

 *Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)



GÖTEBORGS UNIVERSITET

öí sen blev jag ett problem som dom inte visste vad
dom skulle göra medí ö
om elever med psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet

Annelie Jansson

LAU370, Examensarbete vt 2010

Handledare: Inga-Lill Jakobsson

Examinator: Girma Berhanu

Rapportnummer: VT 10 - 2611-079

FORORD

Läsåret 2008/09 lämnade 1520 elever grundskolan utan slutbetyg (Skolverket 2010a, s. 26). Enligt en färsk rapport från Skolverket (2010b) där man undersökt antalet elever med långvarig och fullständig frånvaro utan giltiga skäl under 2008/09, uppgick antalet till 1650 elever. Av dessa 1650 elever hade 600 varit frånvarande en hel termin och 150 ett helt läsår eller ännu längre (s. 6f). Undersökningens elevintervjuer visade att flera av eleverna haft svårt att klara av skolarbetet av olika skäl, men att flera därutöver haft psykosociala problem. Eleverna berättade också om kränkningar från lärare och låga förväntningar, flera berättade om en uppgivenhet inför framtiden. Men somliga berättade också om stöttande lärare som hjälpt dem att hitta en väg tillbaka till skolan.

Hösten 2008 läste jag min sjätte termin på Lärarprogrammet med inriktningarna *Svenska* och *Svenska som andraspråk* för senare åldrar. Jag tilldelades den terminen en ny praktikplats på Individuella programmet vid en skola i Västsverige. På eget initiativ behöll jag praktikplatsen de resterande terminerna av min Lärarutbildning. Under denna period började jag starkt intressera mig för en vanligt förekommande elevgrupp på skolan, nämligen elever som utöver svårigheter i skolarbetet tampades med svårigheter på det psykosociala planet. Mitt intresse för att finna metoder att möta, undervisa och förstå dessa elever har fortsatt att växa, mycket på grund av att jag fick söka verktygen och kunskapen utanför ramarna för min egen högskoleförlagda utbildning. När det var tid för att skriva examensarbetet såg jag min möjlighet att verkligen fördjupa mig i ämnet, och det är ur detta som arbetet är sprunget.

Annelie Jansson

Göteborg, maj 2010



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: öi sen blev jag ett problem som dom inte visste vad dom skulle göra med i ö. Om elever med psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet

Författare: Annelie Jansson

Termin och år: VT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Inga-Lill Jakobsson

Examinator: Girma Berhanu

Rapportnummer: VT 10 - 2611-079

Nyckelord: Psykosociala svårigheter, svårigheter i skolarbetet, Individuella Programmet

Sammanfattning

Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka om, och i så fall hur, psykosociala svårigheter samverkar med svårigheter i skolarbetet, och hur man som lärare kan bemöta och stötta dessa elever för att de skall lyckas med skolarbetet. De frågor jag sökt svar på är följande:

- Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?
- Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?
- Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?
- Hur bör lärarens roll gestalta sig i mötet med dessa elever?
- Hur kan klassrumsklimatet och undervisningen anpassas för att bättre möta dessa elevers behov?

Undersökningen är kvalitativ och fenomenografiskt inspirerad, och samtalsintervjuer fördes med tre lärare som är verksamma vid Individuella Programmet på två olika skolor i Västsverige. Resultatet av undersökningen visar att psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet kan samverka på ett mycket påtagligt sätt, men att de uttryck denna samverkan tar sig ibland kan ligga maskerad bakom ett flertal beteenden och symptom. Om denna negativa samverkan inte bryts, kan eleven hamna i en ond cirkel, som eleven behöver stöttning för att kunna bryta. Denna stöttning kan utgöras av uppmuntran, tålmod, en trygg och strukturerad klassrumsmiljö med tydliga gränser och en närhet till eleverna, en miljö där eleverna också upplever rimliga förväntningar och får chans att lyckas efter sina egna förutsättningar och med tillräcklig stöttning från läraren. Konsekvenserna för läraryrket blir att ökad kunskap kan behövas bland såväl verksamma lärare som blivande lärare, för att skapa kompetens kring hur denna elevgrupp kan bemötas och stötts för att lyckas i lärandet.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

1.1. Inledning	6
1.2. Syfte och problemformulering	7
1.3 Begreppsdefinition och avgränsningar	7
2.1. Teoretisk anknytning	8
2.1.1 Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?	8
2.1.2 Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?	9
2.1.3 Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?	10
2.1.4 Hur bör lärarens roll gestalta sig i mötet med dessa elever?	11
2.1.5 Hur kan klassrumsklimatet och undervisningen anpassas för att bättre möta dessa elevers behov?	13
3.1. Metod	15
3.1.1 Kvalitativ undersökning	15
3.1.2 Samtalsintervju	15
3.1.3 Strategiskt urval	16
3.1.4 Genomförande	16
3.1.5 Bearbetning och analys	17
3.1.6 Etiska överväganden	17
3.1.7 Tillförlitlighet & pålitlighet	18
4.1 Resultat	19
4.1.1 Resultatredovisning	19
4.1.1.1 Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?	19
4.1.1.2 Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?	20
4.1.1.3 Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?	21

.....stalta sig i mötet med dessa elever?.....	23
.....atet och undervisningen anpassas för att bättre möta dessa elevers behov.....	25
4.1.2 Analys	28
4.1.2.1 öDet tar över deras vardag väldigt mycketö.....	28
4.1.2.2 öDu har två ben att stå påö.....	28
4.1.2.3 öMan märker att det händer något med människor när de blir seddaö.....	29
4.1.2.4 öMan måste visa att man har förväntningar på dem, annars har de inga förväntningar på sig självaö.....	30
4.1.2.5 öDå misslyckas du ofta i den miljö i skolan som inte är anpassad efter de stora svårigheter som du har upplevtö.....	32
4.1.2.6 öIdealet hade ju varit om varje skola kunde vara uppbyggd såhärö.....	33
4.1.2.7 öVarje elev är som en gåtaö.....	33
6.1. Slutdiskussion.....	35
Bilaga 1 ö Mall för intervju	41
Bilaga 2 ö Brev till skolorna	42

Under min VFU på individuella programmet började jag intressera mig för en elevgrupp som ibland beskrivs som problematisk eller svårhanterlig, nämligen elever med psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet. Mitt intresse ligger i hur svårigheter att klara av skolarbetet kan samverka med svårigheter på det psykosociala planet, och hur man som lärare kan stötta dessa elever i deras lärande. I Lpo94 står det att ö[v]arje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter (Skolverket). Men vad händer när denna glädje och tillfredsställelse allt som oftast uteblir, och svårigheterna hopas istället för att övervinnas?

Arbetets titel är hämtad ur avhandlingen *Ungdomars erfarenheter av emotionell utsatthet under uppväxten* (Benjaminson 2008), och är en del av ett citat från en elev med psykosocial problematik som beskriver sina erfarenheter av skolans bemötande. Kanske är det så många av dessa elever känner sig ó som ett problem för omgivningen som ingen vet vad man skall göra med. För många elever med psykosocial problematik borde skolan kunna fungera som en trygg och fast punkt i tillvaron, en plats där man får chans att vidga sina vyer, hämta kraft, tillägna sig viktiga kunskaper och visa vad man går för, men också en plats där det finns vuxna som lyssnar och stöttar, när andra vuxna stöttepelare kanske inte finns. Det kan skolan också göra för vissa. Men för många av dessa elever riskerar skolan att istället upplevas som ännu ett misslyckande och till och med späda på problemen ytterligare (Benjaminsson 2008, s. 135).

Irisdotter m.fl. (2009) skriver att de senare årens utbildningspolitik alltmer riktat fokus mot läraren som undervisare, och att den sociala biten av yrket tonats ner. Lärarens kompetens vilar därigenom i stort sett på hennes ämneskunskaper. (s. 208) I *Att vara lärare* (1993) skriver Kveli att i den komplexa och oroliga värld vi idag lever i behöver ungdomar mycket stöd av vuxna, och att detta stöd ofta inte finns i ungdomens privata närmiljö i lika stor utsträckning som förr. Hon menar att lärarens roll därmed utvidgats.

Vad skolan i allmänhet, och kanske läraren i synnerhet, kan göra för att dessa elever skall lyckas med skolarbetet är givetvis inte obegränsat, men det är inte samma sak som att inte kunna göra något alls. I Lpo94 kan vi läsa att ö[s]kolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Det står också att ö[u]ndervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. Det *ingår* med andra ord i lärarens uppdrag att anstränga sig för att se hela eleven, att försöka förstå och ge det stöd som är relevant och rimligt i förhållande till vad eleven behöver och vem eleven är. Under mina fyra och ett halvt år på lärarprogrammet upplever jag dock att jag givits väldigt knappa verktyg för att förberedas inför mötet med denna elevgrupp. Merparten av min kunskap är hämtad ur eget intresse och självstudier, samt från mötet med elever och personal under min VFU på Individuella programmet.

Psykosocial problematik och svårigheter i skolarbetet finns hos alla samhällsgrupper och i alla åldrar. Därför borde alla lärare bättre förberedas för mötet med denna grupp, och ges kunskaper om hur psykosocial problematik kan ta sig uttryck i skolan, hur den kan samverka med svårigheter i skolarbetet och framför allt hur vi lärare kan stötta dessa elever på deras knaggliga resa genom skolan och livet. Min förhoppning är att detta arbete kan vara ett bidrag på området.

nformulering

Syftet är att undersöka om, och i så fall hur, psykosociala svårigheter samverkar med svårigheter i skolarbetet, och hur man som lärare kan bemöta och stötta dessa elever för att de skall lyckas med skolarbetet. De frågor jag vill söka svar på är följande:

- Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?
- Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?
- Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?
- Hur bör lärarens roll gestalta sig i mötet med dessa elever?
- Hur kan klassrumsklimatet och undervisningen anpassas för att bättre möta dessa elevers behov?

1.3 Begreppsdefinition och avgränsningar

Jag använder mig genomgående av begreppet *psykosociala svårigheter/psykosocial problematik* som ett brett begrepp för att beskriva svårigheter som tar sig uttryck i såväl psykisk ohälsa som på ett socialt plan i individens samspel med omgivningen. Vad jag avser med begreppet *psykosociala svårigheter* kan ibland beskrivas i termer av beteendeproblematik/-störningar, anpassningssvårigheter, sociala och emotionella problem, utagerande och inagerande beteende m.m. (Asmervik m.fl. 2001, s. 85, Nordahl m.fl. 2007, s. 32f, Lund 2006, s. 21). Jag vill dock med viss försiktighet värja mig för dessa begrepp då jag anser att främst de två första riskerar att konnotera att problemet enbart ligger hos individen själv, medan de två sista bara delvis beskriver svårigheterna. Det mellersta begreppet, *sociala och emotionella svårigheter*, torde vara det som ligger närmast vad jag avser behandla. Begreppet *psykosociala svårigheter* anser jag emellertid bättre beskriver hur problemet rör sig om ett samspel mellan individen och hennes omgivning, såväl som en inre svårighet hos den enskilde. Detta samspel är något som beskrivs av Westlander (1980), återgett i *Lärares bedömningar av elevers psykosociala skolsituation* (Klasson 1998, s. 2f), där man menar att egenskaper hos såväl miljö som individ som hos dem båda tillsammans skapar begreppet *psykosocial* samt förklarar svårigheter inom detta område.

Begreppen *barn* och *elever* används i arbetet synonymt av två anledningar, dels för att alla elever under 18 år i juridisk mening är barn, dels för att författarna till den litteratur jag refererar och stöder mig på använder båda begreppen. Då jag refererar har jag valt att använda mig av det begrepp författaren i källan använder. Därför växlar jag genomgående mellan begreppen *barn* och *elever*. Uppsatsen riktar emellertid i huvudsak in sig på grundskolans senare år och gymnasiet. Jag tror dock att det ämne jag behandlar och de resultat jag fått fram kan appliceras på alla åldrar.

ning

Jag kommer i det här avsnittet redogöra för en del av den forskning som finns inom området. Att göra en heltäckande redogörelse är omöjligt eftersom mycket forskning gjorts inom de olika delar av det jag vill undersöka. Dock har jag haft svårt att hitta forskning som direkt knyter an till mitt syfte som helhet, vilket jag ser som positivt, då det ger mig möjlighet att bidra med något nytt till forskningen. Jag har valt att gruppera den teoretiska anknytningen efter mina frågeställningar.

2.1.1 Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?

Om en elev mår dåligt till följd av psykosociala problem kan det yttra sig på en mängd olika sätt. Ett av dem är svårigheter att rikta sina tankar och sin energi på de uppgifter man förväntas utföra i skolan. Om en elev är deprimerad kan upprepade klagomål över exempelvis huvudvärk & ont i magen vara ett tecken på detta (Nilzon 1995, s. 54f). Likaså kan en utagerande elev som uppträder aggressivt, provokativt, kommer till skolan alkohol- eller narkotikapåverkad, lätt hamnar i konflikt med lärare och andra elever, inte vill underordna sig skolans regler etc. också tampas med en bakomliggande depression (ibid., s. 55, Kadesjö 2007, s. 118f). Andra elever kan istället tystna, sluta in sig i sig själva, bli passiva och nästan osynliga (Nordahl m.fl 2007, s. 35, Lund), medan en tredje grupp kan klistra på sig en leende mask (Holmsten 2002, s. 72). Liknande tecken på depression räknas upp hos Larsson (2000) som även nämner koncentrationssvårigheter. Hon tar också upp att i synnerhet pojkar kan uppträda med en slags maskerad symptombild som inte ser ut som den symptombild man vanligtvis förknippar med depression. Hon menar att depression hos barn och unga kan ta sig helt andra uttryck än depression hos vuxna och att det därför är svårt att upptäcka (s. 144f). Enligt en undersökning från Skolverket (2010b) kan också frånvaro vara ett tecken på att en elev inte mår bra. Frånvaron kan börja sporadiskt och redan då vara ett tecken, för att därefter öka kraftigt och leda till långtidsfrånvaro utan giltiga skäl. Imsen (2006) har samlat möjliga kännetecken på psykosociala problem i en lista, vilken bl.a. innehåller följande beteenden: underprestation, koncentrationssvårigheter, oro och rastlöshet, tillbakadragenhet, humörsvägningar, dagdrömmeri, uppmärksamhetskrävande beteenden m.m. (s. 444f).

Om en elev är utsatt för mobbning kan denne reagera med försämrade skolprestationer, isolering och frånvaro (Lindberg 2007, s. 42f). Larsson (2000) räknar upp flera olika tecken på att en elev mår dåligt till följd av mobbning, och hur dessa kan ta sig uttryck i skolmiljön. Bland annat menar hon att en elev som är deprimerad till följd av mobbning kan upprätta en skyddande fasad av falsk glädje, som yttrar sig som en slags överdriven skämtsamhet, livlighet och aktivitetsnivå (s. 136f). En mobbad elev som bär på en undertryckt vrede kan enligt Larsson (2000) uttrycka detta genom olika slags symbolhandlingar, vanligen förknippade med våld och döden, exempelvis genom att bära knivar, vandalisera, omge sig av bilder på döda människor m.m. Dessa symbolhandlingar, menar hon, kan bl.a. vara ett medvetet sätt att försöka provocera fram en ilska hos andra, då man själv inte kan eller vågar uttrycka den ilska man bär på (s. 138f).

