



**Malmö högskola**

Läraryrket  
Läraryrket

*Skolutveckling och Ledarskap*

**Examensarbete**

**10 poäng**

# Inkluderad i skolan eller exkluderad från klassen?

*En kvalitativ studie av gymnasieelevers erfarenheter av att få  
stöd i en specialpedagogisk studioverksamhet*

*Included at school or excluded from the classroom?*

*A qualitative study of the experiences of upper secondary school pupils of receiving  
support in the resource room*

**Maria Larspers**



## **ABSTRAKT**

Larspers, Maria (2007). Inkluderad i skolan eller exkluderad från klassen? En kvalitativ studie av gymnasieelevers erfarenheter av att få stöd i en specialpedagogisk studioverksamhet. (Included at school or excluded from the classroom? A qualitative study of the experiences of secondary school pupils of receiving support in the resource room.) Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogisk påbyggnadsutbildning, Lärarutbildningen, Malmö Högskola.

Syftet med följande arbete är att undersöka hur gymnasieelever påverkas av att delta i den specialpedagogiska studioverksamheten på en större gymnasieskola i en mindre stad med avseende på upplevt resultat, självbild samt känsla av inkludering eller exkludering.

Nio elever på olika program och i olika skolår på den aktuella gymnasieskolan intervjuades om sina upplevelser av att behöva och få stöd av en specialpedagog i den specialpedagogiska studioverksamheten. Elevernas erfarenheter och upplevelser kategoriserades, analyserades och jämfördes för att utröna om och hur de påverkats av att lämna klassen och få stöd i studion.

Resultatet visar, att flertalet elever anser sig ha fått bättre kunskaper och klarat kurser bättre med hjälp av specialpedagogernas stöd. Ingen verkar ha fått en försämrad självbild av att lämna klasskamraterna och få undervisning i studion, men flera av eleverna beskriver hur deras självbild istället förbättrats eftersom de blivit sedda och mötts av förståelse och acceptans på ett annat sätt i studion än i det vanliga klassrummet. Ingen av eleverna verkar känna sig exkluderad på grund av att de lämnar klassrummet ibland, men flera av eleverna har känt sig exkluderade i det vanliga klassrummet när läraren inte tar hänsyn till deras behov.

Nyckelord: elever i behov av särskilt stöd, exkludering, inkludering, självbild

Maria Larspers  
Johan Marméns väg 39  
747 32 Alunda



## **FÖRORD**

Detta arbete hade inte varit möjligt att genomföra utan hjälp från ett flertal personer.

Först och främst vill jag tacka de nio elever på min tidigare arbetsplats som ställde upp och lät sig intervjuas och delade med sig av sina erfarenheter och upplevelser. Utan er hjälp hade det inte blivit något arbete alls!

Min handledare, Birgitta Lansheim, vill jag tacka för värdefulla synpunkter och uppmuntran under genomförandet av undersökningen och skrivandet av arbetet.

Även Ingrid Sandén och Lars Berglund vill jag tacka för idéer och synpunkter i det inledande skeendet av undersökningen. Ingrid Sandéns avhandling gav mig också många uppslag när det gällde genomförandet av min undersökning.

Tack Helena Andersson, min tidigare kollega, för att du ställde upp och letade intervjupersoner åt mig!

Tack Torbjörn för att du korrekturläst och gett synpunkter på min text!

Tack Hanna, Johannes och Andreas för att ni roat er själva när jag behövt skriva!

Alunda maj 2007

Maria Larspers



# INNEHÅLL

<b>1</b>	<b>INLEDNING .....</b>	<b>11</b>
1.1	Bakgrund .....	11
<b>2</b>	<b>SYFTE .....</b>	<b>13</b>
2.1	Begreppsdefinitioner.....	13
2.1.1	Upplevelse av resultat .....	13
2.1.2	Självbild .....	13
2.1.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	14
<b>3</b>	<b>LITTERATURGENOMGÅNG .....</b>	<b>15</b>
3.1	Specialpedagogik, segregering och kunskapsmål.....	15
3.2	Specialpedagogik och självuppfattning.....	19
3.3	Sammanfattning.....	24
<b>4</b>	<b>TEORI.....</b>	<b>25</b>
<b>5</b>	<b>METOD.....</b>	<b>27</b>
5.1	Allmänt om metod.....	27
5.2	Metodval .....	28
5.3	Pilotstudie .....	28
5.4	Frågeställningar .....	29
5.5	Undersökningsgrupp.....	29
5.6	Genomförande .....	29
5.7	Databearbetning.....	30
5.8	Tillförlitlighet .....	31
5.9	Etik.....	33
<b>6</b>	<b>RESULTAT .....</b>	<b>35</b>
6.1	Christoffer.....	35
6.1.1	Upplevelse av resultat .....	36
6.1.2	Självbild .....	36
6.1.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	36
6.1.4	Sammanfattning .....	37

<b>6.2</b>	<b>Anna .....</b>	<b>37</b>
6.2.1	Upplevelse av resultat .....	38
6.2.2	Självbild .....	38
6.2.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	39
6.2.4	Sammanfattning .....	39
<b>6.3</b>	<b>Elin .....</b>	<b>40</b>
6.3.1	Upplevelse av resultat .....	40
6.3.2	Självbild .....	40
6.3.3	Känsla av integrering/exkludering.....	41
6.3.4	Sammanfattning .....	41
<b>6.4</b>	<b>Per.....</b>	<b>41</b>
6.4.1	Upplevelse av resultat .....	42
6.4.2	Självbild .....	42
6.4.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	42
6.4.4	Sammanfattning .....	43
<b>6.5</b>	<b>Ola .....</b>	<b>43</b>
6.5.1	Upplevelse av resultat .....	43
6.5.2	Självbild .....	43
6.5.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	44
6.5.4	Sammanfattning .....	44
<b>6.6</b>	<b>Lena.....</b>	<b>44</b>
6.6.1	Upplevelse av resultat .....	45
6.6.2	Självbild .....	45
6.6.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	46
6.6.4	Sammanfattning .....	46
<b>6.7</b>	<b>Johan.....</b>	<b>46</b>
6.7.1	Upplevelse av resultat .....	47
6.7.2	Självbild .....	47
6.7.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	48
6.7.4	Sammanfattning .....	48
<b>6.8</b>	<b>Petra .....</b>	<b>49</b>
6.8.1	Upplevelse av resultat .....	49
6.8.2	Självbild .....	50
6.8.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	50
6.8.4	Sammanfattning .....	50
<b>6.9</b>	<b>Cecilia.....</b>	<b>50</b>
6.9.1	Upplevelse av resultat .....	51
6.9.2	Självbild .....	51
6.9.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	52
6.9.4	Sammanfattning .....	52
<b>7</b>	<b>ANALYS .....</b>	<b>53</b>
7.1	Upplevelse av resultat av stödet i den specialpedagogiska studioverksamheten .....	53
7.2	Självbild .....	54
7.3	Känsla av inkludering/exkludering .....	55



<b>8</b>	<b>SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....</b>	<b>57</b>
<b>8.1</b>	<b>Sammanfattning.....</b>	<b>57</b>
<b>8.2</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>57</b>
8.2.1	Upplevelse av resultat .....	57
8.2.2	Självbild .....	58
8.2.3	Känsla av inkludering/exkludering.....	60
8.2.4	Mead och självbilden.....	62
8.2.5	Metod .....	62
8.2.6	Sammanfattande reflektioner.....	63
<b>9</b>	<b>FORTSATT FORSKNING .....</b>	<b>65</b>
	<b>REFERENSER.....</b>	<b>67</b>
	<b>BILAGOR.....</b>	<b>71</b>



# 1 INLEDNING

I dagens gymnasieskola finns i stort sett samtliga ungdomar mellan 16 och 19 år. Behovet av specialpedagogisk verksamhet på gymnasienivå har ökat i och med att gymnasieskolan omfattat allt fler elever och förlängts till att bli treårigt för alla. 1986 gick 86,3% av alla 16-åringar direkt till gymnasieskolan från grundskolan. 1996 hade den siffran ökat till 97,8%<sup>1</sup> och 2006 var den 97,6% (Sundin 2007). Den förra läroplanen för gymnasieskolan (Lgy 69) föreskrev olika kurser i samma ämnen för studieförberedande och yrkesförberedande linjer, och de yrkesförberedande linjerna var tvååriga. I och med den senaste läroplanen (Lpf 94) blev alla program treåriga och kärnämneskurser infördes som skulle vara desamma för alla elever, såväl för dem som gick på studieförberedande som på yrkesförberedande program. Dessutom ändrades betygssystemet, så att de lägre betygen på den femgradiga skalan i praktiken ersattes av betyget Icke Godkänt. Detta höjde kraven såväl på eleverna som på gymnasieskolan, vars uppgift det är att se till att så många som möjligt når betyget Godkänt. Ganska många elever har svårt att klara de höjda kraven på ämneskunskaper, och gymnasieskolans organisation har inte alltid hängt med i anpassningen till dessa nya förhållanden. Av egen erfarenhet vet jag att lärare har olika förmåga att anpassa sin undervisning till olika grupper och olika individer inom grupperna.

Förekomsten av specialpedagogisk verksamhet på gymnasieskolorna verkar ha ökat på senare år, men det finns inte mycket forskning kring detta. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) konstaterar att "[i] och med att skolformen på senare tid kommit att omfatta i princip hela årskullarna av ungdomar, har också behoven av differentiering ändrat karaktär, vilket i mycket liten grad studerats inom den specialpedagogiskt relevanta forskningen" (s 123).

## 1.1 Bakgrund

Jag har arbetat några år på en stor gymnasieskola i en medelstor kommun, där det enligt min mening finns en väl fungerande verksamhet för elever i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna fungerar som samtalspartners för de lärare som vill ha råd kring elever, de hjälper elever med kompensatoriska hjälpmedel, de är med på konferenser av olika slag för att ta tillvara elevers behov och de är ute i klasserna ibland och stöttar elever där samt försöker påverka skolans utveckling mot en bättre skola för alla. De har

---

<sup>1</sup> 9 procentenheter började sina gymnasiestudier på Individuella Programmet. 44 % av dessa gick på ett nationellt program ett år senare, och ca 50% av dessa fick slutbetyg från gymnasieskolan.

också en studio, dit elever kommer en eller flera gånger i veckan och får hjälp i kärnämnen kortare eller längre perioder. En del går ifrån sina vanliga lektioner och andra kommer på håltimmar och liknande. Det finns också möjlighet för elever med läs- och skrivsvårigheter att välja en lokal kurs (Svenska Förstärkning, se bilaga 3) i stället för ett annat tillval för att få tid att arbeta med sina svårigheter och samtidigt få hjälp att bearbeta texter från flera kurser. Svenska Förstärkning har också som mål att lära eleverna att se sina starka sidor samtidigt som de får en ökad förståelse för sina läs- och skrivsvårigheter.

För att beskriva det rådande synsättet på skolan i allmänhet och den specialpedagogiska verksamheten i synnerhet, skulle jag vilja påstå att såväl det relationella som det kategoriska synsättet på elever i behov av särskilt stöd existerar samtidigt (jfr Persson 1998, se även nedan). Jag har själv arbetat två år i denna verksamhet. Vi lärare tror att vi har en bra verksamhet och att denna är uppskattad av många elever, men det vore intressant att få tränga in i några elevers tankar. Hur upplever de den specialpedagogiska studioverksamheten? Hur påverkas deras självförtroende och självbild av att gå till studion? Upplevs verksamheten som ett stöd för integrationen (t ex genom att möjliggöra att de flesta eleverna kan gå på samma skola) eller verkar den tvärtom segregera och som en ursäkt för att inte behöva förändra den vanliga undervisningen (jfr Tinglev 2005)?

## 2 SYFTE

Syftet med denna undersökning är att beskriva enskilda elevers upplevelse av att få stöd i den specialpedagogiska studioverksamheten på en större gymnasieskola i en medelstor svensk kommun. Mina frågeställningar är:

Hur påverkas en elev av att få undervisning i den specialpedagogiska verksamheten med avseende på

- a) upplevelse av resultat?
- b) självbild?
- c) känsla av inkludering/exkludering?

### 2.1 Begreppsdefinitioner

#### 2.1.1 Upplevelse av resultat

Upplevelse av resultat avser elevens egen upplevelse av i vilken mån ämneskunskaper eller förmågor ökat i samband med stödet i specialpedagogernas studio, eller i vilken mån man klarat kurser bättre. Jag har inte tagit reda på några faktiska resultat eller jämfört elevernas upplevelser av resultat med ordinarie lärares eller specialpedagogernas uppfattning om detta, utan bara intresserat mig för elevernas egna upplevelser av vilket resultat det specialpedagogiska stödet gett för dem.

#### 2.1.2 Självbild

Ahlgren (1991) har gjort en sammanställning av ett flertal forskares definition av begreppet självuppfattning. Hon skriver:

*Sammanfattningsvis* kan sägas att forskarna är överens om att *självuppfattning* är den medvetna och samlade bild individen har av sig själv utifrån en mängd erfarenhetsområden. Denna medvetna bild av sig själv uppstår och utvecklas genom det sociala samspelet. Självuppfattningen består av en beskrivande och en värderande dimension (s. 27, kursiveringar i originalet).

I likhet med Ahlgren (a. a.) intresserar jag mig mest för elevernas självuppfattning just som skolelever, vilket innebär ”den samlade bild eleven har av sig själv ur en mängd skolaspekter, som prestationsförmåga i olika skolämnen och sociala relationer till kamrater och lärare” (s. 32). Jag använder orden självuppfattning och självbild som synonymer.

### **2.1.3 Känsla av inkludering/exkludering**

En känsla av inkludering innebär för mig att eleven känner sig accepterad i sin klass av både lärare och klasskamrater och får vara den han eller hon är, oavsett om man befinner sig i svårigheter eller inte. Denna känsla tror jag kan finnas trots att man går iväg till ett annat rum och får undervisning ibland, om detta är accepterat av alla och förekommer i skolans vardag. Med en känsla av exkludering menar jag att eleven känner sig utanför klassgemenskapen i något avseende beroende på lärares eller klasskamraters attityder. Detta kan, men behöver inte, vara kopplat till att eleven får undervisning i specialpedagogernas studio.

### 3 LITTERATURGENOMGÅNG

Det finns inte mycket forskning kring specialpedagogik på gymnasienivån (Emanuelsson m fl 2001). Därför handlar det mesta av forskningen nedan om yngre elever, men troligen kan mycket av den antas gälla även äldre elever. För att hitta litteratur har jag sökt i Libris webbsök på begreppen "självbild" och "självuppfattning" i kombination med "specialundervisning" samt "integrering"<sup>2</sup> och "segregering", och i databasen Academic Search Elite på begreppen "self-esteem" och "self-worth" i kombination med "special education", "resource room" samt "inclusion". I synnerhet när det gäller svenska titlar har sedan de funna verken givit nya idéer om litteratur att gå vidare med.

#### **3.1 Specialpedagogik, segregering och kunskapsmål**

Ett utbildningspolitiskt honnörsord sedan 1960-talet har varit "integration". Den allmänna skolan har gått från differentiering i form av olika skolor för olika grupper i samhället (folkskola, realskola osv.) till en sammanhållen grundskola för alla, och sedan Lgy 69 är inte heller gymnasieskolan någon elitskola, utan tänkt för alla elever. Ahlström (1986) visar dock att segregering av specialundervisning snarare ökade än minskade i takt med att skolan blev mindre differentierad. Wallin (1986) pekar på ett vanligt synsätt i 1960-70-talens undervisning, nämligen att läraren skulle rätta sin undervisningstakt efter "styrgruppen", eftersom

den för undervisningen tillgängliga tiden inte räcker till för att alla elever skall hinna lära sig allt i kursen/avsnittet/momentet. När så inte är fallet, måste läraren ha en riktpunkt för när det är möjligt att gå vidare. Detta ges av styrgruppen och dess kunskaper i situationen (s. 92-93).

Problemet blir då att de elever som ligger under "styrgruppen" i ett visst moment inte hinner lära sig tillräckligt, utan lämnas åt sitt öde eller måste få specialundervisning. Lgr 80 framhåller vikten av att skolan försöker motverka segregering och betonar att skolan har ansvar för att anpassa sig efter alla elever. Samtidigt finns tanken om "kursen som ska hinnas med" fortfarande kvar (Emanuelsson 1986).

Emanuelsson (1986) lyfter fram risker med och nedslående resultat av segregerad specialundervisning. Det är stor risk att elever som en gång placerats i en specialklass

---

<sup>2</sup> Begreppet "inkludering" ger bara någon enstaka träff i Libris webbsök, medan "integrering" ger många träffar. Jag har ändå valt att använda begreppet "inkludering" i min text, eftersom det bättre beskriver en verksamhet där alla är välkomna och passar in redan från början. "Integrering" antyder att någon varit utanför gemenskapen och sedan blir integrerad.

eller särskild undervisningsgrupp, aldrig kommer tillbaka till den vanliga klassen, utan lämnar skolan som ”utbildade specialelever” (s. 146). De känner sig ofta avvikande och har inte heller nått samma kunskaper som sina tidigare klasskamrater. Emanuelsson ser ett nära samband mellan innehållet i skolverksamheten och vissa elevers svårigheter att lyckas i skolan. Han skriver:

De förväntningar som är förknippade med det förutbestämda innehållet stämmer illa med många elevers förutsättningar. Deras upplevelser blir lätt att ’utbildning, det är inget för mig. Det är sådant andra klarar av, men inte jag.’ I sådana upplevelser ligger de verkliga utbildningshandikappen (Emanuelsson, 1986, s. 148).

S.k. klinikundervisning, där eleven går ifrån sin klass till en speciallärare vissa lektioner i veckan, har inte utvärderats ordentligt, anser Emanuelsson. Denna skulle kunna ses som ett embryo till integration, menar han, men så länge den vanliga undervisningen inte påverkas alls, utan speciallärarens insats bara gäller individuella elevers svårigheter i enstaka ämnen, är det enligt Emanuelsson troligt att denna typ av specialundervisning ger ungefär samma resultat som specialklassplacering eller undervisning i särskild grupp.

