

"Bra att det finns stöd. Bättre med små grupper. Mer press i stora grupper och man får mer hjälp i mindre grupper, man syns mer." (Elev 11)

Noterbart är att en elev inte alls ser något positivt med att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner. Intressant är att en elev nämner vinster i att eleven ser att det är fler som ligger på samma nivå och därmed behöver hjälp:

"Man ser att man inte är ensam om att ha svårigheter i ämnet när man kommer till gruppen. Här kan man koncentrera sig mer på uppgiften och inte så mycket på vad de andra tycker." (Elev 25)

I tabell 5.22 presenteras en kategorisering av de nackdelar som nämns kring att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner.

Tabell 5.22 Vad talar enligt eleverna mot att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner utanför den ordinarie gruppen/klassen?

Kategorier	Antal elever N=25
Man kan känna sig sämre än andra	5
Man missar det som händer i den ordinarie klassen	4
Man har kanske inga kompisar i stödgruppen	3
Man kan känna sig utanför	2

I tabell 5.22 presenteras nackdelarna kring att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner i en annan stödgrupp och här lyfter fem av de 25 elever fram att man känner sig sämre än andra när man behöver gå ifrån den ordinarie gruppen/klassen:

"Man känner sig nog sämre än andra när man går ifrån." (Elev 2)

"Man känner sig dum när man går ifrån." (Elev 11)

Vidare nämner fyra elever att man kan missa sådant som händer i den ordinarie gruppen/klassen:

"Man missar sådant som händer i klassen på de lektioner man går ifrån. Det kan gälla t ex genomgångar." (Elev 18)

"Man kanske missar vissa saker som klassen gör. Man lär sig annat än de i klassen, vilket kan vara både positivt och negativt." (Elev 20)

Det framhålls också som negativt, av tre elever, om man inte har kompisar i stödgruppen av tre elever:

"Det hade inte varit något negativt om där är någon man känner i den andra gruppen. Annars hade det känts lite ensamt." (Elev 19)

Två elever poängterar att man riskerar att känna sig utanför i den andra gruppen:

"Man kanske känner sig utanför." (Elev 4)

Anmärkningsvärt är att en elev lyfter fram att man riskerar att bli retad om man går ifrån till en annan grupp:

"Inget negativt! Det kanske finns en risk för att vissa blir retade för att de går ifrån." (Elev 25)

Sex elever ser inget negativt alls med att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner.

Fördelar och nackdelar med att få stödet helt och hållet i en annan stödgrupp, som t ex IV

I tabell 5.23 och 5.24 återfinns svaren kring fråga 24, d v s vilka fördelar och nackdelar eleverna finner kring att ha all undervisning i en stödgrupp så som IV. I tabell 5.23 presenteras de kategorier som utkristalliserats utifrån svaren angående vilka fördelar denna stödform innebär.

Tabell 5.23 Vad talar enligt eleverna för att få sin undervisning i en grupp som har stödet som gemensam nämnare, så som IV?

Kategorier	Antal elever N=25
Att man får möjlighet till hjälp	14
Det är lugnare och ger bättre koncentration	7
Man går bara till en grupp	5
Man kan få ett anpassat upplägg av undervisningen	5
Behovet av stöd gemensamt i gruppen/Man är mer på samma nivå	3

I tabell 5.23 presenteras det som eleverna upplever som positivt med en stödlösning där man går i en grupp som har stödet som gemensam nämnare. Tolv elever talar om den lilla gruppen som något positivt och den mest frekventa positiva effekten av denna lösning där eleverna går utifrån behovet av stöd är möjligheten till stöd och hjälp, vilket nämns av fjorton elever:

"Bra att få den hjälp man behöver." (Elev 14)

"Man får mer stöd i den gruppen och man får mer lärartid. Läraren hinner inte detta i en vanlig trettiogrupp." (Elev 21)

Sju elever nämner fördelar kopplat till andra vinster så som att det blir lugnare och ger möjlighet till mer koncentration:

"Man kan få mer hjälp och man känner att flera har samma problem som mig. Lättare att koncentrera sig i en mindre grupp." (Elev 16)

"Det blir mycket lugnare eftersom gruppen är liten. Man får det stöd man behöver eftersom läraren hinner med att hjälpa." (Elev 25)

Att det bara är en grupp som man behöver hålla reda på nämns av fem elever som något positivt:

"Man slipper springa mellan olika klasser." (Elev 8)

"Man har IV-gruppen som sin klass och blir därför inte utanför när man får sitt stöd inom gruppen." (Elev 17)

Innehållet i skolsituationen med denna stödform bedöms som anpassat, vilket framstår som positivt för fem elever:

"Mer anpassat efter den hjälp man behöver." (Elev 9)

"Man får mer hjälp på mindre grupper. I mitt fall innebär det ett bra schema med kortare dagar." (Elev 15)

Anmärkningsvärt är att tre elever lyfter fram att en fördel är att man har något gemensamt med de andra eleverna i gruppen:

"Oftast lugnare i den lilla gruppen. Man lär sig på ett snabbare och lättare sätt. Man får ett anpassat material och man går inte lika fort fram. Alla har svårigheter i gruppen så man oroar sig inte så mycket för var de andra i gruppen tänker." (Elev 10)

Noterbart är att alla elever hittar något positivt med att få stödet genom att helt gå i en annan grupp, så som individuella programmet.

I tabell 5.24 återfinns de kategorier som gäller nackdelarna kring att få stödet i en annan stödgrupp så som IV.

Tabell 5.24 Vad talar enligt eleverna mot att få sin undervisning i en grupp som har stödet som gemensam nämnare, så som IV?

Kategorier	Antal elever N=25
Man uppfattas som sämre av andra	3
Man kanske saknar sina kompisar	3
Man känner sig kanske utanför	3
Man kan känna sig sämre än andra	2
Man kan missa sådant man gör gemensamt på nationella program	2

I tabell 5.24 presenteras det som eleverna upplever som negativt med en stödlösning där man går i en grupp som har stödet som gemensam nämnare. Tre av de 25 eleverna anser att det finns en risk att andra uppfattar en som sämre än övriga elever:

"Man anses vara sämre än andra." (Elev 6)

"Folk kan se ned på en bara för att man går IV. Man hör kommentarer om att de på IV inte kan något."
(Elev 17)

Tre elever anser att man kan sakna sina kompisar som då går i andra klasser:

"Man tappar umgänget med andra." (Elev 7)

Tre elever poängterar att man kan känna sig utanför och två elever lyfter fram att man kan känna sig sämre än andra:

"Man känner sig mindre utanför nu på IV jämfört med högstadiet, men vissa kanske känner sig utanför."
(Elev 4)

"Man kanske missar sådant som man gör gemensamt annars." (Elev 12)

"Man kan känna sig sämre av att gå i en specialgrupp." (Elev 16)

Två elever lyfter fram att man kan missa sådant som man gör i en "vanlig" klass:

"Man kanske missar sådant som man gör gemensamt annars." (Elev 12)

"I den gruppen handlar mycket om svårigheterna och man har inte de lite roligare ämnena som de har på ett nationellt program. Jag skulle gärna ha haft något praktiskt ämne också." (Elev 24)

Noterbart är att inte mindre än elva elever säger att det inte finns något negativt med att få sitt stöd i en annan grupp, så som IV.

6 ANALYS

Analysen delas upp i de fem olika delar som presenterats i resultatet vilka är "Självbild", "Inkludering", "Inkludering/Självskattning", "En skola för alla" och "Stödformer". Avslutningsvis följer sammanfattande analyser kring det totala resultatet av undersökningen.

6.1 Analys av resultatet kring självbild

Resultatet kring självbilden visar att de flesta elever väljer att skatta sig själva "som de flesta" rent kunskapsmässigt i kärnämnen svenska, engelska och matematik. Dock är tendensen att de elever som inte har nått betyg i ett ämne överlag skattar sig lägre än de elever som har nått betyg. Detta syns genom att det vid 21 tillfällen blir en skattning som ligger under genomsnittet av hur duktig man är när betyget inte var godkänt, medan detta endast förekom vid fem gånger då betyget var godkänt. Vad gäller att känna att man är duktigare än genomsnittet förekommer denna skattning tolv gånger vid betyget godkänt medan det endast förekommer vid två tillfällen då betyget inte var godkänt. Detta skulle kunna vara ett uttryck för den vikt det godkända betyget i kärnämnen har i och med att betyget är ett krav för att komma in på ett nationellt program. Det kan även vara ett uttryck för den jämförelse som kan ha förekommit jämte föregående klasskamrater, där majoriteten troligtvis har fått godkänt betyg eller mer i kärnämnen. Den totala skattningen kring hur duktiga eleverna är i skolan som helhet visar en större spridning där majoriteten av eleverna skattar sig som de flesta, men där lika många elever skattar sig som bättre respektive som sämre än "de flesta". Anledningarna till detta skulle kunna vara många, t ex invägande av ett framstående annat ämne, återhållsamhet angående en alltför positiv skattning m m. Vem utgår då eleverna från när de gör sin egen skattning? När frågorna kring skattningen gjordes försökte jag betona att denna skattning skulle utgå från ett större perspektiv än den egna umgängeskretsen, men jag kan inte utesluta att så varit fallet. Det kan vara så att skattningen är gjord utifrån den nuvarande gruppen som jämförelse, vilket skulle kunna ge en högre skattning vid ett godkänt betyg än vad som varit fallet i en grupp där även högre betyg förekommer. Personligen tror jag att det har stor betydelse för eleverna i deras skattning om de utgår från den grupp de gick i under år 9 eller om de jämför sig i nuvarande grupp där fler är i samma situation som dem själva, dvs är i behov av stöd eller saknar betyg i något ämne. Detta baserar jag på att jag tror att det i en bredare konkurrens kan vara så att ett godkänt betyg inte alltid skattas så högt. Betygets betydelse återkommer när eleverna ska skatta de på förhand givna faktorerna utifrån negativ påverkan på självbilden. Här hamnar att inte få betyg på första plats som den mest negativa faktorn, vilket då kan kopplas till den tendens som skattningen visade, dvs ett icke godkänt betyg överlag ger en lägre skattning kring hur duktig man är i ett ämne och eleverna ser då detta som negativt för självbilden. Eftersom jag tror att resultatet påverkar både individen och omgivningen, figur 1.1, vilket i sig ger en påverkan av självbilden, tror jag att det här finns en risk att eleven hamnar i en negativ spiral där ett lägre betyg kan innebära att eleven sätter lägre mål och kanske är det extra mycket så i en grupp där omgivningen har högre betyg än godkänt eller icke godkänt. Lärarens roll som den som ser och uppmärksammar eleven betraktas som väldigt viktigt av eleverna utifrån deras självbild. För mig var detta resultat lite överraskande eftersom jag trodde att kompisarna var viktigare för elevens självbild än läraren i skolan. Lärarens insats i form av att anpassa material och att ge tillräcklig hjälp hamnar även dessa före att ha kompisar i gruppen/klassen. Lärarens roll i skolsituationen utifrån att skapa goda förutsättningar för en positiv självbild framstår som oerhört central och även det faktum att eleven står i en beroendesituation utifrån att det krävs ett godkänt betyg, inför kommande studier, spår på lärarens centrala position ytterligare. Läraren blir då en nyckelperson i att bidra med det positiva som gör så att eleven sätter upp högre mål och tror på sig själv och sin förmåga. Stödformernas betydelse för självbilden framstår inte som så viktiga utifrån elevernas rangordning, men att få stödet i den ordinarie

gruppen skulle vara det mest negativa för självbilden, enligt undersökningsgruppen. Även här tror jag att det går att finna en del av svaret kring varför denna stödform rangordnas som mest negativ i att eleverna jämför sig med övriga i gruppen och att det i den ordinarie gruppen/klassen är en betydligt större spridning betygsmissigt. I en annan stödgrupp som eleven går till enstaka lektioner undviker man denna jämförelse med de som betraktas som de allra "bästa" eftersom det i stödgruppen går elever med behovet av stöd gemensamt. Att få stödet i en annan grupp helt avskilt från den ordinarie klassen betraktas som den i särklass minst negativa stödformen, vilket jag tror har att göra med att eleven här slipper jämföra sig med dem som har höga betyg och som jobbar snabbare framåt. I den avskilda gruppen tror jag att eleverna känner en gemenskap utifrån det faktum att de har något gemensamt, nämligen behovet av stöd och att de kan våga misslyckas och göra fel på ett annat sätt eftersom de inte är ensamma om detta. En sådan miljö skulle då, utifrån att erhålla en god självbild, vara den bästa enligt eleverna, men här bör betonas att det är just självbilden som var central i frågan och att det även fanns elever som inte alls tyckte som majoriteten utan lyfte fram de andra stödformerna som mer positiva.

6.2 Analys av resultatet kring inkludering

Vad gäller upplevelsen av att vara inkluderad upptäckte jag att det rådde en skillnad kring att känna sig inkluderad i ett mindre perspektiv respektive ett större sammanhang. Arton av de tjugofem eleverna kände sig inte inkluderad i skolan som helhet under år 9 och sju av de tjugofem elever kände sig inte inkluderad i skolan som helhet nu på gymnasiet. Intressant var att det fanns stora överflyttningar mellan gruppen som kände sig inkluderad under år 9 och de som kände sig inkluderade nu på gymnasieskolan. Motsvarande överflyttningar fanns även omvänt, d v s elever som inte kände sig inkluderade under år 9 men som nu känner sig inkluderade på gymnasiet. Detta tycker jag tyder på att mötet med det individuella programmet uppfattas olika för olika elever. Vissa elever känner nu att de är en del av en skola och upplever att de är inkluderade, medan andra elever känner det omvända. Dock svarar elva av de tjugofem eleverna att de inte har känt sig inkluderade i skolan som helhet under varken år 9 eller nu på gymnasiet och denna siffra är anmärkningsvärt hög. Kanske är det så att denna siffra visar på den negativa upplevelse det är att behöva stöd för att klara av sin skolgång och att denna upplevelse skapar en känsla av utanförskap i förhållande till kompisarna. Det skulle också kunna vara ett uttryck för att eleven inte har fått hjälp och stöd för att klara sina studier eller att hjälpen har givits utanför den ordinarie gruppen. Att ha en mer djuplodande diskussion kring detta är svårt eftersom denna undersökning inte belyser hur eleverna på nationella program uppfattar sin situation nu och tidigare under år 9. Samtidigt är det så att fler elever känner sig inkluderade i sin grupp nu än vad de upplevde under år 9. Hela tjugoen av tjugofem elever känner sig inkluderade i gruppen nu på det individuella programmet. Att så många elever uppfattar sig som inkluderade i gruppen på det individuella programmet kan tyda på att det är något annat än själva placeringen som påverkar känslan av inkludering i skolan som helhet, men samtidigt skulle detta också kunna vara ett uttryck för att man känner sig mer inkluderad i gymnasiet som helhet om man går ett nationellt program och mina tankar styrks av elevernas svar kring detta som visar att sju av de tjugofem eleverna tror att man känner sig mer inkluderad i skolan som helhet om man går ett nationellt program. Däremot är det så att sju av de tjugofem eleverna inte tror att man känner sig mer inkluderad i sin grupp om man går ett nationellt program Vad beror då denna skillnad på? Vad är det då individuella programmet kan tillföra eleverna som gör att de överlag känner sig inkluderade i sin grupp, men att majoriteten inte känner sig inkluderade i skolan som helhet? De anledningar som de sju eleverna nämner kring varför man känner sig mer inkluderad på ett nationellt program i skolan som helhet handlar enligt fyra elever om att dessa elever går fler dagar i skolan. Vidare uppfattas tiden på det individuella programmet av tre elever mer

handla om att gå om år 9, än att gå gymnasiet. Denna känsla av att inte riktigt tillhöra gymnasiet understryks vidare genom att två elever nämner att individuella programmet räknas mindre i skolan som helhet och att man enligt två elever känner sig mer "med" om man går ett nationellt program, kanske på grund av det som två elever nämner, nämligen att man har en gemensam inriktning på ett nationellt program. Individuella programmet uppfattas alltså som lite avvikande jämfört med de nationella programmen och jag får känslan av eleverna inte riktigt uppfattar det som de går på ett riktigt gymnasieprogram eller i "riktig" skola. De åtta elever som inte tycker att man är mer inkluderad i skolan som helhet om man går ett nationellt program resonerar som så att själva placeringen inte spelar någon roll för känslan av inkludering i skolan som helhet, vilket kan tyda på att det är något annat som är avgörande. När eleverna utgick från att känna sig inkluderad i sin grupp/klass lyfte fyra av de åtta elever som trodde att placeringen på ett nationellt program skulle innebära att man kände sig mer inkluderad i gruppen/klassen, fram att detta skulle bero på att eleverna på det nationella programmet går fler dagar i skolan och att de lär känna varandra bättre. Vidare lyfter två elever fram att de ska gå tillsammans i tre år. För dessa elever framstår kontakten med övriga i gruppen som något väldigt centralt. Samtidigt hävdar tolv av de sjutton eleverna som inte tror att man känner sig mer inkluderad i sin grupp för att man går ett nationellt program att placeringen inte spelar någon som helst roll utan att det individuella programmet också kan uppfattas som en klass. Fem elever hävdar intressant nog motsatsen dvs att det individuella programmet är bättre ur inkluderingsperspektiv och att det i stället skulle vara bättre att gå där. Jag tror att dessa elever har funnit sig mer tillrätta i gruppen på det individuella programmet och att de är nöjda med den kontakt de har med övriga inom gruppen, eller t o m mycket nöjda med den förändring som det individuella programmet innebär utifrån ett inkluderingsperspektiv. Behovet av att känna en närhet inom gruppen och uppleva positiva kontakter styrks genom den rangordning som eleverna fick göra utifrån de på förhand givna faktorernas negativa påverkan kring känslan av inkludering i skolan. Här lyfter eleverna fram vikten av att ha kompisar i gruppen och denna faktor rangordnas som den i särklass viktigaste faktorn kring att känna sig inkluderade. Kanske är det så att de elever som inte tror på en starkare inkluderingskänsla i gruppen bara för att man går ett nationellt program har tillräckligt starka relationer med kompisar utanför gruppen eller kanske har funnit kompisar i den nuvarande gruppen och därmed inte saknar något. De elever som upplever att det skulle kännas mer inkluderande i en grupp på ett nationellt program saknar kanske närheten till sina vänner utanför det individuella programmet och upplever att de inte har några kompisar i sin nuvarande grupp. Även vad gäller känslan av inkludering i skolan spelar läraren stor roll enligt eleverna. På klar andra plats kring negativ påverkan av inkluderingskänslan kommer att inte bli sedd och uppmärksammas av läraren. Vidare uppfattar eleverna det som viktigt att känna att de får tillräckligt med hjälp kring uppgifterna och att uppgifterna är anpassade efter elevens förmåga. Elevernas rangordning av vad som har negativ påverkan på känslan av inkludering tycker jag tyder på att resultatet i ämnet spelar stor roll för eleven och att det till stor del även är detta som styr om man upplever sig inkluderad i skolan. Dock kan behovet av att bli sedd och uppmärksammas av läraren uppfattas på två sätt. Dels skulle denna uppmärksamhet vara ett sätt att få mer konkret hjälp i ämnet, medan det även kan ses som ett socialt samspel med någon som lyssnar och kan uppfattas som ett stöd på ett högre plan än bara kring det enskilda ämnet. Min uppfattning vid intervjuerna var att eleverna snarare avsåg det senare. Den mest negativa stödformen är enligt eleverna att gå ifrån vissa lektioner för att få sitt stöd där, vilket skulle kunna tolkas som ett uttryck för att eleverna då utmärker sig som någon som behöver mer stöd och har större svårigheter än andra i gruppen. Ovanstående faktorer betraktas som mer negativa för eleverna utifrån att känna sig inkluderade i skolan än att få betyg i ett ämne och detta kan bero på att en majoritet av eleverna trots allt känner sig inkluderade i den grupp de går i nu på gymnasiet och att de där har det gemensamma att de

saknar betyg i ett eller flera kärnämnen. Den näst mest negativa stödformen utifrån känslan av inkludering är att få stödet i den ordinarie klassen och detta rangordnas som något mer negativt för känslan av inkludering än att få undervisningen helt avskiljt i en annan grupp som har stödet som gemensam nämnare. Skillnaden i medelvärde mellan dessa två stödformer är dock inte så stor, vilket skulle kunna härledas till att båda varianterna kan ses som klasser där gemenskap uppstår medan den stödform där eleverna går ifrån enstaka lektioner inte ger tillräckligt med tid för att finna denna gemenskap. Även utifrån inkludering finns olikheter i hur negativ stödformen uppfattas, vilket tyder på att eleverna föredrar olika sätt att få sitt stöd på.

