

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik

(41-60p) 10 poäng

Vt 2006

## Självbildens nivå och utveckling i skolan

Specialpedagogiskt stöd ur elevperspektiv

Författare: Gunilla Karlsson och Gun Westerlind

Handledare: Daniel Östlund

# Självbildens nivå och utveckling i skolan

## Specialpedagogiskt stöd ur elevperspektiv

Gunilla Karlsson och Gun Westerlind

### **Abstract**

Det talas idag mycket om Sveriges satsningar på en skola för alla. Samtidigt mår många elever dåligt. Det är något som inte stämmer. Syftet med denna studie är att undersöka hur elevernas självbild påverkas av specialpedagogiskt stöd. Avsikten är att beskriva självbild, självkänsla och självförtroende, ur den enskilde elevens synvinkel. Studien bygger på öppna intervjuer med elever, i år 7-9, med respektive utan specialpedagogiskt stöd. Utvärderingen noterar att man bör skilja på självbildens nivå och dess utveckling. Litteraturen tar upp systemtänkande om lärande organisationer och begreppen *flow* och *KASAM*.

Resultatet visar att eleverna som får specialpedagogiskt stöd ofta gav tydliga svar om sin självbild. Slutsatsen tar upp en diskrepans mellan styrdokumentens retorik om inkludering och den i praktiken allt mer segregerade svenska skolan. Vi borde satsa på "rättsökning" med avsikt att förbättra utbildningssituationen som helhet och inte fastna i felsökning kring den existerande specialpedagogiken.

Nyckelord: Självförtroende, självkänsla, skolutveckling

Institutionen för beteendevetenskap  
Högskolan Kristianstad

2006

## Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Bakgrund.....	5
1.2 Syfte.....	6
1.3 Uppsatsens disposition.....	6
<b>2. Litteraturgenomgång</b> .....	<b>7</b>
2.1 Självbegreppens bakgrund.....	7
2.2 Begreppsförvirring.....	8
2.3 Teori kring jaget och självet.....	8
2.4 Begreppen ”självförtroende” och ”självkänsla”.....	9
2.5 Begreppen ”självbild” och ”självuppfattning”.....	10
2.6 Hur mäter man självbild.....	11
2.7 Barnets utveckling av självet.....	11
2.8 Skolsituationens inverkan på elevens självbild.....	14
2.8.1 Lärares förväntningar.....	14
2.8.2 Ett positivt klassrumsklimat.....	15
2.8.3 KASAM.....	15
2.8.4 Målbild – flow.....	16
2.8.5 Lärande i grupp.....	16
2.8.6 Beröm – samtal – ärlig kontakt.....	17
2.9 Skolmaterial som avser att stärka elevernas självbild.....	18
2.10 Tre studier av självbildens utveckling och specialpedagogiskt stöd.....	19
2.10.1 En litteraturöversikt av studier av självbild.....	19
2.10.2 En studie av elevers berättelser om hur det är i skolan.....	20
2.10.3 En studie av elever i svårigheter.....	21
2.11 Specialpedagogik i ”en skola för alla”.....	22
2.12 Aktuella pedagogiska dilemman.....	23
<b>3 Metod</b> .....	<b>25</b>
3.1 Målgrupp.....	26
3.2 Genomförande.....	26
3.3 Bearbetning.....	27
3.4 Forskningsetiska avväganden.....	28
3.5 Reliabilitet och validitet.....	29
<b>4 Resultat</b> .....	<b>30</b>
4.1 Trivsel och uppskattning.....	30
4.2 Självbildens av andras uppfattningar.....	31
4.3 Självkänsla.....	31
4.4 Självförtroende.....	32
4.5 Motivation.....	33
4.6 Den egna upplevelsen av stöd i skolan.....	33
4.7 Sammanfattande tolkning av intervjuresultaten.....	34
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>35</b>
5.1 Forskningsfrågans perspektiv.....	35
5.2 Forskningsområdets begrepp.....	36
5.3 Risken med tomt beröm.....	38
5.4 Förstärkningsspiraler kring självbildens.....	38
5.5 Elever som får specialpedagogiskt stöd tycks ha tydligare självbild.....	39
5.6 Avslutande kommentarer.....	40
5.7 Förslag till fortsatt forskning.....	40
<b>6 Sammanfattning</b> .....	<b>41</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>42</b>
Bilagor 1- 4	

*Det värsta som kan hända en människa är att tycka illa om sig själv.*

Johann Wolfgang von Goethe (Cullberg-Weston, 2005, s. 21)

## 1 Inledning

Det talas idag mycket om Sveriges satsningar på *en skola för alla*, en trygg miljö där alla är välkomna och där alla får individuellt anpassad undervisning och stöd i att bygga social och emotionell kompetens. Samtidigt noterar vi dock att allt fler elever diagnostiseras på grund av olika svårigheter i skolan och att många barn och ungdomar verkar må dåligt. Det ser ut som om utfallet nästan har blivit det motsatta till vad skolpolitikerna eftersträvat med de senaste decenniernas ”satsningar” på att utveckla skolan. Man säger att man satsar på en skola för alla, men allt fler av våra unga verkar må dåligt. Det är något som inte stämmer.

Således finns det ett behov att förbättra förståelsen kring hur dagens unga mår och hur deras självkänsla påverkas av deras situation i skolan. För att placera vårt fokus i en central del av denna viktiga fråga och för att få en rimlig avgränsning har vi valt att fokusera på upplevelsen av specialpedagogiskt stöd.

En allvarlig brist tycks, enligt vår uppfattning, vara att vi i skolan inte lyckas ta emot och utveckla de unga personerna som hela människor. Vi har därför försökt att förstå hur de unga personernas själv utvecklas och genom ganska djupa intervjuer informera oss om sexton elevers upplevelser av sig själva och sin skolsituation.

Styrdokumentet (Lpo-94) för skolan och litteraturen om specialpedagogik (Taube, 1997; Tideman m.fl., 2004) betonar att man bör se varje elev som en unik och hel individ. Enligt våra erfarenheter som pedagoger tenderar man dock i skolornas konkreta arbete, t.ex. då man skriver åtgärdsprogram, att mest tala och skriva om de aktuella elevernas tillkortakommanden så som dessa ter sig ur skolans perspektiv. Det som görs fokuserar också mest på den kunskapsmässiga dimensionen. Det är mer ovanligt att man på ett tydligt sätt intresserar sig för och beskriver elevernas känslorelaterade upplevelser.

Vi är således egentligen mest intresserade av hur självkänslans utveckling påverkas av olika former av pedagogiskt stöd. Vi har noterat att det i USA finns ett mycket stort intresse för att uppmuntra och ge barnen bättre self-esteem (självkänsla), men att det samtidigt kommer kritiska synpunkter beträffande om, och i så fall hur, man kan ”ge” självkänsla till någon (Johnsson, 2003).

## 1.1 Bakgrund

Varje dag möter skolan elever med olika förutsättningar, olika kön, bakgrund och tillgångar. De har olika egenskaper och använder sina kunskaper och färdigheter på olika sätt. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94, (Utbildningsdepartementet, 1998) betonar att ”det är skolans uppgift att stödja varje enskild elev i att finna sin unika egenart för att kunna delta i samhällslivet och ge sitt bästa i ansvarig frihet” (s. 5).

Läroplanen (SOU, 1999:63) skriver om skolans utmaning med att ge en utbildning som kan möta alla de olikheter som återfinns på dagens skolor. Det anses nödvändigt att ge olika former av specialpedagogiskt stöd, men det är svårt att avgöra hur detta egentligen påverkar eleverna. En intressant målbild för vad som bör eftersträvas, bland annat i skolan, återfinns i begreppet ”flow” (Liljegren, 2001).

Det finns en tendens att inrikta skolarbetet på att ”hjälpa” alla elever att bli ”normala”. Baksidan av detta är dock att de elever som har speciella egenskaper riskerar att bli betraktade som ”onormala”. Herlitz (2005), Uppsala Universitet, betonade vid ett föredrag i Kalmar att dagens användning av detta ord har fått en tråkig baksida. Herlitz föreslog att man istället för ordkombinationen normal-onormal hellre bör använda orden vanlig-ovanlig, vilket vi till fullo instämmer i. Att vara ”ovanlig” är inte negativt laddat och vi skulle önska att skolan och samhället på ett mer konkret sätt kunde ta till vara det positiva värdet i många fler ”ovanliga” egenskapsprofiler. *Mångfald är bättre än enfald.*

Jönsson och Tvingstedt (2002) efterlyser forskning som beskriver de berördas egna föreställningar, upplevelser och självdefinitioner av hur det är i skolan, då man menar att elever och föräldrar tillskrivs upplevelser och åsikter utan att dessa egentligen har studerats. Vi är därför intresserade av att ge en djupare insikt i elevernas egna upplevelser. För att få inblick i hur det specialpedagogiska stödet påverkar elevens självförtroende och självkänsla är det önskvärt att kartlägga sambanden mellan skolsituationen och självbild.

Begreppsbyggnaden för olika aspekter av självet är otydlig. Såväl på svenska som på engelska finns det ett antal olika begrepp inom området och ett antal varianter av hur olika begrepp används. För att anknyta till allmänt språkbruk har vi valt att ta en startpunkt i de följande definitionerna (Nationalencyklopedin, 2006, Självkänsla, Självförtroende);

- självkänsla                      medvetenhet om den egna personlighetens värde
- självförtroende                stark tilltro till den egna förmågan

I vår litteraturstudie använder vi ordet ”självbild” som ett värdemässigt mer neutralt begrepp som inkluderar både hög eller låg självkänsla och gott eller dåligt självförtroende.

## 1.2 Syfte

Syftet är att undersöka hur elevernas självbild påverkas av specialpedagogiskt stöd.

Avsikten är att beskriva och utvärdera detta ur den enskilde elevens personliga synvinkel. Utvärderingen baseras på en jämförelse av självbilderna hos ett antal elever, i år 7-9, som får specialpedagogiskt stöd och en referensgrupp av elever som endast får vanlig undervisning.

Studerade frågor:

- Hur påverkas självförtroendet av skolsituationen?
- Hur påverkas självkänslan av skolsituationen?

Målet är att beskriva och i någon mån analysera hur utbildningsformerna och de sociala förhållandena inom dagens svenska skolor påverkar elevernas självbild. Som studieobjekt fokuserar vi på skillnaden mellan å ena sidan elevernas upplevelse av att få stöd i en mindre grupp (ev. i separat lokal) och å andra sidan upplevelsen av den vanliga klassrumsundervisningen. Vi vill ”mäta” hur denna skillnad i skolsituation inverkar på elevens självförtroende och självkänsla.

## 1.3 Uppsatsens disposition

Litteraturen innehåller fyra huvuddelar: en inledande del som förklarar den grundläggande situationen beträffande terminologi och teoretiska begrepp, till stor del baserat på psykologisk teoribildning, se 2.1-2.7. Därefter tar 2.8-9 samt 2.11 i högre grad upp specialpedagogisk teori och 2.12 avslutar med några mer generella pedagogiska dilemman. 2.10 sammanfattar tre andra studier som en jämförelsegrund till denna studie.

Resultatdelen innehåller dels sammanfattningar av de verbala intervju svaren och dels bredare tolkningar. Strukturen förklaras i kapitel 3, Metod och i inledningen av kapitel 4. En intressant del av resultatet sammanfattas i avsnitt 5.5.

## 2. Litteraturgenomgång

För att ta tag i den vetenskapliga grunden inom vårt ämnesområde börjar vi med en inblick i självbegreppens bakgrund och begreppsförvirringen inom detta område. Begreppsbildningen och ”mätmetoden” är egentligen bara en grund, men eftersom begreppsbildningen och metodfrågan har visat sig vara svårgripbar tar vi upp en del litteratur kring dessa aspekter.

Ur forskningsfrågans perspektiv är vi mest intresserade av teori kring hur elevens skolsituation påverkar utvecklingen av elevens självbild. För att ta tag i denna frågeställning har vi arbetat med litteratur i gränsytan mellan specialpedagogik, socialpsykologi och utvecklingspsykologi.

### 2.1 Självbegreppens bakgrund

Människan har intresserat sig för sina egna inre egenskaper åtminstone sedan antiken. Det var dock först då psykologin började utvecklas som självständig vetenskap i slutet av 1800-talet som det växte fram en teoribildning kring jaget och självet (Johnsson, 2003), exempelvis filosoferade de amerikanska tänkarna Mead och James om sociala processer, och om jaget som objekt och subjekt.

Detta har koppling till den tidiga psykologins utveckling och hur det då växte fram en skiljelinje mellan olika perspektiv. Cullberg-Weston (2005) tar upp William James som den amerikanska psykologins fader och Taube (1987) beskriver honom som den förste ”själpsykologen”. Gardner (1983) skriver att både James och Freud var intresserade av ”jaget” och vidare att, vid Freuds första och enda besök i USA 1909, reste den mycket berömda och åldrande James till Freuds föreläsning om psykoanalys. Efter föreläsningen fällde James kommentaren ”psykologins framtid kommer att bygga på ert arbete” (Gardner, 1983). James uppskattade, enligt Gardner, Freuds teorier men varnade samtidigt för att de fokuserade på en oväntad förvridenhet i den mänskliga naturen.

