

Specialundervisning som hjälp för att uppnå målen?

Upplevelser hos elever och lärares syn på
specialundervisning i grundskolans slutskede

Björn Alm

Björn Alm

Specialundervisning som hjälp för att uppnå målen

Remedial teaching as a help reaching the goals

Abstract

Syftet med undersökningen var att beskriva några elevers upplevelser och syn på specialundervisning och den hjälp de får för att uppnå kunskapsmål och värdegrundsmål; dels att sätta elevernas upplevelser i förhållande till ett par specialpedagogers erfarenhet/syn på undervisning i mindre grupp. Andra intressanta aspekter var att ha styrdokumentet/genus/etnicitet i åtanke som eventuella påverkandefaktorer. Vilken klassifikation och inramning har osynlig/synlig pedagogik och kan man se en förhållningssätt i förhållande till vetenskapsteoretiska utgångspunkter. Förhållningssätten har ju betydelse för vilken genomslagskraft specialundervisning har som problemlösare i dagens skola.

Elevernas socialisationsprocesser och pedagogiska möten kan leda till olika beroendeförhållanden i skolan som nätverk men även då det gäller deras övriga existensbetingelser. Ett urval av observationer, elevintervjuer och lärarintervjuer har gjorts. Informationsmängden och dess kvalitet är viktig, för att eventuella lösningar till problemet ska uppdagas. En annan viktig faktor är tillvägagångssättet för att uppnå en hög validiteten/kvaliteten av undersökningen.

Bourdieu's begrepp innebär att inte se eleverna som enkla bärare av sociala klasstrukturer (reproduktion) utan istället se till totalbilden och summan av elevens alla egenskaper, erfarenheter och förutsättningar. Studien avslutas med en diskussion av resultaten och varför det ser ut som det gör. Vad kan orsakerna vara och varför är två viktiga aspekter. Objektiv och subjektiv bedömning av reproduktionsfaktorer och handlingsstrategier som har inflytande på resultatet tydliggörs.

Nyckelord: mål (uppfyllelse), särskiljande, etnicitet, genus, social klass, teoretisk/praktisk, erfarenhet och kompetens.

Förord

Först och främst vill jag tacka de ungdomar som deltagit i intervjuerna och tagit sig tid att prata med mig om sina upplevelser och syn på specialundervisning. Uppsatsen växte så smått fram under årets kallaste månader i en infrusen segelbåts mörka vrår. Jag vill även tacka specialpedagogerna på de två skolor som ingick i min undersökning. Deras öppna berättande om sin erfarenhet hjälpte mig mycket i mitt skrivande.

Ett stort tack vill jag också framföra till min handledare Marie Joelsdotter Hallbäck. Tack för dina synpunkter och goda råd under arbetets gång. Skrivandet drog ut lite på tiden på grund av min arbetssituation. Det är alltid skönt att veta vem man ska ringa om frågor som dyker upp och även när ens inspiration dalar.

Varje kunskap du söker endast i syfte att öka ditt eget vetande, blott för att hoppa skatter inom dig själv, för dig bort från din väg. Men varje kunskap du söker i syfte att bli mognare på människoförädlingens och världsutvecklingens väg för dig ett steg framåt.

(Rudolf Steiner)

Mars 2006
Björn Alm

Innehållsförteckning

ABSTRACT	1
FÖRORD	2
INNEHÅLLSFÖRTECKNING	3
1 INLEDNING	4
1.1 Skola för alla och likvärdig utbildning	4
1.2 Elevers medbestämmande och demokratiska mognad	5
1.3 Att uppnå mål	5
1.4 Åtgärdsprogram	6
1.5 Särskiljande	7
1.6 Social reproduktion	8
1.7 Förhållandet	9
2 SYFTE	10
3 TEORIER	11
3.1 Interaktionsteori/analys	12
3.2 Teori och konkret/abstrakt kunskap	12
4 METODER	13
4.1 Hermeneutik/intervjuforskning och några definitioner	13
4.2 Etiska aspekter	14
4.3 Intervjuer och tolkningar	15
4.4 Analys och validering	15
5 RESULTAT	16
5.1 Elevers upplevelser av hjälp för att nå målen	16
5.2 Kalle	17
5.3 Roxy	18
5.4 Sven	21
5.5 Mary	22
5.6 Mohammad	23
5.7 Anna	24
5.8 Speciallärares erfarenhet och syn på arbetsuppgiften	25
5.9 Sammanfattning av studiens resultat	27
6 DISKUSSION	28
6.1 Övergripande resultatdiskussion	28
6.2 Faktorer med inflyttande på resultatet	30
6.3 Allmängiltighet	31
6.4 Eftertanke	32
7 REFERENSER	33-35
8 BILAGOR	36-37

1 Inledning

En av anledningarna till att många elever får särskilt stöd och specialundervisning kan vara att de har svårt att uppnå kunskaps/värdegrunds i de nationella styrdokumentet (Lpo 94) och betygskriterierna i kursplanemålen. Orsaker till detta kan vara många och av varierande slag såsom utåtagerande beteende, skoltrötthet, mobbingproblematik eller helt enkelt att de har väldigt svårt att tillgodogöra sig kunskaper i vanlig undervisningssituation. En av skolans uppgifter är att så tidigt som möjligt försöka uppdaga dessa problem för att kunna utforma hjälp och stöd på ett bra sätt.

Studien bör förstås mot bakgrund av mina tidigare erfarenheter. Dessa innefattar vikariat på särskolan under 80-talet fram till dagens skolstruktur (förändrade styrdokument) inom den ordinarie grundskolan. Sker någon förändring/förbättring i och med förändrade styrdokument och vilka tendenser kan man se inom dagens specialundervisning. Har synsätten inom specialundervisning förändrats i förhållande till elevbilden och den alltmera pluralistiska skolan eller råder snarare en situation som kan betecknas status quo?

Studien berör två skolor, ganska olika i sin struktur och elevsammansättning. Den ena en traditionell skola byggd i början av 60-talet med en övervägande svensk elevsammansättning; den andra är en skola byggd på 90-talet med en lika sammansättning av elever med invandrarbakgrund som svensk. Atmosfären på den traditionella skolan är den, att empatilöst och utåtagerande beteende snarare bör åtgärdas och inte som ibland sker gynnas. På den nyare skolan är atmosfären den, att en högre grad av förståelse av psykosociala faktorer bör beaktas. En gemensam nämnare går dock att finna, den att man bör arbeta med de positiva sidorna hos eleven för att stimulera och förstärka dessa.

Vilka konsekvenser får specialundervisningen för eleverna och kan genus/etnicitet vara faktorer som påverkar specialundervisningens utformning i en viss riktning? Hur ser studiens elevers självförtroende och självbild ut? Var det främst att eleverna inte uppnådde målen för att få betyget godkänt eller var faktorer såsom mobbning och trassliga psykosociala förhållanden de avgörande faktorerna? Spelar genus och invandrarbakgrund roll och vilken riktning tar specialundervisningen idag, är kvalitativa faktorer som undersökts och tydliggörs i studien. Med stödundervisning menar jag den temporära undervisningen som ges i smågrupper eller individuellt. Specialundervisningen är oftast en tidsmässigt längre åtgärd än stödundervisning för elever med läs, skriv eller matematiksvårigheter. Eleverna är från varierande socialgrupper och hur väl återspeglar nuläget deras val av framtida strategier? Pluralism, inte relativism, ska präglade skolans förhållningssätt – skiljeaktiga värderingar måste få komma till uttryck, men skolan ska ta avstånd från relativistiska attityder (Linde, 2001).

1.1 Skola för alla och likvärdig utbildning

Enligt skollagen ska utbildningen i grundskolan syfta till att ge eleverna kunskaper, färdigheter och den undervisning de behöver för att på ett aktivt sätt kunna delta i samhällslivet/föreningsliv (SOU 1985: 1100). Här beskrivs vidare att undervisningen särskilt ska stödja elever som har svårigheter i sitt skolarbete. Inom de integrerade skolorna skall barn med behov av särskilt stöd få allt det extra stöd de eventuellt behöver för att de ska undervisas på ett effektivt sätt. I avsnittet skolans

värdegrund och uppdrag skrivs under rubriken *En likvärdig utbildning* att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Vidare framgår det att skolan har ett speciellt ansvar för de elever som av en eller annan anledning har svårigheter att nå målen. I Grundskoleförordningen (SFS: 1 994: 1194) och i Läroplanen som är tungt vägande förordnings-texter som gällt från 1995/1996 står det under rubriken *Särskilda stödinsatser* kap 5.

”4 § En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stödundervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplan eller som ett komplement till sådan utbildning” (<http://lagen.nu/1994:1194#R26>).

Här nämns inte elever med dyslexi/dyskalkyli och andra inlärningssvårigheter direkt, men dessa elever ingår ju ofta i gruppen elever med behov av särskilt stöd, då i form av stödundervisning eller specialundervisning. (Utbildningsdepartementet, 1998).

1.2 Elevers medbestämmande och demokratiska mognad

Det är allmänt välkänt och vedertaget att skolan anses återspegla det övriga demokratiska samhällets viljeinriktning, nu likväl som historiskt sett. Frågor som härigenom kommer i dagen är! Hur kan dessa socialt svaga grupper påverka systemet? Eleverna och deras föräldrar har ytterst svårt att i verkligheten och reellt påverka dessa utbildningssystem orättvisor. I boken *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem* skriver universitetslektor Rolf Helldin om historisk analys av avvikelse och segregation. Han skriver vidare om att det specialpedagogiska utbildningsfältet har och har haft en stark indikatorisk betydelse vid analysen av samhällets allmänna syn på demokrati- och jämlikhetsfrågor. Många utbildningspolitiska och ideologiska konflikter genomsyras av ett ”maktspråk där skolans gruppbaseade orättvisor mer eller mindre tydligt framkommer i argumentationen” (Helldin, 1997, s.12).

De förändringar skolan/specialundervisning genomgått under senaste århundradet är ju till en stor del en följd av den allmänna skolans utveckling. Under skolreformerna på 60-talet fram till idag, har betoningen oftast legat på jämlikhetsfrågor och i mindre grad de direkta demokratiska frågorna. Enligt nuvarande styrdokument och läroplaner ska demokrati vara skolans övergripande mål och både studeras och tillämpas. En generell trend idag tycks vara den att elevinflytande är högre när det gäller om eleven/eleverna ska klara målen med undervisningen, än valfriheten och kvaliteten i lärandet. Jämlikheten är alltså en viktigare/mer införlivad princip, än demokrati, även i den idag alltmer mångkulturella skolan (Lpf 94).

1.3 Att uppnå mål

Elever med koncentrationsproblem eller dyslexi/dyskalkyli svårigheter behöver ofta få extra tid och hjälp att hitta bra vägar till fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Här har specialundervisningen ett särskilt ansvar att hjälpa dessa elever. Beteendeproblem signalerar både på elev- och skolnivå att det är något som inte står rätt till. Genom forskningen känner vi till en del

beteendesignaler som talar om att elever är i farozonen. ”Då duger det inte att se tiden an, eller vänta på att eleven ska växa ifrån sina svårigheter. Det man har behov av är kompetent hjälp, och det snabbt” (Ogden, 2003, s.37). Läraren i specialundervisningssituationen måste ha tillägnat sig en mängd undervisningsverktyg och ha förmåga att studera sin egen praktik och förmåga att kritiskt reflektera kring denna. Vilka tankebanor och tänkesätt kan hjälpa dessa elever i specialundervisning med att uppnå målen?

Är den lokala skolkoden dvs. de lokalt utformade tanke-, tolknings- och handlingsmönstren viktiga eller är de centrala direktiven det övergripande som bör spegla undervisningen? Till grund ligger ju läroplanen och styrdokumentet på den nationella/kommunala ner till den lokala nivån. I grundskoleförordningen (SFS: 1994: 1194) under rubriken *Särskilda stödinsatser* kap 5 står följande.

”5 § 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. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp”(http://lagen.nu/1994:1194#R26).

Vidare skrivs i läroplanen under rubriken *God miljö för utveckling och lärande* ”att skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära (Utbildningsdepartementet, 1998, s.9). Det framkommer också att en viktig del av lärandet för eleven är, att bedöma sin egen kunskapsutveckling och ta ansvar för sin egen måluppfyllelse, vilket ställer krav på att lärarna är tydliga i att redovisa kunskapskrav och bedömningskriterier. I dagens grundskola innebär detta bland annat att alla bör ha godkänt i matematik, svenska och engelska. Om en elev inte når godkänt får han/hon inget betyg, men eleven har rätt att få ett skriftligt omdöme i ämnet som saknar betyg (Davidsson m.fl. 2000).