I *Till en pedagog från en psykolog* beskriver Godani (2004) hur barn med svåra trauman i bagaget anammar vissa psykologiska försvar i ett försök att hantera sina känslor, och att dessa försvar kan vara svåra för omgivningen att förstå. Hon räknar upp fyra olika typer av försvar, nämligen: *passivitet, aggressivitet, kaos och flykt*. *Passiva* barn kan reagera genom att stänga

svt i det man arbetar med m.m., medan *aggressiva* barn
h slås. Barn som reagerar med *kaos* kan förarga sin
, hålla överenskommelser, inte kunna koncentrera sig på
skolarbetet eller sitta still, de skärmar av sig känslomässigt och klagar istället över fysiska
smärtor. Ett *flyktbeteende* kan kännetecknas av att barnet är rastlöst och ständigt försöker fylla
sin tillvaro med olika aktiviteter, utan att lyckas särskilt bra med dessa. När misslyckandena
blir ett faktum kan barnet reagera med oväntad styrka (s. 101ff). Barn som befinner sig i
personliga kriser som inte är utlösta av trauman, utan istället kanske rör sig om uteslutning ur
kompisgemenskapen, problem i hemmet m.m. kan reagera på liknande sätt som Godani
(2004) beskriver ovan, om än i lite mildare omfattning (s. 110f).

I en publikation från Skolverket (2005 s. 5f) skriver man om skolgången för barn som
befinner sig i en asylsökningprocess. Man menar att dessa barn ofta befinner sig i kris, och
uppvisar sämre uthållighet och koncentrationsförmåga i skolan. De nämner även
humörsvängningar, nedstämdhet och aggressivt beteende som symptom som kan visa sig i
skolan hos dessa barn. Vidare skriver de att symptomen kan förvärras och leda till ett apatiskt
och uppgivet beteende. Tidiga tecken på detta är att barnet tappar matlusten, rör sig
långsammare, undviker ögonkontakt m.m.

2.1.2 Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?

Emanuelsson (2002) skriver att:

all tillgänglig kunskap från forskning visar att barns och ungdomars lärande önormaltö inte sker på ett sådant
sätt, att alla lär sig lika mycket på samma tid bara för att de är lika gamla och finns i samma
undervisningsmiljö. Lärande är något som s.a.s. sker inuti barnen, dvs. som resultat av processer som är
beroende av deras olika förutsättningar i en rad avseenden, och variationen är stor mellan barn, även om de är
lika gamla. (s 31)

När en elev befinner sig i sorg, t.ex. till följd av ett dödsfall i familjen eller liknande
traumatisk upplevelse, kan en mängd fysiska och psykiska symptom inträffa som påverkar
skolarbetet. Sömnstörningar och starka mardrömmar, eller påträngande tankar dagtid, kan
förekomma vilket i sin tur kan leda till att den energi som behövs i skolan inte går att
mobilisera. Dessa symptom kan påverka inläringen i upp till två år, vilket många lärare inte
är medvetna om (Dyregrov & Raundalen, 1994).

Kadesjö (2007) skriver att om ett barn är deprimerat och/eller dess tankar upptas av olika
problem det har, t.ex. i familjen eller på grund av krigsupplevelser eller liknande trauman, kan
det vara svårt för barnet att frigöra sig från dessa jobbiga tankar och känslor. Detta kan få till
följd att det blir svårt att koncentrera sig på skolarbetet (s. 19f). Enligt Asmervik m.fl. (2001)
kan psykosociala svårigheter leda till frånvaro, isolering, konflikter, koncentrationssvårigheter
m.m. vilket i sin tur leder till ett hämmande av inläring och utveckling (s. 86). Holmsten
(2002) skriver att ö[e]n del barn kan ha så svår hemsituation och vara så ångestfyllda att det
blir omöjligt för dem att koncentrera sig på skolarbetetö (s. 60). Vidare skriver hon att stark
oro på grund av att eleven inte trivs eller mår bra kan uppfylla elevens hela tankevärd, vilket
gör att det helt enkelt inte finns plats för att lära sig saker (ibid., s. 61f).

Imsen (2006) skriver att när en människa befinner sig i en situation där det gäller att prestera
uppstår två slags impulserö och beskriver dessa som *lusten att ge sig i kast med uppgiften* och

vidare att en elev kan drivas av *motivet att undvika* rädsla för att inte lyckas med det man förväntas företa gran att ta itu med uppgiften. Om en elev lider av ångest är detta beteende vanligt, då de hämmas av sin rädsla för misslyckande. Hon menar att detta beteende blir särskilt framträdande då eleven ställs inför uppgifter som egentligen ligger i linje med hennes intellektuella kapacitet. Detta beror på den förödmjukelse man kan uppleva av att misslyckas med något man egentligen är kapabel till att klara av (s. 478ff). I jämförelse med detta skriver Nordahl m.fl. (2007) om att en elev kan ha en önlärd hjälplöshet som bottnar i en låg tilltro till dess egen förmåga och en känsla av otillräcklighet, vilket tar sig uttryck i en passivitet inför skolarbetet. Denna passivitet kan fungera som skydd för eleven, då hon genom sin passiva hållning undviker misslyckanden (s. 65). Bandura (1997, i Nordahl m.fl. 2007) menar att öom individer inte tror att de kan uppnå något positivt genom sitt handlande, så blir motivationen för att anstränga sig lågö (s. 73).

2.1.3 Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?

Asmervik m.fl. (2001) pekar på undersökningar av att elever med svårigheter i skolarbetet oftare uppvisar ångest, osäkerhet, nedstämdhet, tillbakadragenhet m.m. än elever utan dessa svårigheter. Författarna menar att detta kan bero på att kraven som ställs i skolan upplevs som omöjliga att införliva, vilket vidare kan leda till en upplevelse av att vara mindre kompetent än klasskamraterna. Detta kan framkalla en uppgivenhet och passivitet inför skolarbetet då man uppfattar svårigheterna i skolan som personliga misslyckanden kopplade till bristande förmåga. Författarna talar om en öond cirkelö där svårigheterna i skolarbetet samverkar med svårigheter på det psykosociala planet, och ger upphov till en förstärkning och negativ utveckling av de båda komponenterna (s. 134). Förekomsten av öonda cirklarö är också något som beskrivs av Holmsten (2002) när det gäller elever som är utstötta, mobbade eller på andra sätt inte mår bra. Hon skriver att problemen kan börja i båda ändarna, antingen med svårigheter i inlärningen eller med svårigheter på det psykosociala planet, och successivt förvärras i en ond nedåtgående spiral (s. 66ff).

Benjaminson (2008) beskriver hur elever med psykosociala problem grundade i en emotionell utsatthet kan uppleva skolan som ytterligare en belastning utöver de problem de tamps med på det privata planet, och hur problemen på det privata planet kan inverka på skolarbetet på ett negativt sätt. Hon beskriver hur vissa av de ungdomar hon intervjuat slutat bry sig om skolarbetet på grund av de många misslyckanden de upplevt, vilka i sin tur lett till beskyllningar om att vara slarvig, trots att misslyckandena berott på problem de haft utanför skolan (s. 135f). Att problem på det psykosociala planet kan samverka med svårigheter i skolarbetet är något som även Klasson (1998) tar upp. Han menar att det finns faktorer i skolmiljön som kan öskapa, vidmakthålla och förstärkaö andra problem som eleven redan har och att detta kan leda till en kedja av misslyckanden (s. 8).

I en undersökning av Tideman m.fl. (2005) uppgav skolledare att den tyngsta orsaken till elevers skolsvårigheter idag är ösociala problemö, vilket också gett upphov till de senaste årens ökande behov av ösärskilt stödö i skolan (s. 189). Vidare menar författarna att de sociala problem eleven har leder till att inlärningen hämmas, och eleven blir öavvikande i dubbel bemärkelseö, och skriver att ö[h]an är inte längre öenbart ett socialt problemø utan också en elev som inte klarar av skolarbetet eller gränserna för godkändö (ibid., s. 191). Nordahl m.fl.

et-situationö, och pekar på att olika forskare är oense om med svårigheter i skolarbetet eller svårigheter på det bekar dock vidare att forskningen visar att öbristande ämneskunskaper, vantrivsel, skolk och allvarliga beteendeproblem (inklusive kriminalitet) är med varandra nära förbundna problemområdenö (ibid., s. 114).

2.1.4 Hur bör lärarens roll gestalta sig i mötet med dessa elever?

Att möta och undervisa elever med psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet kan vara påfrestande för många lärare. För det första kan det vara svårt att nå fram till eleven, för det andra kan eleven östöraö undervisningen på olika sätt, för det tredje kan eleven uppträda provokativt mot läraren och öhotaö henne i hennes yrkesroll, för det fjärde kan läraren konfronteras med stora sorger och problem som eleven bär på och som läraren kanske inte känner sig kompetent nog att bemöta, för det femte kan läraren uppleva en stor maktlöshet och otillräcklighet om hon inte kan eller vet hur hon skall stötta eleven i dess lärande (Godani 2004, Lund 2006, Nordahl m.fl 2007). Listan kan göras lång, och mycket talar för att det krävs stor kompetens i hur lärarens roll bör gestalta sig i mötet med dessa elever för att bäst kunna hjälpa dem.

När det gäller s.k. *inagerande* elever beskriver Lund (2006) hur läraren kan känna sig frustrerad över svårigheterna att nå fram till eleven. I samtal med denna elevtyp påpekar hon vikten av att inte gå på för hårt, utan istället försöka anta en mer lågmäld samtalsstil, om man inte vill riskera att eleven sluter in sig ytterligare (s. 39). Johannessen (1995, s. 41) menar att inagerande elever riskerar att försvinna och bli osynliga i gruppen, vilket även Lund (2006) poängterar. Lund (2006) framhåller i detta sammanhang öatt se elevenö som en av de viktigaste strategierna i lärarens möte med inagerande elever. Det kan vara något så enkelt som att varje dag se eleven i ögonen, säga godmorgon, ge en klapp på axeln och liknande. Hon menar dock att läraren lätt kan prövas i sitt möte med inagerande elever, i de fall då eleverna trots lärarens försök att uppmärksamma dem, inte börjar öppna sig eller t.o.m. reagerar med att sluta in sig ytterligare. Risken att känna sig avvisad och därefter straffa eleven genom att helt lämna henne ifred, eller rentav ignorera henne, kan då finnas. Lund fortsätter med att det viktiga är att inte ge upp, utan att försöka hitta andra strategier för att se eleven (s. 103ff).

I motsats till de inagerande eleverna som riskerar att inte bli sedda överhuvudtaget, riskerar de *utagerande* eleverna att bli sedda för mycket, eller kanske snarare på fel sätt. Johannessen (1995) skriver att synen på aggressivitet ofta är att det är något som skall dämpas, att våldsam ilska är något barn skall lära sig behärska, att det är något negativt, och att detta synsätt genomsyrat de pedagogiska åtgärderna inom området. Själv menar hon att aggressiviteten också är nödvändig för oss människor, att vi behöver den som skydd (s. 22). I likhet med detta betonar Carlander m.fl. (2001) att öaggressivitet är inte bara av ondo. En total oförmåga att bli arg medför att man heller inte kan försvara sigö (s. 52). De menar vidare att öilska och rädsla är känslor som ligger nära varandraö (s. 62). Godani (2004) skriver om hur utagerande öbråkigaö barn kan driva en lärare till vansinne och att deras beteende lätt misstolkas av omgivningen och tolkas som att barnen är öouppfostrade, omöjliga att prata med och att ha i klassrummetö. Vill man hjälpa barnet att hantera sin ilska kan man försöka närma sig barnet med ett respektfullt avstånd och försöka föra ett samtal om vad eleven försöker visa med sin

vara oerhört betydelsefulla för barnets förändring (s. 82f,

Vad gäller elever med s.k. *koncentrationssvårigheter* så menar Johannessen (1995) att svårigheterna ofta definieras utifrån ett lärarperspektiv ó att ett barn beskrivs ha koncentrationssvårigheter om det inte riktar sin uppmärksamhet mot det läraren har bestämt. Johannessen menar dock att detta inte är samma sak som att eleven inte kan koncentrera sig, att det kanske inte är koncentrationsförmågan det är fel på, utan snarare uppgiften eleven förväntas koncentrera sig på. Kanske upplever inte eleven uppgiften som intressant. Hon menar också att man riskerar att lägga för stor vikt vid huruvida eleven ser ut att koncentrera sig eller ej, att t.ex. en elev som inte tycks rikta blick och uppmärksamhet mot läraren och som inte sitter still, i själva verket visst kan vara koncentrerad på vad läraren säger. I gengäld kan en elev som ger yttre sken av att vara helt koncentrerad, vara i helt andra tankar. Emellertid menar hon att en faktisk koncentrationssvårighet kan grunda sig i ångest inför uppgiften och rädslan för att misslyckas med den (s. 35ff). Johannessen skriver att det viktiga är att försöka utröna vad den förmodade koncentrationssvårigheten grundar sig i, och söka svaren i både situationen, samspelet, eleven själv och lärarens sätt att kommunicera med eleven. Hon menar också att vi bör vidga vår uppfattning om vad det innebär att ha koncentrationssvårigheter och att skolan borde acceptera att man kan koncentrera sig på olika sätt (ibid., s. 38). Kadesjö (2007) skriver att de koncentrationssvårigheter som primärt grundar sig i att barnet inte mår bra kan avhjälpas om det bemöts av en stöttande och förstående vuxen. Han menar också att om barnet får negativ uppmärksamhet av vuxna på grund av sitt beteende, så kan beteendet förstärkas istället för att minska (s. 22ff).

Benjaminsson (2008) beskriver hur vissa ungdomar med psykosociala svårigheter skulle vilja att de vuxna i skolan kunde fungera som stöttande förebilder, när andra vuxna förebilder i ungdomarnas liv saknas. Samtidigt menar vissa ungdomar i studien att de inte kan anförtro sig till sina lärare eftersom de inte känner dem, eller att läraren saknar tid och ork för att möta elevens svårigheter. När lärare konfronteras med svåra berättelser, tankar och känslor som eleven bär på kan det också vara svårt att veta hur man skall förhålla sig till det. Godani (2004) menar att när läraren möts av sådana berättelser från en elev så är det viktigt att våga lyssna och inte bagatellisera. Hon menar också att man inte skall vara rädd för att ställa frågor, om man märker att något inte står rätt till (s. 73ff). Lund (2006) tar upp det faktum att många lärare väljer att östänga avö och istället hänvisa uppgiften till kuratorer. Hon menar dock att det faktiskt ingår i lärarens uppdrag att se eleven, skapa kontakt och ta hennes upplevelser på allvar (s. 95ff).

