Eleven som hopplöst fall?
– Fyra pedagogers framställning av elevers svårigheter

Examensarbete Lärarprogrammet
Slutseminarium den 10 januari 2008

Författare: Malin Lund & Helen Sigurdsson
Handledare: Torbjörn Jansson & Ole Olsson
Medexaminatorer: KG Hammarlund & Jörgen Johansson
Examinator: Anders Persson
Abstrakt


Nyckelord: Diskurser, framställning, individualisering och självförtroende
## Innehållsförteckning

1. **Inledning** .......................................................................................................................... 5  
   1.1 Syfte och frågeställningar ......................................................................................... 6  
   1.2 Uppsatsens fortsatta disposition ........................................................................... 7  

2. **Bakgrund** ......................................................................................................................... 7  
   2.1 Teori och begrepp ....................................................................................................... 7  
      2.1.1 Bourdieus kapitalbegrepp ................................................................................. 7  
      2.1.2 Foucault om normalitet, disciplinering, kontroll och självkontroll ............... 9  
      2.1.3 Tideman och Rosenqvist om normalitet ......................................................... 10  
      2.1.4 Dyregrov om trauma ....................................................................................... 10  
   2.2 Styrande texter ............................................................................................................. 11  
   2.3 Tidigare forskning ...................................................................................................... 12  

3. **Teoretiska utgångspunkter** ............................................................................................. 13  
   3.1 Diskurser ................................................................................................................... 14  
   3.2 Socialkonstruktionism och diskursanalys ................................................................. 15  
   3.3 Diskursteorin enligt Laclau och Mouffe ................................................................. 15  

4. **Metod** ............................................................................................................................ 16  
   4.1 Val av kvalitativ metod ............................................................................................. 16  
      4.1.1 Diskursanalys ..................................................................................................... 17  
   4.2 Validitet och reliabilitet ............................................................................................ 17  
   4.3 Urval ........................................................................................................................... 18  
   4.4 Undersökningens tillvägagångssätt ......................................................................... 19  
   4.5 Etiska överväganden ................................................................................................. 20  
   4.6 Analysverktyg ........................................................................................................... 22  
      4.6.1 Analysverktyg inom diskurspsykologin ............................................................ 22  
      4.6.2 Analysverktyg inom diskursteorin ................................................................. 22  
      4.6.3 Diskurspsykologins undersökningsprocedur ................................................... 23  

5. **Analys och Resultat** ....................................................................................................... 23  
   5.1 Konstruktioner ........................................................................................................... 23  
      5.1.1 ”Ser inte skogen för alla träd” ........................................................................ 24  
      5.1.2 Se mig för här är jag ........................................................................................ 25  
      5.1.3 Som bagage i ryggsäcken ............................................................................... 28  
      5.1.4 ”Det kommer inifrån” ...................................................................................... 31
5.1.5 Att bygga självkänsla ........................................................................33
5.1.6 Eleven som hopplöst fall ................................................................34
5.1.7 ”Skolan gör vad skolan kan” ...............................................................35
5.1.8 ”Jag vill inte ha honom här” ...............................................................36
5.1.9 ”Bilden som överlämnas” .................................................................37

6. Sammanfattande diskussion ..................................................................39
6.1 Överordnade diskurser ........................................................................39
   6.1.1 Svårigheter ligger hos skolan ............................................................39
   6.1.2 Svårigheter ligger hos eleven ............................................................41
6.2 Diskursernas koppling till begreppen ..................................................42
6.3 Metodiskussion ....................................................................................46

7. Avslutning ..............................................................................................47
7.1 Slutsats .................................................................................................47
7.2 Vidare forskning ..................................................................................49
7.3 Slutord ..................................................................................................49

Källförteckning

Bilaga
1. Inledning

Eva: Jag tror att i dom flesta fallen så har läraren en planering att det å det å det å det ska eleven ha gjort för å bli godkänd och har man inte gjort dom momenten så e man inte godkänd…

Sebastian gick ur grundskolan utan betyg i svenska och matematik och kom därför inte in på det gymnasieprogram han ville. Sebastian fick istället läsa upp sina betyg på individuella programmet. När han gick i årskurs fyra, fem och sex gick han i en klass som betraktades som stöckig och lärarna klarade inte av att hantera situationen. I klassen fanns det några pojkar som tillsammans hittade på rackartyg och brydde sig inte om att de skulle göra under lektionerna. Sebastian var kompis med dessa killar och var självklart med i gänget men han var ändå med i undervisningen och gjorde alltid sina läxor. När han skulle börja i sjuan berättade läraren som haft Sebastian i mellanstadiet för de lärarna som skulle ha honom i sjuan att han var en kille som de skulle få problem med. Sebastians mamma var i kontakt med rektorn gällande klassindelningen inför årskurs sju och informerade om att han inte borde gå i samma klass som några av killarna i gänget. Tyvärr tog rektorn inte mam mans ord på allvar och Sebastian fick gå med killarna han var kompis med. Både Sebastian och hans mamma märkte att lärarna såg honom som en besvärlig elev som saknade stöd hemifrån med läxor och inlämningsuppgifter. Under matematiklektionerna fick han sitta med två klasskompisar ute i korridoren då läraren inte orkade ha dem i klassrummet och det ledde till att uppgifterna inte blev gjorda. Sebastian säger själv att han förstod att lärarna inte trodde på hans förmåga att klara målen och de krav som ställdes på honom vilket gjorde att han inte brydde sig längre. Han säger att det inte spelade någon roll vad han gjorde eftersom lärarna redan hade bestämt sig. Sebastians betyg dalade och vid jultid i årskurs nio fick han specialpedagogiska insatser då lärarna insåg att han inte skulle klara av att nå nivån godkänd i matematik, svenska och engelska. Han skrev de nationella proven hos specialpedagogen och skrev väl godkänd i svenska och godkänd i de andra två ämnena. Sebastian visade att han hade kunskaperna men fick ändå inte godkända betyg och läser därför på individuella programmet. Efter bara en månad på gymnasieskolan ringde rektorn upp Sebastians mamma för att fråga vad han gjorde på individuella programmet, han skrev ju nästan alla rätt på både matematikproven och svenskproven.2

---

1 Samtliga namn i arbetet är fingerade vilket förklaras vidare i avsnitten 4.3 och 4.4
2 Berättelsen om Sebastian har sitt ursprung i en muntlig dialog med Sebastian och hans mamma.

1.1 Syfte och frågeställningar

elevers svårigheter? I vilka diskurser talar pedagogerna och hur styrks detta av tidigare forskning?

1.2 Uppsatsens fortsatta disposition


2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer först teorier och begrepp presenteras. Därefter tas styrande texter upp vilket följs av tidigare forskning.

2.1 Teori och begrepp

Då undersökningen bygger på pedagogers åsikter om elevers svårigheter och de diskurser som förekommer runt denna problematik består detta avsnitt av de begrepp och teorier som kan bli synliga i intervjuer med pedagogerna. Nedan följer några av de aktuella förklaringsmodellerna i samband med problematiken kring elevers svårigheter.

2.1.1 Bourdieus kapitalbegrepp

Søren Gytz Olesen skriver i kapitlet ”Pierre Bourdieu” i boken Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv av Søren Gytz Olesen och Peter Møller Pedersen (red.) om den franske kultursociologen Pierre Bourdieu kapitalbegrepp. Enligt Bourdieu finns det olika typer av kapital såsom ekonomiskt kapital, symboliskt kapital, socialt kapital och kulturellt kapital. Ekonomiskt kapital behöver knappast någon förklaring, socialt kapital består av de kontaktnät
som omger individen. Symboliskt kapital får värde i möten med likasinnade vilket visar sig i den utmärkande kunskap och det språk som gäller inom det specifika området. Kulturett kapital är de egenskaper som värderas högt i en kultur. Föräldrars utbildningskapital förs över till barnen och utgör därmed ett viktigt utgångsläge i utbildningen.⁴

Ett viktigt kulturellt kapital är det utbildningskapital som förmedlas till nästa generation. Just tillgången till och framgången i utbildningssystemet beror på den typ av kapital som gör den enskilde kapabel att dechiffrera de utmaningar och uppgifter en utbildning kräver. Den kultur som utbildningssystemet premierar och legitimerar har därmed inte direkt något med de specifika ämneskunskaperna att göra. En ung människa vars föräldrar har akademisk utbildning har ett bättre utgångsläge för akademisk utbildning än till exempel ett barn till föräldrar med låg utbildning. …⁵

Gytz Olesen skriver att klassindelningen existerar i realiteten även om det nu talas om att vi lever i ett klasslöst samhälle. Det han skriver gäller Danmark men läget är detsamma i Sverige.⁶


Skolan domineras emellertid av föreställningen om utbildning som en likvärdig möjlighet för alla, oavsett social bakgrund. Men genom detta synsätt, som i praktiken leder till att man i utbildningen försöker behandla alla likvärdigt, blir man blind för att det sker en överföring i utbildningen av samhällets dominerande system av värden och normer. Möjligheten att inhämta och omforma denna kunskap beror på elevernas sociala bakgrund, studievana i familjen osv. Att behandla alla lika innebär att de utan ”medfödd” kunskap har

⁴ Søren Gytz Olesen, ”Pierre Bourdieu” i Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv. Søren Gytz Olesen & Peter Møller Pedersen (red.) (Lund 2004) s. 147-149
⁵ Gytz Olesen, s. 149
⁶ Gytz Olesen, s. 149
⁷ Jan Carle, ”Pierre Bourdieu och klasssamhällets reproduktion” i Moderna samhällsteorier. Traditioner, riktningar, teoretiker. Per Månsson (red.) (Stockholm 2003) s.384-385
sämre förutsättningar att tillägna sig och omvandla kunskapen i utbildningen till den bildning som krävs.\textsuperscript{8}

Bourdieu beskriver skolan som anpassad till elever med akademiska föräldrar och andra elever har inte samma möjlighet att klättra i klassamhället.\textsuperscript{9}

\textbf{2.1.2 Foucault om normalitet, disciplinering, kontroll och självkontroll}

Stefan Hermann förklarar Michel Foucaults tankar om osynlig maktutövning, och dess olika uttrycksformer i kapitlet "Michel Foucault – pedagogik som maktteknik" i *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv* av Søren Gytz Olesen och Peter Møller Pedersen (red.). Makten växer fram utifrån regler och genom disciplinering kan man styra individers sätt att vara. Kontroll i moderna samhällen sker med fördel i form av "strategisk-teknisk modell" som Foucault använde vid sina studier av fängelser vilken även går att applicera på Foucaults forskning om pedagogiken. Modellen går ut på att undersöka individens själ, tankar och uppväxt för att lättare kunna forma och påverka. Foucault talar om normalisering och menar att samhället genom påtryckningar skapar individer så att deras uppträdande anpassas till olika situationer. Individens uppträdande bör variera beroende på situation.\textsuperscript{10}

Examinationen i skolan är således både en undersökning, som på en och samma gång skapar kunskap om bestämda drag hos individen, och ett prov som hierarkerar och delar in individer i förhållande till varandra efter bestämda måttstockar. Denna insamlade och systematiserade kunskap om den enskilde blir grunden för den moderna pedagogiken...\textsuperscript{11}

Utifrån disciplineringen bestäms det normala vilket i sin tur innebär att individer delas in i olika fack. Skolan liksom andra institutioner präglas av strävan efter att dela in individerna i olika kategorier. Foucaults exempel på detta var Benthams panopticon som går ut på att "storebror ser" och känslan av att eventuellt vara övervakad. Övervakningen resulterar i att individerna tvingas till självkontroll.\textsuperscript{12} Inom skolans värld kan detta kopplas till självstudier kontra ordinarie undervisning. När eleverna vet att läraren är närvarande arbetar han/hon, men när läraren försvinner från klassrummet upphör kontrollen vilket kan medföra att elevernas fokus läggs på annat än studier.

