

EXAMENSARBETE

Våren 2007

Läroarbldningen

”Man orkar inte vara pedagog i alla lägen”

En intervjustudie kring hur sex lärare arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska.

Författare
Ida Borgö
Lotta Parment

Handledare
Lena Jensen

www.hkr.se

”Man orkar inte vara pedagog i alla lägen”

En intervjustudie kring hur sex lärare arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska.

Abstract

Syftet med studien var att studera och undersöka hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens, både i undervisningssituationer samt i betygsättning.

Den empiriska undersökningen genomfördes genom kvalitativa intervjuer med sex yrkesverksamma lärare.

De teoretiska utgångspunkterna för studien grundades utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv, Erikson och det sociala sammanhangets betydelse samt Antonovskys känsla av sammanhang.

Resultatet har visat att lärarna är väl medvetna hur de delar in elever med bristande socioemotionell kompetens vid olika gruppindelningar. Vidare visar resultatet att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan bidra med ett icke godkänt betyg.

Ämnesord: Antonovsky, betygsättning, bristande socioemotionell kompetens, Erikson, hem- och konsumentkunskap, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund	6
1.1 Syfte och frågeställning.....	7
2. Forskningsbakgrund.....	8
2.1 Elever med bristande socioemotionell kompetens.....	8
2.2 Skolans syn på elever med bristande socioemotionell kompetens	10
2.3 Social kompetens	11
2.4 Emotionell kompetens.....	12
2.5 Lärarens bemötande och arbetssätt	14
2.6 Vad säger styrdokumentet.....	16
2.7 Betyg	17
2.8 Elevers attityd till ämnena hem- och konsumentkunskap och svenska	19
3. Teoretiska utgångspunkter	20
3.1 Sociokulturellt perspektiv.....	20
3.2 Det sociala sammanhangets betydelse	22
3.3 Känsla av sammanhang	23
4. Empirisk del.....	26
4.1 Metodöverväganden.....	26
4.2 Urval och genomförande	27
4.3 Databearbetning	29
4.4 Etiska överväganden	29
4.5 Resultat och analys av intervjuer	30
4.5.1 Socioemotionell kompetens.....	31
4.5.2 Lärarens bemötande.....	33
4.5.3 Fortbildning för lärare.....	35
4.5.4 Elevers attityder till ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska.....	35
4.5.5 Elever med icke godkänt betyg i skolår nio.....	36
5. Diskussion	38
5.1 Slutsats av resultaten	38
5.2 Metoddiskussion	39
5.3 Socioemotionell kompetens.....	40
5.4 Lärarens bemötande	42

5.5 Attityder	43
5.6 Betyg och fortbildning	44
5.7 Fortsatt forskning.....	46
6. <i>Sammanfattning.....</i>	47
7. <i>Litteraturförteckning</i>	48
Bilaga 1	51
Bilaga 2	52
Bilaga 3	54

Förord

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Lena Jensen, som hastigt och lustigt fick handleda oss. Lenas engagemang har bidragit till att vi fått ringa henne dag som natt och detta har varit till stor hjälp. Vi vill också rikta ett stort tack till de lärare i denna studie som gjort detta arbete möjligt. Sist men inte minst vill vi tacka Joacim Harrby som varit vårt bollplank och bidragit till de tydliga figurerna.

Kristianstad, Maj 2007
Ida Borgö & Lotta Parment

1. Inledning och bakgrund

Detta arbete inriktar sig till lärare som undervisar i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska i skolår nio som i sin klass har elever med bristande social och emotionell kompetens (socioemotionell kompetens). Efter erfarenheter från den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU) har det visat sig att elever med bristande socioemotionell kompetens finns i nästan varje klass. Ofta har dessa elever svårt att förstå instruktioner, och många har även koncentrationssvårigheter, eleverna har inte någon assistent och ingen utredning har gjorts. Dessa elever är i behov av ett speciellt bemötande och hjälp. Eleverna bidrar till oro i klassen och stör övriga elever. Erfarenheter från VFU är att många av dessa elever är ett orosmoment i klassrummet och stör de andra eleverna genom att de till exempel ropar rakt ut i luften om de vill säga något. Upplevelsen har varit att eleverna inte får den hjälp och tid de egentligen behöver, vilket kan bero på flera olika anledningar, som till exempel okunskap hos lärare, brist på tid och pengar.

Som lärare måste man vara försiktig med att bedöma vilka elever det är som har bristande social kompetens. Johannesson (1997) menar att det kan vara oetiskt och fel av en lärare att själv ta ställning till vilka elever som brister i den socioemotionella kompetensen. Kadesjö (2001) menar att de vuxnas förståelse och bemötande för dessa elever har stor betydelse för hur bra eleverna fungerar i skolan. Ofta har eleverna med socioemotionella brister koncentrationssvårigheter som leder till att de har svårt att hålla fokus en längre tid. Lärare får sällan den hjälp och information de känner att de behöver. Med tanke på elevernas olika brister leder det ofta till dåliga och ofullständiga betyg. Av egna erfarenheter från VFU har det framkommit att det är relativt lätt för dessa elever att få ett godkänt betyg i ämnet hem- och konsumentkunskap. Enligt Skolverkets rapport om slutbetyg från 2006 har 95,4 % av alla elever i skolår nio minst godkänt i hem och konsumentkunskap när de går ut grundskolan. I samma studie framgår det att 97,4 % av eleverna i skolår nio har godkänt i ämnet svenska (Skolverket, 2006). Arbetet beskriver lärares syn på dessa elever och hur de arbetar med eleverna, både i undervisning och med betygsättning.

Enligt Skollagen skall utbildningen inom varje skolform vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 §). Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. En likvärdig utbildning innebär

inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika.

Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen, därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Sveriges Riksdag, 1997).

Arbetet inriktar sig till lärare som arbetar med elever i skolår nio på grund av att det finns kriterier för skolår nio i kursplanen som varje elev ska nå upp till. Föreliggande studie belyser endast de elever med bristande socioemotionell kompetens men som inte har någon assistent och ingen diagnos. På de VFU-perioder vi har genomfört går dessa elever i den ordinarie klassen och har inte något stöd i form av undervisningssituationer.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med arbetet är att genom litteratur studera och genom intervjuer undersöka hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens, både i undervisningssituationer samt vid betygsättning. Följande frågeställningar upplevs av oss som betydelsefulla:

- Kan en elevs bristande socioemotionella kompetens påverka betyget i ämnena hem- och konsumentkunskap och svenska?
- Ger lärare dessa elever godkänt i betyg med anledning att hjälpa eleven eftersom den inte har så många andra godkända betyg?
- Vad tror lärare som undervisar i ämnet hem- och konsumentkunskap samt svenska att eleverna har för attityder till ämnet?

2. Forskningsbakgrund

I forskningsbakgrunden beskrivs elever med bristande socioemotionell kompetens, och hur skolan arbetar med dessa elever som ofta har koncentrationssvårigheter. Forskningsbakgrunden presenterar även en vidare beskrivning av vad social och emotionell kompetens innefattar, samt skolans syn på koncentrationssvårigheter. Vidare presenteras vad betyg är och vad som står i skolans styrdokument. Arbetet ger också en beskrivning av betygskriterierna i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska.

2.1 Elever med bristande socioemotionell kompetens

Enligt svenska akademins ordlista betyder ordet social; samhällelig, sällskaplig och i det här sambandet "välanpassad till samhällets krav". Emotionell betyder känslomässig. Ordet kompetens innefattar duglighet och skicklighet (Nordstedts uppslagsbok, 2003). Termen bristande socioemotionell kompetens innebär problem som upptäcks inom det sociala och emotionella. Emotionella brister märks mest genom uppföranden som att man har svårt att hantera sina känslor som både kan vara aggressiva och tillbakadragna. Sociala brister märks mest i skolan då eleverna har svårt att samarbeta med varandra (Johannesson, 1997). Kimber (2004) menar att många skolor idag har problem med elever som slåss, vandalisering och att elevernas psykiska ohälsa ökar. Detta är ett problem som hon menar att skolorna måste hjälpa eleverna med. Johannesson (1997) menar att det är svårt men framförallt oetiskt att som lärare bestämma vilka elever som har brister i den socioemotionella kompetensen. Författaren menar att en elev som är okoncentrerad kan bero på att hon/han tycker att uppgiften är tråkig, det är inte ofta en elev inte kan koncentrera sig någonting alls. Johannesson (1997, sid. 35) beskriver hur: *"Koncentration definieras utifrån ett lärarperspektiv: Ett barn som inte koncentrerar sig på det som läraren säger anser vara viktigt är okoncentrerat."* Samma författare menar att många elever med socioemotionella brister har även brister i uppmärksamheten. Dessa tar sig i uttryck då läraren ställer en fråga och eleven svarar rakt ut, utan att räcka upp handen. Eleverna kan också bryta sig in i andras diskussioner eller skrika rakt ut. Många av dessa elever tänker inte efter innan de agerar, och tar inte hänsyn till sin klasskamrats förslag. Kadesjö (2001) menar att problemen som ofta visas hos dessa elever också kan visas och lysa igenom hos andra elever i skolan, men inte lika ofta.

Många uppfattar dem som ouppfostrade, som barn som inte fått lära sig hur man bör uppträda i sociala sammanhang. Men i själva verket är deras koncentrationssvårigheter något som barnen inte rår för (Kadesjö, 2001, sid. 3).

De elever med bristande socioemotionell kompetens är inte nödvändigtvis de elever som kräver mest uppmärksamhet från läraren. En del elever som har socioemotionella svagheter drar sig undan uppmärksamheten i skolan, de är tysta och tillbakadragna (Vernersson, 2002). Dessa elever vill inte vara med på de uppgifter som ska utföras, de blir rädda och känner obehag inför de flesta nya utmaningar. De har ofta en svag självkänsla och "försvinner" in i mängden av övriga klassen. Med tanke på att eleverna har olika sätt att visa sina behov på, krävs det att som lärare ha tydliga regler i klassrummet, där alla elever har lika stor rätt att få uppmärksamhet och den hjälp de behöver (Johannesson, 1997). Elever med bristande socioemotionell kompetens blir lätt distraherade och har svårt att få gjort det som enligt läraren är planerat för lektionen. Ibland har dessa elever svårt att höra och förstå instruktioner, detta på grund av att de har brister i uppmärksamheten. Många har svårt att rikta fokus på sina tankar och känslor mot olika uppgifter. Detta kan, som tidigare tagits upp, bero på att eleverna inte är intresserade av uppgiften de ska utföra. Det kan också bero på olika störande moment runt eleven som ljud och synintryck som lockar eleven att göra annat. Dessa elever har inga problem att rikta fokus en lång tid på sina fritidsintressen, som exempelvis spela fotboll, eller meka med mopeden (Kadesjö, 2001).

Socioemotionell kompetens innebär enligt Kimber (2004) att kunna samordna kunskap, känslor och beteenden. Hon menar att människans känslomässiga kompetens har en stor betydelse för det sociala beteendet. De som har en god utvecklad socioemotionell kompetens har en större förståelse för både sitt eget och andras beteenden och känslor. Dessa personer får ofta andra i sin närhet att känna sig bra till mods. Vid brist på emotionell kompetens har man svårt att styra sina känslor vilket ofta leder till ett aggressivt beteende. Ogden (1991) delar upp elever med beteendeproblem i två typer; de som undviker social kontakt och de som oavsiktligt hamnar utanför eftersom de ofta råkar in i konflikter. Samma författare menar att de flesta elever råkar komma i problem någon gång under sin skoltid, det viktiga är att man är uppmärksam på hur ofta de hamnar i konflikter. Om eleverna ständigt hamnar i konflikter anser han att de har anpassningssvårigheter.

Genom att synas, jämt be om hjälp, vara lustig, springa omkring i klassrummet, småprata med kamraterna eller genom att demonstrativt vara tyst och passiv försöker de dra till sig uppmärksamheten (Ogden, 1991, sid. 33).

Kimber (2004) menar att eleverna hela tiden utvecklar sin socioemotionella kompetens, därför bör skolorna uppmärksamma de beteenden som utvecklar eleverna. Solovey (1997) anser att individen föds med en viss grad av emotionell kompetens, som inte går att lära ut. Däremot kan färdigheterna förbättras inom den emotionella kompetensen, som exempelvis konflikthantering. Konflikter är något som ofta personer med bristande emotionell kompetens hamnar i. Genom träning av olika färdigheter i skolan utvecklas kompetensen, trots att vissa människor har en mer utvecklad emotionell kompetens än andra. Goleman (2000) menar att den socioemotionella kompetensen utvecklas genom ett samspel med sina föräldrar redan då barnet är litet. Han menar också att social kompetens kan vara att kunna visa sina känslor. Vid varje träff med en människa sänds det ut emotionella signaler, desto mer signaler desto mer utvecklad kompetens.

Hwang (1996) menar att det är tre faktorer som påverkar ett barns socioemotionella kompetens; *föräldrarnas handlingar, barnets medfödda egenskaper* samt *samspelet mellan föräldrar och barn*. Barnets temperament och utvecklingsnivå samt vilken social och ekonomisk situation barnet lever i är även en bidragande faktor till hur ett barns socioemotionella kompetens utvecklas.

2.2 Skolans syn på elever med bristande socioemotionell kompetens

Idag lever allt fler människor i en stressad vardag, detta leder till ett pressat tidsschema för att hinna med alla krav som ställs, och många gånger blir även barnen inkluderande i detta levnadssätt. Med tanke på hur samhället ser ut är det inte konstigt att många elever idag visar symptom som kan tolkas som barn i behov av särskilt stöd. Dessa elever kan ha koncentrationssvårigheter, de är överaktiva och ofta uttråkade. Många gånger kan det vara svårt att veta vilka elever som är i behov av särskilt stöd (Vernersson, 2002). De eleverna med bristande socioemotionell kompetens uttrycker oftast sig i form av att de bidrar med stökighet i klassrummet, dessa problem kan ofta vara svåra att bedöma ifall de kräver specialpedagogiskt stöd eller inte (Persson, 2001). Vernersson (2002) menar att då man ser tillbaka på hur den svenska skolan har gått tillväga med dessa elever har utvecklingen gått framåt. Under 1850-talet fick elever som inte kunde tillgodose sig liknande kunskaper som sina klasskamrater gå ytterligare ett år i det aktuella skolåret, ett annat alternativ var att placera eleven i en svagpresterande klass. Detta gjordes för att den svaga eleven annars kunde hämma de ”normala” barnens inläring. Drygt ett sekel senare hade man insett att varje individ hade en individuell utveckling, men samtidigt fanns det en ”normal” utveckling som ansågs vara ett

medelvärde. I läroplanen Lgr69 går det att läsa att skolan strävar efter att alla elever så långt som möjligt ska få sin utbildning inom klassens ram. De elever med bristande socioemotionell kompetens erbjöds gruppterapi som var ett nytt pedagogiskt hjälpmedel (Utbildningsdepartementet, 1969). I Lgr80 framhölls att skolan hade möjligheter och skyldigheter att motverka att svårigheter uppstod, samtidigt uppkom ”en skola för alla” (Utbildningsdepartementet, 1980). Vernersson (2002) skriver att under 90-talet försvann speciallärarna, vilket bidrog med att varje enskild lärare fick undervisa alla elever i klassen, på grund av neddragningar.

