



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng på avancerad nivå

Betydelsen av skolans bemötande för elever i behov av särskilt stöd

*The Importance of the School's Encounter with Students in Need of
Special Support*

Ida Hall

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Birgitta Lansheim

Slutseminarium: 2014-05-23

Handledare: Lisbeth Ohlsson

Sammanfattning

Ida Hall (2014). Bemötandets betydelse för elever i behov av särskild stöd
(The Importance of the School's Encounter with Students in Need of Special Support).
Specialpedagogprogrammet, Skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle,
Malmö högskola

Problemområde: Som lärare har jag fått erfara både exempel på verksamheter där elever i behov av särskilt stöd i hög grad lyckas överbygga sina svårigheter och verksamheter där de inte i lika hög grad gör det. Vad är det då som avgör? I denna studie undersöks om det kan vara så att skolans bemötande har betydelse för elevens lärande.

Syfte och preciserade frågeställningar: Syftet med detta examensarbete är att bidra till förståelsen kring bemötandets betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Studiens syfte undersöks genom följande frågeställningar.

- Hur har eleverna i studien upplevt bemötandet av skolan i det särskilda stöd de fått?
- Hur vill eleverna i studien bli bemötta av skolan då de får särskilt stöd?
- Vilken betydelse menar eleverna i studien att bemötandet har för deras lärande?
- På vilket sätt reflekterar eleverna i studien kring bemötandets betydelse för deras lärande?

Teoretisk ram: Studien utgår från ett kommunikativt relationellt perspektiv, KoRP. I den redovisade forskningen presenteras studier huvudsakligen rörande inkludering, delaktighet och skolorganisation, bemötande och lärande samt elevers upplevelse av lärande.

Metod: I studien har ett frågeformulär besvarats av 86 elever på fyra olika gymnasieskolor. Tyngdpunkten i materialet har varit elevernas fritextsvar som tolkats med inspiration av hermeneutiken.

Resultat och analys: Eleverna menar att bemötandet är av stor betydelse och efterfrågar ett engagerat, respektfullt och likvärdigt bemötande. Elevernas uttömmande fritextsvar i frågeformuläret tyder på att detta är ett ämne som eleverna reflekterar över. Svaren visar på metakognitiv kompetens hos eleverna och en syn på relationernas betydelse vilket går i linje med aktuell forskning som tagits upp i arbetet. Eleverna pekar på ett cirkulärt samband mellan bemötande, motivation och lärande.

Kunskapsbidrag: Resultatet pekar på att ett gott bemötande inte bara skapar förutsättningar för ett lärande ska kunna ske utan också genererar själva lärandet genom de psykologiska effekter det medför. Studien ger också anledning att anta att det finns vinningar med att skolan tar vara på elevernas kunskap kring sina egna läroprocesser i utformandet av stöd.

Specialpedagogiska implikationer: Specialpedagogen har ett viktigt uppdrag i att bidra till en organisation med medvetenhet om bemötandet betydelse för elevens lärande. I mötet med elever och föräldrar bör specialpedagogen arbeta för att stimulera eleverna till att utveckla och ta vara på sin metakognitiva kompetens. Genom ett synsätt där man värdesätter elevernas förståelse för sina läroprocesser kan stödet anpassas för att bättre passa elevens behov. Detta kan samtidigt göra att eleven blir mer motiverad att arbeta med det som är svårt. Studiens resultat ger idéer till vidare forskning om hur man inom skolan kan ta vara på elevernas tankar och funderingar i ämnet och öka graden av delaktighet, engagemang och därmed lärande hos eleverna. Specialpedagogen har en central roll i att bidra till att skapa och upprätthålla en skola som i hög grad präglas av gott bemötande och goda relationer. Specialpedagogen har också ett viktigt ansvar i att arbeta för en organisation som gör att eleverna vill vara delaktiga.

Nyckelord: Bemötande, Delaktighet, Elever i behov av särskilt stöd, Elevens upplevelser, Gymnasieskola, Inkludering, Lärande, Motivation, Specialpedagogik.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	3
1. Inledning.....	9
1.1 Bakgrund	9
1.2 Studiens upplägg.....	9
2. Teori och centrala begrepp.....	11
2.1. Centrala begrepp.....	11
2.1.1Skolan.....	11
2.1.2Bemötande.....	11
2.1.3. Särskilt stöd	12
2. 2 Teoretiska utgångspunkter	13
2.2.1 Kommunikativt-relationsinriktat perspektiv KoRP	13
2.2.2 Relationella teorier	14
2.2.3 Lärandeteorier	16
2.2.4 Metakognition.....	17
2.3 Tidigare forskning	17
2.3.1 Inkludering	17
2.3.2 Delaktighet, skolorganisation och särskilt stöd	18
2.3.3 Bemötande och lärande.....	19
2.3.4 Elevers upplevelse av lärande	20
2.3.5 En internationell utblick.....	20
3. Syfte och preciserade frågeställningar	22
3.1 Problembeskrivning	22
3.2 Syfte.....	22
3.3 Avgränsningar.....	23
4. Metod och genomförande	24
4.1 Vetenskapsteoretiskt perspektiv	24

4.2 Metodologiska överväganden	24
4.2.1 Metodansats	25
4.2.2 Metodval	26
4.3 Tillvägagångssätt	27
4.3.1 Frågeformulärets utformning.....	27
4.3.2 Pilotstudier och lärdomar	28
4.3.2.1 Pilotstudie 1	28
4.3.2.2 Pilotstudie 2.....	29
4.3.3 Undersökningsgrupp, urval och bortfall	30
4.3.4 Genomförande	31
4.4 Tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	31
4.5 Etiska överväganden	32
5. Resultat, analys och teoretisk tolkning.....	34
5.1 Analysmetod	34
5.2 Elevernas erfarenhet av bemötandet av skolan i det särskilda stöd de fått	36
5.3 Elevernas önskemål kring bemötande	37
5.3.1 Respektfullt och likvärdigt bemötande	37
5.3.2 Lärarens egenskaper	38
5.3.3 Inflytande över undervisningen	39
5.4 Elevernas syn på bemötandets betydelse för deras lärande	41
5.4.1 Bemötande, motivation och lärande	41
5.4.2. Bemötande och självförtroende	42
5.4.3 Eget intresse, engagemang och ansvarsfördelning.....	42
5.5 Hur eleverna resonerar kring betydelsen av skolans bemötande.....	44
6. Slutsats och diskussion.....	46
6.1 Slutsatser kopplat till syfte och frågeställningar	46
6.1.1 Övervägande positiva erfarenheter av bemötande	46
6.1.2 Önskan om engagerat, respektfullt och likvärdigt bemötande.....	46

6.1.3 Syn på samband mellan bemötande, motivation och lärande	47
6.1.4 Hög metakognitiv kompetens	48
6.2 Metodkritik.....	48
6.3 Konsekvenser med avseende på den specialpedagogiska yrkesrollen	50
6.4 Förslag till förändring och vidare forskning.....	50
Referenser	52
Bilaga	55

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Som lärare har jag fått erfara både exempel på verksamheter där elever i behov av särskilt stöd i hög grad lyckas överbygga sina svårigheter och verksamheter där de inte i lika hög grad gör det. Skolorna jag har i åtanke är troligen skolor som många andra, med kompetenta lärare och elever med olika bakgrund och ambitionsnivå. Vad är det då som gör att elever i behov av särskilt stöd i hög grad lyckas eller de inte gör det? Svaret är troligtvis komplext men en viktigt pusselbit, som jag tyckt mig ana, är skolans bemötande. Kan det vara så att skolans bemötande har betydelse för elevens lärande?

Utifrån en grund av demokratiska värderingar ska den svenska skolan vara ”en skola för alla” där alla har möjlighet att stimuleras och lära. Stora insatser, både av ekonomisk och engagemangsmässig karaktär, görs redan för att stötta elever som på olika sätt är i skolsvårigheter. Samtidigt visar PISA-undersökningen från 2014 (Skolverket) att kunskaper och färdigheter hos svenska elever dalar. Skoldebatten präglas på grund av denna av mängder av tyckande kring vad som gått fel i den svenska skolan och hur man ska komma tillrätta med problemen. Det som görs i skolan är viktigt ur en demokratisk och moralisk aspekt och därför också viktigt att studera och utvärdera.

Detta examensarbete syftar till att belysa skolans bemötande för elever i behov av särskilt stöd. Vilken betydelse har bemötandet för elevens lärande? Med utgångspunkt i teoriavsnittet presenteras i kap 3 de preciserade frågeställningarna. Studien strävar efter att bidra till att öka förståelsen kring ämnet och på så sätt hitta nya infallsvinklar att forska vidare kring.

1.2 Studiens upplägg

Studien inleds i kap 2 med Teori och centrala begrepp. Här redogörs för de centrala begreppen: skola, bemötande och särskilt stöd. Efter detta följer en redogörelse av de teoretiska utgångspunkterna i form av det kommunikativa relationella perspektivet

KoRP, relationella teorier och lärandeteorier. I kapitlet presenteras också tidigare forskning som är relevant för ämnet samt en internationell utblick. I kap 3 beskrivs studiens syfte och frågeställningar, problembeskrivning och avgränsningar. Kap 4 handlar om studiens metod. Här beskrivs vetenskapsteoretiska utgångspunkter, metodologiska överväganden, genomförande och elevurval. Under denna rubrik förs också ett resonemang kring studiens tillförlitlighet och etiska överväganden. I kap 5 beskrivs resultat, analys och teoretisk tolkning uppdelat efter frågeställningar. Avslutningsvis återfinns diskussion och slutsatser i kap 6. Frågeformuläret som använts finns med som bilaga.

2. Teori och centrala begrepp

2.1. Centrala begrepp

Under arbetets gång har i mötet med forskning, resonemang med handledare och kurskamrater, formulerande av syfte, frågeställningar och frågeformulär tre centrala begrepp framträtt. Begreppen är *skolan*, *bemötande* och *särskilt stöd*. Begreppen är problematiska att använda utan närmre definition eftersom de kan ha olika betydelse för olika personer. Detta problem aktualiseras i frågeformuläret som besvaras av elever i studien. Här överläts till eleverna att själva tolka begreppen, eftersom en närmre utredning av hur eleverna uppfattar dem enligt min uppfattning inte ryms inom metoden. Betydelsen av att eleverna själva får tolka begreppen diskuteras närmre i diskussionsdelen i kap 6.

2.1.1 Skolan

Begreppet skolan kan vid första anblicken kanske ses som ett självklart begrepp i den kontext detta arbete ryms i. Enligt NE är skola: ”en inrättning för undervisning” (www.ne.se, 2014-13-03). Den skola som avses i denna studie lägger fokus på det som Skollagen (2010) benämner som *skolväsendet* liksom liknande skolformer i andra länder. För att förtydliga syftesformuleringen *betydelsen av skolans bemötande för elever i behov av särskilt stöd* görs här en närmre definiering. I studien ses skolan som verksamhet med personal, skolorganisation och skolmiljö. Begreppet skolan avser de vuxna som arbetar i denna i kontrast till eleven som går på skolan.

2.1.2 Bemötande

Även begreppet bemötande bör definieras närmre. Nationalencyklopedins ordbok ger bemötande synonymen *uppträda mot* (2014-04-11). Studier kring bemötande återfinns inom forskning kring vård och omsorg. I denna studie avses en begreppsförklaring baserat på den som Croona använder i sin avhandling kring bemötande inom professionsutbildning (Croona, 2003). Croona menar att bemötande har en relationell och konkret karaktär och därför inte kan existera utanför sociala relationer. Bemötandet behöver en eller flera mottagare. Vidare pekar Croona på det relationella i hur

bemötandet upplevs. Croona menar vidare att bemötandet kan ses som en ”dialektisk relation mellan intryck och uttryck och berör de tankar och känslor som uppstår och existerar inom mellanmänniska relationer”(s.8). Således har bemötande en tydlig koppling till relationer. Det har också att göra med parternas upplevelse av och uppfattning om varandra.

2.1.3. Särskilt stöd

För att kunna diskutera bemötande i relation till särskilt stöd resoneras först kring vad som innefattas i begreppet särskilt stöd. En del elever har behov av någon form av särskilt stöd under hela sin skolgång medan andra aldrig har det. Det skulle kunna vara så att många elever har behov av särskilt stöd någon gång under sin skoltid. Min uppfattning är att det som avgör när en elev är i behov av särskilt stöd kan bero på vilken skola eleven går i och hur väl skolan är anpassad till elevens behov. Samma elev kan med andra ord tänkas vara i behov av särskilt stöd i en skolform men inte i en annan. I detta arbete avses den betydelse som Skollagen (2010) beskriver.

Skollagen slår fast att alla elever ska ges den stimulans och ledning som behövs för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som är möjligt enligt utbildningens mål (2010, Kap 3 § 3). Vidare beskriver skollagen följande:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning. (Kap 3, § 3).

Ovanstående paragraf beskriver att skolan får ge särskilt stöd men inte vad som avses med särskilt stöd. Vidare beskriver lagen att en utredning skall göras ifall det framkommer att en elev inte antas nå de kunskapskrav som minst ska uppnås. Om utredningen visar att eleven är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådan stöd (Kap 3, § 8). Detta kan alltså tolkas som att särskilt stöd är det stöd som behövs för att en elev som inte når målen ska nå dessa. Det bygger således på ett antagande om en undervisningssituation som inte ”räcker till”. Något annat behövs, det särskilda stödet, som skiljer sig från tidigare undervisningssituation.