\textsuperscript{8} Carle, s.385
\textsuperscript{9} Carle, s.386-387
\textsuperscript{11} Hermann, s. 91
\textsuperscript{12} Hermann, s. 91-93
2.1.3 Tideman och Rosenqvist om normalitet


2.1.4 Dyregrov om trauma


---

13 Magnus Tideman & Jerry Rosenqvist, ”Teoretisk förankring, syfte och metod” i *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Magnus Tideman m.fl. (red.) (Halmstad 2005) s. 13-27
14 Atle Dyregrov, *Barn och trauma*. (Lund 1997), s. 9,30-33
Om ett barn inte klarar av att få stopp på en fortgående traumatisering i hemmet, kan barnet som en följd av det utveckla en varaktig misstro till sin egen förmåga att klara av saker och ting, en mycket dålig självkänsla och låg motivation till att utforska världen.\textsuperscript{15}

En vanlig följd av försvagad självkänsla är försämrad inlärningsförmåga. Dyregrov tar upp andra forskares studier som påvisar en koppling mellan trauman och försämrade studieresultat. Vanligt är att barnet inte ser någon mening i att anstränga sig, nedstämdhet påverkar dessutom tankeförmågan negativt och skolarbetet går då trögare. Ytterligare en faktor som kan påverka förmågan att prestera i skolan är eventuella omfördelade roller i hemmet, där barnet kan tvingas överta de vuxnas uppgifter och ansvar.\textsuperscript{16}

\subsection*{2.2 Styrande texter}

I undervisningen ska elevernas behov och förutsättningar tillgododes och därmed ska en anpassad undervisning erbjudas. I \textit{Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet} står att läsa:

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.\textsuperscript{17}

Skolan ska tillsammans med vårdnadshavare arbeta för att eleverna ska lära sig ansvarstagande. Elevers progression inom utbildningen kräver ett ansvarstagande för studierna. Skolan ska ge stöd så alla elever kan ta ansvar för sina studier och i större utsträckning påverka undervisningen. I mål att sträva mot står att läraren skall:

Utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärning och för sitt arbete i skolan.\textsuperscript{18}


\textsuperscript{15} Dyregrov, s.33
\textsuperscript{16} Dyregrov, s. 31-34, 132-134
\textsuperscript{17} Utbildningsdepartementet, \textit{Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet-Lpo 9d.} (2006) s. 4-5, 13
\textsuperscript{18} Utbildningsdepartementet (2006), s. 13
matematik, annars är eleven inte behörig för fortsatta studier. Är eleven inte godkänd i något av dessa ämnen finns det individuella programmet där de kan läsa upp sina betyg och bli behöriga för fortsatta studier ett år senare. 2007 var 88,8 procent av alla elever behöriga till vidare studier jämfört med 1998 då 91,4 procent kunde söka vidare. När man tittade närmare på de tre ämnena visade det sig att den största skillnaden var andelen godkända i matematik. År 2007 var andelen godkända i matematik 92,7 procent vilket är en minskning med 0,7 procentenheter jämfört med år 2006. Även de elever som blev godkända i svenska som andraspråk minskade år 2007. De kommuner som räknas som förorter och de som har färre än 12 500 invånare är de som har högst andel gymnasiebehöriga elever. 24,1 procent gick ur nian utan fullständiga betyg år 2007 och av dessa elever missar 8,6 procent betyg i ett av ämnena. En av de största bakomliggande faktorerna till elevernas meritvärde och fortsatta studier är föräldrarnas utbildningsgrad där hela 95 procent av de elever med högskoleutbildade föräldrar blir behöriga och 68 procent av de eleverna med föräldrar som inte läst vidare efter grundskolan.19

2.3 Tidigare forskning


I Tidemans undersökning kan man läsa om skolledares syn på varför elever är i svårigheter. De flesta skolledare i undersökningen menar att elevers svårigheter är medfödda eller

http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/03/84/PM%20Grundskolan%20Betyg%2020071119.pdf
20 Arne Maltén. Pedagogiska frågeställningar. (Lund 1997) s. 85-89, 164-165
förvärvade eller att det är på grund av för lite stöd hemifrån som elever är i behov av särskilt stöd. Att svårigheter uppstår på grund av skolans brist i att möta eleverna är enligt skolledarna nästan den ovanligaste orsaken. En annan viktig del i Tidemans undersökning är skolledarnas åsikter om att det målrelaterade betygssystemets har fört med sig en behovsökning av specialpedagogiska insatser. En orsak till detta är enligt skolledarna att elever idag kan bli underkända vilket man inte blev med till exempel sifferbetyget. Skolledarna menar också att det målrelaterade betygssystemet har gjort det mer tydligt vilka elever som är i behov av särskilt stöd.²¹ Samtidigt som behoven ökat har resurserna i skolorna minskat vilket har lett till att lärarna fått mer arbetsuppgifter. Lärarnas arbetsuppgifter har ändrats från att vara endast lärare till att vara en allt i allo för eleverna där lärarna blir ”extraförälder, man är psykolog, kurator, sjuksköterska”.²² Detta har i sin tur lett till att lärarnas möjlighet att lära känna eleverna har ökat. Tideman skriver även att lärare ofta lämnar över elever som är i behov av särskilt stöd till specialpedagog och speciallärare. Hur pedagoger på skolorna pratar om elever i behov av särskilt stöd är olika men i Tidemans undersökning talar lärarna om ”elever med problem” och skolans uppgift blir då att ändra eleven. Många talar enligt Tideman om att sociala problem är en bakomliggande orsak till behov som upptäcks i årskurs 7-9, en annan bidragande faktor är kravet på godkänt. Då skolan fått ett arbetsätt som är mer individuellt har elevernas svårigheter ökat då de inte får tillräckligt med hjälp från lärarna. Även om det ska vara en individualiserad undervisning har lärarna fått mindre tid till planering och har därmed ingen tid till att ge alla elever just den undervisning som passar eleven bäst. Detta kan medföra att de elever som inte klarar av arbetsättet blir stökiga. Enligt Tidemans undersökning gör detta att vissa elever får undervisning hos en specialpedagog istället, då läraren inte hinner med att hjälpa eleven i klassrummet.²³

3. Teoretiska utgångspunkter

I följande avsnitt tas undersökningens teoretiska utgångspunkter upp. Först beskrivs begreppen diskurs och diskursanalys. Därefter förklaras socialkonstruktionismens inverkan på diskurspsykologin vilket följs av diskursteorins tankar.

²¹ Magnus Tideman, ”Skolledares bedömningar och uppfattningar om elever i skolsvårigheter och den pedagogiska praktiken” i Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan. Magnus Tideman m.fl. (red.) (Halmstad 2005) s. 41-43
²² Magnus Tideman m.fl. (red.) Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan, (Halmstad 2005) s. 137
²³ Tideman m.fl. s. 134-137, 141-154
3.1 Diskurser

Mats Börjesson och Eva Palmblad definierar stora diskurser i *Diskursanalys i praktiken* som diskurser som breder ut sig över olika delar av samhället och de kan även breda ut sig i tid. Inom små diskurser fokuserar man på aktörernas uttalanden i vardaglig samverkan. Det är inte bara storleken på diskursen som räknas utan även hur diskursen byggs upp av de miljöer den ingår i. Diskursanalys kan varieras beroende på vilken teoretisk utgångspunkt forskarna har. Gemensamt för diskursanalyser oavsett utgångspunkt och perspektiv är att forskaren avstår från att ta reda på varför, till förmån för att förklara hur diskursen ser ut. När språket är i fokus på en mikronivå kan ”aktörens trovärdighetsskapande retorik” vara utgångspunkt, här ser forskaren på hur informanter i samtal försvarar och förklarar sitt agerande.


---

24 Mats Börjesson & Eva Palmblad (red.), *Diskursanalys i praktiken*. (Malmö 2007) s. 15-16
25 Börjesson & Palmblad (red.) s. 8
27 Claes Ericsson, *Terapi, upplysning, kamp och likhet till varje pris*. s.49-51,
Karin Widerberg skriver i *Kvalitativ forskning i praktiken* att diskurs är kort sagt vad som sägs och hur det sägs. Vid genomförande av diskursanalys av transkriberade intervjuer går det att se vilka diskurser som är ledande inom området, och då även vilka motsättningar som existerar mellan diskurserna och den rådande verkligheten. Allmänna diskurser innebär att individen säger det som förväntas av dem. Ett exempel på det är att läraren förväntas tala om värdegrunden på ett visst sätt. En individ kan tala i flera diskurser vilka kan harmonisera med varandra i större eller mindre utsträckning.\(^{28}\)

Diskursanalys är därmed också en metod som kan belägga en viss teoribildning om identitet och subjektivitet i det moderna samhället.\(^{29}\)

Widerberg förklarar vidare att om man planerar att analysera sitt material med diskursanalys är det lämpligt att anpassa intervjuerna efter det. Detta kan ske genom att söka efter eventuella konflikter mellan diskurserna och man kan formulera frågor och följdfrågor så att det passar syftet med diskursanalysen.\(^{30}\)

### 3.2 Socialkonstruktionism och diskursanalys


### 3.3 Diskursteori enligt Laclau och Mouffe

En diskursanalys som är influerad av socialkonstruktionismen kan ha diskursteori som teoretisk utgångspunkt. Diskursteori enligt Ernesto Laclau och Chantel Mouffe bygger på att

---

\(^{28}\) Karin Widerberg, *Kvalitativ forskning i praktiken*. (Lund 2002) s. 157, 174-175

\(^{29}\) Widerberg, s. 167

\(^{30}\) Widerberg, s. 175


4. Metod

Metoddelen kommer att inledas med beskrivningar av de forskningsmetoder som undersökningsna bygger på. Därefter beskrivs undersökningens genomförandet med dess efterföljande datahantering och analysmetod, ytterligare tas undersökningens urval samt etiska överväganden upp.