2.3 Social kompetens

Ogden (2003) anser att för att en människa ska fungera i olika relationer krävs att hon har en social kompetens. Har ett barn dåligt utvecklad social kompetens leder det till problem med relationer både till vuxna och till andra barn. Det har visat sig att en god social kompetens står i samband med hur bra resultaten blir i skolan. Barn som har en bristande social kompetens har ofta problem med uppmärksamhet och samarbetsförmåga. De kan utveckla sin sociala kompetens på samma sätt som de utvecklar andra kunskaper inom skolan. Drugli (2003) skriver att för att stärka den sociala kompetensen hos barn krävs det att barnet i skolan arbetar med praktiska övningar som till exempel rollspel, teater och diskussioner. När elever med sociala brister arbetar med dessa övningar behöver de få beröm och bekräftelse på den kunskap de utvecklar. Kadesjö (2001) anser att de elever som får mest tjat och kritik skulle behöva få mer uppmuntran och beröm. Drugli (2003) skriver att forskning visar att desto fler instruktioner lärare ger sina elever under en lektion än mer ökar elevernas motstånd och beteendeproblem.

Enligt Dahlkvist (2002) innebär en god social kompetens att en elev kan samarbeta med människor i olika situationer. Social kompetens innebär också att eleven kan skapa en positiv kontakt med andra. Författaren menar likt Ogden (2003) att social kompetens är något som kan utveckla under sitt liv genom träning.

Jarlén (1997) menar att social kompetens kan ses ur tre dimensioner; *kunskaper, färdigheter, och förmågan att vilja*. Dessa tre dimensioner måste vi skaffa oss och utveckla under hela livet. Det är när människorna reflekterar över sitt lärande som de utvecklas. Vidare skriver författaren att social kompetens handlar om samvaro mellan människor och att göra den så bra som möjligt. Människor har ansvar för sig själva, för andra de har omkring sig och för den

miljön de bor i. En undersökning av författaren gjordes med ett antal studenter mellan 16 – 25 år för att ta reda på vad social kompetens är för dem.

Följande svar fick Jarlén (1997).

- kommunikationsförmåga
- samarbetsförmåga
- empati
- ärlighet
- hur man uppträder i olika situationer
- förmåga att lösa konflikter.

Eriksson (2001) menar att det är viktigt att stanna upp och reflektera över olika situationer i livet. En människas sociala kompetens varierar över tid och i olika situationer. Därför är det viktigt att reflektera över hur man handlat eller inte handlat, vid en viss händelse eller situation. Författaren menar att det är just efter misslyckanden som det finns potential att öka den sociala kompetensen. Social kompetens handlar om bemötandet med andra människor i direkta möten i vardagen men det handlar också om hur man är mot sig själv.

2.4 Emotionell kompetens

Emotionell kompetens innebär enligt Dahlkvist (2002) att man lär sig att känna igen sina egna och andras känslor, samt att kunna tolka sina känslor och lära sig hantera dem. Det innebär också att om man skriker rakt ut, eller sårar en annan människa är det ett tecken på att en svag emotionell kompetens. Emotionell kompetens hänger samman med den sociala kompetensen på så sätt att den är kopplad till att kunna samarbeta med andra människor. Den emotionella kompetensen går att utveckla på samma sätt som man utvecklar andra förmågor, exempelvis att skriva. Webster-Stratton (2004) menar att ett barns känslor kan uttrycka sig på olika sätt hos olika individer. Elever uttrycker sina känslor på olika sätt, vissa elever börjar gråta, samtidigt som en annan elev reagerar ilsket, sparkar och kastar saker. Vissa kan hantera sina känslor och har en förmåga att kunna styra och kontrollera sina utbrott, samtidigt som andra har mycket svårt att hantera både sig själv och andras känslor.

Nilzon (1999) hänvisar till Ekman att fyra känslor är medfödda; *rädsla*, *vrede*, *sorg* och *glädje*. Vid ett års ålder kan ett barn känna kärlek till vuxna och barn men också avund och upprymdhet. Känslolivet vidgas ju äldre barnet blir. Vidare menar Ekman att känslornas effekt bärs vidare på tre olika sätt; energi, individens inläring/koncentration och värderingar.

Barns sätt att hantera känslor har ett samband med barnets sociala kompetens och sociala status. Det förekommer ofta att barn undviker andra barn som är deprimerade eller aggressiva och om ett barn är "känt" för att få utbrott blir det ofta utstött. Ett barns förmåga att kontrollera känslor hör samman med en positiv social utveckling, om man saknar förmågan att hantera motgångar och stress i sitt liv är man mindre benägen att engagera sig i andra människors svårigheter och motgångar. Vid 10-års ålder är barn, sett ur ett utvecklingsperspektiv, kompetenta att kontrollera sina känslor. Barnet har vid den tidpunkten utvecklat tankemässig utvärderingsförmåga, har förmåga att bemästra stress på ett nytt sätt och är mer moget att bedöma vilka situationer som kan påverkas av en själv och av andra.

Enligt Ciarrochi (2001) är emotionell intelligens förmågan att kontinuerligt observera sina egna och andras känslor, att kunna urskilja olika sinnesstämningar och att låta den informationen vägleda både tankar och agerande. Man ska kunna veta vad man känner och också kunna läsa av vad andra känner och sedan använda den informationen för att till exempel muntra upp eller motivera någon. Människor med emotionell kompetens förstår sina egna känslor, känner igen känslor hos andra och uppfattas oftast som trevliga och får andra i sin närhet att må bra. Brist på emotionell kompetens kan göra det svårt att urskilja vilka känslor man har, samt att lättare ha en tendens att bli nedstämd. Vid svårigheter att förstå andra människors känslor kan det uppfattas som att man är otrevlig och klumpig. Människor med emotionell kompetens kan styra sina liv och påverka andra i sin närvaro. Till skillnad från de som har brist på emotionell kompetens upplever de sig som offer och hamnar ofta i situationer de inte råår på, eftersom de hittar dåliga eller asociala sätt att lösa problem på.

Hwang (1996) beskriver att barns förståelse och uppfattning om andra ligger nära relaterad till hur de upplever sig själva, deras jaguppfattning. En människas jaguppfattning utvecklas under hela livet och börjar någonstans vid två årsåldern då de flesta barn börjar kunna benämna sig själva utifrån kön och ålder. Vid sex års ålder blir ett barns jaguppfattning så fast att de anser att de i grunden kommer bli samma person livet ut. Runt tioårsåldern börjar barn få insikt i att personligheten delvis kan ändras beroende på omständigheterna, samt vid samma tid kan de hantera motstridiga uppfattningar om sig själva och andra, att de kan tycka om någon men samtidigt vara arg på den personen. Avgörande för att kunna utveckla sin jaguppfattning är att barn får känna att de lyckas. För att ett barn ska utvecklas är det viktigt med meningsfulla uppgifter som är lagom svåra. Runt 15-årsåldern sker det mycket stora förändringar, både kroppsligt och socialt., då är en människa fysiskt sett mogen, men det kan dröja ytterligare

fem till tio år innan människan betraktas som socialt mogen. För att uppnå en vuxens status och mognad måste tonåringen ha förståelse och insikt till samhället samt till familjen.

2.5 Lärarens bemötande och arbetssätt

Vernersson (2002) menar att synen på kunskap är något som har förändrats mycket den senaste tiden. Från den traditionella undervisningen där alla elever utför samma uppgifter på samma sätt har utvecklats till former där eleverna arbetar enskilt eller i grupp, där eleven själv kan välja i vilken ordning han/hon vill arbeta med en uppgift. Detta har bidragit till att allt fler skolor arbetar med olika projekt, forskning eller problembaserat lärande. Den nya synen på kunskap, som främjar till ett mer enskilt arbete av eleven, ses av olika lärare både som något gott och ont. Samma författare menar att elever med koncentrationssvårigheter har svårt att klara av detta arbetssätt. En del elever som har svårigheter med koncentrationen kan ibland sitta tysta för sig själva, leta information och se allmänt upptagna ut. Vad de lär sig under dessa arbetspass tillhör den dolda kunskapen. Den kunskapen är ofta personlig och svår att sätta ord på eftersom den införskaffas genom erfarenheter. Elever med svårigheter som exempelvis brist på koncentration får ofta inte den pedagogiska stöd som de behöver. Värst är det för de elever som kallas för "riskgruppselever" det vill säga de elever som ligger på gränsen till att få extra stöd. Dessa elever får inte den hjälp de behöver på grund av att de inte har ett diagnostiserat funktionshinder.

Kadesjö (2001) anser att på högstadiet har eleverna olika lärare i de flesta ämnen och de har olika salar till olika ämnen, detta kan bidra till att eleverna känner sig otrygga. Det är viktigt att lärarna har ett bra bemötande och förhållningssätt till eleverna, som hjälper dem att arbeta upp sin självkänsla och stödja dem så att de blir trygga i skolan. Det är betydligt svårare för lärarna på högstadiet att komma eleverna nära på samma sätt som de gör på de lägre åldrarna i skolan.

Om läraren lägger fokus på att skapa en god atmosfär och goda relationer med eleverna, är läraren enligt Kimber (2004) en bra modell för social och emotionell kompetens. Detta bidrar till att eleverna ökar sin självkänsla och får en god grund till elevernas sociala, emotionella och kognitiva lärande. För att elever med bristande socioemotionell kompetens ska känna trygghet i skolan är det bra om skolan arbetar med tydliga regler som eleverna är med och framställer. Samtidigt som det finns tydliga regler är det en fördel att arbeta med rutiner, då känner eleverna igen sig och behöver inte bli oroliga för att något nytt ska hända som de inte

är beredda på. Det är också bra att som lärare ha en tydlig start men också tydliga avslut på olika aktiviteter, annars kan elever med dessa brister bli oroliga och tappa lätt fokus från en övergång till en annan. Som lärare bör man vara väl medveten om elevernas olika placeringar i klassrummet. Vem sitter bredvid vem, och hur arbetar de tillsammans med olika klasskamrater. En välplanerad placering i klassrummet kan bidra till mindre spring hos de elever som lätt blir okoncentrerade (Drugli, 2003). Kimber (2004) anser att läraren bör skapa ett positivt socialt och emotionellt klimat i klassrummet, detta kan göras genom att ligga ”steget före” med planeringar, rutiner och gemensamma förhållningssätt. De gemensamma regler som finns i klassrummet ska alla elever förstå och veta vad det innebär. Samma författare skriver att reglerna i klassrummet inte bör vara för många samt att eleverna bör belönas då reglerna fungerar istället för att hela tiden påpeka att någon inte följer reglerna. Författaren menar att det är viktigt med hur läraren bemöter eleverna, när läraren uppmuntrar och berömmar skapar det en bättre atmosfär. Tjat och tillsägelser ska försöka undgås så långt som möjligt.

Det är viktigt att på ett positivt sätt uppmärksamma när elever hjälper varandra och när de bryr sig om varandra. Gör gärna stor affär av det; ju mer vi uppmärksammar och berömmar ett visst beteende desto mer vill eleverna göra just detta (Kimber, 2004, sid. 61).

Enligt Kimber (2004) har en del elever svårt för att ta emot mycket instruktioner, för dessa elever bör det finnas så lite och korta instruktioner som möjligt. Det kan också vara en fördel att skriva upp instruktionerna på ett papper. På så sätt kan eleverna läsa vad de ska göra om de inte kunde koncentrera sig på instruktionerna. Författaren påpekar ett flertal gånger att det är viktigt att läraren berömmar i stället för att klandra. Om det är någon elev som inte följer instruktionerna, kan det vara en fördel att inte bry sig om den eleven och istället berömma de andra. På så sätt kan det bidra med att eleven också vill ha beröm och försöker följa instruktionerna nästa gång. De flesta elever, vare sig eleven har bristande socioemotionell kompetens eller inte, kan ha svårt för att sitta stilla långa stunder. Därför är det en fördel om eleverna kan röra på sig då och då. Elever med koncentrationssvårigheter har oftare än andra svårt att sitta stilla. För dessa elever kan det vara bra med rörelser i lektionerna, eleverna blir mer och mer medvetna om sina behov av rörelse ju äldre de blir.

Om man har barn som gång på gång varvar upp, gör saker de inte får lov till, stör de andra barnen osv. efter en period med aktivitet, bör man ta kontroll över detta och planera in en stund då dessa barn får röra på sig. På så sätt kan man se till att de får aktivera sig på lämpligt sätt innan de hinner komma igång med det oönskade beteendet (Drugli, 2003. sid. 94).

Individuella skillnader i mognad kan vara en anledning till att alla elever inte har samma förmåga till koncentration. Elever som utvecklas sent har ofta svårt att hantera känslor, och dessa elever har även en försämrad språkutveckling. Frisks (1998) forskning kring det sent mognade barnet visar att elever som haft en sen utveckling som sjuåring ofta får svaga slutbetyg i skolår nio. Det har visat sig att pojkar som utvecklats sent har sociala brister och flera av dessa elever har senare i livet hamnat i missbruk och kriminalitet. En del av de elever som har koncentrationssvårigheter får mindre problem när de blir äldre, på grund av att de mognar. Samma författare menar att omognaden kan "växa bort". Lalander (2007) menar att en persons mognad och kompetens utvecklas stegvis under hela livet. Detta är oberoende av en persons kön, etnicitet och andra sociala tillhörigheter. Om en person avviker från utvecklingslinjen anses det av samhället som ett tecken på bristande utveckling.