2. 2 Teoretiska utgångspunkter

I denna studie studeras bemötande och dess relationella innebörd varför utgångspunkt i ett kommunikativt-relationsinriktat perspektiv, KoRP (Ahlberg, 2007), valts. I detta avsnitt beskrivs perspektivets innebörd och bakgrund. Valet av ett kommunikativt relationellt perspektiv och studiens syfte som berör skolans bemötande ger anledning att även ta utgångspunkt i relationella teorier vilka också beskrivs i detta avsnitt. I de relationella teorierna står kommunikation, möten och relationer i centrum, vilket är viktiga aspekter av bemötandets betydelse i denna studie. Som teoretiska utgångspunkter presenteras här även lärandeteorier och teorier kring metakognition. I denna studie riktas fokus mot bemötande i en lärandekontext. För att kunna resonera kring detta behövs en fördjupning i lärande som fenomen.

2.2.1 Kommunikativt-relationsinriktat perspektiv KoRP

Perspektivet är benämnt och etablerat av Ahlberg och har sina rötter inom den sociokulturella teorin. Ahlberg menar att perspektivet utvecklats som en reaktion på de dominerande synsätten individinriktat perspektiv respektive deltagarperspektiv (Ahlberg, 2007). Det individinriktade perspektivet använder förklaringsmodeller för varför eleven hamnar i svårigheter med utgångspunkt i individen. Detta synsätt ger enligt mig en alltför ensidig tolkning i denna studie. Detta synsätt menar Ahlberg har en lång historisk tradition med rötter i medicinsk och psykologisk forskning och fokuserar på avvikelser och handikapp. Deltagarperspektivet beskriver Ahlberg som att det tar utgångspunkt i begrepp som likvärdighet, egenmakt och rättvisa. Vidare menar Ahlberg att deltagandet i den sociala gemenskapen på sina egna villkor ses som en rättighet i perspektivet. Ahlberg menar vidare att synsättet intresserar sig för vad som hindrar eller utgör motstånd för elever att vara delaktiga i en skola för alla.

Deltagarperspektivet kan tolkas mer relevant för denna studie även om inte heller detta ger det djup som eftersträvas. Eftersom perspektivet fokuserar på eleven som deltagare utan att sätta det i relation till sin omgivning ger detta en alltför förenklad bild av verkligheten. I KoRP däremot beskriver Ahlberg ”att forskningsintresset är riktat mot att granska sambanden mellan skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära” (Ahlberg 2007, s 89). Delaktighet, lärande och kommunikation, dess förutsättningar och villkor studeras inom detta perspektiv på individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. Ett sådant perspektiv

passar denna studie bättre eftersom det rymmer studier på flera nivåer och ger en mer komplex bild.

Det relationella synsättet menar Ahlberg (2013) utgår från ett synsätt där eleven betraktas som att vara i svårigheter i kontrast till ett kategoriskt perspektiv att ha svårigheter. I ett relationellt perspektivet ses svårigheten uppstå i relationen mellan individen och omgivningen och dess krav och problem, vilket är en central utgångspunkt i denna studie. Ahlberg (2013) lyfter genom KoRP fram en teori som hon menar är användbar i en forskning som ligger nära praktiken med möjlighet att studera olika aspekter av skolans verksamheter. Hon pekar vidare på vikten att i studier fokusera såväl på människan som på de sammanhang hon ingår i. I denna studie där betydelsen av skolans bemötande är centralt ter det sig därmed rimligt att ta utgångspunkt i Ahlbergs (2013) slutsatser.

2.2.2 Relationella teorier

Med utgångspunkt i ett relationellt perspektiv blir det således på sin plats att rikta fokus mot relationella teorier. Begreppen relationellt perspektiv, relationella teorier och relationell pedagogik är närbesläktade och kan sägas beskriva olika sidor av samma mynt, även om författare använder dessa begrepp lite olika. Skillnaderna menar jag inte har någon större betydelse i detta sammanhang. Alla de olika betydelserna är av intresse i denna studie. Därför återges begreppen omväxlande efter hur de tas upp av de olika författarna.

I förståelsen för möten, relationer och bemötande riktas först fokus mot Mead. Meads tankar om behaviorism och intersubjektivitet kan tolkas som en föregångare till ett relationellt perspektiv och har kommit att ha stor betydelse för många tänkare efter honom (Mead, 1979). Mead var verksam vid Chicagos universitet år 1900 och spred där sina idéer genom föreläsningar och seminarier. Hans idéer blev aldrig publicerade av honom själv. Efter hans död sammanställdes emellertid hans tankar baserat på föreläsningssanteckningar från hans studenter i en bok som senare fick den svenska titeln *Medvetandet, jaget och samhället från socialbehavioristisk ståndpunkt* (1979).

Meads tankar har tolkats av många däribland Wright. Wright (2000, 2001) menar att en central tanke hos Mead var att medvetenheten och självet (individualiteten) konstrueras i samspel med andra, d.v.s. tanken om intersubjektet. Intersubjektivitetstanken menar Wright innebar ett skifte från att se en människa som en sluten individ till att utgå från

ömsesidighet och handlande. Hon menar vidare att Mead gjorde ett viktigt bidrag till forskningen då han introducerade tanken om perspektivtagande samt att han utvidgade tanken kring språket som handling till att även innefatta gester och känslor. Meads tankar går att ana även i dagens nutida pedagogiska tankegångar. Aspelin och Persson (2011) har intresserat sig för relationernas betydelse genom begreppet relationell pedagogik. De menar att dagens pedagogiska diskurs tenderar att handla om vad de kallar *den kunskapseffektiva skolan* och *den socialt orienterande skolan*.

Mead efterfrågade en syn där man fokuserade på människan i samspel med sin omgivning. Dessa tankar känns igen i KoRP (Ahlberg, 2007) där fokus ligger på att studera det som uppstår i relationen mellan individen och omgivningen. Även Aspelin och Persson (2011) pekar på vikten av att se människan i samspel med omgivningen och menar att man inte bör fokusera på det individuella i kontrast till lärmiljön utan snarare det som sker i mötet mellan dessa. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) pekar på betydelsen av det relationella synsätten inom specialpedagogiken. De menar att synsättet innebär att man genom att förändra förutsättningar i omgivningen skapar förutsättningar för en elev att inte hamna i svårigheter.

För att förstå den relationella pedagogiken delar Aspelin och Persson (2011) upp denna i fyra nivåer. Den första benämner författarna som *pedagogiska möten*. Dessa möten består av två parter, exempelvis lärare och elev där båda parter är delaktiga i en ömsesidig process. I mötet bekräftar läraren eleven genom att identifiera eleven som person, skapa en uppfattning om vad denne upplever och svara eleven på ett i någon mening produktivt sätt. I detta möte ges eleven också en hänvisning om i vilken riktning han bör gå och tar då förhoppningsvis ett steg framåt. Henriksson (2009) menar att läraren måste vara medveten om den asymmetriska relationen mellan läraren och eleven och hur ömtålig denna är. Dessa pedagogiska möten menar Aspelin och Persson (2011) inte är något som läraren skapar. Snarare ska läraren skapa förutsättningar för att dessa möten ska uppstå genom vad som kan beskrivas som ett förhållningssätt i pedagogiska situationer. Den andra nivån av relationell pedagogik beskrivs som *pedagogiska tillvägagångssätt*. Här framhävs lärarens insikt om att relationer är av stor betydelse i elevens utbildning. Relationerna syftar till att få eleven att delta i relationella processer som i sin tur gynnar elevens läroprocesser. Aspelin och Persson beskriver det som att läraren bidrar till att skapa *en fruktbar kommunikativ kontext för lärande* (s 10).

Henriksson (2009) är inne på samma spår då hon lyfter fram viktiga förmågor hos en god pedagog. Hon beskriver lärarens uppgift i att skapa vad hon kallar en *god pedagogisk atmosfär* i klassrummet, där alla elever känner sig sedda. Vidare menar Henriksson att elever måste få känna sig uppskattade utifrån vad de är just nu liksom vad de kommer att utvecklas till. Den tredje nivån av relationell pedagogik beskriver Aspelin och Persson (2011) som en *pedagogisk rörelse*. Här avses betydelsen att skolor på ett medvetet plan arbetar för att stimulera ett relationellt tankesätt genom olika former av professionella samtal där relationernas innebörd i skolan diskuteras. Med den fjärde och sista nivån av relationell pedagogik avser Aspelin och Persson genomsyrar den pedagogiska diskurs som finns inom forskningen kring kunskapsbildning och undervisning.

2.2.3 Lärandeteorier

Exakt hur lärandet går till är enligt Säljö (2000) en komplicerad gåta. Säljö menar vidare att lärandet inte på något sätt bara sker i skolan utan att man måste titta på hur lärande och kunskap mer generellt har sin plats i samhället. Enligt Ahlbergs (2013) relationella perspektiv liksom det sociokulturella perspektivet anses kommunikationen ha en central roll i lärandet. Betydelsefull för dessa tankar är Vygotskijs teorier kring tänkande och språket. Vygostkij (1999) pekade på språket och kommunikationen som medel för social samvaro. Han menade att språket förmedlar tankar samtidigt som det är ett medel för funktionen att tänka och därmed att lära.

Säljö (2000) pekar på att vi människor med språket till skillnad från andra arter har den unika möjligheten att dela med oss av vår kunskap och lära av andra. Vidare menar Säljö att lärandet finns som en aspekt i all mänsklig verksamhet. Det som sker utanför skolan har enligt Säljö ofta en större betydelse för lärandet än det som sker inom skolans ramar. Lärandet handlar enligt Säljö med andra ord om det vi tar med oss från sociala situationer och använder i framtiden. Dysthe (2003) menar att inlärningsteorier inte är någon entydig teori utan beror på vilken synvinkel man väljer att utgå från i sin studie av lärandet. Hon delar upp dessa synvinklar i tre något förenklade perspektiv, det behavioristiska, kognitivismen och sociokulturell teori. Det behavioristiska perspektivet menar Dysthe betonar lärandet som förändring av elevens yttre. Inom kognitivismen belyses elevens inre processer i lärandet medan den sociokulturella teorin snarare ser på lärande som deltagande i ett socialt sammanhang. Centralt för den sociokulturella teorin är emellertid enligt Dysthe att lärande har med relationer att göra.

2.2.4 Metakognition

Då elever tillfrågas om sin syn på bemötande och lärande blir det centralt att fundera över deras förståelse för de egna lärprocesserna. Medvetenheten om det egna lärandet präglar troligtvis hur de upplever bemötandet i skolan. Förståelsen för de egna lärprocesserna ingår i begreppet metakognition, vilket också har sina rötter i Vygotskijs (1999) teorier om språk, lärande och kognitiv utveckling. Vygotskijs teorier har inspirerat många andra. Bland annat Bråten (1991) pekar på Vygotskijs tankar kring att barn lär sig kontrollera sitt eget lärande, problemlösning och att organisera sitt lärande genom sociala aktiviteter. Hur barn lär sig kontrollera sina egna kognitiva processer genom interaktion med andra påverkas således av historiska och kulturella aspekter. Bråten menar vidare att synen på metakognition utgår från Vygotskijs teori kring språket som medel för tanken. Språket möjliggör en inre dialog som i sin tur möjliggör ett inre resonemang kring de egna lärprocesserna. Hur elever beskriver sitt eget lärande och vad som har betydelse för lärandet påverkas således av förståelsen för de egna lärprocesserna.

2.3 Tidigare forskning

Till detta arbete har olika varianter av nyckel *bemötande*, *inkludering*, *delaktighet* samt *elevers upplevelser* använts. Inledningsvis gjordes sökningar i Summon samt via sökmotorn Google. Då intressanta artiklar funnits så har också deras referenser granskats och genererat nya vägar. Den tidigare forskning som är relevant för denna studie har delats upp under underrubrikerna inkludering, delaktighet och skolorganisation, bemötande och lärande och elevers upplevelse av lärande.

2.3.1 Inkludering

Inkludering är ett begrepp som ofta hörs inom skolforskning idag. Nilholm beskriver att inkluderingsbegreppet vuxit fram i USA som en reaktion mot begreppet *mainstreaming* vilket kommit att betyda att alla elever ska anpassas till en skolsituation som inte är anpassad för dem (Nilholm, 2006b). I Salamancadeklarationen (2006) lyfts inkludering fram som ett viktigt och eftersträvänt begrepp. Unescorådet (2008) beskriver vidare grundtanken med inkludering som att man i första hand ska söka efter orsaken till elevers svårigheter i mötet med undervisningens innehåll och lärandemiljö snarare än hos eleven själv. Nilholm tillsammans med Göransson (2013) beskriver att inkludering är en idé som omfattar alla elever och grupper av elever. Författarna menar vidare att det

handlar om hur klasser och skolor fungerar som en helhet, där en känsla av delaktighet lyfts fram som ett viktigt kännetecken. I Skollagen (2010) finns formuleringarna ”att särskilt stöd får ges i stället för eller som komplement till den undervisning eleven annars skulle deltagit i” (Kap 3, § 3) och att ”stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör” (Kap 3, § 3), ”men kan ges i enskild eller annan undervisningsgrupp om det föreligger särskilda skäl” (Kap 3, § 11). Detta kan tolkas som att skollagen förespråkar en inkluderande undervisning så långt det är möjligt.