6.3 Analys av det sammanställda resultatet kring inkludering/självbild

Vid en sammanvägning av elevernas rangordningar av faktorernas negativa påverkan på självbild och känsla av inkludering framstår de två sociala mötena med kompisar i gruppen och att bli sedd och uppmärksammad av läraren som de absolut viktigaste för eleven. Detta skulle kunna tyda på att det sociala mötet, både med kompisar och lärare, är det viktigaste för att eleven ska känna sig inkluderad med en god självbild i gemenskapen. Lärarens roll som den som besitter möjligheten att kunna hjälpa eller stötta eleven genom att inte anpassa material, ge eleven tillräckligt med hjälp och att inte sätta betyg tycker jag tyder på den beroendeställning som de elever i behov av stöd är i jämte skolan. Lärarens roll som en form av ”grindvakt” tror jag är något som blir extra centralt för dessa elever som är i störst behov av att på olika sätt få respons av läraren för att få en starkare självbild och för att komma vidare i sina studier.

Stödformerna hamnar långt ner i rangordningen vilket tyder på att de inte betraktas som så viktiga, men där finns ändå intressanta skillnader i hur negativa de är. Den mest negativa stödformen, att få stöd i en annan grupp enstaka lektioner, innebär att eleven måste lämna den gemenskap som klassen innebär och har man då kompisarna där tror jag att eleven känner en otrygghet att lämna denna. Dock ska betonas att det finns elever som i enstaka fall inte alls tycker att det är negativt att gå till en annan grupp, vilket skulle kunna tyda på att man ser detta som en möjlighet att knyta nya kontakter och att man kanske saknar kompisar i den ordinarie klassen. Den minst negativa stödformen, att få stödet helt i en annan stödgrupp som individuella programmet, står i särklass som den minst negativa stödformen utifrån självbild och känsla av inkludering. Detta kan bero på att eleverna uppfattar denna grupp som en egen klass med möjlighet att känna gemenskap och knyta kompis kontakter eftersom man är där hela tiden, men även på att gruppen kanske är mindre, vilket skulle kunna innebära att man som elev blir mer sedd och uppmärksammad av läraren. Viktigt att poängtera är även den betydelse det har att det individuella programmet är den grupp eleverna tillhör i nuläget, något som skulle kunna innebära att de lyfter fram denna stödlösning som extra positiv eftersom de så gärna vill lyckas. Skillnaden till det som är den näst minst negativa stödformen, att få stödet i den ordinarie klassen, skulle då kunna vara möjligheten till att bli sedd och uppmärksammad av läraren på att detta är en större grupp, men att urvalet av kompisar skulle kunna vara större. Sammanslagningen av faktorernas betydelse för självbild och inkludering framkallar en mindre spridning mellan den faktor som betraktas som mest respektive minst negativ med perspektiv på både självbild och inkludering. Detta tyder på att faktorernas betydelse till viss del betraktas olika i olika situationer, vilket i sig framstår som intressant. Detta kan då förklaras med att olika faktorer har olika betydelser för olika elever och kanske till och med i olika situationer och ställer större krav på en flexibel verksamhet i skolan.

6.4 Analys av det sammanställda resultatet kring en skola för alla

I resultatet gällande elevernas svar kring de frågor som berör en skola för alla uppvisar eleverna en mycket negativ attityd till att alla elever ska gå i ”vanliga” klasser. 23 av de

tjugofem elever är negativa till att detta är möjligt att genomföra och den vanligaste anledningen till att eleverna är negativa till detta är att vissa elever uppfattas ha för stora svårigheter för att kunna vara kvar i klassen. Denna åsikt tror jag är ett resultat av elevernas egna erfarenheter av att ha mött elever som inte har klarat av klassrumssituationen utan på något sätt uppträtt negativt i gruppen. Detta skulle också kunna vara ett uttryck för hur dessa elever själva upplever att de reagerar i mötet med en omgivning som presterar bättre resultat än dem själva. Jag tycker mig även kunna upptäcka en rädsla för det som eleverna uppfattar som annorlunda i form av elever som går på särskolan idag. Detta i sig kan vara ett uttryck för att eleverna inte tidigare har kommit i kontakt med denna elevgrupp. Vidare lyfter eleverna fram att det är risk för att det blir för pratigt i klassrummet och att inte läraren hinner med att ge stöd till alla i en stor grupp. Kanske kan rädslan kring att alla ska kunna gå i en ordinarie klass också utgå från det egna behovet av stöd och koncentration då andra elevers störande beteende kan ge en negativ effekt kring det egna lärandet. Att vissa elever uppfattas ha svårigheter att gå i en grupp med många elever p g a att de inte klarar av detta, är också intressant och kan även detta tyda på en erfarenhet av hur vissa av eleverna har haft det i tidigare grupper. Det mest skrämmande är ur mitt perspektiv den fara som två elever lyfter fram med att det kan förekomma mobbning och utstötning av de elever som avviker från det som uppfattas som "normalt" i den stora gruppen. Rädslan kring att det inte är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie gruppen bekräftas genom svaren på fråga 17 där fjorton elever är negativa till att det skulle gå att få det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen. Detta skulle kunna vara ett uttryck för att eleverna under tidigare skolgång inte upplever att de har fått det stöd de behöver eller att de har sett andra elever som inte har fått stöd i gruppen/klassen. De elever som är negativa till att stödet kan fås på detta sätt lyfter fram att det skulle behövas fler lärare alternativt mindre grupper för att detta skulle vara genomförbart. Detta skulle i sig ge mer lugn och ro och ett bättre arbetsklimat, men samtidigt lyfter två elever fram att en anpassning av material och planering också är nödvändigt. Jag tror också att behovet av att bli sedd av läraren spelar roll då en ökad kontakt innebär mer lärartid och då mer möjlighet till hjälp, d v s något som kan uppfattas som ett steg mot att komma in på ett nationellt program. Två elever vidhåller att det inte är möjligt och lyfter fram att det inte går att placera alla elever i "vanliga" klasser och två elever menar att alla elever inte kan koncentrera sig där eller att det skulle vara alltför negativt för övriga i gruppen. Denna attityd att dels se förlusten för dem som har svårast med koncentrationen tycker jag tyder på ett solidariskt tänkande, medan de elever som anser att det blir för stor förlust för de andra i gruppen kan uppfattas som mer osolidariska. Dock kan det vara så att dessa elevers oro kan utgå från deras egen tanke där eleverna vill att de som ska få mer uppmärksamhet och stöd i en annan grupp där det går färre elever. En helhetslösning skulle då, utifrån elevernas svar, kunna bli att man genom att tillsätta fler lärare alternativt skapar mindre grupper ger möjligheter till mer lugn och ro samtidigt som stödet skulle kunna fås genom att läraren då ges mer tid till anpassning och tid till att uppmärksamma alla elever. Elevernas svar måste även betraktas utifrån det faktum att de betraktas vara i behov av stöd på ett eller annat sätt för att klara av undervisningen och jag tror att mycket av elevernas tankar går att återfinna i deras egen upplevelsevärld från tidigare skolgång. Detta i sig återspeglas troligtvis i deras negativa attityd till möjligheterna för allas närvaro i den ordinarie klassen. Avsaknaden av stöd under tidigare skolgång kan ha framkallat en känsla av att undervisningen i den ordinarie gruppen har varit övermäktig och att de har känt sig sämre än de andra. Detta tror jag kan ha resulterat i att man har stört under lektionerna eller att man har sett andra som utifrån bristen på stöd har betett sig på ett negativt sätt. Samtidigt ska inte förglömmas att elva elever anser att det är möjligt att få det stöd man behöver inne i den ordinarie gruppen, vilket i sig skapar funderingar kring varför inte fler elever tror att det är möjligt för alla att gå i samma klass om det är möjligt att få det stöd man behöver där. Kan förklaringen möjligtvis vara att

tillfredställelsen i klassrumssituationen innefattar något mer än att bara få den hjälp och det stöd man behöver? Kanske är det så att det just är elevernas negativa attityd till att särskilja sig i klassen som gör dem tveksamma till att alla kan gå där. En annan förklaring skulle kunna vara att tilltron till att det verkligen skulle bli så att alla får det stöd de behöver i den ordinarie klassen är låg och att de elva elever som tror att det går, i viss mån är negativa till att skolan kommer att utvecklas till att verkligen innebära att alla får detta stöd. Detta skulle kunna vara ett uttryck för det behov eleverna uttrycker kring att uppmärksammas av läraren, något som kanske blir svårare i en större klass i konkurrens med flera andra.

6.5 Analys av det sammanställda resultatet kring stödformer

Vad gäller valet av stödform som eleverna vill ha är det stor variation mellan vilken form som eleverna väljer. Flest elever, tio stycken, väljer att få sitt stöd i en annan stödgrupp så som individuella programmet, men skillnaden är inte stor jämfört hur många som väljer de andra stödformerna. Åtta elever väljer att få sitt stöd i den ordinarie klassen, medan sju elever väljer att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner. Denna stora variation i val av stödform tror jag kan förklaras på ett flertal olika sätt. Att de tio eleverna väljer att få stödet i en annan grupp så som individuella programmet kan ha sin förklaring i att de uppfattar denna vistelse som positiv, samtidigt som de övriga femton eleverna hellre hade fått stödet på något annat sätt, p g a att de upplever individuella programmet som negativt. Det skulle kunna vara så att eleverna upplever att de nu på individuella programmet får det stöd de behöver och att de blir sedda i den mindre gruppen, något som de kanske saknat i den tidigare skolgången. Jag tycker att det är anmärkningsvärt att så få som åtta elever väljer att få stödet i den ordinarie klassen, men detta kan vara ett uttryck för att övriga är osäkra på om de kan få det stöd de behöver där. De förklaringar eleverna tar upp angående varför de väljer just den stödform som de gör omfattar olika uppfattningar om vad just den stödformen innebär för något positivt. Flest positiva effekter framhålls kring att få stödet i en annan stödgrupp hela tiden, vilket kan vara ett uttryck för det de upplever i den nuvarande situationen. Att omgivningen har stor betydelse för eleverna går att utläsa kring att få stödet i klassrummet genom att man har kompisarna runt sig hela tiden, men samtidigt betonas att det finns en risk med att det blir svårare att koncentrera sig i den stora klassen. De elever som har svarat så kan i nuvarande situation kanske känna en avsaknad av sina kompisar, men det skulle även kunna vara ett tecken på att annan placering uppfattas som särskiljande av dessa elever. Omgivningens betydelse lyfts även fram av eleverna som väljer att få stödet i en annan stödgrupp som individuella programmet genom att man då kan känna gemenskap och tillhörighet i gruppen, delvis p g a att de andra i gruppen också har svårigheter. Samtidigt framhåller den grupp som väljer att stanna i den ordinarie klassen att man inte känner sig utanför då. Jag tycker att detta tyder på en stor splittring och spridning där det som upplevs som positivt för den ena eleven framstår som något negativt för den andre. Att vissa upplever sig mer ”med” när de är kvar i klassen, samtidigt som andra elever tvärtom känner en trygghet i att vara med dem som är i en liknande situation och behöver stöd framstår som ett dilemma ur inkluderingsperspektiv om bara en stödform ska vara den rätta. Detta skulle även kunna vara ett uttryck för att eleverna tidigare har upplevt sig som mer med när de hade de gamla kompisarna i klassen runt sig. Hur tänker då eleverna utifrån fördelar och nackdelar med de olika stödformerna? Den största fördelen med alla stödformerna är, enligt eleverna, just att man kan få stöd och hjälp. Trots att detta är den vanligast förekommande positiva effekten finns det en markant skillnad mellan hur ofta det nämns i anknytning till de olika stödformerna. I anknytning till att få stödet i sin ordinarie klass nämns denna faktor endast av sju elever, jämfört med de tretton gånger det nämns i anknytning till att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner eller i jämförelse med att det nämns av fjorton elever i anknytning till att få stödet i en annan stödgrupp hela tiden så som individuella programmet. Detta tror jag tyder på en större tilltro till att verkligen få stöd i

de grupper som delvis eller helt innebär att man går i en annan grupp, vilket i sig också kan bero på tidigare erfarenheter kring att inte få det stöd man behöver. Fördelen med att ha kompisarna runt sig nämns i anknytning till att få stödet i den ordinarie klassen, samtidigt som de två avskiljande grupperna uppfattas ge bättre koncentration och mer lugn och ro. Även här finns en intressant skillnad och det är att det utifrån elevernas svar kring fördelarna med stödformerna går att utläsa att det skulle ge en något lugnare miljö med mer koncentrationsförutsättningar om man går ifrån enstaka lektioner eller helt går i en annan grupp. Detta tror jag har att göra med att det kan vara svårare för eleverna att koncentrera sig om de har kompisarna runt sig dels på att man lättare ägnar sig åt annat än det faktiska skolarbetet, men även att det kan vara så att man jämför sig med omgivningen. Denna fördel att andra inte ser att man behöver stöd lyfts fram angående att få sitt stöd i en annan grupp enstaka lektioner, medan det lyfts fram att man kan känna en större delaktighet genom att flera har ett behov av stöd i den helt avskiljda gruppen, så som individuella programmet. Även här finns en motsättning då två elever känner att man är mer med och inte utanför om man får vara kvar och få stödet i den ordinarie klassen. Återigen kommer olikheterna fram kring vad som eleverna uppfattar som positivt med de olika stödformerna. Intressant utifrån de nackdelar eleverna för fram kring de olika stödformerna är att det till varje stödform finns en grupp elever som inte hittar något negativt alls. Sju elever finner inget negativt med att få stödet i den ordinarie gruppen, samtidigt som tio elever framhåller att det mest negativa med denna stödform är att man känner sig utpekad eller annorlunda. Att få undervisningen i en annan grupp enstaka lektioner uppfattas inte alls som något negativt av sex elever, samtidigt som fem elever säger att man känner sig sämre än andra och två elever säger att man känner sig utanför. Angående den stödform som innebär att man får all undervisning i en annan grupp som har stödet som gemensam nämnare, så som individuella programmet, säger hela elva elever att det inte finns något negativt med denna stödform, samtidigt som tre elever framhåller att man känner sig utanför och två elever lyfter fram att man kan känna sig sämre än andra. Här tycker jag att ett mönster kan tydas som pekar på att stödet i den ordinarie klassen uppfattas som den stödform som är mest utpekande och mest synliggör behovet av stöd. Att gå ifrån till en annan grupp uppfattas också som något som kan leda till att man känner sig sämre än andra eller att man känner sig utanför av sju elever, men verkar ändå framstå som mindre utpekande än att få stödet i den ordinarie klassen. Detta förvånar mig, eftersom jag trodde att eleverna skulle uppfatta det som mer utpekande att lämna klassen än att få stödet i den samma. Kanske är det så att kompisarnas närvaro och till viss del konkurrens gör att eleverna i behov av stöd känner att de inte hinner med i samma tempo eller klarar samma uppgifter som övriga i gruppen och att detta leder till att man känner sig annorlunda. Detta skulle i sig även kunna vara ett resultat av ett arbets sätt där undervisningen till stor del utgår från samma material och samma övningar till alla där uppgifterna inte anpassas utifrån den enskilde eleven. Jag tror att det skulle vara mindre utstickande att få stödet i den ordinarie gruppen om arbetsuppgifterna inte var de samma till alla och att det då inte skulle kännas så annorlunda om man fick jobba med ett eget material eller fick stöd på annat sätt i klassrummet, dvs mer individanpassning. Det som kanske överraskar mig mest är att den helt avskiljda stödgruppen inte uppfattas så negativ utifrån den egna upplevelsen av negativ inverkan eller att denna placering skulle leda till en större känsla av utanförskap eller att man var annorlunda. I och för sig framhålls det av tre elever att andra uppfattar eleverna på individuella programmet som sämre än andra, men dessa elever beskrivs mer som utomstående och jag tror inte att detta uppfattas som så negativt i förhållande till om det var någon i ens direkta närhet som tyckte att man var sämre. Denna negativa effekt nämns även av två elever kring att få stödet i den ordinarie gruppen, men framhålls inte alls vad gäller att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner. En möjlig förklaring till detta är man då kan känna att man tillhör två olika grupper och att stödgruppen inte blir någon hotfull miljö utifrån

att man måste dölja att man är i behov av stöd. Kompisarna i den ordinarie gruppen kanske inte heller har någon annan uppfattning om vad som händer i denna grupp, mer än det som den berörda eleven berättar. Samtidigt framstår de avskiljande stödinsatserna som negativa då det kan innebära att man missar något i den ordinarie klassen eller i skolan som helhet och detta skulle kunna vara ett uttryck för att man då inte känner att man räknas in i gemenskapen på samma sätt. Risken med att man saknar eller inte har kompisar i gruppen nämns också som en möjlig negativ effekt av att man får stöd i en annan grupp än den ordinarie eller att man helt och hållet går i en grupp med stödet som gemensam nämnare. Samtidigt som dessa negativa effekter nämns kring de avskiljande stödlösningarna lyfter vissa elever fram att det kan bli för snackigt i den ordinarie klassen vilket kan leda till att man inte kan koncentrera sig där. Detta nämns inte alls kring de avskiljande stödlösningarna, vilket skulle kunna tyda på att det blir mindre utrymme att göra annat än att jobba med arbetsuppgifterna i den mindre gruppen. Det skulle även kunna vara ett tecken på att undervisningen bedrivs på ett annorlunda sätt i stödgruppen där materialet och upplägget anpassas på ett annat sätt efter elevens förutsättningar, något som kanske stimulerar mer till arbete. Rädslan för att inte få tillräckligt med stöd framhålls också av två elever kring att få stödet i den ordinarie klassen och denna rädsla nämns inte kring de avskiljande lösningarna. Detta kan bero på att eleverna känner en större trygghet i att på ett mer konkret sätt gå ifrån eller placeras i en grupp som är uttalad som en stödplacering.