Den psykoanalytiska och psykodynamiska teoribildningen med Freud som teorigrundare har varit en mycket viktig bas för självbegreppens utveckling. Han lyfte fram det omedvetnas inflytande på beteendet och inkluderade både medvetna och omedvetna processer i jaget. Senare psykodynamisk teoribildning har betonat kraftspelet såväl inom som mellan människor vilket bidragit till utveckling av mer socialpsykologiska inriktningar. Under samma tidsperiod växte det fram tankar kring jaget och självet.

James gjorde kring år 1890 följande klassiska definition av självet (Cullberg, 2005):

- Jag själv     Den som talar, iakttar och reflekterar
- Mig själv     Objektet för denna självobservation

Taube (1987) skriver att sociologen Charles Horton Cooley skapade år 1902 begreppet ”spegeljaget” som innebär att vår självuppfattning påverkas av andras uppfattning och värdering av oss. Vidare skriver hon att den amerikanske socialpsykologen och filosofen George Mead betraktade språket som förbindelselänk mellan jaget och samhället.

Cooleys och Meads tankeströmmar gav grund för den *symboliska interaktionismen*, som betonar att ”för att helt förstå jaget måste man förstå samhället och tvärt om” (Taube, 1987 s.17).

Åren 1920 – 1950 dominerades den psykologiska forskningen av behaviorismen och man fokuserade på det objektiva och mätbara. Man intresserade sig under denna tid knappast för människans inre (Taube, 1987; Cullberg, 2005).

Ahlgren (1992) menar att de psykodynamiska och socialpsykologiska forskningstraditionerna sedan har varit två viktiga huvudlinjer i forskningen kring självbegreppet. Den symboliska interaktionismen är nu en av de mest aktiva inriktningarna inom socialpsykologin. När människan blir medveten tolkar hon sin omgivning och påverkar den. Intresset för medvetandets och jagets uppkomst och utveckling i interaktion med den sociala miljön är gemensamt för de olika intresseriktningar som finns inom den symboliska interaktionismen (Ahlgren, 1992).

## 2.2 Begreppsförvirring

Självkänsla och självförtroende är idag frekvent använda begrepp i samhällsdebatten. Då man börjar studera dessa begrepp finner man många referenser och många kopplingar till ett flertal andra begrepp. Det finns dock knappast någon samsyn i hur begreppen används, vilket t.ex. Taube (1987) noterat:

*Säkert har den uppmärksamme läsaren redan upptäckt att en rad olika beteckningar använts för självbegreppet, bl a ”självuppfattning”, ”jaguppfattning”, ”själ”, ”jaget” och ”självbild”. Detta är inget ovanligt i böcker och artiklar om självbegreppet. Självbegreppet är ett hypotetiskt begrepp med många namn. Ibland använder olika författare samma ord men med devis olika innebörd och i andra fall används olika ord för exakt samma innebörd (Taube, 1987, s. 20-21)*

Detta skrevs 1987 men stämmer fortfarande väl med vår egen upplevelse av litteraturens språkbruk. Strandell (1997) skriver att ordet ”självkänsla” ofta används i anknytning till hälsa och framhåller att det inte finns något gemensamt synsätt på vad ordet egentligen betyder och att man därför själv bör definiera begreppens innebörd för ord som självkänsla och självförtroende. Den specialpedagogiska litteraturen tar ofta upp begreppet ”själv” i nära anknytning till begreppet ”jag”. Enligt Sandén (2000) använder Mead begreppet jagmedvetande och i sin doktorsavhandling använder hon därför genomgående begreppet jagmedvetande. Samtidigt säger hon att det hade varit möjligt att använda andra begrepp såsom självuppfattning eller självbild.

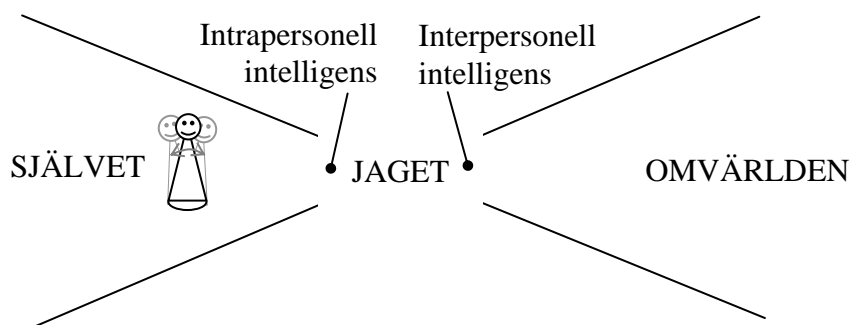
## 2.3 Teori kring jaget och självet

Begrepp som självkänsla och självförtroende beskrivs ofta i anknytning till jag-relaterade begrepp. Harter (1999) skriver att distinktionen mellan *Jaget* (I-self) och *Mig själv* (Me-self) är grundläggande i teoribildningen kring självet. *Jaget* beskrivs som aktören, den som vet, medan *mig själv* är förknippat med bredare idéer om sig själv inklusive sociala och känslor-



mässiga aspekter. Figur 1 illustrerar jaget som en aktörsfunktion med en central roll i att upprätthålla en sund koppling mellan det inre och det yttre. Detta har analogier med hur Nørretrander (1991) beskriver jaget som en medveten, begränsad och styrd informationskanal från omvärlden.

Figur 1 avser att visa en sammanhängande bild över de val av begreppsdefinitioner som vi valt att ta fasta på. Figuren visar en tydlig relation mellan ”jag” och ”själv”. ”Självbild” kan ur detta perspektiv tolkas som jagets uppfattning om självet. Självkänslan kan i figurens perspektiv tolkas som självets uppfattning om sig själv, vilket avser att beskriva den grundläggande tryggheten i sig själv. Masreliez och Modig (2004) beskriver den stabiliteten som en återhämtningsförmåga (resilience), en förmåga att ”stå upp” och resa sig – analogt med tyngden i foten som gör att en balansdocka åter reser sig själv då man petat till den, figur 1.



Figur 1 ”Jaget” som kommunikationskanal och informationsbearbetning i självets kontakt med omvärlden, egen tolkning baserad på Harter (1999).

Jaget har en kopplande funktion mellan upplevelsen av omvärlden och de inre egenskaperna och känslorna, se figur 1. Jagets kopplande funktion har här två riktningar. Gardner (1983) talar om två olika personliga intelligenser; den intrapersonella och den interpersonella intelligensen. Den intrapersonella intelligensen handlar om individens inre utveckling – kontakten med det egna känslolivet, vår förmåga att skapa kontakt mellan känsloupplevelser och den mer medvetna jagupplevelsen. Den interpersonella intelligensen hjälper oss att vända blicken mot andra – att tolka och förstå andra människor. Gardner är noga med att påpeka att dessa två intelligenser utvecklas parallellt i alla kulturer. Förmågan att kunna avläsa och tolka andras beteende ger kunskap om det egna jaget och omvänt lär man känna sin omgivning genom att ge akt på sina egna känslor och reaktioner. Han menar att en väl utvecklad jaguppfattning är resultatet av en förening av intrapersonell och interpersonell kunskap.

## 2.4 Begreppen ”självförtroende” och ”självkänsla”

Cullberg-Weston (2005) nämner att det är vanligt att blanda samman begreppen självkänsla och självförtroende. Hon beskriver självförtroende som en duktighetsbaserad självkänsla som handlar om det du gör medan ”självkänslan” handlar om vem du är. Hon menar att självförtroendet sitter i hjärnan, medan självkänslan är känslobaserad och sitter i hjärtat. Cullberg-Weston citerar också Warren Kingston ”En sund självkänsla handlar mindre om att känna sig harmonisk och värdefull än om att kunna handskas med känslor av otillräcklighet,

*oförmåga, skam eller skuld* – vilket krävs för att kunna vila i sig själv” (Cullberg-Weston, 2005, s.27).

Den goda självkänslan säger inifrån sett: ”Jag är som jag ska och har ett värde, helt enkelt för att jag finns till!”, medan självförtroende handlar om det vi kan (Juul, 2006, s. 90). Johnsson (2003) skriver att ”självkänsla” står för hur vi värderar oss själva, eller egentligen hur vi värderar bilden av oss själva, hur vi känner inre tillfredsställelse och tillit till oss själva. Hon inkluderar också självrespekt och självacceptans i ”självkänsla”. Johnsson beskriver självkänslan som en stabil grundegenskap medan självförtroendet varierar mycket mer.

## 2.5 Begreppen ”självbild” och ”självuppfattning”

Jönsson och Tvingstedt (2004) använder benämningen ”självbild” och skriver att litteraturen beskriver självbild och självuppfattning som ett flerdimensionellt begrepp. ”Självbilden utvecklas och formas i samspel med omgivningen och är av central betydelse för bl.a. vad vi tror oss om att kunna genomföra och vilka mål vi sätter upp” (Jönsson & Tvingstedt, 2004, s. 41).

Johnson (2003) definierar flera begrepp som används för att beskriva aspekter av självet, t.ex. självuppfattning och självbild. Hon skriver att ”självbilden är summan och genomsnittet av all faktamässig information om oss själva” (s. 15) och vidare att självuppfattning är ett något bredare begrepp som även innehåller värderingsaspekter.

Duesund (1996) använder till stor del begreppet självuppfattning som benämning för vår relation till oss själva och framhåller att självuppfattningen har konsekvenser för vårt förhållande till andra människor och den kultur vi lever i. Hon skriver att självuppfattning bara kan studeras på ett meningsfullt sätt inom sitt sociala sammanhang och betonar också att individens egentliga identitet har en central roll för självuppfattningen.

Taube (1987) skriver att en allt för stor diskrepans mellan ideal-jaget (sådan eleven skulle vilja vara) och real-jaget sänker självvärderingen. Duesund (1996) skriver att självuppfattningen beror på kongruensen mellan upplevelserna av det ideala självet och det reala självet. Att det finns en tendens att blunda för skillnader mellan idealt själv och realt själv och att undvika upplevelser som riskerar att aktualisera skillnader mellan dessa.

Ahlgren (1991) använder i sin avhandling begreppet självvärdering som en dimension av självuppfattningen och skriver att självvärderingen är den positiva eller negativa attityd som individen har till sin egen person. Hon skriver att självvärderingen är den del av självuppfattningen som är mätbar.

Harter (1999) skriver att det finns väsentlig konsensus kring att det är önskvärt att finna en sådan utvecklingsväg att realistiska mål, förväntningar och positiva omdömen internaliseras på ett sådant sätt att de inarbetas i barnets sanna uppfattning om sig självt.

Noteras bör också att man i specialpedagogisk forskning skiljer på skolsjälvbild och social självbild (Zelege, 2004; Jönsson & Tvingstedt 2002).

## 2.6 Hur mäter man självbild

Taube (1987) skriver att eftersom självbild är ett svårgripbart begrepp så är det naturligtvis också svårt att mäta och det finns ingen mätteknik som kan göra anspråk på att ge en korrekt bild av varje persons totala självuppfattning. Egna iakttagelser är naturligtvis det vanligaste sättet för läraren att bilda sig en uppfattning om en elevs självbild i klassrummet. Läraren bör vara uppmärksam på vilka kommentarer eleven faller om sig själv rörande prestationer i skolan, kamratrelationer, utseende mm. Taube skriver också att man som lärare bör vara uppmärksam på hur eleven fungerar tillsammans med kamrater på lektioner och raster. Är eleven aktiv vid diskussioner i klassrummet? Frågar eleven ofta hur uppgifter ska lösas eller undviker han/hon det som är svårt? Har eleven ofta magont eller huvudvärk?

Som ett komplement till egna iakttagelser finns det också ett antal egna självrapportmetoder eller självbildsformulär, utgivna av psykologförlaget, som kan ge läraren värdefull information om elevens syn på sig själv (Taube, 1987). Det finns dock många felkällor vid mätning med självrapporter och relevansen borde ofta ifrågasättas (se också Zelekes slutsats från sin litteraturöversikt av självbildsstudier). Det är dock relativt vanligt att använda olika typer av självrapportskalor för att undersöka självbild (Taube, 1987). Vi lämnar nu begreppsfrågorna och går över till individens utveckling av självet.