I diskussionen kring inkludering är en studie utifrån elevernas upplevelse av delaktighet intressant. Berhanu och Gustavsson (2009) menar att forskning pekar på det komplexa i skapandet och upprätthållandet av en skola där alla känner sig delaktiga ur kunskapsmässiga, sociala liksom demokratiska perspektiv. Berhanu och Gustavsson diskuterar det otillräckliga i att placera barn med funktionsnedsättningar i skolan, kalla det för integrering och hoppas att det ska fungera väl. Graden av verklig delaktighet menar författarna påverkas av en mängd faktorer såsom exempelvis rådande normalitetstänkande, fördomar, negativa attityder, stelade institutioner, okunskap och diskriminering.

2.3.2 Delaktighet, skolorganisation och särskilt stöd

Kopplingen mellan skolans bemötande och elevens upplevelse av delaktighet ter sig intressant att belysa. Vad har elevernas känsla av delaktighet för betydelse och hur skapar man en skola där eleverna känner sig delaktiga? Bergström och Holm (2005) har i sin avhandling, genom en fallstudie, studerat skolan som en arena för delaktighet. Bergström och Holm lyfter fram lyssnandet till elevens perspektiv som en demokratisk fråga. Vidare menar Bergström och Holm att utgångspunkten för att en elev ska vara delaktig är information, diskussion, respekt och påverkan. För att en tillitsfull och ömsesidig relation ska byggas mellan den vuxne och ungdomen betonar Bergström och Holm den ömsesidiga respekten. Utifrån sin studie menar de att delaktighet görs möjligt först då skolan präglas av respektfulla och ömsesidiga relationer mellan lärare och elever. Brist på erfarenhet av delaktighet menar Bergström och Holm kan bidra till en negativ självbild hos eleven, vilket i sin tur gör att eleven avstår från att delta i demokratiska processer i skolan.

Hjärne (2004) visar i sin avhandling på en skolorganisation som rimmar illa med det som Bergström och Holm efterfrågar gällande elevernas delaktighet i utformandet av

lärsituationen. Hjärne har studerat samtal och möten i ett elevhälsoteam och intresserat sig för hur teamet talar om elever i behov av särskilt stöd. I studien menar Hjärne att elevhälsoteamet tenderar att se problemet som en konsekvens av individuella brister hos eleven. Studien visar också att elever i väldigt låg grad är delaktiga i processer som sker kring dem. En annan studie som gjorts av Möllås (2009) visar komplexiteten i de kommunikativa handlingar som berör elever i behov av särskilt stöd och att de inte alltid får den effekt som förväntas. Möllås har i sin avhandling genom fallstudier följt elva elever genom deras tre år i gymnasieskolan. Vidare visar Möllås i sin studie att de formella sammanhang som ska stödja eleven som elevvårdsteamsmöten, överlämnings- och klasskonferenser för eleverna i fallstudien har begränsad betydelse. Möllås pekar alltså här på liknande resultat som i Hjärnes (2004) studie. Möllås (2009) visar att väntan på stödinsatser liksom att olika kommunikativa kontexter inte samspelar på ett önskvärt sätt får negativa effekter hos eleverna. Däremot visar studien på två andra faktorer som har stor betydelse för elever som når skolframgång trots en komplicerad lärandesituation. Den ena är deras upplevelse av delaktighet i kompisgänget. Det andra och mest framträdande är elevens upplevelse av delaktighet i lärandeprocessen. I detta menar Möllås att det ställs krav på kontinuerliga samtal och uppföljning i vilken undervisande lärare och mentorer har en central roll.

2.3.3 Bemötande och lärande

Hugo (2007) pekar i sin studie på vikten av skolans bemötande som en förutsättning för elevernas lärande. I sin studie har Hugo följt elever på gymnasieskolans individuella program, där samtliga elever lämnat grundskolan med ofullständiga betyg. Hugo intervjuade elever och lärare och gjorde deltagande observationer. Studien visade att många av eleverna hade negativa erfarenheter av grundskolan vilket gjort att de var negativt inställda till skolarbete. En mer positiv inställning till skolarbete lyftes fram som en förutsättning för att klara skolans kärnämnen. Studien visade att det var två faktorer som hade avgörande betydelse för om eleverna upplevde skoltiden som meningsfull. Den ena var lärarens elevsyn och den relation som uppstod i mötet mellan elev och lärare. Den andra var att eleverna upplevde innehållet som meningsfullt vilket uppstod då lärandesituationerna var på riktigt och att de kände att det var anpassat för dem. Resultaten i Hugos studie pekar därmed på vikten av skolans bemötande när det gäller mötet som uppstår mellan elev och lärare som en förutsättning för lärande. Anpassningen av innehållet till deras behov skulle också kunna tolkas som att det pekar

på vikten av skolans bemötande när det gäller hur undervisningen organiseras och genomförs.

Även Nordevall (2011) har studerat betydelsen av skolans bemötande för elevens lärande. I sin avhandling har hon genom intervjuer och deltagande observationer följt fyra mentorer, deras klasser samt nio fallelver. Då en svårighet i skolan uppstått anser Nordevall att samspelet mellan elev och mentor är av stor betydelse. Hon menar vidare att elevens ökade delaktighet har betydelse för elevens självförtroende och i förlängningen för den sociala inkluderingen i klassen. Nordevall pekar i sin studie på hur olika elev och mentor uppfattar graden av samarbete mellan parterna. Mentorerna framhöll den viktiga funktionen i mentorskapet att samla kunskap om eleven och klassen och på så sätt öka förutsättningarna för allas lärande. Eleverna däremot beskrev det inte som att mentorskapet skulle bidra till ett kunskapsskapande som påverkade deras lärandesituation. Eleverna såg heller inte det som ett samarbete mellan mentor och elev. Nordevall menar det är viktigt att eleven blir inbjuden till vad hon kallar ett dialogiskt lärande, där eleven tillsammans med mentorn genom ett samarbete skapar kunskap om elevens lärande.

2.3.4 Elevers upplevelse av lärande

Hur beskriver då elever själva sitt lärande? Henriksson (2004) har i sin studie låtit före detta elever med erfarenhet av skolmisslyckanden beskriva situationer då de misslyckats i skolan. Studien visade att elevernas bild av misslyckandet sällan hade med kognitiva svårigheter att göra. Eleverna lyfte fram relationerna i skolan som det mer centrala, inte lärandet i sig. Henriksson menar att eleverna ofta upplevde marginalisering. Vidare menar hon att detta skulle kunna förstås som en diskrepans mellan vad skolan erbjuder och vad eleven menar att hen önskar. Enligt Henriksson är det av stor vikt för en elev att bli sedd. Här pekar Henriksson på att lärarens pedagogiska blick måste se förbi elevens eventuella mentala eller fysiska tillkortakommanden. I den pedagogiska relationen måste elever bli sedda och bekräftade för de positiva egenskaper de har just då och för vad de kan komma att bli.

2.3.5 En internationell utblick

Strävan med att skapa en likvärdig skola där alla har möjlighet att utvecklas och nå målen är inte unikt svenskt. Exempelvis i USA och i England finns stora problem med att socialt missgynnade elever misslyckas i skolan. För att möta problemen pekar Dyson

(2011) på ett tillvägagångssätt som bland annat används i England där bemötande och delaktighet ses i ett samhällsperspektiv. Detta kan jämföras med KoRP där vikten av att titta på förutsättningarna för delaktighet och lärande på samhällsnivå framhävs parallellt med organisations-, grupp- och individnivå (Ahlberg, 2007, 2013).

Dyson (2011) beskriver ett fenomen som kallas Full Service and Extended Schools. Idén bakom dessa skolor är att skolan inte bör ses som isolerad från resten av samhället. I dessa skolor arbetar man för att integrera skolan i samhället genom att arrangera aktiviteter och tjänster för familjer och elever, knyta företag till sig och ha vuxenutbildningar i anslutning till skolorna. Skolan och dess lokaler ses som en tillgång även för andra funktioner i samhället. Dessa skolor syftar till att i ett hållbart perspektiv göra samhället omkring delaktigt i skolan, liksom till att skolan ska bli delaktig i samhället. Liknande skolidéer finns i USA och kallas där Community Schools. Utvärderingen av dessa menar Dyson pekar på vinster i form av att eleverna utvecklas mer i skolan och når högre resultat och att familjerna får en i hög grad aktiv roll genom att ta ansvar för elevernas skolgång. Vidare pekar Dyson också på vinster i att samverkan mellan lärare och föräldrar är hög, skolorna präglas av en positiv miljö samt att skolbyggnader används även av andra funktioner i samhället. Dessa resultat menar Dyson även går att se i den engelska skolan.

I idéerna bakom Full Service och Extended Schools respektive Community Schools finns således tankar om bemötande. Även om skolorganisationen skiljer sig från det vi är vana vid i Sverige känns tankarna igen. Exempelvis Nilholm och Göransson (2013) beskriver att inkludering är en idé som omfattar alla elever och grupper av elever. Författarna pekar vidare på att det handlar om hur klasser och skolor fungerar som en helhet, där en känsla av delaktighet lyfts fram som ett viktigt. Dessa slutsatser stämmer med idéer i den skola Dyson (2011) beskriver. Nordevall (2011) drar utifrån sin studie slutsatser kring att elevens ökade delaktighet har betydelse för elevens självförtroende och i förlängningen för den sociala inkluderingen i klassen. Även detta skulle kunna tänkas rimma väl med en skola där det samhälle eleven befinner sig i integreras i skolan. Förespråkande av delaktighet i det sociala sammanhanget och därmed i skolan tycks vara centralt i både den svenska skolforskningen som beskrivs i detta kapitel och den skola Dyson beskriver.

3. Syfte och preciserade frågeställningar

3.1 Problembeskrivning

Forskningen som tagits upp i föregående kapitel pekar på att elevernas upplevelse av delaktighet är av stor betydelse för att undvika eller vända skolmisslyckanden. Forskningen lyfter också fram relationernas betydelse inom skolan. Av betydelse är relationerna mellan elev och lärare och andra vuxna men också elever emellan. Hur skolan organiseras kring elever i behov av särskilt stöd har betydelse för i vilken grad gynnsamma förutsättningar för relationer och lärande skapas. Forskningen fokuserar övervägande på vuxenperspektivet i ämnet. Därför finner jag det intressant att utifrån elevperspektivet belysa några elevers tankar och upplevelser i ämnet. Kopplingen mellan betydelsen av skolans bemötande och elevers lärande finner jag särskilt intressant. Hur ser eleverna på detta? Är det något de reflekterar kring? Stämmer elevernas bild med den som forskningen lyfter fram?

3.2 Syfte

Syftet med detta examensarbete är att bidra till förståelsen kring bemötandets betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Studiens syfte undersöks genom följande frågeställningar:

- Hur har eleverna i studien upplevt bemötandet av skolan i det särskilda stöd de fått?
- Hur vill eleverna i studien bli bemötta av skolan då de får särskilt stöd?
- Vilken betydelse menar eleverna i studien att bemötandet har för deras lärande?
- På vilket sätt reflekterar eleverna i studien kring bemötandets betydelse för deras lärande?

3.3 Avgränsningar

Denna studie riktar sitt intresse mot elever i skolans senare år och deras upplevelser och erfarenheter. En studie som även involverar elever i yngre åldrar skulle kunna tänkas kräva en annan metod och vara av större omfattning än vad som ryms i detta examensarbete. Intressant är att lyssna till rösterna hos elever som gått igenom hela sin grundskola och en stor del av sitt gymnasieskola. Eleverna har därmed lång erfarenhet av skolan och kan tänkas ha träffat på olika stöd och bemötande längs med vägen.

4. Metod och genomförande

I detta avsnitt redogörs för studiens vetenskapsteoretiska perspektiv, hermeneutiken, som ligger till grund för studiens metod. Här ges också en beskrivning av de metodologiska överväganden som legat till grund för metodvalet.

4.1 Vetenskapsteoretiskt perspektiv

Gällande vetenskapsteoretiskt perspektiv har studien utifrån dess syfte och frågeställningar inspireras av hermeneutiken. Ordet hermeneutik betyder läran om tolkning och går ut på att man använder sig av tolkningen som ett verktyg för analys. Thurén (2007) beskriver hermeneutiken som att den berör igenkännandet och empatin. Det handlar om att förstå och inte bara begripa intellektuellt. Inom hermeneutiken studeras det man inte kan bevisa med hårda fakta (Thurén, 2007). Westlund (2009) för fram lämpligheten i att använda hermeneutiken då man är intresserad av informanternas egna upplevelser av ett fenomen. Detta vetenskapliga förhållningssätt menar jag passar bra i min studie där ämnets karaktär gör det svårt att eftersträva absolut kunskap. Genom att fråga efter elevers tankar kring ett ämne kan snarare deras utsagor kring sina egna tankar tolkas och försöka förstås. Samtidigt finns risker och svårigheter med en hermeneutisk tolkningsmetod. Thurén (2007) menar att ett problem kan vara att den som tolkar projicerar sina egna egenskaper på sina informanter och utgår från att dessa uppfattar världen på samma sätt som den som tolkar. Thurén pekar vidare på vikten av att sätta in det man tolkar i rätt kontext.

4.2 Metodologiska överväganden

I valet av metod fanns det flera olika alternativ som skulle kunna användas för att få svar på studiens forskningsfrågor. I denna studie ligger intresset i att ta del av elevers tankar kring ämnet. Att försöka förstå hur elever *verkligen tänker och lär sig* är kanske ingen rimlig uppgift. Möllås har i sin avhandling studerat kommunikation och samspel i gymnasieskolan (Möllås, 2009). Där pekar hon på att man i stället kan studera hur elever *beskriver* sin uppfattning och förståelse om tankar och lärande.