4.1 Val av kvalitativ metod

Widerberg skriver om kvalitativa intervjuer i sin bok Kvalitativ forskning i praktiken. Widerberg förklarar att syftet med kvalitativa intervjuer är att som forskare, i och med mötet, få tillfälle att ställa följdfrågor för att tydligare klargöra informanternas budskap. Det är vid mötet som forskaren får fram det unika i varje samtal då inget möte är det andra likt.34 Då undersökningen bygger på en kvalitativ analys bestäms frågorna under intervjuens gång och den intervjuade får fritt reflektera kring svaren. Denna form av intervju kallas strukturerad eftersom frågorna inte är standardiserade.35 Tim May skriver i Samhällsvetenskaplig forskning att denna öppna form av intervju kan kallas informell, icke standardiserad, strukturerade eller fokuserade intervjuer. Den intervjuade får i denna form av intervju möjlighet att utgå ifrån sin referensram, vilket ger ett annat djup och medför en möjlighet för forskaren att förstå ur den intervjuades perspektiv. Betydelsefullt i denna form av intervju är flexibiliteten vilken medför att forskaren kan få mer kvalitet i det insamlade materialet. Syftet är inte till skillnad från kvantitativa metoder eller strukturerade intervjuer att skapa generaliserbara resultat.36

---

32 Winther Jørgensen & Phillips, s. 25, 31-33
33 Ericsson 2006, s. 51-52
34 Widerberg, s. 16
35 Runa Patel & Bo Davidson, Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. (Lund 2003) s. 71-73
36 Tim May, Samhällsvetenskaplig forskning. (Lund 2001) s. 151
Winther Jørgensen och Phillips förklarar att i ostrukturerade intervjuer tillåts informanten helt styra medan forskaren i halvstrukturerade intervjuer försöker få med de teman som planerats i intervjuguiden.\footnote{Winther Jørgensen & Phillips, s.118}

### 4.1.1 Diskursanalys

Den kvalitativa metoden valdes då utgångspunkten i undersökningen är de retoriska strategier som informanterna använder när de argumenterar för sina ståndpunkter och sitt handlande. Fokus ligger på hur pedagoger och specialpedagoger talar om elevers svårigheter. Det innebär att det är en studie av aktörerna. Vi har inte ambitionen att försöka förstå utan är intresserade av att beskriva de diskurser pedagogerna presenterar kring elever som har svårt att nå målen. För att analysera undersökningens empiriska material med influenser av diskurspsykologins tankesätt är kvalitativa metoder det givna alternativet vilket Patel och Davidsson skriver. De menar att när en undersökningens syfte är att få fram informanternas åsikter inom ett visst område är kvalitativa metoder en given utgångspunkt.\footnote{Patel & Davidson, s. 78} Undersökningen bygger på intervjuer med låg strukturering och standardisering. Syftet är att se de diskurser pedagogerna talar i vilket görs genom att ge informanterna fria ramar att tala fritt. Intervjuerna utgår från ett antal fall av elever i behov av särskilt stöd för att pedagogerna ska tala utifrån sina erfarenheter och inte utifrån ställda frågor.

### 4.2 Validitet och reliabilitet

undersökningar. Insamlandet av data skall trots det utföras så att materialet kan räknas som tillförlitligt. Viktigt för att visa på tillförlitligheten i datainsamlingen samt materialet är att diskutera etiska reflektioner om tillväggagångssättet vid datainsamlandet i arbetet. Öppna frågor med följdfrågor ger mer tillförlitlighet än till exempel påståendefrågor. Objektivitet hos forskaren/intervjuaen är en omöjlighet, trots det måste forskaren hålla sina tankar och åsikter för sig själv för att få fram tillförlitlig data. Även Martyn Denscombe förklarar i Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter att fullständig objektivitet är en omöjlighet för forskare, då de själva verkar och lever i världen de studerar, trots det är det viktigt att som forskare förhålla sig så objektiv som möjligt. Det är även viktigt att forskning inte sker i egenintresse eller i intresse av pengar och/eller makt. För att tydliggöra undersökningens tillförlitlighet kan forskaren enligt Widerberg kontinuerligt reflektera över tillväggagångssätt och tolkningar under dels datainsamlandet samt under analysen. Inom de kvalitativa metoderna är det viktigt att validiteten och reliabiliteten genomsyrar hela forskningen enligt Patel och Davidsson. Validiteten i undersökningen beror på forskarens styrka i att redogöra för att det material man samlat in behandlats på rätt sätt.

4.3 Urval


39 Jan Trost, Kvalitativa intervjuer. (Lund 2005) s. 111-115
40 Martyn Denscombe, Forskningens grundregler. Samhällsforskarens handbok i tio punkter. (Lund 2004) s. 191-209
41 Widerberg, s. 18
42 Patel & Davidsson, s. 102-106

4.4 Undersökningens tillvägagångssätt

I planeringsstadiet av undersökning togs kontakt med rektorerna på respektive skola för att få ett godkännande för skolornas medverkan. Före intervjuerna ombads specialpedagog, speciallärare och pedagogerna att tillsammans välja de elever som utgör grunden i intervjuerna. Valet av elever gavs till informanterna på grund av att aktörerna i fråga är ointressanta då undersökningen letar efter de diskurser pedagogerna talar i. Tidigare etablerade kontakter med specialpedagog, speciallärare och pedagoger påverkade valet av skolor. Då relationer redan är etablerade med de berörda informanterna kändes det bekvämt för alla parter att genomföra denna typ av intervjuer. Informanterna meddelades att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Ytterligare informerades de om att materialet skulle behandlas konfidentiellt.

Undersökningen är kvalitativ och utgår från halvstrukturerade intervjuer, vilket medförde att en intervjuguide, byggd på ett antal teman utformades.43 Vid intervjuerna presenterades ett tema runt vilket informanten fick diskutera fritt, vid behov ställdes följdfrågor för mer utvecklade svar. Intervjuguiden framställdes utifrån tanken att empirin analyseras med influenser av diskurspsykologin, vilket under intervjuerna medförde sökandet efter konflikter inom de diskurser informanterna talade. Frågorna anpassades även efter tanken att finna antagonistiska diskurser. Intervjuerna genomfördes på informanternas arbetsplats, efter deras önskemål, då deras resurser i form av tid är relativt begränsade. Varje intervju varade mellan trettio och femtio minuter. I ett försök att skapa ett harmoniskt samtalsklimat lokaliserade vi

43 Bilaga 1, *Intervjuguide*


4.5 Etiska överväganden

Christer Stensmo skriver i Vetenskapsteori och metod för lärare att vid forskning inom utbildningsvetenskap är det Vetenskapsrådets etiska riktlinjer som gäller. Forskningsetiska regler är för att ge skydd åt dem som medverkar i undersökningar. De behandlar allt som berör etiska ställningstaganden genom hela forskningsprocessen och även den slutgiltiga produkten. Forskaren är ansvarig för förfarandet vid undersökningen samt efterföljande arbete, ansvaret innebär även att tolka och reflektera över de forskningsetiska principer som

---

44 Christer Stensmo, Vetenskapsteori och metod för lärare. (Uppsala 2002) s. 26-27
gäller. Om detta skriver Denscombe, som menar att i vissa fall är det acceptabelt att bryta mot någon av principerna om den berörda forskningen kräver det. Det är då viktigt att forskaren klargör varför och redogör för sina reflektioner om fördelar respektive nackdelar. Vidare skriver Denscombe om den etiska regeln där man som forskare inte får genomföra en undersökning utan att informanterna är medvetna om syftet med studien. Ibland finns det behov av att frångå denna regel för att få ett fullgott resultat. Vet informanterna studiens syfte uppträder de kanske inte naturligt.\textsuperscript{45} Vetenskapsrådet har två utgångspunkter för sina principer. Dessa utgångspunkter vilka är krav på individskydd samt krav på vetenskaplig forskning skall vägas mot varandra. Inte sällan kommer dessa båda krav i konflikt med varandra och syftet med principerna är därför att få forskaren att reflektera och ta sitt ansvar. Rådet utfärdar dels regler för individskydd gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande, dels rekommendationer vilka inte är av samma vikt som reglerna.\textsuperscript{46} Widerberg skriver att det är svårt att genomföra en diskursanalys utan att berörda parter känner igen sig. Risken finns att de känner igen sig om de läser analysen och att de känner sig kränkta av att ha blivit analyserade på det viset.\textsuperscript{47} Riskerna med att använda pseudonym är enligt Denscombe att även påhittade namn kan röjas och ibland krävs det mer anonymisering än enbart ändring av namn. Problemet med utökad anonymitet är att undersökningensvaliditet sjunker då det är svåra att jämföra och göra om samma studie utan korrekt underlag. Intressekonflikt föreligger lätt mellan informanternas rätt att vara anonyma och forskarens strävan efter validitet.\textsuperscript{48}

Både skolor och informanter har i undersökningen fingerade namn då syftet inte är att hänga ut någon. Informanterna informeras om att de medverkar frivilligt och att de når som helst kan avbryta intervjun. Syftet med undersökningen modiferas vid intervjuerna, detta för att informanterna inte ska tillrättalägga sin framställning av eleverna. Som nämndes ovan menar Denscombe att om informanterna är medvetna om det egentliga syftet kan deras framställning bli onaturlig.

\textsuperscript{45} Denscombe, s. 213-216
\textsuperscript{47} Widerberg, s. 176
\textsuperscript{48} Denscombe s. 219-220
4.6 Analysverktyg

Undersökningens analys influeras av de analysverktyg som råder inom diskurspsykologin och Laclau och Mouffes diskursteori. Vid analys av ett empiriskt material som behandlas med influenser av diskurspsykologin och diskursteorin använder man sig av begrepp som en infallsvinkel i analysen. Detta för att se på vilka sätt man kan tala om elevers svårigheter och vad de olika uttalandena innebär. De begrepp inom diskurspsykologin som används som analysverktyg i undersökningen är funktion, variation, konstruktion, konsekvens/effekt och extremisering. Även analysverktyg från diskursteorin används såsom artikulation, signifikant, flytande signifikant, moment, ekvivalenskedja, antagonism och nodalpunkt. Vi kommer i följande avsnitt förklara de olika begreppen.49

4.6.1 Analysverktyg inom diskurspsykologin


4.6.2 Analysverktyg inom diskursteorin


49 Ericsson, s. 61-68 och Whinter Jørgensen & Phillips, s. 31-37
50 Ericsson, s. 66

4.6.3 Diskurspsykologins undersökningsprocedur


5. Analys och Resultat

Som beskrivs i avsnitt 1.2 är undersökningen influerad av diskurspsykologin vilket medför att resultatet växer fram genom analysen. Analysen och resultatet redovisas därför gemensamt i detta kapitel. Vid transkriberandet av intervjuerna överfördes informanternas uttalanden ordagrant. I transkriberingen markeras informanternas pauser med tre punkter (…), vidare markeras de enskilda ord eller delar av intervjuerna som inte kunde tydas som (ohörbart).