För att eleverna med problem ska ha en chans att uppnå dessa mål placeras de idag främst i särskild undervisning, anpassad skolgång, skoldaghem eller jämkad skolgång. En kritik har varit att skolan sviker de svaga eleverna och försöker sortera bort dessa som faller utanför normalitetens ram. Med normalitetens ram menar jag här främst att uppnå godkänt i kärnämnen. Enligt Ogden (2003) visar en del ungdomsforskning att socialkompetens kan vara en vaccinationsfaktor som gör ungdomarna bättre rustade att hantera motgångar och stress. Detta kan ske genom en ömsesidig påverkan mellan sociala färdigheter och studiemässig kompetens. Skolframgångar leder ofta till bättre social och studiemässig kompetens eller tvärtom. Målen som uppenbart är svåra att nå, är att förbereda dessa svaga elever för det demokratiska livet och ge dem möjlighet att välja livsväg, oberoende av reproducerande faktorer som social tillhörighet (Ogden, 2003).

1.4 Åtgärdsprogram

I den sociala värld som skolan utgör och där tillkortakommanden ofta inte tillåts men samtidigt är fylld av dem måste svårigheterna ändå ges en förklaring. En av förklaringsmodellerna är syndabockstänkandet, dvs. att lasta egna och skolans svårigheter på en svagare t.ex. på en rektor som anses oduglig, på dåliga kollegor och omöjliga elever eller på oförstående föräldrar. Att utse

syndaböcker för skolorganisationens tillkortakommanden är en lika vanlig som ytlig förklaringsmodell. Detta kan leda till svårigheter när det gäller analys av problemets djupare orsaker. I en del fall ligger svårigheterna i de motsägelsefulla budskap som riktas till skolan, varigenom problemen är mer av strukturella och organisatorisk art än resultat av personliga misslyckanden (Liljequist, 1999). De strukturella svårigheterna kan t.ex. vara tolkningen av styrdokument och läroplaner eller helt enkelt bristande informationsöverföring mellan skolans aktörer, såsom rektorer, lärare, elever och föräldrar. En mer gemensam syn på budskapet till skolan kanske skulle överbrygga många av svårigheterna.

I utformande av det konkreta åtgärdsprogrammet brukar man se till elevens olika förutsättningar. Man hopfogar ofta dessa olika förutsättningar till en helhet vilket anses av vikt för att kunna lyckas med arbetet. Det behöver ju inte enbart vara det att eleven inte når målen, utan andra bakgrundsfaktorer kan finnas såsom minnessvårigheter, perception, motivation eller andra diagnostiserade aspekter. Dessa faktorer är viktiga att analysera för att kunna kartlägga stödbehovet och ge eller utforma stöd som leder eleven framåt i sin utveckling. Därefter görs det konkreta upprättandet av åtgärdsprogrammet, av främst specialpedagog, men även andra involverade aktörer. Poängteras bör att pga. sekretess berörs inte de psykologiska, sociala och neurologiska svårigheterna i själva åtgärdsprogrammet.

1.5 Särskiljande

Elever/barn/ungdomar som inte lever upp till begreppen normalitet och socialitet stämplas alltför lätt som problembarn som på ett eller annat sätt måste särskiljas. Många av dagens institutioner arbetar med just att återföra avvikare till normaliteten och där är inte dagens skola något undantag. Den andra gruppen problembarn är de med en eller annan diagnos såsom Aspergers syndrom, ADHD, DAMP eller liknade neuropsykiatriska handikapp. Dessa diagnoser är ofta allvarliga vilket medför att de har svårt att nå målen och ofta sätts i en särskiljande skolform t.ex. särskola.

Enligt en del litteratur har de med fysiska handikapp ofta lättare att nå målen än de med neuropsykiatriska funktionshinder. Här får det pedagogiska arbetet betydelse genom att bygga på barnets starka sidor för att överbrygga neuropsykologiska svårigheterna. Man försöker gå förbi barnets problem och då bör alternativ och möjligheter till lösningar flöda. ”Då bör man som pedagog veta om svårigheterna men också var möjliga lösningar kan finnas” (Malmer & Adler, 1996, s.214).

Ett annat särskiljande kan man se som ett mångkulturellt problem. Det som här avses med begreppet är etnicitet, genus och social klass. Pojkar framställs ofta som skolans förlorare och har en högre grad av specialundervisning. Pojkar från arbetarhem och pojkar med invandrarbakgrund presterar lägre och har oftare en särskiljande undervisningsform än flickor/pojkar från medelklassen eller med akademiskt utbildade föräldrar. Särskiljande är mångfacetterat och kan härröra sig till de sociala bakgrundsfaktorerna såsom hemförhållanden och svårigheter när det gäller att fullt ut integreras i en jämlik skola och samhälle. Elevgrupper med speciella åtgärder skiljs från det som betraktas som normalt och från det som betraktas som önskvärt och vanligt (Imsen, 1999).

1.6 Social reproduktion

Inom den svenska forskningen om grundskolan/gymnasieskolan, finns kunskaper om hur elevernas sociala klass/bakgrund påverkar deras val av utbildning. Hembakgrunden är av stor betydelse för elevernas val av utbildning och yrke. Dessa faktorer var av avgörande betydelse till att grundskolan infördes. Tanken var att man skulle få bukt med den sociala snedrekryteringen. En del studier pekar på att så inte skett utan en social snedrekrytering och reproduktion tycks fortfarande existera om inte än lika så stark som tidigare (Trondman, 1999).

Den sociala klasstillhörigheten tycks fortfarande ha ett samband med hur elever väljer och hur pass bra de lyckas med sina studier. De åtgärder som kommun/samhälle gör för att förbättra utsatta gruppers livssituation kan i själva verket ibland förstärka olikheterna mellan socialklasserna och samhällsskikten (Hultqvist, 2001). En snedfördelning i förhållande till socialgrupper går att se. Naturvetenskapliga programmet har fler elever ifrån de högre socialgrupperna än från socialgrupper med arbetarbakgrund. En tendens går ifrån de mer teoretiska programmen till de praktiska enligt Hultqvist. Barn med akademiskt utbildade föräldrar väljer i högre grad en teoretisk utbildning än de med arbetarbakgrund. Det individuella programmet speglar idag väl denna så kallade segregering. Barn från arbetarhem är i högre grad representerade på IV-programmet än barn med välutbildade föräldrar. Elever som går ut med ofullständiga betyg ifrån grundskolan trots specialpedagogiska insatser och stödundervisning hamnar ofta på IV-programmet. En av målsättningarna för IV-programmet är att eleverna som saknar tillräckliga kunskaper för att tillgodogöra sig en gymnasieutbildning ska kunna övergå till ett nationellt program (Hultqvist, 2001).

Den sociala hierarki som speglar dessa två ovanstående skilda områden inom utbildningssystemet och särskiljandet av teoretisk kontra praktisk begåvning, får naturligtvis sin kraft ifrån skolan som en identifierande institution. Såväl inom arbetslivet som inom utbildningssystemet betraktas dessa som två skilda områden med viss grad av rangordning. Denna sortering kan vara svår att förstå med tanke på skolans uppdrag men tolkar man "demokratibegreppet deskriptivt blir uppgiften att fostra till demokrati lättare att förena med kvalificerings- och sorteringsuppdragen" (Liljequist, 1999, s.287). Liljequist syftar förmodligen på det något motsägelsefulla då det gäller den sociala hierarkin och skolans t.ex. värdegrundsuppdrag men menar att det blir lättare att förstå om man tolkar demokratibegreppet på ett beskrivande sätt. Många samhällsfunktioner betraktas som demokratiska men fungerar inte alla gånger, fullt ut på demokratiska sätt, därav det deskriptiva demokrati begreppet.

Vilka förhållningssätt i kulturmönstret kan man se hos ungdomarna och i vilka sociala omständigheter växer de upp i? I vilken grad präglas deras utbildningsplaner/framförhållningssätt deras syn på framtiden och möjligheter i livet? Vad framträder för likheter/olikheter i deras kulturella reproduktion när det gäller främst skolan men även andra omgärdande samhälliga livsbetingelser? Med kulturmönster avser jag här främst regelbundenheten i omgärdande levnadsvillkor och ungdomarnas handlande däri. Deras habitus är ju summan av existensbetingelser och de system av varseblivningar som påverkar vårt handlande och hur vi uppfattar omvärlden (Bourdieu, 1991).

Med det kulturella mönstret/kapitalet avses elevernas/ungdomarnas resurser i familj, skola, fritid, kamrater och framtidsutsikter. De tillgångar de har då det gäller erfarenheter och värderingar. Ett flertal undersökningar och enkäter ger vid hand att reproduktion sker när det gäller kulturmönster, habitus som återspeglar ungdomarnas bakgrund. I många utfall går det att peka på likheter i val av livsstrategier. Men andra ord en generalisering pekar på denna form av polarisering. Tilläggas bör dock –ingen regel utan undantag– och detta ger upphov till vissa olikheter och störningar i reproduktionsmönstret (Jönsson, 1993).

1.7 Förhållandet specialpedagog – elev

Invandrarperspektivet tyder på att en lång tid behövs för att fullt ut integreras i det svenska samhället, förmodligen flera generationer. Enligt Nordahl (1994) är grundskolan full av halva elever, som bara kan bli hela om man lyckas skapa en undervisning som ger eleverna möjlighet att integrera både sitt kön och det motsatta könet i sina personligheter. Nordahl pekar på den kluvenhet som kan uppstå då det gäller genus/ethnicitet och vikten av att skapa en undervisning som integrerar dessa delar, för att uppnå en helhet då det gäller personligheten (Nordahl, 1994).

”Således kan en elev med utländsk bakgrund som går i en skola med högre andel elever med utländsk bakgrund förväntas prestera sämre än elev med utländsk bakgrund som går i en skola med lägre andel elever med utländsk bakgrund. Det samma gäller för infödda elever men den negativa effekten är inte lika stor för infödda elever som för elever med utländsk bakgrund”(Skolverket rapport 227, s.88).

Många studier behandlar skolframgångar såväl som skolmisslyckanden men ofta i för liten utsträckning hur bedömning och betygsättning upplevs av eleverna själva. Hur mår dessa elever och hur upplever de sin specialundervisningssituation? I en rapport Wermerling publicerad 2003 visas att elever som gått ut grundskolan utan fullständiga betyg och godkänt i kärnämnen under de senaste tio åren i väldigt liten utsträckning läst vidare inom gymnasiet (Wermerling, 2003)

”I ett motsatt förhållande förstår inte eleven vilken betydelse individuell planering och dokumentation har för den egna utvecklingen. Eleven känner maktlöshet och att allt sker ovanför huvudet. En individuell planering och dokumentation som har fokus på elevens tillkortakommanden förstärker känslan av otillräcklighet. Den kan t.o.m. leda till att eleven blir bärare av systemets misslyckanden och brister, då skolan missar att fundera på betydelsen av skolmiljö, arbetssätt och organisationsstruktur. Problem fokuseras helt på eleven. Koppling görs endast till uppnåendemålen och avprickning av delmål, skriftliga prov och betyg är de enda synliga resultaten. Det utvecklingsstöd som individuell planering och dokumentation kan ge blir begränsat och kan upplevas som stressande” (Myndigheten för skolutveckling, 2004a, s.43).

Om en av skolans uppgifter/uppdrag är att selektera till fortsatta studier kan måluppfyllelse och god kvalitet hamna i konflikt med målen som t.ex. har att göra med elevernas lika värde och som klart står formulerade i de nationella styrdokument. Det här får ju också ett uttryck i läroplanerna för respektive ämne och det är här behovet av exkludering, av segregering eller av urval finns, om man uttrycker det mindre negativt, men det är samma processer. Flera liknande perspektiv som inte

går ihop men ändå kan kopplas ihop med skolsituationer och det övergripande skoltänkandet går säkert att finna när det gäller undervisning av elever i behov av extra stöd och specialundervisning. I och med att staten genom sina kvalitetskriterier på individnivå, uppnåendemålen och betygen, definierar vad som är godkänd kvalitet kan det även vara ett normaliserande redskap. För den enskilde eleven kan detta innebära att eleven blir betraktad som avvikande från normen om han/hon inte nått den anvisade nivån (Wennbo, 2005).

För skolan och specialpedagogen kan arbetet med att planera och följa sina elevers lärande genom dokumentation och planering vara ett viktigt verktyg, ett sätt att visa att läraren och skolan stödjer varje elev. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan de ses som ett sätt att säkerställa kvaliteten på verksamheten dvs. att skolan och pedagogen har kontroll på utvärderingar och en dokumentation över varje elevs utveckling, kan ses som kvalitetshöjande i sig. Trots relativt tidiga insatser går en stor procent av eleverna idag ut grundskolan utan fullständiga betyg. Den utbildningspolitiska ambitionen har varit att ge alla ungdomar en treårig gymnasieutbildning. För att tillgodose dessa lågpresterande elever som går ut grundskolan utan fullständigt betyg har det skapats ett individuellt program (IV).