Godani (2004) hävdar att barn som blivit traumatiserade behöver en lärare som äger förmågan att vara tydlig i sin lärarroll och hålla ett yrkesmässigt avstånd till eleven, såväl som förmågan att vara personlig och empatisk i sitt möte med eleven. Hon påpekar vikten av att bygga relationer till eleverna som skapar förtroende, samtidigt som man inte får bli *för* känslomässigt engagerad (s. 57ff). Vidare skriver hon att ö[e]n lärare måste vara tillgänglig, ha tålmod, vara tolerant och pålitlig, men kan inte alltid förvänta sig ett erkännande tillbaka (s. 63). Colnerud & Granström (2008) hävdar att lärare som yrkesgrupp har en oklar professionell identitet vilket kan göra dem sårbara i sin yrkesroll när de möter elever som på olika sätt provocerar dem eller östörö arbetet i klassrummet. Exempel på sådana störande/provocerande elevbeteenden kan vara ovilja att arbeta, aggressivitet, passivitet, olydnad m.m. Den pressade situationen menar de kan leda till att läraren reagerar med bestraffningar, skymfningar, kränkningar, ovilja att se elevens behov m.m. Författarna menar att lösningen är att utveckla en mer professionell yrkesidentitet, där elevernas beteende inte

a personen, och att detta kan göras med bibehållen närhet

2.1.5 Hur kan klassrumsklimatet och undervisningen anpassas för att bättre möta dessa elevers behov?

Holmsten (2002) framhåller behovet av att i klassrummet skapa positiva cirklar, och därigenom bryta de onda cirklar som eleven kan befinna sig i. Det kan handla om att se varje elev och bekräfta henne, att verka för ett samspel mellan lärare och elever, skapa dialog och delaktighet i klassrummet, ställa upp positiva förväntningar m.m. (s. 72ff). Hon skriver också att ö[d]e faktorer som främjar psykosocial hälsa främjar också lärande, och pekar på faktorer som att eleverna ges möjlighet att själva påverka sin situation, att uppleva trygghet i skolan och att lära utifrån sina egna förutsättningar (ibid., s. 82). Nordahl m.fl. (2007) menar att det är viktigt att ha höga men realistiska förväntningar, och utgå från elevens förutsättningar (s. 65). Kimber (2004) skriver att krav kan öförmöda tilltro till den andres styrka (s. 31), och att kravlöshet på samma sätt kan förmedla att den andre inget kan (ibid.). Nordahl m.fl. (2007) talar om en svår balansgång där man i undervisningen kan förstärka känslan av misslyckande genom kritik och tillsägelser m.m., samtidigt som man kan få personen att framstå som obegåvad om man ger överdrivet och felriktat beröm för minsta lilla prestation (s. 64). De pekar vidare på att skapa en inkluderande gemenskap som ej utgår från det som betraktas som genomsnittligt normaltö (ibid., s. 20f).

Benjaminsson (2008) skriver att ö[u]ppfattningen att skolan är en plats där kunskap är i centrum för både lärare och elever och att båda parter lämnar sina personliga världar någon annanstans bidrar till att skapa ett tomrum (s. 136). Von Wright (2000 i Benjaminsson 2008) skriver att den viktigaste uppgiften i skolan är att få eleverna att anamma de världsbilder som läroplanerna förskriver, inte att intressera sig för elevernas egna världar (s. 138). Enligt Nodding (2005 i Benjaminsson 2008) präglas skolan idag av brist på tid, ökad individualitet och kunskapscentrering, vilket vidare skapar ett växande behov av att sätta betyg, utvärdera och testa eleverna. Om man istället fokuserade undervisningen kring relationer skulle detta behov minska och dessutom leda till att det fanns tid i undervisningen att ge varje elev det stöd hon behöver. Ogden (2003) skriver att det finns ett samband mellan social kompetens och förmågan att klara sig bra i skolan, och menar att studier tyder på att dessa två komponenter samverkar med varandra, vilket innebär att en träning i social kompetens kunde hjälpa elever med skolsvårigheter, och vidare bygga upp en positiv spiral (s. 24).

I fråga om att möta klasser med aggressiva, utagerande och arbetsovilliga elever tar Nordahl m.fl. (2007) upp begreppen *proaktiv* och *reaktiv* klassledning. Kärnan i en *proaktiv* klassledning är att skapa en miljö där alla elever får chans att bli positivt bekräftade och engagerade. I en *proaktiv* klassledning handlar det dessutom om att hela tiden ligga ett steg före, att arbeta mer förebyggande än motarbetande. Klimatet präglas vidare av att förväntningar ställs på eleverna, att läraren visar intresse för eleverna, att man fokuserar på beröm snarare än anklagelser, sätter rimliga men tydliga gränser m.m. En sådan miljö menar författarna kan förhindra att problem uppstår. I motsats till detta är en *reaktiv* klassledning mer motarbetande, då den reagerar på problemen först när de uppstår (s. 219ff).

Illeris (2007) menar att om elever i klassrummet uppvisar motstånd mot lärande, går det att vända detta till något konstruktivt, genom att man istället för att provoceras av motståndet

et (s. 202f). Godani (2004) skriver att skolan behöver (s. 67). För elever som tampas med påträngande och an, vara svårt att koncentrera sig på skolarbetet. Godani menar att diskussioner av existentiella problem och omskakande händelser med fördel kan beredas plats i klassrummet.

Asmervik m.fl. (2001) framhåller vikten av att öminska stressen i inlärningssituationen. Detta kan exempelvis göras genom ett ökat fokus på samarbete och situationer där eleverna kan hjälpa varandra (s. 139f). Att beakta den proximala utvecklingszonen för elever med svårigheter i skolarbetet kan betyda mycket. Vare sig det är läraren som fungerar som byggnadsställning, en annan elev eller eleven själv, så kan det lösa upp knutar och göra lärandet lättare och mer lustfyllt för eleven (Hundeide 2003, s. 143). Lärande är enligt Vygotsky något som sker i samspel med andra (Korp 2003, s. 67f). Godani (2004) menar att passiva barn till följd av traumatiska upplevelser kan gynnas av att man bara låter dem delta på sina egna villkor, och lita på att det sammanhang som skolan och klassen kan utgöra tids nog fungerar som en läkande kraft och gör att barnen successivt blir mer aktiva i skolarbetet (s. 104f). Holmsten (2002) betonar att ö[e]n välfungerande grupp kan ge inspiration, kunskap och glädje i lärandet. [í] Den ger möjlighet att uppleva trygghet och den ger självförtroende (s. 60).

Att arbeta med metakognition kan också vara betydelsefullt för elever med svårigheter i skolarbetet. Genom att träna sin metakognitiva förmåga kan eleven ta kontroll över sitt lärande och öka det (Wretman 2006, s. 4). En elev som redan lever under emotionell utsatthet behöver känna att hon ändå kan något, att hon behövs och är kapabel att lära (Jfr Benjaminsson 2008, 136ff). Ett sätt att stärka elevens metakognitiva förmåga är att arbeta med portfolio. Genom portfolio får eleven en chans att samla de verk hon själv är mest stolt över, men det är också ett sätt att konkretisera framsteg, och visa på elevens ansträngningar och kunskaper. Genom att samla så väl fullbordade som ofullbordade verk från olika tidpunkter kan man synliggöra elevens progression (Korp 2003, s. 99f).

I Skolverkets rapport (2010b) som berör långtidsfrånvarande elever med psykosociala svårigheter, diskuterar man vikten av att registrera lektionsfrånvaro och följa upp eleverna när de skolkar. Vissa av eleverna i undersökningen berättar om lärare som ringer upp dem på morgonen ifall de inte kommer till skolan. Rapporten visar att en bristfällig frånvaroregistrering och uppföljning, kan leda till att eleven hamnar i en ond spiral av långvarig frånvaro, och att eleven kan uppleva att läraren inte bryr sig om hon är där eller inte. Rapporten visar också på behovet av lärarledda timmar, individuellt stöd och uppriktig omtanke i skolmiljön, att rimliga krav ställs i undervisningen och att lärarna inte ser ner på elevens förmåga att lyckas med skolarbetet.

Jag har genomfört en kvantitativ undersökning. Materialet för undersökningen har varit samtalsintervjuer med tre lärare som är verksamma på Individuella programmet vid två olika skolor i Västsverige. Jag hade i arbetets början planerat för och fått kontakt med fyra lärare, men i ett sent skede föll en av intervjuerna dessvärre bort.

Syftet med samtalsintervjuerna har varit att samla in och redogöra för några enstaka lärares erfarenhet av och tankar kring den aktuella elevgruppen, inte att få ett kvantitativt generaliserbart material (Stukát 2005, s. 31ff). Jag kan således inte dra några generella slutsatser utifrån mitt insamlade material, och det är inte heller min avsikt. Nedan redogör jag lite mer utförligt för de olika komponenterna i mitt metodval.

3.1.1 Kvalitativ undersökning

Den kvalitativa undersökningsmetoden är sprungen ur humanvetenskaperna, till skillnad från den kvantitativa som härrör från naturvetenskaperna. I den kvalitativa undersökningen är det inte den objektiva och statistiskt mätbara kunskapen som är det intressanta, utan snarare det subjektiva, individuella och tolkningsbara (Kvale 2009, s. 30ff). Enligt Stukát (2005, s. 62) är det intressanta i den här typen av undersökningar att försöka finna mönster, variationer och särskilda uppfattningar, inte att peka på hur många som sagt en viss sak.

Undersökningen är fenomenografiskt inspirerad, vilket innebär att min fokus ligger på öhur fenomen i omvärlden uppfattas av människorö (ibid., s. 33). Den fenomenografiska forskningen vill fånga tänkesätt och inställningar och finna variationer och likheter i dessa (ibid.). I detta fall ville jag undersöka ett urval av tänkesätt hos verksamma lärare med god erfarenhet av den aktuella elevgruppen. Syftet var att fånga just dessa lärares subjektiva uppfattningar och erfarenheter, dock med den professionellt mer objektiva prägel deras yrkesroll skapar. Jag var intresserad av om det kunde finnas likheter och skillnader i deras uppfattningar, varför jag valt att redovisa materialet sammanfattande (mer om detta i avsnitt 3.1.5).

3.1.2 Samtalsintervju

Jag har valt att använda mig av samtalsintervju av slaget semistrukturerad intervju (Stukát 2005, s. 38). Anledningen till att jag valt just samtalsintervju och inte exempelvis enkät är för att jag velat skapa en interaktion kring ämnet, och hålla mig öppen för oväntade svar. Det jag varit intresserad av är enskilda lärares upplevelser kring och tankar om mötet med den aktuella elevgruppen. Enligt Stukát (ibid., s 32) kan samtalsintervjun göra det möjligt att öta del av vardagliga erfarenheter och på så sätt nå en bättre förståelse av samhällslivetö. I likhet med detta påpekar Kvale (2009, s. 17) hur den kvalitativa samtalsintervjun är ett försök att skapa förståelse utifrån de intervjuades perspektiv ó att betrakta världen ur deras ögon. Den generaliserbarhet man går miste om kan ersättas med en relaterbarhet, då man betraktar de enskilda fallen i relation till något större. Det är alltså detta perspektiv jag är ute efter, att fånga och belysa några få människors tankar och erfarenheter, för att därefter sätta dem i

lla lever i. Det blir ett sätt att se det lilla i det stora, men
e sammanhang.

Jag har vid intervjuerna använt mig av en intervjumall som stöd för mig själv såväl som för mina informanter, men varit noga med att påpeka att det rört sig om just en mall och inte ett strikt fastställt intervjuschema (se bilaga 1). Följdfrågor har förekommit för att försöka få fram mer preciserade svar och minimera risken för feltolkning (Stukát 2005, s. 38f). Alla tre intervjuer gav fylliga resultat och varje intervju blev mellan 30 och 35 minuter lång.

3.1.3 Strategiskt urval

Intervjuerna har, som nämnt ovan, förts med tre lärare som är verksamma på Individuella programmet vid två olika skolor i Västsverige. Urvalet för undersökningen är i allra högsta grad strategiskt, av två olika orsaker. För det första behövde jag komma i kontakt med lärare som jag visste hade mött just den här elevgruppen. Förmodligen har de flesta lärare gjort det i olika stor utsträckning, men jag var intresserad av lärare som hade en förhållandevis gedigen erfarenhet av gruppen, vilket jag visste ofta finns på Individuella programmet (Jfr Benjaminsson 2008, s. 43f). För det andra begränsades jag kraftigt av tidsaspekten och övriga resurser, varför jag helt enkelt ansåg att mitt urval var det smidigaste sättet att gå till väga för att överhuvudtaget försäkra mig om att få till stånd några intervjuer. I ett annat sammanhang hade det varit intressant att göra ett mer slumpmässigt urval, och framförallt ett större urval. Jag fick emellertid snabbt kontakt med lärare som ville ställa upp på min studie, och såg därför ingen anledning att ta kontakt med ytterligare skolor. Att ha ett stort antal lärare på olika skolor att välja mellan såg jag inte som en fördel, då jag inte är ute efter att generalisera resultatet, utan enbart är ute efter några få lärares erfarenheter och tankar kring den aktuella elevgruppen. På grund av det bortfall som skedde i arbetets sena skeda inser jag dock i efterhand att det hade varit bra att ha förberett en eller två reserver

3.1.4 Genomförande

I arbetets inledningsskede tog jag kontakt med ett antal olika skolor via e-post (se bilaga 2), varav fyra lärare på två av dessa skolor tackade ja. Före intervjun fick de ta del av den intervjumall jag utformat (se bilaga 1), samt syftet och en förkortad variant av begreppsdefinitionen (se avsnitt 1.2 och 1.3). Detta skedde dels för att jag ville försäkra mig om att de verkligen förstod vad jag avsåg med studien, dels för att jag ville att deras svar skulle vara genomtänkta, då det ofta krävs en viss reflektion över praktiken för att verkligen kunna beskriva den.

Intervjuerna genomfördes ostört i enrum på de skolor där lärarna är verksamma, på platser de själva valt. Detta för att skapa en situation där informanterna kunde känna sig trygga och avslappnade (Stukát 2005, s. 40). Materialet spelades in med mp3-spelare och fördes därefter över till dator där det bearbetades. Lärarna hade på förhand blivit informerade om att materialet skulle spelas in, och försäkrats om att inspelning enbart skulle fungera som stöd för mig och inte spridas vidare till tredje part. Jag valde ändå att på plats försäkra mig ytterligare en gång om deras medgivande för inspelning.

Bearbetning av materialet skedde först genom transkribering. Detta var en omfattande del av arbetet då jag nödgades lyssna igenom materialet otaliga gånger för att ordagrant föra över tal till text, med såväl pauser som intonationer. När materialet fanns på papper gick jag igenom det ett flertal gången och markerade vad som kunde vara intressant att redovisa. Därefter påbörjades arbetet med att ringa in lärarnas olika tankesätt och uppfattningar, samt finna variationer och likheter mellan dessa, i enlighet med den fenomenografiskt inspirerade samtalsforskningen (Stukát 2005, s. 33). Jag höll kontinuerligt mina frågeställningar framför mig, för att inte riskera att avvika från syftet och redovisa uppfattningar som ej hörde samman med detta.

Stukát (2005) nämner att ett sätt att redovisa kvalitativt material är i en objektivt beskrivande del och en analyserande del (s. 135) Ett sätt att skapa struktur i redovisningen är också att dela upp materialet efter de frågeställningar man valt (ibid., s. 138), vilket jag har gjort. Detta för att jag anser att det ger ett adekvat och lättöverskådligt upplägg. Analysavsnittet har jag dock valt att strukturera med hjälp av några kärnmeningar, vilka är direkta citat från intervjuerna. Kärnmeningarna visar på vissa mönster och särskilda uppfattningar som framkom under intervjuerna, och är ett försök att knyta an till den fenomenografiskt inspirerade forskningstraditionen.