5.1 Konstruktioner

I analysen av de transkriberade intervjuerna framkom konstruktioner av smådiskurser. Flera av titlarna på smådiskurserna är tagna ur citat från de transkriberade intervjuerna medan andra

---

51 Ericsson, s. 61-68 och Whinter Jørgensen & Phillips, s. 31-37,
52 Winter Jørgensen & Phillips, s. 116 - 123
är upprättade ur citatens innehåll. Under varje rubrik diskuteras de olika konstruktionerna utifrån pedagogernas framställningar av elever i behov av särskilt stöd.

5.1.1 ”Ser inte skogen för alla träd”

Metaforen bygger på lärarnas svårigheter att se varje enskild individ utan eleverna ses istället som en stor grupp. I Ullas första citat nedan säger hon ”Man ser inte skogen för alla träd” och syftar på det svåra med att se den enskilde individen i stora grupper. Vid diskussion om huruvida undervisningen anpassas till individuella behov i klassrummet så att eleverna når de uppstatta målen framfördes åsikter om svårigheter med individanpassning. Ulla och Eva kommer in på att det är alldeles för stora klasser för att man ska hinna med alla elever.

Ulla: Dom blir för många. Man ser inte skogen för alla träd

Ulla: Jag känner att det blir en grå massa, äh det står i våra styrdokument att vi ska se individen, individens bästa, vi har ingen möjlighet att se individen.

Eva: Det måste man ju ha en viss förståelse för också. En klass på tjugofem elever du kan inte, du har inte möjlighet att individualisera för alla tjugofem det går inte. Det måste finnas en mall att gå efter…sen hur man hanterar det efteråt menar man kanske inte kräver lika mycket av alla eleverna, man kan rätta på ett annorlunda sätt också för vissa elever som har, som man vet har svårigheter, men just det här med å ge varje elev vad just han eller hon behöver för att utvecklas vi har inte resurser till det, tyvärr så e det så, vi har inte kommit så långt än…

enkelt inte de resurser som behövs då en individualiserad undervisning kräver mycket tid och arbete från läraren. Funktionen med både Evas och Ullas argumentation är att förskjuta bristen på individualisering från lärarna till resurserna.

En annan aspekt av den individualiserade undervisningens tillkortakommanden förklarar Ulla när diskussionen om kompetensutveckling tas upp.

Ulla: Mm, det hade nog vart…Fortbildning e ju aldrig fel…åh…prata individualisering med många utav kollegorna det e…det e jobbigt ibland…

Ulla som arbetar med specialpedagogiska insatser förklarar att det är viktigt med individualisering men hävdar att hennes kollegor som arbetar med hela klasser inte prioriterar detta. Hon säger att det är svårt att tala med sina kollegor om individualisering och en konsekvens av detta kan bli att Ulla istället går till ledningen för att få den hjälp som behövs.

5.1.2 Se mig för här är jag

Informanterna talar om individualisering vid diskussion om åtgärder som satts in i de aktuella fallen. Konstruktionen ”Se mig för här är jag” avser elevens rätt till anpassad undervisning och att varje elev ska ses utifrån sina förutsättningar. I följande citat konstruerar Ulla individualisering som möjlig i mellanstadiet då kraven inte är lika höga som i högstadiet. Det är skillnad mellan högstadiet och mellanstadiet eftersom högstadiet har ett högre tempo.

Ulla: Men det e ju också lite lustigt för att om man säger so:n och no:n och såna grejer det fixade han ju…utan det var väl när kraven ökade då i språket och matten e ju krävande också med mycket läxor och mycket prov såna här saker, det var väl det som gjorde att han brakade igenom, det blev för mycket helt enkelt! Det e ju lite skillnad med högstadiet och mellanstadiet för att åh mellanstadiet är ju lite mer att dom kan anpassa eller har anpassat måste jag säg till elevens studietakt…här e det mer ett fastslaget tempo och så kör dom i det.

Ulla beskriver högstadiet som en tid då eleven tvingas in i ett ”fastslaget tempo” medan de i mellanstadiet arbetar med att anpassa undervisningen till eleverna. Hon säger att det finns möjlighet till anpassning i mellanstadiet men att de i högstadiet har en planering på vilket material som ska ingå i undervisningen. Samtidigt som individualisering artikuleras som något positivt kan man sköna en antagonistisk diskurs i Ullas uttalande då hon anser det vara en omöjlighet.
Stina nämner nedan att hon ser sig som en resurs vilken pedagogerna kan vända sig till för att få hjälp och tips till individanpassning.

Stina: Mm, ja, det känner jag, det e ju lärarna som använder mig. Jag tänker då hellre utifrån inställningen om lärarna tycker att de får den hjälp de behöver utav mig då men… jag tycker också att jag får den hjälp för jag tycker att dom allra allra flesta lärare är oerhört målinriktade på att göra så gott dom kan de tänker inte på att de ska lägga över problemet på mig eller någon annan utan dom vill ha hjälp å å hantera problemet å, å jag kommer inte med lösningarna utan jag försöker mer och problematisera det andra och vrida lite på problemet om man gör si eller om man gör så och vad kommer det å innebära. Det e dom diskussionerna som jag (ohörbart)


I citaten nedan beskriver Stina hur de går tillväga vid utarbetandet av insatser. Åtgärderna sätts in på olika nivåer såsom individnivå, gruppnivå och organisationsnivå.

Stina: På individnivå så handlar det mer om alltså konkreta om man säger områden som man inte riktigt har (ohörbart) problematiken kring den här eleven att man satt upp väldigt tydliga mål det här och det här arbetar vi med nu och då handlar det om både att få undervisningsstöd i gruppen men även om specialundervisning, en-till-en undervisning där va och att få väldigt tydligt förklarat för sig vad är det för förväntningar inför det här området, vad är det för nätting…vad är det som kommer att frågas efter på det här provet så att det blir väldigt tydligt för eleven vad som förväntas (ohörbart) Hur ska vi göra, hur de ska organiserar sitt arbete och (ohörbart).

Stina: Det handlade mycket om alltså att äh den första tiden handlade det mycket om att eleven skulle komma till skolan och att hon skulle vara med så mycket som möjligt men att när hon kände att hon inte orkade kunde hon gå ifrån om hon kände att hon behövde bearbeta, och då värdegrundsuppgifter i gruppen att vi e olika och att ta hänsyn till… till
I första citatet nämner Stina att eleven får individanpassad undervisning i gruppen och markerar vikten av tydlighet i arbetsmomenten. Pedagogerna ger även enskild undervisning för att kunna individualisera så eleven får förklarat för sig de moment han/hon inte förstår. Stina använder sig av fraser som ”arbetar vi med” och ”hur ska vi göra” och talar om att de gemensamt är ansvariga för insatserna och dess resultat. Funktionen med Stinas uttalande i citaten ovan är att visa på att skolan och elever ska ta hänsyn till allas olikheter. Stina förklarar att detta leder till att det är naturligt för eleverna att alla blir behandlade på olika vis, vilket går att se i andra citatet. Kraven på eleven handlade till att börja med om att få henne till skolan och de satte målen efter elevens prestationsförmåga. När eleven upplevde att hon inte klarade av situationen i klassrummet var hon tillåten att avvika från undervisningen. I samband med detta arbetade de med värdegrundsövningar i gruppen för att samtliga skulle inse att alla är olika och lära sig visa hänsyn till varandras olikheter. Stina menar att tydlighet är en viktig signifikant i skolan och att tydlighet är avgörande för elevens förutsättningar att nå målen.

I citaten nedan artikulerar Eva och Ulla elevernas behov som varierande. Behoven ändras beroende på faktorer runt omkring som påverkar elevens dagsform.

Eva: Sen jobbade vi ju parallellt med engelska svenska med den killen och då får dom ju välja, det ska ju vara en förstärkning i svenska och i engelskan…och där hade jag ju uppgifter till honom alltså som gäller för samtliga, dom får välja uppgift för det var riktigt enkla uppgifter men det tog jag bort jag såg till att ingenting visade att det här kanske va årskurs fyra uppgifter, jag tog bort allting sånt och då fick han sitta och bläddra i dom här uppgifter, olika uppgifter både på svenska och engelska och så valde han någon så gjorde han den och så klarade han det och så tog han nästa och sen blev det svårare och svårare, så att men han visste inte vad det var jag sa inte att det, det här gäller för fyran det här gäller för sjuan utan han fick välja själv, det som var kul. Det var pedagogiska uppgifter på ett roligt, lustfyllt sätt som gjorde att han tyckte det var kul att jobba med det och sen gick det vidare på det viset…

Ulla: Sen e det, alltså jag har möjligheter som många lärare inte har å bemöta dom på samma sätt här inne i klassrummet, mår dom skit en dag när dom kommer hit så e det inte lönt att öppna böckerna en gång utan då får dom stå här och sparka på väggen och skälla åh så att det, dom får det ur sig, så jag e lite som en klagomur men den möjligheten finns ju inte i ett klassrum…

5.1.3 Som bagage i ryggsäcken

Svårigheter i skolan kan bero på sociala faktorer. Metaforen ”Som bagage i ryggsäcken” syftar till allt det som händer runt omkring eleven och som eleven har med sig till skolan. Diskussionen om vad svårigheter kan bero på ledde in pedagogerna på elevernas familjesituationer.

Ulla: Ja hur ska man beskriva honom? När jag kom hit och började jobba här så var han en liten vilsen själv som inte riktigt visste var han skulle vända sig någonstans… Faktiskt, han hade… han hade jobbigt hemma när jag började här och det visade sig i skolan för han var väldigt osäker, hamnade ofta i klammeri med andra. Det gjorde han i början.

Ulla: Negativ självbild äh kombinerat med alldeles för många misslyckanden…ja, och det hade vart, det har varit så sen när han började fyran måste det ha vart. När dom började med engelskan…så att det, sen var det ju problem hemma, han fick ta stort ansvar hemma.
Eva: Han hade mycket i ryggsäcken när han kom till skolan. Åh det gjorde ju att han, ja han hade ju mycket att gruba över och det tolkade andra då som ointresse att titta ut genom fönstret samtidigt som han skulle göra ett arbete, kanske läsa en bok eller räkna matte eller något sånt där.