Bryman (2011) menar att kvalitativa liksom kvantitativa metoder har sina för och nackdelar. Åsberg (2001) menar att det inte finns metoder som är antingen kvalitativa eller kvantitativa utan att det är de data vi samlar in som är antingen kvalitativa eller kvantitativa. Bryman (2011) pekar på att valet av att använda flera metoder kan vara ett sätt att komplettera och överbygga bristerna i de olika metoderna. I Bergström och Holms (2005), Möllås (2009), Hugos (2007) liksom Nordevalls (2011) avhandlingar används flera metoder och data. Vidare menar Bryman (2011) att flermetodsforskning kan ge en högre validitet eftersom olika metoder tillsammans kan befästa ett resultat. Eliasson (2006) är inne på samma spår då hon menar att genom att kombinera flera metoder, så kallad triangulering, skapas möjlighet för flera infallsvinklar. Detta menar Eliasson i sin tur ofta ger en mer fullständig bild. Dessa tankar har inspirerat valet av datainsamlingsmetod som både ger data av både kvantitativ och till viss del kvalitativ art.

4.2.1 Metodansats

Vilken eller vilka metoder man väljer menar Eliasson (2006) beror på val av teori, vilket i sin tur får betydelse för studiens slutsatser. Flera av avhandlingarna i forskningsöversikten (Kap 2.3) utgår på ett eller annat sätt från sociokulturell teori. Hjørne (2004) har i sin avhandling utgått från ett sociokulturellt/dialogiskt perspektiv. Nordevall (2011) liksom Möllås (2009) tar sin utgångspunkt i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (KoRP) som inte är alltför avlägset det sociokulturella/dialogiska. Gemensamt för dessa olika studier med lite olika ingångar är att de handlar om relationernas betydelse inom skolan. Med detta intresse och som en del av den skolpedagogiska diskurs som råder ter sig dessa teoretiska metoder som framkomliga. Intressant är att titta på hur de olika forskarna lutar sig mot sina teoretiska ansatser och vilken betydelse det i sin tur får för avhandlingen. Nordevall (2011) belyser i sin studie det som sker i relationen mellan elev och mentor, där det sociokulturella/relationella tycks ligga nära till hands. Hjørne (2004) däremot belyser i sin studie hur elevhälsoteam talar om elever. Elevhälsoteamets förutsättningar beskriver Hjørne som att de bygger på utsagor om elever från lärare eller andra vuxna kring eleven i stället för samtal med eleven. I Hjørnes avhandling aktualiseras därmed det dilemma som Nilholm (2006) beskriver huruvida en elev ska kategoriseras eller ses individuellt. Med utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv är det föga förvånande att Hjørne (2004) i sin analys håller sig kritisk till elevhälsoteamets sätt att kategorisera och

tala om elever. Nilholm (2006a) menar vidare att detta dilemma har en tendens att beskrivas ensidigt i den specialpedagogiska forskningen. Intressant att fundera över är om denna studie skulle kunna generera andra slutsatser om den teoretiska ansatsen varit en annan. En förespråkare av kategorisering med en annan teoretisk ansats kanske skulle se situationen i ett annat ljus och därmed lyfta fram fördelar i de studerade situationerna. I denna studie tas (enligt tidigare teoriavsnitt) avstamp i KoRP med en medvetenhet kring den teoretiska utgångspunktens betydelse för hur studiens slutsatser enligt ovanstående resonemang.

4.2.2 Metodval

När det kommer till valet av datainsamlingsmetod finns det enligt Eliasson (2006) en uppsjö att välja på. I en del studier förekommer deltagande observationer. Att använda sig av observation i jämförelse med intervju kan enligt Bryman (2011) ha fördelen att forskaren får möjlighet att direkt observera ett skeende i stället för att dra slutsatser utifrån respondentens utsagor. I denna studie som riktas mot elevers upplevelser och tankar menar jag att frågor genom intervju eller ett frågeformulär, som genererar data av kvalitativ eller kvantitativ karaktär, passar syftet i högre grad. I de avhandlingar som tas upp i litteraturavsnittet är det flera som använder sig av en kombination av intervju och enkät. Kvalitativa metoder, menar Eliasson (2006), har många fördelar i form av anpassningsbarhet och passar bra då intresset ligger i att belysa sammanhang som inte uppenbarar sig på en gång utan kräver förståelse.

Att använda enkät, i likhet med ett frågeformulär menar Bryman (2011), har fördelarna att de är lätta att administrera och bearbeta samt effekten intervjuaren har på respondenten minskar. Vidare lyfter han nackdelen att det inte går att ställa uppföljningsfrågor vilket möjliggörs i intervjuer. En nackdel med enkäter som Bryman pekar på är att det riskerar att bli ett stort bortfall om enkäten skickas per mail eller post. Bortfallet kan dock minskas med bemannade enkäter som i mitt fall där jag är med i klassrummet då frågeformulären fylls i. Att själv vara på plats skapar också möjlighet för det som Bryman beskriver som att eleverna får möjlighet att ställa frågor kring det som är otydligt eller oklart.

Inför genomförandet av en studie menar Bryman (2011) att det kan vara bra att göra en pilotstudie för att säkerställa att frågorna liksom studien i sin helhet blir bra. Därför gjordes i denna studie först en pilotstudie som ledde till ännu en. Inför den första

pilotstudien var ambitionen att genomföra en studie med ett frågeformulär och ett mindre antal intervjuer. Avsikten var att frågorna i formuläret skulle ge en orientering om ämnet inför intervjuerna som syftade till att ge en djupare ingång i frågeställningarna på en mer kvalitativ nivå. Efter pilotstudien ändrades metoden något till att endast innefatta ett frågeformulär. För att nå en högre kvalitativ nivå anpassades i stället frågorna i frågeformuläret till att innefatta frågor med fritextsvar.

4.3 Tillvägagångssätt

4.3.1 Frågeformulärets utformning

Frågeformuläret består av ett frågeformulär med tio frågor (se bilaga). Flertalet av frågorna var slutna, med påståenden där eleven fick ange på en fyrgradig skala hur väl påståendet stämde in. Slutna frågor som denna menar Eliasson (2006) ger data av kvantitativ karaktär som är lätta att bearbeta. Vidare menar hon att de svarande kan uppleva dessa som enkla att svara på och därför genereras ofta många svar. En nackdel med slutna frågor kan enligt Eliasson vara att vissa svaranden tycker att andra svarsalternativ än de som angetts skulle passa bättre. Därför har flera frågor getts svarsalternativet *Övrigt*, där eleven också ges möjlighet att kommentera. I frågeformuläret finns också två öppna frågor där eleven uppmanas att förklara hur hen tänker. Öppna frågor menar Eliasson ger möjlighet för den svarande att ta upp det som hen upplever är viktigt. Eliasson menar att detta skapar goda möjligheten för den som svarar att komma till tals. Öppna frågor är mer lika intervjufrågor och därför i högre grad av kvalitativ karaktär. De öppna frågorna i frågeformuläret ligger nära forskningsfrågorna i formuleringen och genererar därför förhoppningsvis viktiga svar till studien. Nackdelen med dessa frågor är givetvis att de är något mer besvärliga att bearbeta. De kräver enligt Eliasson tolkning och kategorisering, vilket i sig kan innebära en risk att svaren missförstås.

Eliasson (2006) pekar också på vikten av att formulera sig så klart, tydligt och exakt som möjligt, samtidigt som språket bör vara vardagligt, vilket eftersträvades i utformningen. Detta var emellertid inte helt enkelt. Studiens forskningsfrågor innehåller svåra begrepp där åtminstone den mest grundläggande betydelsen bör te sig självklar för den som är väl bevandrad inom pedagogik och skola. Troligtvis kan dessa emellertid ha en annan betydelse för de gymnasieungdomar som deltar i studien. Ett problematiskt begrepp som används i denna studie är *särskilt stöd*. En misstanke är att elever har olika

uppfattningar kring särskilt stöd. Vissa kanske likställer begreppet med undervisning i liten undervisningsgrupp eller har uppfattningar om att det endast är vissa elever med vissa specifika svårigheter som innefattas i särskilt stöd. Därför undveks systematiskt begreppet och ersattes med *att få extra hjälp i skolan* eller *att hamna i svårigheter i skolan*. Även dessa två omskrivningar kan innebära olika betydelser för olika elever, vilket måste beaktas då svaren analyseras. Ett annat problematiskt begrepp är *bemötande*. Här hade ett vardagligare ord eller uttryck varit önskvärt, men i brist på detta användes trots allt begreppet.

I frågeformuläret anknöt först och främst frågorna 8 och 9 till frågeställningen *Hur har eleverna upplevt bemötandet av skolan i det särskilda stöd de fått?* där eleverna tillfrågades om sina upplevelser då de fått extra hjälp. Fråga 2,3,4,5,6 och 10 knöt på olika sätt an till frågeställningen *Vilken betydelse menar eleverna att bemötandet har för deras lärande* eftersom frågorna berör olika aspekter av bemötandets betydelse. Fråga 1 och 7 rörde bakgrundsfakta som underlag till analysen. De öppna frågorna har förutsättningar för att ge svar på samtliga frågeställningar.

4.3.2 Pilotstudier och lärdomar

4.3.2.1 Pilotstudie 1

Den första pilotstudien var ett frågeformulär som utformades med en tanke om att också genomföra intervjuer. Detta gjorde att den var mer kvantitativ i karaktären än den i den verkliga studien. Undersökningsgruppen valdes utifrån det som Bryman (2011) kallar bekvämlighetsprincipen med 22 elever som går på den gymnasieskola där jag till vardags arbetar. Att eleverna känner till mig sedan tidigare kan ha viss betydelse för hur de svarade. Samtidigt gav det praktiska fördelar i genomförandet. Eleverna svarade på sina datorer via en länk. Eleverna informerades inledningsvis om att det var en pilotstudie och att respons på vad de tyckte om frågorna efterfrågades. Den fanns också en ljudfil, där frågorna lästs in. Det var dock ingen av eleverna som valde att använda sig av denna. Efter genomförandet fördes ett samtal med de elever som ville där eleverna försäkrade att frågorna gick att förstå och att det var enkelt att fylla i svaren.

Genomförande av pilotstudien visade hur kraftfull ett frågeformulär kan vara för att på kort tid få många elevers svar på frågeformulärets frågor. Att använda sig av ett webbaserat program skapade förutsättningar att snabbt och effektivt sammanställa frågor och resultat, vilket ger möjlighet att fokusera mer på analysen. Detta i kontrast till

intervjuer som kräver en hel del för- men framförallt efterarbete. Utifrån detta modifierades metoden. Antalet frågor med angivna svarsalternativ begränsades och frågor av mer öppen karaktär lades till, vilka beskrevs närmre under föregående rubrik. Frågeformuläret omformulerades med frågor som gav en högre grad av kvalitativa data. Eftersom eleverna inte valde att använda ljudfilen användes inte detta hjälpmedel i den verkliga studien även som jag vidhåller att tanken med en ljudfil är god och användbar.

I pilotstudien svarade eleverna att de värderade skolans bemötande som viktigt för dem. Exempelvis svarade majoriteten av eleverna att de tyckte att skolans bemötande hade ganska stor eller stor betydelse för hur mycket de lärde sig (73 %), hur de kände inför skolan i allmänhet (71 %) samt deras självförtroende (70 %). När det handlade om vad som hade betydelse då eleverna skulle lära sig något nytt i skolan lyfte eleverna fram sitt eget intresse för ämnet som det som hade störst betydelse. Samtliga elever svarade att detta var av ganska stor eller stor betydelse. Faktorer som kopplas till bemötande, relationer till läraren och lärarens egenskaper värderade de flesta elever högt, vilket kan tänkas hänga ihop med skolans bemötande. När det kom till elevernas tidigare erfarenhet av stöd kan elevernas svar tolkas som att övervägande del har haft positiva erfarenheter av stödet. Mer än hälften av eleverna svarade att de oftast eller alltid fått den hjälp de behövt (63 %), att hjälpen genomförts på ett bra sätt (69 %) och att de trivts med den lärare eller annan vuxen som hjälpt dem (75 %). Ca två tredjedelar svarade att de fått vara med och påverka upplägget på den hjälp de fått.

4.3.2.2 Pilotstudie 2

Efter genomförandet av den första pilotstudien tillfogades två öppna frågor vilka provades i en annan mindre pilotstudie. Återigen fick bekvämlighetsprincipen råda då tre gymnasieungdomar i min bekantskapskrets svarade på frågorna skriftligt. Denna pilotstudie gav exempel som ledde till goda förhoppningar om frågornas lämplighet för att möta studiens frågeställningar. Den ena frågan innehåller det problematiska uttrycket *skolans bemötande*. I denna pilotundersökning besannades misstanken om att uttrycket kan leda till en oklarhet i frågan. Trots detta och i brist på bättre sätt att uttrycka det som efterfrågades, behölls formuleringen, ett val som bör beaktas i analysen.

4.3.3 Undersökningsgrupp, urval och bortfall

Urvalsgruppen bestod av 86 elever från fyra olika gymnasieskolor i två mellanstora städer i södra Sverige. Eleverna är fördelade över åk 1-3 på gymnasiet och läser på fem olika gymnasieprogram. Några av gymnasieprogrammen var studieförberedande och några var yrkesförberedande. För att värna om elevernas anonymitet avstås från närmre beskrivning av skolorna och programmen. Gymnasieskolans utformning gör att vissa program bara förekommer på en eller ett fåtal skolor i regionen. Likaså angivningen av könsfördelning på skolnivå är problematisk eftersom det går att härleda till specifika skolor och klasser. Ur en forskningsetisk princip avstås här för en närmre beskrivning av detta. I hela studien var det ungefär lika många män som kvinnor som deltog. I frågeformuläret hade eleverna inte möjlighet att ange annat kön än könen man eller kvinna. Önskvärt hade varit att inte stänga för möjligheten att ange andra alternativ, men i brist på en bra utformning valdes svarsalternativ som syftar på de två juridiska könen. Detta menar jag inte har någon avgörande betydelse för studien där svaren inte analyserats utifrån genus.