I samtalet med lärare och skolledare ansåg flera att det är grundskolans sak att ta hand om dessa elever. En tanke har varit den att i en inkluderande integrering ska ingen elev behövas stötas ut eller stigmatiseras. Hultqvist skriver om sina samtal

”med skolledare och lärare om gymnasiereformen och det individuella programmet, återkom ofta uttrycket ’det här borde vara grundskolans sak att ta hand om’, dvs. att ’svaga’ elever inte borde ges tillträde till gymnasieskolan. Vid sidan av frågeställningens utformning, är det också värt att reflektera över om dessa ’nya’ elever betraktas som ’hörande till’ eller om de är ’out of place’. Har de hamnat i ett klassificeringssystem, som tidigare inte omfattat dem? Kort sagt, har de kommit att definieras som ’profana’ ”(Hultqvist, 2001, s.30).

Vad Hultqvist förmodligen menar är att dessa lågpresterande elever lätt hamnar i klämsituation mellan grundskolan och gymnasieskolan och inte fullt ut integreras i IV-programmet.

2 Syfte

Studiens övergripande syfte var att undersöka upplevelser av specialundervisning och förväntningar på framtiden hos elever som har specialundervisning under grundskolans senare år. Hur upplever eleverna specialundervisning som en hjälp för att uppnå mål som de i vanlig undervisning har svårt att nå? Ett underordnat syfte med studien är att försöka sätta dessa elevers upplevelser i förhållande till några speciallärares erfarenhet och syn på utveckling och arbete inom specialpedagogikens område. Detta görs utifrån olika teoretiska perspektiv för att få en tydligare förståelse för förhållandet mellan specialpedagog och elev.

Elevers upplevelse av specialundervisning i grundskolans slutskede analyseras och diskuteras i förhållande till faktorer såsom genus/etnicitet/socialfaktorer. Med utgångspunkt ifrån dessa se interaktioner som kan ge en fingervisning vart specialpedagogiken idag är på väg, var också en intressant aspekt. Ett av studiens mål har varit att få nyanserade beskrivningar av specifika faktorer som rör specialundervisning och närliggande levnadsvärderingar. Problemet som undersökningen försöker tydliggöra är –hur upplever eleverna specialundervisningen satt i förhållande till hela sin livssituation och har detta någon inverkan på specialpedagogikens utformning?

3 Teorier

Den sociala särskiljningsproblematik som specialundervisning kan ge upphov till, leder en in på ett flertal olika förhållningssätt och teoretiska utgångspunkter. En viktig utgångspunkt i denna studie är Basil Bernsteins begrepp klassifikation och inramning.¹ (Bernstein, 1971). Hos Bernstein har dessa begrepp fått sin tillämpning i såväl mikro som makrosociologiska analyser. Man kan prata om två olika pedagogiska inriktningar osynlig och synlig pedagogik.

” Kännetecknade för den osynliga pedagogiken är dess svaga klassifikation och inramning, gränsdragningen mellan ämnesinnehållen är försvagad liksom gränsen mellan det som kan och det som inte kan överföras i den pedagogiska relationen. I en synlig pedagogik anger den starka klassifikationen och inramningen tydligt åtskillnaden mellan ämnen, definierar vad som förväntas av eleven, vad som krävs för att uppnå ett visst betyg, rollfördelningen mellan lärare och elev är tydlig, etc. Klassifikation och inramning behöver inte alltid följas åt ’styrkemässigt’. Det kan lika väl förekomma en stark klassifikation med en svag inramning som tvärtom” (Hultqvist, 2001, s.26).

Det Hultqvist försöker tydliggöra är att en interaktion mellan den synliga och osynliga pedagogiken existerar. Denna kan vara konkret och väl synligt, för att alltmera övergå, i en diffus och inte alls lika synlig pedagogik i den pedagogiska relationen. Om den vetenskapsteoretiska utgångspunkten för specialpedagogik och dess undervisningsformer ska tydliggöras av den specialpedagogiska forskningen; då bör ju också dessa förankras av de teoretiska ställningstaganden som görs i sammanhanget och i detta fall denna studie. Det verkar som vissa förhållningssätt fått dominera på andras bekostnad. ”Det ’fundamentalistiska’ skulle här bestå i att behålla status quo där ingen egentlig förändring sker på den ideologiska nivån” (Helldin, 1997, s.59). Vidare skriver Hellden om

”den i vetenskapligt hänseende fundamentalistiska baserade rationella, ’teknifierade’ synen på specialpedagogisk problematik måste upplösas, för att fältets verksamhet ska bli mer ’inkluderande’ i sina aktiviteter: bli en mer ’problemlösare’ och ’samarbetande’ organisation, med målsättningen att på sikt naturligt uppgå i den allmänna skolans verksamhet och organisation” (Helldin, 1997, s.60).

¹ Bernstein, B (1971): On the classification and framing of educational knowledge.//: *Knowledge and control. New directions for sociology of education.*

Ovanstående förhållningssätt utifrån teorier inom specialpedagogisk forskning får naturligtvis konsekvenser hur starkt de specialpedagogiska metoderna får genomslagskraft som problemlösare. Inom det specialpedagogiska fältet bör inte de alltför teknokratiska teorierna och synsätten få för stort utrymme/förankring, först då kan pedagogiken mera fungera som problemlösare.

3.1 Interaktionsteori/analys

I interaktionsanalysen sker en kartläggning av samspelet mellan människor, vanligen baserat på systematiska observationer där också språket spelar en viktig roll. Denna typ av analys går ofta ut på att tona ner lärarens dominans och i stället försöka stimulera till demokratisk samverkan. I denna studie, samverkan mellan elever inbördes och mellan lärarna och eleverna.

Den interaktionism som kan uppstå som en följd av samverkan mellan flera faktorer kan göra det omöjligt att skilja ut vilken faktor och hur hög grad de bidrar i processen. I den symboliska interaktionsteorin är det ur de socialprocesserna som människans medvetenhet och självuppfattning skapas. Den sociala situationen formar individen och hans/hennes självuppfattning och självbild som vidare präglar livsvillkoren men dock inte på ett oföränderligt sätt (Egidius, 2000).

Den interaktion som t.ex. kan uppstå mellan specialpedagog och elever bygger på att försöka omforma dessa sociala processer. Specialpedagogen vill ofta stimulera elevens medvetenhet och självbild för att överbrygga svårigheter när det gäller inläringen. Här kan ju språket och svårigheten att skilja ut vilka faktorer som hämmar utvecklingen vara bromsklossar i samverkan som bromsar förändringsprocessen.

3.2 Teori och konkret/abstrakt kunskap

När man relaterar kunskapsbegreppet till erfarenhet får också teori och praktik en annan innebörd. I *Vägval och växande* skriver Lennart Danielsson och Ingrid Liljeroth (1996) att den allmänna uppfattade motsättningen mellan teori och praktik är egentligen ett utslag av bristande reflektion och ett skenproblem som dock kan ha mycket allvarliga konsekvenser. En ofta av forskningskritiker framförd skeptisk synpunkt och inställning till forskning, är den att forskningen kan ha ett otillräckligt praktiskt fundament vilket leder till att de kunskaper som läggs fram inte anses spegla verkligheten. Att arbeta med dessa två sidor av kunskapsbegreppet som verkar motsätta sig varandra kan vara drivkraften och leda till syntes och utveckling av användbar kunskap. Om man enbart framhåller erfarenheten/praktiken och är avvisande till teorier är man inte heller kunskapsbefrämjande eftersom all praktik inte behöver vara teorilös. "En komplex verklighet kräver komplexa kunskaper" (Danielsson & Liljeroth, 1996, s.47). Detta stämmer ju väl överens med vad Vygotsky anser dvs. kunskap får inte plockas ur sitt naturliga sammanhang och överföras isolerat; den kan bara ge mening och skapa motivation om den ingår som en del av helheten (Lev Vygotskij, 1896-1934).

4 Metod

Som metodologisk ansats har jag i denna studie valt den kvalitativa ansatsen. Eftersom studien främst är baserad på intervjuer och inte enkäter omformade till statistik, bör kvalitativa metodologiska ansatsen, ge ett verkligare och mer sannolikt utfall när elevernas upplevelser studeras från flera synvinklar och perspektiv. Elevernas upplevelser från slutskedet av grundskolan blir helt enkelt för komplexa att återge på ett trovärdigt sätt med en kvantitativ ansats; speciellt då jag har ett retrospektiv med i mina gjorda intervjuer.

Till studien har loggboksanteckningar från tidigare observationer från den reella skolverkligheten använts förutom de nu gjorda intervjuerna, databassökningar och litteraturundersökningar. Några situationer då elever ställs inför vardagliga problem i sin specialundervisning kommer att visualiseras. Dessa specialpedagogiska situationer kräver ofta att läraren tänker i nya banor för att främja inlärningen och utforma undervisning på ett så bra sätt som möjligt.

Efter klartecken från berörda skolaktörer och elevernas specialpedagoger togs kontakt för att finna tänkbara elever för intervju. Dessa val var i viss mån kedjeurval och klusterurval. Tre flickor och tre pojkar deltog för att även få ett visst genus perspektiv i undersökningen. Min undersökningsgrupp är endast sex personer, därtill kommer kompletterande intervjuer av speciallärare för att få flera perspektiv och synvinklar. Eftersom jag även inkluderade två speciallärares syn i separata intervjuer så föll sig den vidare kontakten med eleverna naturlig. Avsikten var att kritiskt tolka materialet och sätta det i förhållande till ett par lärares erfarenheter.

Förutom observationer/intervjuer har databassökningar/litteraturstudier gjorts som är viktiga för studiens resultat och dess sannolikhets värdering. Ett klargörande och påpekande när det gäller studiens metodologiska förhållnings sätt bör göras. För det första det att social verklighet kan studeras från olika synvinklar och perspektiv. Det andra att lärande och kunskapsutveckling bör förstås utifrån elevernas sociala förutsättningar och intressen med hänsyn tagen till skolutvecklingens politiska, sociala och historiska kontext. Hermeneutiken är att främst tolka och förstå dessa elev- intervjuer/observationer och genom lärarintervjuerna tränga djupare in aspekter som alla gånger inte är så lättåtkomliga.

4.1 Hermeneutik/intervjuforskning och några definitioner

En grundförutsättning inom hermeneutiken är uppfattningen att delarna och helheten hör samman. Delarna förstås i förhållande till helheten och om en del förändras påverkas alltså helheten, vilket man brukar benämna den hermeneutiska cirkeln. Bryman definierar hermeneutik som teori och metod när det gäller tolkning av människors handlingar. Tonvikten ligger på behovet att uppfatta saker och ting ur den sociala aktörens synvinkel (Bryman, 2002).

Inom hermeneutisk forskningstradition söks inga absoluta sanningar. Sådana finns nämligen inte, enligt den hermeneutiska kunskapsteorin. Forskaren söker istället efter nya och mera fruktbara sätt att förstå situationer och företeelser som kan vara svåra att hantera i vår vardagsförståelse.

Den hermeneutiska forskningsansatsen utgör ena ytterligheten av ett kontinuum där orsaksförklarande och förutsägande studier finns vid den ena polen och tolkande studier vid den andra. Däremellan återfinns olika beskrivande metoder, kvalitativa såväl som kvantitativa.

Det är därför av vikt i en hermeneutisk studie att tydligt ange vilka data en tolkning bygger på; vilka förklaringar som har använts och vilka prövningar av tolkningarnas bärkraft som genomförts. Dessförinnan ska forskaren medvetandegöra och redovisa sin egen förförståelse och dess inflytande över forskningsprocessen. Vilka principer och kriterier bör då vara vägledande inom den hermeneutiska forskningsprocessen? Följande kvalitetskriterier, som huvudsakligen bygger vidare på Gadamer's hermeneutiska förhållningssätt, kan ge oss vägledning. (Hermeneutik, webbdokument, 2006).

- Att få kontroll över förförståelsens inverkan på tolkningsprocessen
- Datainsamling
- Den inledande läsningen
- Att förklara innebörden av data
 - 1/Förklaring gentemot traditionen
 - 2/Förklaring med hjälp av teoretiska konstruktioner och tidigare forskning
 - 3/Strukturanalys
- Prövning av tolkningarnas bärkraft
- Tolkningar på en högre abstraktionsnivå – en huvudtolkning

4.2 Etiska aspekter

Eleverna fick veta vad intervjun skulle handla om dvs. deras upplevelser av specialundervisning för att uppnå målen. I ett utarbetat samtycke delges de och deras föräldrar om vad som intervjun berör och etiska riktlinjer (se bilaga.1). Enligt Kvale innebär informerat samtycke att deltagande personer fått information om det övergripande syftet med undersökningen, uppläggningsen och vilka risker och fördelar som kan vara förenade med ett deltagande (Kvale, 1997).