Haug (1998) diskuterar skolans och specialundervisningens utveckling under 1990-talet. Han delar in begreppet ”integrering” i två inriktningar. Den ena kallar han ”segregerande integrering” och den andra ”inkluderande integrering” (s. 23-24). I den segregerande integreringen ligger fokus på individens svårigheter och hur dessa ska kompenseras. Man uppskattar diagnoser och vill gärna hitta den rätta lösningen som passar varje individ, till exempel kompenserande specialundervisning som ska hjälpa eleven att bli så ”normal” som möjligt. I det inkluderande perspektivet betonar man social träning och social rättvisa och frågar sig snarare hur man ska kunna anpassa undervisningen för att den ska kunna passa alla elever. Haug menar att den svenska specialpedagogiska praxisen ligger närmre den segregerande integrationen än den inkluderande. Hela skolväsendet har, menar Haug, under 1990-talet gått i en restaurerande riktning och betonar kunskapsmässiga snarare än demokratiska och sociala aspekter på skolans roll. Det svenska skolväsendet menar att alla har rätt till ett visst mått av kunskaper, vilket är *en* form av social rättvisa. Denna rättvisa försöker man uppnå genom ökad specialundervisning som ska kompensera för individens brister. Problemet med detta, enligt Haug (1998), är att

komensationen kan visa sig vara både stigmatiserande och orealistiskt. Den är stigmatiserande genom att barn blir särbehandlade, vilket är komensationens



grundidé. Den är orealistisk i de fall där det är omöjligt att kompensera för barns svårigheter, vilket det ofta är. Erfarenheten har visat att elever som har relativt stora inlärningsproblem sällan klarar att ta igen den kunskapsbrist som är orsaken till att de får specialundervisning. Ännu mer sällan händer det att de kommer upp på samma nivå som sina klasskamrater (s. 18).

Att en individ själv får välja ett segregeringande alternativ tar inte bort problemen med detta, menar Haug (1998). Ett motsatt perspektiv är att den obligatoriska skolan ska basera sig på det ”demokratiska deltagarperspektivet”. Tanken med detta är att alla som ska leva tillsammans i samhället finns tillsammans i samma skola, alla ska accepteras i gemenskapen och få bidra till denna efter förmåga, och den individuella prestationen blir mindre viktig.

Persson (1998) tar också upp frågan om högre krav på elever och skolväsendet. Han beskriver de ”uppnåendemål” som Lpf 94 talar om som ”uttryck för samhällets krav på utbildningsväsendet att ge eleverna vissa nationellt definierade minimikunskaper.” Han fortsätter: ”Det problematiska med detta är att ett sådant system inte beaktar individers olikheter. När dessutom dessa målnivåer skall uppnås under samma tidsrymd uppstår naturligtvis problem” (s.27). Persson nämner olika sätt som prövats för att hjälpa de elever som har svårt att nå målen, som mindre klasser, hjälplärare i klassen samt specialundervisning. Många skolforskare har, enligt Persson, inte funnit några samband mellan mindre klasser och bättre prestationer; däremot visar en stor undersökning i Tennessee visade att två tredjedelar av eleverna gynnades av att gå i en mindre klass när det gällde läsning och matematik. Samma undersökning visade att en utbildad lärarassistent tillsammans med ordinarie lärare i klassrummet inte gav bättre resultat i basämnen. Perssons egna undersökningar av olika former av specialundervisning som givits på 1960-80-talen visar inte heller några tydligt positiva effekter på elevers inläring. Grunderna för vilka elever som får specialpedagogiskt stöd varierar också mellan olika skolor och klasser. Persson menar därför att specialpedagogiken måste ses i ett relationellt perspektiv – ”i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan”(s. 30). I det perspektivet är det inte bara den svaga eleven som är i fokus (som i det Persson kallar det ”kategoriska perspektivet” (s. 30)) utan hela lärandemiljön inklusive lärare och elever.

Ingestad (2006), vars avhandling behandlar just elever som inte når målen, ifrågasätter också kunskapsmålen berättigande. Dels menar hon att skolan genom målen ställer upp krav för själva tillhörigheten och skapar ett utanförskap för de elever som inte klarar detta istället för att acceptera alla elever som de är, och dels menar hon

att målen riktar fokus för mycket på individen. Skolan har krav på sig att identifiera individer som riskerar att inte nå målen så tidigt som möjligt och sedan sätta in åtgärder och dessutom dokumentera hela processen i åtgärdsprogram. Eftersom det ofta är beteendeproblem och inte reella kunskapsproblem som ligger bakom svårigheterna att nå målen, fokuseras beteendet. Därmed uppstår behovet av förklaringar till detta och diagnoser välkomnas, trots att det ofta finns en social problematik också. Detta, menar Ingestad, riskerar att stämpla elever med beteendeproblem som avvikande och därmed förstärka deras utanförskap istället för att hjälpa dem att ingå i klassgemenskapen. Enligt ett interaktionistiskt synsätt, vilket betonar betydelsen av det sociala sammanhanget för elevers kunskapsinhämtning, minskar snarare än ökar elevernas chans till måluppfyllelse genom en sådan process. På högstadiet får elever som riskerar att inte nå målen i matematik, svenska och engelska ofta ta bort andra ämnen för att skapa tid till färdighetsträning i dessa ämnen. Detta innebär, enligt Ingestad, att skolan blir mer enahanda och tråkig för eleverna, vilket leder till ännu lägre motivation och minskade chanser att nå målen. Detta blir särskilt tydligt när samma elever som i grundskolans senare år inte når målen, efter ganska kort tid på Individuella Programmet plötsligt når dem och sedan klarar en gymnasieutbildning utan större problem, eftersom de då har en annan motivation. Ingestad menar att åtgärdsprogrammen borde skrivas för skolmiljön och pedagogiken istället för att man genom dessa försöker åtgärda individernas svårigheter. Ingestad visar också vad det betyder för elevers självbild att gå på ett nationellt program i stället för på Individuella Programmet. Det senare känns som ett misslyckande, som man inte gärna vill avslöja när man träffar nya människor, till exempel. När eleverna kommit in på ett nationellt program kunde de känna att de var som alla andra.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) konstaterar också att det nya betygssystemet, minskade resurser och fler elever med beteende- och/eller sociala problem inneburit att fler elever definieras som avvikande i skolan idag än tidigare. Dessutom har det blivit vanligare med små, ofta fasta, undervisningsgrupper, vars mål ofta är att skapa arbetsro i de vanliga klasserna. Ovan nämnda författare lyfter fram tre svårösta dilemman som handlar om hur vi ser på avvikande personer (som något positivt eller negativt), hur vi organiserar det pedagogiska arbetet (specialpedagogen som resurs i klassrummet eller bara för enskilda elever) och vad som är skolans främsta mål (kunskapsmål eller sociala mål). Ytterligare ett dilemma är, enligt författarna, att man riskerar att missa att ge stöd till de elever som

verkligen är i behov av detta om man väljer att inte kategorisera några elever. Deras förslag till lösning är en modell för hur undervisningen skulle kunna organiseras istället för som idag i mer eller mindre statiska klasser, där ett antal lärare inklusive speciallärare skulle kunna ansvara för 100 elever och dela in dem i olika grupper efter deras behov och resurser i olika ämnen och sammanhang. I vissa ämnen passar det kanske bäst med så homogena grupper som möjligt, medan det i andra situationer skulle kunna vara bättre med heterogena grupper för att stimulera engagemang och problemlösning hos eleverna. På så sätt skulle man enligt författarna kunna låta alla känna sig som en resurs för någon annan i något sammanhang och kunna ge rätt stöd till alla när det behövs utan att peka ut och avskilja vissa individer från övriga klasskamrater.

I en av de fallstudier som ingår i Tidemans m fl. (2004) undersökning återfinns en grundskola med ett nytänkande och stort engagemang. Här har man en studioverksamhet dit elever kan komma när de vill, antingen på bestämda tider eller när de känner behov av det. Genom att man försökt göra verksamheten där populär och inte stigmatiserande, kommer många (ibland alltför många) elever dit och arbetar.

### **3.2 Specialpedagogik och självuppfattning**

Det finns många undersökningar av elevers självuppfattning och självvärdering. Berglund (1998) har gjort en jämförelse mellan elever med och utan specialpedagogiska insatser med avseende på skolambition, självvärdering och skolupplevelser. Han kommer fram till att elever som får specialpedagogiska insatser har lägre självuppfattning relaterad till skolprestationerna än elever som inte behöver dessa insatser. Berglund vill dock inte dra slutsatsen att själva insatserna förklarar detta, utan menar att det är ”mera troligt att situationen i den vanliga klassen och de misslyckanden som detta kan ha fört med sig utgör grunden för den mera negativa självvärderingen” (s. 97). Undersökningen säger inget om vilken självvärdering eleverna skulle haft om de inte haft något specialpedagogiskt stöd. Helt klart är emellertid att ”de specialpedagogiska insatserna [inte] räcker ... för att förbättra elevernas självvärdering” (s. 98). Berglunds undersökning visar också, att elevers skolambition inte hänger ihop med självvärderingen. Elever som har högre ambitioner och verkligen försöker bli bättre i ett ämne, upplever misslyckandet desto starkare.

Haynes, Hamilton-Lee och Comer (1988) konstaterar i en undersökning att svagpresterande elever har lägre självvärdering än klasskamrater som presterar

medelresultat eller högre. Zeleke (2004) undersökte 4-6:eklassare och konstaterade att deras matematiksvårigheter inte påverkade deras totala självbild, utan begränsade sig till själva kompetensen i matematik. Wiener och Tardif (2004) gjorde en jämförelse mellan barn med inlärningsvårigheter där barn på vissa skolor fick hjälp inne i klassrummet medan barn på andra skolor togs ut till extrahjälp i ett sk ”resource room” 30-90 minuter per dag. De fann inga signifikanta skillnader i studieresultat mellan de två grupperna. De elever som fick stöd inne i klassrummet var emellertid mer socialt accepterade än eleverna som fick hjälp utanför klassrummet. De förra ansåg sig också vara duktigare i matematik än de senare. I fråga om självuppfattning som inte hade med skolämnen att göra fanns det dock inga signifikanta skillnader. Hela gruppen med elever med inlärningsvårigheter hade lägre självkänsla, lägre social acceptans och kände sig mer ensamma än elever utan inlärningsvårigheter, men de som fick hjälp inne i klassrummet mådde bättre än de som fick lämna det.

Elbaum (2002) gör en metaanalys av undersökningar gjorda mellan år 1975 och 1999 angående elevers självbild och specialundervisning i olika former. Hon refererar till ett flertal undersökningar som visar motstridiga resultat när det gäller betydelsen av en elevs placering när det gäller självuppfattning. En del undersökningar indikerar att elever i vanliga klassrum har en bättre självuppfattning än de som undervisas i ”resource rooms” eller i specialklasser, medan andra fått motsatt resultat och åter andra inte hittar någon skillnad alls. Elbaum viktat dessa undersökningar på olika sätt och ställer upp tabeller med statistiska uppgifter, men redovisar inte i resultatet vilka undersökningar som fått det ena eller det andra resultatet.

I sin analys av undersökningarna, delade Elbaum (2002) in undersökningsvariablerna i olika kategorier, bland annat utifrån var eleverna fått sin undervisning. Två av kategorierna är intressanta för detta arbete: vanligt klassrum respektive delvis ”resource room”. Kategorin ”vanligt klassrum” delades dessutom upp i två undergrupper: med och utan stöd. Elbaum fann inget systematiskt, statistiskt säkerställt, samband mellan svagpresterande elevers självuppfattning och var de undervisas. En tendens som *närmade* sig statistisk säkerhet, var effekten av specialpedagogiskt stöd. Elever i vanliga klassrum som fick specialpedagogiskt stöd hade bättre självuppfattning än elever som fick stöd i ett resource room under någon del av dagen. Svagpresterande elever i vanliga klasser som inte fick specialpedagogiskt stöd, hade däremot sämre självuppfattning än de som fick undervisning i ett resource room.

Klingner, Vaughn, Schumm, Cohen och Forgan (1998) undersökte vilket elever tyckte bäst om – att få specialpedagogiskt stöd i klassrummet eller genom att plockas ut ur klassrummet. Eleverna i undersökningen hade upplevt båda modellerna. Författarna överraskades av att det inte verkade vara någon stor fråga för eleverna. En del föredrog ena modellen och andra den andra.

Vaughn och Klingner (1998) har också gjort en metaanalys av 8 undersökningar av elevers preferens vad gäller specialpedagogiskt stöd: stöd i det vanliga klassrummet eller utanför. De fann att majoriteten av eleverna i dessa undersökningar föredrog att få stöd utanför det vanliga klassrummet. Det eleverna framhöll som positivt med att gå till ett annat klassrum för att få stöd var bl a mer hjälp, roligare aktiviteter, lättare uppgifter, bättre miljö att koncentrera sig i och i en studie (med äldre elever) att undvika att känna sig utpekad. Fördelar med att stanna i klassrummet var främst sociala – det var lättare att få vänner och man missade ingenting som hände i klassen. Äldre elever var mer positiva till att gå till ett annat klassrum och få stöd än de yngre. Författarna drar slutsatsen att det inte går att säga att den ena modellen är bättre eller sämre än den andra för alla elever. Istället bör man erbjuda flera olika lösningar och hitta det som är bäst för varje individ.

Bear, Minke och Manning (2002) har gjort en metaanalys av 61 undersökningar av elevers självuppfattning (34 publicerade i tidskrifter och 27 avhandlingar). Studierna gav olika och ofta motstridiga resultat, ibland beroende på mätinstrumentet, ibland beroende på vilken jämförelsegrupp som användes och inte minst beroende på att elevgruppen med inlärningssvårigheter inte är homogen. Deras slutsats är emellertid att elever med inlärningssvårigheter har lägre självuppfattning än sina jämnåriga när det gäller akademiska prestationer, men när det gäller den allmänna självkänslan fann de inga skillnader mellan grupperna. Då det gäller självuppfattning, verkar det inte heller spela någon roll i vilket sammanhang en elev med inlärningssvårigheter får sitt specialpedagogiska stöd, enligt denna sammanställning. Argumentet *för* inkludering, att detta skulle vara befrämjande för elevens självuppfattning verkar enligt författarna inte hålla, lika litet som argumentet *mot* inkludering, att detta skulle försämra självkänslan eftersom eleven tvingas jämföra sig med sina mer högrepresterande klasskamrater.

Holmberg, Jönsson och Tvingstedt (2005) tar upp risken för att en elev som får specialpedagogiskt stöd utanför klassrummet pekas ut och blir stigmatiserad. Resultatet av deras undersökning antyder dock,

att det kunde upplevas väl så stigmatiserande att i någon bemärkelse vara den som avviker i klassrummet. Att exponera sina tillkortakommanden i klassrummet och känna sig utsatta för kamraternas kritiska blickar och omdömen upplevdes av flera elever som minst lika stigmatiserande som att behöva lämna klassrummet (s. 68).

Fördelarna med att få stöd utanför klassrummet var, enligt eleverna i denna undersökning (år 3-6), att de fick hjälp i en lugnare och tryggare miljö och att undervisningen skedde i en takt som passade dem bättre. Tiden hos specialläraren/specialpedagogen blev ett "frirum" och ett "andningshål" för dessa elever (s. 69).

Westling Allodis avhandling (2002) baseras på fem undersökningar i svenska skolor, som handlar om självuppfattning, upplevelse av skolan, klassrumsklimat mm. Westling Allodi fann inga skillnader i generell självuppfattning mellan grupperna med och utan stöd, medan gruppen som fick stöd värderade sig själva lägre när det gäller akademiska prestationer. Samtidigt verkar de, enligt Westling Allodi, kompensera detta med att värdera kamratrelationerna mer än eleverna som inte får stöd i skolan. Detta tyder, enligt Westling Allodi, på att kamratrelationer ger stöd och tröst, vilket utmanar åsikten att det är jobbigt för barn i svårigheter att jämföra sig med duktigare klasskamrater. Hon konstaterar också, att stöd från en utbildad och erfaren specialpedagog inte leder till en negativ självbild, vilket, som hon skriver, traditionell specialundervisning har kritiserats för. När det gäller elevers upplevelse av skolan och av att få stöd, var elever som fick sin undervisning i en differentierad grupp ofta positiva till detta, men en del upplevde att de fick färre kamrater på det sättet. Elever i vanliga klassrum var ofta nöjda med stödet de fick i klassrummet av läraren eller en specialpedagog. Några elever hade dock velat ha mer stöd än vad läraren hann med. Stöd utanför klassrummet fungerade också väl, enligt många elever, men en del tyckte att det var jobbigt att lämna klassen för att få stöd. Westling Allodi diskuterar sina resultat bland annat genom att ställa två synsätt på skolan uppgift mot varandra. (Dessa synsätt ligger i linje med de som bland andra Persson (1998) och Haug (1998) redovisat, se ovan.) I det ena (det inkluderande) ses olikhet som något naturligt och undervisningen tar sin utgångspunkt i varje elevs förutsättningar och leder till ökat deltagande, kommunikation och maximalt lärande för alla elever. I det andra eftersträvas homogenitet och kursplanen styr vad som händer i klassrummet, och resultatet blir kategorisering eller ignorering av vissa elever, vilket skapar ett behov av stöd till de elever som inte kan anpassa sig (det vill säga en sorts motstånd mot dessa

elever). I det första synsättet är det viktigt att många på en skola har kunskap och kompetens att ta hand om alla elever, medan det andra synsättet leder till specialgrupper och specialkompetens hos viss personal.

Hamachek (1995) har också sammanställt ett flertal undersökningar angående elevers självuppfattning och akademiska prestationer. Han ser ett tydligt samband mellan dessa faktorer, i synnerhet om man tittar på elevens uppfattning om sin akademiska förmåga och dennes akademiska resultat. Vidare menar han att det finns ett ömsesidigt samband mellan dessa två faktorer. Lågpresterande elever som börjar prestera bättre får en bättre självbild. Likaså pekar han på flera undersökningar som indikerar att en god självbild bäddar för bättre skolresultat. En elev med hög självuppfattning är till exempel ofta mer motiverad, tar skolarbetet på större allvar, sätter upp realistiska mål, lägger mer tid på läxor, är mer uthållig, arbetar mer självständigt och har en större inre motivation jämfört med elever med lägre självuppfattning.