6.6 Övergripande analys av det sammanställda resultatet

En mer sammanfattande analys kring undersökningsmaterialet tyder på att det är mycket individuellt hur man vill ha stödet och vilka fördelar och nackdelar eleverna ser kring dessa stöd. Denna spridning blir speciellt tydlig när eleverna mer fritt får berätta om sina tankar kring stödformerna. Stödformens utformning framstår inte heller som något avgörande kring känsla av inkludering eller att få en god självbild, utan här framstår omgivningen i form av lärare och kompisar som betydligt mer avgörande för att nå en positiv upplevelse utifrån dessa två viktiga komponenter i en skola för alla. Min analys av elevernas svar pekar mer mot att den grupplacering man har är underordnad det som omgivningen kan tillföra i form av stöd både genom att omges av kamrater och att bli uppmärksammas och hjälpt av läraren. Dock vill jag förtydliga att detta inte är något som gäller alla elever utan precis som nämnts tidigare råder en stor variation i åsikterna kring placeringens betydelse. Jag tror att en placering i en grupp som har stödet som gemensam nämnare kan upplevas som oerhört negativt för en elev samtidigt som det kan vara det mest positiva som har hänt för en annan elev, p g a att denne antligen upplever att stöd erbjuds. Detta antagande tror jag är överförbart på alla tre stödformerna. Kompisarnas betydelse kring känslan av inkludering är oerhört viktig och detta är något som betonas ytterligare av vissa elever som nackdelar kring att bli placerad i en annan grupp och få sitt stöd där helt eller delvis. Risken att man inte ska ha några kompisar i denna nya grupp eller att man ska sakna de gamla kompisarna i den andra gruppen framstår som viktigt. Samtidigt tycker jag att det går att utläsa vissa negativa effekter av att ha kompisarna allt för nära sig i den ordinarie klassen eftersom flera elever betonar att det blir snackigare och svårare att koncentrera sig i den ordinarie gruppen. En annan negativt effekt blir även den rädsla eleverna känner inför att känna sig annorlunda genom att få stödet i den ordinarie gruppen/klassen och här tror jag att kompisarna är de som utgör den primära jämförelsegruppen och jag tror den största rädslan handlar om att inte bli accepterad av dessa utan upplevas som avvikande, p g a behovet av stöd. Kompisarnas roll utifrån att eleven ska erhålla en god självbild är inte så viktig som lärarens, enligt eleverna, och detta tror jag beror på att eleverna har olika roller, dels som elev i skolan och dels som medlem i en social gemenskap utanför skolan. Självbilden i skolan kan då i stor utsträckning kopplas till den framgång eleven når i skolämnen och då blir lärarens roll oerhört central både som den som

ser, uppmärksammar, ger stöd, anpassar material och slutligen sätter betyg. Detta syns också till viss del i den skattning eleverna gör där tendensen är att ett IG ger en lägre skattningsnivå än ett G. Man skulle också kunna tänka sig att läraren blir extra central i de fall där självbilden utanför skolan inte är den bästa och behovet av bekräftelse tror jag ökar i dessa fall, vilket även detta kan förklara den betoning som görs av eleverna kring lärarens betydelse utifrån att erhålla en god självbild. Den negativa attityd som framkommer kring möjligheten att alla elever ska kunna gå i en "vanlig" klass kan även detta kopplas samman med elevernas upplevelser av att läraren blir en nyckelperson både utifrån självbild och inkludering, och en situation där allt fler får sitt stöd i den ordinarie klassen innebär en ökad konkurrens, vilket skulle kunna uppfattas ge den enskilde eleven mindre stöd, hjälp, anpassning och uppmärksamhet. Detta skulle kunna vara en bakomliggande orsak till varför så många elever inte tror på denna lösning. De åsikter som eleverna lyfter i frågan kring att det finns elever som har för stora svårigheter, att det blir för svårt att koncentrera sig m m tror jag skulle kunna vara uttryck för de upplevelser eleverna själva bär med sig kring att gå i en "vanlig" klass, då de kanske inte har fått stöd. Detta är ett sätt att betrakta dessa åsikter på, men man skulle även kunna tänka sig att denna attityd till viss del bygger på en rädsla kring det som man inte känner till och att man därmed är negativ. Vinsterna kring att gå i mindre grupper framhålls av flera kring olika områden i undersökningen och detta verkar vara något som den absoluta majoriteten av eleverna finner stora fördelar med. Möjligheten att få hjälp, stöd, anpassning och mer lugn och ro runt sig är exempel på sådana faktorer som den mindre gruppen ger och detta framhålls som en brist i den ordinarie gruppen och något som saknas för att alla ska kunna få sitt stöd där. Även här tror jag att den bakomliggande faktorn handlar om den beroendeställning som eleven i behov av stöd hamnar i och där läraren blir den som kan hjälpa individen att lyckas bättre i skolvardagen. Detta i sig tror jag ger en bättre självbild vilket placerar läraren som betydelsefull i detta sammanhang och den goda självbilden kan leda till en större acceptans i umgängeskretsen, vilket skulle kunna leda till att eleven lättare känner sig inkluderad i denna gemenskap. Detta resonemang tycker jag stärks av att eleverna betraktar avsaknad av betyg som den mest negativa faktorn kring självbilden och läraren som hjälper till med att staka ut och anpassa vägen mot ett godkänt blir följaktligen viktig. Det godkända betyget kan trots allt leda till att eleven kan komma in på ett nationellt program, något som betraktas som betydelsefullt utifrån en känsla av ökad inkludering i skolan som helhet. Att det godkända betyget inte är så betydelsefullt utifrån känslan av inkludering skulle även detta på ett sätt kunna framstå som logiskt, eftersom en majoritet av eleverna upplever sig inkluderade i den nuvarande gruppen som är avskild från övriga elever på gymnasiet och därmed skulle resonemanget kunna bli att betyget inte är det mest avgörande för känslan av inkludering, utan snarare då läraren som kan vara till hjälp på vägen mot ett betyg. Utifrån känslan av inkludering tror jag också att det faktum att kompisarna närhet och behovet av att bli sedd och uppmärksam av läraren nämns som de absolut viktigaste faktorerna tyder på att inkludering mer handlar om att upptas i en form av social gemenskap genom kontakt snarare än att prestera skolresultat. Dessa tankar tror jag även kan kopplas till det faktum att stödformerna inte rangordnas som så negativa då dessa mer handlar om form än innehåll. Formen verkar spela mindre roll så länge innehållet och samspelet inom dessa ramar är positivt. Dock ska inte förglömmas att formen spelar viss roll för eleverna då den mindre gruppen framhålls som central kring den egna utvecklingen.

7 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

7.1 Sammanfattning

Syftet med följande studie var att kartlägga vilka faktorer som påverkar elever på ett individuellt program att känna sig inkluderade med god självbild och även studera deras tankar kring inkludering och självbild i skolan. Jag ville också undersöka och kritiskt granska elevernas tankar och upplevelser kring olika lösningar för stödinsatser i en skola för alla och undersöka hur de skattar sig själva i skolsituationen.

För att få en bild av detta ställde jag sex frågor som jag ville få svar på innefattande områdena inkludering, självbild, stödformer och en skola för alla.

Vilka faktorer påverkar ungdomars självbild i skolan?

När eleverna fick rangordna de på förhand givna faktorerna utifrån negativ påverkan av självbild, framstår avsaknad av betyg i ett ämne som den i särklass mest negativa faktorn. Därefter följde de tre faktorer som innefattade lärarens roll. Den mest negativa faktorn som innefattade lärarens roll var att denne inte såg och uppmärksammade eleven följt av att läraren inte gav tillräckligt material och anpassade materialet, utan att detta uppfattades som för svårt. Därefter lyfte eleverna fram faktorn gällande att få hjälp av läraren. Avsaknaden av kompisar hamnade på femte plats kring negativ påverkan på självbild i skolan. Stödformerna hamnade på de tre sista platserna i elevernas rangordning av faktorernas negativa påverkan på självbild. Den mest negativa stödformen utifrån att erhålla en god självbild är enligt eleverna att få stödet i den ordinarie klassen. Därefter kommer att få stödet enstaka lektioner i en annan grupp, medan att få stödet helt avskilt i en annan stödgrupp, så som individuella programmet, sammantaget är den stödform som eleverna betraktar som minst negativ för självbild. Viktigt här är att betona att det finns stora individuella skillnader i denna fråga.

Utifrån elevernas skattning av hur duktiga de uppfattar att de är i skolämnen kopplat till det betyg de har i respektive ämne, är tendensen att ett icke godkänt betyg ger en lägre skattning än vad som är fallet i de ämnen där betyget är godkänt. Vad gäller hur duktiga eleverna skattar sig i skolan som helhet säger majoriteten att de är lika duktiga som de flesta andra. Sex elever skattar sig som bättre än de flesta, medan motsvarande grupp ser sig som sämre än de flesta eller inte alls duktiga.

Vilka faktorer påverkar känslan av inkludering i skolan?

När eleverna fick rangordna de på förhand givna faktorerna utifrån negativ påverkan kring känslan av inkludering, rangordnades avsaknaden av kompisar i klassen/gruppen som den i särklass mest negativa faktorn. På klar andra plats hamnade att inte bli sedd och uppmärksammad av läraren. Att inte få tillräckligt med hjälp och bristande anpassning av material, där detta uppfattades som för svårt hamnade på en tredje respektive fjärde plats. Den mest negativa stödformen för känslan av inkludering var att få sitt stöd i en annan grupp enstaka lektioner. Avsaknad av betyg rangordnades på en sjätte plats. De två stödformerna att få stödet i den ordinarie klassen eller att få stödet helt och hållet i en annan grupp, så som individuella programmet, uppfattades sammantaget inte ha någon större negativ påverkan på känslan av inkludering. Även här fanns stora individuella skillnader gällande valet av stödform.

Känner sig eleverna på det individuella programmet inkluderade i sin grupp och i skolan som helhet och finns det skillnader i denna känsla nu jämfört med hur de uppper att de upplevde år 9?

Sju av de 25 eleverna upplever att de var inkluderade i skolan som helhet under år 9, medan resterande arton elever inte kände sig inkluderade i skolan som helhet under år 9. Nu på

individuella programmet uppger åtta av de tjugofem eleverna att de känner sig inkluderade i skolan som helhet, medan övriga sjutton elever inte känner sig inkluderade i skolan som helhet på gymnasiet.

Femton av de 25 eleverna uppger att de kände sig inkluderade i klassen under år 9, medan tio elever inte anser att de var inkluderade i klassen under år 9. Nu på individuella programmet uppger tjugoen av de tjugofem eleverna att de känner sig inkluderade i nuvarande grupp, medan övriga fyra elever inte känner sig inkluderade i nuvarande grupp på gymnasiet.

Vilka faktorer är viktigast för att eleverna både ska få en god självbild och känna sig inkluderade i skolan?

En sammanslagning av hur eleverna har rangordnat de givna faktorerna utifrån negativ påverkan på självbild och känsla av inkludering visar att avsaknaden av kompisar i klassen och att man inte blir sedd och uppmärksam av läraren är de i särklass mest negativa faktorerna. Vidare betonas det negativa i att inte få tillräckligt med hjälp av läraren, att materialet inte är anpassat och att inte få betyg i ett ämne, dvs de områden där eleven är beroende av läraren för att lyckas i skolsituationen och för att komma vidare i sin skolgång till t ex ett nationellt program. Stödformerna framstår inte som så betydelsefulla för eleverna totalt sett, men det finns stor variation i hur negativ en stödform betraktas på ett individuellt plan. Den mest negativa stödformen är att få sitt stöd i en annan grupp enstaka lektioner, följt av att få stödet i den ordinarie klassen. Den i särklass minst negativa stödformen, enligt undersökningsgruppen, är att få all undervisning i en annan stödgrupp så som individuella programmet. Dock bör den individuella skillnaden i detta val betonas, då den stödform som framstår som mest positiv för den ena eleven kan betraktas som väldigt negativ av andra. I denna sammanslagning minskar skillnaden mellan den mest negativa och den minst negativa faktorn, vilket tyder på en spridning i hur betydelsefulla faktorerna är beroende på vad som avses.

På vilket sätt bidrar skolan till att reducera eller förstärka självbilden och känslan av inkludering?

Utifrån att erhålla en positiv självbild i skolan betonas betygets betydelse kraftigt. Även lärarens roll som den som ser och uppmärksammar, ger hjälp och anpassar materialet poängteras som något viktigt. Valet av stödform framstår inte som något avgörande utan detta rangordnas sammantaget som mindre betydelsefullt utifrån att erhålla en god självbild.

Utifrån att känna sig mer inkluderad i skolan betonas kompisarna först och främst, men härefter följer lärarens roll i form av den som först ser och uppmärksammar eleven. Vidare poängteras betydelsen av att man får den hjälp man behöver och att materialet anpassas så att det inte känns för svårt. Valet av stödform förefaller sammantaget inte vara avgörande för känslan av inkludering baserat på sammanvägningen av elevernas svar.

Sjutton av de 25 eleverna ansåg att man skulle känna sig mer inkluderad i skolan som helhet om man gick på ett nationellt program medan resterande åtta elever inte ansåg att detta spelade någon roll. De elever som ansåg att detta skulle ge en större känsla av inkludering i skolan som helhet uppgav att detta berodde på faktorer som att de då skulle gå fler dagar i skolan och att det nu känns som att gå om år 9. Vidare nämndes att eleverna på nationella program har samma inriktning medan individuella programmet räknades mindre i skolan som helhet och att man kan uppleva att man är mer utanför på individuella programmet.

Åtta av de 25 eleverna upplevde att man även skulle känna sig mer inkluderad i klassen om man gick på ett nationellt program, medan övriga sjutton elever inte trodde att så var fallet. De åtta eleverna som ansåg att man skulle känna sig mer inkluderad i klassen om man gick ett nationellt program uppgav att detta berodde på faktorer som att man då gick fler dagar tillsammans, att man lärde känna övriga i gruppen bättre och att man skulle läsa tre år

tillsammans. De sjutton som ansåg att placering på ett nationellt program inte ger en högre känsla av inkludering i klassen, ansåg att placeringen inte hade någon betydelse för känslan av inkludering. Fem av dessa elever påstod att individuella programmet gav bättre förutsättningar gällande att känna sig inkluderad i klassen/gruppen.

Hur ser eleverna på olika lösningar gällande stödinsatsen i en skola för alla?

Attityden till att alla ska kunna gå i gemensamma klasser och få sitt stöd där är överlag mycket negativ. 23 av de 25 eleverna anser inte att det är möjligt att alla går i gemensamma klasser. De anledningar som nämns av dessa elever till detta är att vissa elever har för stora svårigheter för att klara detta och att det är för pratigt eller att det inte går att koncentrera sig i en sådan klass. Vidare betonas att läraren inte hinner med i en sådan grupp, att vissa stör för mycket, att skoltrötta och att de som har svårt att vara bland många människor inte kommer att gå dit. Risker för att de mest "avvikande" blir mobbade nämns också.

Elva av de 25 eleverna tror att det är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie klassen, medan övriga fjorton elever inte tror att detta är möjligt. Av de elever som inte tror att det är möjligt att få stödet i den ordinarie klassen nämns mindre klass och fler lärare som något som saknas för att detta ska lyckas. Vidare nämns att det behövs mer lugn och ro i klassen och mer anpassning av material m m för att detta ska vara möjligt. Andra faktorer som nämns är att alla inte klarar av att koncentrera sig i stor klass och att det skulle kunna vara negativt för övriga i gruppen om alla skulle gå där.

När det gäller val av stödform råder det en stor variation i hur eleverna helst vill ha sitt stöd utifrån att erhålla en positiv känsla av inkludering samtidigt som eleven ska få en positiv utveckling av självbilden i skolan. Tio av de 25 eleverna tycker att den bästa stödformen är att få all undervisning i en annan stödgrupp som individuella programmet. Anledningarna till detta val har kategoriserats i ett flertal områden och är bl a att andra har svårigheter i gruppen, att man känner att man är en del av gruppen om man är där hela tiden, att det är en mindre grupp och att man kan få mer hjälp. Åtta av de 25 eleverna väljer att få stödet i den ordinarie klassen. Anledningen till detta har kategoriserats och uppges bl a vara att det blir organisatoriskt lättare, att man har kompisarna runt sig hela tiden, att man kan få extra stöd och att man inte känner sig utanför utan lika bra som övriga. Sju av de 25 eleverna väljer att få stödet enstaka lektioner i en annan grupp och de anledningar som nämns av dessa elever är bl a att man går i en mindre grupp, att det är onödigt att få hjälp i de ämnen där detta inte behövs och att man får extra hjälp.