Ulla och Eva nämner här familjeförhållandet som en orsak till elevens svårigheter. Ulla knyter svårigheterna till de problem som finns i hemmet och förklarar att han tvingades ta stort ansvar. Eva kompletterar bilden av familjeförhållandet med att han hade mycket att tänka på eftersom han ”hade mycket i ryggsäcken”. Hon talar även om att det får följa att vissa kolleger tolkar det som att eleven är ointresserad då han inte kan fokusera på undervisningen. I citatet nedan svarar Eva på frågan om hon anser att elevens familjeförhållande inverkar på skolgången.

Eva: Ja det gör det, att inte kunna slappna av nog och kunna sova ordentligt på natten, man e ängslig för att det händer nånting med mamma eller med pappan det skulle ju va helt otroligt om inte det skulle påverka nåt. Många vuxna har ju den gåvan vill jag kalla det och kunna lägga sina bekymmer på köksbordet när de åker till jobbet men barn kan inte göra det dom har med det i ryggsäcken till skolan så att det påverkar dom

I citatet använder sig Eva utav begreppet ”ryggsäcken” när hon talar om att eleven tar med de sociala svårigheterna i familjesituationen till skolan och påpekar att det vore märkligt om eleven var opåverkad av detta. Hon visar att hon är medveten om att eleverna inte är endast elever utan att de även har ett liv utanför skolan som påverkar skolgången. Under intervjun på skola 1 kom även Stina in på familjeförhållandets inverkan vid diskussionen om grunden till inlärningssvårigheterna för ett av fallen.

Stina: Jaa, det här är också en elev som uppmärksammades för två tre år sedan, hon kom till skolan då… som också går i år nio nu. Och den här eleven har… det är lättare nu än om vi tittar tillbaka lite då när eleven kom till skolan med ganska… stora svårigheter i bagaget både när det gäller kunskapsluckor och sociala svårigheter. Det fanns en anledning till byte av skola och (ohörbart) den första tiden på skolan, första terminen handlade mycket om att gå till skolan vi skall få henne till skolan varje dag… det det arbetet fick fortsätta så att säga att vi hade det hela tiden i bakhuvudet för att… det var tung tid för den eleven och det var mycket kontakt med kurator på skolan (ohörbart). Den eleven hade inte nått målen på de nationella proven i femman i varken svenska eller matematik… Vi gjorde en kartläggning på eleven och upprättade ett åtgärdsprogram och det handlade mycket då om att eleven skulle få känna… (ohörbart) i skolarbetet och skulle få stöd och känna sig sedd och bekräftad här åh att vi såg att hon gjorde så gott hon kunde att det var (ohörbart)
Här använder Stina sig av extremiserande uttryck när hon talar om elevens familjeförhållanden och talar om att pedagogerna hade elevens svårigheter "hela tiden i bakhuvudet". Uttrycket medför ett förtydligande av pedagogernas fokus i arbete med elever i svårigheter. Hon säger att eleven hade "stora svårigheter i bagaget" vilket gjorde att Stina och hennes kollegors största uppgift var att få eleven till skolan.

Vid diskussion på skola 1 om vad kunskapsluckorna i ett av fallen kan ha berott på visar även följande citat på sambanden mellan problem i familjen och skolsvårigheter.

Stina: Svårt att säga, jag tror att det fanns ett samband där med att det var mycket runt omkring och dom problem i familjen gjorde att det var svårt å å… ägna sig åt skolarbete.

Följande ekvivalenskedja kan utvecklas ur Ullas, Evas och Stinas citat: sociala svårigheter = jobbigt/problem hemma = mycket i ryggsäcken = stora svårigheter i bagaget = många misslyckanden = negativ självbild = skolsvårigheter. Pedagogerna använder sig av metaforerna "bagage" och "ryggsäck" då de talar om bakomliggande orsaker till elevernas svårigheter. Informanterna är medvetna om elevernas svårigheter att fokusera på skolarbete när livet runtomkring inte är i fas. Stina förstår elevens svårighet i att kunna ägna sig åt skolarbetet när problemen i familjen var aktuella. Men i citaten nedan har familjesituationen förändrats och Stina och Bertil nämner att skolsituationen blev bättre i takt med familjesituationens förbättring.

Stina: Ja, det tycker jag. Det är ju också så som jag sa tidigare att det är jättesvårt att säga vad det berodde på. Här handlar det också om en elev som mår bättre både emotionellt och socialt och bättre kan ta till sig kunskap och kan ägna sig åt skolarbete åh… men jag tror också här att väldigt stor vikt att vi tillsammans vetat om att den här eleven behövde mycket uppmuntran och få den hjälp hon behöver för att fungera i skolarbetet och känna att hon får den hjälp att ta ut vad är det viktigaste i texten, vad gör jag först, vad gör jag sedan och vad behöver jag läsa i den här stora textmassan. Det här var en elev som vi va lite, e det en elev som har läs- och skrivsvårigheter var ju frågan men det var det inte utan det handlade mer om ovana att ta till sig stora textmassor och kunna be om hjälp. (ohörbart)

Bertil: Ja, men hon mår jättebra nu. Och sen träffade hon en kille också på vägen här som har gjort att (ohörbart) börjat ta ansvar (ohörbart) och hjälpt henne och fått henne till skolan också han är en jättetrevlig kille, han pluggar på gymnasiet och han ställer upp för henne (ohörbart). Nåt annat som vi gör, det handlar inte om vad vi gör det handlar om eleven själv när eleven börjar få ett eget självförtroende då då börjar bitarna falla på plats, det tog ett halvår att få henne att komma till skolan och få henne att känna sig tryggare. Sen att det här
är viktigt att det e gott och vara här på skolan, att hon kom till skolan. Men sen om vi lyckats? Vi ställde inga krav på henne, hon behövde inte ens vara med på lektionerna då hade vi inga krav på henne och det funkade hon kände att det var kravlost men att jag måste vara här (ohörbart)

Förmågan att koncentrera sig och prestera i skolarbetet är enligt informanterna i stort sett helt beroende av att elevernas familjesituation är stabil. Eleven som beskrevs i citaten ovan har efter att turbulensen i familjen upphört återfått förmågan att kunna fokusera på skolarbetet. Stina beskriver att eleven ”mår bättre både emotionellt och socialt” vilket medför att skolarbetet därför kan komma i fokus. Att kunskapsinhämtningen är beroende av att eleven ”mår bättre” nämner pedagogerna och att detta beror på familjesituationens förbättring. Bertil påpekar att så länge eleven lever i trauman är det svårt att få insatser att fungera och att ”det handlar om eleven” och i takt med ökat självförtroende faller bitarna på plats. Dessa citat kan även kopplas till konstruktionen ”Det kommer inifrån” där pedagogerna menar att med ökat självförtroende ökar prestationerna.

5.1.4 ”Det kommer inifrån”

Styrkan och motivationen till inlärningen finns i eleven. Konstruktionen ”Det kommer inifrån” beskriver den bild pedagoger har av elevens egen motivation och självkontroll. Då motivationen och självkontrollen är individbunden blir följden att oavsett pedagogens insatser är det i slutändan upp till eleven själv att presterar ett resultat. I följande samtalssekvens med Bertil beskriver han elevens svårigheter som nu har övervunnits tack vare att eleven har ”vuxit och nu är mogen”.

Bertil: Det här e en tjej som haft stora svårigheter men som aldrig skolkat, personlighetsbilden är blyg och tillbakadragande och lite försiktig och lite rädd tjej då som undan för undan vuxit och nu är mogen och tar eget ansvar och fixar det med allt, hon har haft stora svårigheter i skolan med bland annat matte då som hon haft stora problem och ja dysalkyli är ju ingen diagnos utan det e ju vad vi säger då, hon har ju ingen diagnos men det ligger dit åt men det har hänt något i henne, vi kan inte ta åt oss nån slags ära trots alla åtgärdsprogram och åtgärder så kommer det inifrån och det e jag övertygad om. Plötsligt en dag började hon inse det så att hon…

Bertil: Ja, men hon mår jättebra nu. Och sen träffade hon en kille också på vägen här som har gjort att (ohörbart) börjat ta ansvar (ohörbart) och hjälpt henne och fått henne till skolan också, han är en jättebrilig kille, han pluggar på gymnasiets och han ställer upp för henne (ohörbart). Nåt annat som vi gör, det handlar inte om vad vi gör det handlar om eleven själv när eleven börjar få ett eget självförtroende då då börjar bitarna falla på plats, det tog ett
halvår att få henne att komma till skolan och få henne att känna sig tryggare. Sen att det här är viktigt att det e gott och vara här på skolan, att hon kom till skolan. Men sen om vi lyckats? Vi ställde inga krav på henne, hon behövde inte ens vara med på lektionerna då hade vi inga krav på henne och det funkade hon kände att det var kravlös men att jag måste vara här (ohörbart)

I bägge citaten beskriver Bertil att elevens självkontroll och motivation är orsaken till elevens förbättrade studieresultat. Han säger sig vara ”övertygad om” att trots skolans ansträngningar och insatser så kommer förändringen inifrån eleven. Genom att använda det extremiserande ordet ”övertygad” ger Bertil ytterligare styrka i uttalandet om att eleven själv ligger bakom förändringen. Detta uttalande får följden att skolan inte är den största bidragande orsaken till förändringen och kan inte ta åt sig äran. Vidare förklarar han elevens förändrade självförtroende och därmed också hennes motivation med att det hände något med henne en dag. Bertil använder uttryck som ”tar eget ansvar” och ”fixar det” för att visa elevens eget ansvarstagande. Funktionen med uttalandet är att visa att eget ansvarstagande är en viktig del i studieresultaten, vilket även kan skönjas i andra citatet där han beskriver att elevens sociala situation har förändrats. Turbulensen i hemmet har upphört och hon har träffat en trevlig kille. Dessa förändringar har medfört att bitarna börjar ”falla på plats”. Bertil säger att det ”handlar om eleven själv” och att hon nu får bättre vilket har medfört de förbättrade studieresultaten. Eleven som Bertil talar om i citatet nedan fick dock mycket hjälp från skolan innan eleven mognade och tog eget ansvar, men Bertil förklarar att det inte hjälpte då eleven tidigare inte hade den insikten.

Bertil: Motivation och de kompisrelationer, det gäng tjejer som satsade med varandra, De kom till lektionen tidigt och frågade och frågade och stannade kvar efter lektionen och frågade tills dom förstod. De pushade varandra, vi kan, vi ska klara det. (ohörbart) Det e en väldigt god utveckling.