I studien gjorde ett bekvämlighetsurval där eleverna valdes för att de var lättillgängliga. Sex bekanta till mig som arbetar som lärare på olika skolor kontaktades. Två av dessa hade inte möjlighet att delta av olika skäl. Två andra vidarebefordrade kontakter till kolleger inom skolan. Eftersom urvalet inte är ett sannolikhetsurval är detta bortfall inte av avgörande betydelse för studien.

I studien överläts åt eleverna att avgöra om de har varit i behov av särskilt stöd eller inte och valde att fråga hela klasser där eleverna kan tänkas ha väldigt olika grad av erfarenhet av särskilt stöd. Detta innebär att eleverna troligtvis tolkar begreppet lite olika och väger in olika erfarenheter. Bryman (2011) menar att ett av de viktigaste och svåraste stegen är att få tillgång till den sociala miljö som är relevant för den frågeställning som formulerats. På tre av skolorna besöktes klassrum där lektioner pågick. Samtliga elever som befann sig i klassrummen deltog i studien. Det kan alltså vara så att det fanns frånvarande elever som inte deltog i studien. Elever med hög frånvaro skulle kunna ha tankar som skiljer sig från de deltagande eleverna vilket skulle kunna påverka resultatet av studien. Det hade varit intressant att följa upp dessa elever och försöka få dem att svara på frågeformuläret. I denna studie avgränsades emellertid

studien till att omfatta de som befann sig i klassrummet vid tillfället. På en av skolorna som besöktes arbetade eleverna i olika lokaler. Jag befann mig i en lokal och frågade de elever som gick förbi. Här var det flera elever som avböjde att delta, oftast med motiveringen att de var på väg till något och inte hade tid. Bortfallet här var litet i förhållande till hela urvalsgruppen och därför enligt min uppfattning inte av avgörande betydelse för studien som helhet, även om det hade varit intressant att höra även dessa elevers röster.

4.3.4 Genomförande

Studien genomfördes genom att besök gjordes hos de lärare som gett sitt klartecken till att genomföra studien på en tidpunkt och lektion som lärarna valt. Inför besöket kontaktades rektorerna för godkännande att genomföra studien. Jag var med i klassrummen på tre av skolorna och informerade eleverna om studiens syfte att deltagandet var frivilligt och anonymt. Svaren ifylldes elektroniskt på elevernas datorer via en länk. Några elever fyllde i svaren via sina mobiltelefoner. Jag fanns på plats under tiden eleverna gav sina svar och svarade på frågor och det vara något oklart i frågeformuleringarna.

4.4 Tillförlitlighet, reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Begreppet reliabiliteten förklarar Stukát (2011) som kvaliteten på studiens mätinstrument. Denna studie innehåller både öppna och slutna frågor, vilket innebär att samma fråga efterfrågas på flera sätt. Eleverna får på så sätt flera möjligheter att uttrycka sina tankar kring ämnet. Detta bör öka reliabiliteten. En annan aspekt som höjer reliabilitetsnivån är att svaren ges elektroniskt via ett enkätprogram. Detta innebär liten risk att svaren misstolkas eller skrivs av fel på vägen, till skillnad från då exempelvis en intervju transkriberas.

Validitet har enligt Stukát att göra med hur bra ett mätinstrument mäter det som avses. Frågeformuläret innehåller många delfrågor och en hel del text. Detta kan innebära att en elev med låg läsförståelse eller uthållighet kan få problem med att ta sig igenom frågorna. Likaså kan en elev som inte trivs med att förklara sig i skriftlig form tänkas få en begränsad möjlighet att uttrycka sin åsikt. Förekomsten av begrepp såsom *bemötande* och *extra hjälp* medför en risk att eleven tolkar frågan på ett annat sätt än avsett. Detta kan ses som brister i validiteten. I utformningen av frågeformuläret har stor

möda lagts på att göra den lättillgänglig för de svarande, vilket gavs positiv respons i pilotstudierna och förhoppningsvis leder till en hög validitet.

Denna studies begränsade omfattning gör att resultatet inte går att generalisera i någon högre grad. Urvalet är inte representativt för alla gymnasieungdomar i svensk skola. Men att eleverna i undersökningen går på fyra olika skolor på flera olika gymnasieprogram gör att det går att peka på vissa tendenser. Det går också att peka på olika sätt att tänka och tycka kring forskningsfrågorna. Att eleverna går på flera olika skolor och program stärker graden av generaliserbarhet och viss representativitet. För att kunna dra säkrare slutsatser skulle samma studie hade behövt ha större urval och säkrare statistisk representativitet.

4.5 Etiska överväganden

Denna studie genomfördes efter Vetenskapsrådets etiska principer (Vetenskapsrådet, 2002) med de fyra huvudprinciperna informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera om den aktuella forskningens syfte. Samtyckeskravet innebär att den som deltar i en undersökning själv har rätt att bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet handlar om att skydda alla uppgifter kring deltagarna så att ingen utomstående kan få tag i dem och nyttjandekravet att uppgifterna som samlats in endast används i denna studies ändamål. Dessa fyra krav har förmedlats mailledes till de aktuella rektorerna och till de lärare i vars klassrum studien genomfört samt genom samtal med de elever som svarat på frågeformuläret.

Ett etiskt dilemma i studien var att eleverna som deltog i vissa fall var under 18 år. Vetenskapsrådet anger följande:

Regel 2

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär).

(Vetenskapsrådet, 2002, s 9)

I denna studie handlar det delvis om frågor kring elevernas erfarenheter och upplevelser av särskilt stöd. Ämnesområdet i sig väcker funderingar kring huruvida undersökningen är av etiskt känslig karaktär. I detta fall ligger fokus på elevernas tankar kring särskilt stöd på en mer generell nivå och är därför enligt min bedömning inte av etiskt känslig

karaktär. De yngsta eleverna som deltar i denna undersökning är 16 år. Min bedömning är således att ungdomarna bör ha mognadsnivå att själva bestämma om sitt eget deltagande i studien utan att samtycke behöver inhämtas av vårdnadshavare.

Undersökningarna har genomförts först då rektorerna gett sin tillåtelse. Samtliga elever har blivit informerade om frivilligheten i deras deltagande. Att vara plats då elevsvaren samlades in har troligtvis haft betydelse för att så många valde att delta. Detta kan tolkas som att min närvaro gjorde att de tog studien mer på allvar och ville vara hjälpsamma mot mig och därför delta snarare än att jag skulle utövat påtryckningar mot dem.

För att se till att konfidentialitetskravet är uppfyllt har svaren varit anonyma så till vida att det inte gått att se vem som lämnat in vilket svar. Samtidigt har insamlingsmetoden inneburit en vetskap om vilken elevgrupp som svarat vid vilket tillfälle. Eftersom jag sedan tidigare är bekant med elevernas lärare har värnandet om elevernas anonymitet beaktats och ingen respons till lärarna har getts förutom det som finns med i detta arbete. I studien har skolorna anonymiserats. Elevsvaren kommer att förstöras då uppsatsen är godkänd av examinator. Under arbetets gång förvaras dessa uppgifter på ett sätt så att obehöriga inte kan komma åt dem.

5. Resultat, analys och teoretisk tolkning

Under denna rubrik redogörs för undersökningens resultat. Först beskrivs analysmetoden. Efter detta beskrivs resultatet uppdelat i olika teman. En skarp uppdelningen som denna är i själva verket inte enkel att göra då de fenomen som tas upp ofta berör flera teman och frågeställningar. För att underlätta för läsaren har emellertid uppdelningen gjorts genom att olika teman placerats under rubriker efter störst relevans.

5.1 Analysmetod

Fejes och Thornberg (2009) lyfter fram meningsskapandet i en mängd data som den stora utmaningen i den kvalitativa analysen. I denna studie används Ad hoc, vilken enligt Fejes och Thornberg innebär att kombinerar flera analysmetoder för att skapa mening i datamaterialet.

De öppna frågorna i studien ger ett skriftligt underlag. Mitt material är således i textform men påminner i sin karaktär mer om en intervjufråga. En kvalitativ textanalys menar Widén (2009) passar till analys av skriftliga dokument av olika slag. I detta fall är texterna inget dokument i den bemärkelse som Widén avser utan snarare ett skriftligt svar på en intervjufråga. Därför menar jag att underlaget i detta fall lämpar sig bättre för en analysform utformat för kvalitativa intervjuer vilket beskrivs närmare i Kvale och Brinkmann (2009).

I analysen togs utgångspunkt i fråga nr fem i frågeformuläret för att sedan återföljas av vidare analys av övriga frågor. I denna fråga tillfrågades eleverna om huruvida de tror att skolans bemötande har betydelse för deras lärande. Eftersom den i olika grad berör alla studiens frågeställningar gav denna fråga en bra start till analysen. Utifrån denna fråga fanns utmärkande och intressanta teman. Till dessa teman knöts sedan de mer kvantitativa frågorna. Fråga nr fem har karaktären av en intervjufråga och ger utrymme för eleverna att formulera sina tankar i text. Begreppen i frågeformuleringen kan, som tidigare tagits upp, ha olika betydelse för olika elever vilket lämnas upp till eleven att utgå från sin egen tolkning. Eleverna får således möjlighet att ta upp det som de anser vara relevant för ämnet. Det var 86 elever som svarade på denna fråga. Två elever lämnade tomma svar och nio av svaren var bara ett ”ja” alternativt ”nej” eller liknande

vilket inte gav underlag för djupare analys. De övriga 75 svaren analyserades utifrån en tabell som i exemplet nedan.

Tabell 1. Analysverktyg till fråga nr fem.

1		
<i>Om dom bemöter mig positivt och tror på att jag klarar det så tror man mer på sig själv och då blir det lättare</i>		
Nyckelord/kärnord	Tolkad kärna	Kategorier
Positivt bemötande	Bemötandet har psykologiska effekter.	Psykologiska effekter
Tro på sig själv	Positivt bemötande gör att det blir lättare	Hopp
Tror på mig	Om pedagogen tror på mig, tror jag på mig, vilket gör det lättare.	Bemötande/självförtroende
		Egenskap empatisk

Kvale och Brinkman (2009) beskriver olika metoder för kodning och kategorisering. Med inspiration av detta påbörjades en meningskodning, vilket innebär att nyckelord knyts till texten. Efter detta skrevs tolkningen av det viktigaste i texten ned, vilket sedan utmynnade i förslag till kategorier. Att kategorisera svaren menar Kvale och Brinkman innebär att systematiskt bilda begrepp kring ett uttalande vilket möjliggör kvantifiering. Genom en prövning av olika kategorier utefter att svaren analyserades blev kategorierna tydligare och tydligare. Mot slutet upplevdes en mättnad av kategorier i materialet. Kvale och Brinkman talar om en cirkularitet som är viktig i den hermeneutiska analysen. De menar att ”utifrån en ofta vag och intuitiv uppfattning om texten som helhet tolkas de olika delarna, och utifrån dessa tolkningar relateras delarna i sin tur till helheten och så vidare. ” (s. 226). Dett togs i beaktande i analysen. När alla tre kolumnerna var ifyllda i tabellen utifrån ett elevsvar prövades dem mot varandra och texten som helhet för att styrka att en godtagbar tolkning gjorts. En förutsättningslös tolkning är aldrig möjlig. Kvale och Brinkmann resonerar kring betydelsen av förförståelsen i tolkningen och att texten ses i det sammanhang den förekommer också tagits i beaktande. Även fråga nr sex har karaktären av en intervjufråga. I denna tillfrågades eleverna kring betydelsen av att de får vara med och påverka upplägget i det

stöd de får. Denna fråga analyserades genom att svaren lästes och vanligt förekommande teman och kategorier utprovades. Utifrån dessa kategorier markerades ut vilka kategorier som förekom i de olika elevsvaren.

Uppenbara stavfel i elevsvaren har rättats till. I övrigt återges elevernas texter som de är. Texterna innehåller en del språkliga fel som i vissa fall gör att det inte är helt klart vad eleverna menar. Att rätta till dessa svar riskerar emellertid att innebära feltolkningar. Att eleverna använder sig av talspråkliga formuleringar gör också att elevernas röster bakom texten hörs vilket i sin tur levandegör deras uttalanden.

5.2 Elevernas erfarenhet av bemötandet av skolan i det särskilda stöd de fått

För att kunna göra en analys utifrån denna frågeställning riktas fokus mot vilket stöd eleverna i studien uppger att de fått. Ca 60 % av eleverna menade att de har varit i behov av extra hjälp någon gång under sin skoltid. Eleverna tillfrågades om vad stödet handlat om och kunde där ange flera alternativ. Av de elever som uppgav sig fått extra hjälp menade nästan hälften att det handlat om hjälp med att lägga upp skolarbetet. Det var också två av tre som svarade att de fått stöd i matematik. Av samtliga svarande i studien var således ca 40 % av de tillfrågade eleverna som uppgav att de aldrig behövt extra hjälp i något ämne.