I studien har främst tre etiska riktlinjer används a/konfidentialitet, b/informerat samtycke och c/konsekvenser. Konfidentialitet är att inte identifierbar data som kan avslöja att undersökningspersonerna redovisas i studien. Namnen i studien är alltså fingerade likväl som skolor och kommuner. All identifierbar data som kan avslöja personerna i intervjun är alltså omformade för att ändå kunna ge en verklig bild av förhållandena. Det informerande samtycket i studien innebär att alla deltagande personer såsom lärare och elever har blivit informerade om syftet med studien. I studiens bilaga finns ett samtycke gällande denna konfidentialitet. Konsekvenserna innebär att studiens författare har tänkt igenom möjlig skada och konsekvenser för undersökningspersonerna som grupp och individuellt. Denna skada ska vara så liten som möjlig eller helt elimineras (Bryman, 2002).

4.3 Intervjuer och tolkningar

Intervjuschemat har varit öppet och situationen har fått styra över dess utformning. En röd tråd är dock jämförande design; de intervjuade styrde i stor utsträckning utformning och frågeställningar som togs upp. Som backup fanns dock en lista med möjliga frågeområden en så kallad halvstrukturerad intervjuguide (se bilaga 2). Samtalet gick i början ganska hackigt och jag fick ofta komma med kommentarer för att leda eleverna vidare. Den senare hälften av intervjun som pågick i drygt en timme var de betydligt öppnare och jag behövde inte i samma utsträckning styra samtalet. Muntlig data som spelats in har transkriberats till skriftlig data och därefter har olika ställningstaganden och bedömningar gjorts (Kvale, 1997).

En del extra observationer och samtal med elevernas övriga kamrater i likartade specialundervisnings åtgärder gjordes, för att få synvinklar på frågor som togs upp. Speciallärares långa erfarenhet av undervisning i mindre grupp bidrog till att jag fick ett flertal synsätt som jag sedan tolkade i förhållande till elevernas synsätt.

4.4 Analys och validering

Av intresse är hur den sociala ordningen skapas via gjorda intervjuer/samtal och observationer. De ungdomar och vuxna som varit objekt för den kvalitativa intervjun indirekt eller direkt har fått delge sin livsvärld. De har inte enbart berättat om sina erfarenheter, de gjort under sin tid i specialundervisning, utan även vad de upplevt på sin fritid och om rådande hemförhållanden. Fokusering har skett både på eleverna som personer och på de beskrivningarna av sina upplevelser de gjort.

Analysen kan delas in i ett flertal trappsteg *a*/den intervjuade beskriver *b*/ser nya innebörder *c*/intervjuaren tolkar meningen och därefter tolkas intervjun i några steg *d*/strukturering *e*/klarläggning och till sist *f*/den intervjuades uppfattningar genom analysarbete där innebörder kan utvecklas (Kvale, 1997). Den begränsade undersökningsomfattningen gör det svårt att se några resultat som kan användas för att dra mera generella och allmängiltiga slutsatser.

Intervjufrågeställningen var öppen vilket var till hjälp när det gäller den djupare förståelsen för hur eleverna upplevde sin situation. Ett drag som går att skönja - är det att, genom att både intervjua elever och speciallärare fick jag ett berikande av nyanserna som bör öka studiens reliabilitet (Bryman, 2002). Med nyanserna avser jag här speciallärares långa erfarenhet av undervisning i liten grupp satta i kontrast till elevernas syn på undervisningen. Studien är naturligtvis färgad av mina egna erfarenheter och upplevelser av skolvärlden och specialundervisning för elever med olika kön, etnicitet, socialklass, reproduktionsfaktorer, religion och psykosociala hemförhållanden. Naturligtvis spelar den ömsesidiga förståelsen mellan alla involverade aktörer i denna studie en viktig roll för uppsatsens utformning som vetenskapligt arbete. Ett försök har gjorts att se till helhetsbilden/situationen och inte till de små delarna för att få en förståelse för dessa ungdomars hela liv och vad det kan bidra till för omständigheter i specialundervisning.

5 RESULTAT

Följande redogörelse beskriver, tolkar, analyserar studiens undersökningsgrupp. I beskrivandet görs även kopplingar till läroplanen och närstående specialpedagogiska teorier. Min undersökningsgrupp är endast sex personer, därtill kommer kompletterande intervjuer av speciallärare för att få flera perspektiv och synvinklar. Utifrån den ringa undersökningsgruppen är det svårt att göra övergripande tolkningar även om vissa tendenser går att skönja.

Den grupp elever jag undersökt och intervjuat består främst av elever som inte når upp till målen, för att få godkända betyg i årskurs åtta och nio på grundskolan. Hälften av eleverna har redan på låg- och mellanstadiet fått diagnos medan övriga fick diagnos först i årskurs 7 eller i början av årskurs 8. Undersökningsgruppens främsta diagnostiserade och utredda svårigheter är olika inlärningsproblem, koncentrationssvårigheter, dyslexi, sociala relationsproblem och ett ointresse för vad skolan har att erbjuda. Svårigheterna är problem sedan tidigare som ännu klarare kommit i dagen i grundskolans slutskede. Det som kännetecknar samtliga intervjuade elever är det att de har lätt att ge upp och klassa in sig själva som okunniga och har det svårt med att tillgodogöra sig lärdom. Det tycks främst komma i dagen i undervisning i helklass där de har svårt att få den hjälp de behöver.

Tre av eleverna har sedan tidigare på mellanstadiet fått hjälp av specialpedagog och undervisning i mindre grupp. De två andra diagnostiserades först i årskurs sju/åtta som dyslektiker med en del andra eventuellt samverkande problemfaktorer. En synpunkt hos alla intervjuade elever är det att stressen och arbetsbelastningen är betydligt högre i årskurs åtta och nio än vad den var i de lägre årskurserna. Ett annat gemensamt drag är det att de känner sig dumförklarade och har dålig självbild. Jag kommer här att kalla intervjupersonerna för Kalle, Sven, Mohammad, Roxy, Mary och Anna för att skydda de verkliga personernas identitet.

5.1 Elevers upplevelser av hjälp för att uppnå målen

De intervjuade har en bakgrund som skiljer dem något åt. Hälften av eleverna har föräldrar som invandrat till Sverige medan de andra har en helsvensk bakgrund. I två fall har dessa elevers föräldrar högre utbildning från sina hemländer de kompletterat i Sverige. De övriga har föräldrar som gått något yrkesinriktat program på gymnasiet under 70-talet. Jag fick dock klart för mig att de med helsvensk bakgrund förmodligen kom från hem med arbetartraditioner och att de med invandrarföräldrar snarare hör till tjänstemannaklassen

Samtliga bor i bostadsområden med inte alltför höga psykosociala problem. De med helsvensk bakgrund får i viss mån hjälp med sina läxor hemma medan de med invandrarbakgrund har det svårt med att få hjälp i hemmet. En anledning till detta sa de vara den att föräldrarna hade lärt sig helt andra metoder i t.ex. matematik än de eleverna själva ska lära sig. En annan bidragande orsak kan vara språket pga. av att i hemmiljön talas det ytterst sällan svenska.

När det gäller genus verkar hjälpfrekvensen hemifrån vara högre för flickorna än pojkarna. En tendens verkar vara den att föräldrarna tycker det är viktigare att flickorna sköter sina skoluppgifter

än pojkarna. När dessa elever gick i låg- och mellanstadiet fanns inte denna snedfördelning när det gällde hjälpen hemifrån.

För tre utav dessa sex elever uppdagades problemen redan på låg och mellanstadiet och viss extra hjälp utformades redan då. Hos de andra tre fanns sannolikt problemen sedan tidigare men inget gjordes åt detta förrän i slutet av årskurs sju eller i början av åttan. Samtliga tyckte att den hjälp de fick i helklass var obefintlig och därför gav upp i sin kamp för att uppnå godkänt i kärnämnen (främst matematik). Anledning till detta verkar främst vara försenade utredningar (i tre elevfall), lärarbyten, utbildade vikarier och stora klasser. Två av eleverna tyckte deras lärare i helklass främst visade sitt intresse för de duktiga eleverna. Pojkarna tycker att skolarbetet är för teoretiskt och för lite praktiskt inriktat mot deras egna intressen. Enligt pojkarna består undervisningen mest av onödiga och ointressanta ämnen och skulle vilja se en förändring och en tidigare profilering mot mera praktiska ämnen.

5.2 Kalle

Mamman jobbar hos hemtjänst medan pappan är anläggningsarbetare. Första åren i grundskolan upplevde Kalle som roliga men sedan blev det alltmer kompisarna som tog över och i mindre grad skolämnen. I femman hade han ledsnat på skolans ämnen och han gick mest till skolan för kompisarnas skull. Eftersom inga betyg sattes tyckte han det inte var värt att anstränga sig. Han var för det mesta närvarande och skolkade eller var sjuk ytterst sällan. Genom pappans arbetskamrater blev han intresserad av att bli snickare och redan i sjuan hade han mer eller mindre bestämt sig för den typen av jobb.

Kalle hade det särskilt svårt med matematik och svenska. Han tyckte det vara skolans fel att det inte gick bra i dessa ämnen och hade helst sätt mera praktiska ämnen redan på grundskolan. Han hade ju redan bestämt sig för vad han vill göra och tyckte att alla andra ämnen kändes helt onödiga. På utvecklingssamtalen varje termin behandlades främst hans svagheter och han fick sällan höra något positivt. Han fick höra att han oftast satt och pratade och var störande under lektionstiden. Först i årskurs sex utformades ett visst stöd för Kalle. De träffades i en mindre grupp fyra timmar per vecka för att försöka förbättra resultaten i svenska och matematik. Specialpedagogen utformade ett arbetsprogram Kalle skulle försöka följa. Resultaten blev trots detta ganska dåliga och på högstadiet uteblev han ofta ifrån det extra stödet. Kalle sa oftast inte mycket på lektionerna i övriga ämnen och var ointresserad trots det extra stödet. No-ämnen brydde han sig inte om eftersom han tyckte dessa var helt ointressanta men i So gick det bättre så länge inte arbetsuppgifterna rörde eget arbete i för hög grad. Han tycker skolan gör fel som inte utgår ifrån elevernas intressen och försöker anpassa studierna därefter. Ytterst sällan fick Kalle höra uppmuntrade ord och att han kan göra bra ifrån sig!

- För det mesta fick jag höra att jag inte gör något under lektionerna. Att jag inte ska vara så störande och koncentrera mig på arbetsuppgifterna.
- Blev lärarna arga och irriterade?
- Ja en del blev arga eftersom de tyckte jag inte brydde mig och sköte uppgifterna på ett bra sätt! Jag var ju inte bråkig utan försökte bara fördriva tiden, så att säga bara suttit

av den. På utvecklingssamtalen fick jag bara höra en massa tråkiga saker. Jag sköter inte mitt skolarbete och det att jag behöver förbättra mig på många punkter.

- Vad anser och tycker du om de olika skolämnena?
- No-ämnena tycker jag är helt värdelösa och tråkiga. Jag tänker ju bli snickare så jag kan inte se någon vits alls med att läsa dessa. Jag tycker man borde få välja redan i sjuan en mera praktisk inriktning och inte tvingas läsa helt onödiga ämnen. Matematik och svenska har jag nog bara svårt med, fastän jag försöker förstå. So kan vara roligt att gå på ibland särskilt när vi slipper eget arbete och får diskutera.
- Vad kan ni få diskutera under dessa lektioner då?
- En del samhällsfrågor t.ex. hur vi tycker samhället ska fungera och vara uppbyggt på för sätt. Jag kommer bättre ihåg när vi pratar om saker och ting och jag slipper anteckna.
- Så du är mer aktiv på dessa lektioner än under andra?
- Ja! Jag tycker det är roligare när man får säga vad man själv tycker och anser. Under No lektionerna för vi oftast jobba med stenciler och i våra böcker vilket jag tycker är tråkigt. Det är nästan samma sak under engelskan, vi får främst arbeta med övningsböcker och uppgifter. Under matematiken och under en del av svenska går jag ju till specialpedagogen. Hon ställer alldeles för höga krav. Vi har ingen chans att hinna med allt och oftast får jag omprov efter vi haft prov.
- Vad tror du att du kommer att göra efter grundskolan?
- Jag kommer förmodligen att hamna på IV-programmet om jag inte går på sommarskolan för att få godkänt i kärnämnena. Jag har ju redan bestämt mig för bygnadsprogrammet och kan inte riktigt inse varför jag måste läsa in godkänt. Man borde ju redan få välja tidigare mellan en praktisk och teoretisk inriktning någon gång i slutet av sjuan.