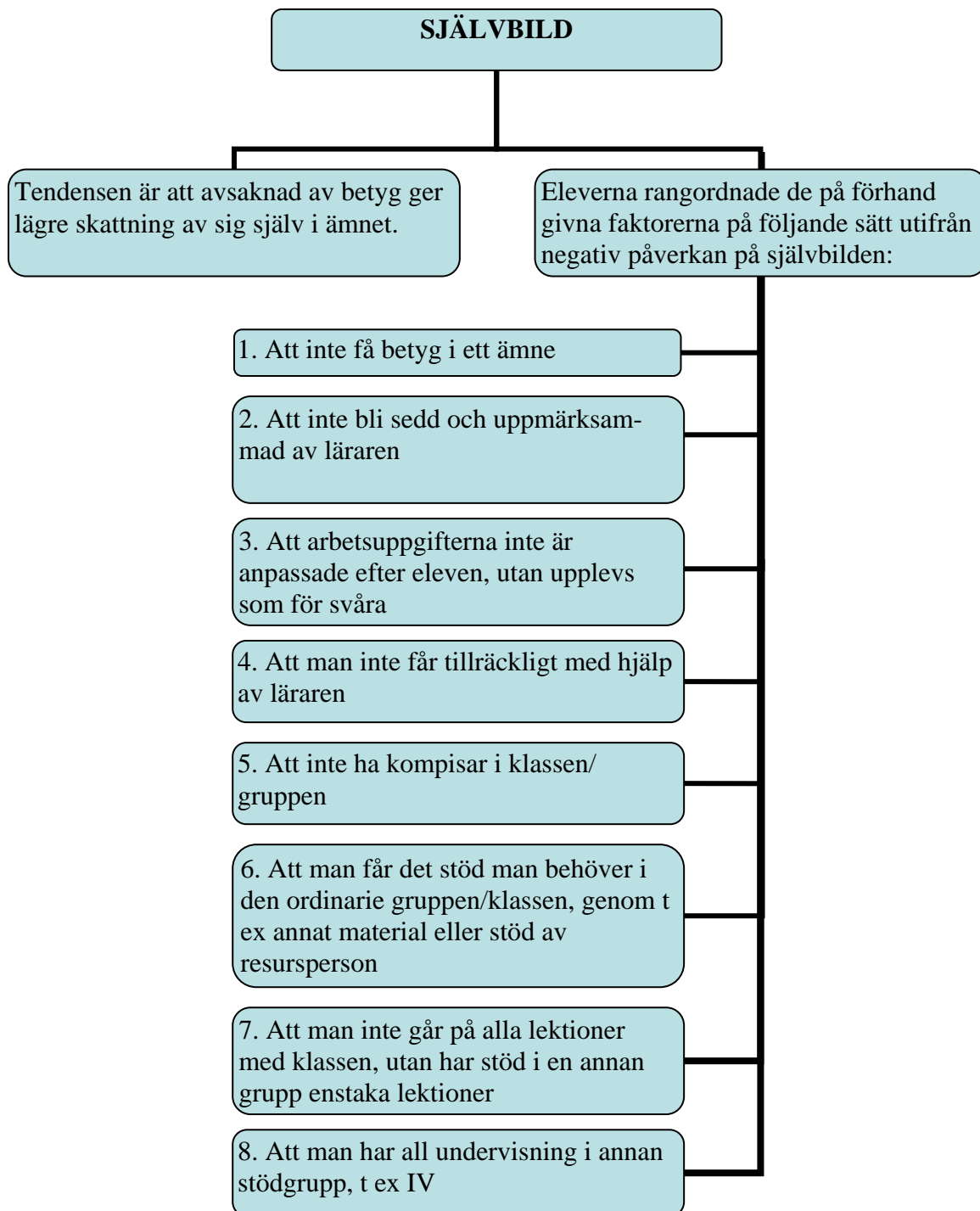
Fördelarna med att få stödet genom olika stödlösningar har kategoriserats och den mest positiva effekten av att få stödet i ordinarie klass är att man verkligen får stödet och en mer anpassad undervisning. Vidare nämns fördelen med att ha kompisarna runt sig hela tiden och även att det blir ett större urval av kompisar. Andra kategorier som utkristalliserats är att man inte missar något i klassen, att andra också kan få hjälp av resurspersonen och att man känner sig mer med och inte utanför. De nackdelar som utkristalliserats är att man känner sig mer utpekad och annorlunda genom att få stödet i den ordinarie klassen, vilket nämns av tio av de tjugofem eleverna. Andra negativa kategorier är att det kan bli för snackigt i klassen, att det finns en risk att man inte får det stöd man behöver och att andra kan se ned på en p g a behovet av stöd.

Den främsta fördelen med att få stödet i en annan grupp enstaka lektioner är att man får en möjlighet att få mer hjälp. Här lyfts även möjligheten till bättre koncentrationsmöjligheter fram. Andra kategorier som utkristalliserats är att undervisningen är mer anpassad efter eleven, att man inte behöver oroa sig för att andra ser att man behöver mer hjälp, att man syns mer och att man inte behöver känna så mycket press. De nackdelar som utkristalliserats är risken för att känna sig sämre än andra och att man missar det som händer i den ordinarie

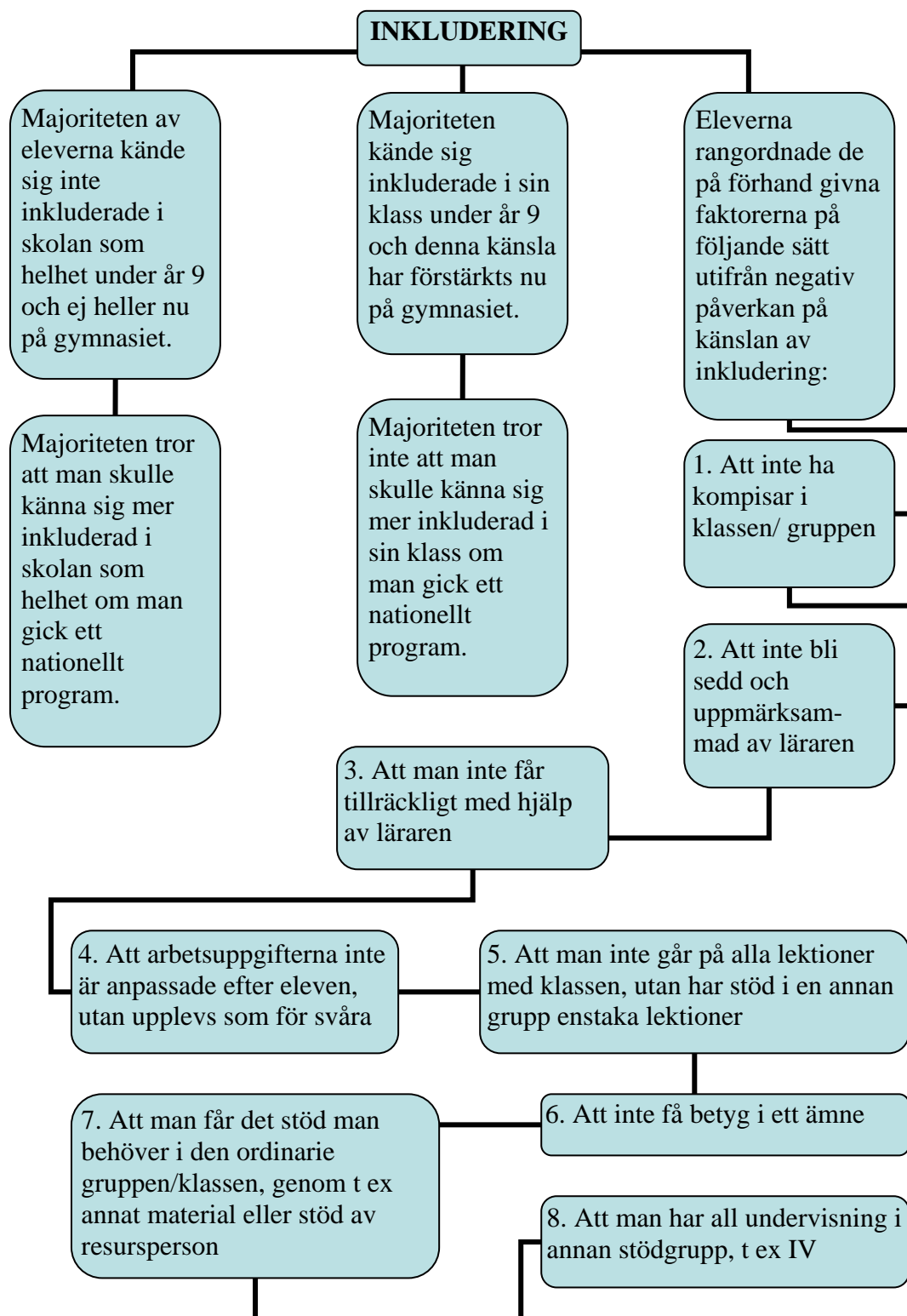
klassen. Andra kategorier som utkristalliseras är att man kanske inte har kompisar i denna grupp eller att man riskerar att känna sig utanför.

Fördelarna med att få stödet helt i en annan grupp, så som individuella programmet, är först och främst möjligheten att få hjälp, vilket nämns av fjorton elever. Vidare framstår kategorier så som att det är lugnare där, att man bara har en grupp att gå till, att undervisningen är anpassad och att man känner att man har behovet av stöd som något gemensamt. De negativa kategorier som framhålls är att man kan uppfattas som sämre än andra och att man kan sakna sina gamla kompisar. Vidare nämns att man kan känna sig lite utanför eller t o m sämre än andra och att man kan missa sådant som man gör gemensamt på nationella program.

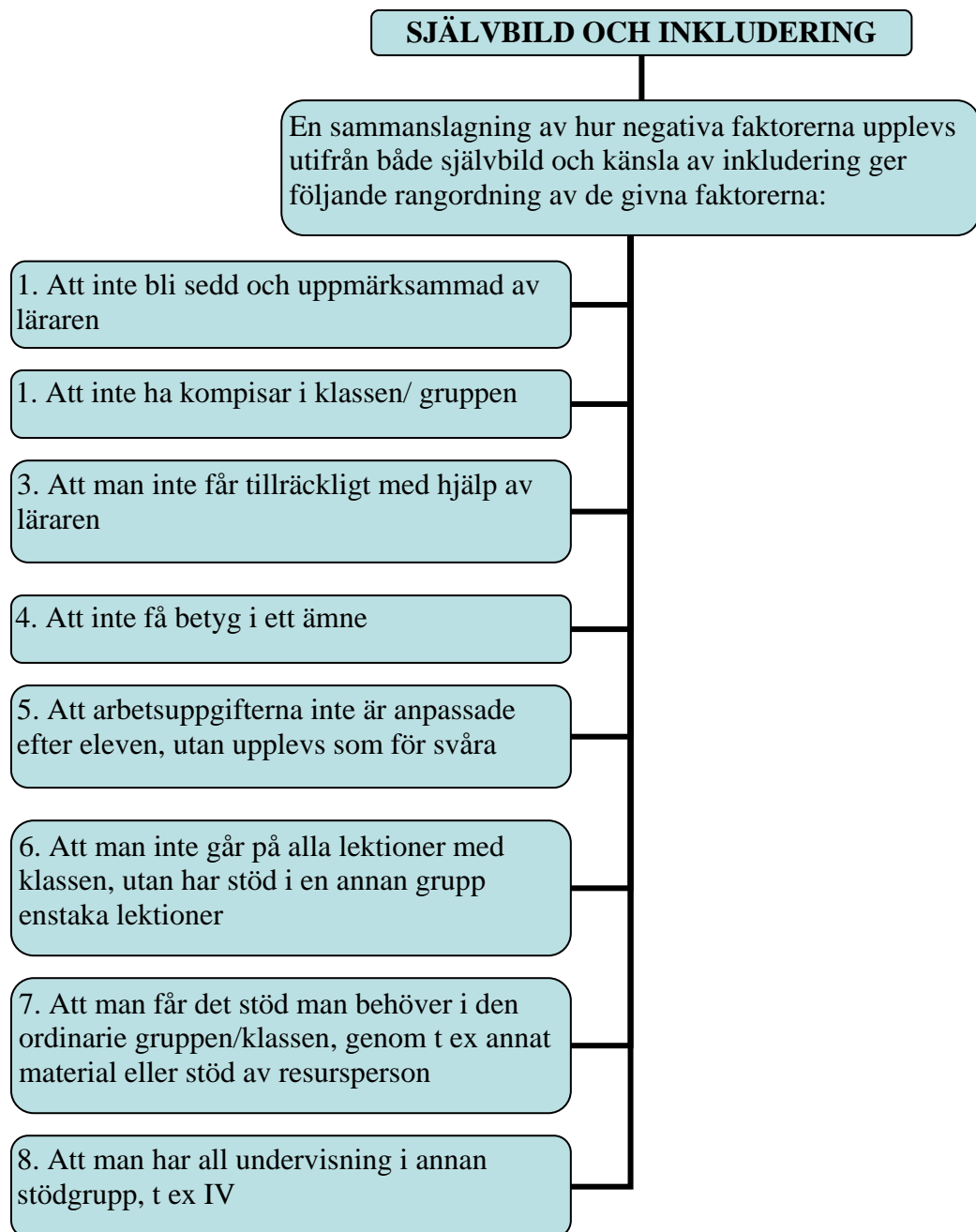
För att åskådliggöra sammanfattningen av resultatet tydligt väljer jag att nedan presentera fem figurer utifrån de områden jag har valt att studera i denna studie, nämligen självbild, inkludering, självbild/inkludering, en skola för alla och stödformer.



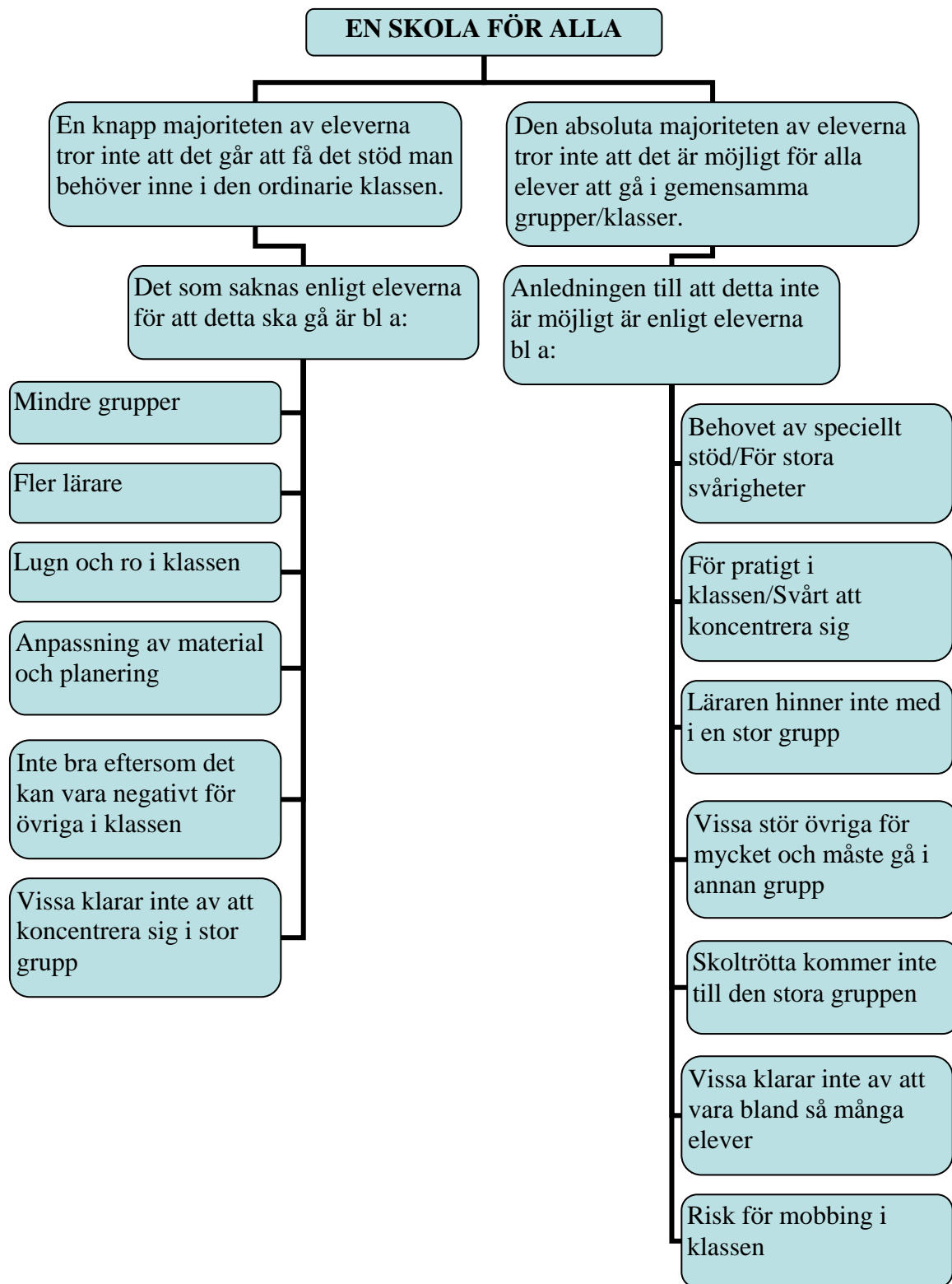
Figur 7.1 Sammanfattning av resultatet kring de frågor som rörde självbild