Av de elever som angett att de fått stöd menade ungefär två av tre att de har positiva erfarenheter gällande aspekterna i tabellen nedan.

Tabell 2. Urval från fråga nr åtta.

<i>Då du fått extra hjälp i skolan. Hur väl stämmer följande påståenden?</i>	
	Stämmer oftast eller alltid
Jag har fått den hjälp jag behövt	63%
Hjälpen har genomförts på ett bra sätt	67%
Jag har trivts med den lärare eller annan vuxen som hjälpt mig	67%
Hjälpen har varit väl anpassad till mina behov	67%

Två av tre elever menar att de trivts med den lärare eller annan vuxen som hjälpt. Detta kan tolkas som att de flesta upplevt relationen till läraren som positiv. Det som Aspelin och Persson (2011) beskriver som ett pedagogiskt möte som skett mellan elev och lärare kan i dessa fall tolkas varit välfungerande. Ungefär lika många har tyckt att hjälpen varit

bra. Likaså antalet som tyckt att hjälpen varit väl anpassat till elevens behov. Samtidigt har ca en tredjedel av eleverna på varje delfråga uppgett att de inte haft övervägande positiva erfarenheter vilket pekar på tillfällena då de pedagogiska mötena inte fungerat tillfredsställande.

5.3 Elevernas önskemål kring bemötande

5.3.1 Respektfullt och likvärdigt bemötande

Några elever belyste vikten av ett respektfullt och likvärdigt bemötande genom frisvaren i fråga nr fem och sex. Flera tog upp att de inte ville särbehandlas utan ville bli bemötta som ”en vanlig elev”. En elev menade att:

Det är otroligt viktigt att oavsett hur duktigt man är i skolan ska lärarna och skolan alltid bemöta en med respekt och samma typ av motivation som de har till de duktigare eleverna.

Flera elever beskrev att det kunde uppstå situationer där skolans bemötande ledde till att de kände att de var till besvär och därför inte ville ta del av den hjälp som gavs. En elev menade att:

Man väljer därför att inte ta för sig för att inte vara en börda.

En annan beskrev att det kändes som ”om jag på ett onödigt vis tar upp deras dyrbara tid och då vill jag hellre inte få hjälp i skolan alls”. Det eleverna ovan beskriver pekar på vikten av den relationella pedagogiken. Situationerna som beskrivs visar hur viktigt det pedagogiska tillvägagångssättet är i skapandet av en fruktbar kommunikativ kontext för lärande (Aspelin och Persson, 2011). Likaså anknyter exemplen till Bergström och Holms (2005) slutsatser kring vikten av ett respektfullt bemötande för att eleven ska bli delaktig. Detta knyter även an till Henrikssons (2009) slutsatser kring vikten av att eleven blir sedd med en pedagogisk blick som ser förbi tillkortakommanden och ser positivt på eleven och dess utveckling. Här tydliggörs det som Hugo (2007) beskriver som bemötandet som en förutsättning för lärandet.

En elev pekade också på sambandet mellan ett respektfullt bemötande och självförtroende:

Det är en självklarhet att arbetsförmågan och inläringen berörs av huruvida läraren bemöter eleven. Ifall en elev blir kränkt eller orättvist behandlad på grund av svårigheter under lektionstid så blir eleven i fråga osäker på sig själv och därefter osäker på sin skolgång och prestationskapabilitet.

Eller som en annan elev beskrev det: ” Ja, eftersom om de verkar irriterade eller trötta på att hjälpa en så ger man ju bara upp. Om inte de orkar med en hur ska man då orka med sig själv?”. Elevernas uppfattningar i dessa två fall stämmer väl med det som Bergström och Holm (2005) menar med att negativ erfarenhet av delaktighet kan bidra till en negativ självbild hos eleven.

5.3.2 Lärarens egenskaper

Då eleverna i studien tillfrågades om betydelsen skolans bemötande hade för deras lärande gavs många svar som innehöll beskrivningar på vilka egenskaper de efterfrågade eller saknade hos läraren. I Nordevalls (2011) forskning kring mentorns betydelse i gymnasieskolan studerade hon bland annat vilka egenskaper eleverna efterfrågade hos mentorerna. Dessa egenskaper delade hon upp i följande kategorier:

- *Empatisk* - såsom juste, trevlig, lyssnande, snäll och förstående
- *Social* - såsom är positiv, öppen, har humor och är inte tråkig
- *Kunnig* - såsom är duktig i sitt ämne och kan lära ut (Nordevall, s. 113)

Dessa kategorier stämde också väl in på hur eleverna beskrev lärarnas egenskaper i denna studie. I analysen framkom att en hel del av svaren berörde egenskaper utan att riktigt passa in i Nordevalls kategorier. Därför har även egenskapen *Engagerad- såsom uppmuntrande, peppande, intresserad* lagts till. Av de 86 tillfrågade var det 40 st som beskrev en eller flera egenskaper de menade var av betydelse för hur mycket de lärde sig. Egenskaper som framhövdes mest var att läraren var engagerad.

Tabell 3. Förespråkade egenskaper hos läraren

Egenskap	Frekvens
Empatisk	5
Social	16
Kunnig	9
Engagerad	23

När det handlade om bemötandets betydelse för lärandet beskrev en elev det såhär:

Det spelar en stor roll. För om man blir bemött på ett sätt som kan verka negativt eller nedlåtande kommer man inte vilja att lära sig. Om läraren gör undervisningen rolig och är engagerad i ämnet samt bryr sig om eleverna så kommer eleverna att faktiskt vilja lära sig ämnet. Man behöver inte göra själva undervisningen rolig, det räcker med att själva läraren är rolig och kan dra skämt.

Elevens svar i likhet med många andras svar kan tolkas som att eleverna menar att bemötande och egenskaper hos läraren hänger ihop. Vidare tolkas detta som att eleverna pekar på vikten av det relationella i lärandet. Elevernas beskrivningar av det önskade engagemanget från lärarnas sida kan jämföras med beskrivningen av behovet att bli sedd för var de är nu och vad de kan utvecklas till (Henriksson, 2009).

5.3.3 Inflytande över undervisningen

Fråga nr sex berörde hur eleverna såg på möjligheten att ha inflytande över undervisningen. Bland de elever som vid något tillfälle fått särskilt stöd var erfarenheterna av inflytande olika. På påståendet att de fått vara med och påverka upplägget var det ungefär lika många som angav att det ”inte alls stämmer”, eller ”stämmer i något fall” som antalet som angav att det ”stämmer oftast” eller ”stämmer alltid”. När eleverna fick frågan om vad som hade betydelse när de skulle lära sig något nytt i skolan var det ett liknande resultat. Lite drygt hälften menade att det egna inflytandet över undervisningen var av mindre eller ingen betydelse och lite mindre än hälften att det var av ganska stor eller stor betydelse.

I fritextsvaren i frågan kring kopplingen mellan elevernas inflytande över upplägget och elevens lärande gav eleverna förklaringar kring sina tankar. Av de 86 svarande eleverna gav 11 blanka svar eller korta svar som inte gick att analysera. I de resterande 75 svaren var följande åsikter vanligt förekommande:

Tabell 4. Kategorier i analys av fråga nr 6

Kategori	Frekvens
Jag vet bäst hur jag lär mig	35
Läraren bör stå för upplägget	12
Förespråkar upplägg i samspel mellan lärare och elev.	12

Ungefär en tredjedel av elever pekade på fördelarna med inflytande eftersom de själva vet bäst hur de lär sig som i exemplet nedan:

Jag måste ju få berätta vad som gör att jag lär mig bättre. Jag känner mig själv bäst och jag vet bäst hur jag tar in information och hur jag visar för läraren.

En del elever förespråkade att läraren (eller motsvarande) skulle stå för upplägget som i följande exempel:

Nej, jag tror lärarens kunskaper om bra sätt att lära ut och lärarens egna engagemang och kunskap i ämnet spelar större roll. Som en elev utbildad i pedagogik vet jag nog mindre vad som verkligen hjälper för att förbättra mina skolresultat. Detta förutsätter dock att läraren är bra, om inte tror jag att om jag får vara med att påverka blir det bättre.

Några elever angav resonemang som förespråkade ett upplägg i samspel mellan lärare och elev. En elev formulerade det såhär:

Ja det är klart. Alla människor lär sig på olika sätt och det är viktigt att (om det finns möjlighet) att man tillsammans planerar hur man kan nå det man vill.

Ovanstående elevsvar ger en inblick i elevernas metakognition. Eleverna resonerar olika utifrån sin förståelse för hur de lär sig och vad som är av betydelse för dem. För att vara delaktig i utformandet av undervisningen menar Bergström och Holm (2005) att det förutsätts tillitsfulla relationer mellan elev och lärare. Brist på positiv erfarenhet av delaktighet menar Bergström och Holm vidare kan göra att eleverna avstår från att delta. Här handlar det åter om det som Aspelin och Persson (2011) beskriver som att läraren genom pedagogiska tillvägagångssätt kan bidra till att få eleverna att vilja att delta i relationella processer som i sin tur gynnar elevens lärande.

I en del av elevsvaren förekom resonemang kring att det egna inflytande i utformandet av undervisningen gjorde dem mer engagerade, vilket i sin tur var positivt för lärandet:

Ja, absolut. Endast man själv kan veta exakt vad som passar till en själv. Om man får vara med och lägga upp gör det även en mer motiverad och man har inte några ursäkter för att slippa då heller.

Flera elever tog också upp aspekten att inflytande över undervisningen ger dem kontroll över sitt lärande som i exemplet nedan:

Jag tror att ju mer upplyst du är kring upplägget, desto bättre koll har du. Ju bättre koll du har, desto mindre stress.

I resonemang kring inflytandets betydelse för att eleverna ska bli mer engagerade och känna mer kontroll över sitt lärande visas åter elevernas förståelse för sina lärprocesser. Exempelen knyter också an till det Möllås (2009) kommit fram till gällande vikten av elevens upplevelse av delaktighet i lärprocessen som en förutsättning för att undvika skolmisslyckanden i skolan. Att ”man inte bara är ett barn som övervakas av vuxna” kan liknas vid en efterfrågan av det som Bergström och Holm (2005) beskriver som en tillitsfull relation mellan den vuxne och ungdomen.

5.4 Elevernas syn på bemötandets betydelse för deras lärande

5.4.1 Bemötande, motivation och lärande

Av de tillfrågade eleverna menade de flesta att skolans bemötande hade stor eller ganska stor betydelse för hur mycket de lärde sig. I elevernas fritextsvar gavs många svar som berörde kopplingen mellan bemötande, motivation och lärande.

Elever pekade på att bemötandet hade betydelse för den egna motivationen vilket i sin tur har betydelse för lärandet. En elev uttryckte det såhär:

Ja. Ifall skolan eller läraren bemöter mig på ett väldigt dåligt sätt, exempelvis suckar eller klagar på att man inte förstår, så har man ingen lust att lära sig något. Men om läraren bemöter en och verkligen visar att de engagerar sig i att lära ut det, så blir det roligare att lära sig.

Det som eleven i exemplet ovan, liksom flera andra elever beskriver, kan jämföras med det Aspelin och Persson (2011) menar med pedagogiska möten där båda parter är delaktiga i en ömsesidig process. Eleverna menar att lärarens bemötande påverkar deras motivation vilket i sin tur har betydelse för lärandet. Detta stämmer väl med vad Aspelin och Persson beskriver som att läraren i mötet med eleven ska skapa sig en uppfattning

om vad eleven upplever och svara eleven på ett i någon mening produktivt sätt. Vidare pekar Aspelin och Persson på vikten av att läraren ska bidra till att skapa förutsättningar för att dessa möten ska uppstå. En elev pekade på det dialogiska i bemötandet:

Ja det tror jag faktiskt, om jag försöker lära mig mer då ser antagligen lärarna att jag försöker och kanske bemöter de mig på ett bättre sätt. Jag vet att lärarna i skolan ska vara objektiva men det är inte alla som är det.

Eleven i detta exempel visar förståelse för det ömsesidiga i bemötandet.

5.4.2. Bemötande och självförtroende

I svaren framkom att de tillfrågade eleverna menar att bemötande har betydelse för deras självförtroende och hur de kände inför skolan i allmänhet. 88 % av eleverna menade att skolans bemötande hade stor eller ganska stor betydelse för hur de kände för skolan i allmänhet och 76 % menade att skolans bemötande hade betydelse för deras självförtroende. I fritextsvaren beskrev en elev att ”Om dom bemöter mig positivt och tror på att jag klarar det så tror man mer på sig själv och då blir det lättare”. Här beskrivs en situation som kan jämföras med Henrikssons (2009) beskrivning av vikten av att bli uppmärksammas för det eleven just nu är och vart hen är på väg. Eleven i exemplet lyfter fram vikten av att läraren tror på att hen kommer att lyckas och menar att detta göra att hen tror på sig själv. En annan elev i studien beskrev bemötandet som att ”Det har betydelse för mitt självförtroende och därmed för hur involverad jag själv känner mig i undervisningen”, vilket stämmer väl med Nordevalls (2011) slutsatser att elevens delaktighet har betydelse för elevens självförtroenden.