Kalles bästa betyg är i slöjd, gymnastik och so och han har med nöd och näppe godkänt i svenska och engelska. I övriga ämnen har han inte fått något betyg eftersom han inte lever upp till ett godkänt enligt kurskriterier och styrdokumentet. Kalle efterlyser att skolan ska utgå ifrån elevens intressen och därifrån diskutera fram något som passar. Skolan känns nästan bara som ett tvång och transportsträcka utan egentlig mening för honom.

5.1 Roxy

Roxy lever tillsammans med sin mamma som jobbar inom kontorsyrket med en ledande position. Mamman är ursprungligen från en tidigare Sovjetrepublik och skild ifrån en svensk man. Eftersom pappan bor på annan ort innebär det att de träffas sällan, endast cirka fyra gånger per år. Hon har än äldre syster som nu går på gymnasium och bor tillsammans med henne och mamman. Från årskurs fyra har hon gått i särskild undervisningsgrupp då det gäller matematiken och svenskan som hon har vissa problem med. De övriga skolämnena går betydligt bättre. Hon hade redan i lågstadiet problem och svårigheter med talet och med att lära sig läsa, skriva och räkna. I årskurs

sju t.o.m. nian gick hon i liten undervisningsgrupp under halva av sin skoltid den andra halvan med sin ordinarie klass.

I liten undervisningsgrupp fungerar det för henne och hon når upp till de godkända målen. Ett försök att gå tillbaka till helklass gjordes under årskurs åtta men resultaten sjönk drastiskt och hon återgick till specialundervisningsgruppen. Tidigare diagnoser av specialpedagog och talpedagog finns, som tyder på en kombinerad dyslexi/dyskalkyli problematik. Det var främst mamman som drev på och såg hennes besvär och därför ville att hon ska få stöd i en mindre grupp. Eftersom Roxy trivdes i den mindre gruppen och gjorde bra framsteg så blev det mer eller mindre en permanent lösning för henne under grundskoletiden.

På mellanstadiet fanns vissa tvivel på hur hon skulle klara sjuan och kunna tillgodogöra sig grunderna för att senare leva upp till de godkända målen. Detta medförde att även engelska undervisningen till 50 % drevs i den mindre gruppen. Under hela sjuan och åttan fram till nians vårtermin gick hon i gruppen och trivdes där betydligt bättre än i helklass. Roxy kände sig dumförklarad och hade fått en dålig självbild med bristande självförtroende. Under högstadiet var det många olika vikarier och lärarbyten. Det byttes ständigt ut lärare i helklassundervisningen och många var unga och nyutexaminerade.

Under sin helklass tid blev hon vid flera tillfällen utsatt för mobbing. Hon trodde det kunde bero på hennes något udda still och klädsel. I sjuan gjordes ett uppdaterat åtgärdsprogram för henne men eftersom det var många lärarbyten tycktes det inte som om informationen fördes vidare till de nya lärarna. Under årskurs åtta och nio vart betygstressen mera påtaglig och hon tyckte arbetsbelastningen ibland kunde vara orimlig. Vissa veckor hade de mer än tre prov utöver läxförhör och övriga läxor.

— Hur upplevde du alla lärarbyten?

— Många var säkert kunniga och duktiga men hos vissa kunde man lika gärna sitta och snacka utan att de bryr sig.

— Det kändes som jag var dumförklarad inte av mina kompisar och lärarna men av de andra eleverna. Du är typ dum ... går i cp gruppen ... varför måste du gå där bland alla andra knäppskallar?

— På vilket sätt kände du dig mobbad?

— Det var när jag klippt mig jättekort, färgat håret knallrött och piersat mig! Många tog mig säkert för en punkare vilket jag inte är. De tyckte säkert jag var skitkonstig med mitt sminkande och killiga stil. De sa ofta taskiga grejor till mig kallade mig lesbisk hora osv.

— Pågår mobbningen än?

— Nja! Inte direkt annat än att en del tjejer kör med utfrysningstaktik av sig mot mig när jag är tillsammans med mina övriga klasskamrater. Det är tur att jag har mina bästisar eftersom de jämt då ställer upp för mig och är schyssta.

— Vad gjorde du när inte information mellan lärarna gick vidare?

- Min mamma tyckte det var dumt att inte informationen fördes vidare och kontaktade dessa för att berätta om min problematik. Jag hade ofta kontakt med kuratorn som min mamma ofta samarbetade med eftersom alla lärarbytena gick mig på nerverna.
- Vad tycker du det går att göra åt stressen och arbetsbelastningen?
- Nja jag vet inte direkt! Lärarna borde informera varandra bättre om när det läggs ut prov så att det blir en jämnare fördelning. Allting tycks komma i slutet av terminen. Vi kan ha jättemånga inlämningar samtidigt sen kommer dessutom nationella proven under samma veckor. Jag tycker hela åttan och nian har varit jättestressiga. Det håller många av mina kamrater med mig om. Det är inte bara jag som känner mig stressad de gör många av mina övriga klasskamrater med.
- Vet du vad du kommer att göra efter grundskolan?
- Ja jag kommer förmodligen att få läsa in så att jag får godkänt i matematik. Jag har sökt en del program men känner mig osäker om jag vill gå dessa. Det känns som jag kommer att avbryta även om jag påbörjar samprogrammet som jag tänkt. Jag vet faktiskt inte riktigt vad jag vill. Min mamma tycker jag bör satsa på vårdsektorn... men jag vet inte! Jag känner mig skoltrött och skulle nog helst vilja jobba men det är nog en omöjlighet utan att ha gått ett gymnasieprogram.
- Tycker du att du fått den hjälp du behöver i liten undervisningsgrupp?
- Ja i alla fall mycket bättre än i helklass. Jag har bara matematiken som jag är betygsvarnad i eftersom jag med nöd och näppe når upp till målen. Vi har haft betydligt färre lärarbyten i den mindre undervisningsgruppen och vissa har faktiskt varit till jättebra hjälp. Det är dessutom betydligt bättre ordning och man får studiero om man vill ha det! Det är mindre med stöj och babbel i den lilla gruppen. Visst kan många prov/arbetsuppgifter vi få vara tråkiga, men läraren har betydligt mera tid med oss än i helklass. I helklass kan det gå flera lektioner innan jag får den hjälp jag behöver.
- Har du något favoritämne som du tycker är dit bästa ämne?
- Ja jag tycker biologi är det roligaste ämnet det är så brett och man får oftare en mera omväxlande och intressant undervisning. Det jag kan ha svårt med där är när vi ska skriva en uppsats om något. Då får jag ta hjälp av min speciallärare för att få svenskan rätt.

Roxys bästa betyg är i biologi och hon når målen för godkänt i de övriga även om det är en viss tvekan hur det kommer att gå med matematiken. Hon är positivt inställd till undervisning i liten grupp och skulle helst vilja gå i mindre grupp då det gäller alla ämnena. Hon tror att hon kommer att fortsätta tre år till även om hon nu känner sig skoltrött. Enligt henne måste man gå minst tre år till för att kunna ha en chans att få ett vettigt arbete. Även om grundskolan är främst teoretisk och i mindre grad praktisk så behövs det nog för att man ska ha en chans att klara sig ute i samhället som vuxen.

5.2 Sven

Sven bor tillsammans med sin mamma och pappa endast någon km ifrån skolan. Mamman driver en liten presentaffär medan pappan är arbetslös och satt i arbetsmarknadspolitiska åtgärder. De sociala förhållandena verkar vara spända och ekonomiska bekymmer verkar finnas i bakgrunden. Pappan har ett par barn i ett tidigare förhållande som emellanåt pga. av bostadsbekymmer bor tillsammans med dem. De har flyttat flera gånger under Svens skoltid. Han gillar att meka med sin moped och tillbringar en del tid tillsammans med sin pappa i garaget. Han har trivts ganska bra i skolan under låg och mellanstadiet.

Med åren blev trivseln och skolresultaten sämre och han blev först i åttan diagnostiserad för främst dyslexi problem, trots att skolsvårigheterna sedan tidigare var ganska uppenbara. Vissa ämnen struntar han i eftersom de känns meningslösa. I femman klarade han nationella målen men sedan dess har det enligt honom själv gått utför. Han föredrar de praktiska ämnena där man får vara aktiv framför de teoretiska. Han tycker han klarar matematiken hyfsat trots att en del läsuppgifter kan vara svåra. Han blev först i åttan placerad i mindre undervisningsgrupp med specialpedagogen under de ordinarie svenska lektionerna. Hans problem med att uppnå målen i svenska anses främst härröra ifrån en kombination av koncentrationsstörning och dyslexi.

Han är besviken på att skolan inte hjälpt honom tidigare med hans läs och skrivsvårigheter och tvivlar starkt på att han kommer att gå ut nian med godkänt. Han har svårt att hänga med tempot och tycker han får kämpa stenhårt för att över huvudtaget lyckas med tilldelade uppgifter. I början kände han sig utpekad och dumförklarad att behöva gå i mindre grupp. Självförtroendet försvann och det kändes som han inte var någon eller någonting. Men efter en termin trivdes han bra och vill helst stanna i den mindre gruppen även när de har andra ämnen. Nu när han fått betydligt mer hjälp och han inser att han behöver jobba extra med svenskan. Sven får ganska bra hjälp hemma av sin mamma eftersom pappan har en diagnostiserad dyslexi sedan tidigare. Han ljög tidigare om sina läxor dvs. påstod att han aldrig hade några fastän så var fallet. Specialpedagogen har med anledning av bland annat detta dessutom införlivat ett kontaktschema med hemmet för att få en kontinuerlig bild av hur arbetet fortskrider.

- Hur var tempot och målen i den mindre undervisningsgruppen jämfört med vad du upplevt i helklass?
- I helklass var det svårt att hänga med och i tankarna sysslade jag ofta med annat. I den mindre gruppen blev det lättare att koncentrera sig. Jag hade helst sysslats med bild och slöjd vilket jag tycker är betydligt roligare än svenska. Men arbetsuppgifterna är roligare i den mindre gruppen dessutom kunde jag få mycket hjälp vilket jag inte fått tidigare. Vi har ofta korta pass med en kort rast emellan så jag hinner inte ledsna så snabbt som i vanlig klass. Resultaten på prov har dessutom blivit betydligt bättre och läraren är positiv och uppmuntrande.
- Får du enbart hjälp med svenskan?
- Nej! Jag får ta med mig om vi har någon skrivuppgift i ett annat ämne och göra det under arbetspasset. Har jag problem med matematiska läsuppgifter får jag ta med dessa och fråga men i huvudsak arbetar jag med svenskan. Läraren håller ibland genomgång när det gäller stavningsregler och grammatik.

- Vad tycker du är bäst/sämst med att gå i en mindre grupp?
- Bäst är det att jag inte blir störd när jag måste koncentrera mig på att lösa uppgifter. Sämst tyckt jag var kompisarna som tyckte jag var lite dum som frivilligt gått med på att gå i den mindre gruppen.
- Vad kommer du att göra efter nian?
- Förmodligen kommer jag att plugga till mekaniker eftersom jag trivs bättre med sånt som är praktiskt. Jag hoppas på att få godkänt i svenska men jag är inte riktigt säker på det än. Alla mina kompisar kommer att fortsätta efter grundskolan eftersom det inte tycks finnas något annat alternativ. Mina föräldrar vill också att jag fortsätter och de påpekar jämt att det kommer att bli roligare efter jag klarat av grundskolan.

Sven tycker själv att hans framtidsutsikter ser mörka ut och tvivlar på att han kommer att klara godkänt i svenska. En del av de andra ämnena anser han inte vara av någon avgörande betydelse för hans framtid. Han säger att han tänker anstränga sig betydligt mera sista terminen för att klara bättre betyg och uppnå godkänt i åtminstone kärnämnen. Hans far har en bekant som har bilverkstad där han under kommande sommar ska få praktisera. Han vill helst bli klar och få ett arbete så snart som möjligt men inser att han sannolikt behöver gymnasiet för att ha en chans på arbetsmarknaden.

5.3 Mary

Mary lever tillsammans med sin mamma som är sjuksyster och en yngre bror. Pappan är sedan några år tillbaka död. Det överskuggande minnet från skolan är mobbning. Det började redan på mellanstadiet och har sedan dess pågått mer eller mindre trots åtgärder. Lärarna tycker hon inte bryr sig och glömmer att hon finns. Med undantag av några få kompisar så tycker Mary att alla i klassen mer eller mindre mobbar. Nästan ingen vill vara med henne eller ens göra skolarbetet tillsammans. De har ofta en retande attityd som gör henne ledsen och arg.