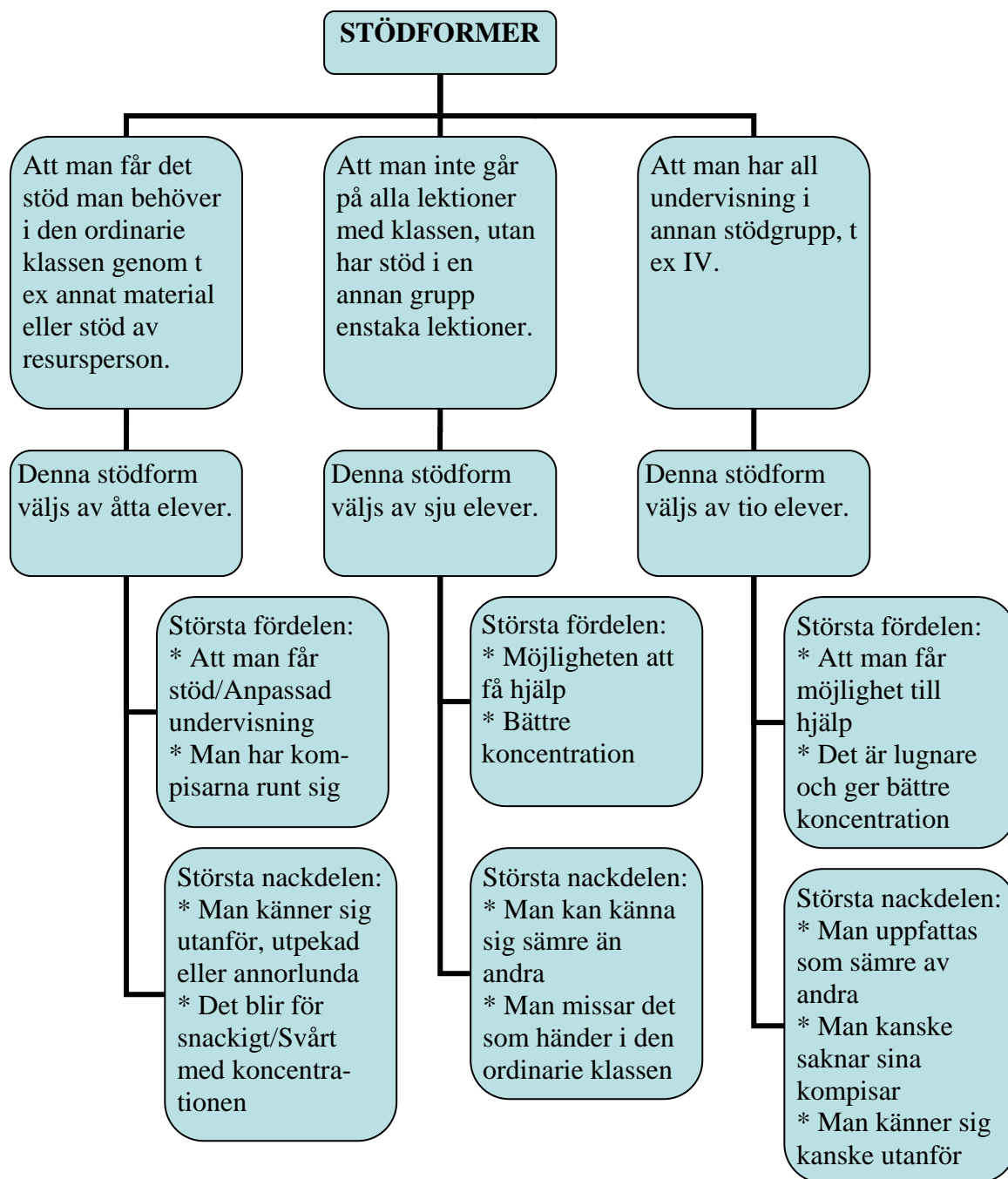
Figur 7.2 Sammanfattning av resultatet kring de frågor som rörde inkludering



Figur 7.3 Sammanfattning av rangordningen av faktorerna utifrån både självbild och känsla av inkludering



Figur 7.4 Sammanfattning av elevernas tankar kring en skola för alla



Figur 7.5 Sammanfattning av elevernas val och tankar kring de olika stödformerna

7.2 Diskussion

Under de år som jag har undervisat i den lilla gruppen, med många möten med elever, är inte mitt intryck att de har upplevt den lilla gruppen som något negativt eller exkluderande utan snarare tvärtom något som har hjälpt dem att lyckas bättre i skolans ämnen. Jag har också fått intrycket att eleverna har upplevt känslan av att lyckas i den individanpassade situationen i den lilla gruppen och att de utifrån detta har vuxit i sin ordinarie klass, och därigenom känt sig mer som en del av densamma. Snarare har jag då upplevt att konkurrenssituationen och jämförelsen i klassen har påverkat dem negativt. Reflektionen kring denna fråga, d v s huruvida den verksamhet jag agerat i är negativ för den enskilde individen, har stundom

hindrats av de försvarsmekanismer som i de svåraste stunderna kopplats på, eftersom denna negativa klassificering av eleverna skulle stå i direkt motsats till det stödjande och lyftande arbete som jag har sett som det centrala i min roll som pedagog i denna elevgrupp. Detta har varit ett svårt, men lärorikt arbete som skapat mycket reflektion kring hur eleverna uppfattar sin egen situation.

De viktigaste resultaten, utifrån tankarna kring självbild, tycker jag var att betyget spelar en så avgörande roll, något som Andersson (1999) relaterar till utifrån att en negativ bedömning påverkar självbilden negativt och att detta i sin tur kan leda till sämre prestationer. Denna koppling till att den negativa bedömningen kan även utläsas i den tendens som utkristalliseras utifrån elevernas skattning baserat på vilket betyg eleven har i kärnämnen. Flera forskare (Imsen, 1992; Evenhaug & Hallen, 2001) betonar att det faktiskt går att ha olika god självbild vid olika situationer, något som genom elevernas svar i min undersökning visas i att eleverna ofta skattar sig som sämre i de ämnen där de saknar betyg. Taube (2007) menar att en rangordning utifrån resultat i skolan innebär en försämrad självuppfattning för de elever som betraktas ha svårigheter. Det intressanta utifrån denna diskussion är att det ofta är så att det just är avsaknad av betyg i ett eller flera kärnämnen som är den faktiska inträdesbiljetten till att börja på det individuella programmet. Kopplat till detta lyfter Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) fram att betyget kan verka på flera plan, både i skola och i arbetslivet, som ett negativt sorteringsinstrument. Detta väcker tankar kring det befintliga betygssystemet som stämplar en relativt stor andel av eleverna som slutar år 9 som icke godkända och är det utifrån denna resultat- och målinriktade situation möjligt att motverka den konkurrens- situation som kan uppstå i klassrummet då elever jämför sig med varandra? Personligen tror jag att detta är svårt beroende på att det i nuvarande system måste ske en gallring genom betyget inför fortsatta studier och då tror jag att de kollektiva målen hamnar i skymundan jämfört med de individuella målen. Brodin och Lindstrand (2004) delar denna kritik:

Skolan har, i och med Lgr 94, tagit steget in i ett marknadsekonomiskt tänkande och en utvecklingslinje mot en mer privatiserad frihet. Det är svårt att tolka dessa tendenser på annat sätt än en utveckling mot mer av konkurrens och tävling än av samarbete och samlevnad. Riskerar man att genom detta förfaringssätt åter skapa en skola som inte blir "en skola för alla" (s.46).

Lärarens roll, först och främst som den som ser och uppmärksammar eleven, är en faktor som är mycket mer betydelsefull, utifrån påverkan av självbilden, än vad jag hade förväntat mig innan. Extra förvånande var det att även lärarens roll i form av att ge hjälp och att anpassa material uppfattades som viktigare än att ha kompisar i gruppen. Detta ligger i linje med de tankar Kadesjö (2001) lyfter fram kring att stöttning av omgivningen kan leda till att individen erhåller en förbättrad självbild. I ett vidare perspektiv som inte bara innefattar skolan kan man dock fundera kring om kompisarna inte har en större betydelse i andra situationer, och om elevernas svar visar på att det finns olika självbilder i olika situationer.

Att stödformen inte betraktades som någon avgörande faktor var också förvånande men det mest förvånande var kanske att stödet i den ordinarie klassen var den mest negativa stödformen utifrån en sammanställning av elevernas svar kring negativ påverkan av självbilden. Att det inte finns ett direkt samband mellan en placering i en stödgrupp och en negativ självbild framhålls av flera forskare (Laspers, 2007; Elbaum, 2002), men samtidigt finns det elever som tycker annorlunda, vilket tyder på en variation i hur negativ stödformen uppfattas.

Utifrån det som eleverna betonar som viktiga faktorer för att känna sig inkluderad i skolan förefaller kompisarnas roll mycket mer betydelsefull än vid rangordningen utifrån självbild. Carson (2002) framhåller kompisarnas betydelse som väldigt centralt utifrån att eleven ska känna sig inkluderad:

All of us value our friends because they make us feel valued, without them our life would be rather lonely and isolated. It is no different for children; friendship are a vital part of their social and emotional development, a vital part of their life (p.211).

Detta i sig skapar då reflektion kring var eleven ska befinna sig i skolans system. Hellberg (2007) är kritisk till om det nödvändigtvis är så att inkludering måste innebära att eleverna går i gemensamma klasser hela tiden och utifrån svaren i min undersökning framstår de två stödformer som innebär att man antingen är i den ordinarie klassen hela tiden eller i en annan stödgrupp som individuella programmet hela tiden som de minst negativa. Här skulle en förklaring kunna vara att eleven finner trygghet i att vara i en och samma grupp hela tiden och att man i denna grupp kan finna de kompisar som är en viktig del i att känna sig inkluderad. Den stödform som innebär att man får lämna den ordinarie gruppen skulle då kunna vara ett hot för de elever som har funnit en trygghet i den ordinarie gruppen, men samtidigt skulle denna grupp eventuellt kunna fungera som en möjlighet för de elever som inte har kompisar i den ordinarie gruppen att finna nya kontakter i en annan miljö. Samtidigt innebär detta formulerande av att vissa elever är i behov av stöd en risk enligt Booth (1998), som menar att denna etikett i sig kan leda till att vissa grupper blir mer segregerade. Denna klassificering och stämpling är något som jag ser en fara i, men samtidigt kan denna undersökning kritiseras på denna punkt utifrån att utgångspunkten är att undersöka en grupp som betraktas som svagare eller i större behov av stöd än andra grupper. Denna risk är jag medveten om, men vinsterna kring att kunna förstå hur denna grupp uppfattar det jag vill undersöka har ändå känts angeläget, då mer kunskap om deras tankar kan förbättra vardagen för andra elever som befinner sig i samma situation. Utifrån mitt eget perspektiv måste givetvis även denna grupp av elever betraktas som en tillgång i det kollektiva sammanhanget då deras fördelar på andra plan än just de som betygssätts utgör en stor tillgång och viktig ingrediens för att upprätthålla ett mångfasetterat samhälle. Avsaknad av betyget betraktas inte som en så negativ faktor av eleverna i min undersökning utifrån negativ påverkan på känslan av inkludering, något som Andersson (1999) menar är en riskfaktor i att eleverna i svårigheter kan bli mer segregerade. Utifrån detta anser Andersson att ju mer som läggs i betygsmålen baserat på färdigheter m m, desto mer utslagsgivande blir dessa utifrån inkludering i gemenskapen. Dock skulle avsaknaden av betyg kunna relateras till att de elever som tillhör denna grupp, d v s de utan betyg, skulle kunna uppfattas som en speciell grupp i den totala gemenskapen och detta är en fara utifrån att räknas in i den totala gemenskapen, enligt Westling Allodi (2007). Känslan av att vara inkluderad i skolan som helhet är något som flertalet av eleverna i min undersökning har saknat under både år 9 och nu på individuella programmet. Detta ska dock vägas mot att femton av de tjugofem eleverna i min undersökning kände sig inkluderade i sin klass under år 9 och att tjugoen av tjugofem elever känner sig inkluderade i nuvarande grupp på det individuella programmet. Detta skulle kunna sättas in i det perspektiv som Haug (1998) benämner som det demokratiska deltagarperspektivet som innebär att deltagandet i den sociala gemenskapen är en nödvändighet för att uppleva inkludering. Att då majoriteten av eleverna på individuella programmet inte känner sig inkluderade i skolan som helhet, skulle kunna betraktas utifrån olika perspektiv. Det kan vara så att det är den faktiska placeringen på individuella programmet som framkallar detta utanförskap från den totala gemenskapen, men det skulle även kunna vara behovet av stöd, den lokalmässiga placeringen eller avsaknaden av betyg. Eftersom jag inte kan göra någon jämförelse med hur övriga elever på gymnasiet upplever denna fråga är det svårt att dra några djupare slutsatser kring detta. Dock tror jag att inkludering i klass är en viktig förutsättning för att kunna känna sig inkluderad i en större gemenskap och på denna punkt upplever en majoritet av eleverna en positiv utveckling jämfört med år 9. Detta skulle då kunna ses som en ökad inkludering i en mindre social gemenskap, d v s det som Bronfenbrenner omnämner som micronivå, för vissa elever vilket

skulle kunna bero på den positiva effekt eleverna lägger vid att få mer lärarkontakt kopplat till att känna sig inkluderade.

Egidius (2005) samt Brodin och Lindstrand (2004) lyfter fram att skolan i stor utsträckning framkallar de problem som leder till att man är i behov av stöd. Detta skulle kunna kopplas till den variation som eleverna i min undersökning uppvisar kring vilka faktorer som påverkar självbilden och känslan av inkludering negativt. Det som framstår som obetydligt för den ena eleven kan vara väldigt betydelsefullt för andra. Detta ställer stora krav på en flexibel organisation som kan tillgodose alla elevers behov. Eleverna i min undersökning framhåller behovet av att bli sedda och uppmärksammade som den viktigaste faktorn tillsammans med att ha kompisar i klassen för att utveckla en god självbild och känsla av inkludering. Detta kan kopplas till Gunnarsson (1995) som menar att eleverna i hans undersökning från skoldaghem, dvs från elever som betraktas som i behov av särskilt stöd, inte ansåg att de hade blivit sedda av läraren i tidigare skolgång. Det positiva i att få denna uppmärksamhet av läraren skulle utifrån min figur 1.1 kunna betraktas som något som leder till att eleven sätter upp nya mål i och med att resultatet blir positivt uppmärksammat av läraren, vilket i sin tur kan leda till en mer positiv självbild och en känsla av inkludering i skolsituationen. Detta tror jag skapar en positiv känsla hos eleven som är en grund för att lyckas i skolan. Kring detta menar Imsen (2000) att elever kan hamna i en positiv eller negativ spiral utifrån resultatet i arbetet. Skolan har en viktig roll i detta arbete. Detta kan också förklara den vikt eleverna lägger vid att få hjälp och anpassning av material av läraren för att slutligen nå ett betyg, då eleven är beroende av dennes stöd och hjälp. Stödformen betraktas inte som något avgörande överlag för självbilden vilket överensstämmer med det som Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen och Forgan (1998) menar framkom i deras undersökning, nämligen att valet av stödform inte hade så stor betydelse utan det fanns en stor variation i valet av stödform. Denna variation i hur viktiga de olika faktorerna uppfattas av den enskilde eleven är också något som genomsyrar de rangordningar eleverna i min undersökning har gjort, då variationen är stor mellan eleverna. Återigen ställer detta stora krav på att skolan verkligen kan uppvisa en variation i lösningsmodellerna kring hur den enskilde eleven bäst får sin skoldag upplagd, vilket även syns när faktorernas påverkan på inkluderingskänslan och självbilden vägs samman. Avståndet mellan den faktor som är mest respektive minst negativ krymper då, vilket tyder på att det läggs olika stor vikt vid de olika faktorerna beroende vad som avses. Haug (1998) lyfter fram två former av stöd som figurerat i den specialpedagogiska debatten, vilka omnämns som inkluderande integrering och segregering, men denna koppling är inte uppenbar i de svar eleverna i min undersökning ger, utan upplevs som olika viktigt av olika elever. Persson och Underdahl (2003) lyfter fram att de i sin undersökning kunde se att eleverna på det individuella programmet fick bättre självbild genom att gå där. Lärarens betydelse framhölls här som något betydelsefullt och eleverna kände att de kunde påverka mer på individuella programmet. Detta framförs också av eleverna i min undersökning där fem elever anser att det finns bättre förutsättningar att känna sig inkluderade på individuella programmet än på ett nationellt program. Detta skulle även kunna återkopplas till den negativa tro eleverna har kring att det går att få stödet i den ordinarie klassen, vilket skulle kunna bero på egna upplevelser.

Inställningen till om det är möjligt för alla elever att gå i gemensamma klasser i en skola för alla är klart övervägande negativ utifrån de svar eleverna i min undersökning ger. Denna negativa inställning delas av flera forskare (Fischbein & Österberg, 2004; Haug, 1998) som ser svårigheter att anpassa skolan så att den passar alla. Tvärtom menar Gustavsson och Myrberg (2002) att en skola med gemensamma mål och värderingar klarar att möta alla elever. Vidare hävdar Guterman (1995) att eleverna i dennes undersökning menade att inkludering i det ordinarie klassrummet var orealistiskt eftersom lärarna var oförmögna och ovilliga till ett sådant system. Detta stämmer väl med de faktorer som eleverna nämner i min

undersökning, där behovet av speciellt stöd är den viktigaste anledningen till att detta inte är möjligt. Tre elever nämner att vissa är för negativa och stör för mycket för att kunna gå i gemensamma klasser och detta överensstämmer med de tankar Imsen (2000) lyfter fram kring att acceptansen för de som är socialt avvikande inte är så stor bland eleverna. Behovet av ett speciellt stöd som eleverna lyfter fram kan kopplas till det som Helldin (2002) betonar som en konflikt mellan ett individualistiskt elevarbete och tanken kring att utveckla ett solidariskt klimat. Denna balansgång mellan individualism och kollektivism omnämns även av Gren (2001). Detta återspeglas i att fjorton av de tjugofem eleverna i min undersökning inte tror att det är möjligt att få det stöd man behöver i den ordinarie gruppen och att det främst skulle behövas mindre grupper eller fler lärare för att detta skulle vara möjligt. Ahlström, Emanuelsson och Wahlin (1986) menar att den verkliga integreringen sker i grupper där samarbete prioriteras för att nå målen, men detta kan då ställas mot den rädsla eleverna har kring att visa att de är i behov av stöd och kanske svagare i vissa moment än sina klasskamrater.