På grund av den karaktär den kvalitativa samtalsintervjun som forskningsinstrument har, hoppas jag att bortfallet av en lärare inte påverkar undersökningen negativt. Då jag endast fick möjlighet att redogöra för tre intervjuer gavs jag istället chans att verkligen gå på djupet med dessa, både i bearbetning, redovisning och i analys. Att ha haft fyra intervjuer att redogöra för kan ha varit positivt med tanke på att det givit fler nyanser i undersökningen, men å andra sidan hade jag på grund av arbetets rambegränsningar inte kunnat redogöra för dem lika djupgående som jag nu kunnat då jag bara haft tre intervjuer att förhålla mig till. Att en intervju föll bort kan således vändas till något positivt i stället för negativt, beroende på hur man betraktar det.

3.1.6 Etiska överväganden

Enligt Giljam m.fl. (2004) är det viktigt att beakta de etiska sidorna av en undersökning, i synnerhet vid samtalsintervjuer då dessa lätt svävar på kanten mot det vardagliga samtalet samtidigt som de faktiskt är material för en vetenskaplig studie (s. 285). Eftersom lärarna valt att genomföra intervjuerna på sina arbetsplatser är dock min förhoppning att de med skydd av sin yrkesroll inte blivit alltför utelämnade, utan fört samtalet i första hand som representanter för sitt yrke snarare än som privatpersoner.

Då intervjuerna rör uppfattningar om och erfarenheter av elever, sett utifrån någon annans perspektiv (lärarnas), kan resultatet uppfattas som känsligt. Undersökningen har emellertid inte riktat in sig på enskilda elever, utan på lärarnas erfarenheter av hela den elevgrupp jag inriktat undersökningen på, under hela deras yrkestid. Vid vissa tillfällen har lärare beskrivit enskilda elever som exempel för att belysa beteenden. Jag har valt att inte redovisa dessa

erna att såväl lärarens som elevens anonymitet kan gå a programmet dessutom är begränsat i Västsverige, i nsett det extra viktigt att avidentifiera lärarna så mycket som möjligt. Då jag valt att bearbeta materialet på så vis att jag redovisar svaren sammanfattande och jämförande, utan fingerade namn, kan man följaktligen inte urskilja vem som sagt vad, av de enskilda informanterna. Jag tror därför att de eventuella negativa konsekvenser som kan följa av samtalsintervjun har minimerats (Kvale 2009, s. 89f).

Som tidigare nämnt har jag på förhand informerat informanterna om undersökningens syfte, frågeställningar och användning. Jag har informerat om att det inspelade materialet enbart kommer att användas av mig själv, och att de garanteras anonymitet i den utsträckning det är möjligt. När jag beaktat de etiska perspektiven har jag utgått från Vetenskapsrådets etiska råd om *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, www.vr.se). Detta innebär i korta drag att informanterna i så hög grad som möjligt har varit informerade, frivilliga och avidentifierade, samt att de resultat som framkommit endast använts för den aktuella undersökningen.

3.1.7 Tillförlitlighet & pålitlighet

Vad gäller begreppsvaliditet (Giljam m.fl. 2004, s. 61f) har jag varit noga med att förklara för mina informanter vad jag avser med begreppet *psykosociala svårigheter*. Jag har i intervjuerna använt det som brett begrepp för att beskriva svårigheter som tar sig uttryck i såväl psykisk ohälsa som på ett socialt plan i individens samspel med omgivningen. Trots detta kan det ändå bli problematiskt, då begreppet är så pass luddigt. Jag anser dock att jag gjort vad jag kunnat för att stärka begreppsvaliditeten och hoppas att studiens tillförlitlighet därmed inte skall bli lidande.

Min ambition med intervjumallen (se bilaga 1) var att genom lite mer vardagliga frågor ringa in arbetets syfte och frågeställningar. Jag har dock värjt mig för att låta intervjufrågorna skilja sig allt för mycket från frågeställningarna, eftersom jag inte velat riskera att fråga efter något annat än det jag avsett undersöka. Att intervjufrågorna legat så pass nära de ursprungliga frågeställningarna har förhoppningsvis lett till att informanterna givits möjlighet att ge relevanta svar och minimerat riskerna för feltolkning från min sida. Att motivera frågornas relevans är en fundamental del i rapporteringen av samtalsintervju (Stukát 2005, s. 37). Min förhoppning är att glappet mellan frågeställningarna och intervjumallen blivit så litet som möjligt, och att jag därigenom undersökt det jag avsett att undersöka. Stukát (2005, s. 37) framhåller att det man vill undersöka måste läggas fram klart och tydligt, och att eventuella begrepp måste definieras. Genom att även ha låtit informanterna ta del av begreppsdefinition, syfte och frågeställningar hoppas jag att inget legat i det fördolda.

Resultatet är uppdelat i två separata avsnitt: 4.1.1 och 4.1.2. I avsnitt 4.1.1 ger jag en neutral redogörelse för de resultat som framkommit under intervjuerna, för att därefter analysera och knyta resultaten till litteraturen i avsnitt 4.1.2. Avsnitt 4.1.1 består av fem underavsnitt, vilka avslutas med en kategoriserande sammanfattning. Genom att lägga denna kategorisering sist kan läsaren följa min väg fram till de olika kategorierna. Avsnitt 4.1.2 består av sju underavsnitt.

4.1.1 Resultatredovisning

Jag har valt att gruppera resultatredovisningen efter mina frågeställningar, för att skapa en tydlig struktur för läsaren. Intervjufrågorna har dock inte varit desamma som frågeställningarna, utan mallen för dessa återfinns i bilaga 1. Jag kommer att referera till alla lärare som öhono, oavsett deras egentliga kön. Detta för att ytterligare avidentifiera.

4.1.1.1 Hur tar elevers psykosociala svårigheter sig uttryck i skolan?

Främst två av lärarna kan ge flera konkreta exempel på hur elevers psykosociala svårigheter tar sig uttryck i skolan. Båda lärarna nämner trötthet och svårigheter att rikta koncentrationen på skolarbetet. En av lärarna nämner också att tröttheten kan vara ett tecken på depression, och tar vidare upp beteenden som rastlöshet och klagomål över huvudvärk. Alla tre lärarna tar upp frånvaro som ett exempel. En förklarar att det finns elever som ökommer inte till skolan, kommer inte iväg, kommer inte uppö, och en av lärarna beskriver en långvarig frånvaro som kan sträcka sig i över två-tre år. Hon berättar att ö[d]et är en ganska ny grupp här på IV och det är dem som har missat hela sista delen av grundskolan, mer eller mindre. De har inte satt sin fot i skolan av olika sociala skäl på två, tre, fyra år.ö

Alla lärarna tar också upp exempel på s.k. utagerande beteenden, vilket de menar kan gestalta sig som provokationer av olika slag och östökighetö, vilket är något som alla direkt eller indirekt nämner. Två av lärarna tar konkret upp exempel på elever som kan reagera aggressivt och skrika. En lärare berättar att vissa elever med dessa svårigheter kan agera på ett sätt som kan uppfattas som öelaktö eller öbarnsligtö gentemot läraren, och en annan nämner suddgummikastande. Hon menar att ö[u]tagerande beteende, det kan vara allt från ifrån att kasta suddgummin och skrika och gapa, det traditionella, till att de på annat sätt provocerarö.

Alla tre lärarna tar också upp exempel på inagerande beteende, vilket kan yttra sig som en rädsla för olika saker, t.ex. rädsla för att tala inför klassen, rädsla för att ta kontakt. En lärare nämner också en mer allmän rädsla som gestaltar sig i att inte våga röra sig utanför sin egen geografiska trygghetszon. Att elever skärmar av sig och sitter tysta tas också upp av alla lärarna. Att dessa beteenden kan ha följt eleven länge är något som tas upp av en lärare, som säger att ömånga har suttit tysta i ett hörn och aldrig vågat visa sig, för de har inte kunnat - de har varit så räddaö. En av lärarna berättar att vissa elever kan bryta ihop under provsituationer, trots att de kanske klarat liknande uppgifter på lektionen innan.

Två av lärarna talar om att elever med dessa svårigheter kan använda olika strategier för att dölja sina problem. En sådan strategi, menar den ena läraren, är att helt enkelt undvika

väntas prestera något, och hon förklarar: ö[s]trategin blir sådana situationer där man skall visa vad man kan. Man exempel. Så är det för vissa elever. Den andra läraren nämner exempel på att en elev som försöker dölja sådana svårigheter kan uppträda provokativt och aggressivt mot läraren. Att sådana svårigheter försöks döljas med hjälp av olika strategier menar en av lärarna kan böttna i en känsla av skam hos eleven. Detta gör att eleven, istället för att berätta och söka hjälp för sina svårigheter kan gå och bära på dem helt ensam. En av lärarna menar att man, med lite vana, kan avläsa elevens kroppsspråk och därigenom se att eleven inte mår bra, och hon förklarar vidare att ö[d]et märks på dem, *alltid*. Vissa dagar ibland, vissa delar av lektionerna eller hela lektionerna, det tar över deras vardag väldigt mycket.

Sammanfattningsvis kan man dela upp de uttryck elevers psykosociala svårigheter tar sig i skolan i två kategorier ó *fysiska* och *psykiska*. Till de *fysiska* uttrycken kan man sälla huvudvärk, rastlöshet, koncentrationssvårigheter och trötthet. Till de *psykiska* kan man sälla provokationer, östökighetö, rädsla, inneslutning/avskärmande, undvikande och en ovilja att prestera i skolarbetet samt frånvaro.

4.1.1.2 Vilka psykosociala svårigheter kan utgöra ett hinder för lärande?

En av lärarna nämner att många elever med den här problematiken präglas av en vana vid och rädsla för att misslyckas, och att detta kan yttra sig i att eleven undviker sådana situationer där det handlar om att visa sin kunskap, t.ex. genom att utebli från prov. Hon menar också att öskolsjälvkänslanö ofta är oerhört låg hos många av dessa elever, efter alla misslyckanden. Hon säger att ö[m]ånga vågar inte det [visa upp sig] och det är den här rädslan för att misslyckas (í) att höja skolsjälvkänslan är jätteviktigt för den är väldigt låg hos många efter många misslyckandenö.

Alla tre lärarna nämner att den grupp av elever som kan definieras som inagerande, i vissa fall kan hindras i sitt lärande genom att helt enkelt inte övågaö ta plats i klassen. Den ena läraren framhåller också att vissa av dessa elever kanske inte ber om lärarens hjälp trots att de behöver den, vilket kan resultera i att eleven inte kommer vidare i sitt lärande om läraren inte själv kommer fram och tar initiativ till att hjälpa. Hon förklarar att:

Man lär sig snabbt vilka som aldrig ber om hjälp och dem går man alltid regelbundet till. Man kan ju inte strunta i dem för att de inte själva ber om hjälp, det fungerar inte, för då får ju inte den eleven så mycket gjort. De kanske inte ens själva vet vad de skall fråga om. Man kanske får gå fram och ställa fem frågor för att få fram vad det är de behöver hjälp med. Och då är det lärarens ansvar.

En av lärarna framhåller vikten av trivsel för att kunna tillägna sig kunskap och menar att man inte kan lära sig om man vantrivs eller mår dåligt, vilket ytterligare en lärare poängterar. Hon menar att det kan finnas blockeringar hos eleven, som gör att eleven helt enkelt inte kan tillägna sig den kunskap som avses. Något liknande nämns av en annan lärare som berättar om sina erfarenheter av barn och ungdomar med flyktningbakgrund. Hon talar om en blockering i hjärnan som uppstår till följd av att elevens tankar är ockuperade av svårigheter som eleven gått igenom, att det inte finns rum kvar i hjärnan för att lära sig något. Vidare berättar hon att hos dessa elever kan hjärnan vara så upptagen av att bearbeta eller stänga av

I öppna sig för inläring helt enkelt förblir stängt, ibland

Jag kan ta ett konkret exempel på de flyktingar som kom in från Bosnien och Somalia. I princip så blir du så psykiskt ockuperad av de svårigheter som du har, så det finns liksom inte plats för inläring. Dels är det en ren koncentrationsfråga ó du har svårt att koncentrera dig. Men det är också precis som om det verkligen blockerar. Så stor del av hjärnan är upptagen med att bearbeta eller stänga av funktioner, så det där fönstret öppnar sig liksom inte där duí eller vi såg ibland i ***skolan att det kunde gå ett antal år efter flykten, så plötsligt öppnade sig inläringen igen.

En av lärarna pekar också på att om en elev befinner sig mitt inne i en mycket problematisk situation på familjeplanet, kan detta resultera sig i en vilshenhet i skolan och att elever som överlag saknar fungerande vuxenroller ofta mår dåligt vilket vidare tar sig uttryck i skolarbetet. Hon förklarar att ödet är ju därför så många ungdomar mår dåligt idag ó vi är ibland dåliga föredömen som vuxna, i vuxenvärlden. Och det lider man ju av. Där ser man en direkt koppling till studierna och skolan.ö Att en problematisk familjesituation kan hämma inläringen är något som även nämns av en annan lärare, som tar upp exempel på hur en elev kan vara så psykiskt upptagen av dessa problem att eleven helt enkelt inte förmår rikta koncentrationen på det undervisningen just då handlar om.

Sammanfattningsvis kan man urskilja ett antal kategorier av psykosociala svårigheter vilka kan utgöra hinder för lärande. Dessa kategorier kan i sin tur delas in i inre och yttre hinder. En av kategorierna kan man kalla *rädsla för misslyckanden*, vilket grundar sig i tidigare erfarenheter av att ha misslyckats i skolarbetet. Detta är ett inre hinder, vilket bland annat är kopplat till elevens tilltro till sin egen förmåga och sina möjligheter att klara av skolarbetet. En annan kategori som också kan kallas för ett inre hinder är *social rädsla*, vilket visar sig i att eleven inte vågar ta plats i klassrummet och/eller be läraren om hjälp när eleven behöver. En tredje inre kategori är *psykiska blockeringar* vilket yttrar sig som en oförmåga att tillägna sig kunskap på grund av att de processer i hjärnan som krävs för att möjliggöra inläring på olika sätt är upptagna av annat, exempelvis bearbetning av traumatiska upplevelser. En fjärde kategori, som kan ses som ett yttre hinder snarare än ett inre, är *kaotisk/svår social situation*, vilket handlar om att elevens privata situation, exempelvis i familjen, är så problematisk att den inkräktar på elevens hela liv så mycket att skolan blir lidande.