Trots mammans och Marys samtal med läraren om mobbningen blev det ingen större skillnad. På högstadiet ledde det till att hon nästan alltid höll sig för sig själv. Hon klandrade problemet på sig själv och sa att det var en anledning till att skolresultaten var dåliga. Extra hjälp utformades först i sjuan för vissa lektioner. Hemma kunde mamman när hon hade tid hjälpa henne med läxorna. Hon ogillade de flesta lärarna som hon tycker är negativa och hjälper främst de som pluggade. Mary började mer och mer skolka och till sist berättade hon det för sin mamma som naturligtvis inte gillade hennes förklaring att hon är skoltrött. På högstadiet var hon oftast så tyst så att ingen märkt att hon fanns.

- Såg inte lärarna mobbningen och berättade du inte om den?
- Nej! De verkar inte vara så uppmärksamma och de tror ofta att det inte är någon fara. Det kändes så jobbigt att berätta om det så istället höll jag tyst.
- Hur påverkade det dina studieresultat?
- Jag kände mig dum och mitt självförtroende försvann. Numera säger jag ifrån

fastän jag är rädd för att ändå bli utsatt. Jag ville helst inte gå till skolan! De som har bra betyg får ofta mera hjälp och jag själv som hade det svårt mindre. De sa ... det där ska du kunna när jag bad om hjälp.

- Vad fick du göra som du tyckte var roligt?
Ofta gjorde jag ingenting inte ens i den lilla gruppen. Det var väl en form av protest dvs. att inget göra och vägra arbeta.
- Vad kommer du att göra efter nian?
- Jag måste väl läsa in och få godkänt men helst skulle jag vilja jobba på ett dagis.

Mary ser med tillförsikt på framtiden eftersom hon tycker att hon nu bättre lärt sig att hantera mobbingproblematiken. Hon skulle helst vilja göra något annat ett par år efter grundskolan eftersom hon känner sig skoltrött. Är inte detta möjligt tror hon att det är IV-programmet som gäller för hennes del.

5.4 Mohammad

Mohammad kom hit till Sverige med sina föräldrar och syskon när han endast var ett par år gammal. Hans pappa jobbar som tandtekniker och mamman går en kurs för att senare få arbete. Mohammad tyckte första åren i skolan var roliga. Men efter hand fick han svårare och svårare att lära sig läsa och räkna. Först trodde han att det var honom det var fel på men sedan förstod han att det var fel på skolan. Han tyckte han inte hade något behov av kunskaperna och i sexan blev han riktigt less på skolarbetet. Han tyckte det var alldeles för mycket teori och för lite praktik. Under slutet av årskurs sex utarbetades stöd för honom i svenska, matematik och engelska av en specialpedagog. Huvudanledningen till detta var hans okoncentration och svårigheter att nå målen och inte någon diagnostiserad dyslexiproblematik.

Lärarna var ofta irriterade eftersom de tyckte han störde lektionerna med för mycket prat. Vissa ljuspunkter fanns i skolan eftersom han tyckte om flera av no-ämnena. Under dessa lektioner var han aktiv och deltog i laborationer och andra övningsuppgifter. Han tycker att skolan ska utgå mera från elevernas intressen och vad de tycker är värt att lära sig. Hans självförtroende försvann helt när han blev placerad i en specialundervisnings grupp i svenska, matematik och engelska. Hemma hade han mycket svårt med att få hjälp och den uteblev mestadels helt. Hemma var det mestadels hans pappa som styrde, ställde, bestämde och han hade inte tillåtelse att umgås med vilka kompisar som helst.

- Vad tycker du är jobbigast med skolan?
- En del ämnen kan vara svåra. Men jobbigast är om mina föräldrar får reda på vilka jag umgås med eftersom de då kommer att placera mig på en muslimsk skola. Jag vill helst gå kvar här även om jag har problem med matten och svenskan.
- Får du den hjälp du behöver?
- Ja nu när jag går i den mindre gruppen så hinner jag nästan med det vi ska göra.

Jag hoppas kunna få godkänt nästa år i nian i alla fall i svenska och matte. När jag gick i helklass var det mest tråkiga saker vi fick göra och det diskuterades alltid att jag inte gjorde någonting under lektionerna. Men det blev aldrig någonting annat än prat att jag skulle förbättra mig. Nu i den lilla gruppen är det annat. Jag tyckte inte om det i början men nu kan jag inte tänka mig att gå tillbaka till helklass.

- Tycker du det var jobbigt med att få betyg i åttan?
- Det blev mera stress och arbete med prov och vissa veckor kan vi ha alldeles för många. Det är ju en av anledningarna att jag går här eftersom jag inte fick något betyg i en del ämnen.

- Vad tycker du är bäst/sämst med att gå i en mindre grupp?
- Bäst tycker jag är att man får mer gjort på ett snabbare sätt och sen har man ju sina kompisar här också! Läraren ser alltid till att vi har speciella uppgifter att jobba med sen är hon bra på att förklara när jag inte förstår. Sämst är väl det att andra kompisar tycker att jag går i problemgruppen som bara ställer till med än det ena än det andra.

- Kommer du att gå här sista året också?
- Ja! Så länge jag inte har godkänt kommer jag att få gå kvar här. Efter nian vet jag inte alls vad jag kommer att göra. Mina föräldrar vill att jag fortsätter så jag antar att det är det jag måste göra.

Mohammad känner sig osäker vad framtiden har att bjuda och tycker att hans föräldrar bestämmer över allting. Men som han själv säger! Alla fortsätter ju efter grundskolan så det är väl vad jag också kommer att göra; med vad vet jag inte eftersom så långt har jag inte tänkt.

5.5 Anna

Anna har tidigare gått på en mindre landsortsskola där hon trivdes bra. Eftersom inte skolan hade något högstadium får hon nu pendla till huvudortens grundskola. Problemen började ganska snart med mobbning och skolan blev till en plåga för henne. Efter kontakter mellan hennes föräldrar och skolans lärare bestämdes att hon skulle börja i specialundervisning i främst matematik där hon är svag. Mobbningproblematiken togs itu med och problemen upphörde efter första terminen. I början hade det känts som ingen tyckte om henne men nu har hon ett par bästisar som alltid ställer upp om problem uppstår.

Hennes självförtroende var i botten när det gällde matematiken. Hon hade svårt för att förstå logiken och lärarnas förklaringar. Efter utvecklingssamtal utarbetades en speciell arbetsplan som skulle hjälpa henne att fylla igen luckor som hon sedan tidigare hade i matematiken. Veckoläxor varje vecka med föräldrarna som stöd infördes eftersom hon ansågs ligga så pass långt efter i matematiken. En vidare utvärdering gjordes efter höstterminen i åttan och fortsatt stöd bestämdes eftersom hon riskerar att inte uppnå målen för godkänt i ämnet.

- Vad upplevde du som värst med att behöva byta skola?

- Skolan var så stor och jag kände ingen alls bland alla elever! Dessutom var det svårt med alla nya lärare i varje ämne. Jag blev lite mobbad och utfrysad i början men nu är allt bättre.
- Får du det stöd du tycker att du behöver i matematiken?
- Inte i början med den första läraren men nu när vi har en ny lärare i spec-gruppen går det mycket bättre. Han försöker förklara på olika sätt men ofta har jag svårt att förstå ändå.
- Hur går det hemma då?
- Hemma går det bättre nu än tidigare eftersom jag slipper de svårare uppgifterna som läxa. Mina föräldrar kan inte en del av vad de tycker den nya matematiken och sätten att ställa upp på.
- Tror du att du kommer att nå målen i årskurs nio?
- Jag vet att jag ligger långt efter men jag har lovat att försöka även om jag tycker det är tråkigt att jämt misslyckas på proven. Jag har ett 1,5 år kvar och med min planering bör jag hinna enligt läraren. Det gäller att jag ligger i och tränar räkning både hemma och i skolan när jag har egen planering.

Anna verkar ha funnit sig väl tillrätta och många av problem är redan lösta. Hon vet vad hon vill och ett av hennes mål är att få godkänt i matematik. Skolans och hemmets stöd och hjälp att försöka stärka hennes självförtroende verkar ge resultat.

5.6 Speciallärares erfarenhet och syn på arbetsuppgiften

I samband med mina elevintervjuer intervjuade jag av ett par speciallärare om deras syn på undervisning i mindre grupp. Den ena av dessa lärare har lång erfarenhet alltsedan 60-talet och bidrog med sin erfarenhet som komplement till mina elevundersökningar av området. Hon bidrog med sina erfarenheter och syn på arbetet och dess förändringar i förhållande till genus och etnicitet. När hon började jobba hade elever i specialundervisning oftast en helsvensk bakgrund men i och med den ökande invandringen som skett främst de senaste 25 åren är inte så längre fallet. Den andra läraren har kort erfarenhet främst ifrån några invandrartäta skolor.

En viss förändring inom specialpedagogiken har skett, vilket också är min personliga erfarenhet; dels när det gäller elevernas upplevelser av hjälp för uppnående av skolans mål och dels utformning av hjälp. Jag kommer här att främst beröra en lärarintervju eftersom båda var mycket lika i utfallet. Den enda skillnaden var att jag fick ett längre tidsperspektiv ifrån sextioalsskolan vilket jag inte fick på den nyare skolan i samma utsträckning.

- Har eleverna i specialundervisning några framtidsvisioner och existerar fördomar i de vanliga klasserna mot dessa elever?
- Ja kan inte se det alltså! Om jag tänker på de sista nior jag släppt ut har de varit väldigt klara med vad de ska bli och vad de ska göra ... dom allra flesta... till min förvåning. Tjejerna har oftare ett högre mål när det gäller studier. De ska bli det

och det och det för att nå dit måste de gå den och den skolan. Tjejerna har mera insikt att här krävs det jobb medan killarna säger: Killarna säger bara jag går ut skolan ska jag bli bilmek, jag ska bli målare, någon typ av hantverkare. Jag har haft elever, inte de senaste 4 åren men tidigare, som sagt att jag inte kommer att bli någonting, det här kommer att gå åt skiten för mig i alla fall. Jag är så dålig... jag duger ingenting till. Det är just precis den biten jag försöker att jobba med! De ska i alla fall gå vidare. Den kvalitén försöker jag ha med i min undervisning. De har trots allt inte givit upp helt. De ska ha en självtillit/självtro... att trots mina problem kommer jag att klara det här och gå vidare. Ibland kan vissa negativa attityder existera i deras vanliga klasser som man måste ta itu med och motverka.

- Hur bör man vara som lärare gentemot dessa elever?
- Det är en bra fråga ... en fråga som egentligen gäller alla lärare! Hur ska man vara för att vara en bra lärare för en elev? Det brukar mina elever svara på eller när vi utvärderar undervisningen. Läraren till elev... beskriv om vad du tycker om att jobba så här? En bra lärare och det gäller inom hela skolan och speciellt specialundervisning. Är att du som lärare måste ha empati! Du måste kunna vara oerhört empatisk. Du måste verkligen gilla dessa ungar trots allt deras strul. Du bör ha en väldig struktur i dina sätt att vara på som människa och i ditt sätt att undervisa. Samtidigt en person som ibland kan sätta emot men det går inte att vara helt auktoritär t.ex. gå in och säga nu ska du göra det och det. Eleverna bör känna att det här jobbet ska vi klara dvs. jag och min speciallärare ska tillsammans nå målen. De måste ofta luta sig mot någon vuxen som är trygg, empatisk men ändå ibland kan vara något auktoritär och ha auktoritet på sitt område. De bör veta att det är läraren som leder undervisning. Strukturerad humor och empati är viktigt.
- Vilken nivå kan man arbeta på om man nu kan se på frågan på det sättet?
- Du jobbar på en sådan nivå så att kunskaper i svenska, engelska och matematik klarar vem som helst som gått ut gymnasiet. Du bör också veta vad som är specialpedagogik och hur hanterar man den problematiken. I princip alla pedagogiska snirkelar och val av olika pedagogiker står sig slätt om du inte är en fungerande människa mot de här ungarna.
- Du som har jobbat länge med specialundervisning kan du säga något om vilka socialgrupper eleverna främst kommer ifrån?
- Det är väldigt svårt att ha något att tycka och säga om. En möjlig tendens kan vara men jag är inte säker! För på sextioalet/sjuttioalet kom nog en majoritet ifrån hem med mera arbetartraditioner... idag tycker jag de lika gärna kan vara ifrån hem med akademiskt utbildade föräldrar. Dessa föräldrar har en tendens i mitt tycke att göra elevens problem större än vad dessa är. En anledning kan vara att föräldrarna många gånger ser fördelarna med att gå i mindre grupp, för kunskapsinhämtandet och pushar på... för att deras barn ska få komma till specialpedagogen.
- Kan du säga något genus nu jämfört med förr (70-talet/90-talet)?
- Ja! Förr var det nog vanligare att de flesta var killar idag kan det vissa år nästan vara tvärtom. En anledning är nog mentaliteten att flickor är skötsamma medan pojkar mer

stökiga och utåtagerande. Den mentaliteten har nog förändrats en del... idag är det definitivt ingen självklarhet att så är fallet.