2.6 Vad säger styrdokumentet

Lpo94 menar att utbildningen ska vara likvärdig för alla elever i Sverige, men en likvärdig utbildning behöver inte betyda att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt. Vidare står det att hänsyn skall tas till elevers olika förutsättningar och behov. Målen som satts upp ska nås, men kan göras genom olika vägar. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen av olika anledningar, och därför kan aldrig undervisningen utföras lika för alla elever. I skolan är det rektorn som har det övergripande ansvaret för alla lärare, personal och elever. I rektorns ansvar ingår det även att undervisningen utformas så att elever får det särskilda stöd och den hjälp de behöver, samt att det finns de resurser och stödåtgärder som lärare bedömer att vissa elever behöver (Utbildningsdepartementet, 2006). Ett av dokumenten som understryker detta är Salamancadeklarationen som utformades och utarbetades 1994 i Salamanca, Spanien. 92 regeringar från hela världen kom fram till grundläggande förändringar som krävs för att skolan ska kunna möta alla elever och i synnerhet de elever som är i behov av särskilt stöd. Deklarationen understryker att elever med behov av särskilt stöd ska få det stöd som behövs för att kunna tillgodogöra sig undervisningen på samma villkor som andra elever (Utbildningsdepartementet, 2001). Brodin (2004) menar att kursplanen måste anpassas till elevens behov och därför ska skolorna kunna erbjuda alternativa kurser som passar elever med olika förutsättningar. För att detta arbetssätt ska fungera måste skolans personal få utbildning om metoder som passar en större målgrupp och pedagogikutbildningen bör innefatta kunskaper om elever i behov av särskilt stöd. Enligt Persson (2003) har 21 procent av eleverna i den obligatoriska skolan behov av särskilt stöd men endast var femte av dessa elever får det stöd de behöver. Anledningen till att så många

barn har bristande social förmåga, kan vara vår samhällsförändring i Sverige. Många föräldrar är arbetslösa, genomgår skilsmässor eller har ekonomiska och sociala problem, som kan avspegla sig på barnen. Andra faktorer kan vara att kraven på kunskaper har ökat genom åren och att samhället ställer högre krav på skolan och dess elever, en tredje faktor kan vara kommunernas besparingar.

På Skolverkets hemsida går det att läsa att skolans uppgift är att ge alla elever en förutsättning för sådan utveckling att alla når skolans mål. Alla elevers utveckling stöds med utvecklingssamtal, där lärare, elev och föräldrar är medverkande. Elevernas lärande ska kontinuerligt dokumenteras skriftligt. Dokumentation ger eleven en tydlig syn på sin utveckling och kan på så sätt enklare se om hon/han utvecklat något. Dokumentationerna ligger till grund för den individuella utvecklingsplanen. Den individuella utvecklingsplanen har som syfte att hjälpa eleven framåt i sin utveckling, och revideras vid varje utvecklingssamtal. Planen utgår från både kunskapsutveckling som social utveckling. Alla elever har en individuell utvecklingsplan, planen ersätter inte åtgärdsprogram, därför kan elever ha både en individuell utvecklingsplan och ett åtgärdsprogram. När en elev inte når målen i ett ämne görs ett åtgärdsprogram (Sveriges Riksdag, 1997).

2.7 Betyg

Skolverket (2007) skriver att under 1900-talets andra hälft har tre olika betygssystem förekommit i Sverige. Det absoluta, det relativa och det som idag används, mål och kunskapsrelaterade betygssystemet. Det absoluta betygssystemet fanns fram till 1960-talet och utgick från en sjugradig betygsskala. Från A, som var bäst till C som var sämst och där emellan olika bokstavskombinationer. Dessutom fick eleverna betyg i uppförande och ordning. Den enskilde läraren fick på den tiden vara mycket fri i sin bedömning eftersom det fanns få anvisningar om vilka krav de olika betygsstegen motsvarade. Detta ledde till att lärare tillämpade olika principer vid betygssättning. Det relativa betygssystemet infördes 1962, systemet byggde på en normalfördelning, det vill säga att på ett systematiskt sätt rangordna eleverna sinsemellan. Betygen skulle fördelas enligt den femgradiga skalan, 1-5 och enligt skalan kunde bara en viss många procent av eleverna få en femma, viss många få en fyra och så vidare. Detta betygssystem visade inte något om elevernas egentliga kunskaper i ett ämne utan påvisade endast om hur elevernas kunskaper förhöll sig till andra elever. Dagens mål och kunskapsrelaterade betygssystem kan ge bättre information om elevers kunskapsutveckling i jämförelse med de andra betygssystemen. Nu måste elevernas

kunskaper bedömas i relation till specificerade kunskapskvaliteter i form av mål och kriterier. Målen för ett ämne eller kurs anger vilka kunskaper eleverna ska utveckla och betygsriterierna beskriver vilka kunskaper som gäller för respektive betyg. Sambanden mellan betygsstegen har sin grund i kvalitativa olikheter, till exempel är VG-kvaliteter mer värda än G-kvaliteter på grund av att de innefattar mer kunnande som ses som mer kvalificerande än det som krävs för betyget G. Kim (1998) menar att trots att dagens betygssystem ger bättre information om elevers kunskapsutveckling finns det kriterier och mål som är vaga i sin beskrivning och det är svårt att veta vad som egentligen krävs för ett visst betyg. Formuleringar som ”viss insikt och eleven ska sträva efter” kan för både elever och lärare vara svåra att definiera vad det innebär. Avgångsbetyget som en elev får med sig från gymnasiet ska ligga till grund för vidare studier på högskola eller universitet, och som vårt antagningssystem ser ut i Sverige antas de elever med bäst betyg till de högre utbildningarna. De elever som har motivation, intresse och fallenhet för en viss utbildning gallras bort om de inte har de rätta betygen (Kim, 1998). Selghed (2004) menar att begreppet betygsättning innebär att läraren ska sammanfatta sina bedömningar av en elevs kunskaper och kunnande i de ämnen som ingår i kursplanen. Detta ska sedan uttryckas i betygen godkänt, väl godkänt eller mycket väl godkänt. Betygsättning sker vid bestämda tidpunkter under läsåret.

Vid en jämförelse av betygsriterierna på Skolverkets (2006/2007) hemsida för ämnena hem- och konsumentkunskap och svenska, går det att utläsa att ämnet svenska fokuserar på elevens språkliga utveckling och att eleven ska ha en förmåga att uttrycka sina egna åsikter och idéer. Eleverna ska utveckla sin läsning samt kunna uttrycka sig i tal och skrift. Jämfört med ämnet svenska har hem- och konsumentkunskap mer fokus på elevens kreativitet och samarbetsförmåga.

I skolår nio ska eleven i ämnet hem- och konsumentkunskap kunna planera, tillaga, arrangera och värdera olika måltider. Måltiderna ska vara anpassade efter ekonomi, hälsa och miljö. Eleverna ska ha kunskaper inom vilka redskap och utrustning som krävs för rätt ändamål. De ska kunna utföra hushållsuppgifter, som exempelvis kunna tvätta och städa. En viktig del inom ämnet hem- och konsumentkunskap är att kunna samarbeta med andra vid olika arbetsuppgifter (se bilaga 1).

För att få godkänt i skolår nio i svenska ska eleven kunna läsa litteratur som är anpassad till elevens ålder. Eleverna ska kunna återberätta innehållet samt reflektera kring litteraturen och sätta in texten i ett sammanhang. De ska även kunna skriva olika texter, så att innehållet blir lättförståeligt, samt kunna använda både dator och handskrift (se bilaga 2).

2.8 Elevers attityd till ämnena hem- och konsumentkunskap och svenska

Skolverket (2003) gav ut den nationella utvärderingen, (NU 2003), som genomfördes för att ge en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Analyser av information som ingått i utvärderingen har gjorts av olika forskargrupper vid universitet och högskolor runt om i landet. Den forskargrupp som deltog i ämnesrapporteringen för ämnet hem- och konsumentkunskap var Ingrid Cullbrand och Monika Petersson. Undersökningens svar visar att både flickor och pojkar har stort intresse för ämnet hem- och konsumentkunskap. Drygt 75 % av pojkarna och 90 % av flickorna tycker att det är ett ämne som intresserar dem. Trots att drygt tre fjärdedelar av pojkarna har ett stort intresse för ämnet tycker en fjärdedel att hem- och konsumentkunskap är ett svårt ämne. Hos flickorna är det bara en av tio som anser att det är ett svårt ämne, detta kan förklaras med att flickorna är mer kunniga och har bättre betyg i hem- och konsumentkunskap än vad pojkarna har. Drygt tre fjärdedelar av eleverna anser att ämnet är viktigt för att hantera livet i hem och familj. Elisabeth Elmeroth var den forskare som deltog i ämnesstudien för ämnet svenska i NU 2003. 40 % av de tillfrågade eleverna anser att ämnet svenska är ett av de nyttigaste ämnena i skolan. De tre nyttigaste är enligt eleverna svenska, matte och engelska. Drygt hälften av pojkarna anser att ämnet intresserar dem, av flickorna är det åtta av tio som säger att ämnet svenska intresserar dem. Runt hälften av eleverna anser att ämnet är roligt och knappt 40 % av alla tillfrågade elever anser att ämnet svenska är svårt. Liksom i ämnet hem- och konsumentkunskap har flickorna i ämnet svenska bättre betyg än pojkarna. Lindahl (2003) skriver i sin avhandling om hur elever uppskattar sitt intresse och kunskaper inom skolans ämnen. Resultatet visar tydligt att flickorna i skolår nio anser att hem- och konsumentkunskap är det ämne som ligger näst högst på elevernas intresseskala, strax efter ämnet engelska. Hem- och konsumentkunskap är det ämne som flickorna uppskattar sig ha mest kunskaper i av alla skolans ämnen. Ämnet svenska hamnar först på sjunde plats på deras intresseskala, däremot anser de att deras kunskap i ämnet är höga. Samma jämförelse gjordes med pojkarna. De värderar ämnena hem- och konsumentkunskap och idrott och hälsa som de två ämnena som de anser sig ha både mest kunskap och intresse för. Däremot hamnar ämnet svenska långt ner på skalan där pojkarna varken har intresse eller kunskap.

3. Teoretiska utgångspunkter

Det som ligger till grund för de teoretiska utgångspunkterna för studien är Vygotskijs teori, ett sociokulturellt perspektiv, Antonovskys teori en känsla av sammanhang samt Erik Erikson. Teorierna har vi använt oss av på grund av att Vygotskij anser att människan utvecklas i ett socialt samspel, Antonovsky beskriver den emotionella delen av människan och till sist Erik Homburger Eriksson som skriver om barnet i samhället.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Vygotskijs (2001) teori innebär att människan föds och utvecklas i samspel med andra människor. Han menar att ett aktivt deltagande med andra människor är grundläggande för att barnet ska inhämta nya kunskaper och färdigheter. Betydelsen av att ha en ”mentor” som barnet kan få kunskaper ifrån är viktigt. Barnets ”mentor” har den funktionen att de förmedlar det redskap som barnet sedan använder för att bygga upp sin verklighet. Språket är ett socialt verktyg och en del av det viktiga samspelet, när barnet blir äldre använder de språket till att skapa en inre monolog för att förklara vad de själva upplever. En annan punkt i Vygotskijs teori är att innan barnet kan utvecklas självständigt krävs det att barnet först lär sig tillsammans med andra. Får barnet uppgifter som ligger över deras egen färdighetsnivå bidrar det till att barnet utvecklar sitt erfarenhetsområde och utvecklas framåt. På så sätt lär sig barnen nya kunskaper samt att det bidrar till att tron på den egna förmågan ökar. Om inte pedagogen ger barnet dessa uppgifter riskerar barnet att inte utvecklas i enlighet med sina förutsättningar.

Vygotskij lägger stor vikt vid barnets utrymme för fantasi och kreativitet i skolan, han menar att alla människor är kreativa, såväl barn som vuxna. Vidare menar han att det är viktigt att ge barnet möjligheter att utveckla denna förmåga, eftersom leken har betydelse för utvecklingen. Leken innehåller metoder som utvecklar tänkandet, genom lek kan barnet utveckla det abstrakta tänkandet. Samma författare menar att språket är viktigt för utveckling i ett socialt samspel. Säljö (2000) menar att det sociala samspelet har stor betydelse för skolans undervisning, på grund av att det är under interaktionen mellan människor som utveckling sker. I boken *Vygotskij och skolan* menar Lindqvist (1999) att elevens uppfostran är avgörande för den miljö eleven befinner sig i, uppfostran är av social karaktär. Lärarna har därför som uppgift att planera samspelet mellan elev och miljö, så att det fungerar på bästa sätt. Författaren menar att en lärare inte ska fokusera på en elevs svårigheter och låta det vara i fokus, utan istället se det som är positivt. När samma författare tolkar Vygotskij, menar

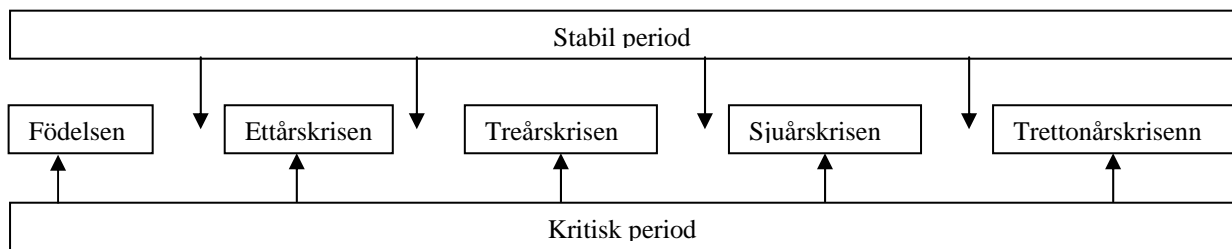
Lindqvist att Vygotskijs lärande går ut på ett samspel mellan en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Säljö (2000) menar precis som Vygotskij att utveckling och lärande sker genom interaktion i sociala sammanhang, människor lär av varandra. Stensmo (1994) som tolkar Vygotskij menar att det sociokulturella samhället förs framåt med varje generation genom att människan förmedlar sina kunskaper till efterföljande generationer. Genom lek och utbildning lär sig barn vilka gemensamma beteenden samhället har. När eleven leker och samspelar med andra, lär sig eleven att utveckla sitt lärande. Detta sker mest i lekar som eleven själv tycker är intressanta.

Leken är, enligt Vygotskij, en frigörelse från nuet och för det krävs en viss intellektuell kompetens. När barnen leker, tränar de regeltillämpning, verklighetsuppfattning och sociala roller. Leken utgör därigenom vad Vygotskij kallar för möjligheter, dvs. en verksamhet där barnen kan pröva tankar och färdigheter. På sätt och vis är barnen mer mogna i sin lek än vad de är i den "riktiga" verkligheten (Hwang, 1996. sid. 177).

Det är viktigt för barnet att använda sin energi och skapa nya insikter, på så sätt blir barnet mer fantasifullt samt får en djupare kunskap. I början av barnets utveckling är barnet styrt av materiella föremål och konkreta situationer, då barnet utvecklar språket får det ett större medvetande om sig själv och kan på så sätt styra sina känslöhandlingar på ett bättre sätt.