Utifrån valet av stödform finns det en stor variation i hur eleverna i min undersökning helst vill få stödet. Denna oenighet kring vilken stödform som är bäst går också att se i hur olika forskare resonerar kring detta. Eleverna har mycket varierande uppfattningar kring vad som är negativt respektive positivt kring de olika stödlösningarna och det som uppfattas som positivt för den ena eleven kan uppfattas som negativt av den andra. Elbaum (2002) lyfter fram att placeringen spelar stor roll på det individuella planet även om det inte gick att påvisa något samband i dennes undersökning mellan utvecklandet av en god självuppfattning och en inkluderande klassrumsundervisning. De fördelar som utkristalliseras i min undersökning kring att få stödet i den ordinarie klassen handlar först och främst om att man då verkligen får stöd och ett anpassat material, men även den vinst det är att ha kompisarna runt sig hela tiden. Arfwedson (1998) menar att Lpo 94 och Lpf 94 ger större möjlighet till individuell anpassning, vilket skulle kunna användas till att individanpassa undervisningen för alla elever. Samtidigt menar Banerji och Dailey (1995) att undervisning i den ordinarie klassen är mindre utpekande för elever i svårighet. Detta är något som eleverna i min undersökning inte helt håller med om, då tio av de tjugofem eleverna framhåller att det skulle kännas utpekande att få en sådan lösning av stödet. Vidare menar eleverna att det är risk för att det blir för mycket prat i klassrummet och att detta skulle påverka koncentrationen negativt. Brodin och Lindstrand (2004) lyfter fram att Lpo94 har inneburit mer konkurrens i skolan än samarbete, vilket jag tycker att man kan koppla till den känsla av att vara annorlunda som eleverna lyfter fram. Det annorlunda framhålls vara att man behöver mer stöd och anpassning, vilket tyder på att resultatet i den faktiska undervisningssituationen kan spela större roll än vägen fram till resultatet, d v s samarbetet med andra elever. Danielsson och Liljeroth (1998) anser att de som är avvikande måste ses som tillgångar i skolan och i detta kan man fundera på om det verkligen är så i dagens skola eller om det betygs-, ämnesmål som prioriteras mer, både av lärare och elever, och representerar det faktiska resultatet. Samtidigt menar eleverna i min undersökning att man känner sig mer med utifrån att man inte missar något som händer i klassen eller något som görs gemensamt om man inte är i klassen, vilket skulle kunna kopplas till det Wiener och Tardif (2004) lyfter fram kring att man blir mer socialt accepterad av sina kamrater om man går kvar i klassrummet. Dock kvarstår frågan kring om denna sociala acceptans genomsyrar det faktiska lektionsarbetet där de individuella målen kanske prioriteras högre än de kollektiva. Guterman (1995) varnar här för ett system där elever placeras i ordinarie klass, men under specialpedagogens ansvar då detta skulle vara stämplande. I min undersökning framkommer det att det är pinsamt att få stödet i den ordinarie klassen eftersom övriga elever då ser att man behöver stöd, vilket överensstämmer med Taube (2000) som menar att det i en situation där eleven upplever ett hot mot självbilden utvecklas ett defensivt

beteende för att dölja svårigheten och i de fall eleven upplever detta tror jag att det finns en fara i den jämförelse eleven gör med övriga i klassen.

De fördelar som enligt eleverna finns kring att gå ifrån enstaka lektioner till en annan grupp och få sitt stöd där främst handlar om att man verkligen får den hjälp man behöver och att det ger en möjlighet till bättre koncentration. Kadesjö (2001) betonar att det finns fördelar med att undervisas i en särskild undervisningsgrupp som ger möjlighet till individuellt upplägg och mindre störningsmoment. Westling Allodi (2002) lyfter fram att eleverna i dennes undersökning framhöll rätten till stöd och möjligheten att kunna påverka som viktiga faktorer för att lyckas i skolan. Risker med denna stödlösning är främst enligt eleverna att man kan hamna utanför gemenskapen och att man riskerar att missa sådant som händer i den ordinarie klassen och här lyfter Arnman och Jönsson (1985) fram att segregering i form av att särskiljas från den ordinarie klassen kan leda till mindre förståelse för vissa grupper, men det kan även leda till att man upplever något positivt med att tillhöra en viss grupp. Skaalvik och Skaalvik (1998) lyfter fram att den särskilda undervisningen kan uppfattas som både positivt för en elevs självbild men även som något stämplande och detta stämmer väl överens med den variation det finns i min undersökning kring hur negativ eleverna anser att de olika stödformerna är. Eleverna i Elbaums (2002) undersökningen valde helst att få stödet i en annan stödgrupp för att de då slapp skämmas för att de behövde hjälp, vilket kan jämföras med att sjutton elever av 25 i min undersökning väljer att få stödet utanför den ordinarie klassen.

Fördelarna som nämns av eleverna i min undersökning kring att få undervisning i en annan stödgrupp hela tiden handlar främst om att man verkligen får det stöd och den hjälp man behöver och att det ger möjlighet till bättre koncentration, d v s samma fördelar som nämns vid att få stödet enstaka lektioner i annan grupp. Vidare framhålls vinsten med att man bara går till en grupp och att undervisningen är mer anpassad. Igglund och Svensson (2006) har genom att undersöka hur lärarna på individuella programmet tänker kring elevernas framgång fått fram att denna bedöms bero på bl a hög lärartäthet och små grupper där eleverna blir sedda. Fördelen som nämns kring att få mer hjälp och stöd skulle kunna kopplas till det Hultqvist (2001) framhåller kring att eleverna på det individuella programmet är i större behov av beröm och att de är i större beroendeställning jämfört med skolan. Vidare menar Hultqvist att individuella programmet har låg status i gymnasieskolan, något som eleverna i min undersökning också framhåller som negativt. Detta kan vidare kopplas till Hellberg (2007) som menar att eleverna på individuella programmet i dennes undersökning upplever att placeringen var särskiljande, men att den närmre relationen med läraren innebar att de snabbare uppmärksammades och snabbare fick respons och att de kunde identifiera sig med andra i gruppen. Just identifikationen med andra som är i samma situation, d v s behov av stöd framhålls som en positiv effekt med individuella programmet av tre elever. Hellberg lyfter vidare fram det behov av individuell anpassning som eleverna på det individuella programmet är i behov av, samtidigt som Buell, Hallam, Gamel-McCormick och Scheer (1999) betonar att lärare i många fall saknar självförtroendet kring att skapa individuella lösningar och anpassa material. En elev i undersökningen lyfter just fram att lärarna behöver bli bättre på att hjälpa de elever som behöver stöd. Sandén (2000) anser också att elever på skoldaghem kan känna sig integrerade p g a att de går med andra med liknande problematik. Skoldaghemmet gav eleverna en känsla av kompetens, men att det också krävdes mycket uppmärksamhet av läraren för att lyckas bibehålla denna känsla, något som kommer till uttryck genom den upplevelse eleverna i min undersökning lyfter fram kring att verkligen kunna få det stöd de behöver och även den vikt de lägger vid att bli sedda av läraren. Den segregerade gruppen, här i form av det individuella programmet, framhålls ändå som en egen positiv gemenskap, något som man kan fundera vidare kring. Är det kanske så att eleverna i skapandet av sin egen identitet, genom att utifrån det som omnämns som centralt av Mead

(1976), d v s att objektivt betrakta sig själva upplever sig som sämre än övriga i sin ordinarie klass medan de i stödgruppen kan känna sig lika duktiga eller t o m bättre än sin omgivning och att denna grupp då framstår som bättre för individen? Om det är så att de fördelar som individen uppfattar att stödgruppen skapar i form av en mer likvärdig jämförelsegrupp kring det specifika, i detta fall skolämnet, ger en mindre spridning i den ordinarie gruppen som då blir mer homogen. Placeringen i stödgrupp skulle då kunna ses som något som står i direkt motsats till det berikande av samhället som Mead framhåller kring att den totala gemenskapen berikas av mångfald. I detta resonemang går även att lägga behovet av att känna sig trygg i sin grupp och med sin omgivning, där kontakten med läraren, som kan betraktas som signifikanta andra, ges mer utrymme. Höistad (2001) hävdar här att tillhörigheten är en förutsättning för att bli hel som människa och att det kanske är det djupaste behovet vi har: "Förutsättningen för att vi ska få våra behov av att bli sedda och accepterade, av att få närhet och kärlek, tillgodosedda är att vi känner tillhörighet med andra människor" (s.16).

Att då på ett djupare plan diskutera synen på individen som en icke godkänd individ vid entrén till skolan och det som Egidius (2005) kritiserar i ett system som innebär en alltför målstyrd skola där detta kan leda till understimulering och överkrav. Detta kräver att hela skolsystemet granskas och diskuteras utifrån vilken roll skolan har i att så många elever faktiskt misslyckas med att nå godkända betyg när de slutar år 9. Detta skapar även en situation där specialpedagogens arbetsuppgifter måste granskas. Själv tror jag att denna blandning av två system där det och ena sidan ska skapas en skola som bereder samma möjligheter för alla samtidigt som eleven i detta system ska bedömas utifrån mål och resultat leder till ett dilemma. Denna blandning av system är enligt Haug (1998) ett resultat av delar tagna ur den innovativa inriktningen som har sin grund i den socialdemokratiska kulturen och den restaurerande inriktningen som har sin grund i de borgerliga partiernas syn på skola. I ett system där det mål och resultatstyrda arbetet prioriteras framför samarbetet tror jag likt Kadesjö (2001) att de elever som utmanar läraren genom att skilja sig från mängden riskerar att omplaceras i en annan grupp, eftersom läraren söker så bra resultat som möjligt för sina elever. Här kan då avskiljandet även ses som ett försök att hjälpa eleven att komma ikapp genom att gå till en annan grupp och få stödet där. I ett system där samarbetet mot gemensamma mål prioriteras blir då avskiljandet en belastning eftersom det begränsar mångfalden i gruppen. Dessa två system som, enligt Haug, finns parallellt i vår skola idag ger två olika yrkesroller för specialpedagogen. Skidmore (2004) menar att de olika synsätten kring hur specialpedagogen ska jobba ger två olika yrkesroller, antingen som den som jobbar med handledning till den lärare som har den ordinarie klassen, eller som den som jobbar direkt med eleven. Jakobsson (2004) framhåller att specialpedagogiken ska skapa möjligheter till en likvärdig skola för alla. Men detta i sig kan tolkas på två sätt beroende på om det är de individuella eller de kollektiva målen som prioriteras. I SOU 1999:63 betonas den konflikt som råder angående att specialpedagogen ska arbeta för att eleven får gå i sin ordinarie klass samtidigt som det då finns en risk att eleverna inte får den hjälp de har rätt till då, något som kan ses som ett försök att skapa möjlighet till att uppnå de kollektiva målen, samtidigt som de individuella målen avgör om man t ex kommer in på ett nationellt program eller måste gå på individuella programmet för att "jobba i kapp" dessa mål. Lindstrand (1998) hävdar att olika situationer i en tillvaro där de ekonomiska resurserna är knappa ofta löses genom att titta på hur det har lösts historiskt, vilket då skulle kunna kopplas till den satsning som är på gång kring utbildandet av speciallärare vars uppgift blir att jobba direkt med eleven i svårigheter. Faran i detta tror jag ligger i att själva avskiljandet blir lättare då det finns en annan lösning för den ordinarie läraren än att lösa undervisningen i den ordinarie klassen. Samtidigt tror jag likt Bailey (1998) att det finns en risk med att inkludering ses som en besparingsåtgärd. Här skulle då den goda intentionen kring att inkludera elever i klasser kunna missbrukas genom att dessa elever inte får den hjälp de har rätt till. Personligen ser jag risker i det system som

innebär att avskiljandet till annan grupp blir en nödvändighet för att erhålla stöd och där det utvecklas en ökad acceptans för avskiljandet av vissa elever. Jag ser även en stor risk i en alltför fastlåst syn på att undervisning i ordinarie klass alltid är det enda rätta. Här tror jag att det finns en stor risk i att placera individer i gemensamma klassrum, vilket kan innebära en ekonomisk vinst för kommunerna, där eleverna inte får det stöd de behöver och därmed inte känner sig som en del av gemenskapen utan kanske straffar ut sig genom ett negativt beteende. Detta är något som jag själv kallar exkluderande integrering, d v s en åtgärd som inte har som huvudsyfte att ge eleven en del i gemenskapen mer än att tillåtas närvara i klassrummet och där det egentliga syftet handlar om att spara pengar. I ett sådant system tror jag att vissa individer än mer kommer att skiljas ur gemenskapen och risken för en negativ självbild tror jag är överhängande. För att skapa en skola för alla tror jag att det mest väsentliga är att lyssna på vad subjekten i form av berörda elever tror är lösningen. Varför måste det alltid finnas en väg som är den rätta i skolan? I min undersökningen är kanske den viktigaste slutsatsen just att det finns olikheter i hur eleverna ser på stödlösningen i deras skolsituation och detta tycker jag borde uppmuntra en diskussion där inte den ena eller den andra varianten av stöd döms ut. Här skulle då satsningen på en speciallärarutbildning kunna vara något positivt, då skolan skulle kunna erbjuda en bredare möjlighet till stödundervisning utifrån individens behov och önskemål om det gick att erbjuda både stödundervisning i tillfälliga grupper med speciallärare och stödundervisning i den ordinarie klassen genom att en specialpedagog kunde handleda och stötta den ordinarie klassläraren. Utifrån de resultat min undersökning ger skulle detta vara den bästa lösningen då olika elever upplever stödsituationen olika och vill ha sitt stöd på olika sätt. Den specialpedagogiska rollen skulle då kunna bli tydligare som den som genom handledning underlättar för eleven i den ordinarie klassen, medan speciallärare skulle sköta merparten av den faktiska undervisningen med de elever som erhåller stödundervisning i annan grupp.

Sett ur ett bredare perspektiv utifrån de teorier som jag har valt att utgå från kan ett flertal kopplingar göras. Det positiva i att få stöd och uppleva att man klarar av de uppgifter som presenteras kan kopplas till det som Antonovsky (1991) bedömer som den viktigaste komponenten i KASAM, nämligen känslan av att tillvaron uppfattas som meningsfull. Känslan av meningsfullhet kan också kopplas till den bild eleverna har kring att känna sig inkluderade i klassen och i skolan som helhet och i att uppleva att man klarar av de uppgifter som man ställs inför. Den negativa känslan av att inte känna sig inkluderad i skolan som helhet borde i sig uppfattas som något som påverkar känslan av meningsfullhet i negativ bemärkelse, men kanske är det så att situationen blir hanterbar utifrån att eleven ser en framtid i att gå ett nationellt program efter året på individuella programmet, d v s situationen blir begriplig för eleven. Samtidigt lyfter eleverna totalt sett fram läraren och kompisarna som de viktigaste faktorerna kring sammanvägningen av självbild och inkludering vilket skulle kunna tolkas som mer betydelsefullt i en skola för alla än den anpassning som kan göras kring stödet och materialet. Kanske är det också så att den rädsla eleven uppvisar kring att synliggöra behovet av stöd är ett uttryck för att skapa en situation som ur elevens synvinkel är mer hanterbar och som eleven kan leva med. Lärarens roll som poängteras som betydelsefull både gällande att erhålla en positiv självbild och känna sig inkluderad i skolan kan här vara nyckeln för eleven för att känna att tillvaron är meningsfull, d v s det som Antonovsky menar är den viktigaste komponenten för att skapa en frisk och sund tillvaro. Lärarens betydelse för eleverna kring självbilden och känslan av inkludering skulle även kunna betecknas som ett uttryck för begreppet signifikanta andra som tillskrivs Mead (Ahlgren, 1991). Här bör också de kompisar omnämnas som lyfts fram av eleverna som viktiga, speciellt utifrån känslan av inkludering och samspelet med dessa blir betydelsefull för eleven som befinner sig i behov av stöd eftersom det då uppfattas som negativt att skiljas ut som den som är i behov av stöd. Vad gäller att betrakta sig själv som ett objekt genom att studera sin situation utifrån andras

perspektiv är något som eleverna lyfter fram kring att alla stödformer på ett eller annat sätt upplevs som utpekande för eleverna. Att det är mest utpekande att få stödet i den ordinarie gruppen för eleverna skulle utifrån Meads tankar bli begripligt då omgivningen på ett mer konkret sätt kan se det material m m som eleven jobbar med. Här spelar betyget stor roll för eleverna, då tendensen visar att det lägre betyget ger en lägre skattning för eleverna i min undersökning. Avsaknaden av betyg är viktig för självbilden enligt eleverna i min undersökning, vilket kan vara ett uttryck för det negativa det kan innebära att jämföra sig med andra. Om det ska gå att genomföra en skola för alla tror jag att det är viktigt att de tankar Mead har kring att varje individ betraktas som en viktig kugge för att den totala gemenskapen, samhället ska kunna fungera. För att detta ska lyckas tror jag att de kollektiva målen i skola måste hamna i första rum, långt före de individuella ämnesmålen. Detta kan kopplas till de attityder som råder i samhället kring avsaknaden av betyg, men det kan också vara ett uttryck för den jämförelse som görs på det plan som Bronfenbrenner omnämner som micronivå (Andersson, 1980). Detta samspel mellan individerna kan alltså påverkas av de attityder och krav som finns i samhället, d v s mer utifrån ett macrosystem, kring att nå ett godkänt betyg i kärnämnen, dels genom samhällets krav på betyg för att komma in på ett nationellt program och dels utifrån den debatt som råder i media, d v s mer utifrån ett exosystem, kring t ex kvalitet på skolan utifrån mängden godkända betyg. Det skulle också kunna ske en negativ påverkan på den lägre micronivån där konkurrens kring individuella mål blir det viktiga i klassen. Elevernas negativa upplevelser kring att vara inkluderade i skolan som helhet skulle kunna förklaras som en negativ upplevelse i ett macrosystem, medan den positiva upplevelsen av att vara inkluderad i klassen på det individuella programmet mer skulle kunna tolkas som en positiv micronivå med trivsel i samspelet med övriga i gruppen. Den negativa attityden kring att alla kan gå i samma grupp kan tyda på att det på micronivå finns en "norm" för hur man ska vara och bete sig vilket även kan ses i de förklaringar eleverna ger kring varför alla inte kan gå tillsammans. Utifrån Bronfenbrenners tankar skulle även en diskussion kring vad det är som betraktas som "normalt" i skolan och samhället vägas in, d v s något som mer omfattar macrosystemet, men som ytterst får biverkningar på micronivån i hur vissa grupper behandlas och betraktas. Stabilitet i microsystemet tror jag är avgörande för att kunna känna att man som individ också är en del av ett större macrosystem likt den gemenskap Mead eftersträvar och här betonar Gunnarsson (1999) tre punkter som spelar roll i hur individen reagerar i microsystemet. Dessa berör hur man klarar uppgifterna i förhållande till kamraterna, hur man upplever att lärare och kamrater ser på en och hur man uppfattar sig själv i förhållande till andra i omgivningen.