- När det gäller etnicitet har du satt några förändringar i och med den ökande invandringen senaste årtiondena?
- Här på skolan har andelen barn till invandrarföräldrar gått i vågor dvs. när det gäller procentuellt i förhållande till totala elevantalet. Visst kan man se en viss problematik när det gäller elever där hemspråket främst pratas hemma. Dessa elever kan få kämpa mera ibland. Men i vissa fall kan det snarare vara en fördel när det gäller de olika språkkunskaperna.
- Har du sett några förändringstrender inom specialpedagogiken beroende av/på betygssystem, genus och etnicitet?
- Ja visst tycker jag... att under det relativa betygssystemet var grupperna större och andelen killar högre. Elevernas diagnoser var inte alls så välkända som de är idag och förr kunde enbart bråk och stök leda till en annan form av undervisning. De pedagogiska metoderna har ökat i omfattning/mängd idag och man bör som specialpedagog ha tillgång till än mängd olika pedagogiska verktyg och metoder. Naturligtvis har även betygssystemförändringarna gjort sitt och målformuleringar när det gäller att uppnå godkänt... då tänker jag främst på kärnämnen. När det gäller etniciteten kan jag inte se några direkta förändringar annat än att det eventuellt har lett till allt mindre undervisningsgrupper med specialpedagogik.
- Hur upplever eleverna undervisning i mindre grupp?
- I början kan det vara ganska vanligt med en ganska negativ attityd som de kanske fått från sina klasskamrater... men när det väl har gått här... är det oftast positiva och kan inte tänka sig att gå i helklass.

Avslutningsvis bör sägas att lärarintervjuerna var större i sin omfattning än vad som framgår här. Jag har försökt att få fram det väsentligaste av våra samtal när det gäller uppnående av mål, genus och etnicitet i ett längre tidsperspektiv. Jag har också haft i åtanke de besök jag gjort på skolorna sedan 1999 och de kontakter jag då fått.

5.7 Sammanfattning av studiens resultat

Undersökningsgruppen elever har främst haft problematiken inlärningsproblem, dyslexi, koncentrationssvårigheter i viss mån mobbing och ett allmänt ointresse för vad skolan har att erbjuda. För samtliga av mina elever fanns problematiken med sedan tidigt, dvs. redan från låg/mellanstadiet. I hälften av fallen sattes åtgärder in tidigt medan de andra fick någon form av åtgärder först på högstadiet. De flesta hade svårigheter som ökade mot slutet av grundskolan. En gav nästan helt upp medan en annan kämpade för att uppnå godkänt i kärnämnen.

Enligt ett par elever bestod undervisningen främst av ointressanta teoretiska ämnen. Dessa efterlyser också en mera praktiskt inriktning tidigare. Här är det främst killarna som framträder och tycks uppskatta det praktiska mer än flickorna. De sociala bakgrunderna skiljer sig något åt ifrån

arbetarklass till föräldrar med akademisk utbildning. Hos flera verkar skolan också främst vara en plats där man träffar kompisar och mera ett nödvändigt ont när det gäller undervisning och kunskapsinhämtande.

De med invandrabakgrund har svårare att få hjälp hemma när det gäller läxläsning än de med svensk bakgrund. I ett av invandrarfallen kände sig eleven hårt styrd av sina föräldrar när det gällde hans val och även val av kompisar. När det gäller genusperspektivet verkade den mest negativa inställningen till skolan och vad den har att erbjuda finnas hos pojkarna, även om detta framgår klart hos en av flickorna också.

De flesta var också negativa i början till specialundervisning i mindre grupp men denna attityd förändrades markant när tiden gick. Medvetenhet av vad de behöver klara av för att uppnå kursplanens mål och de nationella målen tycks dock öka mot slutet av grundskolan. Men alla tycks vara tveksamma om de kommer att klara godkänt i kärnämnen när de slutar nian. Undersökningen gav mig en stor mängd information om orsaker, bakgrundsfaktorer, genus och etnicitet som kan vara av avgörande betydelse för hur pass väl de lyckas. Av vikt är ju hur skolan bemöter dessa elever som är i behov av särskilt stöd, eftersom det får konsekvenser för hur pass bra de tillgodogör sig undervisningen. Specialundervisningen bör ju utformas efter den typ av hjälpbehov de har för att de ska ha en rimlig chans att nå målen.

Lärointervjuerna som var ett viktigt komplement till elevstudierna gav vid hand att specialpedagogiken inte stagnerat, utan speglar väl samhället i övrigt både när det gäller genus och etnicitet. En gemensam nämnare alltsedan det relativa betygssystemets till dagens målrelaterade är, att man som lärare/specialpedagog måste kunna sätta ord på vad det är för någonting som saknas för att eleven ska få godkänt eller ett högre betyg.

Mina undersökta elever var i början frustrerade och missnöjda med specialundervisning. Med tiden förändrades bilden betydligt och de flesta såg enbart fördelar och positivt på hjälpen för att de ska lyckas. Detta tycks vara ett gemensamt drag oavsett genus och etnicitet. En annan gemensam faktor var upplevelse av en ökad stress de sista åren på grundskolan. Flertalet kan nog anses som något mer målinriktade och arbetsvilliga än ett genomsnitt av elever i specialundervisning i alla fall enligt vad som framgick av lärointervjuerna.

6 DISKUSSION

6.1 Övergripande resultatdiskussion

Ett resultat som går att skönja är att egna associationer färgar innehållet och därigenom kan aldrig två personer reagera på exakt samma sätt inför materialet. Studiens resultat är alltså vare sig subjektivt eller objektivt i förhållande till de inte enbart rationella värderingar som är uppsatsens röda tråd och inslag. De bör snarare betraktas i ljuset av personen/forskaren som befinner sig i ett socialt sammanhang och i en historisk kontinuitet. En annan intressant aspekt var att försöka få en bild av vilka störningar och nätverksupplösningar som går att se när det gäller specialundervisning och specialpedagogik. ”Socialkonstruktivisterna skiljer sig från konstruktivisterna genom att anse

att mening och den värld som människor lever i existerar i ett intersubjektivt medium. Vi konstruerar världen genom språket och språk är till sin natur ett relationellt fenomen” (Lahdenperä, 1997, s.19).

Utfallet i studien tyder på samband mellan elevernas tidigare skolbakgrund men även sociala hemförhållanden. Detta tillsammans med bilden av elevernas upplevelser av specialundervisning kan med stor sannolikhet ge en fingervisning vilka framtida destinationer och strategier de kommer att ha. Naturligtvis har dessa strategier samband med hur pass bra de lyckats i sin specialundervisnings situation. Nätverksupplösningar och störningar i specialundervisning var svårare att se, men helt klart har förändringar i förhållande till genus/etnicitet haft inverkan på specialpedagogikens utformning. Det verkar som dagens specialundervisnings grupper är mindre och diagnoserna mer utvecklade och välkända än tidigare.

Svårigheter att få kännedom om sociala reproduktionsfaktorer var uppenbar och speglar därigenom en stor osäkerhet resultatmässigt. Enligt en del litteratur (Nordahl, 1994) om skolfaktorer brukar det vara känt att flickorna i högre grad påverkas av sina mödrar och pojkarna av sina pappor vilket jag också tycker framgick i den öppna frågeställningen. Det kan säkert bero på att hos eleverna behövs mycket sökande innan de hittar en lämplig kulturell identitet som går bra ihop med föräldrarnas och det svenska samhällets normer och värderingar. Föresatsen att intervjua elever blev ganska svår och därför bör man se lärarintervjuerna som ett viktigt komplement. Det var svårt att hitta elever som kände sig motiverade för att ställa upp på en intervju. Men de som bidragit har gjort det fullt ut även om de vanligtvis hör till gruppen elever som inte märks så mycket på skolan. Speciallärarna var mycket hjälpsamma och ställde upp på att dela med sig av sin långa erfarenhet. Eleverna som ingår i undersökningen har i mitt tycke, på ett uppriktigt sätt deltagit och gett sin syn på specialundervisning, omgärdande faktorer och sina svårigheter att nå uppsatta mål.

Eftersom tre av eleverna aktualiserats för stöd så pass sent i grundskolan kan man lätt få intrycket att skolan inte vill stämpla dessa elever eller så är det helt enkelt en fråga om bristande resurser. Skolans styrdokument är ju tydliga på denna punkt, den att hänsyn ska tas till elever med särskilt behov. Därför kan i tre av dessa elevundersökningar tendensen vara den att avvakta och hoppas på att problemen löser sig av sig självt.

Eftersom elevstudierna skiljer sig åt när det gäller en del bakgrundsfaktorer kan man fråga sig? Vilken betydelse de sociala skillnaderna i form av klass, kön, uppväxtvillkor, fritidsaktivitet och utbildningsstrategier kan ha då det gäller uppnående av mål. Utfallet i studien är ju starkt sammankopplat med elevernas olika bakgrundsfaktorer/förutsättningar, som har stor betydelse hur pass väl de lyckas. Eftersom dessa elever i specialundervisning har många faktorer som tycks vara förankrade i den sociala bakgrunden får det följder för deras olika handlingsstrategier. Dessa handlingsstrategier bedömer vi både objektivt och subjektivt.

Det jag här försöker tydliggöra är att utfallet i studien bör förstås mot bakgrund av likheter/olikheter i elevernas förutsättningar. De olikheter i livsstil och om eleverna har en stark grad av realism bör också sättas i förhållande till deras övriga existensbetingelser. Med övriga existensbetingelser avser jag här också graden av reproducerande mönster när det gäller klass och social tillhörighet. Vissa reproduktionsmönster går att se men inte så starkt som förväntat. Gör man

en polarisering av studien och de studerade eleverna kan man på ett lättare sätt få ett mått/skala på graden av realism i elevernas framtidsval. Råder en låg/medel eller hög grad av realism kan då lättare sättas i samband med elevernas rådande prestationer och status. Det är av vikt att inte se eleverna som enkla bärare av klass strukturer och reproduktionsmönster. Studien har istället sett till totalbilden och summan av elevens alla egenskaper, erfarenheter och förutsättningar.

En reflektion man kan göra är den, att det med relativt hög sannolikhet inte finns utarbetade metoder som fungerar för alla elever. Detta även om bakgrundsproblematiken/diagnoser skulle vara ganska likartade. Eftersom frågan om specialundervisning och stöd är komplex så bör varje fråga om särskiljande undervisning bedömas från fall till fall. I dessa diagnoser som inte verkar ha sin förklaringsgrund i neuropsykiatriska funktionshinder verkar en kombination lämpligast. Där de ämnen eleven har särskilt svårt i – sätta in stöd och där mindre svårigheter föreligger behålla den vanliga undervisningen i helklass. Man kan fundera över det realistiska i att alla elever ska uppnå de nationella målen inom samma tid! Utan specialundervisning och stöd är det nog mera en vision än i verkligheten genomförbart.

Andra aspekter man kan reflektera över i vilken grad mobbingproblematiken satte spår och hinder för dessa elevers lärande? Varje skola är skyldig att ha en handlingsplan för att förebygga och hindra mobbing. Det är ju skolans uppgift att sätta stopp för dessa negativa beteenden vilket alltid inte tycks fungera. I mina elevundersökningar framträder dessa aspekter tyvärr! I ett fall verkade mobbingen ha upphört medan det andra var ett mera problematiskt fall. Här måste handläggningen gå betydligt skyndsammare för att förhindra livslånga men för dessa elever.

Arbetsbelastningen och arbetsmiljön för eleverna präglades framförallt i årskurs åtta och nio av stress. Bakomliggande orsaker var inte enbart många prov och inlämningsuppgifter utan lärarbyten och vikarier nämndes som en av anledningarna. Naturligtvis spelade också betygssättningen i slutet av grundskolan en viktig roll när det gällde dessa elevers stress symtomer. Här måste de involverade lärarna i högre grad samverka för att fördela arbetsbelastningen på ett rimligt sätt över tiden. Eleverna och då särskilt dessa elever med stöd måste ju få en rimlig chans att klara trycket utan att det får för allvarliga konsekvenser.