Egidius (2002) menar att Vygotskij anser att läraren har en viktig roll för eleverna, då läraren måste vara lyhörd och uppmärksam på vilken nivå eleven befinner sig på, därefter kan läraren vidga och utöka elevens kunskaper.

Enligt Vygotskij utvecklar barnet sin personlighet under de stabila perioderna (se figur 1), samtidigt som somliga personlighetsdrag förändras mycket hastigt under de kritiska perioderna. Vid ettårskrisen sker en övergång från spädbarn till småbarn, vilket innebär att barnet börjar tala samt gå, och treårskrisen kännetecknas av att barnet blir mer envis och auktoritär. När barnet börjar i skolan och genomgår sjuårskrisen blir barnet mer osäker och föränderlig. Den sista krisen ett barn genomgår är trettonårskrisen, det är då puberteten inträffar, arbetsförmågan försvagas och barnet får en vilse personlighet. Krisperioderna är viktiga och gör att barnet blir mer självständigt samt att deras förståelse för det sociala spelet ökar. Barn som inte visar dessa krisymtom kan försenas i sin utveckling. Perioderna innehåller kreativa möjligheter som lärare måste uppmärksamma (Vygotskij, 2001).



Figur 1. Vygotskijs utvecklingspsykologiska teori

Säljö (2000) och Vygotskij (2001) menar att människans emotionella utveckling sker i interaktion med andra människor under hela livet. När situationer inte stämmer överens med barnets känsla, använder barnet strategier för att kontrollera sina känslouttryck.

3.2 Det sociala sammanhangets betydelse

Erikson (1993) menar att människan är en social varelse där den sociala och personliga utvecklingen är förutbestämd. Författaren beskriver ordet identitet som en individs självbild. Att en individ har en identitet innebär enligt författaren att personen är medveten om sitt egna jag och sin egen personlighet. Det är både de personliga egenskaperna hos en person samt den sociala omgivningen som formar en persons identitet. Personer som individen har i sin omgivning påverkar identiteten under olika perioder i livet. Då barnet är litet är det framförallt föräldrarna som barnet kan identifiera sig med. Senare i livet då barnet blivit tonåring förändras ofta en del av personens identitet. Under tonåren vill många avskilja sig från sina föräldrar och de gamla värderingar som legat till grund i uppväxten. Värderingarna ifrågasätts och görs om till nya. Under tonåren kan en person lättast identifiera sig med jämnåriga personer i omvärlden. En människa som inte kan känna trygghet i sin identitet kan få problem i relationer till andra människor. Samma författare menar att en individs utveckling sker i olika faser av livet, där varje fas innebär en konflikt som formar identiteten. Konflikterna är bidragande till människans sociala utveckling.

Den *första fasen* är spädbarnsfasen, då grundläggs den mentala hälsan och tilliten till andra människor, detta sker genom barnets föräldrar. Upplevs perioden negativ kan barnet senare i livet få en negativ social inställning som kan ta sig i uttryck som blygsel. Om barnet får sina behov tillfredställda utvecklar det tillit till andra människor. Det som starkt påverkar

föräldrarnas sociala och känslomässiga situation påverkar indirekt det lilla barnet, eftersom barnet är så beroende av föräldrarna. Enligt författaren kan inte föräldrarna tillfredsställa barnets alla behov, detta är inte skadligt menar han utan viktigt för barnet. På så sätt utvecklas en "sund misstro", detta behöver vi människor för att klara av frustrationer i livet. *Andra fasen* inträffar under tidig barndom, då barnets ego och envishet uppkommer. Småbarnsåldern är en period av jagutveckling som vi ofta kallar trotsåldern. Om barnet tillåts att prova sig fram utvecklar barnet en känsla av självständighet. Sätter föräldrarna för snäva gränser ges det färre möjligheter för barnet att testa sin förmåga och då utvecklar barnet tvivel. Föräldrarna kan också överbeskydda barnet och det kan uppstå osäkerhet och tvivel på den egna förmågan. Den *tredje fasen* innefattar ofta vilda lekar och höga skrik. I samma period har föräldrarna en stor betydelse och det emotionella förhållandet mellan barn och förälder är viktigt för att barnet ska kunna ta till sig föräldrarnas normer och värderingar. Om barnet tillåts att använda sin fantasi, kreativitet och nyfikenhet utvecklas en initiativförmåga som barnet har glädje av hela livet. I den *fjärde fasen* har barnet börjat skolan, där lär sig barnet hur det är att lyckas respektive misslyckas. Kamratrelationer blir viktiga och barn i denna ålder är nyfikna och vill lära sig. Skolan och lärarna har en avgörande betydelse för barnets utveckling i den tidiga skolåldern. *Femte fasen* är puberteten, där sker det stora förändringar både kroppsligt och känslomässigt. Målet med fasen är att hitta sig själv. Vem är jag? Hur är jag? Vad skall jag bli?" Tonåringen söker sin identitet med målet att bli vuxen. Därefter kommer *sjätte fasen*, då man knyter an till olika personer som man känner att man kan lita på. Det centrala i den här åldern är vilka nära relationer vi skapar till andra människor - det motsatta könet och vänner. Den *sjunde och åttonde fasen* innefattar medelåldern och sena vuxenåldern, under dessa faser ser man oftast en mening med sitt liv samt att man accepterar det liv man själv format. Många människor upplever i de två sista faserna att livet är för kort.

3.3 Känsla av sammanhang

För att få en bra utgångspunkt att klara av skolan ska krävs det enligt Antonovsky (2005) en väl utvecklad *känsla av sammanhang* (KASAM). Författaren menar att tre komponenter påverkar fysisk och psykisk hälsa; *begriplighet, hanterbarhet* och *meningsfullhet*.

Begriplighet innebär hur människan upplever inre och yttre stimuli. Har människan en hög känsla av begriplighet känns livet strukturerat och sammanhängande. *Begriplighet* innefattar det man kan förstå och resonera sig fram till, det som är lätt att hantera. Vid en låg grad av begriplighet uppfattas livet som kaotiskt och oväntat, vid hög känsla av begriplighet kan

människan hantera överraskningar, samtidigt som livet känns strukturerat. *Hanterbarhet* innebär att människan kan möta de krav som ställs av de stimuli som upplevs. Kraven kan komma från sig själv, samt från familj, vänner eller andra i samhället. Har man en hög känsla av hanterbarhet känner man sig inte som offer och illa behandlad av samhället. Vid en låg känsla av hanterbarhet känner man sig orättvist behandlad, och har svårt att hantera olyckliga händelser som kan inträffa. *Meningsfullhet* är den tredje komponenten som innefattar människans delaktighet och motivation. Meningsfullhet är nödvändig för psykisk hälsa, och är den emotionella och känslomässiga komponenten. Vid låg känsla av meningsfullhet är det många människor som har svårt att hitta något i livet som känns engagerande.

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning som man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (Antonovsky, sid. 46. 2005).

KASAM ökar genom mänskliga erfarenheter. I barnets utveckling av KASAM har föräldrarna en betydande roll genom att barnet iakttar, och ser hur de hanterar olika känslouttryck. Barn och ungdomar som känner trygghet och samhörighet till sina familjer och vänner har ofta en hög KASAM. Människan befinner sig på en skala med polerna hälsa och ohälsa. Allas strävan är att befinna sig vid den friska och hälsosamma polen.

Ohälsa ←————→ Hälsa

Figur 2. Hälsans kontinuum

KASAM är ett mått på en individs motgångar och påfrestningar. Vissa individer klarar stora påfrestningar i livet, samtidigt som de kan behålla hälsan och befinna sig på den friska halvan av skalan. Oväntade situationer i livet kan medföra att en individs KASAM sjunker, samtidigt som positiva händelser kan höja KASAM. Vid återhämtning av de positiva eller oväntade situationerna, återförs KASAM till det stadium och medelvärde som människan befann sig i innan händelsen. Har en människa en optimistisk syn på sig själv och sin omgivning bidrar det med att hälsan bevaras längre.

Precis som Vygotskij menar Antonovsky (2005) att människan formas av erfarenheter i livet. Om människan är med om upplevelser som är förutsägbara utvecklas delen begriplighet. Har människan en god balans av tyngder, ökar hanterbarheten, och delaktigheten ligger till grund

för meningsfullheten. En människas KASAM påbörjas som barn genom ett tryggt samband till föräldrarna, ett barn inhämtar nya intryck som efter ett tag gör att världen blir begriplig. Desto starkare KASAM föräldrarna har än mer troligt är det att barnet utvecklar ett starkt KASAM. För att kunna mäta en individs KASAM används en självskattningsskala som består av 29 punkter, vilket kallas för livsfrågeformulär, där varje punkt besvaras med hjälp av en sjugradig skala. Resultaten från alla frågorna läggs samman och ett antal poäng räknas ut. Desto högre poäng en individ har, ju högre känsla av sammanhang. De olika punkterna innehåller frågor som innefattar alla de tre komponenterna; begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

4. Empirisk del

Den empiriska delen presenterar undersökningsmetoden som har använts i studien, hur intervjuerna har genomförts, samt hur de intervjuade valdes ut. I kommande avsnitt presenteras också hur materialet bearbetats efter undersökningen samt vilka etiska överväganden som gjorts.

4.1 Metodöverväganden

Studien syftar till att undersöka hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens. Denscombe (2000) skriver att det är viktigt att veta varför man väljer en viss metod i undersökningen, och varför den metoden lämpar sig bäst för just den studien. Lindblad (1998) menar att om syftet med studien är att göra en ingående och djupare undersökning, för att få ny kunskap, samt förståelse och insikt av hur olika personer tänker, är det en kvalitativ undersökning som lämpar sig bäst. Frågor inom det området kan vara svåra att svara ja eller nej på, det kan vara frågor som kräver mer uttömmande svar. Trost (2005) menar att kvalitativa intervjuer innebär att den som intervjuar ställer enkla och tydliga frågor, för att sedan få tillbaka tydliga och innehållsrika svar. Denscombe (2000) och Trost (2005) anser att om forskaren vill ha svar som bygger på erfarenheter, åsikter och känslor är kvalitativa intervjuer att föredra. Repstad (1993) menar att den kvalitativa intervjun ger en djupare insyn i den intervjuades tankar och erfarenheter kring ämnet, jämfört med kvantitativa undersökningar. Trost (2005) skriver att i den kvalitativa intervjun får den intervjuade tid på sig att svara och formulera sina egna meningar. Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade, vilket innebär att frågorna var gjorda i förväg (se bilaga 3). Under samtalet ändrades ordningsföljden beroende på vad informanten (den intervjuade) berättade om, det ställdes även följdfrågor för att svaren skulle bli mer uttömmande. Detta kallas enligt Trost (2005) för att intervjun har en låg grad av standardisering. Samma frågor ställs till alla som intervjuas, däremot ändras frågorna för att passa den som blir intervjuad efter dess språk, ordningsföljd samt att följdfrågor formuleras beroende på de tidigare svar den intervjuade gett. Patel & Davidsson (2003) anser att genom öppna frågor kan den som blir intervjuad berätta fritt om sina erfarenheter och tankar.

4.2 Urval och genomförande

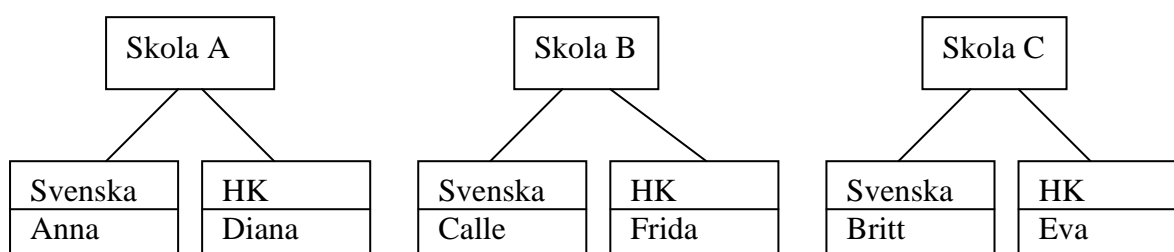
Bakgrunden och syftet med den kvalitativa intervjun är att ta reda på och jämföra hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap och svenska arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens. Vi fastnade för Kvale (1997) som menar att antalet personer som behöver intervjuas är beroende på syftet med undersökningen. Om syftet är att undersöka personers erfarenheter och upplevelser, räcker det med ett fåtal personer. Trost (2005) menar att antalet intervjuer inte har betydelse för kvalitén på studien, utan det beror istället på hur väl genomförda intervjuerna är. Författaren menar att med för många intervjuer blir materialet svårhanterligt, och som intervjuare missar man enkla och viktiga detaljer i materialet. Kvale (1997) menar att när ett mönster börjar urskiljas och svaren upprepar sig, har undersökningen närmast sig en mättnadspunkt. Det vill säga att ytterligare intervjuer endast skulle ge obetydlig ny kunskap.

För att intervjuerna skulle få samma förutsättningar, utformades ett frågeformulär som grund inför intervjuerna (se bilaga 3). Kvale (1997) menar att den som ska intervjuas får ett bättre självförtroende i att intervjuas om man tränar sig innan. Därför gjordes en pilotstudie som bestod av två intervjuer. Pilotstudien genomfördes tillsammans av oss för att intervjun skulle bli så lik den riktiga som möjligt. Syftet med pilotstudien var enligt vår mening att minska risken för att de som blev intervjuade skulle missförstå frågorna. Under pilotstudien tränades tekniken och bandspelaren provades, och anpassades för bästa ljudupptagning. Under pilotstudien upptäcktes att följdfrågor behövde ställas, samt att vissa frågor var svåra att ställa i den ordningsföljd som var tänkt. Detta är enligt Denscombe (2000) inga problem vid användning av semistrukturerade intervjuer. Ställer den som intervjuar ett antal huvudfrågor med ett antal följdfrågor som anpassas till vad den som blir intervjuad svarar. Ordningsföljden på frågorna ändrades beroende på hur intervjun utvecklades. Efter pilotstudien avlyssnades intervjuerna, det märktes ibland hur intervjupersonen blivit avbruten av oss som intervjuade. Repstad (1993) menar att detta är en bra erfarenhet till de ”riktiga” intervjuerna eftersom hanteringen av pauser blir bättre.

Skolorna har valts ut genom kontakter på tre olika skolor, en lärare kontaktades på varje skola, som sedan tillfrågade ytterligare en person. Först kontaktades tre personer på tre olika skolor (A, B, C) genom mail (se figur 2), där syftet med studien presenterades och viss bakgrund till ämnet informerades till lärarna. När de tre personerna svarat att de var intresserade av att delta, samt att de tillfrågat ytterligare en lärare på sin skola, kontaktades

alla genom telefonsamtal. Vid samtalet bestämdes tid och plats för intervjuerna. De fick välja både tid och den plats som passade bäst för dem själva. Det påpekades till de intervjuade att platsen för intervjun önskades vara på en ostörd plats på respektive skola.