## 2.7 Barnets utveckling av självet

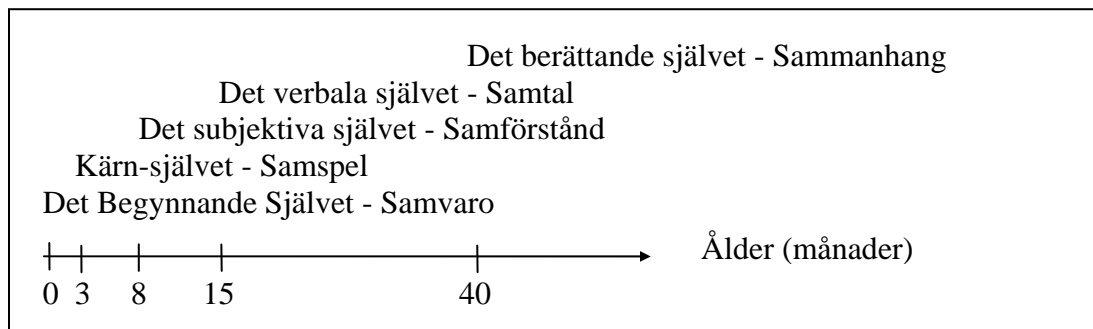
Vi inleder här med litteratur kring Sterns sekventiella utvecklingstrappa och sedan används Gardners personliga intelligenser i beskrivningen av självets utveckling under skolåren. Daniel Stern är amerikansk psykiater, utvecklingspsykolog och psykoanalytiker, verksam i Schweiz. Han arbetar med psykodynamisk teori, vilket har kopplingar tillbaka till Freud men som också betonar det psykiska kraftspelet mellan människor (Nationalencyklopedin, 2006; Stern, Psykodynamisk). Beskrivningen av barnets fortsatta självutveckling under skolåren har vi baserat på Howard Gardner, som är professor i Kognition och Utbildning vid *Harvard Graduate School of Education* (Gardner, 1983). Han är också adjungerad professor i psykologi (Gardner, 1999).

### 2.7.1 Det lilla barnets självutveckling

Stern menar att "känslan av själv" finns långt innan barnet kan reflektera över sig själv och har ett språk och beskriver barnets självutveckling som en process av ömsesidiga relationer med andra människor (Brodin & Hylander, 1997).

Brodin och Hylander presenterar Daniels Sterns teori om barns självutveckling under de första åren som en uppåtgående trappa som börjar med ett begynnande själv som t.ex. från tre månaders ålder kompletteras med ett kärn-själv, som har anknytning till samspel med andra,

se figur 2. Här bör noteras att dessa olika nivåer av känslor av "själv" fortsätter att utvecklas samtidigt som nya nivåer av själv tar form.



Figur 2 Självutveckling; egen figur baserad på Sterns teori enligt Brodin & Hylander (1997) och kompletterad med deras benämningar.

Det tre första relaterandedomänerna är baserade på känslokommunikation (Brodin & Hylander, 2002), de bygger inte på verbalt språk. Denna kommunikation beskrivs till stor del i termer av affekter. Brodin och Hylander beskriver affekterna som känslornas biologiska grund och noterar att varje grundaffekt (glädje, nyfikenhet, förvåning, vrede, sorg, avsky, avsmak, rädsla och skam) har sitt eget kroppliga uttryck, sin egen mimik. Känslornas utveckling beskrivs sedan som att barnet samlar minnen i anknytning till affekterna. *För varje gång ett barn ler kommer också ett minne att knytas till detta leende* (s. 23).

Flera tidigare teoretiker som Freud, Homburger-Erikson och Mahler har enligt Brodin och Hylander (1997) beskrivit barnets utveckling i termer av ett antal olika trappsteg i en trappa, där varje utvecklingsaspekt är begränsad till ett avgränsat tidsintervall. Hur barnet lyckas lösa sin uppgift i respektive fas sätter spår i personligheten som personen sedan bär med sig genom hela livet. Denna tolkning innebär att när barnet går in i en ny fas, stängs dörren till den tidigare. Sterns teori framhåller också att väsentliga delar av respektive utvecklingsaspekt sker under fasens inledande del. Han hävdar dock, enligt Brodin och Hylander, att det inte sker några stängningar utan att även utvecklingen på de grundläggande nivåerna i princip kan fortsätta hela livet.

Brodin och Hylander (1997) skriver att de övre stegen i Sterns trappa; samtal och sammanhang, markerar början på en mer medveten verbal kommunikation i anknytning till hur barnet upplever sig självt. Samtalet är ett viktigt verktyg i utvecklingen av förmågan att förstå omvärlden och att kunna presentera sitt "själv" på ett sådant sätt att barnet börjar få en mer tydlig återkoppling på hur det presenterar "bilden" av sig själv. När barnet börjar kommunicera verbalt och stiger in i ordens värld får det ett nytt fantastiskt verktyg för att kunna göra sig förstått och förstå andra (Brodin & Hylander, 1997). Å andra sidan är dock språket också splittrande eftersom den verbala kommunikationen tenderar att begränsa betydelsen av den mer helhetsmässiga känslobaserade upplevelsen av samhörighet med omvärlden. Det finns en risk att språket skiljer tanken från känslan.

Vi går nu vidare till barnets utveckling av självet under skolåren, baserat på de personliga intelligenserna enligt Gardner (1983).

## 2.7.2 Barn under de första skolåren

Gardner (1983) skriver att under denna latensperiod växer egenintresset och kunskapen om det egna jaget. Barnet har lärt sig att skilja klart mellan sig själv och andra och har uppnått en grundläggande social mognad. Det vet att om man beter sig positivt mot andra så får man troligen positivt bemötande tillbaka. Självcentreringen minskar gradvis under de sista förskoleåren och under denna period bygger barnet en skiljelinje mellan det egna jaget och andra. Barnet kan nu söka sig utanför familjekretsen och bygga upp egna vänskapsförhållanden. I den här åldern är barn uttalat sociala varelser och benägna att rätta sig efter normer men kan också driva krav på rättvisa in absurdum. Barnet är ofta intresserat av att skaffa sig objektiva färdigheter, kunskap och kapacitet på olika områden och det är nu barnet framför allt lär sig nya saker och bygger upp sina talanger. Främsta vägen till självkänedom för ett barn i sex-, sju-, och åttaårsåldern är att försöka åstadkomma resultat, men innerst inne finns en rädsla för att vara otillräcklig och inkompetent.

## 2.7.3 Skoltidens mellanperiod

Gardner (1983) skriver att från det att barnet börjar skolan fram till förpuberteten ökar barnets sociala känslighet och det känner mer av sina egna förmågor och begränsningar. Vänskapsband och relationer är viktigt och det går åt mycket kraft till att befästa sin position i kamratkretsen och barnet funderar nu också över interpersonella förhållanden. Förmågan att sätta sig in i andras situation ökar och barnet kan utföra mentala operationer där det föreställer sig samspelet med andra. Under den här perioden finns det risk att barnet drar förhastade slutsatser om sin egen förmåga, det kan tro att det är odugligt eller klarar vad som helst. Barnet kan lära sig att det är hjälplöst och kan komma in i en cirkel av negativa förväntningar och dåliga resultat. Lyckas barnet inte med att knyta varaktiga vänskapsband känner det sig ensamt och för första gången upplever barnet att det är ett misslyckande att inte kunna relatera till andra. Detta kan leda till dåligt självkänsla och på längre sikt prägla barnets jaguppfattning.

## 2.7.4 Tonåren

Gardner (1983) skriver att tonåren är en stormig tid. Den unga människan blir mer psykologiskt medveten och visar större känslighet för andras bakomliggande motiv, dolda önskningar och rädslor. Förhållandet till andra grundas mer på känslomässig kontakt och hon/han söker sig till dem som är självständigt tänkande i fråga om världsbild, uppfattning och åsikter. Tonåringen har fortfarande rättvisa som ett ideal, men vet att man måste ta hänsyn till speciella förhållanden i konflikter och dilemman. Självkänedom växer och kopplingen mellan intrapersonell och interpersonell intelligens utvecklas. Tonåringen börjar bygga en mer tydlig egen identitet, ett mer tydligt ”jag”. Med hänvisning till psykoanalytikern Erik Eriksson, och även Freud och James, skriver Gardner:

*Individen avgränsar de roller som han kan tänka sig att spela och som överensstämmer med hans känslor och definitioner. Den definitionen måste samtidigt passa det omgivande samhällets behov och dess förväntningar på individen (s. 230).*

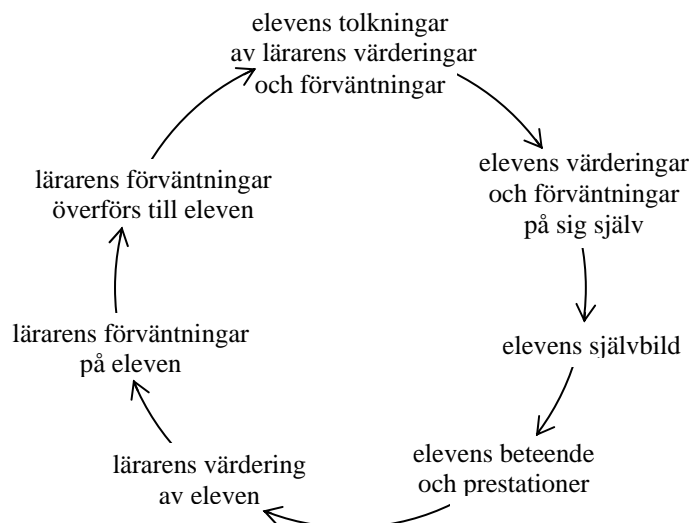
## 2.8 Skolsituationens inverkan på elevens självbild

Skolan har som huvudsaklig uppgift att skapa förutsättningar för lärande. Lärande bygger på att arbeta med begripliga utmaningar och därmed att skolan i viss mån bör ”stressa” eleven att utveckla sig själv. Om stressnivån blir för hög eller om eleven ofta känner att hon/han misslyckas finns det dock risk att eleven ger upp. Önskan att rädda den lilla självkänsla som finns kvar riskerar att bli större än lusten att lära (Taube, 1987). Strategin för att bemästra känslan av utmaning benämner Jönsson och Tvingstedt (2002) ”coping”. En strategi är att engagera sig i att hantera utmaningen och en annan är att försöka undvika utmaningen.

### 2.8.1 Lärarens förväntningar

Kimber (2004) betonar att ett av de kraftfullaste instrument som en lärare kan ha är att visa tilltro till sina elever. Hon skriver att då läraren tror att eleven kan lära sig så gör eleven det och att lärarens inställning till eleven är viktigare än någonting annat. Då läraren har verklig tilltro till elevens förmåga att lära sig så finner läraren metoder som passar för just den eleven.

Växelverkan mellan lärare och elev kan beskrivas som en utvecklingsspiral där lärarens förväntningar påverkar eleven och omvänt. Taube (1987) använder en figur från Burns i sin beskrivning av dessa samband, se figur 3. Utvecklingsspiralens cirkel visar hur elevens upplevelse av lärarens förväntningar påverkar elevens självbild, som sedan påverkar beteendet och prestationerna vilka i sin tur påverkar lärarens värdering av och förväntningar på eleven. Det uppstår en god eller ond cirkel som tenderar att bli självförstärkande. Omgivningens attityder påverkar både positivt och negativt. Taube betonar att negativa attityder från omgivningen är den största riskfaktorn för elevens självförtroende.



Figur 3 Växelverkan mellan elevens självbild och pedagogens förväntningar, ur ”The Self Concept” av R B Burns, i (Taube, 1987, s.90)

Växelverkan mellan elevens självbildsutveckling och den omgivande miljön kan beskrivas i anknytning till ”jaget”. Sandén (2000) använder begreppet jagmedvetande som synonym till självuppfattning och skriver:

*I den för eleven optimala miljön utvecklas jagmedvetandet i positiv riktning. Viktigt för barnen var att deras känslor togs emot och respekterades. Om det är tillåtet att vara arg, ledsen och förtvivlad, och om barnens känslor accepteras och tas hänsyn till lär sig barnet också att bättre hantera sina känslouttryckningar, vilket stärker deras jagmedvetande och självkänsla (Sandén, 2000, s. 150).*

Johnsson (2003) skriver att det är viktigt för det lilla barnet att känna sig älskat, för att det skall kunna bygga självkärlek. Hon tar här bland annat upp Kohuts teori om att narcissism, självkärlek, är en funktion som syftar till att upprätthålla god självkänsla.

## 2.8.2 Ett positivt klassrumsklimat

Ett flertal författare nämner det socialinteraktionistiska perspektivet. Andersson (1991) betonar interaktionen mellan individen och miljön, som här inkluderar många olika former av aspekter i omgivningen i klassrummet; materiellt, socialt, emotionellt och existentiellt. Kimber (2004) betonar att det är viktigt att läraren skapar ett sådant klimat att eleverna känner sig sedda och omtyckta. Nedan citerar vi Taubes (1987) lista över vad som är viktigt för att åstadkomma ett positivt inlärningsklimat.