4.1.1.3 Hur kan svårigheter i skolarbetet samverka med svårigheter på det psykosociala planet?

Vad gäller samverkan mellan psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet nämner samtliga lärare att det kan handla om en öond cirkelö, och en lärare påpekar att denna onda cirkel lätt kan sättas i rullning. Två av lärarna använder också begreppet öhönan eller äggetö, och menar att det ofta finns frågetecken kring i vilken ände problemen började ó med svårigheter i skolarbetet eller svårigheter på det psykosociala planet. En lärare menar att det hela tiden är en samverkan och att om det brister på det ena planet kan det leda till svårigheter, och hon säger att ö[o]m du har två ben att stå på, ju stadigare du står desto bättre är det ju, men om båda benen är ostadiga så är det svårareö. En annan av lärarna talar om en rotlöshet hon tror kan uppstå för elever med den här problematiken, och att detta kan förstärkas ytterligare för elever som befinner sig i tonåren och samtidigt tampas med ett identitetsskapande. Den tredje läraren talar om en öåtervändsgrändö som vissa elever kan

att hur eleven mår hänger mycket ihop med hur eleven

En av lärarna menar att skolan kan utgöra en miljö som inte är anpassad efter vissa psykosociala svårigheter som elever kan ha, och att en elev som på olika sätt genomgått psykiska trauman eller har ett instabilt socialt kontaktnät, och på grund av detta får svårt att koncentrera sig, därför ofta misslyckas i skolan. Detta, menar hon, kan vidare få eleven att utveckla en försämrad tilltro till den egna förmågan, vilket leder till att både de psykosociala svårigheterna och svårigheterna i skolarbetet förvärras. Hon förklarar att:

Om du inte kan koncentrera dig på grund av att du har upplevt svåra saker psykiskt, eller har det socialt ostabilt runt omkring dig, då misslyckas du ofta i den miljö i skolan som inte är anpassad efter de stora svårigheter som du har upplevt. Då misslyckas du ofta där och då får du försämrat självförtroende för att du inte klarar det och så. Det blir en ond cirkel. Det är absolut en växelverkan.

En av lärarna nämner att elever med exempelvis ADHD-problematik kan ha en kaotisk tillvaro privat vilket kan leda till att det skapas kaos även i skolan, vilket vidare leder till att hela elevens situation blir än mer kaotisk. Att elever med ADHD-problematik kan hamna i en kaotisk situation är något som nämns av ytterligare en lärare. Hon menar att hos dessa elever kan hjärnan bli helt överbelastad av information, vilket gör att aggressiva reaktioner kan utlösas om eleven sätts i en situation där eleven exempelvis skall ta muntlig information av läraren. Detta eftersom elevens totala informationsbelastning i sådana inläringssituationer blir för hög, då ADHD:n i sig utgör ett informationsbearbetningsproblem.

Samtidigt menar alla tre lärarna att denna samverkan kan brytas och istället byggas upp till en positiv cirkel där de båda komponenterna förstärker varandra på ett positivt sätt istället för på ett negativt. Då kan det handla om att hitta det eleven är bra på, uppmuntra eleven i det, för att därigenom se självkänslan höjas och en positiv cirkel successivt växa fram. En lärare säger att: [a]lla ämnen de är bra på ó jättemycket feedback, för då ser man att deras självförtroende ökar, och förhoppningsvis självkänslan på sikt också, och att de då kan tillgodogöra sig det andra med. Det finns tydliga kopplingar. En annan påpekar något liknande och menar att vissa faktorer kan samverka på ett sätt så att en positiv cirkel dras igång. Det kan ibland börja med att ett ämne går lite bättre, vilket leder till att eleven får ökad närvaro, mår bättre och så vidare.

Sammanfattningsvis kan man urskilja främst två mönster i lärarnas svar. Dels menar de att samverkan ofta kan röra sig om en *ond cirkel* som successivt trappas upp till att förstärka svårigheterna på såväl skolplanet som det psykosociala planet, utan att man alltid vet i vilken ände problemen börjar. Dels kan man betrakta elevens situation som bestående av *två delar* - den psykosociala hälsan/situationen och situationen i skolarbetet. Om en av dessa delar faller blir det svårare att hålla den andra delen flytande. Det verkar med andra ord röra sig om en jämn balans som behövs mellan de två olika delarna för att eleven skall nå framgång på ett helhetsplan. Ett tredje mönster som framkom var att samtliga lärare påpekade att den onda cirkeln på ett likartat sätt kan vändas till en positiv cirkel, vilken också kan starta i endera änden ó att eleven mår lite bättre eller att eleven börjar nå framgångar i skolarbetet. I likhet med hur elevens två ödelarö kan komma i negativ obalans, kan de båda delarna sålunda istället komma i positiv balans.

estalta sig i mötet med dessa elever?

förstå elevens frustration, hur hela den sociala och psykosociala situation eleven befinner sig i påverkar dess beteende. En annan framhåller vikten av att skilja mellan personen och beteendet o att det är oerhört viktigt att stötta eleven som person, men samtidigt poängtera att vissa *beteenden* inte är acceptabla och resonera med eleven om hur man kan förebygga att vissa beteenden uppstår. Alla lärarna pekar på vikten av att ha kunskap kring elevgruppen med den här typen av problem, att det kan öka förståelsen och kompetensen kring hur eleven bör bemötas. En av lärarna talar om att ha ett nyfiket förhållningssätt till elever med den här problematiken, istället för att ha en negativ attityd till eleven som person. Hon berättar att:

En grej som jag tycker är roligt att tänka, det är att varje elev är som en gåta. Då blir det också roligare att jobba, för då blir det liksom inte öusch vilket besvärligt barnö, utan man liksom ödet här är en gåta, det är en utmaning, hur skall jag kunna ta reda på vad har den här ungen för svårigheterö.

Vad gäller elever som uppvisar inagerande beteenden finns det vissa mönster i lärarnas svar på hur dessa bör bemötas. En lärare menar att man får känna in dem, gå på dem lite mjukare. Hon talar också om att man måste ha tålamod med dessa elever, att inte ge upp trots att man kan känna sig avvisad. Hon trycker på det viktiga i att inte ignorera dessa elever, att prata med dem och närma sig dem, att man får ha en viss envishet då man vill nå fram till eleven. Samtidigt menar hon att man får vara försiktig, lämna dem ifred ibland och komma tillbaka. En annan lärare påpekar vikten av att stötta eleven till att ta små steg, att det handlar mycket om att bygga upp självkänslan för att de här eleverna skall våga ta plats och lyckas i skolarbetet.

Att det från lärarens håll krävs mycket stöttning, tålamod och positiv uppmuntran är något som samtliga lärare påpekar. En av lärarna talar specifikt om elever på Individuella programmet, och menar att för just dessa elever, med den bakgrund de har, är det oerhört viktigt att inte ge upp och att hela tiden ha tålamod och inte tröttna på eleverna. Hon förklarar att:

Man måste visa att man (í) inte ger upp, att man liksom ökom igen nu, kämpa på, jag vet att du är trött, men...ö att man liksomí Gott mod hela tiden. Man får inte bli *less* på de här eleverna för de är så vana vid att folk tröttnar på dem och ger upp. De kan inte få det en gång till här, det går inte.

Även en av de andra lärarna pratar om att inte öge uppö, hon menar att det inte finns några öhopplösa fallö och beskriver hur enträget och tålmodigt arbete från lärarnas håll kan lösa problematiska elevsituationer. Hon förklarar att ö[v]i *ser*, vi ger oss inte, vi har samtal med familjen, föräldrarna, med alla involverade och kurator och EVK med rektor och så vidare, och detí alltså, det löser sigö. En av lärarna menar att det handlar mycket om att skapa en förtroendefull relation, snarare än att låta sig provoceras. Hon förklarar att öman får liksom aldrig, aldrig ge upp, utan visa att man har ett *otroligt* stort tålamodö. När det gäller rena provokationer från eleverna menar en av lärarna att det är viktigt att ha ett slags skydd mot den egna personen, att öinte låta varenda kommentar äta sig inö, samtidigt som man har förmågan att på ett lugnt sätt markera gränser för sådant man inte kan acceptera.

En annan sak som nämns av samtliga lärare är den balansgång man behöver upprätta i mötet med dessa elever, vilken yttrar sig i att vara närvarande, visa omtanke och empati, våga lyssna på elevens problem, visa värme, förståelse etc., samtidigt som man både för sig själv och för

för lärarens uppdrag kontra kuratorns gå. En lärare

Det viktigaste är väl *att alltid försöka förstå* alltså försöka vara empatisk och förstå. Men också sätta gränser, för många lärare blir ju sjuka om de inte sätter en gräns, för vi är ju lärare, vi är inte kuratorer, inte psykologer alltså vi tar emot eleven, men vi försöker slussa dem vidare.

En annan lärare förklarar det såhär:

Jag tror att man måste visa att man finns där och kan hjälpa dem och kanske inte att man skall vara deras psykolog, men att man kan hjälpa dem vidare om de behöver det. Och man behöver jobba jättemycket på att de får upp ett förtroende för en som person. Man måste visa att man bryr sig om de här eleverna på riktigt, att man gillar dem, att man vill jobba med dem.

Ytterligare en lärare beskriver balansgången på följande sätt:

Märker vi att en elev mår dåligt, att de känner sig utanför och att de mår psykiskt dåligt och så vidare, då försöker vi så fort vi ser detta att hjälpa dem på olika sätt o kurator, skolsköterska, ungdomsrådgivningen eller annat, och att vi också själva kan se o att vi har en förmåga att *se* när det inte är bra.

En av lärarna förklarar att hon tycker det är viktigt att signalera till de elever som har stora svårigheter att det inte är något konstigt och onormalt, och att läraren också kan bjuda lite på sig själv och dela med sig av egna erfarenheter. De andra två lärarna påpekar specifikt hur otroligt viktigt lärarens roll kan vara för elever med denna problematik. Den ena menar att lärarrollen förmodligen är mycket viktigare än man själv ofta tror, och att man kanske själv underskattar vilken roll man kan ha i elevernas liv. Hon förklarar vidare att:

[Om man kan] se dem, visa dem respekt, finnas med, lyssna och såhär så betyder det ofantligt mycket. (i) Att bli sedd. Att bara lärarens roll är så oerhört viktig. Fruktansvärt viktig. Och stor. Mycket, mycket större än man tror.

Den andra läraren berättar att hon har upplevt att vissa elever som saknar andra vuxna förebilder kan söka någon form av föräldragestalt i läraren. Hon menar även att skolan, trots de svårigheter eleverna har, kan vara viktig för eleverna, främst ifall det fungerar bra mellan läraren/mentorn och eleven, och läraren hör av sig, bryr sig, öint skiter i eleven, och hon säger att:

Skolan är absolut viktig tror jag, och jag tror att om man är en vuxen som visar att man bryr sig om dem i perioder när de har det extra svårt, då glömmet de inte av det.

Sammanfattningsvis kan man urskilja två övergripande kategorier gällande hur lärarens roll bör gestalta sig i mötet med dessa elever. Den första kategorin handlar om ett *positivt bemötande* av eleven. Det kan röra sig om att se eleven, lyssna, visa eleven respekt, vara närvarande, stöttande och uppmuntrande. Den andra kategorin handlar om att *sätta gränser*. Dels gällande vilka beteenden man accepterar från elevens sida, dels en gräns för den egna personen o att inte axla alla elevens problem, att inte ta åt sig personligen av elevens beteenden/provokationer, samt att inte ta rollen av kurator och psykolog, utan att istället slussa eleven vidare när man märker att denne behöver ytterligare stöd och hjälp.

imatet och undervisningen anpassas för att

Alla tre lärarna talar mycket konkret om den fysiska klassrumsmiljöns betydelse för klassrumsklimatet, och menar att den kan vara viktig för hur väl eleverna lyckas i skolarbetet. Den ena läraren pekar på vikten av att det finns möjligheter att skärma av sig, kanske sitta i ett gruppum, att klasserna består av färre elever, att det finns fasta ramar och tydliga strukturer. I likhet med detta påpekar en av de andra lärarna behovet av mindre grupper, men också att det kan vara betydelsefullt med s.k. öhemklassrumö och att det alltid finns två lärare i klassrummet. Att ha öhemklassrumö, tvälärarsystem och mindre grupper är något den tredje läraren också nämner, och i likhet med den första läraren poängterar även hon vikten av fasta rutiner och tydlighet. Hon nämner även att fasta platser kan vara nyttigt för många elever med den här typen av problematik, då det skapar en slags yttre kontroll som de själva kanske inte har. En av lärarna tar sin egen skola som exempel och framhåller att:

Idealet hade ju varit om varje skola kunde vara uppbyggd såhär ó med en känsla av hemklassrum om det behövs, med en känsla av att det finns två lärare med, det finns mindre grupper. Femton till sexton elever är ju idealet, för då hinner man verkligen med alla, och jag tror att om den resursen skulle läggas på alla våra skolor så skulle det också minska i slutändan med ungdomsrådgivning och kuratorer och allt.

Att den psykosociala miljön är viktig för ett gott klassrumsklimat är också något som framhålls av alla tre lärarna. Trygghet verkar vara ett ledord i alla lärarnas resonemang, samt att man har förmågan att se alla elever. En av lärarna talar om att respekt ytterst betyder att bli sedd av läraren. Hon framhåller vidare att man lätt kan glömma av vissa elever, kanske framförallt de tysta och inåtvända eleverna. Att heja på eleverna, tilltala dem med förnamn, ta dem i hand bland kan vara sätt som får eleven att känna sig sedd, menar hon och påpekar att öman märker att det händer något med människor när de blir seddaö. En annan lärare menar att det är väldigt betydelsefullt att eleverna känner sig välkomna. Att skapa ett tystare och lugnare klimat menar hon kan vara särskilt betydelsefullt för de elever som är inåtvända, att dessa elever kanske inte vågar ta plats i klassrummet om det finns andra elever som pratar väldigt mycket. Hon menar att det är viktigt att eleverna känner sig trygga i gruppen, för att de skall våga delta.

En av lärarna talar om delaktighet och elevdemokrati, och menar att det kan vara en nyckel till ett gott klassrumsklimat, att eleverna känner att de får vara med och bestämma, att lärare och rektor lyssnar på deras åsikter och idéer, samt att de får egna uppgifter, förtroenden och ansvar. Hon förklarar att det nog kan vara vanligt att vissa elever med den här problematiken istället riskerar att bli ignorerade av sina lärare, att läraren kan utöva ett slags maktspel och inte ge eleven frågor, förtroenden, uppmärksamhet m.m. Hon menar att:

Vi försöker vända på det. Inte att de skall få för mycket fokus, *men* att det kanske är just *han* som skall vara med i klassrummet, *hon* som skall hålla i fredagsmyset ó för att ge dem ett förtroende. För risken är annars att du som ledare ignorerar dem. (í) [Det är viktigt] att alla får vara delaktiga, att alla får ansvaret, för de växer med ett ansvar också.

Två av lärarna framhåller specifikt betydelsen av att skapa ett öppetö samtalsklimat. Den ena läraren menar att man inte får ignorera problem i klassen när man ser dem, utan att man kan ta upp dem tillsammans med eleverna och prata om dem. Hon menar att det är viktigt att man ibland kan ölägga kunskapen åt sidanö om man ser att det inte fungerar i gruppen, och att man då istället kan sätta sig ner tillsammans och försöka reda ut det.

sade lärarnas svar på en del olika uppfattningar, men en av lärarna pekade på att man måste utgå från elevens svar. En kravlöshet menar hon kan leda till att eleven inte har några krav på sig själv. Hon säger att hon både lirkar med eleverna, men ibland också pressar dem lagom hårt, att hon gärna lägger ribban lite högre för att motivera eleverna att komma vidare. Hon förklarar också att: ö[m]an måste visa att man har förväntningar. Annars har de inga förväntningar på sig själva. De är så vana vid att ingen har några förväntningar på att de skall klara någontingö.