7.3 Metoddiskussion

Att genom den här undersökningen med intervjun som redskap ha fått komma nära de tankar eleverna på det individuella programmet bär på kring självbild, inkludering, stödformer och en skola för alla har varit oerhört lärorikt och intressant. Användandet av intervju som metod gav mig en möjlighet att komma mer på djupet av elevernas tankar och åsikter kring de frågor jag ställde i inledningsskedet av denna undersökning. Detta tror jag inte hade varit möjligt vid användande av enkäter, då jag tror att jag bara hade kunnat skrapa lite på ytan och inte kunnat komma mer på djupet. Dock måste nämnas att den metod jag använder innebär att jag genom kategorisering av elevernas friare svar riskerar att betona de svar som nämnts vid ett flertal tillfällen, vilket sätter de svar som enbart nämns enstaka gånger i skuggan. Detta innebär inte att dessa svar är mindre intressanta eller mindre betydelsefulla, utan var något jag var tvungen till för att kunna hantera den mängd information som jag har berikats med till denna uppsats. Vidare bör nämnas att min tidigare erfarenhet av att intervjua är begränsad, och att den metod jag använde vid själva intervjun genom att sammanfatta det som nämndes skriftligt kan

kritiseras. De resultat och den analys jag har kommit fram till måste också ställas i relation till min egen bakgrund och den förståelse jag hade med mig in i den här undersökningen.

7.4 Tillämpning

Min egen vision, utifrån resultatet av denna undersökning, grundar sig i att många av de problem som eleverna upplever i sin skolsituation i många fall handlar om problem som i sig är skapade av skolans utformning i dag. Att ha ett betygssystem som premierar den individuella framgången före den kollektiva ger en situation som oundvikligen innebär en jämförelse mellan eleverna. Istället för att hjälpas åt att dra mot samma mål handlar arbetet i många fall om att komma snabbast till målet, som ofta är rena ämnesmål. Känslan, som framförs av vissa elever, av att avskiljas från sina kamrater i skolan snarare än att se möjligheten till ett bredare kompisnät tror jag beror på den oerhört stela klassorganisation som i så många fall är statisk och som också kan baseras på en innehållsmässig likhet för alla snarare än en anpassning och ett samarbete mot gemensamma mål. I ett system där klasser inte blir den centrala kärnan, lika lite som den enskilda individen blir den centrala punkten i ett samhälle, utan där den större gemenskapen ses som helheten tror jag att mängder av olika grupperingar skulle kunna finnas. Dessa grupper skulle inte vara fasta och statiska, men de skulle ge utrymme för mer samarbete där allas positiva egenskaper skulle kunna komma i fokus. I denna vision av skola skulle stödet kring att utveckla sin läsning i en av alla dessa grupper inte bli något utpekande då man skulle kunna ha en mängd olika grupper som sysslade med läsning, men på olika sätt. Jag tror också att det i många fall är så att materialet spelar stor roll för eleverna i hur de jämför sig med andra i gruppen, eftersom samma material till alla tydliggör en skillnad i bl a arbetstempo. Vidare tror jag att det är av yttersta vikt att gruppstorleken hamnar i fokus då det är tydligt att behovet av att bli sedd och uppmärksammas är något som betonas kraftfullt av eleverna i min undersökning. Att utgå från att alla elever ska klara av att gå i grupper om trettio elever, som inte alls är ovanligt idag, tror jag inte är rimligt att tro, oavsett anpassning av material. Min erfarenhet är att det finns elever som då inte kommer att komma till rätta eftersom de är oerhört krävande just utifrån att få uppmärksamhet. I ett friare system där klassen inte blev den centrala, utan arbetet sker i många olika konstellationer skulle både den kompetens specialläraren besitter i form av att fungera som extra stöd till alla inom alla dessa olika grupper, och specialpedagogens kompetens skulle kunna nyttjas genom handledning till personal och till elever. I detta system skulle specialpedagogens roll stärkas ytterligare för att få ett mer övergripande uppdrag för att säkerställa att alla verkligen får det stöd de behöver. Samtidigt tror jag inte att det är möjligt att överge det gamla klasssystem för att möta alla elever utan att det skapas möjlighet till fortbildning hos all personal som jobbar med eleverna i skolan. I ett mindre perspektiv, utifrån min egen yrkesroll, innebär detta att jag som undervisande lärare på det individuella programmet måste verka för att försöka skapa möjligheter för mina elever att delta i t ex gemensamma arrangemang med elever från de nationella programmen, försöka ordna så att elever i större utsträckning ges möjlighet att läsa enstaka kurser med elever från de nationella programmen m m, så att fler elever kan uppleva att de är inkluderade i skolan som helhet. Samtidigt är det viktigt att bejaka den åsikt som framförs av en stor del av eleverna kring behovet av att bli sedda och att få den kontakt med läraren som de önskar, vilket innebär att skoldagen ska bygga på att var och en synliggörs utifrån sin kompetens att tillföra något i den grupp där de finner trygghet. Detta är något som jag och alla andra pedagoger måste ta i beaktande vid varje enstaka lektionstillfälle och i all kontakt med eleverna. Endast då tror jag att det blir möjligt för eleverna som betraktas vara i behov av stöd att identifiera sig med en bredare grupp än att bara finna tryggheten i att gå med andra som befinner sig i samma situation, samtidigt som de kan välja hur de vill få sitt stöd. Ett skolsystem som ger denna bredd, utifrån valmöjligheten kring stödform och lyhördhet kring elevernas behov, tror jag är

enda vägen för att skapa en skola för alla och ett samhälle som ger alla en plats i gemenskapen där deras röst blir betydelsefull.

8 FORTSATT FORSKNING

Efter att ha genomfört denna undersökning har en mängd nya frågor och funderingar väckts. Ett fortsatt arbete kring att försöka komma mer på djupet kring hur elever i behov av stöd tänker kring sin skolsituation skulle kunna beröra ett flertal intressanta områden som t ex vad som påverkar vissa elever till att skolka och att inte komma till skolan, vad som skapar motivation eller påverkar motivationen negativt m m. Det skulle även vara väldigt intressant att studera de likheter eller skillnader som finns mellan hur eleverna i min undersökning resonerar kring dessa frågeställningar jämfört med hur elever som inte betraktas vara i behov av stöd i samma utsträckning tänker kring detta. En annan infallsvinkel skulle kunna vara att följa en grupp elever med varierande förutsättningar för att få deras bild av hur de upplever skola i olika skeden under skolgången. Här skulle lärarens och kompisarnas betydelse kunna studeras mer ingående och man skulle även kunna se på hur motivation t ex påverkas utifrån negativ eller positiv feedback genom betyg, stödinsatser m m. Det som jag kanske känner skulle vara mest intressant är att studera vilken påverkan gruppens sammansättning och storlek har på individen för att se vilka positiva eller negativa effekter gruppstorleken och dess sammansättning har på elevernas upplevelser av faktorer som självbild, inkludering, motivation m m.

REFERENSER

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01774-x.
- Ahlgren, R-M. (1991). *Skolelevers självvärdering*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International. ISBN 91-22-01462-4.
- Ahlgren, R-M, Ljung, B-O & Westin Lindgren, G. (1984). *Mognadsnivåer och självuppfattning: MOS-projektet: bakgrund, syfte och genomförande*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildningen. ISBN 91-7656-063-5.
- Ahlström, K-G, Emanuelsson, I. & Wahlin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-24561-0.
- Allan, J., Brown, S. & Riddel, S. (1998) Permission to speak?: theorising special education inside the classroom. Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising special education*. (pp.21-31). Oxon: Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Alver, B G. & Öien, Ö. (1997). Översättning Sven-Erik Torhell. *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00602-0.
- Andersen, I. (1998). Översättning Sten Andersson. *Den uppenbara verkligheten: val av samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00627-6.
- Andersson, B-E. (1980). *Bronfenbrenners utvecklingsekologi: inbjuden föreläsning hållen vid Nordisk förenings för pedagogisk forskning konferens i Göteborg 23-26 oktober 1980*. Stockholm: Barnpsykologiska forskningsgruppen, Inst. för pedagogik. ISBN 91-7656-014-7.
- Andersson, H. (1991). *Skolbetygets historiska betydelse i skolan vid övergången till arbetslivet: några empiriska studier inom skola och arbetsliv*. Umeå: Umeå universitets tryckeri. ISBN 91-7174-569-6.
- Andersson, H. (1999). *Varför betyg?: historiskt och aktuellt om betyg*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00893-7.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Översättning Magnus Elfstadius. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-01193-9.
- Arfwedson, G B. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS. ISBN 91-7656-417-7.
- Armstrong, D., Armstrong, F. & Barton, L. (1998). From theory to practice: special education and the social relations of academic production. Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising special education*. (pp.32-43). Oxon: Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1985). *Segregation och svensk skola: en studie av utbildning, klass och boende*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-85118-95-8.
- Arnman, G. & Jönsson, I. (1986). *Olika för olika: aspekter på svensk utbildningspolitik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-7924-010-0.
- Auno, U. & Brandelius-Johansson, K. (2002). *Stärk och utveckla eleven!: självbild och självförtroende som grund för kunskapsutveckling och jämställdhet: här får du idéer, konkreta övningar och arbetsformer*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-72401-8.
- Bailey, J. (1998). Medical and psychological models in special needs education. Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising special education*. (pp 44-60). London:Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Bakk, A. & Grunewald, K. (2004). *Omsorgsboken: en bok om människor med begåvningsmässiga funktionshinder*. Stockholm:Liber. ISBN 91-47-07015-3.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, colonisation and inequality. *Developing inclusive teacher education*. (pp 59-77), Tony Booth, Kari Nes och Marit Strømstad (Edt.), London: RoutledgeFalmer. ISBN 04-

- 15303-18-4.
- Banerji, M. & Dailey, R.A. (1995). A study of the affects of an inclusion model on students with specific learning disabilities. *Journal of learning disabilities*. 28(8), 511-522
1995 ISSN 0022-2194.
- Bayliss, P. (1998). Models of complexity: theory-driven intervention practices. Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward. *Theorising special education*. (pp 61-78), London:Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Översättning Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01395-7.
- Berglund, L. (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser: en studie inom ramen för projektundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO*. Mölndal: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet. ISSN 1104-6759:9.
- Bladini, U-B.(1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. ISBN 91-7346-229-2.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising special education*. (pp 79-89), London:Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002a). *Att bli sig själv: Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-04838-7.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002b). *Själv – känsla: att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05095-0.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03180-7.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disabilities, Development and education*; 46(2), 143-156
1999.
- Bunkholdt, V. (2004). *Psykologi: en introduktion för sjuksköterskor, socialarbetare och övrig vårdpersonal*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03324-9.
- Byström, A. & Nilsson, A-C. (2003). *Specialpedagogers verksamhet efter examen: grundläggande utbildning*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen. ISSN 1107-7643.
- Bäcker, B. (2007). *En skola för alla – är denna skola integrerande eller segregering för barn i behov av särskilt stöd?*. Examensarbete lärarprogrammet, Karlstads universitet.
- Carson, I. (2002). An inclusive society? One young man with learning difficulties dosen't think so! Peter Farell & Mel Ainscow (Edt.), *Making special education inclusive*. (pp 205-214). London: David Fulton Publishers Ltd. ISBN L-85346-854-1.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education: time to move on? Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising Special Education*. (pp 156-173). Routledge:London. ISBN 0-415-14750-6.
- Cummings, C., Dyson, A & Millward, A. (2003). Participation and democracy: What`s inclusion got to do with it? Julie Allan (Edt.), *Inclusion, Participation and democracy: what is the purpose?* (pp 49-66). ISBN 1-4020-1265-9.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande: förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-00569-6.
- Denscombe. M. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom*

- samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur: Lund. Övers. Per Larsson. ISBN 91-44-01280-2.
- Ds 1994:139. *Kursutformad gymnasieskola för alla?* Stockholm: Fritze. ISBN 91-38-13852-2.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05289-9.
- Egidius, H. (2001). *Skola och utbildning I historiskt och internationellt perspektiv*. Natur och kultur ISBN 91-27-08482-5.
- Egidius, H. (2005). *Att vara lärare i vår tid: inspirera, handleda, undervisa, organisera och bedöma*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-09857-5.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning disabilities research & practice*. 17(4), 216-226.
- Emanuelsson, I. (1996). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. (ss 9-22). I T. Rabe & A. Hill (Red.), Malmö: Corona. ISBN 91-44-02167-4.
- Emanuelsson, I. (2001). Integrering – bevarad normal variation i olikheter. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. (ss.23-37). Malmö: Corona. ISBN 91-21-634-1150-4.
- Emanuelsson, I. (2002). I behov av särskilt stöd – och ändå godkänd? Skolverket, *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. (ss.27-38). ISBN 91-89314-89-1.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I:J, Tössebro (Utg.) *Integrering och inkludering*. (ss.102-120) Lund: studentlitteratur. ISBN 91-44-02675-7.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2001). Översättning Björn Nilsson. *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01595-x.
- Farrell, M. (2000). *The special education handbook*. London: David Fulton publishers Ltd. ISBN 1-85346-580-1.
- Farrell, M. & Ainscow, M. (2002). Making special education inclusive: mapping the issues. Peter Farrell & Mel Ainscow (Edt.), *Making special education inclusive*. (pp 1-12). London: David Fulton Publishers Ltd. ISBN L-85346-854-1.
- Farrell, M. & Balshaw, M. (2002). Can teaching assistants make special education inclusive? Peter Farrell & Mel Ainscow (Edt.), *Making special education inclusive*. (pp 39-50) London: David Fulton Publishers Ltd. ISBN L-85346-854-1.
- Fischbein, S. (2004). Specialpedagogik – vad menas med det? Tidsskriften *Lika värden* n1 (s.12-13).
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2004). *Möte med alla barn: ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia. ISBN 91-7205-396-8.
- FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989) www.regeringen.se 06-06-01
- Franzén Ekendahl, C. (2006) *Självförtroende och motivation. Hur gymnasieelever upplever förhållandet mellan sitt eget självförtroende och motivationen till skolarbetet*. Växjö universitet: Institutionen för pedagogik. Examensarbete i Lärarutbildningen.
- Gren, J. (2001). *Etik i pedagogens vardagsarbete*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05430-1.
- Groene, J., & Inderbitzen-Pisaruk, H. (1992). Popularity and friendship: An investigation of their affects on self-esteem. Report ED 350 519.
- Grundskoleförordningen 1994:1194 www.skolverket.se 06-06-03
- Gunnarsson, B. (1995) *En annorlunda skolverklighet: elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. (Diss.). Stockholm: Almqvist & Wiksell international. ISBN 91-44-02897-0.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: villkor för elevers utveckling*. Lund: Studentlit-

- teratur. ISBN 91-44-00334-x.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution. ISBN 91-85009-04-0.
- Guterman, B-R. (1995). The validity of categorical learning disabilities services: The consumer's view. *Exceptional children*. 62(2), 111-124.
- Halvorsen, K. (1992). Översättning Sten Andersson. *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-36621-3.
- Hargreaves, A. (2004). Översättning Patricia Wadensjö. *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02897-0.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution. ISBN 91-88373-93-2.
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European journal of special needs education*, Vol 14, No 3.
- Haug, P. (2004). Hva forskingen forteller om integrering og inkludering i skolen. I :J, Tössebro (Utg.) *Integrering och inkludering*. (ss 169-198). Lund: studentlitteratur. ISBN 91-44-02675-7.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Lindköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Lindköping universitet: Nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete. ISBN 978-91-85831-92-0.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan: en granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02114-3.
- Hindberg, B. (2001). *När omsorgen sviktar: om barns utsatthet och samhällets ansvar*. Stockholm: Rädda barnen. ISBN 91-89366-76-x.
- Hollander, H. (2002). Pastoral care, inclusion and counselling. Peter Farell & Mel Ainscow (Edt.), (pp.63-75) *Making special education inclusive*. (pp 63-75). London: David Fulton Publishers Ltd. ISBN L-85346-854-1.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering: en studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag. ISBN 91-7656-496-7.
- Hwang, P. & Nilsson, B.(1996). *Utvecklingspsykologi: från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-05547-7.
- Höistad, G. (2001). *Mobbning och människovärde*. Stockholm: Gothia. ISBN 91-7205-317-8.
- Igglund, L. & Svensson, B. (2006). *Individuella programmet – för vem och till vad? En kvalitativ studie utifrån sex elevers beskrivningar*. C-uppsats i Specialpedagogik. Högskolan Kristianstad. Institutionen för beteendevetenskap.
- Imsen, G. (1992). *Elevers värld – Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-25852-6.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld – Introduktion i pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-009735.
- Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap: om skolbarn som inte når målen*. Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet. ISBN 91-7267-219-6.
- Jakobsson, I-L. (2004). Kontakten hem – skola är viktigast. Tidsskriften *Lika värden* n3 (s.14-15).
- Jansson, T., Jansson, M-L. & Wågman, G. (1997). *Hur man får människor att växa: en handbok för lärare och föräldrar om hur barns och ungdomars personliga utveckling kan stärkas*. Stockholm: Kommentus. ISBN 91-7345-044-8.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A. (2002). *Elever i svårighet: delrapport 2; elever berättar om sin skolvardag*. Nr12/2002, Malmö: Lärarhögskola.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-04993-6.