6.2 Faktorer med inflytande på resultatet

Det jag med mina undersökningar försökt belysa är hur några elever upplever specialundervisning som en hjälp för att uppnå mål som de i vanlig undervisning har svårt att nå. Jag har fått en stor mängd information om orsaker varför de inte lyckas nå målen och hur de upplever specialundervisning som en bra eller dålig hjälp till detta. De data som samlats in utgörs av de åtta intervjuerna och utskriften av dessa. Resultaten har delvis presenterats under de olika temarubrikerna och kopplingar har gjorts till litteratur samt vad som framträtt under intervju analyserna.

Fyra av eleverna anser att hjälpen för att uppnå godkänt är betydligt bättre i undervisning i liten grupp. I flera fall har hjälpen aktualiserats sent och kan delvis bero på att skolan inte vill stämpla dessa elever eller så kan det vara en bristande ekonomisk bas eller obehöriga lärare som bakgrundsfaktor.

”Som jag ser det är den största faran med det nuvarande betygssystemet att betygskriterierna ersätter kursplanerna som grund för planeringen av innehållet i skolarbetet. Det handlar på något vis om betygen som skolans produkt eller betygen som kvalitetssäkring av skolans produkter. Om kriterierna görs om till innehåll i skolarbetet blir de inte längre indikatorer på kunskapskvaliteter och kan därigenom inte heller fungera som en kvalitetssäkring av skolans innehåll och produkter” (Carlgren, 2002, s.26).

Ett drag som går att se är uppdelningen av praktiska respektive teoretiska ämnen. Här tycks främst killarna vara för att skolan ska göra en tidigare profilering mellan dessa. I dagens ofta undersökande och problembaserade skolarbete kan dessa barns problem med självbild och självförtroende ofta förstärkas. Gränsen mellan dagens ämnen kan vara otydlig och förväntningarna av vad eleverna ska göra är inte i samma grad som tidigare uttalade. Lärarens roll är ofta som handledare och här kan man tala om Bernsteins begrepp om inramning och klassificering (se sid 10 i denna uppsats). Hultqvist menar vidare att elevernas dåliga självförtroende ofta kan ses som deras problem, utan kopplingar till skolsituationen. Hon hänvisar till Härnkvist som säger att all utbildningssociologisk forskning visar, att föräldrar från högre socioekonomiska grupper lyckas bättre än de med föräldrar från lägre, när det gäller skolmotivationen. Rubenson, som citeras av Hultqvist säger om det motsägelsefulla läget ”just de krafter som har resulterat i kravet på möjligheter för alla att engagera sig i livslångt lärande i verkligheten medverkat till större klass- och etniska skillnader” (Hultqvist, 2001, s.36).

Mina undersökta elever har haft olika kombinationer av stödåtgärder under främst den senare delen av skoltiden. De som målmässigt verkar ha klarat sig bäst är de som haft specialundervisning längst tid. (hälften av fallen satts ju hjälpen in sent). En fråga man kan ställa sig är den att skapar stödundervisning en bättre målpuppfyllelse eller sänker man tillfälligtvis kraven? Björn Kadesjö pekar i boken Barn med koncentrationssvårigheter på betydelsen av tidiga utredningar för att förhindra onda cirklar med dålig självbild/självförtroende bristande inlärningsstil och koncentrationsförmåga (Kadesjö, 2001).

6.3 Allmängiltighet

Som jag tidigare påpekat på grund av undersökningens begränsade underlag kan man inte dra några generella slutsatser. Detta har inte heller varit min avsikt. Utan syftet var snarare att belysa några elevers upplevelser av specialundervisning som hjälp för att nå de i styrdokumentens utformade värdegrund/kunskaps mål och kursplanens mål För att tydliggöra detta har jag kompletterat med lärareintervjuer/egen erfarenhet. Dessutom har jag försökt att få med ett tidsperspektiv, genusfaktorer och etnicitetens betydelse och eventuella inflytande på specialundervisningens utformning.

Utän tvekan har betygsättningen en stor inverkan på elevers och lärares agerande. Det här kommer garanterat med på provet minns jag att jag själv sagt och säkert många andra med mig. Speciallärare idag kämpar nog frenetiskt för att få sina elever att klara målen trots den vanliga mentaliteten; att många gånger samhället inte litar på lärarens yrkesskicklighet och allas rätt att ifrågasätta lärarens kompetens på området. För pedagogiken kanske det är synd att betygen

återigen har blivit en politisk fråga. Det är ju ändå forskningen om pedagogik och pedagogerna själva som bör ha en djupare förståelse för betygsproblematiken.

Trots det begränsade urvalet i min studie ligger nog en av styrkorna på att eleverna är ganska representativa för dagens mångkulturella skola och genus. En annan kan det jämförande perspektivet vara, med det avser jag här jämförandet av lärare respektive elevintervjuerna. Undersökningen har dessutom berört två skolor i två olika kommuner. Den ena skolan relativt ny medan den andra bestod av en äldre lärarkår på en skola byggd i början av sextiotalet. Intervjun är dessutom retrospektiv vilket i mitt avseende är en fördel. Eleverna och lärarna har fått en viss distans till sina upplevelser även om tidsaspekten kan ha förändrat deras syn på olika skolupplevelser.

En svaghet kan vara att eleverna kanske inte tillhör den grupp elever som har det svårast och därför hamnat i specialundervisning. Men syftet har ju varit att försöka redogöra för dessa elevers upplevelse av hjälp för att uppnå mål och därigenom kan man i viss mån bortse från problembakgrunden. En annan svaghet kan vara att jag endast redogjort för utvalda delar av intervjuerna som skrevs ned. Jag har under arbetet upplevt lärare och elever som uppriktiga i sitt berättande om hur de upplever stöd och hjälp inom mindre undervisningsgrupper. Den begränsade omfattningen gör det naturligtvis omöjligt att dra mera generella långtgående slutsatser när det gäller hur pass allmängällade resultaten är.

6.4 Eftertanke

Skolans uppdrag är många och ibland kan detta förhållande skapa konflikter i synen på vad som är en bra verksamhet. Det kan hända att skolans uppdrag att selektera till fortsatta studier kan leda till att måluppfyllelse och god kvalitet hamnar i konflikt med mål som t.ex. har att göra med alla elevers lika värde. Betygens vara eller inte vara har ofta diskuterats inom sociologin och samhällsvetenskapen. Betygen är ofta ett urvalsinstrument för ett samhälle. Trots att betygen har flera funktioner så är det som tydligast framträder - dess funktion som kvalifikation för samhället. Med andra ord ser man betygen som ett verktyg att få rätt man på rätt plats.

Enligt värdegrundsmålen har varje elev rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. En fråga detta leder en in på, är hur upplever eleverna denna kluvenhet när det gäller skolans mål och då särskilt inom specialundervisningen? Det skulle vara intressant att vidare undersöka hur detta påverkar elevernas självbild och uppfattning av hjälp för att uppnå kunskapsmål och värdegrundsmål.

7 REFERENSER

- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund, Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D – vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund, Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB (originalarb. Publ 1984)
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Trelleborg, Liber Ekonomi.
- Bråten, I. (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund, Studentlitteratur.
- Carlgren F. (2002). *Waldorfpedagogiken - en framtidsmodell?* Falun, Dala-offset AB (kolla upp)
- Danielsson L & Liljeroth I. (1996). *Vägval och växande - specialpedagogiskt perspektiv*. Almqvist & Wiksell.
- Davidsson, L., Sjögren, B., Werner, L. (2000), *Betyg: Grundskola, gymnasieskola, komvux*. Fjärde uppl. Stockholm, Publica
- Egerbladh & Tiller, T. (1998). *Forskning i skolans vardag*. Lund, Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2000). *Termllexicon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* (6: e upplagan). Lund, Studentlitteratur.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. En historisk analys av avvikelser och segregation. Stockholm, HLS.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering*. En studie av gymnasieskolans individuella program. Stockholm, HLS.
- Hermeneutik. (2006). Webbdokument, (2006,03, 20). <http://infovoice.se/fou/>
- Imsen, G. (1999). *Lärarens värld*. Introduktion till allmän didaktik. Lund, Studentlitteratur.
- Jönsson, I m.fl. *Skola-fritid-framtid*. Lund, Studentlitteraturen.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm, Liber AB.
- Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund, Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.

- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter?* En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund. Stockholm, HLS Förlag.
- Liljequist, K. (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Andra upplagan. Lund, Studentlitteratur.
- Linde, G. (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund, Studentlitteraturen.
- Lpo 94, (1998). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskola och fritidshemmet, Stockholm.
- Malmer & Adler, G; B. (1996). *Matematiksvårigheter och dyslexi*. Lund, Studentlitteratur.
- Malten, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund, Studentlitteraturen.
- Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan*. En debattbok om pojkar i en kvinnovärld. Lund, bookLunds förlag & Olof Zachrisson.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm, Liber AB.
- SFS: 1994:1194. *Grundskoleförordningen*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.
<http://lagen.nu/1994:1194#R26>
- Sharp & Smith, P; S. (1996). *Strategier mot mobbing*. Lund, Studentlitteraturen.
- Skolverket. (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund*. En fördjupad analys av resultaten från PISA 2000 i 10 länder. Örebro, db grafiska.
- Skolverket. (2000a). *Studieresultat och social bakgrund*. (www dokument).
<http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2000b). *Attityder till skolan 2000*. Skolverkets rapport nr 197. (www dokument).
<http://www.skolverket.se>
- Skolverket. (2001a). *Bedömning och betygssättning*. Stockholm, Liber.
- Skolverket. (2001c). *Utan fullständiga betyg*. Varför når inte alla elever målen? Stockholm, Liber.
- Skolverket. (2001b). *Tre magiska G:n*. Skolans insatser för elever med funktionshinder. Stockholm, Liber.
- Salamanca-deklarationen och handlingsram, (1994). *För undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Antagen av Internationella konferensen om specialundervisning: Tillgång och kvalitet. Salamanca, Spanien, 7-10 juni 1994.

SOU: 1985:1100. *Skollag*. Stockholm, Utbildningsdepartementet.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund, Studentlitteratur.

Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*, Studentlitteraturen.

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

Wennbo, K. (2005). *Individuell planering*. Skolutvecklingsenheten. (www dokument).
<http://www.goteborg.se/skolutvecklingsenheten>

Wermerling, E. (2003). *Vuxenutbildningens otillräcklighet*. Skolvärlden.

8 BILAGOR

Samtycke till intervju-undersökning

Mitt namn är Björn Alm. Jag är 7-9 lärare i xxxx i matematik och naturorienterade ämnen. På fritiden studerar jag Pedagogik på universitetet i Växjö. Jag är intresserad av att närmare studera hur special- undervisning/stöd bedrivs och vilka kriterier som gäller vid uttagning till specialundervisning samt måluppfyllelse. Jag skulle bli glad om du ville hjälpa mig genom att delta i en intervjuundersökning som bland annat behandlar elevers upplevelser av skolsituationen.

Privat data som kan identifiera undersökningspersonerna kommer inte att redovisas. Namn och identifierande faktorer kommer att förändras för att eleven ska känna sig trygg i sin anonymitet. Efter avskrivning av bandinspelningarna kommer banden att förstöras. Ett av syftena med undersökningen är att skapa förståelse för elever med inlärningsproblem och eventuellt upptäcka brister i arbetet med denna fråga.

Samtycke till att delta i intervjun samt rätten att använda och publicera intervjun för ett seminarium inhämtas från deltagande elever. Om eleven önskar finns möjlighet att läsa intervjun före redovisning av arbetet.

Ja----- jag vill gärna läsa

Nej----- jag vill inte läsa

Ja, jag ställer upp på en intervju enligt ovanstående

.....

.....

Elevens/förälders underskrift

Intervjuarens underskrift

Intervjuguide

Halvstrukturerad intervjulista med möjliga teman och frågeställningar. Intervjutid ca 1 timme med kompletterade observationer och sondering av kringgärdande faktorer.

1/Det bästa/sämsta med skolan	a/Hemläxor
2/Förväntningar efter grundskolan	b/Föräldrar och bakgrund
3/Lärare och speciallärares betydelse	c/ Inställningar och samverkan
4/Elevhistorik från hela grundskolan	d/Fritidsintressen
5/Självbild/självförtroende och delaktighet	e/Inställningar till gymnasiepggr
6/Fritidsintressen och kompisar	f/Hem och skolkontakter
7/Trivselfaktorer hemma och i skolan	g/Vilka hinder för framtiden finns
8/Kompisar betydelse och mobbing	h/Studiemiljö och vana/motivation
9/Specialundervisning kontra vanliga lektioner	i/Framtida yrke/vägen dit
10/Betygens betydelse för uppnående av mål	j/Dåläge-nuläge
11/ Vad har du jobbigast med	k/Vilken hjälp är bäst
12/Läroresöd och kamratsöd	l/Uppnående av mål
13/Elevinflytande och demokrati	m/Trivsel/vantrivsel
14/Känslor och övrigt	n/Vad tycker du själv för övrigt