- *Här är jag aldrig rädd.*
- *Här är jag accepterad och omtyckt.*
- *Här vet jag vad jag får göra och vad jag inte får göra och varför dessa gränser finns.*
- *Här lyssnar de andra på mig.*
- *Här möter jag tolerans och får hjälp med det som är svårt.*
- *Här ser man vad jag är duktig i och säger det till mig.*
- *Här får jag pröva nya idéer och välja själv.*
- *Här får jag uppleva att det är viktigt det jag tycker, känner och vill.*
- *Här känner jag att jag duger och att jag är någon (Taubé, 1987, s. 105).*

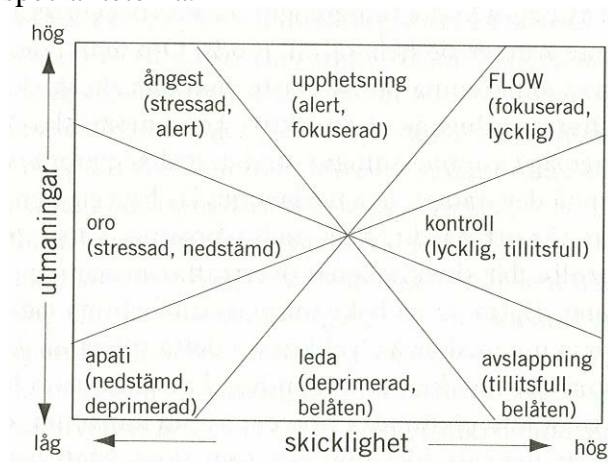
## 2.8.3 KASAM

Självkänslans utveckling har koppling till hur man trivs med sig själv och sin situation. Benägenheten att trivas med sig själv och att upprätthålla en bra mental hälsa, är i sin tur beroende av att man förstår och känner sig delaktig i den situation som man befinner sig i. Engqvist (1996) refererar till Antonovsky som har myntat begreppet KASAM som benämning för ”känsla av sammanhang”. Kimber (2004) skriver att KASAM är en viktig grund för att hjälpa barn och unga att utvecklas. Engquist tar upp KASAM som en grund för meningsfull kommunikation och vidare att KASAM bygger på att den egna livssituationen känns begriplig, hanterbar och meningsfull. Begripligheten bygger på att man har kunskaper om sig själv och tillvaron i stort och att man förstår samband mellan orsak och verkan, även då dessa ligger långt ifrån varandra i tid och rum. Att kunna hantera sin situation bygger på att man har förmågor och tillgång till verktyg som gör att man kan vidareutveckla sig själv och påverka sin tillvaro. Känslan av att livet är meningsfullt är en existentiell fråga med koppling till att kunna se verkligheten som en helhet och ett mönster, som ger den struktur och ordning som själen behöver (Engquist, 1996).

## 2.8.4 Målbild – flow

Målet är inte bara att alla skall vara i skolan och att alla skall inhämta en del kunskaper. Självkänslan är relaterad till hur man trivs med sig själv och detta är beroende av hur man trivs med sitt eget liv. Liljegren (2001) anser att flowforskningen har en uppenbar relevans för pedagogiska sammanhang. Enligt teoribildningen kring begreppet ”flow” är detta beroende av att man har en bra balans mellan utmaning och skicklighet. Liljegren framhåller betydelsen av att elever får möjlighet att skapa sammanhängande förståelse genom systematiska aktiviteter som utgör en adekvat utmaning och som har tydliga mål och feedbackmekanismer.

Figur 4 illustrerar begreppet *flow* i bemärkelsen samtidigt vara fokuserad och lycklig (Csikszentmihalyi, 2004). Förenklat sett kan man understödja uppkomsten av flow genom att skapa upphetsning och/eller kontroll. I andra riktningen tenderar oro och leda att ge upphov till apati. Ångest och avslappning är tillstånd som är relativt svåra att vidareutveckla till flowkänsla. Begreppet flow fokuserar på att om vi skapar situationer där människors olika skickligheter används för allt större utmaningar, kan vi förvänta oss att livskvaliteten förbättras samtidigt som samhällets mångfald och komplexitet förbättras. Detta är viktigt eftersom den mänskliga kulturens utveckling till stor del har byggt på en allt mer långtgående differentiering (specialisering) parallellt med att vi utvecklat förmågan att integrera och hålla samman de olika specialiteterna.



Figur 4 Flow på en Karta över vardagsupplevelser (Csikszentmihalyi, 2004, s 99)

## 2.8.5 Lärande i grupp

Flow handlar om en känsla av sammanhang med sin omvärld. Det beskriver en dynamisk process med koppling till att känna att man klarar att upprätthålla en meningsfull roll i samhällets utveckling och lärande gemenskap (Csikszentmihalyi, 2004). Senge (1995) har beskrivit vad som karakteriserar gemenskapen i lärande organisationer, i sin bestseller *Den femte disciplinen*. Denna behandlar främst företag och hur dessa kan utvecklas som lärande organisationer. Senge artikerar gruppens betydelse som grund för att lära sig tillsammans och att kritiskt reflekterande, öppen dialog kan göra att gruppen kan nå mycket längre än en



ensam individ. Han betonar också att en bra lärande grupp bör innehålla individer med olika former av egenskaper och erfarenheter. Senges systemtänkande kring lärande organisationer bygger på att det är viktigt att skilja på hur en situation är och hur den förändras. Systemtänkandets teoretiska grund tydliggör, enligt författaren, att det är viktigt att inrikta tankarna på hur man kan förändra de bakomliggande orsakerna till att det är som det är. Det gäller att undvika att fastna i att bara kämpa mot problemen med att det är som det är.

Gruppen man är i är mycket viktig som grund för personlig trygghetskänsla och utvecklingsstimulerande interaktion. Wahlström (1993) skriver att det är viktigt att barn lär sig att fungera tillsammans med andra och att samarbete i små grupper är utvecklande både personlighets- och kunskapsmässigt. Att bli tvingad att arbeta tillsammans kan vara mycket utvecklande. Om man känner ett tvång att jobba tillsammans och samtidigt känner att man inte klarar att passa in eller inte får vara med riskerar det dock att bli mycket destruktivt för självkänslan (Auno & Brandelius-Johansson, 2002). Benägenheten att sluta sig samman i grupper har en mycket allvarlig baksida. Tideman m.fl. (2004) skriver att Foucault hävdade att det verkar som om ”de normala” har behov av att utse från normerna avvikande personer, för att sedan kunna jämföra gruppens normalitet med dem som har definierats som annorlunda. Esbjörnsdotter (1999) skriver att man förr offrade människor för stammens överlevnad och att det fortfarande förekommer likartade former av utstötning. Man försöker göra flocken starkare, rättfärdigar sig själv och sitt eget beteende genom att utesluta individer som är annorlunda. Sådan utstötning kan vara allra svårast när ingen visar eller säger något, men då du ändå inom dig känner att du inte blir accepterad. Auno och Brandelius-Johansson (2002) betonar att läraren har en viktig uppgift i att ligga steget före; bestämma olika gruppers sammansättning, förklara vad som gäller och att vara observant på vad som händer i grupperna.

### 2.8.6 Beröm – samtal – ärlig kontakt

Det är vanligt att uppmärksamma barn genom att berömma deras goda prestationer och ibland uttrycker man sig, t.ex. i USA, som om barnet är helt fantastiskt, nästan en liten ”gud”. Johnsson (2003) skriver dock att man nu i USA har börjat ifrågasätta om det är bra att ge idealiserande beröm. Hon ifrågasätter om denna form av (sakligt ogrundad) uppmuntran och uppmärksamhet egentligen påverkar självkänslan på ett bra sätt.

Den danske familjeterapeuten och författaren Juul (2006) noterar att då barnet söker bekräftelse så svarar föräldrar ofta med att berömma det barnet gör. Detta riskerar att ge fel effekt. I synnerhet små barn vill ofta helt enkelt bli sedda. Om man då svarar med att istället betygsätta det barnet gör så är det risk för att man framkallar prestationsångest istället för att gynna framväxten av en god självkänsla. För att ge näring åt självkänslan skriver Juul att erkännande är ett nyckelord.

Kimber (2004) skriver att det är betydelsefullt att ge beröm, men att det är viktigt att vara tydlig och konkret med vad man berömmar, så att eleven förstår vad man egentligen talar om. ”Kommentarer som ’Bra gjort!’ eller ’Toppen!’ är för vaga, man måste tala som vad man tycker är bra gjort eller vad som varit toppen” (Kimber, 2004, s. 69). Det är viktigt att samtalen är tydliga och ärliga.

Flera av de elever som Jönsson och Tvingstedt (2002) intervjuat säger att de uppfattar det som om lärarnas positiva omdömen inte är ärliga, utan snarare känns som en eftergift åt rättvisa eller rädsla för att göra någon ledsen.

Hofvendahl (2006) tar upp svårigheter och ofullkomligheter i hur pedagoger ofta framför beröm. Han skriver i sin doktorsavhandling att, då pedagoger i utvecklingssamtal skall ta upp ett problem förbereder de i samtalet ofta detta med en ”positiv” inledning. Mönstret [beröm + kritik] är djupt inarbetat i det svenska vardagskulturella normsystemet, och är också ett mönster som går att hitta även i andra delar av världen. Den positiva inledningen används ofta som en strategi för att initiera ett problemmoment. ”Läraren använder ett beröm som en ljuv (men i själva verket bitterljuv) ’förrätt’ som förhoppningsvis gör den verkliga bittra ’huvudrätten’ lättare att smälta” (s. 144).

Då man ger äkta beröm flyter samtalet naturligt och varierat. Däremot dämpas ”äktheten” av tre anledningar: (1) tvekan start som ”eh”-inledning, (2) att läraren radar upp positiva utlåtanden i form av en uppräkningslista, (3) läraren inte lämnar utrymme för elev eller förälder att reagera på beskedet (Hofvendahl, 2006).

## 2.9 Skolmaterial som avser att stärka elevernas självbild

*Detta avsnitt bygger delvis på material som används i skolornas undervisning.*

Under senare år har det talats mer och mer om begreppet emotionell intelligens. Den som är känslomässigt intelligent vet vad hon/han känner och kan läsa av vad andra känner samt använda den informationen på bästa sätt (Kimber, 2003). Många skolor arbetar idag schemabundet med social och emotionell träning och det finns färdiga läromedel i ämnet. Birgitta Kimber (2001) har utarbetat ett material, *Livsviktigt*, där man genom övningar utvecklar elevernas sociala och emotionella förmågor. Programmet är uppbyggt av fem moment som tränas regelbundet och omfattar barn och ungdomar från 6 till 16 års ålder. De fem momenten är självkännedom, att hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. Kimber betonar hur viktig lärarens inställning är för resultatet i undervisningen. Läraren måste tro på att eleverna kommer att klara av att styra sig själva och det måste vara ett gott klimat i klassrummet där eleverna är aktiva.

Om man ska kunna se sig själv utifrån andras perspektiv så är det nödvändigt att man vet hur känslorna styr vårt agerande. Så skriver författarna i inledningen till sin bok; *Vem är jag?* (Andersson & Olsson, 2004). Boken riktar sig till anhöriga, pedagoger och personal som jobbar med barn som behöver hjälp och stöd med att bygga upp sin självbild och empatiska förmåga. Andersson och Olsson menar att dålig självkänsla kan leda inte bara till otrygghet, oro och rädsla utan också till arrogans, stöddighet och våld. De skriver också att skolan inriktar sig på att förbättra den sociala kompetensen men glömmer jag-uppfattningen. En god jag-uppfattning är nödvändig för att man ska kunna skilja på olika känslor hos sig själv. Andersson och Olsson delar in jaget i fyra olika jag, det fysiska-jaget, tanke-jaget, känslu-jaget och det sociala-jaget och ger förslag på hur man kan arbeta med att stärka de olika jagen. De beskriver på ett talande sätt att självkänslan har en grund i att uppfatta och förstå sina egna känslor, både fysiskt och intellektuellt.

Tidskriften *Skolhälsovård* (Nr 3 96/97) ägnar ett helt nummer åt hur man kan arbeta med skolbarns självkänsla. Här skriver man om hur viktig livsstilen är för självkänslan, som utgör

basen för hälsan. Skolläkaren Strandell (1997) skriver i tidskriften att skolans viktigaste roll är att stärka elevernas självkänsla och självförtroende och det borde vara lika naturligt att mäta dessa funktioner som man mäter kunskaper i de olika ämnena. Hon säger också att den pedagogiska metod som används har stor betydelse för elevernas självkänsla. Får eleven vara aktiv i sitt kunskapssökande så stärker detta elevens självförtroende och självkänsla. Här är det dock viktigt att pedagogen är uppmärksam på de elever som har svårt att våga ta ställning, våga välja. Det finns annars en risk att de elever som är välrustade tar för sig. De elever som har en låg självkänsla och ett svagt självförtroende vågar däremot inte ta för sig och vågar inte lita på sin egen förmåga. Det är då, enligt Strandell, risk för att de får det ännu sämre än i en gammaldags, hårt lärarstyrd undervisning.