Humphrey (2002) konstaterar att elever med dyslexi har sämre självuppfattning är elever utan inlärningssvårigheter. Humphrey (2003) har också undersökt hur skolan kan hjälpa elever med dyslexi och andra inlärningssvårigheter att få en bättre självuppfattning. Såväl lärare som andra elever fungerar som ”signifikanta andra” som påverkar hur elever ser på sig själva. Humphrey menar att lärare kan få elever att känna sig dumma och lata och isolerade, men genom att visa acceptans, äkthet och empati i en varm relation till sina elever kan de få dem att känna sig mindre exkluderade. Vidare pekar Humphrey på vikten av att tillåta och uppmuntra olikhet i klassrummet (både vad gäller personligheter, aktiviteter och svar), lära eleverna att tala positivt om sig själva samt planera så att eleverna får uppleva så mycket framgång som möjligt i det de gör. För att kunna stötta elevers självkänsla behöver läraren också ha en god självkänsla, vilket bland annat har med adekvat utbildning att göra.

Förutom lärarens attityder och insatser betyder klasskamraters agerande mycket för självkänslan hos en elev med till exempel dyslexi. Humphrey (2003) pekar på att det är vanligt att elever med inlärningssvårigheter blir mobbade och att det därför är viktigt att anti-mobbingsarbetet på skolan fungerar väl. Program som lär barn att ta hand om och uppmuntra varandra, lösa konflikter och hjälpa varandra i skolarbetet har visat sig ge attitydförändringar gentemot elever med inlärningssvårigheter.

Jönssons studie (1999) visar bland annat att elever som behöver extra stöd och hjälp kan känna sig kränkta om läraren inte bryr sig om deras behov.

### **3.3 Sammanfattning**

Integrering/inkludering och segregering/exkludering är nyckelbegrepp i forskningsöversikten ovan. Några författare diskuterar specialundervisning och specialpedagogik mer principiellt utifrån dessa begrepp och ifrågasätter hela skolsystemet där man ställer upp krav som är lika för alla elever (till exempel Emanuelsson (1986); Haug (1998); Persson (1998) och Ingestad (2006)). Flera forskare (bland andra Berglund (1998) och Hamachek (1995)) visar att elever i behov av stöd har en mer negativ självbild vad gäller skolämnena än elever som inte tillhör denna grupp. Slutligen visar studier där man jämfört effekterna på elevers självbild av olika former av specialpedagogiskt stöd eller där elever själva uttryckt vilken form av stöd de föredrar (Elbaum (2002); Klingner m fl (1998); Allodi (2000) m fl) inte på någon tydlig samstämmighet, utan vissa undersökningar indikerar att det är bättre för självbilden att få stöd inne i klassrummet, medan andra tvärtom tycks förespråka stöd utanför det ordinarie klassrummet.



## 4 TEORI

George Herbert Mead, som är en av de viktigaste filosoferna inom den symboliska interaktionismen, hävdar att jaget och jagmedvetandet uppstår i ett socialt sammanhang. Enligt honom kan man inte utveckla något jagmedvetande utan att uppleva andra individers attityder mot en själv (Berg 1973). När en människa kan se på sig själv utifrån, som andra ser henne, blir hon enligt Mead "objekt för sig själv" (1976, s. 111) och medvetandet uppstår. Människan har ett "I" (subjekt) som iakttar sitt eget "me" (objekt).

'I' reagerar på det jag som uppstår genom att vi intar de andras attityder. Genom att inta dessa attityder har vi introducerat 'me' och vi reagerar på det som ett 'I'. (---) '(M)e' är den organiserade uppsättning av andras attityder som man själv antar" (Mead 1976, s. 133).

Berg (1973) tolkar Mead så här: "Min bedömning av mig själv är i en mening alltid den andres bedömning av mig, antingen det gäller en konkret annan persons eller den generaliserade andres" (s. 42). Enligt Berg menar dock inte Mead att människan är socialt determinerad, det vill säga att hon skulle kunna ha olika identitet i olika sociala sammanhang. I stället tolkar han Meads tankar som att människan är "socialt skapad" (s. 47) eftersom hon har ett medvetande som kan ifrågasätta andras uppfattningar om det egna jaget. Individens identitet skapas i den sociala gemenskap han eller hon befinner sig i. Människan behöver inte acceptera andras syn på henne själv, men gemenskapens syn på individen finns alltid med i det egna tänkandet även om hon eller han opponerar sig emot den.

Vissa grupper och personer är viktigare för vår självuppfattning än andra. Dessa kan kallas "signifikanta andra". Detta begrepp finns inte hos Mead, men enligt Ahlgren (1991) "tillskriver många sociologer Mead begreppet, då han i sin diskussion av begreppen "significant symbol", "generalized other" och "particular others" tar upp det begreppsliga innehåll som "signifikanta andra" fått av senare forskare" (s. 38). Ahlgren refererar till Rosenberg (1973) som studerat vilka som kan vara "signifikanta andra" och kommit fram till att detta är beroende av i vilka sammanhang och av vilka skäl människor är viktiga för oss.

[S]om skolelev är klasskamrater och lärare signifikanta för mig. Rosenberg konstaterar att en mer precis formulering av Meads teori skulle vara: 'We are more or less unconsciously seeing ourselves as we think others, who are important to us and whose opinion we trust, see us.' (Rosenberg, 1973, s. 857 i Ahlgren 1991, s. 39).

För min undersökning, skulle Meads teori om jagmedvetandet kunna innebära, att elever påverkas i sin självbild av hur klasskamrater och lärare ser på dem och deras förmåga. Med Berglunds (1998) ord: "Skolrelaterad självvärdering kan således antas vara en process där elever dels bedömer sina prestationer från ett subjektivt 'eget' perspektiv men även noterar omgivningens reaktioner på dem" (s. 14). Om det är så att ett särskiljande av elever från övriga klassen stigmatiserar dem och ger klasskamraterna anledning att se ner på dem, skulle det kunna påverka elevens självbild negativt och hon eller han skulle kunna börja se sig själv som någon som är mindre värd genom att hon eller han måste lämna klassrummet. Likadant skulle en lärares negativa attityd till en elev kunna göra att denne känner sig mindre värd och får en sämre självbild. En lärare som däremot accepterar alla elever och ser den enskilde eleven bortom det han eller hon presterar och som ger eleven tro på att hon eller han kan lyckas i skolarbetet, skulle kunna påverka självbilden positivt.

## 5 METOD

### 5.1 Allmänt om metod

Det finns olika metoder att använda sig av i pedagogisk forskning, såsom enkäter, observationer och intervjuer av olika slag, eller en kombination av flera metoder (metodtriangulering) (Stukát 2005). Forskare som undersökt elevers självbild, har ofta använt kvantitativa metoder som enkäter eller strukturerade intervjuer och jämfört stora elevgrupper med varandra, till exempel Berglund (1998), Ahlgren (1991) och Haynes m fl (1988). Att använda enkäter hade kunnat ge många svar och ett statistiskt säkerställt resultat, men jag tror inte att de hade givit vad jag önskar, eftersom mitt syfte är att ta reda på gymnasieelevers *upplevelser* av att få stöd av en specialpedagog i specialpedagogernas studio. Jag är intresserad av att tränga in i elevernas värld och få veta hur de tänker och känner inför det jag ska undersöka. Detta djup är svårt att få enbart genom enkäter, och dessutom har min målgrupp troligen inte så lätt för att tolka enkäter och i skrift förmedla hur de tänker. Ett alternativ till enkät är hårt strukturerade intervjuer, där exakt samma frågor ställs till ett antal personer, som oftast bara behöver välja mellan olika svarsalternativ. Fördelen med denna form av intervju är att alla som intervjuas får samma frågor och ingen påverkas av hur intervjuarens kroppsspråk eller sätt att formulera frågorna. Dessutom kan samma undersökning göras om vid senare tillfälle för att skapa jämförelsematerial (Stukát 2005). Nackdelen är att man inte heller genom denna metod kommer åt djupare, individuella erfarenheter.

Fördelen med att göra observationer i en verksamhet, är att man ser vad som verkligen sker och hur människor handlar och inte får veta bara vad de *tror* att de gör eller hur de önskar att de skulle handla i en viss situation. Att göra observationer i den specialpedagogiska verksamheten hade säkert kunnat ge mycket information, men utan intervjuer med eleverna i verksamheten skulle det vara svårt att komma åt hur de tänker och känner (Stukát 2005).

Kvale framhäver, att intervjuer är en lämplig metod när man vill ”beskriva [intervjupersonernas] upplevelser och självuppfattning och utveckla deras eget perspektiv på sin livsvärld” (1997, s. 100). Genom halvstrukturerade intervjuer kan man ställa frågor anpassade till varje elevs situation och erfarenheter, och på så sätt få fram mer personlig och intressant information om just dessa erfarenheter. En intervju kan också kompensera för språksvårigheter på ett annat sätt än till exempel enkäter, och följdfrågor kan ställas för att fördjupa och utveckla svaren (Stukát 2005).

Att göra en longitudinell studie och mäta till exempel självuppfattningen före och efter en viss stödsats, hade varit mycket intressant, men det är inte möjligt inom ramen för detta arbete. Detta arbetes tidsramar förhindrar också användningen av metodtriangulering, vilket annars hade kunnat vara värdefullt för att belysa mitt ämne från olika synpunkter (Stukát 2005).

## **5.2 Metodval**

För att kunna ta del av hur elever tänker och känner runt specialpedagogernas verksamhet har jag valt att använda mig av kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer (Kvale 1997; Stukát 2005). I en intervjusituation har man goda möjligheter att följa upp svar, be om förtydliganden och säkerställa att man förstått eleven rätt. Eleven har också möjlighet att be om förtydliganden av frågorna och risken att intervjuare och intervjuperson missförstår varandra är mindre än i till exempel en enkät. För att skapa ett så öppet samtal som möjligt med intervjupersonerna ville jag inte vara bunden av exakta frågor i en viss ordning, utan ville kunna följa upp intressanta tankespor hos eleven och också anpassa frågorna till den specifika elevens situation och erfarenheter. Av den anledningen förberedde jag ganska öppna frågeställningar, som jag kunde plocka av och följa upp som det passade under intervjuerna. Jag försökte få intervjupersonerna att tala så fritt som möjligt utifrån några övergripande frågor (se nedan). Alla intervjuer spelades in på ljudfil på Mp3-spelare för att jag skulle få med precis allt som sades och också *hur* och i vilket sammanhang det sades.

## **5.3 Pilotstudie**

Före genomförandet av intervjuerna, gjordes en pilotstudie för att pröva mina frågeställningar. En 20-årig elev med ADHD<sup>3</sup> som läste in några ämnen hos specialpedagogerna efter att hennes egentliga skoltid var slut, intervjuades. Genom pilotstudien fick jag övning i att intervjua, skriva ut och sammanställa en intervju, vilket varit positivt i planeringen av intervjuerna för denna studie. Elevens tankar om sin nuvarande skolsituation och tidigare erfarenheter av stödåtgärder har också varit värdefulla i mina funderingar runt vad jag vill uppnå med denna undersökning. Genom att få dela hennes tankar och erfarenheter, fick jag ett elevperspektiv att utgå ifrån.

---

<sup>3</sup> ADHD står för Attention Deficit Hyperactivity Disorder, vilket kan översättas med "uppmärksamhetsstörning med överaktivitet" (Sjukvårdsrådgivningen 2007).

#### **5.4 Frågeställningar**

Mitt syfte är att ta reda på hur eleverna påverkas av att ta del av den specialpedagogiska verksamheten när det gäller upplevelse av resultat, självbild och känsla av inkludering/exkludering. För att nå dit, ställde jag frågor kring skolsituationen, trivsel i skolan, plats i klassgemenskapen, behovet av specialpedagogiskt stöd, upplevelse av studioverksamheten, tidigare erfarenheter av specialpedagogiskt stöd, hur eleven ser på sig själv och sina förmågor samt de följdfrågor, som jag bedömde behövdes i varje enskilt fall. Dessutom frågade jag hur intervjupersonerna tror att andra elever på skolan ser på den specialpedagogiska verksamheten för att på så sätt om möjligt fånga fler elevers syn på denna. En av slutfrågorna var vad Merriam (1994) kallar en idealfråga. Jag frågade eleverna hur deras idealskola skulle se ut. Med denna fråga hoppades jag både kunna verifiera och bekräfta det de sagt tidigare om hur de upplever sin situation och ge tillfälle till att beskriva något helt annat som kanske finns i elevens föreställningsvärld om den perfekta skolan. Den halvstrukturerade intervjuguide jag använde finns som bilaga nr 2.

#### **5.5 Undersökningsgrupp**

Jag intervjuade nio elever i olika år på gymnasieskolan och från olika yrkesinriktade program. Urvalet skedde dels genom att en av specialpedagogerna pratade med några elever och uppmuntrade dem att vara med i undersökningen utifrån ett missivbrev jag mailat till henne (se bilaga 1), och dels genom att jag själv pratade med några elever när jag kom till skolan. Fyra av de intervjuade eleverna är flickor i Barn- och Fritidsprogrammets sista år, två pojkar i Fordonsprogrammets första år, en pojke i Fordonsprogrammets andra år, en pojke i Byggprogrammets andra år och en flicka i Handelsprogrammets andra år. En av pojkarna och samtliga fem flickor var myndiga, men när det gällde de tre pojkar som bara var 17 år kontaktade jag föräldrarna för att informera om deras söners deltagande i min studie. En närmare presentation av varje intervjuperson sker i samband med resultatredovisningen. Alla namn är fingerade.

#### **5.6 Genomförande**

Intervjuerna skedde i ett av de två rum som specialpedagogerna har till sitt förfogande. Inför intervjuerna visste eleverna att det skulle handla om vad de tycker om den specialpedagogiska verksamheten. När vi sedan inledde varje intervju, berättade jag lite om mig själv och vad jag skulle ha intervjuerna till. Eleverna informerades om att jag

inte kommer att nämna några namn i mitt arbete, men att jag kommer att skriva om vad de sagt och att det sagts av till exempel ”en tjej i 3:an på Barn- och Fritidsprogrammet”. Ingen ifrågasatte detta eller uttryckte att det kunde vara något problem. Några verkade dock lite nervösa inför själva intervjusituationen och försäkrade sig om att jag skulle ställa frågor så att de visste vad de skulle prata om.

När sedan intervjuerna kom igång, visade det sig att vissa elever hade lätt för att uttrycka sig och berätta om sin situation, medan andra gav mer enstaviga svar och krävde mer av mig som intervjuare. Jag försökte ställa så öppna frågor som möjligt, till exempel ”Berätta om hur det är att gå på gymnasiet”, men ofta behövdes mer specifika frågor för att eleverna skulle ge mer utförliga svar och ibland tvingades jag få fram ett ja eller nej genom att ställa en lång, specifik fråga själv. Hela tiden försökte jag hålla mitt syfte och mina frågeställningar i minnet för att relatera den information jag fick till dessa och för att veta hur jag skulle gå vidare i intervjun. Varje intervju tog mellan 12 och 24 minuter att genomföra. Intervjuerna var alltså inte särskilt långa, vilket delvis berodde på att eleverna inte alltid var så lätta att få att tala om sig själva. De höll sig nästan enbart till de frågor jag tog upp och kom sällan in på något som var oväsentligt för studien. Deras något avvaktande attityd, som kan bero på det ojämlika förhållandet mellan mig som vuxen och lärare och dem som elever, gjorde det svårare att gå in på sådant som inte direkt hade med undersökningens ämne att göra, men som eventuellt hade kunnat tillföra något ändå. Därför blev intervjuerna ganska koncentrerade samtal om just det som jag ville ha information om. Fördelen med detta var att jag fick tid att göra fler intervjuer och därmed kunde få med flera erfarenheter och synsätt. Allt spelades in på ljudfil på Mp3. Efter varje intervju bad jag att få elevernas telefonnummer för att kunna nå dem igen om jag behövde få något förtydligande eller ställa någon ytterligare fråga, samt nå deras föräldrar för att informera dem om elevernas deltagande i de fall eleven var under 18 år.

## **5.7 Databearbetning**

Redan under intervjuerna skedde en viss analys genom att jag hela tiden relaterade det eleverna sade till mina frågeställningar. Därefter skrev jag ut intervjuerna i sin helhet. (Mina egna hummanden och uppmuntrande ja och nej osv. utelämnade jag dock i de fall jag bedömde att de inte hade någon betydelse för elevens fortsatta svar utan bara gjorde det svårare att följa elevens talflöde. Likaså utelämnade jag några få replikväxlingar som inte var relevanta för undersökningen.) Efter utskriften lyssnade jag igenom varje

intervju igen och därefter analyserade jag varje enskild intervjupersons uttalanden utifrån mina frågeställningar i syftet, nämligen hur han eller hon påverkas av att få stöd i den specialpedagogiska studioverksamheten med avseende på a) upplevelse av resultat, b) självbild, c) känsla av inkludering/exkludering. Varje elev porträtterades i en bakgrundsbeskrivning innan jag gick in på de tre ovan nämnda kategorierna för att ge läsaren den bakgrundsförståelse som är nödvändig för att kunna värdera och tolka elevernas åsikter och upplevelser (Gullveig Alver & Öyen 1997, se även 5.9 nedan). Jag använde mig av meningskoncentrering och meningskategorisering för att fastställa vad varje individ sagt och sedan jämföra samtliga intervjupersoner för att se likheter och olikheter, mönster osv. (Kvale 1997). Jag sammanfattade och sammanställde först de uttalanden varje elev gjort som kunde hänföras till respektive kategori, och analyserade sedan dessa genom att jämföra elevernas uttalanden och erfarenheter inom varje kategori med varandra.

## **5.8 Tillförlitlighet**

Ett problem när det gäller urvalet av elever, är att det finns en risk att bara de som är mest positiva till den specialpedagogiska verksamheten vill bli intervjuade. Dels faller de elever bort redan från början som av olika anledningar inte vill gå till studion, och dels är det svårt för mig att få en överblick över vilka elever som finns där och försöka få ett representativt urval av dem, och det kan finnas en risk att flera elever av samma typ och med samma sorters erfarenheter väljs ut eller ställer upp. Jag påpekade för specialpedagogerna som hjälpte mig att hitta intervjupersoner att jag helst ville få fram olika uppfattningar och erfarenheter genom mina intervjuer. Det lilla urval jag har kan i vilket fall som helst inte betraktas som representativt eller statistiskt säkert, och det är viktigt att komma ihåg detta när det är dags att dra slutsatser av studien. Men jag hoppas naturligtvis att mina intervjupersoner kommer att ge mig och andra värdefull kunskap om vad det kan innebära för en elev att få specialpedagogiskt stöd på det här sättet.