Eftersom det är en jämförelse mellan två ämnen studeras lika många lärare i respektive ämne. Studien är genomförd på tre lärare som undervisar i ämnet hem- och konsumentkunskap och tre i ämnet svenska. Undersökningen har gjorts på fem kvinnliga lärare och en manlig. Enligt Denscombe (2000) finns det flera förfaringssätt att välja urvalet på. Det viktiga är att de som ingår i studien har något att tillföra. De som ställde upp i intervjun var i åldern 35-60 år med olika lång erfarenhet från läraryrket. De krav som ställdes på de deltagande i intervjuerna var att de skulle vara yrkesverksamma lärare.



Figur 2. Modell över skolor och intervjupersoner

Alla intervjuer har vi genomfört tillsammans, det bidrog till att vi kunde komplettera varandra med följdfrågor. För att dokumentera intervjuerna användes bandspelare. Denscombe (2000) menar att det är ett bra sätt för att undvika att det sedan blir fel på citat eller liknande. Dessutom kan den som intervjuar koncentrera sig frågorna och svaren, utan att samtidigt behöva skriva ner allt som sägs. Repstad (1993) menar att de flesta erfarna forskare rekommenderar användning av bandspelare vid kvalitativa intervjuer. Författaren menar att bandspelaren oftast glöms bort under intervjun och medför ingen konstlad situation. För att förhindra att all icke verbal kommunikation skulle gå förlorad antecknade en av oss under intervjuerna.

De fyra första intervjuerna genomfördes den 30 mars och de sista två den 2 april. Intervjuerna ägde rum i specifika grupprum och olika klassrum. Intervjuernas längd varierade mellan 15 till 45 minuter. Innan genomförandet av intervjuerna informerades informanterna en gång till angående studiens syfte, samt att de inte var skyldiga att svara på frågor de inte ville, samt att de fick avbryta intervjun när de ville. Trost (2005) menar att de första frågorna är avgörande för hur resten av intervjun kommer bli. Samma författare skriver att den som intervjuar inte

ska få panikkänslor för att det uppstår tystnad, utan låta den intervjuade tänka klart och inte avbryta. Intervjuerna avslutades genom att den som blev intervjuad fick tillfälle att tillföra och lägga till sådant som hon/han ansåg missat.

4.3 Databearbetning

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades materialet av intervjuerna från bandupptagningarna, det vill säga skrevs ordagrant ner på papper. En del av materialet som enligt vår mening inte var relevant för studien förkortades, detta eftersom vi har tolkningsföreträde. Repstad (1993) menar att man kan välja att komprimera en del av texten som inte är relevant för studien, samtidigt som att texten inte ska förvrängs eller bli bristfällig. Enligt Denscombe (2000) är det ett tidskrävande arbete att skriva ner intervjuerna, trots det är transkriberingen en viktig del av studien. Detta på grund av att det är betydligt enklare att studera materialet nedskrivet jämfört med att analysera materialet via ljudupptagning där materialet spolas fram och tillbaka. Talspråket har inte översatts till skriftspråk. Anledningen till valet är att en del meningar lätt omtolkas när språket ändras, även kroppsspråk och tonfall finns inte med på utskriften.

4.4 Etiska överväganden

Vid kvalitativa intervjuer ställs man inför en del etiska frågor. Detta på grund av att man under intervjuer kan komma informanterna nära. Därför är det viktigt att alla inblandade i studien får ta del av de etiska val som gjorts i studien (Närvänen, 1999).

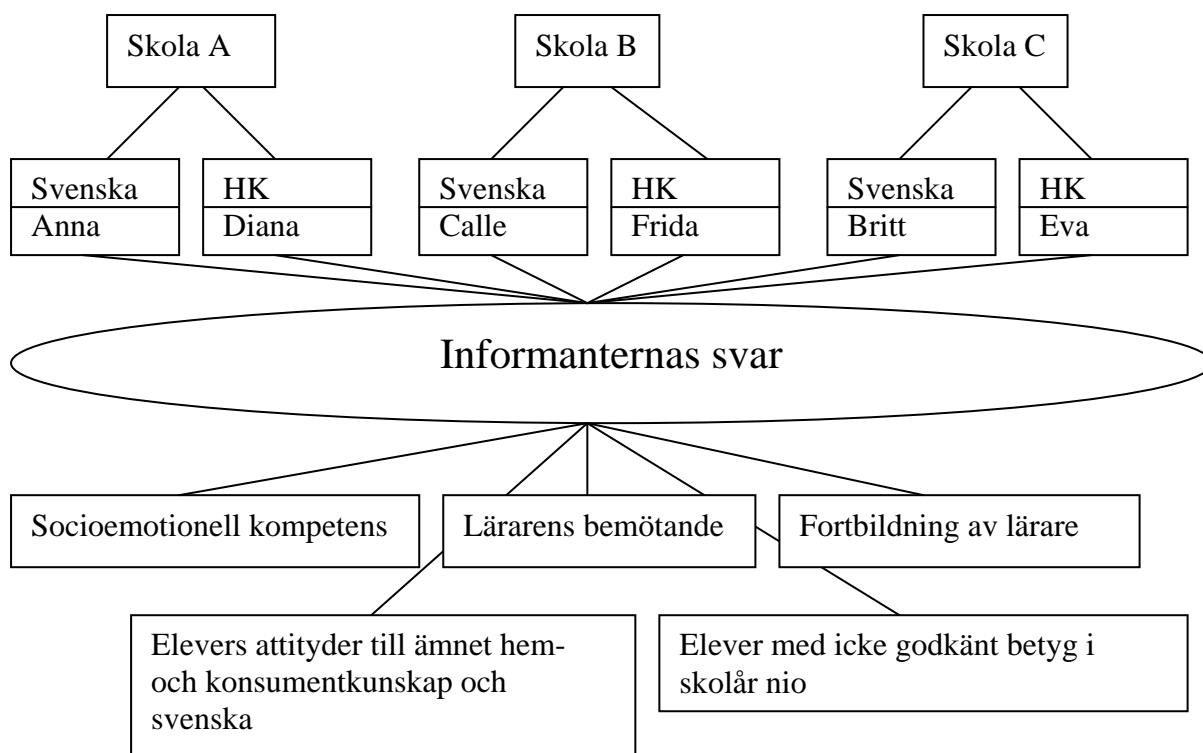
De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och sin egen värdighet. Det gäller inte bara i samband med datainsamlingen, dvs. vid första kontakten, vid själva intervjuerna och vid förvaringen av materialet (Trost, 2005, sid. 92).

Undersökningen har anpassats till HSFR: s forskningsetiska principer som består av fyra kategorier; *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* (HSFR, 1991). De intervjuade blev informerade om att deras svar endast kommer att användas av oss som genomför intervjun, och svaren kommer inte att användas vidare. Detta är information som de som blir intervjuade är skyldiga att få (Denscombe, 2000). Alla tilldelades också informationen att det var fullt frivilligt att delta, samt att när som helst under intervjun kan avbryta eller avstå från att svara på frågorna. Alla som blev intervjuade behandlas konfidentiellt, vilket enligt Patel och Davidsson (2003) innebär att de som

genomför undersökningen vet hur informanterna svarat. Däremot är det ingen annan som har tillgång till uppgifterna, varken skola eller lärare skall kunna identifieras.

4.5 Resultat och analys av intervjuer

Vi har valt att presentera resultatet genom att sammanställa svaren i olika kategorier där citat och en sammanfattande text av intervju svaren presenteras. Detta valdes eftersom att svaren är direkt relaterade och inte förvrängda, och detta bidrar till att trovärdigheten förstärks ytterligare (Patel och Davidsson 2003). Samma författare menar att slutprodukten av en kvalitativ bearbetning är en text där citat varvas med kommentarer och tolkningar. Kategorierna är socioemotionell kompetens, lärarens arbetssätt, fortbildning för lärare, elevers attityder till ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska, samt elever med icke godkänt betyg i skolår nio. För att de intervjuade ska vara anonyma har de fått fingerade namn utifrån bokstavsordning A-F (se figur 3).



Figur 3. Beskrivning av resultatets kategorier

4.5.1 Socioemotionell kompetens

För alla sex lärare innebär koncentrationssvårigheter i skolan att eleverna har bristande uppmärksamhet vid genomgångar, samt att de har svårt att sitta stilla. Eleverna har svårt att fokusera och genomföra en uppgift under en längre tid. De intervjuade anser att det finns elever med koncentrationssvårigheter i varje klass, en av de intervjuade anser att det ibland är så många som fyra – fem elever.

Det är ju det här med att inte kunna uppmärksamma vad som sägs den korta stunden jag har genomgång, att inte klara av massa ljud runtomkring (Anna).

Det är då uppmärksamheten tryter. Ofta försvinner elevernas uppmärksamhet för dessa elever då det kör tåg här utanför. Tågen blir plötsligt mycket mer intressanta (Britt).

Vissa dagar funkar skolan hur bra som helst, andra dagar är svårare. Något annat kanske ska hända under dagen och tankarna är redan där. Detta är övergående för alla elever men det är mer påtagligt bland elever med koncentrationssvårigheter (Calle).

Det kan vara att man inte klarar av att ta en instruktion, att inte kunna sitta stilla. Inte kunna gå ut i köket och göra det man gick igenom på genomgången (Diana).

Om en elev inte kan lyssna på en genomgång, och att man inte kan syssla med samma sak i mer än 5 minuter (Eva).

Att man inte kan hålla styr på sig, göra sådant som inte hör till ämnet, nyper andra elever, att man inte kan fokusera. Att man är mer intresserad av vad grannen gör. Det är mycket spring i benen! (Frida).

Svaren skiljer sig inte nämnvärt från de olika lärarna. Enligt vår tolkning anser informanterna att social kompetens innebär att visa hänsyn för sina klasskamrater, att kunna umgås med andra samt möta och uppföra sig mot människor på ett vänligt sätt.

Att kunna ta hänsyn till de andra i klassen, och att förstå att man inte är ensam i klassrummet, och kunna uppföra sig på ett sådant sätt (Anna).

Jag skulle säga att det är förmågan att fungera och interagera med klasskamraterna. Att man har empati och kan kommunicera med andra (Britt).

Det innebär att du kan umgås tillsammans med andra, och visa respekt mot andras åsikter (Calle).

De elever som har lätt att umgås med andra, lätt att uttrycka sig (Diana).

Att kunna vistas med andra människor, hur man är mot andra människor (Eva).

Det finns ett annat ord för det och det är folkvett (Frida).

Emotionell kompetens är enligt de intervjuade att kunna hantera sina känslor och se hur en annan människa har det och kunna känna empati för den personen. En av de intervjuade anser att social och emotionell kompetens ”följs samman”.

Elevernas emotionella kompetens märks mest vid konflikter, då kan man se skillnaden på tryggheten i omgivningen (Anna).

Det är det som märks med att ta in empati, känslor och värderingar (Britt).

”När du känner dig arg, ledsen, glad och frustrerad över olika situationer. Att du kan lära dig handskas med dina olika känslor, så att du inte får ett utbrott hur som helst. Jag menar bara för att du är jätteglad och uppspelt kan du inte fara in i klassrummet och berätta det för hela världen. Sitter alla ner tysta och läser, måste du inse att du måste vänta tills det blir ett bra tillfälle och blir du arg kan du inte helt plötsligt skrika och gapa och föra vilket liv som helst. Du måste lära dig att kontrollera dina känslor och framföra dem vid rätt tillfälle. Det kan vara svårt även för oss vuxna” (Calle).

Alla är olika, kunna förstå varandra, kunna acceptera varandra. Tillåta att folk inte är likadana (Diana).

Vissa elever blir jätteförbannade och kan inte styra sina känslor, andra sitter tysta och inte gör någonting (Eva).

Det har med vänlighet att göra, att man inte använder hårda ord mot varandra, att vara en varm människa. Social kompetens och emotionell kompetens går in i varandra tycker jag (Frida).

De elever som behöver mer tid och hjälp i klassen har ofta svårt att få den hjälp de behöver i skolan. Däremot på skola B berättade en lärare att de har hjälp av specialpedagoger, som arbetar enskilt med eleverna, detta sker dock endast i

kärnämnen. På de skolor där de inte har möjlighet att erbjuda hjälp av specialpedagog, får respektive lärare själv anpassa lektionen efter klassens alla individer.

4.5.2 Lärares bemötande

Alla de intervjuade är väl medvetna om hur de placerar och delar in elever i olika grupper för att eleverna ska kunna arbeta efter sin bästa förmåga i klassrummet. I ämnet hem- och konsumentkunskap arbetar eleverna två och två, oftast är det läraren som delar in eleverna i par. Även i ämnet svenska arbetar de ibland i mindre grupper för att inte alla elever ska vara i klassrummet samtidigt. Calle berättar att han försöker samtala med sina elever så att de kan hitta arbetssätt som fungerar för elever med socioemotionella problem. Diana tycker att bemötandet är viktigt. Om läraren hela tiden tjar på eleven kan det i vissa fall få motsatt effekt. Eva tycker att hon skulle vilja ha mycket mer tid att ge åt elever som har brister i den socioemotionella kompetensen.

Jag försöker ha så små grupper som möjligt, för att inte alla ska vara i klassrummet (Anna).

Jag arbetar mycket med olika lärarsituationer. Jag försöker se alla (Britt).

När det gäller elever med koncentrationssvårigheter försöker jag ha samtal med dem, försöker hitta strategier för att kunna komma förbi de här eleverna (Calle).

Det handlar mycket om bemötande om det blir ett problem eller inte. Man får se hur det utvecklas (Diana).

Jag skulle vilja ha mer tid, de eleverna tar mer tid. Jag försöker lägga ned mer tid till de eleverna. Gruppindelningarna försöker jag tänka extra på (Eva).

Jag försöker ge mig tid till dem, sen jobbar vi ofta två och två i mitt ämne så man får se till att de får en stabil partner (Frida).

I samband med gruppindelning blir det nästan alltid protester och det är generellt för alla elever på skolorna anser hem-och konsumentkunskapslärarna. I ämnet svenska däremot upplever lärarna inte att problemet är lika stort.

De accepterar det. Jag delar inte in så att två elever med socioemotionella brister är i samma grupp (Anna).

Ofta protesterar dem, men det är beroende på individ till individ. För en del är det något man måste göra (Britt).

De protesterar inte, utan vandrar snällt och vänligt till sin grupp. Men de får absolut inte så mycket gjort i sina grupper, om de inte är placerade med rätt kamrater (Calle).