Ulrika Auno, klasslärare i skolår 7-9, och Kerstin Brandelius-Johansson, specialpedagog i skolår 7-9, har tillsammans skrivit en bok om hur man arbetar med att stärka elevers självbild och självförtroende (Auno & Brandelius-Johansson, 2002). I boken ger de en hel del tips på övningar och arbetssätt som aktivt lyfter fram eleverna. De menar att arbetet med självbild och självförtroende är en grund för allt annat arbete i skolan. Om man är medveten om sina starka sidor och lär sig leva med och har strategier för att hantera sina svaga sidor så kan man påverka sin egen livssituation.

## 2.10 Tre studier av självbildens utveckling och specialpedagogiskt stöd

Det är en vanlig uppfattning att lågpresterande elever generellt sett har en negativ självbild. Taube (1987) skriver att det finns ett sådant samband, men att det inte är lika starkt som praktiskt verksamma pedagoger vittnat om.

Det finns ett antal studier av frågeställningar kring olika former av specialpedagogiskt stöd och kopplingar till elevens självbild. Nedan tar vi upp tre olika studier; Zeleke som har gjort en stor internationell litteraturöversikt, Westling-Allodi har studerat skrivna berättelser och Jönsson & Tvingstedt har gjort intervjuer.

### 2.10.1 En litteraturöversikt av studier av självbild

Zeleke (2004) summerar resultaten från 41 artiklar om olika studier, de flesta med mellan trettio och några hundra elever. Han fokuserar på jämförelser av självbild hos elever med inlärningssvårigheter och normalpresterande elever. Zeleke har sökt studier som är baserade på mätningar av elevernas egna uppfattningar och undviker material som bygger på uppfattningar från klasskamrater, lärare och föräldrar. De flesta av självbildsstudierna som han analyserat är baserade på strukturerade enkäter som självrapportformulär och liknande verktyg, t.ex. Self Perception Profile for Children SPP-C och Perceived Competence Scale for Children PCS-C. Efter sin omfattande analys ställer sig Zeleke frågande till hur relevant det är att använda sådana metoder för att mäta självbild (Self-Concept) hos elever med inlärningsproblem (Zeleke, 2004).

På engelska ligger "självbild" nära "self concept" och det finns många publikationer som tar upp self concept och liknande begrepp, t.ex. self-esteem och self-perception, ibland som synonymer (Zelege, 2004). Zelege skiljer på *Academic Self-Concept*, *Social Self-Concept* och *General Self-Concept*. Vi översätter ASC som skolsjälvbild, SSC som socialsjälvbild och GSC som allmän-självbild. Zelege testar hypotesen att barn med inlärningssvårigheter skulle ha sämre självbild. Hypotesen tycks stämma när det gäller skolsjälvbild men Zelege betonar att de studier han utvärderat knappast visar något sådant samband när det gäller socialsjälvbild och allmän-självbild.

Zelege har speciellt studerat hur elevernas självbild ändras med tiden från år 3 till år 8. För de eleverna med inlärningssvårigheter som undervisats i vanlig klass försämras skolsjälvbild med ökande ålder. Zelege noterar dock att skolsjälvbild inte försämras för de elever som fått sin undervisning i specialklassrum. När det gäller socialsjälvbild beskriver Zelege två studier där socialsjälvbild har förbättrats med stigande ålder och den allmänna självbild förändras inte med åldern.

Vi noterar att Zelege i diskussionen speciellt tar upp en intervjubaserad studie av elever med inlärningssvårigheter där Miller (2002 i Zelege, 2004) skiljer på resilienta och icke-resilienta elever. Att vara "resilient" innebär att vara stark i bemärkelsen att ha förmåga att återhämta sig. De resilienta eleverna hade bättre studieresultat och var karakteriserade av att de förstår sina inlärningssvårigheter och har förmåga att identifiera och vara stolta över sina styrkor och framgångar och använda dessa erfarenheter som grund för ytterligare framgång. De resilienta eleverna hade en grund för styrkan i sina socialsjälvbild, i att de hade åtminstone någon speciell vän och i sin förmåga att se egna styrkeområden.

## 2.10.2 En studie av elevers berättelser om hur det är i skolan

Westling-Allodi (2002) har analyserat texter som skrivits av 185 elever, i åldrarna 7-17 år, vid 16 olika svenska skolor med en narrativ tolkningsmetod. Av dessa elever fick 90 specialpedagogiskt stöd, men de utgjorde ingen homogen grupp. Eleverna med och utan specialpedagogiskt stöd uttryckte i de flesta avseenden en likartad syn på skolan. Eleverna beskrev sig själva som skolans huvudpersoner och tog upp sociala relationer, etiska frågor och lärande som viktiga områden. Texterna beskrev problemen i skolan som om de huvudsakligen beror på brist på stimulans, vuxenkontroll och inflytande.

Westling-Allodi noterar att eleverna som får specialpedagogiskt stöd ofta skrivit väsentligt mer om betydelsen av trygghet, möjlighet till stöd och tydliga gemensamma regler, än vad de andra eleverna gjorde. Westling-Allodi (2002) skriver att deras insikter ger ett extremt viktigt perspektiv på vad skolan egentligen är och hur den egentligen fungerar. Med referens till Foucault skriver hon att det är just i behandlingen av annorlunda och marginaliserade grupper som institutionernas maktstrukturer blir synliga på ett sådant sätt att vi kan förstå deras innebörd.

Det finns många vackra skrivna ambitioner om att respektera barns rättigheter. Med referens till Armstrong skriver Westling-Allodi att barnets perspektiv dock är ett mycket åsidosatt forskningsområde. Om vi inte förstår den verkliga innebörden i det som barnen uttrycker och bryr oss så riskerar vi att förstärka barnens "disempowerment". Starrin (Arbetslivsinstitutet och Folkhälsoinstitutet, 2000) betonar att "empowerment" är viktigt för att förbättra

människors självkänsla. Delaktighet och tillit är här nyckelord. ”Empowerment uppstår i det mänskliga mötet där människor möts och alla de inblandade går från samtalet som vinnare” (Arbetslivs- & Folkhälsoinstitutet, 2000, s. 10). Westling-Allodi tar upp litteratur om att skolan i det specialpedagogiska arbetet ringaktar barnets värde genom att förutsätta brister och föreslå åtgärder istället för att utgå från att det finns möjligheter och arbeta på att stimulera förmågor.

Vi närmar oss här skolans roll i att främja en hållbar samhällsutveckling, vilken rimligen måste bygga på en hållbar utveckling av människor. Lindström (2003) arbetar i sin miljöpsykologiska avhandling med begreppet ”empowerment” som en bas i att öka människors benägenhet att bry sig och därmed på ett bättre sätt utveckla sig själva. Lindström visar en modell från Geller (1995, i Lindström, 2003) med ”empowerment” som centrum i en bild som samordnar självkontroll, självförtroende, optimism, självkänsla och samhörighetskänsla.

Westling-Allodis (2002) slutsats av studien är att barnen verkligen har någonting viktigt att säga – att skolan och samhället har mycket att vinna på att ”lyssna” på barnen och att lära sig förstå innebörden i vad de säger. Barnen med störst problem i skolan tycks ofta ha mest att lära oss om hur skolan bör förändras för att på bästa sätt kunna främja allas utveckling.

### 2.10.3 En studie av elever i svårigheter

Jönsson och Tvingstedt (2002) har intervjuat 10 elever, i åk 4-6, vilka skolan uppmärksammat som elever i behov av särskilt stöd, om deras syn på sig själva och om deras upplevelser av sig själva. De har fått berätta om hur de tror att lärare och kamrater skulle beskriva dem som personer (socialsjälvbild) och hur de ser på sina skolsvårigheter (skolsjälvbild). I elevernas berättelser framträder skolan i första hand som en social arena där det i jämförelse med kamraterna definieras vem man är och vad man kan och inte kan. Prestationer har enligt eleverna enbart individuella förklaringar, antingen tränar man mycket eller så är det en medfödd förmåga om man är duktig.

I intervjuerna med eleverna framkom det att mötet med skolan det första skolåret ganska snart resulterade i en känsla av att inte räcka till och oro för att framstå som sämre än de andra eleverna. Eleverna på mellanstadiet definierade specialundervisningen som den undervisning som försiggår utanför klassrummet, enskilt eller i mindre grupper. Över lag beskrev eleverna specialundervisningen i positiva ordalag. De tyckte att det är skönt och lugnt att lämna klassrummet och att man möter mer förståelse hos specialläraren. Det fanns också några kritiska röster bland eleverna, en elev beskrev specialundervisningen som trist och tråkig och han förstod inte varför han var där. Man anar att han känner sig utpekad och stigmatiserad. Några elever hade en ambivalent inställning, samtidigt som de tyckte att det kunde vara skönt att få extra stöd kände de sig utpekade. En del elever uttryckte dessutom oro över att inte fullt ut kunna delta i klasslivet.

Vi noterar att undersökningen betonar lärarens bemötande och att läraren är bekant med och förstår elevernas problem. Upplevelsen av specialundervisningen verkar hänga samman med om eleverna själva tycker att de behöver den hjälp som specialundervisningen erbjuder. I viss mån verkar upplevelsen dessutom åldersrelaterad. De elever som beskrev undervisningen som stigmatiserande var alla i förpuberteten, en ålder då det, enligt författarna, är mycket besvärande att vara annorlunda.

Det har fördelar att differentiera elever i olika undervisningsgrupper, det är t.ex. lättare att individualisera och att anpassa undervisningen till elevernas olika behov. Trots fördelarna riskerar dock särbehandlingen att förstärka känslan av att vara annorlunda och ha en negativ påverkan av självkänslan. Flera av elevernas berättelser antyder att särbehandlingen försämrar självbilden.

## 2.11 Specialpedagogik i "en skola för alla"

Den i Salamancadeklarationen (1994) officiellt uttalade policyn förordar inkludering (inclusion). Förändringen från språkbruket "integration" till inkludering har gjorts för att betona att man skall ta med alla redan från början, t.ex. då eleverna skrivs in i skolan, medan "integration" fokuserar på en aktiv inplacering av någon som varit utanför (Tideman m.fl., 2004). Baserat på en granskning av specialpedagogikens utformning i en svensk kommun skriver Westling-Allodi (2005) att trots de vackra officiella intentionerna finns det dock tendenser till ökad segregering och utstötning av elever. "Å ena sidan talas det i den offentliga retoriken om en *skola för alla* där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna. Å andra sidan präglas 1990-talet av ett uppsving för diagnostisering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever" (Tideman, 2004, s. 18).

Det finns indikationer på nytänkande och intresse för en djupare teoretisk analys av specialpedagogikens grundläggande perspektiv. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) skriver att; "specialpedagogikens kärna har av tradition utgjorts av att beskriva och kategorisera avvikelser från det som betraktats som normalt" (s. 114). De går sedan vidare med att diskutera olika synsätt på normalitet och skriver exempelvis att "i USA och England pågår en intressant teoriutveckling om skola i allmänhet med syfte att finna en metateori för specialpedagogik" (s. 116). Tideman m.fl. (2004) skriver i sin diskussion om synsätt på avvikelse att "specialpedagogik har över huvudtaget satts under luppen under senare delen av 90-talet, inte minst vad gäller teoribildning" (s. 29). Emanuelssons m.fl. forskningsöversikt över det specialpedagogiska området skiljer på ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv enligt Tabell 1.

Tabell 1 Två perspektiv på specialpedagogik; egen sammanställning baserad på Emanuelsson m.fl. (2001), inspirerad av deras tabell 1 som de refererar till Dysons (1999) schematiska modell och Persson (1998).

	<b>Kategoriskt</b>	<b>Relationellt</b>
Grundläggande synsätt	Eleven bör förbättras, utbildas	Skapa motivation, självkänsla
Mål	"Normalisering" av alla	Integration av alla
Fokus	Elevens begränsningar	Samspel mellan olika aktörer
Problembärare	Den enskilda eleven	Utbildningssituationen
Syn på eleven	Elev med svårigheter	Elev i svårigheter
Analys metod	Diagnos av individen	Utredning av pedagogiken
Lösningsmetod	Särbehandlande åtgärder	Integration i vanlig klass
Utvecklingsläge	Tidigare dominerande tradition	Inriktning i styrdokument

Perspektivjämförelsen i Tabell 1 är baserad på en modell som utvecklats av Persson (Emanuelsson m.fl. 2001). Tideman m.fl. (2004) har föreslagit en liknande dikotomi som skiljer på individuellt och socialt synsätt.