"Vi kan” och ”vi ska klara det” är några av de ord som Bertil använder för att visa på elevernas eget initiativtagande och deras inre motivation. Eleven satsade och ville själv vilket Bertil förklarar som en positiv utveckling. För att förtydliga det positiva i att eleven själv vill, använder Bertil sig här av extremiseringen ”väldigt”. Han nämner även att elevens självförtroende och självbild ökar när de sociala situationerna ljusnar och att eleverna själva måste vilja. Konsekvensen då pedagoger ser familjesituationen som en bidragande faktor till elevens dåliga självförtroende kan bli att pedagogerna inte förmår hjälpa eleverna eftersom det ska komma från dem själva. Genom citaten ovan kan metaforen ”Det kommer inifrån”

5.1.5 Att bygga självkänsla

”Att bygga självkänsla” handlar om att pedagogen stöttar och hjälper eleven med individualiserad undervisning i syfte att förbättra självkänslan, vilket i sin tur ska leda till förbättrade studieresultat. Konstruktionen är nära sammanbunden med ovanstående ”Det kommer inifrån” då självkänslan har inverkan på elevens vilja. Ulla kommer in på betydelsen av elevers självförtroende när hon talar om hur det aktuella fallet har det idag. Utan god självkänsla och ett bra självförtroende förklarar Ulla att eleven inte kan ta till sig kunskap.

Ulla: Ja, det har gått bra för honom, ah det har gått bra för honom, så att de, fast han e starkare idag det e han. Jag brukar ju försöka bygga upp dom mentalt, det e ju inte alltid man lyckas men det e nog det jag gör mest, egentligen så behöver de ingen hjälp i ämnena.

Ulla: Ja! Dom har bara dåligt självförtroende eller mår inte bra heller, det har gått snett nån stans i dom lägre årskurserna och sen har de aldrig tatt igen det.

Funktionen med Ullas första uttalande är att visa på att problematiken inte alltid handlar om begåvning utan att självförtroendet påverkar elevens upptagningsförmåga. Ulla talar om att eleven idag är starkare och förklarar att hon försöker hjälpa dem psykiskt och syftar till de elever som går hos henne i specialundervisningen. Hon säger även att det är hennes största uppgift och kommenterar att de flesta elever egentligen inte behöver så mycket stöd i ämnena utan att det är självkänslan svårigheterna beror på. Detta förtydligar hon genom att säga att svårigheterna generellt beror på elevernas dåliga självförtroende och tidigare uppkomna svårigheter vilka eleven inte har klarat av att hämta upp.

Även i följande citat säger Ulla att elevens negativa självbild kombinerat med många misslyckanden var en av de bidragande orsakerna till elevens svårigheter.

Ulla: Negativ självbild åh kombinerat med alldeles för många misslyckanden…ja, och det hade vart, det har vart så sen når han började fyran måste det ha vart. När dom började med engelskan…så att det, sen var det ju problem hemma, han fick ta stort ansvar hemma.

Ulla: Det e så svårt att beskriva vad man gör alltså när man får en sån elev så handlar det först och främst om att bygga självkänslan utan den så går det inte… så det handlar ju om, man får ju börja med lätta uppgifter… som dom klarar, börja med, alltså ge dom prov,
kapitel och sånt där som man har gått igenom så att dom har en hum om vad det handlar om…så det kan verka lite tillrättalagt men om man börjar där och dom ser att det faktiskt går att lösa proven ä man klarar g så till slut så klarar dom dom vanliga proven också utan förberedelser och nánting så dom har tappat den spären…så att det äh, för jag kan ju säg att när han gick ur nian så läste han gymnasielkurs i engelska hos mig…ja så att och han skrev vg i betyg…

Ulla: Precis, det ingår ju i utbildningen. Men vad det sen e som gör att det inte funkar det kan va många olika saker för att man får inte glömma heller att kompistrycket e stort och många gånger väger det över vad alla vuxna säger…mm…ibland får man ju jobba i flera år med att få bort dem från gäng och bygga dom som människor så dom vågar stå för sig själva och…få dom att förstå att det kanske inte e så bra att va med där…alltså det e jättemycket som spelar roll.

I flera av citaten nämner Ulla att hon försöker ”bygga” eleverna. Hon använder signifikanten ”bygga” med syftet att få eleverna att må bättre mentalt. Hon använder fraser som ”bygga dom som människor”, ”bygga självkänslan” och ”bygga upp dem mentalt”. En metod som Ulla nämner för att öka elevens självkänsla är att ge lättare uppgifter som eleven behärskar. Detta gör, enligt Ulla, att eleven tappar spärren och syftar till elevens tro på sig själv. Genom att pedagoger ger elever uppgifter som de klarar av ökar deras självförtroende i takt med klarade uppgifter. När elev när klarar av skolarbetet kan svårighetsgraden på uppgifterna ökas. Konsekvensen kan bli att eleverna inte får någon hjälp från skolan innan de visar att de är motiverade till att vilja lära sig.

5.1.6 Eleven som hopplöst fall

En lärare som inte lyckas att hjälpa elever i svårigheter beskriver gärna eleverna som ”hopplösa fall” för att skulden skall förskjutas från dem och deras insatser. Konstruktionen ”Eleven som hopplöst fall” innebär att svårigheterna och dess orsaker läggs på honom/henne och på eventuella diagnoser. Lärarens och skolans insatser har misslyckats och därmed anser lärarna att det inte går att hjälpa eleven. När Ulla och Bertil beskriver de fall som intervjuerna bygger på nämner de att vissa lärare ser eleverna som ”hopplösa fall”.

Ulla: Ähäh, det e en grabb. När jag… fick honom som elev så tyckte dem flesta som hade haft honom att han var ett hopplöst fall…äh han har gjort många turer i sjukvården…faktiskt. Han har en diagnos i botten…en ADHD - diagnos med depressiv läggning…Därför var det många som tyckte att han var svår att handskas med…så han kom till mig för att han…ja de ville inte ha honom på lektionerna. Jag hade honom i…två år…hade jag han.
Bertil: Det e två år sen, ja hon kom till skolan för två år sen och då kom hon mer eller mindre som ett hopplöst fall nästan för hon hade (ohörbart) och det var hennes chans att komma till en ny skola att få komma bort från den gamla miljön och få en nystart och det var mycket så…

I Ullas och Bertils uttalanden är det inte dem själva som anser att eleven är ett ”hopplöst fall” utan de syftar till de lärare som haft eleven tidigare. Specialläraren Ulla nämner att pedagogerna som hade eleven i klassundervisning betraktade honom som ett ”hopplöst fall” och hade problem med att hantera eleven. Detta medförde att undervisningssituationen blev ohållbar. En konstruktion av eleven som ”hopplöst fall” leder till konsekvensen att åtgärderna blir insatta på individen och ansvaret blir elevernas istället för skolans. Eleven kan tillsist få en känsla av hopplöshet då han/hon förstår att ingen tror på lyckade resultatt. Ullas uttalande kan även få funktionen att konstruera ett vi och dem perspektiv, där ordet vi avser specialpedagoger och speciallärare medan dem avser lärare. Lärarna saknar kompetensen att inte uppfatta eleven som hopplöst fall.

5.1.7 ”Skolan gör vad skolan kan”

En skolas resurser skall vara heltäckande och de resurser som avsätts för elever i behov av stöd varierar. Resursfördelningen kan skifta beroende på skolans syn, trots det är syftet med insatserna desamma då de strävar efter att hjälpa eleverna att nå målen i undervisningen. Konstruktionen ”Skolan gör vad skolan kan” syftar till att skolan ger den hjälp den förmår utifrån de resurser som finns tillgängliga. Då vi som intervjuare tog upp frågan om tillgång till resurser och dess inverkan på specialpedagogiska insatser svarade informanterna att resurserna var knappa i jämförelse med behoven. I den första samtalssekvensen svarar Ulla på frågan om varför elever inte nått upp till målen i de lägre årskurserna och även huruvida föräldrakontakt påverkade elevernas resultat.

Ulla: Oj, det blir svårt att svara på…lång paus…det e nog väldigt olika, skolan gör ju vad skolan kan för att stötta dom här eleverna. Ibland får man bra kontakt med föräldrarna och ibland får man det inte, och det hänger ju lite på hur det funkar…så att äh

Funktionen i Ullas uttalande är att framhålla skolans vilja i att stötta eleverna. Här kommer Ulla in på att skolan gör vad den kan och förklarer att de stöttar eleverna i den utsträckning de förmår med tillgängliga resurser.

Citaten nedan framkom vid diskussion om tillgång och efterfrågan på resurser.
Ulla: Nä, det e aldrig resurser så det räcker…Som det ser ut nu så skulle vi behöva betydligt mer personalresurser…för att täcka upp behovet. För att äh…jag får lägga så mycket tid i nian för att få eleverna att klara g det måste vi ju göra och det gör att sjuer och ibland åtter får, får vänta. Med den betydelsen, med den påföljden att då, då får jag ju dom i nian igen så att man kommer ju liksom aldrig härifrån…

Ulla: Äh, om man säger så här…det e ju den här krocken mellan behov och resurser för att äh jag får ju faktiskt prata väldigt mycket med föräldrar och såg jag får se om jag får in han i schemat. Annars så får vi försöka lösa det på något annat vis för att det, det, dom, det krävs så mycket hjälp utav mig nu så att jag hinner inte med.

Stina: Om man tittar på skolan, så satsar ju skolan mycket på elever i behov av stöd.

Stina: Jag kan ändå se att jag har svårt att hinna med mitt uppdrag på mina 50 procent (ohörbart). Om man skall göra en kartläggning och sen sammanställa den (ohörbart) det tar tid.

Samtliga citat visar på att behovet av specialpedagogiska insatser är större än vad de resurser som finns idag kan ge. Ulla säger i första citatet att behovet av specialpedagogiska insatser i nian är stort eftersom det befaras att många elever inte når godkändgränsen utan insatserna. Konsekvensen som Ulla påpekar blir att hon ibland får förklara för elever och föräldrar att hon har svårt att få in fler elever i sitt fulltecknade schemat. Hon säger att konsekvensen blir att de elever som är i behov av specialpedagogiska insatser i sjuan och åttan får vänta tills de går i nian. Ulla talar om att det är hon som får lägga ner mycket tid på att få eleverna att nå godkänt vilket kan peka på att individualisering i undervisningsklasserna inte fungerar som den ska. Stina talar om resurser på skola 1 och säger att skolan satsar på elever i behov av stöd men att hon ändå har problem med att hinna utföra sina uppgifter. Hon säger även att det beror på att hennes uppgifter med kartläggning och sammanställning är tidskrävande. Ytterligare en konsekvens när lärare har inställningen att de gör vad de kan med de resurser de har, kan medföra att utvecklingsarbetet stannar av. När kvoten av elever som får särskilt stöd är fylld på en skola och resurserna inte räcker för fler insatser måste lärare prioritera vilka elever som är i störst behov. Detta kan medföra att alla inte får den hjälp de behöver.