Det är alltid besvärligt att dela in grupper. Det blir ständiga diskussioner. Med vissa klasser får man verkligen tänka efter (Diana).

De brukar bli pratiga och stömmiga, men det är inte bara de eleverna (Eva).

Det är väldigt olika hur de reagerar. Jag tror att det är den andra som blir satt med den personen med socioemotionella brister som reagerar mest (Frida).

I ämnet svenska är det ofta stillsamma och långa arbetspass menar de intervjuade lärarna i ämnet svenska. Samma lärare har alla överenskommelser med några av sina elever att när de känner att de "tappar" koncentrationen får de lov att ta en paus. Pauserna är i form av att gå ut och ta frisk luft. Calle berättar att på deras skola har de frukt som eleverna får gå och ta vid behov.

Det kan vara så enkelt att man kan komma överens med en elev att när den eleven är så pass okoncentrerad kan den få gå ut och gå en runda, och sen kommer han tillbaka efter en minut och då är det okej igen (Anna).

Vi har frukt som vi får till skolan tre dagar i veckan. Fruktorna finns i klassrummen och eleverna har valt speciella lektioner då de vill äta dem. Har jag frukt över från andra lektioner får eleverna jättegärna ta (Calle).

I ämnet svenska anser de intervjuade att elever med bristande socioemotionell kompetens får mest problem vid gruppövningar. Eleverna blir oroliga, har svårt att veta vad de ska göra och många har svårt att samarbeta med andra elever. Britt anser att det även kan vara när dessa elever ska arbeta enskilt, då kan de vara svårt att koncentrera sig en längre tid och frustrationen kan komma fram. Lärarna i hem- och konsumentkunskap ser mest problem med dessa elever vid långa genomgångar då det "kryper" i deras kroppar. När de elever med bristande socioemotionell kompetens blir klara med sina uppgifter tidigt uppstår det ofta problem, då de stör de andra i gruppen. Att eleverna har svårt att fokusera gäller många gånger alla elever i gruppen, men det är mest påtagligt hos de elever med bristande socioemotionell kompetens.

Det kan vara om vi ska arbeta enskilt till exempel, då vi ska ha tyst läsning. Då kan de bli frustrerad och då uttrycks det tydligare (Britt).

Det är nog när man ska samarbeta med andra (Calle).

När dessa elever känner sig stressade kan de inte jobba (Diana).

Det kan vara när jag har haft en lång genomgång för att sedan komma igång i köket. Då kryper det i kroppen för dessa elever (Eva).

De gånger de har längre genomgångar. Då blir de otåliga, snackiga och petar på varandra (Frida).

4.5.3 Fortbildning för lärare

Alla informanter i studien är överens om att de inte har fått någon utbildning kring elever med bristande socioemotionell kompetens, mer än någon poäng på lärarutbildningen. Någon enstaka föreläsning är det några som har haft tillgång till, alla är de överens om att de skulle behöva mer utbildning kring dessa elever.

Nej, vi har ingen utbildning om det här på skolan (Anna).

Nej det har jag inte, endast det jag hade under min utbildning, det var två poäng (Britt).

Vi har haft föreläsningar om elever med speciella behov, och då har det inkluderat de elever med socioemotionella svårigheter. Men det kallar jag inte för utbildning (Calle).

Vi har fått nåt på lärarhögskolan men inte nu på arbetsplatsen, Jo vi har haft en kväll förresten. Det skulle behövas mer (Diana).

Nej inte mer än att det har tagits upp på någon studiedag. Jag skulle vilja ha fler föreläsningar med det ämnet (Eva).

Det har varit ganska många föreläsare på skolan. Jag hoppas att det är något som har fastnat (Frida).

4.5.4 Elevers attityder till ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska

Informanterna i ämnet hem- och konsumentkunskap tror att eleverna tycker ämnet är intressant och inspirerande. Lärarna förmodar att eleverna ser att de har nytta av ämnet både idag och i framtiden. Varje lektion ser eleverna att de har åstadkommit och fått lyckas med något, detta är en bidragande faktor till att eleverna tycker om ämnet.

Jag tror att de trivs, ofta är det så att det går bra när de får jobba med händerna. Praktiskt arbete funkar bra (Diana).

Jag tror att eleverna tycker om mitt ämne för att de får arbeta med händerna och att de får laga mat. De gillar att äta (Eva).

De tycker oftast att det är väldigt roligt. Eleverna kan se att det angår dem (Frida).

Vid en jämförelse med ämnet svenska är det stor skillnad till elevernas attityder till ämnet. Informanterna i ämnet svenska tror att eleverna tycker det är ett krävande ämne eftersom det är mycket ”läsa och skriva” som kräver koncentration. De tror inte att eleverna ser en helhetsbild i ämnet. Tala, lyssna, se och läsa är en process som eleverna ser som enskilda moment som de måste gå igenom.

Rent krasst är det ingen som är intresserad av substantiv (Anna).

Jag tror att de tycker det är ett tungt och tråkigt ämne, det är ju mycket teoretiskt (Britt).

För att återfå elevernas uppmärksamhet och fokus krävs det att man som lärare slår frivolter och slår sig, då tycker eleverna att man är rolig och lyssnar (Calle).

4.5.5 Elever med icke godkänt betyg i skolår nio

Tre av sex lärare (Anna, Eva och Frida) anser att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan bidra till att eleven inte får ett godkänt slutbetyg i skolår nio i ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska. Informanterna anser att bristande socioemotionell kompetens kan ligga till grund för ett icke godkänt betyg och att eleverna missar mycket av ämnet på grund av sina brister och kan på så sätt inte nå kunskapskraven.

Det är klart om man snurrar 15 varv på stolen under en lektion så får man inte in den kunskapen man borde, så det är klart att det påverkar betyget (Anna).

Ja det kan det. Om inte en elev har kunnat visa att den kan tillaga en måltid, att man inte kan sköta de enklaste sysslorna i ett hushåll, att man inte försöker, då kan det bidra till att eleven inte blir godkänd (Eva).

Ja, det tror jag, men jag kan inte säga att det har hänt, men jag kan förstå om det händer (Frida).

Britt, Calle och Diana svarar att en elevs bristande socioemotionella kompetens inte kan bidra med ett icke godkänt betyg, de menar att det är kunskapen som ska bedömas.

Nej, det tycker jag inte hänger ihop! (Britt).

Det kan man absolut inte och man får inte göra så om man läser i betygskriterierna. Men jag tror att om jag ser till andra lärare kan det säkert påverka deras betyg negativt, tyvärr (Calle).

Det är kunskapen vi ska mäta och målen vi ska nå (Diana).

De tre lärarna i svenska (Anna, Britt och Calle) anser att läraren inte kan hjälpa en elev genom att sätta ett godkänt betyg i skolår nio för att eleven inte har så många andra godkända betyg. De tycker att de begår tjänstefel om de sätter godkänt på en elev som inte når upp till de kriterier som krävs för ämnet. När eleven kommer till gymnasiet med ett godkänt betyg förväntas det att eleven har vissa kunskaper.

Nej, så kan man inte göra, det hjälper inte eleven i längden (Anna).

Man stjälper mer än man hjälper genom att ge eleven godkänt om den inte når upp till kraven (Britt).

Absolut inte, inte om eleven inte uppnår de kriterier som den måste. Jag skulle aldrig sätta ett godkänt på grund av det, då begår jag tjänstefel (Calle).

Lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap (Diana, Eva och Frida) anser att om eleven inte uppnår målen för ämnet, kan de hjälpa till genom att hitta andra vägar att nå målen på. Klarar eleven inte det teoretiska provet, får eleven en chans att göra det muntligt med läraren. Om en

elev inte kan läsa och förstå recept, hjälper läraren till och läser för eleven. När en elev inte uppnår kriterierna för godkänt hjälper läraren eleven att hitta ett sätt som passar just den eleven för att få godkänt.

Vi har mål och de måste ta sig dit. Det kan hjälpa somliga om man sitter ned och diskuterar (Diana).

Jag kan hjälpa eleven i den mån att jag hittar andra vägar för att nå godkänt om de inte klarar de vanliga (Eva).

Våra betygs-kriterier är lite annorlunda, man behöver inte vara så strikt. Om vi har sju kriterier för godkänt och eleven klarar bara tre, men med råge, kanske det räcker. Om en elev gör sitt bästa kan jag ge den ett godkänt (Frida).

Skola A bedömer att det knappast förekommer några elever med icke godkänt betyg vare sig i ämnet svenska eller hem- och konsumentkunskap. Den manliga läraren uppskattar att han endast har gett två icke godkänt under sina sex år som lärare på skolan. Även läraren i hem- och konsumentkunskap på samma skola menar att hon knappt har några elever som får icke godkänt i slutbetyg. På de andra skolorna gör lärarna ett överslag om att det är omkring tio elever som går ut med ett icke godkänt betyg i ämnet svenska varje år. I hem- och konsumentkunskapen är det omkring fem elever som går ut med ett icke godkänt betyg.

Det är 2-3 i varje klass (Anna).

Hade ni frågat mig förra året hade jag vetat, nu har jag glömt (Britt).

Det varierar varje år, det är inte många (Calle).

Det finns alltid några stycken varje år. De som skolkar (Diana).

Det är nog runt fem stycken varje år (Eva).

Bara några stycken varje år. Det är inte många i alla fall (Frida).

5. Diskussion

Syftet med detta arbete är att studera och undersöka hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska arbetar med elever som har bristande socioemotionell kompetens, både i undervisningssituationer och vid betygsättning. För att ta reda på detta har sex personer intervjuats. I diskussionen knyts forskningsbakgrunden ihop med informanternas svar. Diskussionens underrubriker baseras på resultatets frågeställningar i uppsatsen, och syftar till att ge en överskådlig läsning över resultatet på undersökningen.

5.1 Slutsats av resultaten

För alla sex lärare innebar koncentrationssvårigheter, att eleven har bristande uppmärksamhet vid genomgångar samt att de har svårt att sitta still. Detta medförde att elever med bristande socioemotionell kompetens många gånger får ett sämre betyg vid betygsättning. De intervjuade ansåg att det fanns elever med koncentrationssvårigheter i varje klass, en lärare svarade att det kunde vara så mycket som fem stycken i varje klass. Att ha social kompetens ansåg lärarna vara att visa hänsyn för sina klasskamrater och att kunna arbeta tillsammans med andra. Emotionell kompetens var enligt de intervjuade att kunna hantera sina känslor men också se hur en annan människa har det och känna empati för den. En av de intervjuade ansåg att social och emotionell kompetens följs samman. Några av de intervjuade menade att elever med koncentrationssvårigheter ofta är sociala och har en god social kompetens. Elever som har dessa brister har svårt att få hjälp i skolan. På en skola där intervjun gjordes hade de hjälp av specialpedagog, på resten av skolorna fick läraren själv anpassa lektionen efter individernas behov.

Alla de intervjuade är väl medvetna om hur de skulle dela in eleverna för bästa resultat vid gruppövningar. I hem- och konsumentkunskap arbetar eleverna två och två, då är det som regel läraren som delar in eleverna i par. I ämnet svenska arbetar eleverna även där i mindre grupper och dessutom får grupperna arbeta i olika klassrum eller arbetsrum för att inte alla ska befinna sig i klassrummet samtidigt. I samband med gruppindelningar blir det nästan alltid protester och det är generellt för alla elever på skolorna ansåg lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap. I ämnet svenska upplevde däremot lärarna inte att problemet var lika stort. En av lärarna berättade att det handlar om lärarens bemötande, om gruppindelningar blir ett problem eller inte. I ämnet svenska ansåg lärarna att de elever med bristande socioemotionell kompetens fick mest problem vid gruppövningar, de får då svårt att veta vad

de ska göra, samtidigt som de har svårt att samarbeta med andra elever. Mest problem vid lektioner i ämnet hem- och konsumentkunskap blir det vid längre genomgångar, då har eleverna svårt att sitta stilla samt att fokusera. Någon utbildning kring elever med bristande socioemotionell kompetens har lärarna inte fått mer än någon enstaka föreläsning och alla är överens om att de skulle behöva mer utbildning kring dessa elever.

Lärarna menar att eleverna tycker att ämnet hem- och konsumentkunskap är ett intressant och inspirerande ämne, samtidigt som de tror att eleverna ser nyttan av ämnet både idag och i framtiden. Eleverna får känna att de lyckats med något vid varje lektionstillfälle. Vid en jämförelse med ämnet svenska är det skillnad till elevernas attityder till ämnet, där tror lärarna att eleverna tycker att det är ett krävande ämne eftersom det är mycket läsa och skriva.

Tre av sex lärare (Anna, Eva och Frida) ansåg att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan bidra med att eleven inte får godkänt i slutbetyg i skolår nio i ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska. Tre lärare menade att om en elev inte når upp till målen kan de hjälpa till genom att hitta andra vägar. De andra tre lärarna (Britt, Calle och Diana) ansåg att man absolut inte kan hjälpa eleven genom att sätta godkänt i skolår nio för att eleven inte har så många andra godkända betyg, då skulle de begå tjänstefel ansåg lärarna.

5.2 Metoddiskussion

Genom att använda en kvalitativ forskningsansats i undersökningen ökar enligt vår mening inblicken i hur lärare förhåller sig och arbetar med elever som har bristande socioemotionell kompetens. Det är viktigt att veta att dessa sex lärare endast företräder sina egna uppfattningar och erfarenheter och är på så sätt inget snitt på lärares åsikter i stort. Målet med undersökningen var att undersöka lärares olika erfarenheter och åsikter, därför användes intervjuer som enligt Trost (2005) är den metod som lämpar sig allra bäst då man vill ha svar som bygger på erfarenheter, tankar och känslor. Då undersökningen genomfördes var vi båda med och genomförde intervjuerna. Båda var väl förberedda och inlästa på ämnet, samtidigt som vi försökte att inte avslöja våra egna värderingar. Detta skulle kunna påverka svaren så att informanten inte vågar svara det hon/han egentligen hade tänkt. Frågorna som ställdes var öppna, vilket bidrar med mer utförliga svar (se bilaga 3), vi upplevde att intervjuerna kändes personliga och att informanterna fritt kunde berätta om sina erfarenheter och tankar. Om frågorna varit mer strukturerade hade svaren antagligen blivit mer styrda, och inte fullt så

utvecklade. Detta på grund av att informanterna kunde ha känt sig styrda av frågorna och inte fått möjlighet till att svara flexibelt.