Haug (1998) gör bedömningen att svensk specialundervisning i verkligheten ligger närmare särbehandlande åtgärder än inkludering. Sandén (2000) skriver i sin avhandling om skoldaghem att Haug menar att den särbehandlande lösningen kan innefatta ett individriktat patogent perspektiv, vilket innebär att man utgår från de brister som barnet har. Sandén menar att det tvärtom kan vara så att det är just genom att en särbehandlande lösning tillgrips som det blir möjligt att utgå från det barnet kan, vilket kan sägas vara ett salutogent perspektiv, d.v.s. att man utgår från det friska istället för det sjuka. Sandén menar att möjligheten till verklig delaktighet och gemenskap kan vara bättre i en grupp med jämställda.

Förutsättningarna för specialpedagogiken har koppling till hur den allmänna pedagogiska teoribildningen och praktiken utvecklas. Vi avslutar därför med två exempel på aktuella inlägg ur den pedagogiska litteraturen.

## 2.12 Aktuella pedagogiska dilemman

En frågeställning som vi är intresserade av är hur den pedagogiska litteraturen tar upp positiva aspekter av att vara ovanlig. Tideman m.fl. (2004) tar upp att även ”elever som betecknas som elever i behov av särskilt stöd ... skulle kunna ses som och utgöra en resurs i skolan. ... Uppfattningen om att människors olikhet är en tillgång istället för ett problem, d.v.s. hyllandet av mångfald, skulle bli en vägledande princip för undervisningen”(s. 225). Styrdokumenten (Utbildningsdepartementet, 1998) talar för att vi bör se och använda människors olikhet som en tillgång, men ”i praktiken verkar retoriken klinga relativt ohörd” (s. 225). Det mesta talar för att vi får en allt mer segregerad skola, exempelvis fler i särskola, särskilda undervisningsgrupper och olika friskolor (Tideman m.fl., 2004).

Masreliez-Steen och Modig (2004) har observerat att de tre begreppen självsäkerhet, självkänsla och självförtroende uppfattas ungefär som synonymer inom de flesta kulturer i väst. De skriver att Sverige är det enda land som bryter mönstret och främst identifierar de negativa effekterna av yttre, »spelad« självsäkerhet. ”Avspeglar det måne att Sverige har den mest kollektivistiska kulturen i väst? Det vill säga att det för oss är viktigare att genomskåda självsäkerheten, eftersom beroendet av andra i gruppen kan vara större” (s. 17). Masreliez-Steen och Modig ger inget svar på denna fråga.

Biesta (2005) betonar att Skolans mål har förskjutits från undervisning (teaching) till lärande (learning) och att det finns en tendens att resonera som om eleven själv skall få välja vad hon/han skall satsa på att lära sig, i synnerhet inom högre utbildning. En aspekt av detta är att man försöker individualisera så att varje elev kan få en personligt anpassad skolning. Han påpekar att det här finns risk för att tankesättet blir skevt och betonar att ett av huvudskälen för skolning är att det är viktigt för eleven att finna ut vad hon/han bör lära sig. De viktigaste frågorna om vad en utbildning egentligen ger är ofta nästan omöjliga att formulera innan man gått den aktuella utbildningen. Den som saknar förmåga att förstå saknar den sällan. Biesta betonar att, för att en elev skall våga satsa på riktigt viktigt lärande så måste eleven ha tillit till sin lärare. Begreppet ”tillit” innebär att det inte finns någon helt tydlig beskrivning av varför något är viktigt att arbeta med, för om det hade funnits det så hade det inte behövts någon tillit, utan då hade det räckt med en saklig information.

I en keynote vid en konferens om utbildning och social rekonstruktion tog Lindblad (2005) upp att det som studenterna möjligen kan styra är ordningen och takten på vad som skall läras, medan innehållet styrs av undervisningsmaterialet och lärarna. Lindblad redovisar en studie som visat att den sociala interaktionen i klassrummet och anknytningar till annat än undervisningen i sig under de senaste decennierna har hamnat i förgrunden. Han summerar detta som att det har skett en förskjutning från undervisning (teaching) till studentens lärande (studenting). Tidigare hade man en selektering som i högre grad byggde på kunskap och tillgång till undervisning. I utvecklingsprocessen kring *en skola för alla* har vi nu fått en sådan situation i klassrummen att det i högre grad blir upp till eleven att ta initiativ till sådan egen aktivitet att hon/han ökar sin egen förmåga. Lärandet tycks ha blivit mer tydligt beroende av elevens egna sociala intelligens. Lindblad beskriver det som att Deweys idéer om en skola för alla har vunnit i den nordeuropeiska utbildningsutvecklingen, men att det var en Pyrrhusseger. Vi har nu en annan form av växande utslagning i klassrummen. Situationen i många klassrum har blivit mer splittrad och det tycks bli allt fler som inte finner tydlig motivation och gripbar vägledning för att på ett meningsskapande sätt kunna engagera sig i sitt lärande (Lindblad, 2005).



### 3 Metod

Vårt syfte är att undersöka elevernas självbild ur den enskilde elevens personliga synvinkel, vilket innebär att vi sökt elevernas "bilder", uppfattningar och värderingar av sig själva och sin skolsituation. I vårt ursprungliga mål avsåg vi att beskriva elevernas upplevelser utgående från deras egna inifrånperspektiv, elevperspektiv och vi hoppades då vi började planera studien på att kunna använda fenomenografiska forskningsmetoder.

Vårt grundläggande synsätt är att eleverna befinner sig i en skolvärld som eftersträvar att vara "en skola för alla". Vi ser rötter tillbaka till Deways reformpedagogiska och pragmatiska syn på kunskapens konventionsberoende (Lindblad, 2005) och även Vygotskis teorier om att den psykologiska utvecklingen bygger på att tillägna sig kulturellt existerande sätt att tänka (Orlenius, 2001). Mer konkret ser vi stor relevans i Taubes och Burns teorier, se Figur 3, (Taubé, 1987) om ömsesidig växelverkan mellan elevens självbild och pedagogens förväntningar. Som förenklande sammanfattning kan man säga att vi har relaterat till socialinteraktionistisk teoribildning kring vad som konstituerar ett positivt inlärningsklimat.

Vi noterade att Marton och Booth (1997) förslår att vi bör undvika att separera "det yttre" och "det inre". *Det finns ingen verklig värld "där ute" och en subjektiv värld "här inne". Världen konstrueras inte av den lärande, som inte heller påtvingas den; världen konstitueras som en intern relation mellan dem* (s.30). Denna grundsyn tolkade vi som att den fenomenografiska metoden kan vara lämplig för att ta fram bilder av hur olika elever ser på sin roll i "världen".

Szönyi (2005) betonar dock att kritiska röster frågar sig om det över huvud taget går att forska ur ett elevperspektiv. Zeleke (2004) har för sin sammanställning sökt forskning som är baserad på ett elevperspektiv. I sina avslutande kommentarer till den samlade tolkning av de 41 studier som han sammanfattat ifrågasätter han dock själv de använda metodernas relevans som mätmetod inom det inifrånperspektiv som han avsett att belysa. Det material som Zeleke studerat har till stor del varit baserat på olika former av enkäter, men vi finner inget i Zelekes text som visar egentlig tilltro till att det finns forskning som verkligen lyckats fånga elevens upplevelse ur ett sant "inifrånperspektiv".

Efter observationerna från t.ex. Szönyi (2005) och Zeleke (2004) har vi därför begränsat användningen av fenomenografin till att använda fenomenografiska synsätt som en viss allmän inspiration. I litteraturstudien och diskussionen tar vi upp ämnesrådets begreppsbildning. I våra egna intervjuer studerar vi respondenternas egna självbilder men knappast hur respondenterna uppfattar de aktuella begreppens betydelse eller begreppens utveckling. Vi studerar inte vad begreppen betyder för eleverna utan vi vill ta reda på hur de känner sig. Fenomenografin har givit inspiration till vårt tänkande kring möjligheter och svårigheter i att studera olika personers erfarenheter av världen (Marton & Booth, 1997).

Vi har istället tagit fasta på den kvalitativa forskningsmetodikens allmänna och enklare synsätt om att det krävs ganska djupa intervjuer för att få fram innehållsrika beskrivningar. Intresset för att förstå elevernas egna upplevelser gör att vi eftersträvat att få fram elevernas egna "självbilder". Denna form av beskrivning och förståelse blir relativt mångfacetterad och större delen av resultatet kommer därmed att beskrivas och även utvärderas i verbal form. Vi har således använt kvalitativt orienterade intervju- och utvärderingsmetoder (Patel & Davidsson, 1994).

Vårt val av metod är också influerat av att vi varit osäkra på vilken teoribildning som bör användas som grund för studierna av sambandet mellan självbild och specialpedagogiskt stöd. Det finns således ett behov av att utveckla förståelsen kring denna form av studier, vilket gör att vi försökt göra relativt obundna tolkningar, d.v.s. att vi använt hermeneutiskt inspirerad metodik (Kvale, 1997).

För att undvika att färga elevernas tankebanor har vi eftersträvat att föra ett öppet fritt samtal med respektive elev. Vi har försökt samtala om skolsituationen och göra detta på ett sådant sätt att dialogerna ger underlag för att ta fram individuella bilder av hur respektive elev ser på sig själv och hur detta anknyter till upplevelsen av hur det är i skolan. Som egen grund för samtalen har vi förberett oss genom att ta fram ett antal frågor, se bilaga 1, som vi använt som tankekarta under intervjuerna och som preliminär struktur för att sortera upp det eleverna berättat. Detta innebär att vi gått in i samtalen på ett likartat sätt och att vi själva i relativt hög grad har sorterat upp informationen i en på förhand definierad struktur. Intervjuerna har således varit semi-strukturerade i bemärkelsen att vi själva tänkt i anknytning till en tematiskt uppbyggd intervjuguide (May, 2001). Som grundläggande ambition har vi dock eftersträvat att varje respondent skall ge sin egen bild utgående från sin egen referensram, vilket vi försökt åstadkomma genom att i någorlunda grad föra fria ostrukturerade samtal. Vi har eftersträvat att respondenterna skall utveckla sina egna tankar (Denscombe, 2000) men även varit förberedda för att själva kunna leda samtalen så att det blir flyt i dialogen. Vi har således pendlat mellan en semistrukturerad och en ostrukturerad intervjuteknik.

Utöver den verbala informationen från eleverna har vi också själva under samtalen gjort allmänna observationer av eleverna uppträdande och efter samtalen gjort korta noteringar om våra egna intryck av respektive elevs beteende och utstrålning. Vi har också tagit fasta på att samtal är inte bara ord – *Det är till tystnaden du ska lyssna*, inledande rad i Ekelöfs dikt *Poetik* (Crafoord, 1994, s. 9) och därför gjort noteringar om t.ex. tankepauser.

I sammanställningen och utvärderingen av resultatet har vi använt ordet ”*självbild*” som en sammanfattande benämning som inkluderar både självförtroende och självkänsla. Vi återkommer till begreppsbildning och benämningar i diskussionen.

### 3.1 Målgrupp

Vi sökte förståelse om hur skolsituationen ter sig ur elevernas inifrånperspektiv och ville således intervjua elever som kan artikulera detta. Vi diskuterade vilken åldersgrupp vi skulle välja och kom fram till att de äldre eleverna har mer erfarenhet och större insikt om sin självbild. Persson (1998) skriver att Skaalvik & Skaalvik (1996 i Persson 1998) menar att elevernas självuppfattning i 13-årsåldern blivit så pass stabil att skolprestationerna påverkas av hur de uppfattar sig själva, vilket inte är fallet i lägre åldrar. De elever vi intervjuade går i år 7 till 9. Vår undersökning bestod av 16 elever varav hälften får stöd av specialpedagog. Av dessa 16 elever var 10 pojkar och 6 flickor. Intervjuerna gjordes på skolor i södra Sverige.

### 3.2 Genomförande

Vår första kontakt med de berörda skolorna var att vi tog kontakt med specialpedagogerna (Se bilaga 2). Vi tog kontakt med dem via mail och telefon. Därefter tog vi kontakt med

klassföreståndarna (Se bilaga 3). Då specialpedagogerna förberett eleverna fick vi in namn och adress till de intresserade eleverna och så besökte vi skolorna för att träffa dem. Vi berättade för dem om undersökningen. Ungdomarna hade många funderingar kring betydelsen av ordet självbild och det blev en givande diskussion. Eleverna fick ett brev som de skulle ta med hem till sina föräldrar för ett godkännande (Se bilaga 4).

Som en del i förberedelsen testade vi våra frågor på en pilotgrupp (Patel & Davidsson, 1994). Gruppen bestod av sex elever från år 7 - 9. Vi förde en diskussion runt våra frågor och fick synpunkter som för oss var viktiga för fortsättningen av undersökningen. Vi tog bort några frågor och lade till andra. Under samtalen i pilotgruppen noterade vi att eleverna ofta tittade på varandra innan de sa något och att de även sökte kontakt med varandra efter att de sagt något. Kanske för att få en bekräftelse på att det var ok att säga det de sagt. Detta tolkade vi som en bekräftelse på metodvalet att göra vår undersökning som enskilda intervjuer. Denscombe (2000) menar att en av fördelarna med personlig intervju är att den är lätt att kontrollera och att forskaren bara har en person att ledsaga genom intervjuprogrammet.