Att intervju barn och ungdomar kan vara svårare än att intervju vuxna. Doverborg och Pramling Samuelsson (2000) betonar vikten av att hela tiden följa upp barns svar och menar att det är en fördel att ha en gemensam referensram med barn som man intervjuar. Genom att jag känner till skolan och specialpedagogernas verksamhet väl, har eleverna och jag till stor del samma referensram åtminstone vad gäller skolans organisation och verksamhet. I intervjusituationen gjorde detta det lättare för mig att ställa bra följdfrågor och därigenom utveckla elevernas ibland knapphändiga svar, och

det var också en hjälp i tolkningsarbetet. Doverborg och Pramling Samuelsson (a.a.) visar på risken att man som intervjuare intar en lärarroll, men menar att den subjektiva interaktionen med barnet är något positivt i intervjusituationen. För att ge vetenskaplig trovärdighet åt resultatet, är det viktigt att ”tydligt visa på hur analysen gått till samt ha en tydlig beskrivning med exempel från barns tankar, så att man som läsare själv kan bedöma trovärdigheten i tolkningarna” (Doverborg & Pramling Samuelsson 2000, s. 54).

En annan aspekt på studiens tillförlitlighet, är risken att intervjupersonerna anpassar sina svar efter vad de tror att jag är ute efter, eller inte vågar säga vad de verkligen tycker av rädsla för att deras relation till specialpedagogerna ska försämrats (Stukat 2005). En fördel är att jag inte själv arbetar i verksamheten nu, vilket gör att de inte behövde ställa sig in hos mig, men det gällde ändå för mig att i så stor utsträckning som möjligt akta mig för ledande frågor och för att förstärka vissa typer av svar. Eftersom det inte är möjligt att vara helt neutral, redovisar jag mina egna ståndpunkter och erfarenheter i det skrivna arbetet för att göra det möjligt för läsare att bedöma mina resultat (Merriam 2004). Att eleverna är rädda för att säga obekväma sanningar av hänsyn till sina lärare och specialpedagoger är kanske ett större problem, vilket också hänger samman med etiska överväganden angående anonymitet och sekretess (se avsnitt 5.9 nedan). Jag valde att inte göra någon stor affär av detta, utan berättade att jag skulle skriva om vad de sagt i mitt arbete men inte nämna några namn, utan bara berätta att det till exempel var en pojke på Fordonsprogrammet som sagt det. Jag fick inte intrycket av att någon av eleverna medvetet höll undan information eller vägde sina ord på guldväg, utan jag har utgått ifrån att de sade vad de tänkte och kände.

Formuleringen av frågorna och inriktningen på intervjun har också betydelse för att jag mäter det jag vill mäta (Stukat 2005). Jag försökte att validera så mycket som möjligt av svaren redan under intervjuerna genom att sammanfatta uttalanden som jag uppfattar som viktiga och fråga personerna om jag förstätt dem rätt, samt formulera om frågor ibland eller be om förtydliganden för att vara säker på att andemeningen i frågorna gått fram till dem jag intervjuade. Reliabiliteten hade kanske kunnat ökas om jag använt flera datainsamlingsmetoder (triangulering), men det är svårt att hinna med i ett arbete av denna begränsade omfattning. Därför kommer mycket av reliabiliteten att vila på att jag beskriver i detalj hur jag gått till väga i min undersökning, så att läsaren kan följa och värdera mina resultat (Merriam 1994).



## **5.9 Etik**

Humanistiskt-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har tagit fram etiska regler för forskning. Dessa sammanfattas i det rådet kallar "informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet" (Vetenskapsrådet 2006, s. 6). Alla som medverkar i en undersökning har rätt till information om vilken deras roll är i undersökningen och vilka villkor som gäller. Deltagarna måste också ge sitt samtycke. Om en person är under 15 år och undersökningen gäller etiskt känslig information, ska vårdnadshavaren ge samtycke till personens deltagande. Konfidentialiteten ska säkras så långt det är möjligt och informationen forskaren får tillgång till får endast användas för forskningen.

Jag informerade mina intervjupersoner om ämnet för och syftet med min undersökning dels i missivbrevet som en kollega delgav vissa av intervjupersonerna och dels muntligt före genomförandet av varje intervju. Jag berättade hur jag kommer att använda och publicera elevernas svar. De samtyckte genom att ställa upp på att bli intervjuade. I de fall eleverna inte var myndiga, informerade jag vårdnadshavare i efterhand och fick deras samtycke till användningen av materialet. Konfidentialiteten i undersökningen består i att skolan är anonym och elevernas namn ändras så att utomstående inte ska kunna identifiera dem. Som Gullveig och Öyen (1998) framhäver, går det inte att anonymisera intervjupersonerna helt och hållet i en kvalitativ studie, eftersom det de förmedlar inte går att skilja från vilka de är och vilka erfarenheter de har. Att anonymisera genom att ändra detaljer i personernas bakgrund och personliga liv innebär att radikalt minska värdet av personernas utsagor och åsikter, vilka kan ha ett intimt samband med familjesituation, programval, fritidsintressen osv. Risken att någon utomstående skulle försöka räkna ut vilka elever som blivit intervjuade är nog mycket liten, men för dem som känner eleverna kommer det inte vara speciellt svårt att förstå vem som sagt vad. Jag valde att inte göra någon stor sak av problemet utan berättade hur jag skulle redovisa deras svar och utgick från att eleverna vågade vara ärliga i dessa. Uppgifter som kommit fram i denna undersökning kommer inte att användas för något annat ändamål än detta examensarbete.

Ett annat etiskt dilemma Kvale (1997) pekar på, är konsekvenserna av undersökningen. Kan den skada deltagarna på något sätt? Det kan finnas en risk att eleverna jag intervjuar blir mer medvetna om sin eventuellt negativa självbild eller blir

påminna om tidigare negativa skolupplevelser och att detta påverkar dem i någon mån. Men jag hoppas att de samtidigt kan må bra av att få prata om det som är eller har varit svårt, så att deltagandet i studien sammantaget blir en positiv erfarenhet för dem. Jag pressade inte heller fram svar eller gick för djupt in i gamla känslor så att intervjun började likna ett terapeutiskt samtal (Kvale 1997). Publiceringen av arbetet kan påverka de intervjuade, eftersom deras lärare kan läsa om vad de sagt och eventuellt ha synpunkter på det, men samtidigt är ju detta en möjlighet att förbättra verksamheten om det skulle behövas.

Forskarens roll är ytterligare en etisk aspekt som Kvale (1997) lyfter fram. En forskare bör inte påverkas av yttre faktorer eller av undersökningens beställare etc. I mitt fall känner jag inte att jag har några bindningar till någon uppdragsgivare eller kollega, eftersom jag redan slutat på denna arbetsplats. Men det gäller naturligtvis för mig att hålla lagom distans till dem jag intervjuar, så att jag kan behålla mitt ”kritiska perspektiv på den kunskap som erhålls” (Kvale 1997, s. 113).

## 6 RESULTAT

Här redovisas resultatet av de enskilda intervjuerna. Jag presenterar varje elev innan jag går in på deras upplevelser av den specialpedagogiska verksamheten.

### 6.1 Christoffer

Christoffer är 17 år och går på Fordonsprogrammet, år 1. Han tycker att det är lite jobbigt att gå till skolan, men uppskattar att gymnasieskolan är annorlunda jämfört med grundskolan:

Det är positivt. Man får lära sig nya saker och en ny sorts nivå på svårigheter.

Han tycker att fordonsämnet är roligt, men han har inte hunnit lika långt som de andra i klassen och måste kanske gå om år ett.

Jag gick inte – man kan säga jag gick inte på tåget när vi började köra, jag gick på rätt sent, så . . . Men det har gått bra sista tiden, för det har gått framåt så jag kanske har en chans att få fortsätta i tvåan.

Han säger att det inte är något fel på klassen, men man kan ana att han inte tycker lika mycket om alla klasskamraterna.

Den är bra, jag tycker det är inte fel på den, men vissa är ju . . . det är slags olika personer så. Kul att träffa annat folk också.

År åtta och nio gick han i en specialskola med bara sex elever. Där tyckte han det var lugnt och bra, och han gjorde stora framsteg. Tidigare hade han knappt varit i skolan utan skolkat för det mesta. Det som gjorde att han inte gick till skolan då var

Massa störningar av stor klass, tider och allting. Passade inte ihop.

Han fick ingen extra hjälp i den ordinarie grundskolan, utan han förväntades klara sig själv, och det kopplar han till att han inte orkade gå till skolan.

Nu händer det inte så ofta att han skolkar. Christoffer tycker att engelska och svenska är lätta ämnen, medan matte och naturkunskap är svåra. Svenskan får han och några till från klassen hjälp med av specialpedagogerna. Då sitter Christoffer i ett rum och de andra från klassen i ett annat, så att Christoffer ska få lugn och ro. Han tycker inte att svenska är svårt, men

. . . det jag har problem med att sätta punkt, nej inte punkt men komma. Jag vet inte hur jag ska skriva och . . . har inte lärt mig det riktigt än.

### 6.1.1 Upplevelse av resultat

Christoffer tycker att han får mer gjort när han är hos specialpedagogerna än när han är i klassen, mycket för att det är lugnare där. Han tycker att det går framåt med svenskan, och på frågan vad som hänt om han inte fått gå dit, svarar han:

Jag hade fortfarande varit med i svenskan, men jag tror inte att jag hade kommit så här långt. För här får jag mer hjälp.

### 6.1.2 Självbild

Christoffer tycker att matematiken är svårare än svenskan, trots att det är svenska han får extra hjälp i. Kanske upplevs svenskan lätt just för att han har tillgång till hjälp. Han säger att det gick bra i klassen också, innan han började hos specialpedagogerna.

Men det är helt annorlunda här. Här är mycket lugnare. Dom snackar inte så mycket och så.

På matematiklektionerna pratas det inte så mycket, och då går det bra att vara i klassen. Christoffer verkar inte riktigt göra den här kopplingen själv, utan han menar att det är mer han inte kan i svenskan, och därför behöver han extra hjälp. Samtidigt kommer han oombedd in på att specialpedagogernas studio påminner om resursskolan och att det är en anledning till att han går dit.

Jag gick i specialskola när jag gick i åttan och nian. Så det är likt detta så. Känner mig mer bekväm här.

Resursskolan betydde sannolikt mycket för hans självbild. Där fick han uppleva att han lyckades och kunde hantera det som tidigare varit kaos.

Han brukar inte tänka så mycket på att han behöver extra hjälp.

Nej, jag tänker inte på det, det är som en vanesak. Det är som att gå i vanlig klass, bara mindre folk och mer hjälp. Inte mer med det.

### 6.1.3 Känsla av inkludering/exkludering

Att gå iväg från klassen till specialpedagogernas studio verkar inte vara något problem för Christoffer.

Det känns bra. Det stör inte mig så mycket. Kvittar egentligen var jag är. Men jag tycker att jag får mer gjort härinne.

Han tycker inte att han missar något när han inte är i klassen. Kompisarna kan skoja om att han går dit:

Ja, dom säger sånt - dom brukar säga hej då och sånt. Lycka till och sånt. Dom bara skojar. Annars är det ingenting.

Självt tycker Christoffer att det bara är positivt att få komma till studion. Även om man kunnat ändra på undervisningen på svenskan, hade han hellre kommit dit:

Nä, jag trivs nog bättre här. I den lilla gruppen.

Han har inga speciella idéer om hur skolan borde vara, utom att det skulle varit kortare dagar och längre raster.

#### **6.1.4 Sammanfattning**

Christoffer trivs med att komma till specialpedagogernas studio, som påminner honom om den specialskola där han gick i åttan och nian och där han fick ordning på sin skolgång och fick uppleva framgång. Han uppskattar lugnet i studion och att han får mycket gjort. Kompisarna kan skoja om att han går dit, men det bryr han sig inte om.

### **6.2 Anna**

Anna är 19 år, går år 3 på Barn- och Fritidsprogrammet och tänker sig att läsa vidare till förskollärare eller personlig assistent efter att ha kompletterat vissa ämnen på en folkhögskola. Hon har dokumenterat dyslexi och dyskalkyli. Innan hon kom till den här skolan gick hon ett år på en friskola i en större stad, vilken utgav sig för att vara en skola speciellt anpassad för dyslektiker, men enligt Anna stämde den bilden inte med verkligheten. Det fanns till exempel inte någon specialpedagog där, och Anna kände inte att hon fick den hjälp hon behövde. På högstadiet gick Anna större delen av tiden i en liten grupp utom i åttan, då det inte fanns pengar till det.

Gymnasieskolan upplever Anna som stressigt.

Ja, att man får en massa uppgifter att göra, och prov varje vecka, och...plus att det jag inte hinner med på lektionerna, det får jag ta efter skolan, så det enda jag gör på fritiden är pluggar, pluggar, pluggar. Jag hinner inte med något annat, nästan inte. Det är på helgerna jag får, typ, leva ut.

Hon upplever att hennes specifika svårigheter påverkar skolarbetet mycket.

Det är nästan hela skolgången det är det, att kämpa och slita. För det är både auditivt och visuellt. Så jag kan inte lyssna på lektionerna för då tar jag inte in faktan där, och jag kan knappt läsa det, så det jag behöver göra är upprepningar hela hela tiden. Och det finns ju knappt tid till det heller, så...

Hittills har hon dock fått godkänt i alla ämnen utom i svenska och engelska. Hon får hjälp av specialpedagogerna i stort sett i alla ämnen:

Alltså oftast gör jag så att jag går in här en liten stund av lektionen, så får Helena eller någon annan förklara för oss en extra gång. Ofta går jag hit här i alla ämnena. I stort sett så har jag allting med mig. Det är ju inte det att jag är här hela lektioner, för jag är ändå med i klassen.

Genom den lokala kursen kan hon också förbättra sin svenska och samtidigt arbeta med texter som hör till andra ämnen. Hon gör ofta prov hos specialpedagogerna, där hon kan använda dator och få hjälp att förstå frågorna. Hjälpmedel hon använder är framför allt talsyntes som läser upp det hon skriver och det hon hittar på internet. Talböcker tycker hon inte fungerar speciellt bra för henne, utan hon vill helst att någon läser högt för henne samtidigt som hon följer med i texten.

Anna tycker att klassen hon går i är bra och att hon brukar få hjälp av sina klasskamrater. Hon är inte ensam om att gå till specialpedagogernas verksamhet, utan de är fem flickor som går dit i olika ämnen.

### **6.2.1 Upplevelse av resultat**

Möjligheten att få hjälp av specialpedagogerna är avgörande för att Anna ska lyckas med studierna, enligt henne själv. Om hon inte fått den hjälpen, vet hon inte vad som hade hänt. När hon gick på friskolan kände hon sig nertryckt och upplevde att hon inte klarade av någonting och att det inte var lönt att gå till skolan. Nu fungerar allt mycket bättre.

### **6.2.2 Självbild**

Anna säger på en gång att hon har dyslexi och dyskalkyli. Hon tänker ofta på det i skolarbetet, eftersom det påverkar så mycket. Hon tror också att det kommer att påverka henne i arbetslivet och när hon ska sköta sin ekonomi och liknande. Där räknar hon med att behöva stöd även i framtiden. Hon har dock aldrig gett upp, utan kämpat på.

Ja, jag har aldrig gett upp, jag har bara velat ha det klart. Jag tänker struntar jag i det så kommer jag aldrig, jag får det ändå i bakhuvudet sen.

Sedan Anna började på den här skolan och hos specialpedagogerna, har självförtroendet förbättrats.

Jag tänker mer positivt liksom. Det kommer att fixa sig i framtiden, bara jag gör detta här nu. Jag är mer positiv till skolan. (---)

För innan hade jag den här negativa stämningen att jag kan inte det här, jag klarar inte detta. Men nu när man sitter här och får höra det och allting, så tänker man att sitter jag nu här i en halvtimme – timme så får jag det gjort, alltså man är mer motiverad.

Annas framtidsplaner på att eventuellt läsa till förskollärare tyder också på att hon känner att hon har möjligheter, bara hon får rätt stöd.

### 6.2.3 Känsla av inkludering/exkludering

Anna är odelat positiv till specialpedagogernas verksamhet i studion. Där får hon den hjälp just hon behöver – man drar inte alla över en kam. Möjligen hade hon önskat ännu mer individuell hjälp, att det hade funnits ännu mera personal eftersom hon tappar koncentrationen då hon blir avbruten av andra elever som behöver hjälp. Hon tycker inte att hon missar något när hon går ifrån klassen, utan hon får reda på viktiga saker efteråt. Det är inte någon i klassen som tycker att det är konstigt att hon och andra i klassen går iväg ibland.

Anna har hört några elever, framför allt pojkar som suttit hos specialpedagogerna, säga att de vill gå tillbaka till klassen. Hon tror att de skäms lite över att vara där, men hon tror att alla tycker det är bra att vara där innerst inne.

I Annas idealskola finns det många lärare och få elever, kanske en lärare på fyra elever. Tempot är lägre, uppgifterna lättare och undervisningen mer praktiskt inriktad och inte bara bestående av läsning och skrivande. Hon efterlyser också mer specialpedagogisk kunskap hos lärarna – de ska veta vad dyslexi och andra funktionshinder innebär och förstå att olika elever har olika förutsättningar och behov. I dagens skola saknar hon

den rätten man ska ha. Alltså vissa förstår inte, vissa lärare bara går efter sin egen plan och säger att så kan vi inte göra, det gjorde vi inte med den personen, att dom går utefter varje elevs . . . det är många som inte gör det i dag.