Vad gäller de inagerande eleverna menar en av lärarna att dessa elever inte får pressas för hårt att t.ex. tala inför grupp eller liknande, att det handlar mycket om att ta ett steg i taget. Ett sätt menar hon kan vara att para ihop två elever med liknande inagerande beteende och få dem att göra något tillsammans, vilket senare kan leda till att en av dem kanske vågar redovisa inför klassen. På så sätt menar hon att man med små steg kan försöka inkludera dessa elever. Hon förklarar vidare att: ö[m]an kan ta små steg så att de ändå inkluderas, och att det inte alltid blir det där med helklassgruppi att läraren frågar, och så får de som vågar prata, prata. Att man försöker komma bort från det.ö

Två av lärarna beskriver hur man kan hitta lösningar för att sänka elevernas orosnivåer och skapa trygghet i skolarbetet. Den ena läraren menar att man kan finna olika lösningar för eleverna, exempelvis om någon inte klarar av att göra skriftliga prov ö att man då kan ta ett muntligt prov i stället. Den andra läraren tar upp exempel som att man kan ge såväl muntlig som skriftlig information, att man kan läsa instruktioner högt för vissa elever eller att vissa elever får göra muntliga prov, och hon säger att ö[s]lånt som sänker deras orosnivåer och stressnivåer är väldigt bra för dem, då känner de sig tryggaö. Hon menar också att hon brukar ge eleverna en viss valfrihet inom ramen för de moment som ingår i kursen, att de får en chans att lägga fokus på sådant de är bra på, för att känna att de kan lyckas med något. Att ge eleverna möjlighet att känna att de är bra på något framhålls även av den andra läraren. Hon förklarar att istället för att exempelvis påpeka fel i elevens texter, så kan man trycka extra mycket på det eleven är bra på, och säger att: ö[m]an kan vända på det, och då händer det någonting. Så är det ju med oss alla. Det händer någonting när vi känner att vi är bra på något område. Då blir vi också bra på något vi kanske inte är speciellt bra på.ö

En av lärarna påpekar att man kan bryta ned undervisningen i nåbara mål, samt att det är bra om man som lärare kan känna sig trygg i att våga individualisera. Att man istället för att fokusera på att eleven skall klara hela kursen, istället kan sätta upp mindre mål, för att skapa en känsla hos eleven av att kunna klara något överhuvudtaget, och att därigenom kanske höja självförtroendet. Hon menar att:

Ibland tycker jag att det viktiga är livet, inte kursen. Inte att du når alla mål, för du kan inte göra det om du inte mår bra. Men samtidigt får man hålla på det att det är skola och de skall lyckas och så, men att man kan bryta ned det till nåbara mål.

Något som också framkom vid alla tre intervjuer var att ingen av lärarna ansåg sig ha fått tillräcklig kunskap genom sin lärarutbildning om hur dessa elever kan och bör bemötas, samt hur man kan stötta dem i undervisningen.

Sammanfattningsvis kan man urskilja två kategorier i hur klassrumsklimatet kan anpassas för att bättre möta dessa elevers behov. Dessa kategorier kallar jag för *fysisk miljö* och *psykosocial miljö*. Vad gäller den *fysiska miljön* framkom det saker som att ha mindre grupper, tvålärarsystem, tydliga ramar samt möjligheten att skärma av sig. Vad gäller den

et och att *se alla elever*, som det viktigaste i att skapa ett
också på eget inflytande och delaktighet, vilket en annan
made att eleverna kunde ges en viss valfrihet i att fördjupa
sig inom olika moment.

Vad gäller anpassning av själva undervisningen kan man urskilja ett antal kategorier: *inkludering*, *individualisering*, *sänkning av orosnivåer* och *stärka självkänslan*. Vad gäller *inkludering* rörde det sig främst om att hitta sätt att inkludera de inagerande eleverna, exempelvis genom att para ihop elever med liknande inagerande beteenden. *Individualisering* kan röra sig om att våga bryta ned mål för en specifik elev, eller låta elever redovisa muntligt istället för skriftligt. Det kan också röra sig om att se var varje enskild elev befinner sig och anpassa undervisningen efter dennes behov. En *sänkning av orosnivåer* kan röra sig om att ge tydlig information, såväl skriftlig som muntlig, samt att i likhet med individualisering erbjuda vissa elever muntliga prov och redovisningar. Att *stärka självkänsla* hos eleverna genom att ge dem möjligheter att lyckas med skolarbetet, var något som framhölls som viktigt av alla lärarna, och kan kanske ses som en övergripande kategori för de resterande tre. Att inkludera, individualisera och sänka orosnivån, kan alla ses som olika sätt att stärka elevens självkänsla och möjligheter att lyckas med skolarbetet.

I detta avsnitt analyserar jag de resultat som redovisats ovan och kopplar dem till den litteratur jag tidigare behandlat i avsnittet Teoretisk anknytning (3.1). I stället för att strukturera avsnittet efter mina frågeställningar, som jag gör i tidigare avsnitt, har jag här valt att strukturera texten efter vissa mönster och särskilda uppfattningar som framkommit i resultatredovisningen. Detta för att belysa vissa framträdande aspekter, och därigenom skapa en mer levande och djupgående analys.

4.1.2.1 öDet tar över deras vardag väldigt mycketö

Att elever inte alltid kan lägga sitt privatliv åt sidan när de kliver in genom klassrumsdörren är något som tydligt framkommer av resultatet. De svårigheter eleverna har på det psykosociala planet kan visa sig i klassrummet på en mängd olika sätt. Det kan ta sig uttryck i fysiska symptom som exempelvis huvudvärk, rastlöshet, koncentrationssvårigheter och trötthet, eller i mer psykiska symptom som provokationer, rädsla, inneslutning/avskärmade, en ovilja/oförmåga att prestera i skolarbetet, frånvaro, östökighetö, undvikande m.m. Enligt Godani (2004) kan några av dessa symptom vara tecken på att ett barn befinner sig i en kris, eller har genomgått olika trauman. Dessa symptom är då ett slags försvar, vilket kan vara svårt för omgivningen att förstå och tolka (s. 101ff). Larsson (2000) påpekar i sin tur att när ett barn eller en ungdom befinner sig i en depression, kan detta vara svårt att lägga märke till, då unga kan uppvisa en symptombild som skiljer sig från den vuxna uppvisar (s. 144f). Den egentliga orsaken bakom de uttryck en elevs psykosociala svårigheter tar sig i skolan kan med andra ord ligga dold under ytan. Colnerud & Granström (2002) menar att de beteenden som denna elevgrupp kan uppvisa, kan provocera läraren och leda till destruktiva reaktioner mot eleven, exempelvis i form av bestraffningar och olika former av kränkningar. Kopplar man samman detta kan en dyster bild framträda ö nämligen att en elev som redan mår dåligt och befinner sig i en utsatt situation riskerar att ytterligare kränkas på grund av beteenden som egentligen är naturliga reaktioner på den situation eleven befinner sig i.

Två av lärarna i min undersökning talar om öblockeringarö som kan uppstå hos en elev som på olika sätt har problem på det psykosociala planet. Att dessa blockeringar följer med eleven in i klassrummet, i form av exempelvis koncentrationssvårigheter, tycks vara vanligt. Vad som framkommer av såväl intervjuer som tidigare refererad litteratur, är att lärandet på många sätt hänger tätt samman med eleven som helhet (Dyregrov & Raundalen 1994; Kadesjö 2007, s. 19f; Holmsten 2002, s. 60ff). Detta kan innebära att läraren inte helt kan frigöra sig från ansvaret att beakta elevens psykosociala situation, om läraren vill fullfölja sitt uppdrag med att lära ut och främja elevens inläring. Lund (2006) menar dock att många lärare tenderar att östänga avö, vilket kan tolkas som att aktivt välja att inte se och beakta eleven som helhet.

4.1.2.2 öDu har två ben att stå påö

Av intervjuerna framkom att elevens psykosociala situation och situation i skolan kan betraktas som elevens två ben. Om ett av benen inte bär kan det på sikt göra att det andra benet inte heller orkar bära och eleven faller in i en ond cirkel, där svårigheter på båda planen förvärras. Då har eleven med andra ord ingenting att stå på. Att stöttepelare behövs för att få benen att successivt fungera igen, tycks vara en allmän åsikt bland de tre lärarna jag intervjuade, vilka alla talar om hur man kan hjälpa eleven att komma in i en positiv cirkel.

av två ändrar, exempelvis med att eleven mår lite bättre
gon del av skolarbetet. Det ena benet ó den psykosociala
elevens självkänsla och tilltro till den egna förmågan.

Asmervik m.fl. (2001) menar att tilltron till den egna förmågan kan skadas om en elev med psykosociala svårigheter upplever upprepade misslyckanden i skolarbetet, eftersom dessa kan upplevas som personliga misslyckanden (s. 134). I relation till detta vill jag ställa den lärare som menade att öskolsjälvkänslan ofta är låg hos denna elevgrupp, efter återkommande erfarenhet av misslyckanden. Kanske kan det vara så att öskolsjälvkänslan och den mer privata självkänslan på många sätt går in i varandra, och att misslyckanden i skolarbetet inte bara upplevs som just det, utan även som misslyckanden på ett mer personligt plan. Är eleven bara elev i skolan, och privatperson bara privat? Såväl litteratur som intervjuer visar på motsatsen - att elevrollen och den privata personen kan gå hand i hand och påverka varandra inbördes. Svårigheter i skolarbetet och svårigheter på det psykosociala planet kan i sådant fall samverka på ett väldigt påtagligt sätt.

Genom en analys av resultat i relation till litteratur framträder denna samverkan mycket tydligt. Tar man hänsyn till det faktum att eleven kan bära med sig olika uttryck för psykosociala svårigheter in i klassrummet, vilka dessutom kan utgöra hinder för lärande, och sätter detta i relation till att dessa hinder leder till känslor av misslyckanden i skolan som kan upplevas som misslyckanden för eleven som person, vilket i sin tur skapar nya blockeringar i skolarbetet, ser man den onda cirkeln successivt växa och elevens båda ben vackla.

4.1.2.3 öMan märker att det händer något med människor när de blir sedda

En av lärarna menade att det nog kan vara vanligt att somliga elever med den här problematiken riskerar att bli ignorerade av läraren och att läraren även kan utöva en typ av maktspel gentemot eleven, genom att inte ge eleven frågor, förtroenden och uppmärksamhet m.m. Detta kan förmodligen skapa en känsla av osynliggörande hos eleven, och kanske även förstärka de beteenden som utlöst lärarens reaktion från första början. Att läraren använder ordet ömaktö är intressant, i synnerhet om man ställer det i relation till vad Godani (2004), Lund (2006) och Nordahl m.fl. (2007) skriver om hur läraren kan uppleva mötet med denna elevgrupp. Författarna pekar på faktorer som att läraren kan känna sig hotad i sin yrkesroll och uppleva en maktlöshet inför situationen. Att ignorera och utöva olika former av makt kan möjligen då vara ett försök för läraren att återupprätta sin auktoritet och kontroll.

Vad gäller utagerande elever pekar bl.a. Godani (2004) på att dessa elevers uttryck kan vara svåra att hantera för läraren, och att barnet kan uppfattas som omöjligt och ouppfostrat. Att vissa elever kan provocera på olika sätt var något som nämndes av samtliga lärare, och en av lärarna menade att det är viktigt att i sådana situationer upprätthålla tålamodet och inte låta sig provoceras, samtidigt som man tydligt kan markera vilka beteenden som inte accepteras. Att sätta gränser för acceptabelt beteende var något även de andra två lärarna framhöll, och samtliga menade att det är viktigt att sätta gränser på ett respektfullt sätt. Att sätta gränser på ett respektfullt sätt kanske till stor del kan handla om att skilja mellan person och beteende, vilket var något en av lärarna tog upp. Kanske är det just den här skiljelinjen som är fundamental för att klara av att sätta gränser på ett konstruktivt sätt, samtidigt som man behåller tålamodet.

ade två av lärarna att dessa kan skärma av sig på ett sätt fram till eleven. Möjligen kan detta upplevas som en mer ske som ett avvisande gentemot läraren. Lund (2006) menar att det är viktigt att finna strategier för att nå fram till just denna elevgrupp, som annars lätt blir osynliga i gruppen. Hon framhåller vikten av att inte ge upp och ignorera eleven trots att man som lärare kan känna sig avvisad. Hon tar upp små exempel som att se eleven i ögonen och hälsa eleven god morgon (s. 103ff). En av lärarna menade att vissa elever med en inagerande problematik länge kan ha suttit tysta i ett hörn och inte vågat ta plats. En annan lärare menade att det är viktigt att inte ge upp i mötet med denna elevgrupp, utan att visa samma enträgna tålamod som med mer utagerande elever, att det är lärarens ansvar att fortsätta ta kontakt med eleven, även om denne själv inte söker lärarens kontakt. En elev som varken syns eller hörs kan nog lätt försvinna i grupper med elever som tar plats på olika sätt, såväl positivt som negativt. Att läraren har ett särskilt ansvar för att inkludera och se dessa elever tycks vara en gemensam uppfattning i såväl min egen undersökning som i litteraturen. Man kan tolka det som att det krävs en medvetenhet hos läraren om att man befinner sig i en makt- och ansvarsposition, och inte se det som ett personligt angrepp om eleven distanserar sig och sluter in sig. I relation till detta kan man ställa det faktum att även ett inagerande beteende kan ha orsaker som inte syns på ytan. Asmervik m.fl. (2001) menar t.ex. att isolering kan vara ett symptom på att eleven har svårigheter på det psykosociala planet. Godani (2004) hävdar i sin tur att barn som sluter in sig i sig själva och är passiva kan befinna sig i kris eller upptas av obearbetade trauman. Med detta i handen ter det sig troligt att ett ignorerande av eleven, eller ett felaktigt kontaktsökande, kan förvärra de svårigheter eleven befinner sig i.

När lärarna i min undersökning talar om att öseö eleven, kan man koppla detta till att det finns olika sätt att se en elev. Man kan se eleven som person eller som beteende. När en elev blir öseddö som ett dåligt beteende kanske skillnaden mellan person och beteende suddas ut för såväl lärare som elev. I ljuset av detta får avsnittets citatrubrik ytterligare en dimension; ö[m]an märker att det händer något med människor när de blir seddaö kan sålunda få en positiv såväl som negativ klang. Detta öngotö som händer när en människa blir öseddö torde med andra ord få totalt olika innebörd beroende på *hur* människan blir sedd. Det handlar kanske med andra ord inte bara om *att* bli sedd, utan *på vilket sätt* andra människor ser en. I Benjaminssons (2008) studie visade författaren på att ungdomar med denna problematik kan bli beskyllda för att vara slarviga, vilket lett till att de slutat bry sig om skolarbetet. Att bli sedd på detta sätt, när ens svårigheter i skolarbetet bottnar i en psykosocial problematik, istället för att bli sedd som en person som behöver stöd och förståelse, kan kanske slå undan redan ostadiga fötter. Lärarna i min undersökning pekar på vikten av att visa förståelse och stötta eleven i det eleven är bra på ó att detta är ett sätt att öseö eleven vilket kan få denne att bryta de onda cirklar man befinner sig i och bygga upp positiva cirklar istället. Då får citatrubriken en helt annan klang: Att se eleven kan då bli en väg att få eleven att se sig själv, sina egna styrkor såväl som sina egna svårigheter ó men att svårigheterna kan övervinnas och bli möjligheter istället för hinder.