För att få så personliga svar som möjligt försökte vi undvika att de som blev intervjuade påverkade varandra. Vi ville också ge eleverna en chans att prata förtroligt under intervjuerna. Eftersom vi bor på olika platser i landet bestämde vi oss för att vi skulle vara ensamma vid intervjutillfället men att vi skulle bearbeta materialet tillsammans. Då vi var medvetna om hur vi tänkt oss att bearbetningen av intervjuerna skulle gå till började bearbetningen i viss mån redan vid intervjutillfället. Trost (1997) skriver att det är viktigt med en intervjuares minne och förmåga att kombinera många detaljer och samtidigt ta med det betydelsefulla. Vi började intervjuerna med att småprata och att återigen betona de etiska bitarna för att eleverna skulle känna att det gick bra att dra sig ur och för att skapa förtroende för varandra. Vi ställde lite frågor om deras intressen och skapade en mellanmänsklig kontakt. Vi försökte då vi ställde frågorna att öppna för spontana kommentarer. Kvale (1997) skriver; ”Ju spontanare intervjuproceduren är, desto större sannolikhet för att man erhåller spontana, livliga och oväntade svar från intervjupersonens sida” (s.121).

Vi valde att använda bandspelare vid intervjutillfället, dels för att det är svårt att vara aktiv intervjuledare och samtidigt skriva ner det som sägs och dels för att vi skulle kunna lyssna på varandras intervjuer vid bearbetningen.

Vid intervjutillfället började vi med att betona för eleven att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar. Vi bad eleverna att berätta om sina spontana tankar. Detta gjorde att stämningen kändes avslappnad och öppen. Efter intervjun var vi noga med att visa vår uppskattning över att de velat delta i undersökningen och påpekade att deras deltagande är viktigt för oss. Alla intervjuerna genomfördes i små lugna rum. Vid en intervju blev vi störda men det påverkade inte stämningen. Två av bandupptagningarna var svåra att höra men eftersom vi lyssnade av ganska omgående efter intervjutillfället så kunde vi ändå uppfatta det som eleven svarat då vi hade intervjun i färskt minne.

### 3.3 Bearbetning

Vid bearbetning av materialet diskuterade vi nackdelarna med att ha ett stort material med mycket text som ska bearbetas. Det tog lång tid att lyssna av och skriva ner intervjuerna. Genom att skriva ner intervjumaterialet struktureras det i en form som gör det möjligt att göra

en närmare analys (Kvale, 1997). Att strukturera texten är en början på resultatanalysen. Intervjuerna tog olika lång tid. Några elever var mer rakt på sak och sakliga i sina svar och det gjorde att de intervjuerna tog kortare tid.

Vid bearbetningen skrev vi först ut intervjusvaren per elev, för att kunna göra djupare individrelaterade tolkningar. I bearbetningen har vi sedan förenklat sett, först sorterat samman svaren per fråga, med separata grupper för elever med och utan stöd. Vi har sedan komprimerat dessa texter till de redovisade summaresultaten per grupp.

Under bearbetningen av svaren (utskrifterna från intervjuerna) på de olika frågorna har vi t.ex. arbetat med egna subjektiva betyg på hur de olika grupperna av elever värderar olika aspekter, räknat antal ord och betygsatt hur tydligt beskrivande de olika svaren är.

### 3.4 Forskningsetiska avväganden

Som en grund har vi använt de Forskningsetiska principerna från Vetenskapsrådet (2002) enligt nedan.

#### Konfidentialitet

Resultaten har anonymiserats och vi anger vare sig namn på individer, skolor eller orter och vi har undvikit att skriva in information, som skulle kunna möjliggöra identifiering, t.ex. angående vem av oss som gjort vad i anknytning till intervjuerna.

#### Information och samtycke

Våra respondenter är så unga att de inte är myndiga och vi har därför givit information och gjort en förfrågan även till respektive vårdnadshavare. Detta har gjorts med ett enkelt skrivet brev om studiens övergripande syfte och om hur informationen kommer att anonymiseras.

#### Nyttjande

Vi har informerat om att den anonymiserade beskrivningen i C-uppsatsen blir offentlig.

För att ge muntlig information om vår studie och för att diskutera etiska ställningstaganden, som handlade om att avidentifiera materialet, valde vi att träffa samtliga elever vid två olika tillfällen. Vi informerade om tystnadsplikten och att vi inte berättar för någon annan om vad som sägs i intervjun. Vi fick frågor om varför de hade blivit valda och om deras möjlighet att dra sig ur. Dessa möten gjorde att vi skapade en god förutsättning för trygghet. För att tillgodose informations och samtyckekravet har vi gett information till berörda specialpedagoger, klasslärare och föräldrar (Se bilaga 2, 3 och 4) (Vetenskapsrådet, 2002).

Vid intervjutillfället informerades eleven återigen om studien och om sin möjlighet att dra sig ur. Vi informerade även om elevens möjlighet att avböja frågor som känns obehagliga och hur vi kommer att göra för att eleven inte skall kunna identifieras. Vi frågade alla elever om vi fick lov att använda citat i vår resultatredovisning och alla samtyckte. Vi har också erbjudit alla berörda att ta del av vår uppsats.

### 3.5 Reliabilitet och validitet

Arbetsformen med semistrukturerade ganska öppna intervjuer ger en relativt mångfacetterad inblick i de aktuella respondenternas självbild. Metoden att arbeta med tolkningar av orden i intervju svaren, tillsammans med noteringarna om uttryckssättet i respektive svar (t.ex. hur mycket konstpauser) och även tillsammans med noteringarna om våra egna känslobaserade upplevelser av respektive respondent är också avsedd att bidra till att höja validiteten i våra tolkningar av svaren. Vi gör därför bedömningen att vi uppnått en någorlunda validitet i vår mätning av de olika elevernas självförtroende och självkänsla.

När vi ser på validitetsfrågan i relation till helhetsbilden kring de frågor vi formulerade är vi dock mer osäkra. Litteraturstudierna och vårt arbete med att tolka resultaten har vidgat vårt perspektiv och totalbedömningen blir att vi knappast har svarat på det vi egentligen avsåg att studera. Vi har inget svar på om de observerade skillnaderna i självförtroende och självkänsla har någon egentlig koppling till det specialpedagogiska stödet, se vidare i nedanstående diskussion, t.ex. figur 5.

Eftersom vi bara intervjuat 2 x 8 elever är studiens reliabilitet naturligtvis tämligen begränsad. Den intervjuform och tolkningsform som vi använt är också svårbedömd ur detta avseende. Vi vet inte hur stor likhet eller skillnad vi skulle ha fått i intervju svaren, reaktionerna och bedömningarna om vi hade upprepat intervjuerna med samma respondenter eller med andra grupper av respondenter. När det gäller vår egen tolkningsmetod har vi sökt strukturerade hermeneutiska tolkningsformer men vi vill samtidigt betona att vår erfarenhet av denna form av tolkning är mycket begränsad.

## 4 Resultat

Detta kapitel summerar och tolkar intervjuvaren kring hur elevernas självbilder påverkas av specialpedagogiskt stöd.

Vi börjar här med att kort sammanfatta de direkta bokstavliga utskriften av intervjuvaren, frågorna finns i bilaga 1. Elevernas svar är dock i många fall fåordiga och andra noteringar om t.ex. tankepauser och egna upplevelser av respondenterna under intervjuerna ger viktig kompletterande information. Vi gör därför först en kortfattad mer bokstavlig summering av intervjuvaren och skriver sedan, under respektive rubrik, om vår helhetsmässiga tolkning av intervjuerna.

Vi har valt att gruppera sammanfattningarna och tolkningarna under följande rubriker.

**1. Trivsel och uppskattning**

*Främst baserat på fråga A om trivsel i skolan och B om känsla av uppskattning.*

**2. Självbilden av andras uppfattningar**

*Främst baserat på frågorna J och K om den egna bedömningen av klasskamraternas och lärarnas uppfattningar om respondenten.*

**3. Självkänsla**

*Främst baserat på frågorna F och G kring om det händer att respondenten känner sig värdelös och när respondenten känner sig bäst respektive sämst*

**4. Självförtroende**

*Främst baserat på frågorna C, D och E om bilden av att vara duktig i skolan*

**5. Motivation**

*Främst baserat på frågorna H och I om vad som ger motivation i skolan.*

**6. Den egna upplevelsen av stöd i skolan**

*Främst baserat på frågorna L och M om olika former av stöd i skolan.*

### 4.1 Trivsel och uppskattning

#### Summering av de bokstavliga svaren

Samtliga svarade mer eller mindre tydligt att de trivs i skolan. De elever som inte får specialpedagogiskt stöd var (ordmässigt sett) lite mer tydliga i att säga att de trivs. Exempel, en elev som får stöd svarade; *Det är helt okej*, en elev som inte får stöd svarade; *Jag trivs bra*. Många betonade betydelsen av i synnerhet kompisar och vänner. Kontakten med kompisar betonades speciellt tydligt av elever som får stöd, exempel; *Jag trivs mycket bra, inga problem alls. Man har så bra polare* En annan elev som får stöd svarade; *Ja, kompisarna lyssnar på mig, pratar med en och så, dom har koll på en hela tiden.*

Flertalet känner sig uppskattade av lärare och föräldrar. Ett exempel från en elev som inte får stöd; *Jag trivs bra. Många vänner och bra lärare och sånt.*

#### Tolkning av intervjusvaren

Flera av svaren från eleverna som får stöd känns som om de står på en mer genomtänkt grund. Ur ett värderande perspektiv tycktes eleverna som inte får stöd över lag trivas något bättre i skolan. Flera av eleverna som får stöd tycktes dock ha en tydligare självbild, de gav intryck av att verkligen ha tänkt igenom sig själva i relation till andra.

## 4.2 Självbilden av andras uppfattningar

#### Summering av de bokstavliga svaren

De flesta svaren tog knappast upp något om ämneskunskap. Fyra av eleverna (4/8) som inte får stöd har med ordet *snäll* i sina svar.

Flera av eleverna som får stöd trodde att de upplevs som störande; *snacksam, bråkig, busig, pratig*, av såväl klasskamrater som lärare. Ingen av eleverna som inte får stöd trodde att de upplevs som störande.

Två av eleverna som får stöd nämnde att klasskamraterna skulle beskriva dem som sportrespektive dataintresserade; *Sportinriktad, koncentrerar mig mer på sporten än något annat.* Eleverna som inte får stöd visade större tilltro till att de passar in; *En som sköter sina läxor.*

#### Tolkning av intervjusvaren

Båda grupperna gav ganska kortfattade och svårtolkade svar på dessa frågor.

Flera av eleverna som får stöd var mer tydliga i att uttrycka att de tror att andra ser att de har speciella egenskaper, och det tycktes de inte betrakta som något negativt. Eleverna som inte får stöd trodde att de uppfattas som lite mer anonyma, skötsamma elever.

## 4.3 Självkänsla

#### Summering av de bokstavliga svaren

Eleverna som får stöd berättade mycket mer och tydligare om att de känt sig värdelösa och utanför; exempel *Man känner sig hopplös, tyst och rent utanför* respektive *Man har gjort vad man kunnat men ändå inte klarat det.* Två exempel på när elever som får stöd känt sig som sämst; *När man försöker och andra klagar på att man gjort fel* respektive *Sämst känner man sig när någon polare skämtar med en och man tar illa upp.* Samtidigt fanns det elever som får stöd som var tydliga i att beskriva vad som känts bäst, exempel; *När jag kan mycket och när jag hjälper andra.*

Eleverna som inte får stöd gav knappast några svar på om de känt sig värdelösa, ett exempel; *Nej, inte så speciellt. Inte vad jag kommer ihåg.* När det gäller vad som känts bäst/sämst tog elever som inte får stöd i högre grad upp skolämnena och betyg

#### Tolkning av intervjusvaren

Eleverna som får stöd gav mer innehållsrika beskrivningar och de visade knappast någon rädsla för att öppna sig. Eleverna som inte får stöd tycktes undvika frågan beträffande om de känt sig värdelösa.

Ur ett värderande perspektiv tycktes eleverna som får stöd, baserat på vad de säger i ord, väsentligt oftare känna sig ”värdelösa”. Flera av eleverna som får stöd tycktes dock ha en tydligare självbild, de gav intryck av att verkligen ha tänkt igenom vad det är som gör att de känner sig bättre eller sämre till mods.

### 4.4 Självförtroende

#### Summering av de bokstavliga svaren

Svaren på frågan E om vad eleven tycker sig var bäst på ger inget tydligt svar om vilken grupp som har bäst självförtroende. Eleverna som får stöd nämnde exempelvis; *teknik, bygga, idrott, matte, no-ämnena, svenska, biologi, rita* och *musik*, medan eleverna som inte får stöd var mer otydliga i beskrivningarna av vad de är bäst på. En av eleverna som får stöd svarade dock: *Ingenting*.