5.1.8 ”Jag vill inte ha honom här”

Stora grupper i undervisningen leder ibland till stökiga klassrumssituationer. En elev som inte klarar av situationer där struktur saknas blir enligt vissa lärare ett störningsmoment för både lärare och övriga elever. När läraren upplever att han/hon inte har förmåga att ge eleven det stöd som behövs för att eleven ska nå målen uppstår behovet av stödinsatser från andra
pedagoger. Konstruktionen ”Jag vill inte ha honom här” syftar till stökiga elever som läraren anser stör undervisningen. I en samtalssekvens om på vems initiativ specialpedagogiska insatser infördes, för ett av de fall som undersökningen bygger på, blev det resonemang som förklaras ovan synbart.

Ulla: Språkläraren. I väldigt tydliga ordalag också får jag lov att säg. Han klarar inte min kurs, jag vill inte ha honom här.

Ulla: Ähäh, det e en grabb. När jag… fick honom som elev så tyckte dem flesta som hade haft honom att han var ett hopplöst fall…åh han har gjort många turer i sjukvården…faktiskt. Han har en diagnos i botten…en ADHD - diagnos med depressiv läggning…Därför var det många som tyckte att han var svår att handskas med…så han kom till mig för att han…ja de ville inte ha honom på lektionerna. Jag hade honom i…två år…hade jag han.

Specialläraren Ulla nämner att pedagogen som hade eleven i språkundervisning hävdade att han inte klarade av kursen och därför ville läraren inte ha honom i klasrummet. När lärarens individanpassning brister och eleven inte når upp till målen skyller läraren på att eleven inte klarar av kursen och lastar över ansvaret på eleven. Läraren har sedan tidigare ett bestämt tillvägagångssätt i kursen och kan inte gå ifrån sin planering för att eleven ska klara av klassrumsumdervisningen. I Ullas andra citat kan vi se att även andra lärare ansåg situationen med eleven som ohållbar vilket medförde att han inte var välkommen på lektionerna. Lärarna förflyttade därmed ansvaret till specialläraren vilket var vanligt på skola 2. Följande ekvivalenskedja kan utkristalliseras ur Ullas båda citat. Anledning till specialpedagogiska insatser = klarar inte kursen = hopplöst fall = svår att handskas med = vill inte ha honom här.

5.1.9 ”Bilden som överlämnas”

Konstruktionen bygger på den bild lärare har av en elev. När elever byter lärare vid till exempel årskursbyte följer den bild som överlämnande lärare har av eleven med. Det är lärarens bild som lämnas över och inte själva individen. Följande samtalssekvens uppkom när det diskuterades huruvida de lärare som haft eleven i tidigare årskurser förde vidare sina åsikter om eleven till lärarna i de högre årskurserna. Ulla och Eva diskuterar även personkemins inverkan på synen på eleverna.

Eva: Det blir ju så i överlämnandet då mellan sexan och sjuan så har man ju en liten utvärdering med dom överlämnande lärarna till dom nya då va, då pratar man om eleverna.

Ja, han har stora svårigheter i matte å no till exempel. Och svårt att uttrycka sig både på det
ena och det andra, och för det sociala. Man får ju alltså en, vissa elever är ju nästan förutbestämda när de kommer då före sjuan. Det här e en elev med svårigheter, ni får sätta honom, henne i den klassen där det inte e lika många med svårigheter.

Eva: Ja, men dom gör ju dom här nationella proven i femman, och då får dom ju fram hur dom klarar sig i engelska, i matte och sen som klaslärare dom har samma elev från mornro till sen eftermiddag så lär dom ju känna den eleven i andra ämnen också och då har ju, läraren har ju skapat sig en bild av eleven och det e den bilden som överlämnas sen i sjuan så att därför ser jag att det e så…

Ulla: Det kan ju va, nä men alltså jag kan ju känna såhär att vi lärare vi e inte mer än människor heller och hur det ån e så funkar inte personkemin mellan vissa lärare och vissa elever alltså det tillhör ju det mänskliga spelet och det kan ju jag känna när det gäller nåra av eleverna här att det har drabbat dom att det följer med upp en negativ bild när dom börjar sjuan.

Ulla: Och det e klart att dom lever ju upp till förväntningarna, det gör dom ju. Det e lite synd men man e inte mer än människa heller.

Eva beskriver hur överlämnandet går tillväga och förklarar att det är lärarens bild av eleven som lämnas över och hon säger att konsekvensen blir att vissa elever blir förutbestämda. De punkter som tas upp vid överlämnandet blir till exempel om eleven är i svårigheter, är stökig och så vidare. De överlämnande lärarna kommer också med förslag om att eleven borde sättas i en lugn klass. Funktionen med Ullas båda citat då hon nämner att den negativa bilden följer med eleverna vid överlämnandet är att visa på att eleverna ofta lever upp till de förväntningarna som lärarna har på dem. Hon påpekar att detta inte är konstigt då vi inte är mer än människor. En annan konsekvens då läraren lyssnar mer på sina kollegor än på eleverna blir att elevernas misstag i yngre år följer med dem upp i åren och de har svårt att rätta till och ändra sitt beteende. En av utgångspunktarna då bilden av eleven följer med kan bli att eleven får med sig fel stämpel upp i årskurserna och blir bemött därefter. För eleven kan det då bli svårt att ändra sitt beteende eftersom lärarnas förväntningar baseras på de överlämnande lärarnas kritiska uppfattningar om eleven. Då Eva och Ulla talar om hur elevernas svårigheter påverkas av tidigare pedagogers syn kan en ekvivalenskedja bildas. Negativ bild = leva upp till förväntningar = misslyckande.
6. Sammanfattande diskussion


6.1 Överordnade diskurser

Konstruktionerna som blev synbara i analysdelen är en form av smådiskurser. Dessa diskurser utgör underlag i utformandet av överordnade diskurser. Inledningsvis presenteras de mer överordnade diskurserna med en kort förklaring av dess innebörd, därefter diskuteras dess framväxt utifrån konstruktionerna. I enlighet med vår frågeställning är det informanternas sätt att tala som utgör grunden för diskurserna. Pedagogernas framställning av eleverna och deras förklaringar om uppkomsten av svårigheterna utgör utgångspunkt i diskussionen. I enlighet med Foucaults tankar talar informanterna utifrån redan etablerade diskurser i samhället. Flertalet av konstruktionerna går in i varandra vilket medför att de utformar en gemensam diskurs. För att få en inblick i var pedagogerna anser att svårigheterna ligger har ambitionen varit att visa antagonistiska diskurser. Även i denna del av undersökningen har Laclaus och Mouffes analysverktyg använts för att få fram de överordnade diskurserna. Genom konstruktionerna identifierades följande diskurser: **Svårigheter ligger hos skolan** och **Svårigheter ligger hos eleven**.

6.1.1 Svårigheter ligger hos skolan


Konstruktionen ”Ser inte skogen för alla träd” är en av de smådiskurser som tydligast visar på skolans brister. Denna konstruktion visar på skolans svårigheter att individualisera
undervisningen då klasserna är för stora och lärarna för få. Pedagogerna har inte möjlighet att se individen utan eleverna ses som en grupp. En konstruktion som är nära knuten till ”Ser inte skogen för alla träd” är ”Se mig för här är jag”.


uppgift att forma undervisningen efter elevernas behov. I diskursen *Svårigheter ligger hos eleven* däremot talas det om huruvida eleven ska anpassa sig efter skolan och undervisningen.

**6.1.2 Svårigheter ligger hos eleven**


Genom de konstruktioner som utformar diskursen ”Som bagage i ryggsäcken”, ”Det kommer inifrån” och ”Att bygga självkänsla” kan en ekvivalenskedja framträda: Sociala svårigheter = mycket i ryggsäcken = självkänsla/självförtroende = bygga elever = ingen hjälp i ämnena.


**Svårigheter ligger hos eleven** är elevens eget ansvar och initiativ till studier en viktig del i övervinnandet av svårigheterna. Pedagogernas insatser ses som otillräckliga om eleven själv inte vill och anstränger sig. När eleverna är i behov av att byggas upp som människor är det oftast inte i enskilda ämnen som insatserna behövs.

### 6.2 Diskursernas koppling till begreppen

Svårigheter i skolan kan ha olika förklaringsmodeller. I undersökningen utkristalliserades två överordnade diskurser som belyser pedagogernas syn på orsaken till svårigheterna.


---

53 Maltén, s.85-89
54 Widerberg, s. 157
Informanternas framställning på de båda skolorna identifierar samma diskurser. Trots det upplevs skola 1 som mer insatta i styrdokumenten eftersom de tillsammans och på olika nivåer arbetar för att övervinna svårigheterna. På skola 2 skickas eleverna till speciallärare och specialpedagog vilka tillsammans med eleven försöker lösa problemen.

När pedagoger ser eleverna som hopplösa fall, som blir synligt i konstruktionen ”Eleven som hopplöst fall”, blir följden att åtgärderna uteblir eftersom inga insatser hjälper. Stökiga elever som har svårt att hantera klasrumssituationer blir av pedagogerna sedda som onormala. De har inte fostrats eller normaliserats in i samhällets och skolans kultur och avviker därför, vilket Tideman och Rosenqvist tar upp.\textsuperscript{55} I en undervisningsgrupp framträder elever med olika förmågor vilket många pedagoger anser som påfrestande. Eleverna borde istället värdesättas utifrån de egenskaper som kan tillföras. Stefan Herrman skriver att Foucault talar om normalisering av individer och förklarar att påtryckning och disciplinering är sätt att anpassa eleven till olika situationer.\textsuperscript{56} Konstruktionen ”Jag vill inte ha honom här” visar att pedagogernas påtryckningar i normaliseringssyfte initierar specialpedagogiska insatser. Pedagoger som ser eleven som ett hopplöst fall försöker få bort eleven från klassen då klasrumssituationen blir ohållbar. Detta leder till att eleverna istället får stöd och hjälp hos specialpedagog och speciallärare. I konstruktionen ”Se mig för här är jag” kan man se det som Maltén benämner den självförverkligande elevsynen.\textsuperscript{57} Pedagogerna förklarar att de anpassar undervisningen med tempo och innehåll efter elevernas behov vilket gör att eleven känner att pedagogerna litar på deras förmåga och kunskapsutveckling. Pedagogerna tror på elevernas kapacitet och eleverna utvecklas därefter.