### 6.2.4 Sammanfattning

Anna upplever att hon befinner sig i stora svårigheter som gör det problematiskt att ta in information både på lektioner och när hon läser själv. Därför menar hon att hon behöver mycket stöd för att klara sin skolgång. Detta upplever hon att hon får i specialpedagogernas studio, och med det stödet har hon klarat de flesta ämnena hittills. Hennes diagnoser finns med i hennes självbild och hon tror att hon kommer att behöva särskilt stöd även efter skoltiden. Men hennes planer på att läsa till förskollärare tyder på att hon inte låter svårigheterna hindra henne att göra det hon vill. Anna känner sig inte exkluderad när hon går till studion, men hon efterlyser större flexibilitet och förståelse bland alla lärare för olika elevers situation och svårigheter.

### **6.3 Elin**

Elin är 19 år och går år tre på Barn- och Fritidsprogrammet. Efter skolan vill hon läsa vidare till behandlingsassistent efter att hon har läst upp några ämnen som hon inte fått Godkänt i på Komvux. Hon trivs bra i klassen och tycker att det är roligt att gå i skolan när hon känner att hon klarar av det. Elin läser Svenska A hos specialpedagogerna medan klasskamraterna läser Svenska B, eftersom hon inte fått godkänt i det ämnet ännu. Dessutom har hon den lokala kursen Svenska förstärkning hos specialpedagogerna, där hon tränar mer på svenskan och får hjälp med texter från andra ämnen också. Hon skulle gärna kommit till specialpedagogerna ännu oftare än hon gör, men får inte gå dit för alla lärare. Hennes största problem är att hon har koncentrationssvårigheter, säger hon.

#### **6.3.1 Upplevelse av resultat**

Att Elin får komma till specialpedagogerna och få hjälp betyder mycket för henne och hennes möjligheter att klara av ämnena, tycker hon. Om hon inte fått gå där, hade hon nog hoppat av skolan, tror hon.

För då hade jag inte kunnat nåenting. Jag hade inte förstått nåenting. Jag hade tyckt det var jättetråkigt eftersom jag visste att det inte hade gått bra i skolan och då tycker jag det är jättetråkigt att gå till skolan.

Hon fick hjälp i matematik och fick godkänt, men i engelskan fick hon inte godkänt trots stödet. Hon hade kunnat få godkänt om hon lämnat in en sista uppgift i augusti, men det gjorde hon inte, så hon menar att det var hennes eget fel att hon inte fick godkänt.

#### **6.3.2 Självbild**

Elin beskriver sig själv som ganska blyg. Hon vill inte gärna yttra sig på lektioner eftersom hon är rädd att säga fel. Hos specialpedagogerna känns det bättre, tycker hon. Där vågar man vara sig själv på ett annat sätt.

Man har talan här, man får säga precis vad man känner och tycker men det får man inte göra rakt in i eller rakt ut i klassen för då blir man klassad som dum i huvet. Om man säger fel, tycker jag.

Hon känner också att hon fått lite bättre självförtroende. Genom att hon får den hjälp hon behöver kan hon känna att hon lyckas.

Ja lite, att när man sitter här så tänker man att jag kan faktiskt. Jag är inte så dum som jag tror att jag är, men jag kan.



### **6.3.3 Känsla av integrering/exkludering**

Elin hade gärna kommit till specialpedagogerna i fler ämnen. När hon, till exempel, är på lektionerna i ett ämne de börjat med nu i trean, tycker hon inte att hon förstår någonting. Läraren går igenom allting för snabbt och säger att hon inte har tid att förklara mer. Elin tycker att de vanliga lärarna har för lite förståelse för olika problem, som koncentrationssvårigheter eller dyslexi. Elever som behöver hjälp bemöts som om de är dumma, menar hon.

Det är många lärare här som klankar ner en för att man har för att man behöver hjälp.

I den perfekta skolan skulle det bara finnas lärare som kan hjälpa eleverna, på det sätt som specialpedagogerna gör, och som förstår vilka problem elever kan ha och stöttar dem. Om hjälpen finns inne i klassrummet eller utanför, spelar kanske mindre roll, men om man behöver lugn och ro är det bättre att få gå iväg till ett annat rum, menar Elin. I ett avseende känner sig emellertid Elin exkluderad från sin vanliga klass på grund av att hon är hos specialpedagogerna. Eftersom hon inte fått godkänt än i Svenska A, läser hon all svenska hos specialpedagogerna medan klassen har Svenska B. Problemet är att svenskläraren också är deras klassföreståndare och han ger mycket information till klassen eller bjuder in andra personer på svensklektionerna och glömmer att Elin inte är med där. Då känner hon sig bortglömd och utanför.

Det tycker jag är rätt dåligt. Det är som att jag inte går kvar i klassen bara för att jag inte har Svenska B.

### **6.3.4 Sammanfattning**

Elin går mer än gärna till specialpedagogernas studio och skulle vilja gå dit oftare än hon får för sina lärare. Där känner hon sig accepterad och vågar säga fel utan att känna sig dum. Hon uppskattar också att de förstår hennes problem. Hon kan dock känna sig utanför när svenskläraren/klassföreståndaren ger klassen information utan att tänka på att Elin aldrig är med på svensklektionerna.

## **6.4 Per**

Per är 17 år och går på Fordonsprogrammet, år 1. Han tycker att det är roligt men jobbigt att gå i gymnasieskolan. En skillnad mot grundskolan är att studiebidraget är kopplat till närvaron, så det sätter större press på honom att komma till skolan. Fordonsämnena är ganska krävande – han tycker att tempot är högre där än på högstadiet. Kärnämnen, svenska, engelska, naturkunskap och idrott betecknar han som

”slappa”. Per trivs i klassen, som är lite stökigare än hans högstadielklass. Det tycker han är både positivt och negativt.

Per: Här är fler som ski ... alltså som snackar mycket på lektionerna och så. Innan var det bara jag och två andra som snackade, typ. (---)Det är roligt när man inte orkar jobba. Sen ibland kan man inte jobba.

Jag: För att det är stökigt?

Per: Ja.

Per har diagnostiserade läs- och skrivsvårigheter, och ”spår av ADHD”, enligt honom själv. Därför har han problem med svenskan och engelskan, och både han och hans lärare tycker att han ska gå till specialpedagogernas studio en av två lektioner i respektive ämne.

Får hjälp med det jag inte . . . alltså så . . . får hjälp med saker jag inte fattar och sånt. (---)

Verb och sånt. Och stava rätt och såna grejer. Det får jag hjälp med.

Största skillnaden mot att vara i klassen är att det är lugnare i studion och därför går det lättare att koncentrera sig där. Per tror att han hade haft svårare att hänga med om han inte fått gå till specialpedagogerna, och att han då hade fått jobba mer hemma eftersom han inte skulle ha hunnit lika mycket på lektionerna.

#### **6.4.1 Upplevelse av resultat**

Per tycker att han blivit duktigare i engelska och svenska sedan han började få hjälp av specialpedagogerna.

Det är ju lättare att förstå när nån förklarar. Man får ju mer hjälp här än man får i stora klassen.

#### **6.4.2 Självbild**

Pers självbild verkar inte påverkas så mycket av att han går till specialpedagogernas studio. Det verkar vara ganska självklart att han ska gå dit, och det har en praktisk nytta – han hinner med det han ska i skolan och slipper göra så mycket hemma

#### **6.4.3 Känsla av inkludering/exkludering**

Per verkar inte uppleva något negativt med att lämna klassen för att få undervisning i studion. Han känner inte att han missar något när han inte är i klassen. Han säger att det inte heller hade spelat någon roll om han varit den ende i sin klass som gått hit. När det gäller den ideala skolan, är hans enda idé att man borde vara mer ledig, annars verkar han inte ha funderat på hur skolan ska vara.

#### **6.4.4 Sammanfattning**

Att gå till specialpedagogernas studio verkar vara något ganska naturligt för Per och inget han upplever negativt. Där hinner han med mer och slipper jobba så mycket hemma.

#### **6.5 Ola**

Ola är 18 år och går andra året på Byggprogrammet. Han trivs någorlunda i skolan, men han hade hellre varit hemma. Han har kommit in på Byggprogrammet som PRIV-elev<sup>4</sup>, vilket innebär att han kommit in utan att ha fått godkänt i alla kärnämnen från grundskolan. Därför läser han matematik på Individuella Programmet och har valt bort engelskan. Övriga ämnen läser han tillsammans med den vanliga klassen. Han fick dock inte godkänt i Svenska A, så därför går han till specialpedagogerna en gång i veckan på svensktimmen för att försöka få godkänt i den kursen, samtidigt som han läser Svenska B med klasskamraterna den andra svensktimmen varje vecka.

Ola tycker bättre om byggämnena än om de teoretiska ämnena, men även där är det mycket teori, och han hade hellre jobbat.

##### **6.5.1 Upplevelse av resultat**

Ola verkar inte tycka att det är någon större skillnad mellan undervisningen i den specialpedagogiska verksamheten och undervisningen i klassen.

Man gör väl lika mycket här eller där. Fast här får man mer hjälp ju. Lite lättare är det. Inte lika mycket liv heller.

Han är där för att hans svensklärare tycker att han ska vara där, och för att lyda sina föräldrar som också tycker det. Själv tycker han inte att det gör så stor skillnad. Han hoppas dock på att det ska vara lite lättare att få godkänt i och med att han går till specialpedagogernas studio. Men han känner inte att hans kunskaper har blivit speciellt mycket bättre.

Nja, jag kan nog lika mycket som jag kunde innan, fast jag kanske har lärt mig lite mer här, men tja, jag vet faktiskt inte. Jag kan det jag kunde innan. Kanske lite bättre.

##### **6.5.2 Självbild**

Intrycket man får är att skolan inte betyder speciellt mycket för Ola mer än att han vill få godkända betyg. Undervisningen i studion har inte gjort honom mer positiv till att

---

<sup>4</sup> PRIV=programinriktat individuellt program

lägga ner arbete på teoretiska ämnen, utan han betonar att han, både i klassrummet och i studion, bara gör det nödvändiga. Läxor, prov och liknande talar han överhuvudtaget inte om.

Jag jobbar det jag ska göra. Och inte mer.

Att han får undervisning hos specialpedagogerna hoppas han innebär att kraven på honom sänks. Han verkar inte vänta sig att hans egen kompetens ska öka.

### **6.5.3 Känsla av inkludering/exkludering**

Ola känner inte att han missar något genom att lämna klassen och gå till den specialpedagogiska studioverksamheten, annat än möjligen något ämnesinnehåll som han får ta i trean i så fall. Han vet inte om någon tycker att det är konstigt att han går iväg, och det är inget han skulle bry sig om ifall det var så. När han går till studion tänker han inte på något särskilt.

Absolut ingenting. Jag tänker bara att det kommer att bli tråkigt nu. För det är en sån lång lektion.

Det hade varit lika tråkigt att ha svenska med klassen, menar han. På högstadiet gick han också ifrån klassen och fick hjälp i matte och svenska, så han är van vid det. Han har inget negativt att säga om specialpedagogernas studio.

Nä, det är väl bara positivt, väl. Man får mer hjälp och allting.

Den perfekta skolan, enligt Ola, skulle vara en där man börjar vid tio och slutar klockan ett. Däremellan kunde man ha vanliga lektioner.

### **6.5.4 Sammanfattning**

Skolan för Ola verkar vara något nödvändigt ont, något man går igenom för att man måste, inte för att man behöver lära sig något egentligen. Han har inga idéer om hur den skulle kunna bli bättre eller hur han själv vill ha det, utan det är andra som bestämmer. Han har ingenting emot att gå till den specialpedagogiska verksamheten, utan säger att det är bra med hjälpen han får där.

## **6.6 Lena**

Lena är 20 år och går sista året på Barn- och Fritidsprogrammet. Därefter tänker hon gå en utbildning till undersköterska. Hon tycker att det är jobbigt att gå i skolan, mycket läxor och läsande, men roligt också eftersom hon lär sig så mycket. Lena har haft diagnoserna läs- och skrivsvårigheter och koncentrationssvårigheter sedan

mellanstadiet. Hon har svårt att förstå vad hon läser och att skriva och det gör att mycket blir jobbigt, men det hon förstår tycker hon är roligt. Matematik, till exempel, tyckte hon var lätt när hon läste det ämnet.

Engelskan tyckte hon var jättesvår och fick inte godkänt i det ämnet. Många Barn- och Fritidsämnen tycker hon också är svåra eftersom det är mycket teori. Dem kan hon få hjälp med inom ramen för den lokala kursen Svenska Förstärkning, där eleverna bland annat jobbar med olika sorters texter. Annars är det svenska och religion hon får hjälp med hos specialpedagogerna. Hon skriver ofta på datorn och tar hjälp av stavningsprogram och talsyntes. Hon lyssnar på inlästa texter eller får texter upplästa av specialpedagogerna.

### **6.6.1 Upplevelse av resultat**

De två första åren hade Lena engelska hos specialpedagogerna. Det gav emellertid inte önskat resultat; hon fick inte godkänt.

Nej. Det funkade inte. Jag klarade inte det.

Lena försöker inte heller ta igen det nu och försöka få godkänt.

Nej, jag tycker jag fattar ingenting av engelska. Så . . . det är inte lönt.

Kursen i samhällskunskap, däremot, klarade hon och tyckte var riktigt lätt och intressant på grund av att hon fick så mycket hjälp att hon kunde förstå vad det handlade om.

Och samhälle var rätt lätt. Eh . . . Det fick jag så mycket hjälp med så att jag förstod det. Så det var faktiskt rätt kul att läsa det.

Nu är det bland annat religionskunskapen där hon får hjälp att läsa texter och därmed en reell chans att förstå och kunna svara på lärarens instuderingsfrågor.

### **6.6.2 Självbild**

Tidigare, i sexan och på högstadiet, tyckte Lena att det var jobbigt att just hon hade problem och att alla klarade skolan utom hon. Men nu är det inget stort problem längre.

Men nu är jag så pass gammal så nu förstår jag att alla kan ha svårt med nånting (---) Men förr var det jättejobbigt. Och då ville jag inte själv inse att jag hade problem eller nåt sånt.

Att hon har diagnoser är ingenting hon tänker på, säger hon – det bara finns där. Hjälpen Lena får hos specialpedagogerna betyder mycket för henne. Hon tror inte att hon hade klarat ämnena i skolan utan deras hjälp. Men genom att hon får hjälpen, har hon fått bättre betyg än tidigare och också en mer positiv självbild.

### 6.6.3 Känsla av inkludering/exkludering

När Lena gick i högstadiet, pratades det om att hon behövde extra hjälp. Men då var hon inte särskilt pigg på det, i synnerhet som hon var den enda i klassen som behövde hjälp.

Ja, typ i sexan, sjuan åttan nian började det där. Och då ville jag inte få extra hjälp eller nåt sånt. Men sen ju äldre jag blev så förstod jag att jag behöver mer hjälp än bara det jag får på lektionerna.

Nu är de flera i klassen som går tillsammans till den specialpedagogiska verksamheten och får hjälp. Men Lena menar, att hon hade gått dit även om det bara var hon som behövde det. På grundskolan hade det känts jobbigt, men nu är det annorlunda.

... nu hade jag inte brytt mig om jag hade gått själv iheller. Men då gjorde jag det.

Den perfekta skolan enligt Lena skulle ha små klasser och många specialpedagoger. Det viktiga är att lärarna *förstår* att alla inte är lika och klarar allt lika lätt, och att alla elever får den hjälp de behöver. Om lärarna förstår alla elever bättre, förklarar de mer och tar det lugnare, tror hon, och då skulle de flesta klara av att hänga med i den vanliga undervisningen.

### 6.6.4 Sammanfattning

Lena tycker att det är bra att hon får hjälp hos specialpedagogerna, även om hon inte fått godkänt i engelska trots att hon gått dit. I andra ämnen känner hon att hon lyckas bättre tack vare hjälpen och hon tror mer på sin egen förmåga nu än tidigare. Hon efterlyser samma förståelse för olika inlärningsproblem hos de vanliga lärarna som hos specialpedagogerna – hade den funnits och lärarna anpassat sig efter alla elever och haft tid att hjälpa alla, hade en särskild studio inte behövts, tror hon.

## 6.7 Johan

Johan är 17 år och går andra året på Fordonsprogrammet. Han tycker att det är ganska roligt att gå i skolan, framför allt att träffa kompisar, men vissa ämnen tycker han också är roliga, till exempel matematik och fordonsämnen och svenska. Engelska och samhällskunskap tycker han inte är så roliga ämnen, eftersom de är svåra.

Ja det är mest, man fattar inte så jättemycket men just nu på engelskan är det roligt för vi håller på med fordonsengelska. Så det är rätt så roligt.

Klassen är ganska livlig, och ibland tycker Johan det är jobbigt när han ska koncentrera sig. Men det kan vara roligt ibland att det är liv i klassen, tycker han. Klasskamraterna trivs han mycket bra med.

Johan har all sin engelska hos specialpedagogerna. Första året kom en specialpedagog till klassen och stöttade vissa elever där. Så småningom flyttade den gruppen till ett mindre rum för att få mer lugn och ro, och nu i tvåan är det bara Johan som behöver stöd i engelska (de andra går i andra klasser nu). Han kanske ska få stöd i svenska också, eftersom han tycker att det är jobbigt särskilt med läsningen.

Johans framtidsplaner är att arbeta med det han utbildar sig till – personbilmekaniker. Han har kontakter i branschen och vet att han kan få jobb genom dem.

### **6.7.1 Upplevelse av resultat**

Johan tycker att det känns bättre att ha engelska hos specialpedagogerna. Han arbetar med lite lättare material, får mer hjälp och får mer gjort eftersom det är mer lugn och ro där. Han vet inte om han får godkänt, men det känns bättre än när han gick i klassen.

Det känns på bättre väg nu än innan dess... Dom kör ganska mycket snabbare än vad vi gör här men vi läser ändå samma saker. Så det är lite skönare när det är lite saktare tempo.

Han kanske ska börja komma på svenskan också, eftersom han känner att han inte riktigt hänger med där heller, särskilt nu när de läser romaner och skriver om dem.

### **6.7.2 Självbild**

Kompisarna brukar skoja om att Johan behöver extrahjälp, men han bryr sig inte så mycket om vad de säger, för han tycker själv att det är bra med hjälpen.

Ja, det är mest dom skojar lite så, ”du behöver extrahjälp” och så, men ... man behöver ju inte gå hit för det, man kan gå hit bara för att man tycker att det är svårt ... man tycker att det är jobbigt i klassen eller så. Det är ju bra på ett sätt, så jag struntar mest i vad dom säger.