5.4.3 Eget intresse, engagemang och ansvarsfördelning

I svaren framkom på flera ställen att eleverna värderade sitt eget intresse och engagemang som en viktig del i lärandet. När eleverna skulle lära sig något nytt i skolan angav i stort sett alla eleverna sitt eget intresse av stor eller ganska stor betydelse. En annan utmärkande faktor som värderades ha ganska stor eller stor betydelse för elevernas lärande var hur läraren är. Hur läraren är kan tolkas som att det har med bemötandet att göra. I en annan fråga angav de flesta av eleverna att skolans bemötande var av stor eller ganska stor betydelse för hur de kände inför skolan i allmänhet. En elev som angav att skolans bemötande hade ingen eller mindre betydelse för hans lärande, självförtroende och hur hen kände för skolan i allmänhet gav kommentaren ”Man får klara sig bäst man kan”. De flesta elever menade emellertid att både eget intresse och

bemötandet är viktigt. Hur de såg på kopplingen mellan dessa var lite olika. Några elever pekade på vikten av det egna intresset för att lärarens bemötande ska vara av betydelse:

Det beror självklart på skolan och lärarens attityd men det beror mycket på elevens eget engagemang. En elev utan engagemang kommer alltid ha svårt att lära sig i skolan såvida inte läraren eller ämnet verkligen tilltalar eleven på ett sätt. Men ja om en lärare bemöter en nedlåtande när en elev har svårt för till exempel engelska så höjer det knappast elevens engagemang till att lära sig mer inom ämnet.

Dessa tankebanor kan jämföras med Aspelin och Perssons (2011) resonemang kring vikten av relationer mellan eleven och skolan som syftar till att eleven ska vilja delta i relationella processer som i sin tur får betydelse för elevens lärande. Eleverna i dessa uttalanden beskriver snarare sitt eget engagemang som en utgångspunkt inför mötet med skola och lärare.

Det fanns också de som menade att bemötandet inte har särskilt stor betydelse för lärandet utan att allt låg på eleven själv. En elev formulerade det som att ”Vill jag lära mig så gör jag det. Med eller utan skolans hjälp”. En annan menade att ”Man får ta det på egen hand”. I dessa sista två citat framgår det inte riktigt om eleverna vill att det ska vara såhär eller om det är ett konstaterande att så är fallet. Båda elever angav att de aldrig fått extra hjälp i skolan.

Ett intressant tema som kom upp i studien var frågan om ansvar. Vems är ansvaret att eleven lär sig? En elev la en stor del av ansvaret på läraren

Läraren är en av dem viktigaste anledningarna till varför man ibland inte får bra betyg i ett ämne. Om eleven har bra betyg i ett dem flesta ämnen förutom en med en lärare som inte är kapabel att undervisa korrekt så är det inte elevens fel. Det är bättre att byta lärare.

En annan elev la det mesta av ansvaret på sig själv.

När jag ligger efter i ngt ämne är det på grund av att jag är lat och inte är intresserad av det ämnet. Jag jobbar alltid ikapp det sista dagen.

5.5 Hur eleverna resonerar kring betydelsen av skolans bemötande

I elevernas svar blir det tydligt att de flesta har en hel del att säga i ämnet. I svaren där eleverna ombads förklara sina tankar i fritext var det 75 av 86 elever som valde att kommentera genom en eller ett par rader text. I många fall ger eleverna exempel på relationernas betydelse för deras lärande. Två elever uttrycker det såhär:

Tabell 5 och 6: Relationsriktning

Läraren	Riktning	Eleven
Läraren måste ha stort engagemang	→	för att jag ska kunna engagera mig och själv känna mig pepp på att lära mig om ämnet.

Läraren	Riktning	Eleven
Om läraren inte tror på eleven	→	så får man samma känsla och struntar i det för man tror att man inte kommer klara det i alla fall.

I ovanstående exempel pekar eleverna på hur lärarens bemötande påverkar dem för att bli motiverade att lära sig något. Påverkan beskrivs här enkelriktat. Läraren gör något som påverkar eleven. I något fall beskriver eleven ett samarbete mellan lärare och elev där påverkan har två riktningar som i exemplet nedan:

Tabell 7: Relationsriktning

Läraren	Riktning	Eleven
Mycket hänger på läraren och pedagogiken.	→ ←	Men en del hänger på mig som elev också, att jag ser till att hänga med, vara engagerad osv. Är man engagerad som elev blir det lättare att samarbeta med sin lärare.

En central tanke hos bland annat Vygotskij (1999), Ahlberg (2013) och Säljö (2000) är sambandet mellan kommunikation och lärande vilket även eleverna pekar på i exemplen ovan. Övervägande del av eleverna beskriver påverkan som enkelriktad, vilket skiljer sig från Aspelin och Perssons (2011) beskrivning av pedagogiska möten som en ömsesidig process där båda parter är delaktiga.

I exempel som tagits upp i analysen är det emellertid tydligt att eleverna reflekterar över sitt eget lärande vilket kan jämföras med Bråten (1991) tolkning av Vygotskijs teorier kring metakognition. Hur eleverna delger åsikter kring vad som påverkar deras lärande beror enligt Vygotskij via Bråten (1991) på deras förståelse för de egna lärprocesserna. Vidare menar Vygotskij enligt Bråten (1991) att den metakognitiva kompetensen utvecklas genom sociala aktiviteter. Således ger elevernas svar anledning att anta att denna reflektionsförmåga är något de fått möjlighet att utveckla tillsammans med sin omgivning.

6. Slutsats och diskussion

Studiens syfte är att bidra till förståelsen kring bemötandets betydelse för elever i behov av särskilt stöd. Den mest centrala slutsatsen är att eleverna i studien menar att bemötandet är av stor betydelse. Elevernas beskrivningar av bemötandet och relationerna visar likheter med ett kommunikativt relationellt perspektiv där svårigheter ses uppstå i relationen mellan individen och omgivningen. Detta kan tolkas som att eleverna har en god insikt i relationernas betydelse för deras lärande och på metakognitiv kompetens.

6.1 Slutsatser kopplat till syfte och frågeställningar

6.1.1 Övervägande positiva erfarenheter av bemötande

Analysen visade att två av tre elever uppgav att de haft övervägande positiva erfarenheter av det stöd som getts. Hur eleverna svarar på denna fråga beror enligt tidigare resonemang på hur de själva ser på begreppet *i behov av extra hjälp* och särskilt *stöd*. Att så pass många haft positiva erfarenheter är glädjande. Samtidigt var det ungefär en tredjedel av eleverna som haft övervägande negativa erfarenheter vilket ger en fingervisning om att det finns utrymme för förbättringar inom området. En tredjedel av eleverna uppgav att de inte fått den hjälp de behövt. Ungefär lika många av eleverna uppgav att hjälpen till övervägande del inte varit anpassat efter deras behov. Elevernas svar är förvisso en subjektiv beskrivning baserad på deras upplevelse. Trots detta är det av betydelse att eleverna känner så. Enligt Bergström och Holm (2005), Hugo (2007) och Möllås (2009) är elevernas upplevelser gällande sin skolgång och bemötande av stor betydelse för hur de lyckas i skolan.

6.1.2 Önskan om engagerat, respektfullt och likvärdigt bemötande

Elever i studien efterfrågar ett respektfullt och likvärdigt bemötande. Det fanns de som pekade på att känslan av att vara till besvär gör att de inte vill ha den hjälp som erbjuds. Detta kan ur relationell synvinkel tolkas som ett stort misslyckande från skolans sida och således något skolan och dess olika aktörer måste arbeta aktivt för att undvika. Eleverna pekade också på vikten av lärarens engagemang. Detta stämmer väl med de relationella teorierna kring vikten av att känna sig sedd i ett pedagogiskt sammanhang.

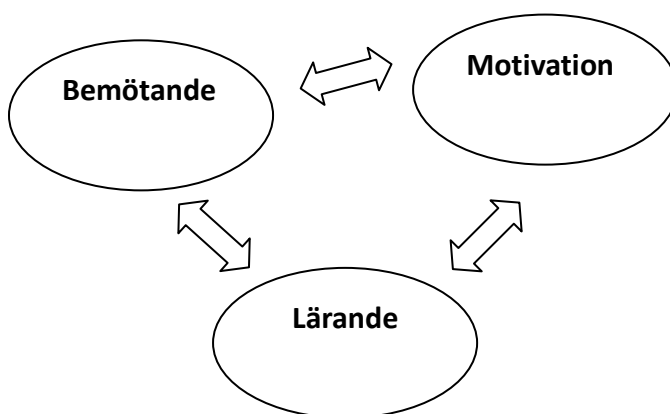
Eleverna liksom bland annat Aspelin och Persson (2011) pekar på att känslan av att bli sedd skapar förutsättningar för lärande.

När det gällde önskan om inflytande över undervisningen hade eleverna i studien lite olika åsikter. Trots detta framkom att många elever såg stora vinningar med att få vara delaktiga i utformningen av stödet. De menar att inflytande bidrar till att stödet blir i högre grad anpassat till deras behov och att de blir mer engagerade.

6.1.3 Syn på samband mellan bemötande, motivation och lärande

Eleverna i studien menar att bemötandet är av betydelse. En slutsats utifrån elevernas svar är att deras förståelse för bemötande, motivation och lärande hänger ihop cirkulärt enligt bilden nedan, där de delarna påverkar varandra i olika hög grad.

Bild 1.



Relationen mellan bemötande, motivation och lärande

Eleverna i studien menar att skolans bemötande har betydelse för elevernas motivation. Motivationen i sin tur har betydelse för lärandet. Lärandet menar några elever också kan påverka hur eleven bemöts. Även i motsatt riktning hänger de tre begreppen ihop. Motivationen kan påverka bemötandet exempelvis genom att en motiverad elev får ett i högre grad positivt bemötande. Bemötandet beskrivs göra det lättare att lära och när man lär sig blir man mer motiverad. Denna slutsats stämmer väl med KoRP där lärandet ses vara beroende av relation mellan individen och omgivningen (Ahlberg, 2007 och 2013).

När det gällde elevernas erfarenheter och önskemål om att få ha inflytande över undervisningen var det några som ville ha inflytande och andra inte. Samtidigt menade många elever liksom Bergström och Holm (2005) och Nordevall (2011) att upplevelsen av delaktighet påverkar motivationen. Kanske är det så att de elever som beskriver att de inte vill ha inflytande inte har så hög grad av positiva erfarenheter av situationer då deras inflytande har gett dem något. Detta skulle i så fall innebära att skolan bör verka för att ge elever möjligheter att skapa positiva upplevelser av inflytande.

I studien framkom också intressanta mönster kring hur eleverna ser på relationen mellan lärare och elev och vem som bär ansvaret för relationen, bemötandet och lärandet. Att frågorna var ställda utifrån perspektivet att skolan bemöter eleven påverkar troligtvis hur eleverna svarade. Även Henriksson (2009) beskriver den asymmetriska relationen mellan elev och lärare och läraren som den som bär det tyngsta ansvaret för skapandet och upprätthållandet av positiva pedagogiska möten. Eleverna beskriver sig således snarast som passiva i rollen som mottagare för ett visst bemötande. Intressant hade varit att titta på då eleven ser sig själv som innehavare av en mer aktiv roll och vilken betydelse detta skulle ha för kopplingen bemötande och lärande.

6.1.4 Hög metakognitiv kompetens

Elevernas svar tyder på att betydelsen av skolans bemötande är något de reflekterar över. Fritextfrågorna gav många och varierade svar. Eleverna har många tankar kring vad som påverkar deras lärande. Resultatet av studien stämmer ofta väl med de relationella teorierna (bland annat Aspelin och Persson, 2011). Eleverna har en tilltro till deras förståelse för hur de lär sig och visar därmed på en hög metakognitiv kompetens. Trots detta finns en risk att skolan organiseras ur ett mer praktiskt, kategoriskt perspektiv, såsom Hjärne (2004) såg i sin studie, snarare än utifrån elevernas önskemål baserat på den metakognitiva kompetensen.

6.2 Metodkritik

I studien har det överlåtits till eleverna att tolka begreppen skolan, bemötande och särskilt stöd. Begreppen är problematiska att använda utan närmre definition eftersom de kan ha olika betydelse för olika personer. I analysen av elevsvaren har det dock inte framkommit fall då det varit uppenbart att eleven tolkat begreppen på ett sätt som skiljer sig avsevärt från hur begreppen definieras i detta arbete. Eleverna haft sannolikt haft lite olika uppfattningar om vilka situationer som inneburit särskilt stöd. Troligtvis har detta i

studien inte varit avgörande för att få svar på studiens frågeställningar. Ett antagande kan vara att betydelsen av upplevelsen av skolans bemötande i de situationer eleverna syftar på inte är avgjort i elevernas syn på vad som är särskilt stöd i kontrast till ett stöd som mer allmänt ges inom undervisningen.

I denna studie har en fördjupning i huruvida elevernas upplevelse av lärande stämmer med hur de egentligen lär sig inte gjorts. Samtidigt är dessa tankar centrala i sammanhanget. Hur elever uppfattar sitt lärande behöver inte nödvändigtvis vara samma sak som att de faktiskt lär sig på det sätt, även om det troligtvis finns en viss överensstämmelse. Samtidigt kanske inte den egna uppfattningens kraft att påverka verkligheten ska underskattas. Själva upplevelsen av att lärande sker på ett sätt kanske leder till att det också blir så. I denna studie har en del elever inte delgett sina tankar, genom att exempelvis svara blankt på frisvarsfrågorna. Detta bortfall skulle vara intressant att titta närmre på. Frågeformulärets utformning förutsätter en någorlunda bekvämlighet i läsande och skrivande. Kanske skulle det vara en poäng att fundera på hur frågeformuläret skulle kunna göras mer tillgänglig för alla för att inte missa dessa elevers tankar och funderingar. I pilotstudien användes en ljudfil med frågorna inlästa, vilket kan vara ett sätt att möjliggöra för fler att delta. Att ge elever möjlighet att välja mellan att ge sina svar skriftligt eller muntligt genom att tala in svaren på diktafon är ett annat möjligt sätt.