4.1.2.4 öMan måste visa att man har förväntningar på dem, annars har de inga förväntningar på sig självaö

Kimber (2004) menar att kravlöshet kan förmedla en bristande tilltro till en annan människas förmåga, och att det är viktigt att ställa rimliga krav på en elev för att visa att man tror på att denne är kapabel (s. 31). En av lärarna i min undersökning menade att många elever med den

att ingen ställer några krav eller förväntningar på att de
a menar en annan lärare i studien att elever kan växa om
. I jämförelse med detta kan man ställa Asmervik m.fl.
(2001) och resultat från Benjaminssons (2008) studie, vilka visar att många elever upplever skolans krav som överbelastande och omöjliga att införliva. Kanske handlar det då inte bara om att ställa krav eller inte, utan om *vilka* krav som ställs och *hur*. Precis som man kan öseö en elev på olika sätt torde man också kunna ställa krav på olika sätt. Kanske har många elever med denna problematik upplevt fel sorters krav, i kombination med för svagt stöd. Den dåliga öskolsjälvkänslaö som en av lärarna menade att dessa elever kan bära på, kan tyda på att krav kan ställas på fel sätt, och göra att självkänslan krymper istället för växer. Ställs man återkommande inför krav som man upplever som överbelastande och omöjliga att införliva kan man dra slutsatsen att detta *inte* är en hörnsten i uppbyggnaden av en stark självkänsla och ett gott självförtroende.

Imsen (2006) beskriver hur en elev kan bära på en rädsla inför att misslyckas, vilket kan yttra sig i att eleven visar ovilja att ta itu med skolarbetet. Hon kallar detta *motivet att undvika misslyckanden* (478ff). Detta liknar det en av lärarna berättade om hur elever med den här problematiken kan anamma strategier för att dölja sina svårigheter, vilket exempelvis kan gestalta sig i undvikande av situationer då eleven förväntas prestera något. Då handlar det alltså inte bara om ett konkret undvikande av skolarbetet, utan kanske i grund och botten ett undvikande av ett möjligt misslyckande. Att en elev drivs av en rädsla för misslyckanden torde böttna i en låg tilltro till dess egna förmågor och styrkor, vilket påminner om det Nordahl m.fl. (2007) beskriver som öen inlärld hjälplöshetö vilket till stor del handlar om att man bär på en känsla av otillräcklighet (s. 65). Detta blir intressant i förhållande till vad en av lärarna berättade, nämligen att ö[d]e [eleverna] är så vana vid att ingen har några förväntningar på att de skall klara någontingö. Kopplar man detta till avsnittet innan, där en av lärarna menade att det öhänder något med människor när de blir seddaö, får detta att bli sedd, ytterligare en nyans ö blir du sedd som någon som inte klarar av någonting, kanske det som öhänderö är att du betraktar dig själv på samma sätt. Man kommer då tillbaka till resonemanget om vad som kom först ö hönan eller ägget, och inser kanske att problemet är komplext och mångfacetterat.

Något som framhölls av alla tre lärarna i min undersökning var vikten av stöttning och positiv uppmuntran. En av lärarna berättade att ö[d]et händer någonting när vi känner att vi är bra på något område. Då blir vi också bra på något vi kanske inte är speciellt bra påö. En av de andra lärarna menade i likhet med detta att hon brukar ge eleverna möjlighet att lägga extra fokus på något de är bra på, för att skapa en känsla av att kunna lyckas med något. Benjaminsson (2008), som i sin studie menar att ungdomar som lever under emotionell utsatthet har ett behov av att i skolan känna att de kan något och att de behövs, bidrar med en underliggande dimension till detta ö att få lyckas i skolarbetet kan handla om något mer än just bara skolarbetet. Detta kan vara en del i framväxten av den positiva cirkeln ö att klara något i skolan kan öka elevens självförtroende och på sikt stärka de båda ben eleven har att stå på. Vygotskys (Korp 2003, s. 67f) teorier om att vi lär i samspel med andra, går möjligen att applicera även på hur vi lär oss om oss själva ö vi blir den människa vi betraktas som.

i den miljö i skolan som inte är anpassad du har upplevtö

En av lärarna tar upp exempel på elever med flyktingbakgrund och andra svåra upplevelser, och hur deras situation kan utgöra hinder för att lyckas i skolarbetet. Hon menar att:

Om du inte kan koncentrera dig på grund av att du har upplevt svåra saker psykiskt, eller har det socialt ostabilt runt omkring dig, då misslyckas du ofta i den miljö i skolan som inte är anpassad efter de stora svårigheter som du har upplevt.

Detta kan tolkas som att skolan inte står rustad för att möta de erfarenheter elever kan bära med sig. Benjaminsson (2008) menar att om skolan enligt uppfattning är en plats för i första hand kunskap, och att man lämnar det personliga utanför, skapar det ett tomrum. Det faktum att det för många elever inte tycks vara möjligt att lämna det personliga vid skolans tröskel, torde onekligen skapa en kollision, om det är så att skolan generellt uppfattas som en plats där det privata till stor del inte hör hemma. Två av lärarna talar om vikten av att kunna lägga kunskapen åt sidan, om man märker att det inte fungerar i klassen. Frågan är om detta är möjligt utanför Individuella programmet, i en skolvärld som enligt Nodding (2005 i Benjaminsson 2008) präglas av kunskapscentrering och tidsbrist. Om det nu är så att skolan kretsar kring kunskap och tidsbrist, och många elever bär på stora hinder för att tillägna sig kunskap, torde deras förutsättningar för att lyckas i skolarbetet vara knappa. Godani (2004) menar att det borde beredas plats i skolan för elevens egna funderingar, i synnerhet för de elever som befinner sig i en svår situation (s. 67). Hon menar också att barn som passiviserats till följd av traumatiska upplevelser med fördel bara kan få finnas med i klassammanhanget och delta på egna villkor, tills de successivt klarar av att delta mer aktivt (s. 104f). Detta kan i viss mån jämföras med vad en av lärarna i min undersökning hävdade, nämligen att elevens välmående är grunden för inläring, och att man därför ibland behöver prioritera nåbara delmål istället för att fokusera på att varje elev skall klara kursen. Detta behöver kanske inte tolkas som att du som lärare skall släppa målet att eleven skall klara kursen, men att du kan befria eleven från det fokuset och istället koncentrera dig på en sak i taget, för att inte riskera en total låsning. Detta kan tyda på att det krävs en medvetenhet hos alla lärare som möter den här elevgruppen att det ibland kan finnas ett behov av att bryta ned undervisningen i mindre etapper, och vända blicken bort från helheten, nämligen ett godkänt kursbetyg. Jag vill tolka lärarens resonemang som att en fokus på kursen som helhet kan innebära för stor press, vilken kan resultera i att eleven rör sig bakåt istället för framåt.

I Benjaminssons (2008) studie framkom att många av eleverna hade velat att de vuxna i skolan kunde fungera som stöttande förebilder. Detta kan ställas i jämförelse med vad en av lärarna i min undersökning påpekade, nämligen att vuxenvärlden idag många gånger är dåliga föredömen, vilket får till följd att många ungdomar som saknar goda vuxna förebilder mår dåligt och misslyckas i skolarbetet. I vissa fall kan eleven sakna vuxna förebilder i så hög grad att eleven söker en föräldragestalt i läraren, vilket en av lärarna påpekade. Kanske vittnar detta om att skolan ibland inte har lyckats anpassa sin verksamhet efter den heterogena elevgrupp den idag möter. Beaktar man vad Irisdotter (2009, s. 28) skriver om hur utbildningspolitiken idag alltmer riktar fokus bort från läraryrkets sociala delar, skapar det en illusion av en kollision ó många elever behöver alltmer socialt stöd, men lärarna tycks få allt mindre utrymme att ge det. De lärare som ändå är villiga att ta sig an hela läraruppdraget som det formuleras i Läroplanerna, borde då stå under stor belastning.

Varje skola kunde vara uppbyggd såhär

Varje skola kunde vara uppbyggd såhär att man kan stötta denna elevgrupp i lärandet, var trygghet och att se varje elev. Samtliga papekade också behovet av mindre klasser. Utgångspunkten för detta torde i hög grad vara rent matematisk. För att skapa trygghet behövs tid för att bygga relationer och för att hinna se varje elev behövs ett rimligt antal elever per lärare i förhållande till hur många timmar du möter dina elever under en arbetsvecka. Vilka organisatoriska förutsättningar lärare har för att skapa trygghet och kunna se varje elev kan alltså räknas ut med hjälp av några formler. Många av de saker lärarna tog upp i skapandet av ett klimat och en undervisning som ger denna elevgrupp förutsättningar för att lyckas, kan jämföras med det Nordahl m.fl. (2007) kallar för *proaktiv klassledning*. En sådan klassledning menar författarna handlar om att visa att man har förväntningar, samtidigt som man bekräftar, intresserar sig för och berömmar eleverna, och att man också sätter upp rimliga och tydliga gränser. Just balansgången mellan tydliga gränser och positivt bemötande var en av kärnorna i lärarnas resonemang. De talade också om att gränssättningen även gäller läraren själv, vilket är något bl.a. Godani (2004) tar upp då hon menar att man behöver behålla sitt yrkesmässiga avstånd samtidigt som man äger förmågan att visa empati och vara närvarande.

Två av lärarna pekade också på att det kan finnas ett behov av att utforma undervisningen och anpassa klassrumsklimatet på ett sätt så att elevernas stress- och orosnivåer sänks. Att detta kunde göras genom en ökad individanpassning, att alla inte måste göra på samma sätt, kan kopplas till vad Holmsten (2002) skriver om delaktighet och dialog. Hon pekar bland annat på att ge eleverna utrymme att påverka sin egen situation. Den stress och oro många elever upplever kan kanske handla om just det motsatta ó att man upplever möjligheterna att påverka sin egen situation som marginella. Att vara styrd av yttre faktorer och en struktur som man upplever som belastande torde uppfattas som en stressfaktor för vem som helst, och kanske i synnerhet för en elev som redan befinner sig i en problematisk situation privat såväl som i skolan. Detta kan jämföras med vad Emanuelsson skriver om att ö[l]ärande är något som s.a.s. sker inuti barnen, dvs. som resultat av processer som är beroende av deras olika förutsättningar i en rad avseenden, och variationen är stor mellan barn, även om de är lika gamla (s. 31). Det kan innebära att det som upplevs som lätt av en elev kan upplevas som stressande för en annan, beroende på att elever är olika, fungerar på olika sätt, har olika bakgrund och erfarenhet och lär på olika sätt. Ett visst mått av individualisering ter sig i ljuset av detta som en förutsättning för att varje elev skall få likvärdiga chanser att lyckas.

4.1.2.7 öVarje elev är som en gåtaö

En av lärarna berättade att hon brukar tänka att varje elev är som en gåta, att det är en utmaning att ta reda på vad eleven har för svårighet, i motsats till att reagera på eleven som besvärlig. En annan lärare menade att denna elevgrupp är vana vid att folk tröttnar på dem och ger upp, och att det därför är av yttersta vikt att man inte tröttnar på dem och slutar försöka. Den tredje läraren beskriver att det inte finns några hopplösa fall. Hur man väljer att bemöta denna elevgrupp kan alltså till stor del handla om vilken attityd man bär med sig i mötet med eleven. Begreppen ögåtaö och öutmaningö har en positiv klang. Det för tankarna till något som går att lösa, som visserligen kan ställa prov på den som tar sig an uppgiften, men att det ingalunda är något omöjligt. Begreppet öutmaningö är därutöver något som gärna ställs i kontrast till begreppet ösvårighetö, och man kan tolka det som att det till stor del handlar om att aktivt välja förhållningssätt. Kan man dessutom överföra denna attityd på eleven, kanske man på sikt kan vända elevens svårigheter till utmaningar och möjligheter. Det kan också röra



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

rt, men att detta inte behöver stå i motsats till att det är
våra *och* utmanande på samma gång.

Syftet med den här uppsatsen har varit att undersöka om, och i så fall hur, psykosociala svårigheter samverkar med svårigheter i skolarbetet, och hur man som lärare kan bemöta och stötta dessa elever för att de skall lyckas med skolarbetet. Min undersökning tyder på att dessa svårigheter kan samverka på ett mycket påtagligt sätt, men att de uttryck denna samverkan tar sig ibland kan ligga maskerad bakom ett flertal beteenden och symptom. Om denna negativa samverkan inte bryts, kan eleven hamna i en ond cirkel, som eleven behöver stöttning för att kunna bryta. Denna stöttning kan utgöras av uppmuntran, tålamod, en trygg och strukturerad klassrumsmiljö med tydliga gränser och en närhet till eleverna, en miljö där eleverna också upplever rimliga förväntningar och får chans att lyckas efter sina egna förutsättningar och med tillräcklig stöttning från läraren.

Att arbeta med metakognition är enligt Wretman (2006) betydelsefullt för elever med svårigheter i skolarbetet. Jag tror att elever som på olika sätt hamnat i en återvändsgränd vad gäller lärandet kan gynnas starkt av att man i undervisningen arbetar metakognitivt. Att konkretisera lärandet och göra det begripligt, kan kanske minska upplevelsen av misslyckanden och i stället få eleven att se sitt eget lärande som en process vilken är beroende av en rad olika faktorer. Kan man därutöver tydliggöra att vissa faktorer kan blockera lärandet, att utebliven inläring inte behöver bero på otillräcklighet eller bristande begåvning, kan detta förhoppningsvis vara ett steg i att bygga upp självförtroendet hos dessa elever. Jag tror att i synnerhet elever med såväl psykosociala svårigheter som svårigheter i skolarbetet har ett behov av att känna sig begåvade, betydelsefulla och kapabla att klara av saker. Alla elever borde ha rätt att känna arbetsglädje och stolthet över sina prestationer. Att arbeta med portfolio kunde vara ett steg i detta. Kanske likaså att på andra sätt lyfta fram elevernas prestationer, genom att exempelvis trycka häften eller göra collage av vissa alster.

Godani (2004), Lund (2006) & Nordahl m.fl (2007) tar upp exempel på de påfrestningar man som lärare kan uppleva i mötet med den här elevgruppen. Lund (2006) beskriver också att det finns risk att man östänger avö. Saknar man teoretiska kunskaper om denna elevgrupps problematik det nog vara lätt att man reagerar just så, och försvarar sig med att lärarens uppdrag är att undervisa, punkt slut. Jag tror dock att tiden då lärarens uppdrag enbart var att undervisa är förbi i Sverige. Lärarkyrket är idag mångt mer komplext än så. Många elever saknar vuxna förebilder i livet utanför skolan, eller så blir de helt enkelt inte sedda av de förebilder de har. Kanske vågar eller vill de inte prata med sina föräldrar, kanske har föräldrarna inte tid, kanske lever föräldrarna inte längre eller kanske bor de i ett annat land. Kanske är också de lärare som eleverna möter i skolan långt mer betydelsefulla för eleverna än lärarna själva förstår. Två av lärarna i min undersökning vittnar åtminstone om att det ibland kan vara så. Att ungdomarna i Benjaminssons studie (2008), samt även hos Lund (2006), gav uttryck för en längtan att få samtala med sina lärare om viktiga saker, men upplevde att denna längtan inte besvarades, är för mig nedslående. Att som vuxen kunna ge lite av sin tid, ork eller erfarenhet till ett utsatt barn eller ungdom, kan i många fall kräva så lite av den vuxne men ge så mycket tillbaka till barnet. Det borde alla lärare känna att de har råd med. Att våga se, stötta och samtala med eleven om hennes svårigheter, kan kanske lösa några av de knutar som hindrar henne i hennes lärande. Det borde åtminstone vara värt ett försök.