Han känner några andra som också brukar gå till specialpedagogernas studio. Och några klasskamrater, som i början kunde tycka att det var genant att gå till studion, har senare insett att det kan vara bra att få extrahjälp och börjat komma dit, de också.

Ja, i början var det väl lite att några kompisar tyckte att, ja det är skämmigt att gå hit här för man tycker man är CP eller nåt sånt, men det är ju bara en bra sak ju, så vissa av dom har sagt att jag behöver nog lite extrahjälp i nåt ämne och har kommit hit här ändå.

Johan har ingen diagnos, men har alltid upplevt att han har haft svårt att lära in saker. Det verkar emellertid inte ha påverkat hans självbild så mycket. Svårigheterna är inget han går och tänker på. Han får lägga ner mer tid än andra för att klara skolarbetet, men det verkar han vara beredd att göra.

Nä, jag tänker bara att alla är olika och är det nån som är bättre, så får dom vara det. ... Det är jobbigt ibland när man ska ha prov för då ... får man läsa rätt mycket. Det blir väl rätt bra i slutändan.

### **6.7.3 Känsla av inkludering/exkludering**

När Johan skulle börja gå ifrån klassen och få undervisning hos specialpedagogerna, funderade han på hur det skulle bli att inte vara i samma klassrum som de andra hela tiden, men han framhåller att ämnena i skolan trots allt är viktigare än att vara med kompisarna hela tiden.

Ja, det är ju . . . ja, att man inte går i samma klass som kompisarna just då, men ... sen å andra sidan, så ... det är ju skolan som räknas. Det är ju inte kompisarna inne på lektionerna och sånt. Det är ju mest vad man ska göra och sånt.

Han tycker att det känns mycket bättre att ha engelska i studion än i klassen, trots att han ibland funderar på vad de andra gör och om de har det roligare i klassen än vad han har det. Han kan sakna stämningen i klassen, men uppskattar lugnet och att han får mycket gjort hos specialpedagogerna.

Ja, jag tänker så, ”undrar vad dom gör”, om det är nåt roligt eller så. Så tänker man på att det är säkert mycket roligare än här, men så får man mer hjälp här och man får gjort mer, så det jämnar ut sig lite.

Den perfekta skolan skulle vara som nu, fast erbjuda lite mer möjlighet till hjälp i alla ämnen. Men engelskan hade han inte velat ha annorlunda. Det skulle kunna fungera med en specialpedagog som stöttar i det vanliga klassrummet, som han hade första året, men Johan uppskattar inte minst lugnet i studion.

Ja, det kunde varit lika bra, fast det är ju det ... det är ändå en massa liv, ju.

### **6.7.4 Sammanfattning**

Johan verkar vara en pojke som tycker att det är viktigt att klara skolarbetet. Han lägger ner den tid som behövs för att läsa till prov och liknande trots att han upplever att han har svårare att lära än många kamrater. Därför har han ingenting emot att lämna klassen trots vissa gliringar från kamraterna och egna funderingar om hur mycket roligare det kan vara att stanna i det vanliga klassrummet. Hos specialpedagogerna finner han lugn och ro och får arbeta i en takt som passar honom bättre. Där får han också mer gjort än i klassrummet, tycker han. Han skulle kunna tänka sig stöd inne i det vanliga klassrummet också, men då skulle han gå miste om lugnet som han verkar värdera högt.



## **6.8 Petra**

Petra är 19 år och går tredje året på Barn- och Fritidsprogrammet. När hon slutar vill hon arbeta inom förskolan, men hon orkar inte läsa vidare just nu i alla fall. Hon tycker att det är jobbigt att gå i skolan, eftersom det är så mycket man ska göra på samma gång, många prov, arbeten och läxor. Det blir lätt för mycket för henne vilket leder till stress och frustration.

Nä, men att jag inte förstår och ja, har svårt för att lära in det och det är för mycket och jag blir stressad och jag blir frustrerad och ... (skratt). Det blir alldeles . . . mer än jag klarar av. Nu i trean har det varit värst. För det är allt . . . det är för mycket saker på en och samma gång samtidigt.

Det är inget speciellt ämne hon tänker på, utan det verkar vara allt sammantaget som blir för mycket. I klassen trivs hon bra, även om hon tycker att sammanhållningen mellan olika grupperingar kunde vara ännu bättre.

Petra går till specialpedagogerna så ofta hon kan. Hon är där på svenskan och religionskunskapen samt på den lokala kursen Svenska Förstärkning, där hon kan arbeta med texter från olika ämnen samtidigt som hon förbättrar sin svenska. Sedan går hon ofta dit på håltimmar och raster om hon känner att hon har för mycket att göra. Då kan hon låna en dator eller få hjälp av specialpedagogerna att plugga till ett prov. Hittills har hon fått godkänt i alla ämnen utom Naturkunskap, där hon misslyckades med ett prov och kände att läraren inte tog någon hänsyn till att hon inte mårde bra vid provtillfället.

Petra har ingen diagnos, men misstänker att hon har specifika läs- och skrivsvårigheter och vill bli utredd så fort hon har tid till det.

### **6.8.1 Upplevelse av resultat**

Petra läste Engelska A hos specialpedagogerna och fick godkänt. Det hade hon aldrig fått annars, menar hon. Hos specialpedagogerna kan hon få förklaringar och instruktioner riktade direkt till sig, vilket gör att hon sedan klarar själva uppgifterna. Om hon inte fått gå till specialpedagogerna, tror hon inte att hon klarat skolan överhuvudtaget. Då hade hon överväldigats av stressen och pressen.

Jag hade inte klarat av uppgifterna och allting hade tatt så mycket längre tid och jag hade blivit ännu mer stressad och frustrerad. För här får jag den hjälpen jag behöver.

Hon är emellertid inte intresserad av att läsa vidare. Hon orkar inte läsa mer nu.

### **6.8.2 Självbild**

Petra återkommer gång på gång till hur skönt det är att komma till den specialpedagogiska studioverksamheten. Där upplever hon trygghet och acceptans. På en direkt fråga om hon fått bättre självförtroende eller liknande av att få hjälp hos specialpedagogerna, säger hon att hon inte funderat så mycket på det.

Det är bara det att jag känner att det är skönt och avslappnande att komma hit så att man vet att man får den hjälp man behöver och det stödet.

### **6.8.3 Känsla av inkludering/exkludering**

I den vanliga undervisningen upplever Petra att hon har svårt att få förståelse för sina svårigheter. Hon har svårt att ta till sig instruktioner som ges till hela klassen och hon känner inte att hon kan be läraren förklara en gång till för henne.

Ja, men han har inte tid, om man säger så. Det är för mycket, han blir bara sur: ”Du kunde lika gärna . . . varför lyssnar du inte första gången när jag berättar” (skratt).

Den specialpedagogiska studioverksamheten blir en oas för Petra, där hon känner sig trygg och avslappnad, och det är bara skönt att få lämna klassen ett tag och komma till ett mindre sammanhang. Hon uppskattar att de är flera från klassen som går dit samtidigt, för det är roligare att jobba tillsammans med någon, men hon går också dit själv på håltimmar och liknande.

I den perfekta skolan ska lärarna förstå alla elever som specialpedagogerna förstår dem, och inte dumförklara någon. De ska ge elever fler chanser och inte pressa dem och ge dem mer arbete än de klarar av.

### **6.8.4 Sammanfattning**

För Petra är den specialpedagogiska studioverksamheten en oas mitt i skolans stress och press. Där kan hon slappna av och få känna att någon förstår henne och hennes problem och ger henne det stöd hon behöver för att klara av uppgifter i olika ämnen.

## **6.9 Cecilia**

Cecilia är 18 år och går år två på Handelsprogrammet och vill jobba inom handeln när hon slutar skolan. Hon har nyligen fått en dyslexi-diagnos, som visar att hon framför allt har svårt att formulera sig i skrift. Cecilia trivs i skolan, men tycker att det är lite ensamt ibland, för hon har inga riktiga vänner i klassen utan umgås mer med folk från andra klasser. På grund av sina läs- och skrivsvårigheter, får hon hjälp av specialpedagogerna i flera olika ämnen, främst i svenska men också i andra ämnen när det krävs läsning och

skrivning. Hos specialpedagogerna kan hon få hjälp med läsningen eller skanna in böcker och få dem upplästa av talsyntesen. Hon använder också talsyntes och rättstavningsprogram när hon skriver uppsatser. Talböcker tycker hon inte fungerar så väldigt bra. Cecilia har valt Svenska Förstärkning som tillvalsämne, så då är hon också hos specialpedagogerna, liksom på matten. Engelskan går dock så bra att hon blivit ”nerskickad” till den vanliga klassen, eftersom det egentligen bara är stavningen hon har problem med i det ämnet. Hon kan läsa böcker även på engelska, fast det tar lång tid. Hos specialpedagogerna kan Cecilia också göra prov muntligt och få hjälp med formuleringen av svaren. Cecilia har haft extra hjälp under större delen av sin skoltid.

### **6.9.1 Upplevelse av resultat**

Hos specialpedagogerna får Cecilia hjälp att kompensera för sina svårigheter, bland annat genom talsyntes, stavningsprogram, läshjälp och genom att göra muntliga prov. Denna hjälp gör att hon klarar gymnasiet. Utan den hjälpen tror hon inte att hon klarat skolan.

### **6.9.2 Självbild**

När Cecilia kom till gymnasiet, uppskattade hon att hon fick erbjudande om hjälp på en gång, utan att behöva tjata eller ens be om det. Det kändes bra:

Man liksom känner precis som om dom liksom verkligen bryr en om en,” du är liksom viktig för oss fastän du har problem och vi har liksom olika lösningar, du kan liksom se om det funkar för dig och så här,” ja, dom ger en det som ... alternativ och så här.

Det känns inte heller som ett tvång, menar hon, utan som ett erbjudande. Hon kan tänka sig att det finns de som tycker att det är jobbigt att erkänna att man behöver extra hjälp och som blir nedstämda av den anledningen, men för henne själv har det aldrig varit något problem, kanske för att hon alltid har behövt extra hjälp och blivit van vid det. Hon betonar att det inte skulle vara något nytt om någon retade henne för att hon behöver extrahjälp och det skulle inte vara något hon skulle bry sig om i så fall.

Jag vet inte hur det är för dom som är nya som precis kommer som inte har varit där innan, dom kanske tycker att det är skämmigt. Och kanske retade av kompisar för att dom behöver gå på extrahjälp och kallar det för särklass och så, men det har man ju hört i tio år, så man har ju vant sig. För man vet ju, det finns ju grejer som jag kan göra bättre än dom och så, så att...

Hon känner inte till någon som tycker att det är jobbigt att gå till studion, men berättar att en del som går dit skämtar om det själva.

... dom flesta som går dit brukar retas lite självmant, så liksom; ”ah, nu ska vi gå dit där höhö” liksom. Sen är det vissa som tycker det är orättvist att vi får gå iväg och få extrahjälp, så det är åt båda hållen där, liksom.

### **6.9.3 Känsla av inkludering/exkludering**

Cecilia är väldigt positiv till specialpedagogernas verksamhet och går gärna iväg från klassen för att komma dit när hon behöver det. Hon tycker att det är skönt att komma ifrån klassen ett tag och få vara i en mindre grupp där läraren kan ge instruktioner bara till henne. Att ändra på undervisningen så att den passar alla i klassen tror hon inte på.

Jag tycker det är bra för blir alla glada och så är det inte nån som sitter där ”åh, detta är så enkelt ööö”. Dom liksom tycker det är tjatigt och sånt. Så jag tycker det är skitbra. Inga problem.

### **6.9.4 Sammanfattning**

Cecilia är en tjej som verkar acceptera sina svårigheter utan att låta sig nedslås av dem. Hon vet att hon är duktig på annat och att hon har rätt att få hjälp med det hon inte klarar själv. Tanken på att någon skulle mobba henne avfärdar hon med ett skratt. Specialpedagogernas studioverksamhet är viktig för henne både rent kunskapsmässigt och som ett erkännande av hennes rätt till stöd i hennes svårigheter.

## 7 ANALYS

Min undersökningsgrupp består av fem flickor och fyra pojkar. Flickorna var över lag lättare att få att prata om sina tankar och upplevelser. Deras tankar om skolan och specialpedagogernas verksamhet präglades också av mer analys och eftertänksamhet än pojkarnas. Detta blev tydligt inte minst i frågan om hur den perfekta skolan skulle se ut om de fick bestämma. Alla flickorna samt Johan hade idéer om mindre klasser, fler lärare, mer praktisk inriktning eller att det var bra med möjligheten att differentiera undervisningen genom specialpedagogernas hjälp. Pojkarna däremot (utom Johan) hade som förslag på en bättre skola att minska tiden de var tvungna att vara där. Denna skillnad kan ha flera orsaker. Dels är flickorna äldre (18, 19 eller 20 år gamla) än pojkarna, som är 17 eller 18 år gamla, och dels har de flesta av dem kommit längre i sin utbildning och hunnit reflektera mera över och jämföra olika sorters kurser och ämnen. Flera av flickorna är också mer öppna för att läsa vidare medan pojkarna i min studie är inställda på att börja arbeta så fort som möjligt. Pojkarnas svar tyder på att de inte känner någon större makt över sin situation, eftersom de inte funderat på hur man kunnat göra den bättre. Man kan naturligtvis också tolka deras svar som att de är nöjda med hur skolan ser ut, men detta motsägs av att de vill ha kortare dagar och längre raster.

### ***7.1 Upplevelse av resultat av stödet i den specialpedagogiska studioverksamheten***

Alla flickorna uttrycker att det varit avgörande för deras skolresultat att de fått hjälp av specialpedagogerna. Anna gick på en friskola först där det inte fanns någon specialpedagog, och där kände hon det så hopplöst att hon ville ge upp. Nu känner hon att hon får det stöd hon behöver för att klara de flesta ämnena. Engelskan tänker hon dock läsa in senare. Cecilia får också hjälp att kompensera sina läs- och skrivsvårigheter i många ämnen och klarar därmed gymnasiet, vilket hon inte tror att hon gjort annars. Elin har fått IG i flera ämnen, men menar ändå att hjälpen hon fått hos specialpedagogerna gjort att hon kunnat gå kvar på skolan. Utan hjälpen hade det inte gått bra alls, menar hon, och då hade hon nog hoppat av. Ett ämne hon klarat med hjälp av en specialpedagog är Matematik A. Lena fick inte heller godkänt i Engelska A trots stödet och har heller ingen tro på att hon kommer att klara den senare, men till exempel samhällskunskapen blev rolig och intressant eftersom hon fick tillräckligt med hjälp för att förstå vad den handlade om. Nu får hon hjälp med att läsa texter i bland annat

religionskunskap och därmed en reell chans att förstå innehållet och kunna besvara lärarens instuderingsfrågor. Petra fick godkänt i Engelska A helt beroende på stödet hos specialpedagogerna, menar hon. Förklaringar och instruktioner riktade direkt till henne gör att hon klarar sina uppgifter i flera ämnen och inte överväldigas av stress och press. Petra känner dock inte att hon orkar läsa vidare nu.

Samtliga flickor har valt den lokala kursen Svenska Förstärkning som tillvalsämne, vilket inneburit att de kunnat välja bort ett annat tillvalsämne för att koncentrera sig på sina läs- och skrivsvårigheter och få tid att bearbeta texter i andra ämnen. Det upplever de har betytt mycket för framgången i dessa ämnen.

De intervjuade pojkarna är lite mer återhållsamma med lovorden över specialpedagogernas verksamhet, men även Per, Christoffer och Johan upplever att det går bättre med studierna i och med att de får stöd i den specialpedagogiska studioverksamheten. Per tycker att han klarar engelskan och svenskan bättre sedan han fått hjälp i studion, eftersom det är lättare att förstå om man får mer förklaringar och mer hjälp än i klassen. Christoffer betonar lugnet i studion, vilket gör att han har kommit längre i svenskan än vad han tror att han gjort annars. Johan trycker mest på att det känns skönare med ett anpassat material och tempo som passar honom. Han vet inte om han får godkänt, men tycker att det känns bättre på väg än vad det gjorde i klassen.

Ola, däremot, tycker inte att han blivit speciellt mycket duktigare i svenska sedan han började få stöd.

## **7.2 Självbild**

Ingen av personerna jag intervjuat uttrycker något som tyder på att de fått en mer negativ självbild sedan de började komma till specialpedagogernas studio. De som tydligast uttrycker en positiv påverkan på självbilden, är Anna, Elin, Lena, Cecilia och Petra. Anna har fått en mer positiv syn på sig själv och sina förmågor. Hon vet att hon kan om hon får rätt stöd, och därför kan hon planera att läsa vidare till förskollärare. Elin vågar visa sin okunskap i studion, men känner också att hon inte är så dum som hon trott, liksom Lena, som också känner att hon kan mer än hon trott.

Ja, och jag har blivit mer framåt, tycker jag själv. Att jag kan mer än vad jag trott innan. Och det tycker jag är bra.

Cecilia upplevde det väldigt positivt att redan från början uppmärksammas och få sina problem erkända men ändå accepteras. Petra är försiktig med att säga att hon fått bättre

självförtroende eller liknande, men hon påpekar flera gånger hur skönt det är att komma till studion och bli accepterad för den hon är.

Dom förstår hur jag tänker och dom förstår liksom vad jag behöver hjälp med och det gör ju inte vad man ska säga svenskläraren. Så det är ... alltså dom här förstår mer problemet och hjälper till. Ja, dom förstår att man har problem helt enkelt. Dom accepterar att man har det.

Christoffer känner sig också ”mer bekväm” hos specialpedagogerna än i den stora klassen, kanske för att den påminner om specialskolan där hans självbild sannolikt förbättrades mycket eftersom han fick uppleva framgång och att han fick ordning på sitt kaotiska liv. Johan och Per verkar se det som självklart att det är bra att få hjälp så att man klarar ämnet bättre eller slipper jobba lika mycket hemma, men de uttrycker ingenting som tyder på en förändrad självbild. Ola verkar ha gett upp tron på att han kan utvecklas i någon större grad och hoppas på sänkta krav hos specialpedagogerna jämfört med i vanliga klassen, vilket tyder på en negativ självbild vad gäller skolarbetet.