Fokus i denna studie är skolan bemötande av eleven i kontrast till elevens bemötande av skolan. Men vad hade hänt om en motsatt ingång antagits? Om fokus i stället lagts på hur eleven bemöter skolan och vilken betydelse detta har för elevens lärande, vad hade resultat blivit då? Ett tydligt tema i elevsvaren är att eleverna menar att relationen och bemötandet är av betydelse för om de känner sig motiverade. Samtidigt bör medvetenhet om att studiens utgångspunkt i sig kan påverka resultatet finnas. En relationell ansats kan tänkas generera relationella slutsatser. Studien var riktat mot bemötande, vilket troligtvis lyste igenom i frågorna som därmed signalerade att bemötande borde vara viktigt. Hade studien riktats mot olika metoder, miljön runt om eller något annat kanske det också framkommit andra faktorer som varit av stor betydelse.

6.3 Konsekvenser med avseende på den specialpedagogiska yrkesrollen

Utifrån studiens resultat kan slutsatsen dras att bemötande och relationer är av stor, om inte också avgörande, betydelse för skolan. I detta arbete har specialpedagogen en central roll i att bidra till att skapa och upprätthålla en skola som i hög grad präglas av relationer.

Det cirkulära sambandet mellan bemötande, motivation och lärande som eleverna pekar på ger anledning att anta att ett gott bemötande inte bara skapar förutsättningar för ett lärande ska kunna ske utan också genererar själva lärandet genom de psykologiska effekter det medför. Kanske bör bemötandet därmed inte bara ses som vägen utan också själva målet. Specialpedagogen har ett viktigt uppdrag i att bidra till en organisation med medvetenhet om detta. I mötet med elever och föräldrar bör specialpedagogen arbeta för att stimulera eleverna till att utveckla och ta vara på sin metakognitiva kompetens. Genom ett synsätt där elevernas förståelse för sina läroprocesser värdesätts kan stödet anpassas för att bättre passa elevens behov. Samtidigt kan detta gör att eleven blir mer motiverad att arbeta med det som är svårt. Mer långsiktigt bör detta också bidra till att eleven blir mer motiverad till skolan i allmänhet och att hen utvecklar sin metakognitiva kompetens ytterligare. Specialpedagogen har också ett viktigt ansvar i att stimulera lärare till att anta ett liknande arbetssätt. En förståelse för att relationsskapandet i sig genererar lärande skulle också kunna öka lärarens känsla av tillfredsställelse inför arbetet. Även då en lärare inte uppenbart kan visualisera vägen för att hur en elev i svårigheter ska nå målen kan vetskapen om upprättandet av en god relation vara en viktig början och ge en ände att börja i.

6.4 Förslag till förändring och vidare forskning

Slutsatserna i denna studie beskriver elevernas upplevelser av lärandet vilket inte nödvändigtvis måste vara det samma som det faktiska lärandet. Det hade emellertid varit intressant att göra en studie där den svåra utmaningen att försöka fånga kopplingen mellan bemötande, elevernas uppfattning av dessa och det faktiska lärandet antas. Kanske skulle detta vara möjligt genom en fallstudie med utgångspunkt i ett antal elever där deras kunskaper före och efter att de fått särskilt stöd. Detta skulle man sedan kunna jämföra med elevernas uppfattning om bemötandet. Praktiska konsekvenser av en sådan

studie skulle kunna bidra till utvecklandet och en bättre organiserad skola. Här kan denna studie ses som ett viktigt bidrag i förståelsen av ämnet och som en grund till vidare forskning.

Studien väcker också funderingar kring om det går att i högre grad släppa in eleverna i utformningen av stöd och ta vara på deras uppfattningar i organisationen? Kanske kan en god början vara att bjuda in elever till ett diskussionsforum för att höra deras tankar. Denna studie skulle kunna utgöra en grund för ett sådant utvecklingsarbete. Studiens bortfall ger också många intressanta ingångar att följa upp. Exempelvis skulle man kunna följa upp de elever som fyllt i att de haft negativa erfarenheter av stöd och ta reda på mer kring deras upplevelser och erfarenheter. Likaså hade det varit intressant att följa upp de som lämnat blankt i fritextsvaren eller de som går i klasserna men inte varit närvarande vid lektionstillfället. Kanske skulle en fokusgrupp av elever med negativa erfarenheter sättas samman med syfte att titta på hur stödet skulle kunna förbättras.

Intressant är också att fundera vidare på om bemötande och graden av delaktighet går att påverka genom organisatoriska drag i likhet med KoRP som innebär att relationer inom skolan även ur ett samhällsperspektiv studeras (Ahlberg, 2007, 2013). Den skola som Dyson (2011) beskriver där skolan, familjen och samhället är i högre grad sammankopplat skapar nya villkor och förutsättningar för delaktighet. Kanske skulle Dysons beskrivningar kunna inspirera oss till att tänka i andra banor och visa på att strävansmål går att nå genom olika vägar.

Referenser

- Ahlberg, Ann. (2007). Specialpedagogisk forskning av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), s. 84–95.
- Ahlberg, Ann. (2013). *Specialpedagogik i teori, praktik och samhälle- att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Aspelin, Jonas & Persson, Sven. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Berhanu, Girma & Gustavsson, Bertil. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I Ann Ahlberg (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. (s. 81-102). Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, Margareta & Holm, Inger (2005). *Den svåråtgångade delaktigheten i skolan: ett ungdomsperspektiv på hinder och möjligheter*. Lic.-avh. Linköping : Linköpings universitet. 2005.
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, Ivar. (1991). Vygotsky as Precursor to Metacognitive Theory: II. Vygotsky as Metacognitivist. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 35, No. 4, (s.305-320).
- Croona, Gill. (2003). *Etik och utmaning: om lärande av bemötande i professionsutbildning*. Diss. Växjö : Univ., 2003.
- Dyson Alan. (2011). Full service and extended schools, disadvantage, and social justice *Cambridge Journal of Education* Vol. 41, No. 2, June 2011, (s. 177–193).
- Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, Annika. (2006). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, Ingemar. Persson, Bengt. & Rosenqvist, Jerry. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Fejes, Andreas & Thornberg, Robert. (2009). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s.13-37). Stockholm: Liber.
- Henriksson, Carina (2004). *Living away from blessings: school failure as lived experience*. Diss. Växjö : Växjö universitet, 2004.
- Henriksson, Carina. (2009). *Klassrumsflyktingar: pedagogiska situationer och relationer i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjørne, Eva. (2004). *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Diss. Göteborg: Univ., 2004.
- Hugo, Martin. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan: en studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Diss. Jönköping: Högskolan i Jönköping, 2007.
- Kvale, Steinar & Svend Brinkmann. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Mead, George H. (1979). *Medvetandet, jaget och samhället: Från socialbehavioristisk ståndpunkt*. Uppsala: Argos.
- Möllås, Gunnvi. (2009). *"Detta ideliga mötande": en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasieelevers skolpraktik*. Diss. Jönköping : Högskolan för lärande och kommunikation, 2009. Jönköping.
- Nationalencyklopedin. (2014, 13 mars). *Sökning på ordet bemötande*. Hämtat från http://www.ne.se.proxy.mah.se/sve/bemötande?i_h_word=bem%c3%b6tande
- Nationalencyklopedin. (2014, 11 april). *Sökning på ordet bemötande*. Hämtat från <http://www.ne.se/sok?q=skola&type=ENC>
- Nilholm, Claes. (2006a). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- Vad vet vi och vad behöver vi? *Forskning i fokus* nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, Claes. (2006b). Special Education, Inclusion and Democracy, *European journal of special needs education*, issue 4. (s. 431-445).
- Nilholm, Claes & Göransson, Kerstin. (2013). *Inkluderande undervisning- Vad kan man lära av forskningen*. FoU skriftserier nr 3. Specialpedagogiska myndigheten.
- Nordevall, Elisabeth. (2011). *Gymnasielärares uppdrag som mentor: en etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Diss.. Jönköping.
- Salamancadeklarationen och salamanca +10. (2006). Stockholm: Svenska unescorådet.
- Skolverket. (2014, 1 april). *Kraftig försämring i PISA*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/kraftig-forsamring-i-pisa-1.167616>
- Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unesco. (2008/1). *Riktlinjer för inkludering- att garantera tillgång till Utbildning för alla*. Specialpedagogiska myndigheten.
- Sverige. (2010). Skollagen (2010:800): Med lagen om införande av skollagen (2010:801). Stockholm: Norstedts juridik.
- Säljö, Roger. (2000). *Lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Thurén, Torsten. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska riktlinjer. Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* Vetenskapsrådet ISBN:91-7307-008-4
- Vetenskapsrådet. (2014, 3 mars). *Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, codex*. Hämtat från www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf
- Vygotskij, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Widén, Pär. (2009). Kvalitativ textanalys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s.136-153). Stockholm: Liber.
- Westlund, Ingrid. (2009). Hermeneutik. I Andreas Fejes & Robert Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s.62-80). Stockholm: Liber.
- Wright, Moira von. (2000). *Vad eller vem? En rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Wright, Moira von. (2001). George Herbert Meads och intersubjektivitetens utmaningar. *Utbildning & Demokrati*. 2001, Vol 10, Nr 3, (s 3-10).

Åsberg, Rodney. (2001). Det finns inga kvalitativa metoder - och inga kvantitativa heller för den delen : det kvalitativa-kvantitativa argumentets missvisande retorik. *Pedagogisk forskning i Sverige* , no. 4, pp. 270.

Bilaga

1. Kön

- Kvinna
 Man

2. Tänk dig att du ska lära dig något nytt i skolan. Hur stor betydelse har följande faktorer för ditt lärande?

	1 Ingen betydelse	2 Mindre betydelse	3 Ganska stor betydelse	4 Stor betydelse
Att jag är intresserad av ämnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vilka klasskamrater jag är tillsammans med	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miljön runt om (t.ex. att det är lagom tyst)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur läraren är	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur dags på dagen lektionen ligger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att jag har sovit gott och inte är hungrig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att jag får vara med och påverka upplägget i undervisningen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hur läraren ger instruktioner?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annat av betydelse?

3. Om du känner att du inte hängt med i ett ämne eller med en uppgift. Vad tror du har betydelse för att du ska komma ifatt?

	1 Ingen betydelse	2 Mindre betydelse	3 Ganska stor betydelse	4 Stor betydelse
Repetera fler av samma typ av uppgifter.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enklare uppgifter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uppgifter i ett större sammanhang eller mer problematiserande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjälp av läraren med att veta hur jag ska ta mig an uppgifterna	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prata om uppgifterna tillsammans med andra klasskamrater	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Få det förklarat på ett annat sätt av läraren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att jobba hemma med uppgiften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Att jag engagerar mig mer i uppgiften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annat av betydelse?

4. Om du får svårt att hänga med i något skolämne. Vilken betydelse tror du skolans eller lärarens sätt att bemöta dig har?

	1 Ingen betydelse	2 Mindre betydelse	3 Ganska stor betydelse	4 Stor betydelse
För hur mycket du lär dig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
För hur du känner inför skolan i allmänhet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ditt självförtroende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommentar

5. Om du får svårt att hänga med i skolan och får extra hjälp. Tror du att skolans eller lärarens sätt att bemöta dig spelar roll för hur mycket du lär dig? Förklara hur du tänker.

6. Tänk dig att du behöver extra hjälp i skolan. Tror du att du lär dig mer om du får vara med och påverka stödets upplägg? Förklara hur du tänker.

7. Har du någon gång fått extra hjälp i skolan? Vad handlade det om då? Kryssa gärna i flera alternativ.

- Svenska eller engelska
- Matematik
- Att jag behövde mer lugn och ro
- Att jag behövde hjälp med att planera upp mitt skolarbete
- Jag har aldrig behövt extra hjälp. (Hoppa då till frågeformulärets slut)
- Annat

8. Då du fått extra hjälp i skolan. Hur väl stämmer följande påståenden?

	1 Stämmer inte alls	2 Stämmer i något fall	3 Stämmer oftast	4 Stämmer alltid
Jag har fått den hjälp jag behövt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjälpen har genomförts på ett bra sätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har fått påverka upplägget på den hjälp jag fått	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jag har trivts med den lärare eller annan vuxen som hjälpt mig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hjälpen har varit väl anpassat till mina behov	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Fundera på en situation du varit med om där du tycker extra hjälpen varit bra. Vad stämmer in på situationen? Kryssa gärna i flera alternativ.

- I vanliga klassrummet med den vanliga läraren.
- I vanliga klassrummet med en annan vuxen.
- I mindre grupp där alla behöver extra hjälp.
- I mindre grupp utan att det handlar om att alla behöver extra hjälp.
- Enskilt tillsammans med den vanliga läraren.
- Enskilt tillsammans med en annan vuxen.
- Under ordinarie lektionstid.
- Efter ordinarie lektionstid.
- Uppgifter att ta med hem/ extra läxa.

Kommentar

10. När du behöver extra hjälp i ett ämne. Hur viktigt tycker du det är med följande egenskaper hos läraren:

	1 Inte alls viktigt	2 Mindre viktigt	3 Ganska Viktigt	4 Våldigt viktigt
Kunnig i ämnet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rolig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Har tålamod och gott om tid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Känner dig väl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verkar trivas med att hjälpa dig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kan förklara på flera olika sätt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Är bra på att uppmuntra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inte får dig att känna dig dum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Annat som är viktigt?