Något jag dock finner intressant, och en smula motsägelsefullt, är att skolans uppdrag är att se varje elev och utgå från varje elevs förutsättningar, samtidigt som en vanlig klass på högstadiet eller gymnasiet idag består av uppemot 30 elever. Detta i relation till att många

gör det nästan till en självklarhet att uppdraget inte kan undersökning berättade om att en förutsättning för deras na leda en klass proaktivt, som Nordahl m.fl. (2007) tar upp, där man sätter fokus på att bygga relationer, bekräfta, visa intresse för eleverna etc., torde också bli svårt så länge skolan ser ut som den gör. Min upplevelse är att teori och praktik krockar någonstans på vägen, och skapar ett luftslott som är omöjligt att förverkliga så länge man inte genomför en radikal minskning av klasstorlekarna. Detta luftslott skapas också av att lärarutbildningen, enligt min och mina intervjupersoners erfarenhet, inte alls ger de blivande lärarna tillräckliga verktyg för att möta varje elev utifrån dess förutsättningar. Kanske skapar detta därutöver en orimlig press på många lärare, då de krav och förväntningar som ställs i Läroplaner m.m., är näst intill omöjliga att leva upp till i förhållande till skolans organisatoriska utformande.

Med tanke på det glapp som finns mellan vad skolan *bör* göra, och vad skolan *har möjlighet* att göra, borde ett minsta steg mot ett förenande av de två vara att säkra blivande lärares kompetens om hur elever med psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet kan stöttas och bemötas för att skapa goda förutsättningar. En grundläggande kompetens om hur dessa svårigheter kan ligga maskerade bakom en rad olika beteenden och symptom borde vara en minimikunskap. Att Colnerud och Granström (2008) visar på att vissa öprovocerande elevbeteenden kan pressa läraren in i kränkande reaktioner gentemot eleven, är enligt min åsikt starkt oroväckande. Det tyder också på att det finns ett behov av en teoretisering inom lärarkåren, för att förstå bakomliggande orsaker till olika beteenden elever kan uppvisa. När det handlar om att möta arga och aggressiva elever kan det t.ex. vara betydelsefullt att ha kunskap om det Johannessen (1995) och Carlander m.fl. (2001) skriver, nämligen att ilska och aggressivitet ofta fungerar som ett försvar. Carlander m.fl. (2001) skriver också att ilska och rädsla är känslor som ligger nära varandra (s. 52). Kanske är det så att en elev som ofta är arg och kanske även aggressiv i själva verket bär på en rädsla. Att vara medveten om detta kan förhoppningsvis hjälpa läraren att inte själv bli arg på eleven, utan istället reagera mer konstruktivt. Som lärare kan man försöka bygga upp en trygg och förtroendefull relation, men även arbeta för att öka tryggheten i elevgruppen. I föräldrasamtal kan man förvissa sig om huruvida rädslan kan grunda sig i familjeförhållanden, eller familjens tidigare upplevelser från exempelvis krig, förföljelse eller konflikter. Elever som istället sluter in sig och reagerar passivt inför skolarbetet riskerar att bli osynliga och ignorerade av sina lärare. Här vill jag ytterligare en gång påpeka vikten av att även detta kan vara symptom på att något inte står rätt till, och att eleven kanske behöver stöd och uppmärksamhet för att växa. Detta är emellertid åtgärder som kräver tid, vilket ofta är en bristvara för lärare idag.

En ytterligare aspekt är att de beteenden som denna elevgrupp kan uppvisa ibland kan provocera eftersom de bryter mot bilden av den önormala och välanpassade eleven (Jfr Klasson 1998, s. 14f). För att kunna bygga en stöttande och respektfull elev-lärare-relation måste man kanske ge avkall på eventuella uppfattningar man har om vilka beteenden som är önormala och hur en önormal elevö skall vara. Är det nödvändigt eller ens önskvärt att alla elever skall passa in i den normativa elevkultur vi har skapat, där eleven helst skall sitta still, lyssna, vara samarbetsvillig, socialt kompetent och alltid rikta sin koncentration mot det läraren bestämt, utan protester? Kanske kan dessa elever istället utmana vår uppfattning om vad en bra skola och en önskvärd elev är? Kanske kan de t.o.m. göra oss till bättre och mer reflekterande lärare? Ja, kanske, om vi lär oss att förhålla oss till situationen på ett öppet sätt, istället för att bara avfärda eleven som ösvårhanterligö. Som tidigare nämnt skriver Ogden (2003) om sambandet mellan social kompetens och förmågan att klara sig bra i skolan, och menar en träning i social kompetens kunde hjälpa elever som tampas med svårigheter i skolan

sociala planet (s. 24). Jag vill emellertid ställa mig frågan om ställs på ösocial kompetensö, hur man skall vara, tala utgångspunkt för de öproblembeteendenö vissa elever uppvisar i skolan. Kanske är de ramar samhället ställer upp för socialt acceptabelt beteende många gånger för snäva, och utgör kanske t.o.m. själva kärnan för många elevers psykosociala svårigheter. Ångest och depression som inte är direkt relaterad till traumatiska upplevelser av exempelvis krig eller våld i familjen, kanske ofta kan ha sitt upphov i en känsla av att inte passa in, duga som man är etc. Vidare kan kanske de beteenden som följer av trauman ge eleven en känsla av att vara konstig, jobbig, annorlunda etc. och spä på problemen ytterligare. Ett steg i att stötta och hjälpa dessa elever i deras lärande kunde då vara att verka för en skola där mångfald och olikheter öppet tolereras istället för att tyst motarbetas. Nordahl m.fl. (2007, s. 20f) talar som nämnt om att skapa en öinkluderande gemenskapö som utgår från något mer än det ögenomsnittligt normalaö, vilket jag starkt vill trycka på. Om skolan verkligen skall vara öen skola för allaö så kanske det är skolan som skall göra den största anpassningen, inte eleverna.

Som lärare kan man då och då behöva rannsaka sig själv, sina egna tankar, känslor och värderingar. Kanske bär man på en massa uppfattningar om vad som är normalt och acceptabelt, utan att närmare ha reflekterat över varför man tycker så. När man möter elever som man på olika sätt uppfattar som avvikande, kanske man bör ställa sig frågan *ö avvikande i relation till vad?* Jag tror att ett första steg i mötet med sådana elever är att öppna sitt sinne och se bortom det önormalaö. I mötet med den här elevgruppen tror jag, i likhet med lärarna i min undersökning, att det därutöver krävs en trygg och stabil yrkesidentitet, samtidigt som man har förmågan att visa värme och öppenhet mot eleverna. Den stabila yrkesidentiteten behövs som skydd då eleverna uppträder provokativt eller avvisande mot läraren, men också som skydd mot att bli alltför känslomässigt påverkad av elevernas sorg och/eller problem. Värmen och öppenheten behövs för att knyta kontakt med eleverna och därigenom kunna stötta dem i deras lärande. Skolan måste få kännas som en trygg och meningsfull plats, där det finns vuxna som orkar och vågar lyssna och se ö inte som en skrämmande och olustig plats där de vuxna blundar och vänder en ryggen.

De konsekvenser den här undersökningen får för läraryrket, skolan och undervisningen kan sammanfattas genom att knyta an till mitt syfte. För att upptäcka och förstå den samverkan psykosociala svårigheter och svårigheter i skolarbetet kan skapa, och veta hur man som lärare kan stötta denna elevgrupp till att lyckas i skolarbetet, krävs nämligen en kunskap och medvetenhet om en rad olika faktorer. Dels behöver man konkret kunskap om vilka uttryck psykosociala svårigheter kan ta sig i skolan, dels behöver man veta hur psykosociala svårigheter kan utgöra hinder för lärande. Man behöver därutöver kunskap om hur dessa beteenden och svårigheter kan bemötas på ett konstruktivt sätt, för att eleven skall kunna bryta de onda cirklar eleven kan befinna sig i, och börja nå framgångar i skolarbetet. Frågan är om Lärarutbildningen misslyckas med att ge de blivande lärarna dessa kunskaper. Kanske kommer den här kunskapen inte upp till ytan förrän eleverna hamnar i olika åtgärder, exempelvis Individuella programmet eller när specialpedagog kopplas in. Lösningen blir då reaktiv, istället för proaktiv. Resultaten av min undersökning kan inte generaliseras, men det går inte att kringgå det faktum att lärarnas erfarenheter baserar sig på verkliga elever vilka tidigare har mött en skola som inte kunnat tillgodose deras behov. Bara detta borde vara skäl nog att börja reflektera kring hur nära vi egentligen befinner oss Läroplanen och hur vi skall göra för att ta oss hela vägen fram.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

und (2006) som jag tycker alldeles för väl skildrar den
tt ledset barn kan uppleva i en skolmiljö som varken vill

Om de (lärarna) ser hur jag mår vet jag inte, men jag tror att de ser att jag inte trivs särskilt bra i skolan. Men det är aldrig någon som tar upp det med mig, och det hade jag faktiskt behövt ó att någon på något sätt hade visat att han eller hon ser hur jag mår och brytt sig om det (s. 69).

Referenser

- Asmervik, S., Ogden, T. & Rygvold, A-L. (red.) (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Benjaminson, C. (2008). *Ungdomars erfarenhet av emotionell utsatthet under uppväxten*. Stockholms universitet: Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap
- Carlander, J., Eriksson, K., Hansson-Pourtaheri, A-S. & Wikander, B. (2001). *Trygga och otrygga möten*. Stockholm: Gothia AB
- Colnerud, G. & Granström, K. (2008). *Respekt för läraryrket*. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik. Stockholm: Stockholms universitets förlag
- Emanuelsson, I. (2002). *Öi behov av särskilt stöd ó men ändå godkändö*. I: Skolverket (red.). *Att bedöma eller döma*. Stockhom: Liber
- Giljam, M., Esaiasson, P., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts juridik AB
- Godani, G. (2004). *Till en pedagog från en psykolog. Om traumatiserade barn i undervisningen*. Rädda barnen
- Holmsten, S. (2002). *Öett psykosocialt perspektiv på barn i behov av särskilt stödö*. I: Skolverket (red.). *Att arbeta med särskilt stöd ó några perspektiv*. Stockholm: Liber
- Hundeide, K. (2003). Det intersubjektiva rummet. I Olga Dysthe (red.) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Irisdotter, S m.fl. (2009). *ÖYrkesetik för lärare och behovet av professionsförankringö*. I: *Pedagogisk forskning i Sverige nr 3/2009*
- Johannessen, E. (1995). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber
- Kimber, B. (2004). *Att stå ut med busungar*. Stockholm: Gleerups
- Klasson, Å. (1998). *Lärares bedömningar av elevers psykosociala situation*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik
- Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning ó hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Kveli, A-M. (1993). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Lindberg, O. (2007). *ÖSkammen är det värstaö*. I: Thors, C (red.). *Utstött ó en bok om*



PDF Complete
Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ndets förlag

r! Inagerande beteende hos barn och unga. Lund:

Studentlitteratur

Lpo94, *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.*

Skolverket

Nilzon, R K. (1995). *Barn och depression.* Lund: Studentlitteratur

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar.* Stockholm: Liber AB

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteenden i skolan.* Stockholm: Liber

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

Studentlitteratur

Skolverket (2005). *öSkolan är det bästa jag har! Om skolans betydelse för asylsökande barns hälsa.*ö Utbildningsdepartementet

Skolverket (2009). *öVad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer.*ö Utbildningsdepartementet

Skolverket (2010a). *öUtbildningsresultat ó Riksnivåö* Utbildningsdepartementet

Skolverket (2010b). *öSkolfrånvaro och vägen tillbaka.*ö Utbildningsdepartementet

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen. Om att se olikheter som resurs i skolan.* Malmö Högskola & Högskolan i Halmstad.

Vetenskapsrådet: www.vr.se

Wretman, S. (2006). *Ett vidgat kunskapsuppdrag. Bedömning av kvalitativ kunskap.*

Konkreta exempel från gymnasieskolan. Freccero, U., Hortlund, T., och Pousette, A. I:
Gymnasietidningen



GÖTEBORGS UNIVERSITET

- Vad har du för erfarenhet av att möta elever med både psykosociala svårigheter och svårigheter i skolan?
- Hur har du upplevt mötet med denna elevgrupp?
- Upplever du att du genom din lärarutbildning fått kunskap om hur man möter denna elevgrupp?
- Upplever du att du på **annat sätt än genom din lärarutbildning** fått kunskap om hur man möter denna elevgrupp? Hur?
- Hade du velat att din lärarutbildning gett dig mer, mindre eller annan kunskap om hur man möter denna elevgrupp?

- Hur tror du att en elevs psykosociala svårigheter kan påverka svårigheter i skolarbetet och vice versa?
- Tror du att dessa svårigheter kan samverka? Hur?
- Vad tror du skolan kan göra för att stötta denna elevgrupp i deras lärande?
- Behöver skolan/lärarna/klasskamraterna/undervisningen/klassrumsklimatet på något sätt anpassa sig för att bättre stötta dessa elever? Hur?

- Vilka typer av beteenden har du erfarenhet av att denna elevgrupp uppvisar i skolan?
- Tror du att dessa beteenden har någon grund i hur eleven mår och upplever sin situation i och utanför skolan? Varför/varför inte?
- Hur anser du att lärarens roll bör gestalta sig i mötet med dessa elever?

 *Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

orna



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej.

Mitt namn är Annelie Jansson och jag läser sista terminen på Lärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Jag håller nu på att skriva mitt examensarbete. Under de senaste fyra terminerna har jag haft min VFU på XXX och fick där upp intresset för den elevgrupp som både tampas med svårigheter på det psykosociala planet och svårigheter i skolarbetet. Mitt examensarbete kommer därför att handla om hur dessa svårigheter kan samverka med varandra och hur man som lärare kan stötta denna elevgrupp i deras lärande.

Jag kommer att göra ett antal intervjuer med lärare som möter denna elevgrupp, och undrar därför om det finns någon/några på XXX som har erfarenhet av denna elevgrupp och kan tänka sig att ställa upp på att bli intervjuad av mig. Intervjuerna kommer ske i april månad. Ni kommer vara anonyma. Materialet kommer att spelas in, men endast som stöd för mig då jag skall redovisa det. Jag beräknar att varje intervju tar ca 20-30 minuter.

Vid intresse skickar jag examensarbetets syfte, frågeställningar och begreppsdefinition, samt mall för intervjun.

Vänliga hälsningar

Annelie Jansson