### **7.3 Känsla av inkludering/exkludering**

Ingen av de intervjuade eleverna känner att det är ett problem att lämna klassen och gå till specialpedagogernas studio. Alla flickorna verkar trivas mycket bra där, och hade gärna tillbringat ännu mer tid där. Anna, Lena, Elin och Petra går i samma klass och går ofta till studion tillsammans, men de framhåller att de hade gått dit även om de varit ensamma om det i sin klass. Lena ville inte lämna sin klass på högstadiet, men nu tycker hon inte att det är något problem. Cecilia tycker att det är skönt att lämna klassen då och då och komma till en mindre grupp. Christoffer nämner att kompisarna kan skoja om att han går dit, men det verkar inte störa honom speciellt mycket. Johan kan sakna stämningen i klassen, och tänker att de andra nog har det roligare än han ibland, men å andra sidan tycker han att skolarbetet är viktigare än kompisarna, och han får ju mer gjort i studion, så det jämnar ut sig. Ola tycker att det är lika tråkigt var han än har svenska, så det spelar ingen roll. För Per verkar det inte heller vara något problem att lämna klassen.

Förutom Johan som kan sakna stämningen i klassen, tycker ingen att de missar något som händer i klassen. Elin kan emellertid känna sig exkluderad när svenskläraren/klassföreståndaren glömmer bort att hon inte är på hans lektioner och missar att ge henne viktig information.

Anna, Lena, Elin och Petra (som går i samma klass) har erfarenheter av lärare som inte förstår deras specifika situation. Dessa lärare går för fort fram, säger att de inte har

tid att förklara eller instruera en gång till, eller håller på att det ska vara samma regler och krav för alla elever oavsett de individuella förutsättningarna. Flickorna efterlyser större förståelse, kunskap och flexibilitet samt ett lugnare tempo hos de vanliga lärarna. Som det är nu verkar de känna sig exkluderade inne i det vanliga klassrummet, vilket de kompenserar med att få känna sig accepterade och förstådda hos specialpedagogerna.

Jo, det går ju bra att sitta där [*i det vanliga klassrummet*], men man förstår ingenting av det hon pratar om, i alla fall. (---)[*Hos specialpedagogerna*] hade kanske nån förklarat bättre. Förklarat mer, vad det handlar om. Än vad hon gör, för hon tar alltid allting helt snabbt, så man förstår ingenting. Så när man säger till henne att man inte förstår, så säger hon att vi inte har tid att berätta. Stressigt schema. (Elin)

Små klasser och många lärare är också något flera av dem efterlyser. Cecilia, däremot, tror inte att allas behov kan mötas i samma klassrum. Hon tycker det är skönt att få individuell hjälp och instruktion i en annan miljö, och slippa höra kommentarer från dem som tycker att allt är lätt.

Där är så många i klassen som dom måste vända sig till och då kanske där sitter en som tycker "ah, detta är ju för enkelt" och då blir ju han sur, och då tar dom det svårare och då sitter nästa som tycker det är för svårt och ... så jag tycker det är rätt så bra att man kan gå ifrån klassen.

Flera av eleverna uppskattar den lugnare miljön hos specialpedagogerna. Christoffer skulle inte vilja gå tillbaka till den vanliga klassen på svenskan även om man ändrade på undervisningen så att den passade honom. Han trivs bättre i den lilla gruppen, säger han. Johan och Elin kan tänka sig att få hjälp inne i klassrummet, men säger sedan att då går man miste om lugnet i studion. För Cecilia och Petra är en stor fördel med den lilla gruppen att de kan få instruktioner och förklaringar som är riktade direkt till dem och inte till hela klassen.

De flesta eleverna har inte hört elever i andra klasser på skolan ha åsikter om studioverksamheten. Anna har hört ett par pojkar som var i studion säga, att de ville gå tillbaka till sin klass. Hon tror att det mest är pojkar som kan tycka att det är jobbigt att behöva lämna klasskompisarna. Johan har klasskamrater som först varit negativa till verksamheten, men som senare insett att de också har nytta av att gå dit.



## **8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION**

### **8.1 Sammanfattning**

Syftet med denna undersökning var att ta reda på hur elever upplever att de påverkats av att få stöd i den specialpedagogiska studioverksamheten med avseende på upplevt resultat, självbild och känsla av inkludering/exkludering. Resultatet visar, att de flesta eleverna i undersökningen upplever att de lyckats bättre i sina studier med specialpedagogernas hjälp än vad de skulle ha gjort annars. Några av eleverna anser att möjligheten till detta stöd varit avgörande för deras totala skolresultat på gymnasiet, medan några tycker att de kommit lite längre på väg mot målet att få godkänt i vissa ämnen. Flera av eleverna framhåller också att de fått en mer positiv självbild när de lyckats bättre i studierna och framför allt blivit accepterade och förstådda på ett annat sätt hos specialpedagogerna än i den vanliga klassrumssituationen. Ingen verkar ha fått en mera negativ självbild av att få stöd i den specialpedagogiska studioverksamheten. Slutligen tycker ingen av eleverna att det är jobbigt att lämna klassen och gå till den specialpedagogiska studioverksamheten. Någon saknar stämningen i klassen, men de flesta anser att de inte missar någonting när de går iväg till studion. Flera elever beskriver dock hur de känner sig exkluderade i den vanliga undervisningen, där de upplever att man inte förstår deras problem och inte försöker anpassa undervisningen efter deras behov.

### **8.2 Diskussion**

#### **8.2.1 Upplevelse av resultat**

Resultatet av denna undersökning är mer positivt än vad man skulle vänta sig av de resultat jag funnit i tidigare forskning, vilken ofta pekar på dystra kunskapsresultat av specialundervisning (Emanuelsson (1986); Persson, (1998) m fl). En skillnad mellan denna undersökning och flera andra, är att det här är elevernas egen upplevelse av förbättrade resultat som fokuseras. Några av de intervjuade eleverna vet ännu inte om de får godkänt i de ämnen de får stöd i och några har fått vara med om att de inte fick godkänt i vissa ämnen trots stödet. Faktum kvarstår dock, att flera av eleverna i min undersökning är övertygade om att stödet hos specialpedagogerna varit avgörande för att de klarat sig så bra som de gjort.

Persson (1998) lyfter fram det problematiska i mål som är lika för alla och som ska nås på samma tid. Detta har den specialpedagogiska verksamhet jag studerat hittat en

lösning på: den lokala kursen Svenska Förstärkning, där elever med läs- och skrivsvårigheter kan välja bort ett tillvalsämne och i stället få arbeta med läsning och skrivning genom att bearbeta texter från andra ämnen som de har svårt att klara av. På detta sätt skapas mer tid till de ämnen som eleverna har svårt för och chanserna att de ska klara kurserna ökar. De elever som är mest positiva till specialpedagogernas verksamhet, har alla valt denna kurs istället för ett annat tillvalsämne. Ingestad (2006) diskuterar bruket att ta bort vissa ämnen för att skapa mer tid till kärnämnen på högstadiet. Hon menade att detta riskerade att göra skoldagen mer monoton och mindre motiverande för eleverna, så att slutresultatet ofta blev sämre kunskaper i de ämnen som skulle prioriteras. Den lokala kursen Svenska Förstärkning är emellertid ett frivilligt val från elevernas sida, och ett val gjort av elever som verkligen vill klara sina studier på ett program de trivs på men som inser att de behöver mer tid och hjälp för att nå sitt mål. I denna situation är inte heller undervisningen hos specialpedagogerna segregering eller klassplittrande, eftersom den är ett alternativ bland många andra på en viss schemaposition.

### **8.2.2 Självbild**

När det gäller självbilden visade litteraturgenomgången, att det inte finns någon tydlig linje i den tidigare forskningen vad gäller vilken sorts stöd som är bäst för elevers självbild. De forskningsresultat jag tagit del av, som t ex Berglund (1998); Ahlgren (1991); Haynes mfl (1988) och Zeleke (2004), tycks dock vara entydiga när det gäller att elever i behov av särskilt stöd har sämre självbild när det gäller akademiska prestationer än sina klasskamrater. Flera elever i min undersökning som visar tecken på ha fått en mer positiv självbild sedan de fått stöd i specialpedagogernas studio, antyder att de haft en ganska negativ självbild tidigare – de har trott att de var dumma eller känt sig nertryckta och tyckt att det var meningslöst att gå till skolan. Stödet hos specialpedagogerna har emellertid inneburit att de fått ökad tilltro till sin egen förmåga och ökad motivation att anstränga sig. Detta ligger i linje med Hamacheks (1995) forskning, som visar att akademisk framgång och självbild har ett starkt samband – åt båda hållen. Akademisk framgång ger en mer positiv självbild (åtminstone vad gäller den skolrelaterade självvärderingen), men en positiv självbild ger också bättre förutsättningar för akademisk framgång genom att göra eleven mer motiverad och uthållig än en elev med en negativ skolrelaterad självbild. Det senare får vi ett exempel på bland de intervjuade eleverna: Ola, som hoppas få godkänt för att han hoppas på

lägre krav i den specialpedagogiska verksamheten, och inte för att han väntar sig att hans egna prestationer ska bli bättre eller för att han arbetar hårdare där. Flera av de andra eleverna talar emellertid om en ökad uthållighet och motivation, vilket tyder på en förbättrad självbild på skolans område.

Det är intressant att notera, att ingen av eleverna ger uttryck för något som skulle kunna tydas som tecken på att deras självbild blivit mer negativ av att de behövt lämna klassen och gå till specialpedagogernas studio. Det kan finnas många förklaringar till detta. En kan vara åldern. Vaughn och Klingner (1998) såg i sin undersökning att äldre elever var mer positiva till att lämna klassen och få hjälp än yngre. Lena säger, att när hon var yngre tyckte hon det var jobbigt att hon hade större problem än klasskamraterna, och då hade hon inte velat lämna klassen för att få stöd. Nu när hon är äldre, har hon insett att alla är olika och accepterat att just hon behöver mer hjälp. En annan anledning kan vara att de flesta elever jag intervjuat har lång erfarenhet av att få undervisning i ett annat rum än klasskamraterna och därmed blivit vana vid det. I så fall kan de ha påverkats i sin självbild tidigare, men den nuvarande situationen betyder ingenting ytterligare negativt för dem. Det kan också vara som den elev jag intervjuade i min pilotintervju sade, att gymnasiet ändå är så uppdelat på olika val av kurser att det inte spelar så stor roll för självbilden eller kamratrelationerna att hela klassen inte är tillsammans hela tiden. Den öppna miljön hos specialpedagogerna, där eleverna möter elever från andra klasser som också behöver extra hjälp, kan också bidra till att man som elev känner att man inte är ensam om att behöva hjälpen. Det är också viktigt att komma ihåg, att verksamheten bygger på frivillighet, vilket innebär att de som skulle känna sin självbild väldigt hotad av att lämna klasskamraterna och få extra hjälp av en specialpedagog, troligen inte finns med vare sig i verksamheten eller i min undersökning. Johan nämner emellertid att han har klasskamrater som varit väldigt negativa till att få stöd av specialpedagogerna till en början, men som senare accepterat att de behöver hjälp och kommit dit de också. Vi ska också komma ihåg, vad Ingestad (2006) visade i sin avhandling, nämligen att det innebär ett stort misslyckande och ett socialt handikapp att inte få följa sina klasskamrater till gymnasieskolan utan tvingas gå på Individuella Programmet. Eleverna i min undersökning har alla kommit in på nationella program, vilket i sig betyder att de inte tillhör de individer i samhället som är mest ”utanför”. Nu är deras mål att klara utbildningen de valt och kommit in på, och då kan man nog vänta sig att de väljer att se fördelarna snarare än nackdelarna med att få extra stöd och hjälp.

Flera av pojkarna i min undersökning har inga idéer om hur skolan skulle kunna bli bättre, förutom att de tycker att skoldagarna är för långa. Detta trots att de allihop är i behov av stöd och alltså har svårt att leva upp till skolans krav och/eller fungera i skolans miljö. Frågan är vad det säger om pojkarnas självbild och bild av skolan. Jämfört med flickorna på Barn- och Fritidsprogrammet, vilka har en mer kritisk hållning till skolan, verkar de ha accepterat sin plats som elever i behov av särskilt stöd och ifrågasätter inte skolans sätt att fungera överhuvudtaget. Det faller utanför syftet med detta arbete, men det kan vara värt att fundera på om en annorlunda skola hade kunnat ge dessa pojkar mer tro på sig själva och sin förmåga att hävda sig gentemot skolans bild av dem och ställa större krav på anpassning av undervisningen.

### **8.2.3 Känsla av inkludering/exkludering**

Emanuelsson (1986), Persson (1998), Haug (1998) och Ingestad (2006) ifrågasätter som vi sett den nuvarande inriktningen på grundskolan, vilken betonar måluppfyllelse och innebär ökande krav på individerna. Westling Allodi (2000) ser också två förhållningssätt i undervisningen – antingen utgår man från eleverna och deras förutsättningar och intressen, eller från kursplanerna och förutbestämda mål. I det senare fallet riskerar man enligt Westling Allodi att tvingas avskilja eller ignorera vissa elever som inte passar in. Gymnasieskolan är troligen ännu mer kunskapsinriktad och inställd på måluppfyllelse än grundskolan. Här finns till exempel många korta kurser där eleverna ska få betyg efter 30 eller 50 timmars undervisning. Då finns inte mycket tid till annat än just vad kursplanen föreskriver. I synnerhet de fyra flickor i min undersökning som går på Barn- och Fritidsprogrammet har upplevt hur läraren känner sig så pressad av det som ska hinnas med att hon eller han inte ens anser sig ha tid att förklara en gång till. De känner sig ignorerade/exkluderade i det vanliga klassrummet, eftersom undervisningen läggs på en nivå som är för hög för dem, och de vågar inte fråga eller visa sig dumma. I de ämnen där de får lov att gå till specialpedagogerna, känner de däremot att de får förståelse för sina svårigheter och får förklaringar de kan ta till sig. Det innebär både att de känner sig accepterade och att studierna blir roligare. De efterlyser såväl mindre klasser, en mer anpassad nivå på undervisningen som större förståelse och kunskap hos de vanliga lärarna, som de menar inte förstår vad det innebär att till exempel ha läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter. De ser alltså brister eller avvikelser hos sig själva, men genom den acceptans och förståelse de mött hos specialpedagogerna inser de att deras upplevda svårigheter egentligen beror på

skolmiljön och att de kan lyckas om de får rätt förutsättningar. Att kunna se det tror jag har betytt mycket för deras självbild. Det är möjligt att den lokala kursen Svenska Förstärkning, vilken har som ett mål att öka elevens kunskap om de egna svårigheterna men också lära eleven att se sina starka sidor och utnyttja dessa, också bidragit till denna förbättring av självbilden. (Detta var dock ingenting vi diskuterade under intervjuerna.) Klassrumssituationen i vissa ämnen gör att flickorna på Barn- och Fritidsprogrammet känner sig ignorerade och att de inte passar in i skolan, men hos specialpedagogerna har de funnit acceptans och förståelse vilket gjort att de ändå kan känna sig integrerade i skolan i stort – det finns en plats för dem också. En liknande uppfattning ger Cecilia uttryck för när hon beskriver hur hon blev mottagen av specialpedagogerna redan när hon kom till gymnasiet och hur det fick henne att känna sig värdefull. Här kan vi jämföra med vad Humphrey (2003) säger om lärares roll när det gäller självbilden hos elever med dyslexi: en lärare kan få en elev att känna sig dum, lat och isolerad, men genom äkthet, förståelse och acceptans och en tillåtande atmosfär i klassrummet kan även elever med inlärningssvårigheter känna sig inkluderade, menar han. Eleverna i min undersökning hade naturligtvis velat känna sig inkluderade i klassrummet också, men i brist på detta har kontakten med specialpedagogerna varit ovärderlig för dem.

Tideman m fl (2004) ger ett förslag till lösning på dilemmat att elever är olika – har olika förutsättningar och behöver olika lång tid för att lära, nämligen att ha mer flexibla grupperingar inom en elevgrupp på 100 elever. Annars är det tunnsått i litteraturen med konkreta förslag på hur detta dilemma ska lösas. Cecilia uttrycker förståelse för att det inte är lätt att tillgodose alla olika elever i ett och samma klassrum. Hon går hellre iväg till ett annat rum och får hjälp än tvingas höra kompisar sucka när de tycker att nivån blir för låg. Holmberg m fl (2005) noterade att en del elever tycker att det kan vara skönt att slippa avvika inne i klassrummet och att det därför kan vara en fördel att få gå iväg till ett annat rum när man är i behov av extra stöd. Denna åsikt delas av Cecilia i min undersökning.

Det är inte bara nivån på och takten i undervisningen som skapar problem för vissa elever, utan även ljudnivån och aktiviteten i det vanliga klassrummet. Flera av eleverna skulle kunna tänka sig att få den extra hjälp de anser sig behöva i den vanliga klassrumsmiljön, men betonar samtidigt att de nog skulle sakna lugnet de finner hos specialpedagogerna, vilket hjälper dem att koncentrera sig och få något gjort på

lektionen. Liknande resultat har även Holmberg m fl (2005) samt Vaughn och Klingner (1998) fått.

Anna och Cecilia får stöd av specialpedagogerna i många ämnen. Så fort de känner att de behöver hjälp att förstå en text, få något förklarat för sig eller skriva något, kan de lämna lektionen och gå till specialpedagogerna. För dem är gränserna mellan den vanliga undervisningen och den specialpedagogiska verksamheten flytande. Denna möjlighet till flexibilitet betyder sannolikt mycket för deras framgång i många ämnen.