Individualisering är ett annat begrepp som är kopplat till diskursen \textit{Svårigheter ligger hos skolan}. Tideman skriver att lärarna i hans studie talar om det individuella arbetssättet som tidskrävande och det medför att lärarna misslyckas med att stötta och hjälpa alla elever. Vidare skriver Tideman om skolledarna i hans undersökning vilka förklarar att skolans tillkortakommande med att möta eleverna är en ovanlig orsak till elevers svårigheter.\textsuperscript{58} Resultatet av vår undersökning visar på motsatsen då informanterna förklarar skolans svårighet med individualisering som en av de största orsakerna. En orsak till detta motsägande resultat kan vara vilken profession informanterna har. Tidemans studie behandlar rektorers

\textsuperscript{55} Tideman & Rosenqvist, s. 13-27
\textsuperscript{56} Herrman, s. 83-91
\textsuperscript{57} Maltén, s. 85-89
\textsuperscript{58} Tideman, s. 41-43
förklaring medan vår belyser pedagogers syn. I konstruktionen ”Ser inte skogen för alla träd” ser vi exempel på pedagogernas svårigheter med individanpassning. När undervisningen inte är individanpassad har inte alla elever möjlighet att nå målen och svårigheter uppstår. I konstruktionen beskriver pedagogerna att de stora klasserna i förhållande till antalet pedagoger är orsaken till bristande individanpassning. Skolan har då ingen möjlighet att se varje individ. När resurser är otillräckliga krävs det att läraren har en förutbestämd planering för att kunna effektivisera undervisningen. ”Skolan gör vad skolan kan” är den konstruktion som tydligast beskriver brist på resurser i skolan. Pedagogerna förklarar att de hjälper och stöttar eleverna utifrån de förutsättningar som finns men resurserna är otillräckliga. Tideman skriver att behoven av särskilt stöd ökat samtidigt som resurserna minskat. En pedagogs arbetsuppgifter har blivit fler eftersom de idag ska vara mer än bara ämneslärare.\(^{59}\) I konstruktionen ”Se mig för här är jag” förklaras att eleverna får en annan form av stöd hos specialläraren, detta stöd kan bestå av dels hjälp i ämnena och dels en form av psykologisk hjälp. Individualisering artikuleras som positivt men det kan med tanke på resursbristerna ses som en omöjlighet. Lärarens tidsbrist är en avgörande faktor för frånvaron av stödinsatser i klassrummet vilket enligt Tideman gör att eleverna blir ofokuserade och stökiga. Stökiga elever blir enligt Tideman ofta överlämnade till specialpedagog och speciallärare vilket även blir synligt i konstruktionen ”Jag vill inte ha honom här”.\(^{60}\) I konstruktionen synliggörs att eleven inte är välkommen till lektionerna då han/hon inte klarar av kurserna, vilket orsakar oro i klassrummet. I Lpo 94 kan man läsa att det är elevens förutsättningar som ska ligga till grund för utformandet av undervisningen.\(^{61}\) Ett synsätt som utgår från konstruktionen ”Jag vill inte ha honom här” bryter från skolans gällande styrdokument då elever har rätt till det stöd de behöver.

Diskursen *Svårigheter ligger hos eleven* visar tydligt den bild pedagoger har om de sociala svårigheternas inverkan på elevers skolsvårigheter vilket samtliga informanter påpekar. ”Som bagage i ryggsäcken” visar pedagogernas åsikter om de sociala svårigheterna som eleverna bär med sig. I skolan finns en medvetenhet om att eleverna har ett liv runt omkring som i olika utsträckning påverkar deras förmåga att engagera sig i skolans verksamhet. Även om pedagoger är medvetna om elevens sociala problem kan de tolka elevers koncentrationssvårigheter som ointresse. Jan Carle tar upp Bourdieus begrepp kulturellt kapital i form av utbildningskapital.

---

\(^{59}\) Tideman, s. 41-43, 137  
\(^{60}\) Tideman, s. 134-137, 141-154  
\(^{61}\) Utbildningsdepartementet (2006), s. 4-5, 13

---

62 Carle, s. 384-387
63 Tideman, s. 134-137, 141-154
64 Dyregrov, s. 31-34, 132-134
65 Maltén, s. 164-165
66 Tideman, s. 134-137, 141-154
67 Utbildningsdepartementet (2006), s. 13

6.3 Metoddiskussion

I följande avsnitt diskuteras huruvida metoden och tillvägagångssätt varit funktionell i denna undersökning. Ett resonemang kring undersökningens validitet och reliabilitet förs.

Undersökningen influeras av diskursanalysen vilket gjorde att valet av kvalitativ metod och därmed också intervjuer var en given utgångspunkt då syftet är att få fram pedagogers framställning av elever. Vi genomförde dels individuella intervjuer och dels en gruppintervju med två informanter. Detta eftersom pedagogerna inte hade möjlighet att genomföra intervjun vid ett annat tillfälle. Tanken bakom de enskilda intervjuerna var att pedagoger och specialpedagoger skulle få fram sin syn på svårigheterna och inte bli påverkade av varandra. Vid gruppintervjun kan informanternas åsikter ha påverkats av varandra vilket kan ha gjort att vi inte fått fram deras egentliga syn. Vid en av de enskilda intervjuerna var informanten stressad, även om tid var avsatt för intervjun, vilket kan ha påverkat analysen och resultatet av denna intervju. Tanken var att avläsa informanternas kroppsspråk och mimik vilket var svårt eftersom vi inte uppfattade några utmärkande beteenden. Intervjuerna spelades in på band och vid ett tillfälle uppstod svårigheter vid transkriberingen då delar av intervjun var ohörbara. Bandupptagningen kan ha medfört att informantera, trots deras medgivande, kände sig obekväma vilket i sin tur kan ha påverkat deras uttalanden.

Enligt Trost är kvalitativa intervjuers syfte att ta reda på vad informanten tycker, uppfattar och känner angående undersökningsområdet. Eftersom undersökningen är influerad av

---

68 Dyregrov, s. 9, 30-33

Undersökningen bygger på informanternas framställningar vilket innebär att de medverkande aktörerna har en central roll i resultatet. Sannolikt hade ett annat resultat framkommit vid andra informanters medverkan då de diskurer vi lever i formar vårt sätt att tala.

Även om informanternas namn fingerats finns risken att de känner sig utpekade eftersom undersökningen baseras på fyra pedagogers framställning av elevers svårigheter. Hade informanterna varit fler är det tänkbart att deras framställningar ytterligare styrkts.

7. Avslutning

I avslutningen kommer vi kortfattat besvara frågeställningarna och föreslå ingång till vidare forskning. Därefter avslutar vi med några tänkvärda ord.

7.1 Slutsats

Svårigheter i skolan framställs här av pedagogerna i två överordnade diskurser. Diskurserna
_Svårigheter ligger hos skolan_ och _Svårigheter ligger hos eleven_ är två antagonistiska diskurser som ger olika synvinklar på var ansvaret för svårigheterna vilar. Undersökningen visar ett differentierat framställningssätt av elevers svårigheter beroende av informanternas
profession. Även tidigare etablerade mönster på skolorna samt aktörerna kan ha påverkat den differentierade framställningen.

En viktig del i undersökningen är informanternas syn på de sociala faktorernas inverkan på studieresultaten. En elev med ett turbulent familjeförhållande kan betraktas som ointresserad och slö i skolan då han/hon har svårt att fokusera eftersom ”bagaget” hela tiden följer med eleven. Resultatet av undersökningen pekar på att elevens sociala förutsättningar är en påverkande faktor för svårigheterna. Informanterna beskrev att den sociala situationen hade stor inverkan på elevens studieresultat och när familjeförhållandet ljusnar kan eleven koncentrera sig på skolarbetet. Förbättrade studieresultat kommer ofta inifrån eleven och pedagogernas uppgift blir då att försöka ”bygga” elevens självkänsla. Även forskning visar att social bakgrund och stöd hemifrån påverkar elevens studier.

Huruvida ansvaret ligger på skolan eller individen är kontroversiellt och en avgörande faktor för var eventuella insatserna sätts in. I dagens samhälle förs en het debatt om elevens ansvar för sitt skolarbete. Informanterna i studien förklarar att de gör så gott de kan med befintliga resurser vilka de klargör är för få. Specialläraren i undersökningen hinner inte med alla elever som är i behov av stöd utan får prioritera de som går i nian för att de ska nå målen.


Syftet med undersökningen är att se hur pedagoger talar om elevers svårigheter. Det är viktigt att man som lärare har insikt i hur elevers svårigheter framställs. Detta för i vårt framtida yrkesutövande ha möjlighet till att reflektera över vår egen framställning och vilka följer framställningen får för elever och eventuella insatser. Skolans förhållningssätt är väletablerat vilket innebär att nyutexaminerade lärare måste försöka inspirera till nya tankesätt och vara väl medveten om och förhålla sig till skolans diskurser.
7.2 Vidare forskning


7.3 Slutord

Vi vill avsluta med ett citat som visar hur avgörande pedagogers elevsyn är.

Vad du säger om mig
Vad du tror om mig
Hur du ser på mig
Vad du gör mot mig
Hur du lyssnar på mig
Sådan blir jag

-Okänd källa

---

69 Lennart Danilesson & Ingrid Liljeroth, Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare. (Stockholm 1996) s. 137
Källförteckning

Tryckta källor


Elektroniska källor


Muntlig källa


Bilaga

Intervjuguide
Intervjugeide

Frivillig medverkan, insamlad data behandlas konfidentiellt och anonymt.

Ålder, utbildning, yrkeserfarenhet

- **Svårigheter** (vad)
  Vilka svårigheter mötte eleven?
  Vilka ämnen, arbetsområden, arbetssätt?

- **Upptäckt** (vad, när, hur, vem)
  När uppdagades det att eleven skulle få svårt att nå målen?
  Hur uppdagades svårigheterna?
  vem var det som slog larm?
  När informerades föräldrar?

- **Åtgärder** (vad, när, hur, vem)
  Vad var det första som gjordes?
  Vad gjordes för att eleven skulle nå målen?
  Blev det som ni planerat? Uppnådde eleven målen?
  Ser du något samband mellan resultat, förutsättningar insatser och resurser?
  Vad har fungerat?
  Vad har inte fungerat?

- **Ansvar** (vem ansvarade för vad, inblandade)
  Vilka var inkopplade i situationen?
  Vem bar huvudansvaret för att eleven skulle övervinna svårigheterna?

- **Orsak**
  Varför tror du svårigheten uppstod?

  Hur tror du framtiden ser ut för eleven?