- Karlsson, L. (2004). *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur ISBN 91-44-04290-6.
- Kinge, E. (2000). Översättning Inger Lindelöf. *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01275-6.
- Klassifikation av funktionstillstånd, funktionshinder och hälsa: svensk version International Classification of Functioning, Disability and Health*. (2001) Stockholm: Socialstyrelsen. ISBN 91-7201-755-4.
- Klingner, J., Vaughn, S., Schumm, J., Cohen, P. & Forgan, J. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of learning disabilities*; 31(2), 148-158 ISSN 0022-2194.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (1998). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00838-4.
- Laspers, M. (2007). *Inkluderad i skolan eller exkluderad från klassen? En kvalitativ studie av gymnasieelevers erfarenheter av att få stöd i en specialpedagogisk studioverksamhet*. Examensarbete Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning. Malmö Högskola. Lärarutbildningen.
- Lewis, A. (2005). Reflections on interviewing children and young people as a method of inquiry in exploring their perspectives on integration/inclusion. Kieron Sheehy, Melanie Mind, Jonathan Rix och Katy Simmons (Edt.), *Ethics and research in inclusive education: values into practice*. (pp 215-227). RoutledgeFarmer. ISBN 0-415-35206-1.
- Lewis, J. (1998). Embracing the holistic/constructivist paradigm and sidestepping the post-modern challenge. Catherine Clark, Alan Dyson & Alan Millward (Edt.), *Theorising special education*. (pp.90-105). Oxon: Routledge. ISBN 0-415-14751-4.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01291-8.
- Lindehag, A-G. & Lindberg, M.(1994). *Omsorger om människor med behov av särskilt stöd*. Nyköping: Athena. ISBN 91-971452-8-9.
- Lindstrand, P.(1998) *Diagnosen – ett tidstypiskt fenomen?: diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet*. Rapport nr 10. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm. ISSN 1402-053X.
- Lpf 94. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet. ISBN 91-38-31737-0.
- Lpo 94. (1994). *Läroplan för grundskolan*. www.skolverket.se 06-04-10. ISBN 91-85545-13-9.
- Malmgren, L. (2004). *Specialpedagogen framträder – ett dramaturgiskt perspektiv på en yrkesroll*. Fördjupningsarbete 10 + 10 poäng, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens: i ett mångdimensionellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-48691-x.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00808-2.
- May, T. (2001). Översättning Sten Andersson. *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01143-1.
- Mead, G H. (1976). Översättning Peter Arvidson *Medvetandet, jaget och samhället – från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Uppsala: Argos. ISBN 91-7006-021-5.
- Miles, S. (2002). Learning about inclusive education: the role of EENET in promoting international dialogue. Peter Farell & Mel Ainscow (Edt.), *Making special education inclusive*. (pp 51-64). London: David Fulton Publishers Ltd. ISBN L-85346-854-1.

- Nationalencyklopedin. (2007a). Förklaring av ordet *integrera*. www.nationalencyklopedin.se 06-08-22.
- Nationalencyklopedin. (2007b). Förklaring av ordet *inkludera*. www.nationalencyklopedin.se 06-08-22.
- Nationalencyklopedin. (2007c). Förklaring av ordet *salutogen*. www.nationalencyklopedin.se 06-08-22.
- New perspectives in special education: a six country study of integration*. Edited by Cor J.W Meijer, Sip Jan Pijl och Seamus Hegarty. London: Routledge. ISBN 0-415-08337-0.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02939-x.
- Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid: om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04129-2.
- Ogden, T. (2001). Beteendestörningar hos barn och ungdomar. S. Asmervik, T. Ogden. & A-L. Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*. (s.84-124) Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01561-5.
- Ord för ord: svenska synonymer och uttryck*. (1996). Stockholm: Nordstedts. ISBN 91-1-915472-0.
- Palmqvist, M. (2004). *100 gånger bättre*. Examensarbete, Malmö högskola.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-30952-x.
- Persson, B. (1998). *Specialundervisning och differentiering: en studie av grundskolans användning av specialpedagogiska resurser*. Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet. ISSN 1104_6759
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05109-4.
- Persson, B. (2004). Specialpedagogik i en skola för alla. Tidsskriften *Lika värden* n2 (s.14-15).
- Persson, I. & Underdahl, G. (2003). *Elevers upplevelser av lärande på gymnasiets Individuella program (IV)*. C-uppsats. Högskolan Kristianstad. Beteendevetenskapliga institutionen.
- Prop. 1990/91:85. *Växa med kunskaper: om gymnasieskolan och vuxenutbildningen*. Stockholm.
- Prop. 1998/1999:105. *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd*. Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1998/1999:110. *Vissa skolfrågor m.m*. Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112 *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet* Stockholm: Fritze. ISBN 91-38-20557-2.
- Rispens, J. (1994). Rethinking the course of integration: what can we learn from the past? Cor J.W Meijer, Sip Jan Pijl och Seamus Hegarty (Edt.), *New perspectives in special education: a six country study of integration*. (pp 132-140). London: Routledge. ISBN 0-415-08337-0.
- Rosenqvist, J. (2001). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I T. Rabe & A. Hill (Red.), *Boken om integrering – idé, teori, praktik*. (ss.23-37). Malmö: Corona.
- Rossmann, G B. & Rallis S F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. Sage publications Ltd. ISBN 0-7619-2651-8.
- Rygvold, A-L. (2001). Läs- och skrivsvårigheter. S. Asmervik, T. Ogden. & A-L Rygvold (Red.), *Barn med behov av särskilt stöd*. (ss14-83). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01561-5.

- Saloviita, T. (2003). *En skola öppen för alla: elever med särskilda behov inom allmänundervisningens ram*. Vasa Lärum. ISBN 951-8976-27-9.
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem: ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*. (Diss.) Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan. ISBN 91-88810-14-3.
- SFS 2001:23 Högskoleförordningen 2001:23. Bilaga 2. Examensordningen.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (1998). *Barns selvoppfatning – skolens ansvar*. Oslo: Tano. ISBN 82-518-2438-9.
- Skidmore, D. (2000). *Parents' experiences of the struggle for inclusion*. University of Bath, UK. Paper presented at the British Educational Research Association Conference, Cardiff University, 7-10 September 2000.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Open university press ISBN 0-335-20481-3.
- Skollagen. (1985). www.skolverket.se 06-04-10.
- Skolverket 2001, Dnr 2000:1491, *Konsekvenser av de nya behörighetsreglerna till gymnasieskolan*.
- Skolverkets rapport 202. (2001). *Utan fullständigt betyg – varför når inte alla elever målen?*
- SOU 1982:19. *Handikappade elever i det allmänna skolväsendet*. Slutbetänkande av Integrationsutredningen. Stockholm: Gotab. ISBN 91-38-06862-1.
- SOU 1997:108. *Att lämna skolan med rak rygg- om rätten till skriftspråket och om förskolan och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Fritze. ISBN 91-38-31429-0.
- SOU 1998:66. *FUNKIS – funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. ISBN 91-38-20931-4 om funktionshindrade i skolan.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fakta info direkt. ISBN 91-7610-994-1.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa: i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. ISBN 91-38-21161-0.
- SOU 2003:35. *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Fritze. ISBN 978-91-38-32343-4.
- Stangvik, G. (1997). Beyond schooling: integration in a policy perspective. (pp 32-50) *Inclusive education: A global agenda*. Edited by Sip jan Pijl, Cor J.W. Meijer och Seamus Hegarty. London: Routledge. ISBN 0-415-1449-2.
- Svenska akademins ordbok*. (1969). Lund.
- Svenskt språkbruk – ordbok över konstruktioner och fraser*. (2003). Nordstedts ISBN 91-7227-346-1.
- Söder, M. (1997). A research perspective on integration. Sip jan Pijl, Cor J.W. Meijer och Seamus Hegarty (Edt.), *Inclusive education: A global agenda*. (pp 14-31). London: Routledge. ISBN 0-415-1449-2.
- Taam, M. (2002). *Psykosociala teorier vid hälsa och sjukdom*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04100-4.
- Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Prisma. Tredje upplagan. ISBN 91-518-3881-8.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag. Fjärde upplagan. ISBN 978-91-7227-506-5.
- Taube, K. (1997). *Portfoliometoden: undervisningsstrategi och utvärderingsinstrument*. Stockholm: Gothia. ISBN 91-7205-122-1.
- Thomas, G. & Glenny, G. (2005). Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence?

- Kieron Sheehy, Melanie Mind, Jonathan Rix och Katy Simmons (Edt.), *Ethics and research in inclusive education: values into practice*. (pp 9-27). RoutledgeFarmer. ISBN 0-415-35206-1.
- Thomas, G., Walker, D. & Webb, J. (1998). *The making of inclusive school*. London; New York: Routledge.
- Thornberg, G. (2006). *Bara man ser till barnens bästa*. Doktorsavhandlingar inom den nationella forskarskolan i pedagogiskt arbete nr 1. ISBN 91-7264-110-x.
- Thurén, T. (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber. ISBN 91-47-04807-7.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Stockholm: Johansson & Skyttmo. ISBN 91-88814-51-3.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: Högsk, Malmö Högsk. ISBN 91-89068-16-5.
- Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Umeås: Institutionen för barn och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet. ISBN 91-7305-806-8.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00374-9.
- Törestad, B. & Nystedt, L. (1985). *Människa – omvärld i samspel*. Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-01575-0.
- Tössebro, J. & Lundebj, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming: de første årene*. Oslo: Gyldendal Akademisk. ISBN 82-05-28095-9.
- UNESCO. (1994). *Salamanca deklARATIONEN*.
- Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02670-6.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahlström, G O. (1995). *Begåvade barn i skolan: duglighetens dilemma?*. Stockholm: Liber Utbildning AB ISBN 91-634-1251-9.
- Walter, G. (2000). *Bonniers synonymordbok*. ISBN 91-0-056823-6.
- Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00916-x.
- Westling Allodi, M. (2002). Children`s experiences of school: narratives of swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian journal of educational research*; 46(2), 181-205.
- Westling Allodi, M. (2007). Equal opportunities in educational systems: the case of Sweden. *European journal of education*, v42 n1.
- Wiener, J. & Tardif, C. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference. *Learning disabilities research and practice*; 19(1), 20-32.
- Wikare, U., Andersson, B. & Watsi, C. (1999). *Barn i förskola, skola och fritidshem*. Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-04940-5.
- Öien, A.E. (1996). *Lärande av självförtroende som grund för skolans arbete – Några teoretiska utgångspunkter och en empirisk studie som ett försök att klargöra begreppet självförtroende*. Kristianstad: Högskolan Kristianstad. ISSN 1401-0003.

BILAGOR

Bilaga 1

Intervjufrågor:

1. Hur skulle du bedöma dina kunskaper i svenska som ämne?

Mycket dåliga	Sämre än de flesta	Som de flesta	Bättre än de flesta	Mycket bra
---------------	--------------------	---------------	---------------------	------------

Slutbetyg År 9 i ämnet svenska:

Nådde inte målen	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
------------------	---------	-------------	--------------------

2. Hur skulle du bedöma dina kunskaper i engelska som ämne?

Mycket dåliga	Sämre än de flesta	Som de flesta	Bättre än de flesta	Mycket bra
---------------	--------------------	---------------	---------------------	------------

Slutbetyg År 9 i ämnet engelska:

Nådde ej målen	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
----------------	---------	-------------	--------------------

3. Hur skulle du bedöma dina kunskaper i matematik som ämne?

Mycket dåliga	Sämre än de flesta	Som de flesta	Bättre än de flesta	Mycket bra
---------------	--------------------	---------------	---------------------	------------

Slutbetyg År 9 i matematik:

Nådde ej målen	Godkänd	Väl godkänd	Mycket väl godkänd
----------------	---------	-------------	--------------------

4. Hur duktig skulle du vilja säga att du är i skolans ämnen totalt sett?

Inte alls duktig	Sämre än de flesta	Som de flesta	Bättre än de flesta	Mycket duktig
------------------	--------------------	---------------	---------------------	---------------

5. Rangordna följande faktorer med siffrorna 1-8 efter hur stor negativ betydelse du tror att de har för självbilden, d v s hur duktig du känner dig, i skolan. Om du har något eget alternativ som du tycker är viktigare så byter du ut den av mina faktorer som du tycker spelar minst roll. 1=Påverkar mest negativt 8=Påverkar minst negativt

	Att inte få betyg i ett ämne
	Att inte ha kompisar i klassen/gruppen
	Att man inte får tillräckligt med hjälp av läraren
	Att inte bli sedd och uppmärksammas av läraren
	Att arbetsuppgifterna inte är anpassade efter eleven, utan upplevs som för svåra.
	Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat

	material eller stöd av resursperson.
	Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i annan grupp enstaka lektioner
	Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV
	Annat:

6. Känner du samhörighet och delaktighet i skolan som helhet?

Ja	Nej
----	-----

7. Kände du samhörighet och delaktighet i skolan som helhet under År 9?

Ja	Nej
----	-----

8. Känner du samhörighet och delaktighet i din klass/grupp?

Ja	Nej
----	-----

9. Kände du samhörighet och delaktighet i din klass/grupp under År 9?

Ja	Nej
----	-----

10. Tror du att man känner mer samhörighet och delaktighet i skolan som helhet om man går på ett nationellt program istället för på individuella programmet?

Ja	Nej
----	-----

11. Varför/varför inte?

12. Tror du att man känner mer samhörighet och delaktighet i klassen/gruppen om man går på ett nationellt program istället för på individuella programmet?

Ja	Nej
----	-----

13. Varför/varför inte?

14. Rangordna faktorerna efter vad du anser påverkar känslan av att man inte känner samhörighet och delaktighet i skolan med siffrorna 1-8. Om du kommer på något eget

alternativ byter du ut det av de givna exempel som du tycker spelar minst roll. 1=Påverkar mest negativt 8=Påverkar minst negativt

	Att inte få betyg i ett ämne
	Att inte ha kompisar i klassen/gruppen
	Att man inte får tillräckligt med hjälp av läraren
	Att inte bli sedd och uppmärksammad av läraren
	Att arbetsuppgifterna inte är anpassade efter eleven, utan upplevs som för svåra.
	Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat material eller stöd av resursperson.
	Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i annan grupp enstaka lektioner
	Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV
	Annat:

15. Tror du det är möjligt för alla elever att gå i gemensamma grupper/klasser i skolan?

Ja	Nej
----	-----

Om eleven svarar nej på fråga 16:

16. Varför tror du inte att alla kan gå i gemensamma grupper i skolan?

17. Tror du att det är möjligt för elever i behov av stöd att få det stöd de behöver, genom t ex mer anpassat material eller resursperson, inne i den ordinarie gruppen/klassen?

Ja	Nej
----	-----

Om eleven svarar nej på fråga 21:

18. Vad saknas för att elever ska kunna få detta stöd i den ordinarie gruppen/klassen?

19. Vilken stödform tror du är bäst utifrån att man ska känna samhörighet, delaktighet och få en god självbild?

	Att man får det stöd man behöver i den ordinarie gruppen/klassen, genom t ex annat material eller stöd av resursperson.
--	---

	Att man inte går på alla lektioner med klassen, utan har stöd i annan grupp enstaka lektioner
	Att man har all undervisningstid i annan stödgrupp, t ex IV

20. Varför tror du det?

21. Tror du att det finns några positiva eller negativa effekter av att få det stöd man behöver i skolans ämnen i den ordinarie klassen/gruppen? Motivera ditt svar!

Positiva:
Negativa:

22. Tror du att det finns några positiva eller negativa effekter av att delvis få det stöd man behöver utanför den ordinarie klassen/gruppen? Motivera ditt svar!

Positiva:
Negativa:

23. Tror du det finns några positiva eller negativa effekter av att få det stöd man behöver helt avskilt från övriga klasser/gruppen, som t ex på individuella programmet?

Positiva:
Negativa:

Bilaga 2

Hej!

Läsåret börjar lida mot sitt slut och jag har börjat fundera över hur verksamheten har fungerat detta år och på vad som skulle kunna bli bättre. För att kunna upptäcka eventuella brister och sådant som skulle kunna bli bättre kommer vi därför att ha en utvärdering av läsåret inom en snar framtid. Era barn utgör då den viktigaste länken i kedjan. Förutom det rent praktiska arbetet i klassrummet vill jag också försöka fånga deras upplevelser vad gäller självkänsla och känsla av delaktighet i skolan. Detta vill jag göra för att lättare kunna anpassa situationen för kommande elever på det individuella programmet. Givetvis kommer jag först att tillfråga era barn om de vill delta i denna lite större utvärdering av programmet och skola överhuvudtaget, men eftersom de inte är myndiga behöver jag även Er tillåtelse att använda mig av resultatet för att kunna analysera era barns bakgrund, erfarenheter, tankar och studieresultat i en framtida skriftlig sammanställning. Samma undersökning kommer att göras med motsvarande mängd elever på ett nationellt program. Den skriftliga sammanställningen, först och främst i form av en C-uppsats, som jag önskar göra kommer att bygga på utvärderingar även för kommande års elever på det Individuella programmet och följande tre punkter gäller:

- 1 Deltagandet är helt frivilligt**
- 2 Eleven och skolan kommer att vara fullständigt anonym i den skriftliga framställningen**
- 3 Resultatet kommer enbart att användas till forskning med syfte att studera elevernas skolbakgrund, erfarenheter, tankar och studieresultat.**

Jag hoppas att ni tycker att ovanstående är acceptabelt och att ni godkänner att era barns röster blir hörda genom min penna, så att situationen kan bli den bästa möjliga för framtidens elever. Eftersom jag vet att tiden har en tendens att flyga fram den här tiden på året, ber jag er att snarast fylla i nedanstående uppgifter och skicka dem med era barn till mig omgående. Hör gärna av er om ni har några frågor, (telefonnummer) eller (telefonnummer).
Tack på förhand

Björn Svärd
xx0330

Elevens namn: _____

Elevens underskrift: _____

() Jag **godkänner** att mitt barn deltar i ovanstående studie utifrån de förutsättningar som har presenterats.

() Jag **godkänner inte** att mitt barn deltar i ovanstående studie utifrån de förutsättningar som har presenterats.

Datum: _____

Underskrift av vårdnadshavare: _____

Namnförtydligande: _____