#### **8.2.4 Mead och självbilden**

Mead (1976) betonade att vi påverkas i vår självbild av hur ”signifikanta andra” ser på oss. Vi har i denna undersökning sett vad det betyder för självbilden hos en elev att bli sedd och accepterad av åtminstone någon lärare på skolan. Lärare som ställer samma krav på alla elever och inte anpassar sin undervisning eller försöker förstå hur olika elever fungerar kan få vissa elever att känna sig dumma och annorlunda, medan en lärare som ser hela eleven och förmedlar en tro på att eleven kan lyckas, kan bidra till att förbättra elevens självbild. Meads teori skulle även kunna innebära, att elever som avskiljs från den ordinarie undervisningen skulle kunna bli föremål för en ringaktning av övriga klasskamrater, vilket skulle kunna medföra en försämrad självbild. Några av pojkarna nämner att deras kamrater kan skoja om att de går till specialpedagogerna, men det bryr de sig inte om, menar de. Antingen känner de att det inte är allvarligt menat, eller så låter de inte de andras uppfattning påverka självbilden. Mead menar ju att individen har ett ”I” som kan välja att ifrågasätta andras uppfattning om jaget, det vill säga ”me”. Någon nämner att det hade varit jobbigare att lämna klassen på högstadiet, en tid då kamraterna kanske mer än någon annan gång i livet är de mest ”signifikanta andra”. När det gäller flickorna på Barn- och Fritidsprogrammet är de fyra eller fem från samma klass som regelbundet går till specialpedagogerna, så de behöver inte känna sig utpekade, och deras samstämmighet när det gäller den vanliga undervisningens brister, kan tyda på att de diskuterar denna ofta och därigenom stärker varandras självbild.

#### **8.2.5 Metod**

Jag använde mig av kvalitativa intervjuer i syfte att undersöka gymnasieelevers upplevelse av att ta del av den specialpedagogiska studioverksamheten på skolan. Detta visade sig vara en bra metod, eftersom jag fick många uttömmande svar och beskrivningar av elevernas upplevelser såväl i klassrumsundervisningen som i den

specialpedagogiska studion. Svagheten i denna metod ligger i att det hänger mycket på intervjuarens kvaliteter när det gäller dels att skapa en öppen och tillåtande atmosfär så att intervjupersonerna vågar öppna sig och dels att ställa bra följdfrågor för att fördjupa och vidare utforska de svar som ges. Här känner jag att jag inte alltid lyckades fullt ut, utan jag har stött på några svar i mina utskrifter som jag i efterhand önskar att jag följt upp bättre. Genom att samtala mer om sådant som inte direkt rörde studiens ämne, kanske jag också kunnat komma några av eleverna närmare in på livet. Min lärarroll kan också ha påverkat eleverna i deras svar. Det ideala hade kanske varit att en helt neutral person träffat dem ute på deras praktikplatser eller i hemmet, där de känt sig ännu friare från skolsammanhanget.

Trots detta tror jag ändå att mitt resultat är trovärdigt, eftersom jag försökte komma åt elevernas upplevelser från flera håll och uttryckligen bad dem att nämna både positiva och negativa aspekter på den specialpedagogiska studioverksamheten.

En fråga som inte gav önskat resultat var den om vad eleverna tror att andra elever på skolan tycker om studioverksamheten. Bara någon enstaka elev hade hört någon annan prata om studion. Vid närmare eftertanke har jag också ifrågasatt värdet av denna fråga, eftersom det man eventuellt får fram genom den snarast är *de intervjuade elevernas syn* på andra elevers syn på studioverksamheten.

### **8.2.6 Sammanfattande reflektioner**

Vi har alltså sett att elever upplever att deras resultat blir bättre när de får stöd i specialpedagogernas studio, att självbilden hos flertalet av dem förbättrats och att ingen uttrycker att de fått en försämrad självbild. Ingen känner sig exkluderad för att de går ifrån klassen ibland, men flera känner sig ignorerade eller exkluderade i det vanliga klassrummet i vissa ämnen. Genom stödet de får i specialpedagogernas studio kan de känna att de har en plats i gymnasieskolan och att de har möjlighet att lyckas med sina studier. Flera av eleverna uttrycker önskemålet att alla lärare hade tillräcklig kunskap för att förstå alla elever och anpassa sin undervisning efter allas behov. Här ser vi ett behov av fortsatt utveckling av gymnasieskolan, både vad gäller innehåll och metoder och kunskap hos enskilda lärare. I denna utveckling har specialpedagogerna en stor uppgift. Som gymnasieskolan ser ut idag, tror jag emellertid att det också behövs en verksamhet av den typ som undersökts här, där elever kan få lugn och ro och mer hjälp och stöd än vad som är möjligt i det vanliga klassrummet. Kanske skulle den kunna vara ännu mera frivillig, i likhet med den studioverksamhet som Tideman m fl (2004)

beskriver, dit alla kan gå på tid som är avsatt för eget arbete. Det förutsätter i så fall att det finns tid till förfogande utanför schemalagda positioner så att eleverna kan vara med på lektionerna och ändå få individuellt stöd därutöver. Vi kan här erinra oss om vad Vaughn och Klingner (1998) kom fram till i sin undersökning, nämligen att skolan behöver kunna erbjuda olika lösningar för olika individer.

Emanuelsson (1986) menade att så kallad "klinikundervisning" (vilket den undersökta verksamheten påminner om) skulle kunna vara ett embryo till integrering, men att den troligen ger begränsade resultat om inte hela skolans undervisning påverkas samtidigt. Jag tror att den verksamhet jag undersökt är både en oas för elever som känner sig missförstådda och exkluderade i den vanliga undervisningen och ett redskap att förändra skolan genom att visa att elever kan lyckas där ingen trott att det var möjligt om de får rätt miljö och rätt förutsättningar. Samtidigt måste man naturligtvis vara uppmärksam på tendenser till minskad utvecklingsvilja med hänvisning till att studion finns. Det kräver ett aktivt arbete från specialpedagogernas sida med att sprida kunskap och utveckling samtidigt som man hjälper de elever som behöver det just nu.



## 9 FORTSATT FORSKNING

För att utvärdera en specialpedagogisk verksamhet som den jag beskrivit i detta arbete, inklusive verksamhetens påverkan på skolans utveckling i stort, skulle fler och mera omfattande studier behöva göras. Dessa skulle kunna vara longitudinella, det vill säga sträcka sig över en längre tid, så att man kan se och mäta långsiktiga resultat av den specialpedagogiska verksamheten både på elevers kunskaper och självbild och på lärarnas utveckling när det gäller anpassning och utveckling av den egna undervisningen för att få den att passa så många elever som möjligt.

Ett mindre omfattande forskningsprojekt som skulle vara intressant, vore att undersöka ett antal lärares uppfattning om den specialpedagogiska verksamhetens betydelse för skolan som helhet. Har specialpedagogerna och de andra pedagogerna samma uppfattning om vad verksamhetens mål är? Hur har lärarnas syn på elever i behov av stöd påverkats av att denna verksamhet finns?

Något som jag kommer in på i min studie, men som jag inte utforskat på djupet, är den lokala kursen Svenska Förstärkning. Vilken funktion har den? Hur påverkas elever av att delta i den med avseende på färdigheter och kunskap om de egna starka och svaga sidorna samt självbilden?

Det skulle också vara intressant att undersöka och jämföra liknande verksamheter på andra skolor för att hitta likheter och skillnader och förklara vad skillnaderna beror på. Detta skulle kunna ge en djupare förståelse av vilka effekter den specialpedagogiska verksamheten har på elever och skolor och vad dessa effekter kommer sig av.

Ett mycket angeläget forskningsprojekt vore att prova olika metoder och modeller för en inkluderande undervisning. Hur kan man möta elevers olikhet i förutsättningar och behov utan att segregera undervisningen? Hur kan man stötta *alla* elever så att alla får utvecklas optimalt utifrån sina förutsättningar?



## REFERENSER

Ahlgren, Rose-Marie (1991). *Skolelevs självvärdering*. (Studies in education and psychology 29). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

Ahlström, Karl Georg (1986). ”... fyller inte skolans krav”. Specialundervisningen i folkskola och grundskola från 1842 till 1974. I Ahlström K G, Emanuelsson, I & Wallin, E (red): *Skolans krav – elevernas behov*, s. 9-84. Lund: Studentlitteratur.

Bear, George G., Minke, Kathleen M. & Manning, Maureen A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*; 2002, Vol. 31 Issue 3, p405-428.

Berg, Lars-Erik (1976). *Människans födelse. En socialpsykologisk diskussion kring G. H. Mead och J. Piaget*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.

Berglund, Lars (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser: en studie inom ramen för projektet specialundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO*. (Specialpedagogiska rapporter nr 9) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Att förstå barns tankar. Metodik för barnintervjuer*. Stockholm: Liber.

Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different placements. *Learning Disabilities Research & Practice* (Blackwell Publishing Limited); Nov2002, Vol. 17 Issue 4, p216-226.

Emanuelsson, Ingemar (1986): “motsvarar inte elevers behov”. I Ahlström K G, Emanuelsson, I & Wallin, E (red): *Skolans krav – elevernas behov*, s119-191. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson Ingemar, Persson Bengt & Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Statens skolverk: Liber distribution.

Gullveig Alver, Bente & Öyne, Örjar (1998). *Etik och praktik i forskarens vardag*. Lund: Studentlitteratur.

Hamachek, Don (1995). Self-Concept and School Achievement: Interaction Dynamics and a Tool for Assessing the Self-Concept Component. *Journal of Counselling & Development*, Mar/Apr95, Vol. 73 Issue 4, p419-425.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Best. nr. 98:396.

Haynes, Norris M., Hamilton-Lee, Muriel & Comer, James P. (1988). Differences in Self-Concept Among High, Average, and Low Achieving High School Sophomores. *Journal of Social Psychology*, April 1988, Vol. 128 Issue 2, p 259-64.

Holmberg, Lena, Jönsson, Annelis, & Tvingstedt, Anna-Lena (2005): *Specialpedagogik i två skolkulturer: elever, lärare och föräldrar berättar*. (Educare vetenskapliga skrifter Malmö, 1/2005). Malmö: Malmö Högskola.

Humphrey, Neil (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*; Mar2002, Vol. 29 Issue 1, p29-36.

Humphrey, Neil (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for Learning*; Aug2003, Vol. 18 Issue 3, p130-136

Ingestad, Gunilla (2006). *Dokumenterat utanförskap: om skolbarn som inte når målen*. (Lund dissertations in sociology 72). Lund: Sociologiska institutionen, Lunds universitet.

Jönsson, Annelis (1999). *Skolans problemelever – hur ser de på sin skoltid retrospektivt? Intervju med 15 f d elever*. (Pedagogisk-psykologiska problem nr 658) Malmö: Lärarhögskolan.

Klingner, Janette Kettmann, Vaughn, Sharon, Schumm, Jeanne Shay, Cohen, Patricia & Forgan, James W. (1998). Inclusion or pull-out: Which do students prefer? *Journal of Learning Disabilities*; Mar/Apr 98, Vol. 31 Issue 2, p148-158.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

*Läroplan för de frivilliga skolformerna (Lpf 94). Särskilda program mål för gymnasieskolans nationella program ; Kursplaner i kärnämnen för gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen*. Stockholm : Utbildningsdepartementet, Fritzes.

*Läroplan för gymnasiet (Lgy 69)*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Mead, George H. (1934/1976). *Medvetandet, jaget och samhället: från socialbehavioristisk ståndpunkt*. (Övers.: P Arvidson) Kalmar: Argos Förlag.

Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Bengt (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Sjukvårdsrådgivningen (2007).

<http://www.sjukvardsradgivningen.se/artikel.asp?CategoryID=18752>. Informationen hämtad 20070427.

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

Sundin, Sven (2007). Skolverket. Telefonsamtal 2007-04-12.

Tideman, Magnus, Rosenqvist, Jerry, Lansheim, Birgitta, Ranagården Lisbeth & Jacobsson, Katharina (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstad Tryckeri AB.

Tinglev, Inger (2005). *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. (Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete 2). Institutionen för barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning, Umeå universitet. Umeå: Print och Media.

Vaughn, Sharon & Klingner, Janette K. (1998) Students' perceptions of inclusion and resource room settings. *Journal of Special Education*; Summer98, Vol. 32 Issue 2, p79-89.

Vetenskapsrådet (2006). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.  
<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>.  
Informationen hämtad 20070325.

Wallin, Erik (1986). "... eller att misslyckas, eller ...". I Ahlström K G, Emanuelsson, I och Wallin, E (red): *Skolans krav – elevernas behov*, ss. 84-117. Lund: Studentlitteratur.

Westling Allodi, Mara (2002). *Support and resistance: ambivalence in special education*. (Studies in educational sciences, 61) Stockholm: HLS förlag.

Wiener, Judith & Tardif, Christine Y (2004). Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference? *Learning Disabilities Research & Practice* (Blackwell Publishing Limited); Feb2004, Vol. 19 Issue 1, p20-32.

Zelege, Seleshi (2004). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability, Development & Education*; Sep2004, Vol. 51 Issue 3, p253-269.



# **BILAGOR**

**Bilaga 1: Missivbrev**

**Bilaga 2: Intervjuguide**

**Bilaga 3: Lokal Kurs Svenska Förstärkning**

## Bilaga 1

Hej!

Jag heter Maria Larspers och har jobbat som specialpedagog på A-skolan tidigare. Nu ska jag skriva ett examensarbete om vad elever tycker om att ta del av den specialpedagogiska verksamheten. Därför behöver jag intervjua elever om det. En intervju tar ungefär 30-60 minuter. Det skulle vara jättekul om Du ville ställa upp!

Jag kommer till B-staden veckan före sportlovet. Om Du vill bli intervjuad, kan Du säga det till någon av specialpedagogerna, så gör de ett schema till mig. För att jag säkert ska få intervjua tillräckligt många elever (5-6 stycken) vill jag helst ha ca 10 namn att välja på ifall ni blir sjuka eller har prov eller så den veckan.

Jag hoppas att jag får många olika åsikter om specialpedagogernas verksamhet. Det som jag får reda på i intervjuerna kommer jag bara att skriva om i mitt examensarbete. Jag kommer inte att skriva ut några namn på de elever som jag intervjuar.

Hoppas att Du vill vara med!

Hälsningar

Maria Larspers



## Bilaga 2

### Intervjuguide

#### Bakgrund

Ålder, hemort, fritid, framtidsplaner  
Berätta lite om dig själv!

#### Skolsituation

Program, årskurs, klass  
Trivsel i skolan allmänt  
Känsla i klassen  
Plats i klassgemenskapen  
Berätta om skolan!  
Kan du beskriva din klass?  
Vad tycker du om att gå i skolan?

#### Behov av specialpedagogiskt stöd

Lätta och svåra ämnen, jämför med klasskamraterna  
Jämförelse mellan olika ämnen – varför stöd i vissa?  
Syn på sig själv och sina förmågor  
Berätta om hur det gick till när du började gå här?

#### Innehållet i den specialpedagogiska verksamheten

När, hur, vad sker där  
Kontakt med ordinarie lärare, övriga klassen  
Jämförelse med vanliga undervisningen – skillnader, likheter  
Berätta om vad du gör här, när, hur?

#### Upplevelse av den specialpedagogiska verksamheten

Något bra och något dåligt med verksamheten  
Tankar och känslor inför att gå till specialpedagogernas rum?  
Andras attityd till den specialpedagogiska verksamheten/hur går snacket?  
Var lär du dig bäst?( Varför?) Hur? På vilket sätt?

#### Resultat av kontakten med den specialpedagogiska verksamheten

Hamachek: Tecken på god självuppfattning: Motivation, realistiska mål,  
uthållighet, läxor, självständighet i arbetandet, inre motivation  
Kunskapsmässigt  
Självförtroende  
Trivsel  
Kamratrelationer  
Vad hade hänt om du inte fått gå hit?

#### Tidigare erfarenheter av skola och specialpedagogiskt stöd

#### Den ideala skolan

Alternativa lösningar

## Bilaga 3

### LOKAL KURS

<b>Ämne:</b>	<b>Svenska</b>
<b>Kurs:</b>	<b>Svenska förstärkning</b>
<b>Poäng:</b>	<b>100</b>

**Mål:** Att ge eleven en ökad kunskap om sina läs- och skrivsvårigheter och öka elevens förmåga att använda svenska språket i olika sammanhang. Eleven skall även bli medveten om sina starka sidor.

Eleven skall efter genomgången kurs

- Ha kunskap om sina läs- och skrivsvårigheter
- Vara medveten om och kunna utnyttja sina starka sidor
- Ha utvecklat språkliga grundfärdigheter
- Kunna använda sina färdigheter i olika sociala sammanhang
- Vara skicklig i att använda kompensatoriska hjälpmedel

### Betygskriterier

#### *Godkänd*

Eleven har kunskap om sina läs- och skrivsvårigheter och är medveten om sina starka sidor.

Eleven har förbättrat de språkliga grundfärdigheterna.

Eleven har tränat sig i att använda sina sociala färdigheter i olika sammanhang.

Eleven kan söka och använda kompensatoriska hjälpmedel.

#### *Väl godkänd*

Eleven har kunskap om sina läs- och skrivsvårigheter och kan använda sig av sina starka sidor.

Eleven har stort engagemang och är aktiv i kursen.

Eleven har väsentligt utvecklat de språkliga grundfärdigheterna.

Eleven har god förmåga att använda sina sociala färdigheter.

Eleven kan anpassa användningen av kompensatoriska hjälpmedel efter situation.

*Mycket väl godkänd*

Eleven har mycket stort engagemang och är mycket aktiv i kursen samt har fått mycket god kunskap enligt samtliga ovan nämnda kriterier.

Eleven kan integrera de olika färdigheterna i olika situationer och klara sig bra i samhället.

## **KURSENS INNEHÅLL**

### **Eleven skall ges möjlighet att**

- **få kunskap om sina läs- och skrivsvårigheter genom t ex**  
skönlitteratur  
facklitteratur  
tv-program  
film
- **bli medveten om och kunna utnyttja sina starka sidor genom**  
att ha tagit del av kunskap och andras erfarenheter genom olika medier  
att samtala med kamrater, lärare och andra personer i elevens närhet  
medveten träning i att använda olika strategier
- **utveckla språkliga grundfärdigheter i**  
muntlig framställning  
läsförståelse  
skrivförmåga  
stavning
- **lära sig att använda dessa färdigheter i olika sociala sammanhang för att**  
konversera  
informera  
analysera  
klara olika typer av tjänster i samhället
- **bli skicklig i att använda kompensatoriska hjälpmedel som**  
datorprogram  
länkbibliotek  
bibliotek  
bok-band (tal- och punktskriftsbiblioteket)