Pilotintervjun var av stor vikt för oss eftersom den bidrog till att intervjuerna kändes mer trygga och säkra att genomföra, detta på grund av att frågorna och bandspelaren hade testats. Pilotintervjun bidrog även med insikt om att informanterna ibland blev avbrutna i samtalet, vilket kan bero på vår ovana att genomföra intervjuer, erfarenheterna av detta togs med till undersökningen till den aktuella studien. För att undvika att informanterna skulle känna sig illa till mods, med tanke på bandspelaren och intervjusituationen, fick de själva välja plats för intervjuerna. Vi fick intrycket av att informanterna kände sig trygga, vilket kan bero på att intervjuerna genomfördes på respektive skola. Eftersom bandspelare användes kunde vi fokusera på svaren som informanterna gav, istället för att behöva skriva ordagrant vad som sades. Detta bidrog även till att fler följdfrågor kunde ställas. Vid intervjuernas sammanställning transkriberades intervju svaren, vilket var ett tidskrävande jobb. I enlighet med Denscombe (2000) anser vi att materialet blev tydligare vid analysering av resultatet.

5.3 Socioemotionell kompetens

En av de teoretiska utgångspunkterna som ligger till grund för arbetet är framförallt Vygotskijs teori, ett sociokulturellt perspektiv. Vygotskij menar att människan utvecklas i integration med andra, samma teori förespråkar även Säljö (2000). Det överensstämmer med de elever som beskrivs i arbetet, som har svårigheter att samarbeta med andra och är något som vi fått egna erfarenheter ifrån när vi varit på VFU. Där upplevde vi att elevernas samarbete bidrar till trygghet samt ny kunskap, genom att de umgås och lär av varandra. En annan utgångspunkt för studien är Antonovskys *känsla av sammanhang* (KASAM), där menar han att människan bör sträva mot att känna sig delaktig och engagerad i sin vardag. På så sätt är det lättare att hantera de krav som ställs från sig själv och andra i sin omgivning. Att ha en väl utvecklad *känsla av sammanhang* bidrar till att ha en väl utvecklad emotionell kompetens, vilket leder till att kunna hantera både sina egna och andras känslor. De elever som har en bristande socioemotionell kompetens har enligt vår mening en lägre *känsla av sammanhang*, detta märks genom att eleverna har svårt att känna empati för andra, samt hantera och känna igen sina känslor. Dock menar vi precis som Johannesson (1997) att man ska som lärare vara försiktig med att bedöma vilka elever som har en bristande socioemotionell kompetens eftersom alla elever någon gång brister i uppmärksamhet och hantering av känslor.

Elever med bristande socioemotionell kompetens har enligt Kimber (2004) ofta bristande uppmärksamhet, de blir lätt distraherade och förlorar fokus på arbetsuppgifterna. I likhet med samma författare menar informanterna att elevernas uppmärksamhet brister vid längre genomgångar. Eleven vet då inte vad hon/han ska göra eftersom eleven inte lyssnat, många tappar fokus och har svårt att koncentrera sig. I enlighet med vad författaren och informanterna berättar anser vi att dessa elever märks ofta genom att de springer omkring i klassrummet och är mer nyfiken på vad ”grannen” gör. Det beskrivna beteendet hos elever med bristande socioemotionell kompetens upprepas ständigt och dessa elever uppfattas av många lärare som svårhanterliga.

För att förtydliga begreppet bristande socioemotionell kompetens frågades informanterna vad de anser att social och emotionell kompetens innebär. Social kompetens innebär för informanterna att en elev kan umgås och interagera med sina klasskamrater. Social kompetens innebär för författarna i forskningsbakgrunden att kunna samarbeta med andra människor. Enligt Dahlkvist (2002) innebär emotionell kompetens att kunna hantera sina känslor, samt känna igen känslorna. Informanterna anser i enlighet med författaren att emotionell förmåga innebär att en elev kan hantera sina känslor samt känna empati för andra människor. Enligt vår mening är social och emotionell kompetens något som är bundet till varandra. Vi anser att det är ovanligt att endast ha en god emotionell kompetens och helt sakna social kompetens eller tvärtom. Däremot kan kompetenserna vara mer eller mindre utvecklade, en elev kan exempelvis ha lätt för att samarbeta och fungera bra tillsammans med andra, samtidigt som eleven kan ha svårt att hantera och förstå sina och andras känslor.

En elev kan enligt Dahlkvist (2002) utveckla sin bristande socioemotionella kompetens på samma sätt som andra färdigheter. I enlighet med författaren, anser vi att en elev som får möjlighet att träna och utvecklas tillsammans med andra elever har stora möjligheter att utveckla sin kompetens. Vi anser i enlighet med Frisk (1998) att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan utvecklas med tiden, på grund av mognad. Elever som slåss med disktratorer i skolår nio i ämnet hem- och konsumentkunskap behöver inte hantera situationen på samma sätt på sitt arbete tio år senare, då många av eleverna utvecklat sitt sätt att hantera olika situationer. Trots mognad menar en av informanterna att även vuxna personer många gånger har svårt att kontrollera sina känslor. Läraren i skolan och andra vuxna personer eleven möter i sin vardag, borde vara en förebild för eleven, annars tror vi det

kan vara svårt för eleven att veta vad som är ett "rätt och riktigt" beteende. Enligt Erikson (1993) påverkas individers identitet av sin omgivning under olika perioder i livet. Samme författare menar att skolan och lärarna har en avgörande betydelse för ett barns utveckling och därför är det viktigt att barnet kan känna sig trygg i skolans miljöer.

5.4 Lärarens bemötande

Lärarna i intervjuerna menar att de är väl medvetna om hur de placerar och delar in eleverna i klassrummet för att eleverna ska få känna trygghet och ha förutsättningar för kunskapsutveckling. I ämnet hem- och konsumentkunskap arbetar eleverna två och två, i par som oftast delas in av läraren. I ämnet svenska arbetar de i mindre grupper för att inte alla elever ska vara i klassrummet samtidigt. Diana som undervisar i hem-och konsumentkunskap tycker att det handlar mycket om bemötande, kan man möta en elev på rätt sätt behöver inte gruppammansättningar bli ett stort problem. Kimber (2004) menar precis som Diana att det är viktigt hur läraren bemöter eleverna samt att uppmuntra deras goda sidor. När eleverna delas in i grupper blir det nästan alltid protester, men detta är generellt för alla elever menar lärarna i hem- och konsumentkunskap. Lärarna i svenska upplever inte att problemet vid gruppindelningar är lika stort, men kan bidra till att en del elever blir oroliga och har svårt att veta vad de ska göra och många har svårt att samarbeta med andra elever. Av egna erfarenheter från VFU har vi en känsla av att gruppindelningar är ett hett ämne som ständigt diskuteras av eleverna i ämnet hem- och konsumentkunskap. Diskussionerna handlar om gruppammansättningar där vissa elever påstår att de inte kan arbeta med andra. Diskussionerna gäller generellt för de flesta i klassen, däremot bidrar bristande socioemotionell kompetens till att eleverna har svårigheter att hantera situationer och lektionen blir många gånger påverkad av detta. Lärarna i studien som undervisar i ämnet hem- och konsumentkunskap anser att problem med elever som har bristande socioemotionell kompetens uppstår mest vid långa genomgångar, då har eleverna svårt att sitta stilla. Lärarna anser även att problem kan uppstå med dessa elever då de blir färdiga med sina arbetsuppgifter före andra elever, och kan då störa de andra eleverna.

Både Kimber (2004) och Drugli (2003) menar att en elev med bristande socioemotionell kompetens behöver tydliga regler och rutiner. Om en elev inte vet vad som gäller blir eleven lätt okoncentrerad och tappar fokus, därför menar författarna att det är viktigt att ha en tydlig början och ett tydligt avslut på alla lektionsmoment. Som lärare bör man vara väl medveten om att eleverna många gånger känner sig otrygga i skolans atmosfär. Om en elev med

bristande socioemotionell kompetens ska känna trygghet är det viktigt med liknande rutiner oavsett ämne och klassrum. Detta menar vi kan vara svårt i de senare skolåren, då eleverna har olika lärare i olika ämnen. Till skillnad från elever som går de tidiga skolåren, som har en och samma lärare i de flesta ämnena, vilket bidrar till att eleven lättare kan ha samma rutiner varje dag.

De eleverna med bristande socioemotionell kompetens kan mer än andra elever behöva röra på sig under långa arbetspass. Kimber (2004) menar att eleverna behöver fysisk aktivitet inplanerade i lektionerna, eller att eleven i vissa fall kan få tillfälle till något rörelsemoment under långa lektionspass. Där anser vi att ämnet hem- och konsumentkunskap har en fördel, jämfört med ämnet svenska. Detta på grund av att eleverna förflyttar sig i klassrummet under stora delar av lektionen, eleverna får på så sätt röra på sig, samtidigt som de med bristande socioemotionell kompetens enklare kan ta pauser utan att det stör de andra eleverna. Lärarna i ämnet svenska i studien berättar att deras lektioner ofta innebär långa och stillsamma lektioner, lärarna får då ta till olika metoder för att hålla eleverna fokuserade. Vidare berättar samma lärare att de har överenskommelser med eleverna när de tappat fokus, då får de lov att ta en paus som är i form av att gå ut utomhus. En av lärarna i svenska berättar att de har frukt på skolan som eleverna får gå och ta av vid behov. Vi menar att då blodssockret sjunker, kan det vara svårt att koncentrera sig en längre stund. Då kan frukt vara ett mycket bra alternativ, eftersom det innehåller fruktsocker som höjer blodssockret och därmed koncentrationen. Detta visar att enkla medel som att erbjuda eleverna frukt, kan bidra med en ökad trivsel, samt mer fokuserade elever.

5.5 Attityder

År 2003 gjorde Skolverket en nationell utvärdering (NU 2003), som ger en bild av grundskolans utveckling under 1990-talet. Svaren från utvärderingen visar att både flickor och pojkar har ett stort intresse för ämnet hem- och konsumentkunskap. De tre lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap förmodar att deras elever anser att ämnet är roligt eftersom eleverna kan se nyttan av det både idag och i framtiden samt att de får arbeta med händerna. Vår erfarenhet av elevernas attityder till ämnet hem- och konsumentkunskap är att många av eleverna har en positiv inställning till ämnet, vilket märks genom att många elever kommer tidigt till lektionen, samt vill komma igång snabbt med arbetet i köket. I samma utvärdering (NU 2003) anser åtta av tio elever att ämnet hem- och konsumentkunskap är ett viktigt ämne för att kunna hantera livet med hem och familj, eleverna kan se att det är något som de i

framtiden ska kunna hantera. Kan eleverna se fördelen av ämnet är det enligt vår mening enklare som lärare att motivera eleverna till ny kunskap. Däremot upplever vi att de flesta elever har svårt att se fördelen av ämnet i framtiden, många har svårt att ta till sig kunskap som de har användning för först om några år, som till exempel att tvätta kläder. Eleverna ser detta som sina föräldrars uppgifter, och är inget som de själva behöver lära sig idag. Eleverna anser enligt informanterna att ämnet hem- och konsumentkunskap är ett intressant ämne på grund av att de får lyckas med något varje lektion, det vill säga att eleverna får ett resultat i form av en måltid varje lektion. Även Hwang (1996) menar att ett barn måste få känna att de lyckas för att deras jaguppfattning ska utvecklas. Lindahl (2003) har studerat hur elever värderar sitt intresse och kunskaper inom skolans ämnen. Resultatet visar att ämnet hem- och konsumentkunskap är ett av de ämnen som både flickor och pojkar tycker är mest intressant, eleverna värderar också att de har mycket kunskaper i ämnet. Eleverna anser att ämnet svenska är ett av de nyttigaste ämnena i skolan, trots att många anser att ämnet är svårt. Informanterna i ämnet svenska berättar att de tror att eleverna tycker ämnet är krävande och tungt, eftersom det är mycket att läsa och skriva, som kräver koncentration från eleverna.

5.6 Betyg och fortbildning

Salamancadeklarationen understryker att elever med behov av särskilt stöd ska få det han/hon behöver för att tillgodogöra sig undervisningen och nå målen på samma villkor som andra elever (Utbildningsdepartementet, 2001). För att göra det måste kursplanerna anpassas till elevens behov och därför behöver skolorna kunna erbjuda eleven kurser som passar olika förutsättningar. Detta är enligt vår mening svårt att uppnå med tanke på dagens resurser i skolorna, för att detta skulle vara genomförbart skulle det krävas fler specialpedagoger i varje klass. För att kunna tillgodose alla elevers olika behov krävs det enligt vår mening mindre klasser och fler lärare. Brodin (2004) menar att för att ge eleverna extra stöd behövs utbildning för skolans personal, vilket är något som alla informanterna i studien saknar. De sex informanterna önskar att de fick mer utbildning kring barn med bristande socioemotionell kompetens. Lärarna har endast erbjudits någon enstaka föreläsning vilket är för lite menar de. Detta kan tyckas vara en viktig synpunkt i studien, men eftersom att informanterna saknade fortbildning om elever med bristande socioemotionell kompetens, kommer detta att bli en liten del av resultatet. Det är något vi saknar i vår lärarutbildning, och skulle vilja se mer av till kommande studenter.

Frågan ställdes till informanterna om de skulle kunna hjälpa en elev med bristande socioemotionell kompetens, genom att sätta ett godkänt betyg för att eleven inte har så många andra godkända betyg. De tre lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap svarade att de skulle kunna hjälpa en elev på detta sätt. Detta skulle enligt lärarna kunna göras genom att hitta andra vägar att nå målen på, när en elev inte når kriterierna för godkänt hjälper lärarna till att hitta ett sätt som passar för just den eleven. En lärare i ämnet hem- och konsumentkunskap menar att man inte behöver vara så strikt när det gäller betygskriterierna.

Våra betygskriterier är lite annorlunda, man behöver inte vara så strikt. Om vi har sju kriterier för godkänt och eleven klarar bara tre, men med råge, kanske det räcker. Om en elev gör sitt bästa kan jag ge den ett godkänt (Frida).

Lärarna i ämnet svenska svarade att de inte skulle kunna hjälpa en elev genom att sätta ett godkänt betyg. De anser att en lärare begår tjänstefel om läraren sätter godkänt då en elev inte når upp till de kriterier som krävs. Frågan vi ställer oss är om lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap verkligen hjälper en elev genom att inte vara "så strikt" vad det gäller betygskriterierna i ämnet. Det är svårt att öka ämnets status, då vissa lärare ser på betygskriterierna på detta sätt. Ämnet har i mångas ögon en låg status och är ett ämne som alla kan glida igenom. Som framtida lärare i ämnet anser vi att mångas attityder behöver förändras, och det känns som det är en "lång väg att gå", då man redan nu ser hur kommande kollegier anser om sitt eget ämne.

Eftersom lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap i denna studie hjälper eleverna till ett godkänt betyg, antar vi att ämnet borde ha ett högre antal godkända elever jämfört med ämnet svenska. Detta stämmer däremot inte med Skolverkets rapport för slutbetyg år 2006. Enligt den rapporten har fler elever i skolår nio minst godkänt i ämnet svenska jämfört med ämnet hem- och konsumentkunskap. En av lärarna i ämnet hem- och konsumentkunskap menar att de elever som inte når upp till godkänt är många gånger de som skolkar, det är sällan elever som får ett icke godkänt betyg om de har en regelbunden närvaro på lektionerna. Det var tre lärare på skolorna A, B, och C som anser att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan bidra till att en elev inte får godkänt i skolår nio i ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska. De menar att eleven missar mycket av ämnet på grund av sina brister och kan på så sätt inte nå upp till kunskapskraven.

Det är klart om man snurrar 15 varv på stolen under en lektion så får man inte in den kunskapen man borde, så det är klart att det påverkar betyget (Anna).

De övriga lärarna i studien menar att en elevs bristande socioemotionella kompetens inte kan bidra till att eleven får ett icke godkänt betyg i skolår nio i ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska. De tycker att det är kunskapen som ska bedömas och inte hur personen uppför sig.

Vid studiens början hade vi en känsla av att eleverna har lägre krav för att få godkänt i ämnet hem- och konsumentkunskap jämfört med ämnet svenska. Känslan fick vi genom erfarenheter från VFU: n där elever i ämnet hem- och konsumentkunskap inte har krav på sig att kunna följa ett recept. I ämnet svenska känns det däremot som en grundläggande kunskap att kunna läsa och förstå en text. Då rapporten tolkas från Skolverket (2006) är det fler elever som är godkända i ämnet svenska jämfört med hem- och konsumentkunskap i skolår nio. Detta stämmer inte överens med våra egna antaganden och informanternas svar. Vi upplever att eleverna i ämnet hem- och konsumentkunskap borde ha mer kunskaper inom läsförståelse eftersom de flesta av eleverna har godkänt i ämnet svenska. Då eleverna har lektion i ämnet hem- och konsumentkunskap är det många som inte kan följa ett recept eller skriva enkla skrivuppgifter, som till exempel fakta om något livsmedel. Enligt betygskriterierna för ämnet svenska ska eleven kunna skriva texter så att innehållet framgår. Med kriterierna som bakgrund anser vi att en elevs kunskap i ämnet svenska borde bidra med en viss förkunskap i ämnet hem- och konsumentkunskap. Statistik från Skolverket (2006) visar på att fler elever får godkänt i ämnet svenska i slutbetyg, vilket bestrider våra antaganden.

5.7 Fortsatt forskning

Studien har klarlagt hur sex lärare arbetar och förhåller sig till elever med bristande socioemotionell kompetens i skolår nio. Med tanke på att ingen av informanterna har fått någon utbildning angående dessa elever, kan det ibland vara svårt att veta hur lärare ska förhålla sig till dessa elever vid olika tillfällen. För att alla elever i skolan ska få en likvärdig utbildning krävs det att läraren har kunskaper om elever med bristande socioemotionell kompetens. Det vore intressant att studera fler lärare i fler ämnen och på så sätt se om det finns fler skillnader beroende på ämne och ämnets kriterier. Bristande socioemotionell kompetens skulle kunna studeras om det skiljer sig mellan könen. Förutom detta vore det intressant att studera hur socioemotionell kompetens utvecklas från en ålder till en annan.

6. Sammanfattning

Syftet med detta arbete har varit att studera och undersöka hur lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska arbetar och förhåller sig till elever i skolår nio med bristande socioemotionell kompetens, både i undervisningssituationer samt betygsättning. I forskningsbakgrunden presenteras begreppet socioemotionell kompetens, som innebär brister inom den sociala och emotionella delen, det vill säga att eleven har svårt att samarbeta samt svårigheter att hantera sina och andras känslor. För att en elev med bristande socioemotionell kompetens ska känna trygghet i skolan är lärarens bemötande och handlande en viktig faktor. Forskningsbakgrunden presenterar också elevernas attityder till ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska, och en jämförelse av de två ämnena då det gäller betygsättning.

Den empiriska undersökningen genomfördes genom intervjuer med yrkesverksamma lärare i ämnena hem- och konsumentkunskap samt svenska. Intervjuerna som genomfördes var kvalitativa med semistrukturerad form. Undersökningen genomfördes på sex lärare, tre lärare i respektive ämne, med fem kvinnliga och en manlig lärare.

Lärarnas svar presenteras i resultatet i form av olika kategorier, som framkom under transkriberingen av intervjuerna. Kategorierna är: socioemotionell kompetens, lärarens arbetssätt, fortbildning för lärare, elevers attityder till ämnet hem- och konsumentkunskap och svenska, samt elever med icke godkänt betyg i skolår nio. Resultatet från vår studie visar att det finns elever med bristande socioemotionell kompetens i alla informanternas klasser. De intervjuade lärarna i studien är väl medvetna om hur de grupperar elever med bristande socioemotionell kompetens vid olika grupparbeten, som kan vara en bidragande orsak till protester från eleverna. Vidare visar resultatet att tre av sex lärare ansåg att en elevs bristande socioemotionella kompetens kan bidra med att eleven inte får ett godkänt betyg i skolår nio. Tre av sex lärare i studien menar att läraren inte kan och får hjälpa en elev att sätta ett godkänt betyg i årskurs nio, på grund av att eleven inte har så många andra godkända betyg, de anser då att tjänstefel begås.

7. Litteraturförteckning

- Antonovsky, A. (2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodin, J. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Ciarrochi, J, Forgas, J & Mayer, J. (2001). *Emotional intelligens in everyday life*. Lillington: Edwards Brothers.
- Dahlkwist, M. (2002). *Social kompetens – en utvecklingsguide*. Uppsala: Kunskapsförlaget AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Drugli, M. (2003). *Barn vi bekymrar oss om*. Stockholm: Liber.
- Egidius, H. (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eriksson, I. (2001). *Kaos och social kompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Erikson, E. (1993). *Barnet och samhället*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Frisk M. (1998). *Lätt att glömma bort de sent mognade barnet*. Läkartidningen Volym 95 NR18.
- Goleman, D. (2000). *Känslans intelligens om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Göteborg: Wahlström & Widstrand.
- HSFR. (1991). *Forskningsetiska principer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hwang, P. (1996). *Utvecklingspsykologi, från foster till vuxen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jarlén, L. (1997). *Vägar till socialkompetens*. Oskarshamn: Primo.
- Johannesson, E. (1997). *Barn med socioemotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kim, L. (1998). *Val och urval till högre utbildning. En studie baserad på erfarenheterna av 1977 års tillträdesreform*. Uppsala universitet.
- Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens*. Västerås: Ekelunds förlag.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lalander, P. (2007). *Ungdomsgrupper i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindahl, B. (2003). *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindblad, I. (1998). *Uppsatsarbete, en kreativ process*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilzon, K. (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordstedts Uppslagsbok. (2003). *Nordstedts Uppslagsbok 65000 uppslagsord*. Stockholm: Prisma.
- Närvänen, A. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik- Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Patel R & Davidsson, R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1993). *Närhet och distans kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter: och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Selghed, B. (2004). *Ännu icke godkänt, lärares sätt at erfara betygssystemet och dess tillämpning i yrkesutövningen*. Malmö: Reprocentralen.
- Skolverket. (2001). *Barn i behov av särskilt stöd*. Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003- Svenska och svenska som andraspråk skolår 9. Ämnesrapport 251*. Skolverket.
- Skolverket. (2003). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003- Hem- och konsumentkunskap. Ämnesrapport 253*. Skolverket.
- Skolverket. (2005). *Allmänna råd och kommentarer, den individuella utvecklingsplanen*. Skolverket.
- Solovey, P. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (1969). *Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr - 69)*. Stockholm: Liber

Utbildningsdepartementet. (1980). *Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr - 80)*. Stockholm: Liber.

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo-94)*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 5*. Stockholm: Svenska Unesco-rådet.

Vernersson, I. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Webster-Stratton, C. (2004). *Utveckla barns emotionella och sociala kompetens*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Elektroniska dokument

Skolverket 2006

Hämtad den 11 april 2007

http://siris.skolverket.se/portal/page?_pageid=33,9139&_dad=portal&_schema=PORTAL

Skolverket 2006/2007 Kursplan och betygskriterier för hem- och konsumentkunskap

Hämtad den 26 april 2007

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3871&extraId=2087>

Skolverket 2006/2007 Kursplan och betygskriterier för svenska

Hämtad den 26 april 2007

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Skolverket 2007

Hämtad den 20 april 2007

<http://www.skolverket.se/sb/d/208/a/6338>

Sveriges riksdag, 1997

Hämtad den 5 april 2007

[http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?\\${HTML}=SFST_LST&\\${OOHTML}=SFST_DOK&\\${SNHTML}=SFST_ERR&\\${MAXPAGE}=26&\\${TRIPSHOW}=format=THW&\\${BASE}=SFST&\\${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=](http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?${HTML}=SFST_LST&${OOHTML}=SFST_DOK&${SNHTML}=SFST_ERR&${MAXPAGE}=26&${TRIPSHOW}=format=THW&${BASE}=SFST&${FREETEXT}=&BET=1985%3A1100&RUB=&ORG=)

Bilaga 1

Hem- och konsumentkunskap

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- kunna planera, tillaga, arrangera och värdera måltider med hänsyn till ekonomi, hälsa, miljö och estetiska värden,
- ha kunskaper om resurshushållning för att kunna välja och använda metoder, redskap och teknisk utrustning för matlagning, rengöring och tvätt i hushållet samt kunna hantera dem på ett för situationen funktionellt och säkert sätt,
- kunna samarbeta med andra oavsett skillnader i fråga om exempelvis kön och etnicitet samt ha insikter i frågor som rör kulturell variation och hushållsarbetets koppling till jämställdhet,
- känna till sina rättigheter som konsument och kunna värdera olika slags information vid utförandet av verksamheter i hushållet.

Bedömning i ämnet hem- och konsumentkunskap

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet hem- och konsumentkunskap gäller elevens skicklighet, kreativitet och samarbetsförmåga vid genomförandet av olika verksamheter i hushållet. Det innebär att elevens kunskaper om mat och måltider, boende och konsumentekonomi samt social gemenskap utgör bedömningsgrund. Elevens medvetenhet om och förmåga att värdera och hantera konkreta problem i relation till hälsa, resurshushållning, jämställdhet och kultur ingår i bedömningen. Elevens förmåga till reflekterat handlande genom hela arbetsprocessen utgör en viktig grund för bedömningen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven tar egna initiativ och visar skicklighet i utförandet av olika uppgifter i hushållet. Eleven hanterar konkreta problem och bedömer olika lösningar i relation till sin egen och andras hälsa.

Eleven tar ansvar för val och handlingar under hela arbetsprocessen och har insikter om relationen mellan hushåll, samhälle och miljö.

Eleven utför handlingar i hushållet utifrån medvetna val och argumenterar för dessa i relation till resurshushållning.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven hanterar oförutsedda situationer i hushållet och omprövar tidigare val när förutsättningarna ändras.

Eleven genomför och beskriver olika arbetsuppgifter i hushållet samt bedömer arbetsprocess och resultat ur flera perspektiv, t.ex. estetiska, etiska, historiska och internationella.

Bilaga 2

Svenska

Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret

Eleven skall

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Bedömning i ämnet svenska

Bedömningens inriktning

Bedömningen i ämnet svenska gäller hur långt eleven har kommit i sin språkliga utveckling och sin litterära medvetenhet och i sin medvetenhet om olika mediers former och syften. Bedömningen gäller således elevens förmåga att nyanserat och preciserat uttrycka egna åsikter, känslor, kunskaper och idéer med olika språkliga medel och med den variation som varje situation kräver, på egen hand och i samspel med andra människor vidga sin erfarenhet genom läsning både av skönlitteratur och andra texter samt upplevelser via andra medier samt medvetet reflektera över erfarenheter och uttrycksmedel. Elevens skicklighet i att hantera språket och själv uttrycka sig, i att förhålla sig till vad andra uttryckt i tal, skrift och via andra medier samt att reflektera över sammanhang och förstå världen omkring sig är således en grund för bedömningen.

Den språkliga och litterära kompetensen, graden av självständighet i att pröva och använda en vid repertoar av redskap liksom förmågan att språkligt behärska olika situationer är också utgångspunkter för bedömningen.

Kriterier för betyget Väl godkänd

Eleven arbetar medvetet med sitt språk för att göra det mer uttrycksfullt, korrekt och tydligt både i tal och skrift.

Eleven argumenterar i diskussioner och grupparbeten för den egna åsikten, ställer frågor som hör till ämnet, lyssnar på andra och granskar sina egna och andras argument. Eleven anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art samt anpassar i både tal och skrift sin text till mottagare och syfte.

Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och använder och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättartekniker samt vanliga grammatiska termer.

Eleven använder skrivandet för att ge uttryck för tankar, åsikter och känslor och som ett redskap för kommunikation.

Eleven använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så att de blir tillgängliga för andra.

Eleven gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskap i olika medier.

Kriterier för betyget Mycket väl godkänd

Eleven uttrycker sig säkert, välformulerat och med tydligt sammanhang i tal och skrift. Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna. Eleven tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag. Eleven är lyhörd för och reflekterar över stilistiska variationer och olika sätt att uttrycka sig i tal och skrift.

Bilaga 3

- Hur länge har du undervisat som lärare?
- Vad är koncentrationssvårigheter för dig?
- Vad är social kompetens för dig?
- Vad är emotionell kompetens för dig?
- Ser du någon skillnad/samband på elever med koncentrationssvårigheter och elever med bristande social och emotionell kompetens?
- På vilket sätt arbetar du med elever som har socioemotionella brister?
- Hur reagerar ”dessa” elever vid gruppindelning och samarbetsövningar?
- Har du fått någon utbildning kring elever med socioemotionella brister?
- Finns det alternativa kurser på er skola som anpassas till elevernas olika förutsättningar?
- Kan en elevs socioemotionella bidra med att eleven inte får godkänt i slutbetyg i skolår nio?
- Hur tror du elever med socioemotionella brister ser på ämnet HK/svenska?
- Kan man som lärare sänka en elevs betyg på grund av att eleven har socioemotionella brister?
- Skulle du som lärare kunna sätta godkänt på en elev i skolår nio för att man som lärare vet att eleven inte har så många andra godkända ämnen?
- Hur många av eleverna på er skola går ut med betyget IG i HK/svenska?
- I vilka situationer i undervisningen uppstår vanligtvis mest problem kring elever med socioemotionella brister?