De flesta eleverna, i båda grupperna, ansåg att det är viktigt att vara duktig i skolan. På frågorna C och D är svaren från eleverna som inte får stöd mer påtagligt inriktade på skolämnen och betyg. Som svar på vad det innebär att vara duktig i skolan svarade en elev som inte får stöd; *Att man gör bra resultat på prov. Gör bra ifrån sig på läxor och sånt*, medan en elev som får stöd svarade; *Att man sköter sig på lektionerna och att man inte stör andra*.

Samtliga elever som får stöd betonade att det är viktigt att vara duktig i skolan, två exempel; *Det är nu som man gör så man kan komma någonstans i livet. Mitt mål är att jag ska klara skolan så jag kan läsa vidare sen på byggprogrammet* respektive *Ja, en stor del av ens liv hänger på det*. Eleverna som inte får stöd svarade också ja, men uttryckte sig lite annorlunda, t.ex. *Ja, det är det väl, så man kommer in på rätt skolor och sånt sen*.

Eleverna som inte får stöd svarade mer mångordigt på dessa frågor.

#### Tolkning av intervjusvaren

Eleverna som får stöd verkade ta frågan om det är viktigt att vara duktig i skolan på större allvar, de uttryckte sig som om detta påverkar hela livet medan eleverna utan stöd i högre grad kopplar denna fråga till enskilda ämnen och yrken.

Eleverna som inte får stöd var tydliga i sina beskrivningar av vad det innebär att vara duktig i skolan medan eleverna som får stöd var tydligare med att uttrycka personnära kopplingar till de egna möjligheterna i framtiden.



## 4.5 Motivation

### Summering av de bokstavliga svaren

Eleverna som får stöd svarade att de tror att klasskamraterna tycker det är viktigt att vara duktig i skolan, medan eleverna som inte får stöd var mer obestämda i sin bedömning av klasskamraternas motivation. Ett exempel på svar från en elev som får stöd; *Jag tror att de tycker att det är viktigt* respektive, ett svar från en elev som inte får stöd; *Vissa, tror jag, tycker det är viktigt att vara duktig.*

Eleverna som får stöd kopplade sin motivation till hur de hänger med och till beröm från andra personer, medan eleverna som inte får stöd i högre grad kopplade sin motivation till bra provresultat och betyg. En elev som får stöd svarade *När jag tänker på framtiden. Det får mig att jobba för jag har ett mål* medan en elev som inte får stöd svarade; *När jag får mitt resultat så blir jag motiverad ... Betyget är en morot.*

Eleverna som inte får stöd var mer mångordiga i sina beskrivningar av vad som motiverar dem.

### Tolkning av intervju svaren

Båda grupperna var ganska otydliga om vad som egentligen ger egen motivation.

Eleverna som får stöd uttryckte mer om en djupare personlig grund för sin motivation och de trodde i högre grad att andra elever är välmotiverade.

## 4.6 Den egna upplevelsen av stöd i skolan

### Summering av de bokstavliga svaren

Båda grupperna svarade att de tyckte att de får det stöd de behöver.

Tre av de åtta eleverna som får stöd uttryckte att det känns bra att få speciellt stöd: ett exempel; *I vissa ämnen får jag stöd i en liten grupp. Det är lugnare där.* Nedan ett exempel på svar, från en elev som får stöd, som visar blandade känslor kring upplevelsen av att få stöd:

”Jag går inte ifrån klassen, det brukar lösa sig eller jo jag går till X när det är matte och engelska. Ibland känner man sig så dålig men det är nog ändå bra att få hjälp. Kompisarna brukar ibland skoja om det men jag tar det inte så allvarligt. Men ibland känner man sig dålig när de skojar. Jag visar inte det men då gör jag oftast ingenting på lektionen.

*Vad tror du skulle hända om du visade att du blev sårad? De hade nog sagt förlåt och så hade de inte fortsatt så att jag hörde det.*

*Vad är det som gör att det känns bra att gå ifrån klassen trots att du ibland blir sårad av dina kamrater? Det känns bara så skönt att vara i en liten klass, man känner sig mer trygg och man vågar läsa högt, å ja det känns tryggare. Och sen är ju mina polare också där”*

Elever som inte får stöd sade mer om att de får stöd inte bara från lärare utan också från kompisar.

En av eleverna som inte får stöd uttryckte sig så här i sitt svar; *Ja, det skulle nog kännas annorlunda att gå ifrån för att få stöd.*

#### Tolkning av intervju svaren

Eleverna som inte får specialpedagogiskt stöd var mer nöjda med det stöd de får medan eleverna som får stöd var tydligare i att uttrycka fördelar med det stöd de får.

### 4.7 Sammanfattande tolkning av intervjuresultaten

När vi i tolkningen beträffande AA3.2 och AA5.2 använder benämningen ”tydligare” finns det en viss grund i att eleverna som får stöd ofta ger något mer mångsidiga och i ord något mer personnära och framtidsinriktade svar. Det finns också en annan form av indikation i att några av eleverna utan stöd har lite mer konstpauser och dialogmässig försiktighet i sina svar. Det finns också en tredje form av indikation i att vi vid intervjuerna uppfattade det som att några av eleverna som får stöd relativt sett såg ut att vara något mer självsäkra medan några av eleverna utan stöd gav intryck av att vara mer osäkra på sig själva. Denna enkla form av triangulering (Kvale, 1997) indikerar att observationen har någorlunda validitet i jämförelsen av de två små intervjugrupperna. Samtidigt måste man dock komma ihåg att vi i studien bara har ett fåtal respondenter och att reliabiliteten och generaliserbarheten därmed är mycket begränsad.

Man kan tolka svaren som att elever i båda grupperna lyfte fram exempel på situationer då de känner sig konkret sedda. Eleverna som inte får stöd tog mer tydligt upp egna prestationer i traditionella teoretiska skolämnena, medan eleverna som får stöd oftare tog upp andra former av prestationer, t.ex. inom idrott och data. Eleverna som får stöd verkar känna sig uppmärksammade som säregna individer, t.ex. *snacksam* eller *busig*, medan eleverna som inte får stöd är vagare i sina svar och säger saker som; *De tycker nog att jag är snäll*. Det finns elever i båda grupperna som säger att de känner sig uppskattade då de får beröm, men det tycks som om de lägger relativt liten vikt vid ospecifikt beröm. Vår subjektiva sammanfattande bedömning blir att de flesta eleverna tycks lägga större betydelse vid konkreta aspekter i återkopplingarna på deras prestationer.

## 5 Diskussion

Redan då vi bestämde oss för att undersöka hur elevernas självbild påverkas av specialpedagogiskt stöd insåg vi att det skulle bli svårt att mäta elevernas självförtroende och självkänsla. Vi valde vår forskningsfråga för att den känns viktig, inte för att den är enkel att svara på.

Det har varit svårt att ta fram generaliserbar kunskap kring hur olika former av stöd påverkar självbilden och självbildens utveckling. Samtidigt har vi dock i viss mån omtolkat vad det är som är forskningsmässigt svårt. Vi gör bedömningen att våra intervjuer och observationer har givit några någorlunda ”valida” inblickar i respondenternas självbilder. Osäkerheten som är förknippad med det begränsade antalet intervjupersoner är uppenbar, och den formen av osäkerhet och resultatets låga generaliserbarhet insåg vi redan när vi påbörjade vår studie, så i det avseendet har vi knappast förändrat vår uppfattning. Det har dock blivit mycket mer uppenbart att det skulle krävas andra former av studier för att beskriva kopplingen mellan specialpedagogiskt stöd och självbildsutveckling.

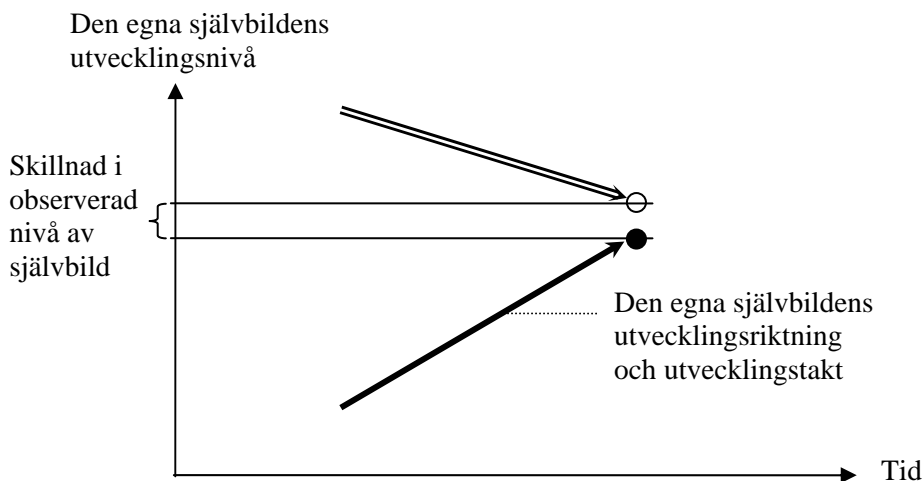
### 5.1 Forskningsfrågans perspektiv

Vi insåg redan från början att det finns svåra utmaningar i behovet av gränsöverskridande tvärvetenskapligt tänkande. Vi hade dock inte förväntat oss att begreppsbildningen skulle vara så vag eller att teorin skulle vara så svårtillgänglig. Den största omvärderingen i hur vi ser på de forskningsmässiga utmaningarna ligger dock i att det har blivit allt mer påtagligt att det uttrycks behov av att studera hur olika undervisningsformer påverkar självbildsutvecklingen, medan vår mätning liksom de allra flesta andras knappast kommer längre än till att studera självbildens nivå.

Det specialpedagogiska ämnesområdets litteratur ger knappast någon enhetlig teoretisk grund för att ta tag i hur man borde arbeta för att bygga kunskap som ger vägledning till hur man borde förändra för att åtgärda de bakomliggande orsakerna till de problem som uppmärksammas. Teorin inom området ger inte ens någon tydlig distinktion mellan självbildens utveckling och dess nivå. Det finns behov av att studera och därmed ”mäta” självbildens utveckling. Såväl de observationer vi gjort som ämnesområdets teori tar dock i huvudsak ”bara” upp hur man kan ”mäta” självbildens nivå.

Inom det sociointeraktionistiskt inspirerade gränsområdet mellan specialpedagogik och psykologi, som vi studerat, har vi inte funnit någon teoretisk grund som tydligt skiljer på hur läget är och hur läget utvecklas. Man tar upp betydelsen av återkoppling från positiv och negativ förväntan (se figur 3 s. 14) men sedan går man knappast vidare med teoribildning i den riktningen. Inom systemtänkandet kring lärande organisationer är det däremot vanligt att på ett principiellt sätt skilja på var olika nivåer ligger och hur de förändras. Systemtänkandets teoretiska grund tydliggör att det är viktigt att inrikta tankarna på hur man kan förändra de bakomliggande orsakerna till att det är som det är. Det gäller att undvika att fastna i att bara kämpa mot problemen med att det är som det är. Senge (1995) behandlar främst företag, men vi anser att skolor på liknande sätt borde försöka utvecklas till bättre lärande organisationer. Det ser ut som om detta kan vara ett intressant uppslag för fortsatt forskning. Här nöjer vi oss med att använda dessa grundläggande tankar från systemtänkandet för att beskriva en tydligare begreppsmässig skiljelinje mellan självet nivå och självet utveckling.

Figur 5 visar nivån för två olika hypotetiska (observerade) självbilder, illustrerade som nivåerna för den svarta respektive den vita cirkeln. Vi bortser här från att det är svårt att mäta självbilden. Klammern till vänster visar skillnaden mellan de observerade nivåerna. Pilarna fram till de två cirkeln illustrerar utvecklingsprocesserna som resulterat i dessa två nivåer av självbild. Det vi vill tydliggöra med figuren är att den observerade nivåskillnaden inte säger något om hur utvecklingsriktningarna har varit före den observerade tidpunkten. Det är fullt möjligt att utvecklingsriktningen har varit mer negativ före den punkt som ligger på högst nivå.



Figur 5 Sambandet mellan självbildens utvecklingsnivå och dess utvecklingstakt, för olika individer (egen figur).

Figur 5 tydliggör att det egentligen är självbildens utveckling vi borde försöka arbeta med och mäta. Vår studie fastnade dock, liksom de allra flesta andra, i att mäta nivån. Det är nu vår samlade bedömning att sådana mätningar egentligen har liten relevans. Zeleke (2004 och ovan) skriver också i diskussionen av sin litteraturöversikt att han är kritisk till säkerheten och relevansen i de studerade mätningarna av självbild. Det finns en allvarlig tendens att vi intresserar oss för det vi kan mäta, istället för att söka mätmetoder för att mäta och arbeta med det som är viktigast.

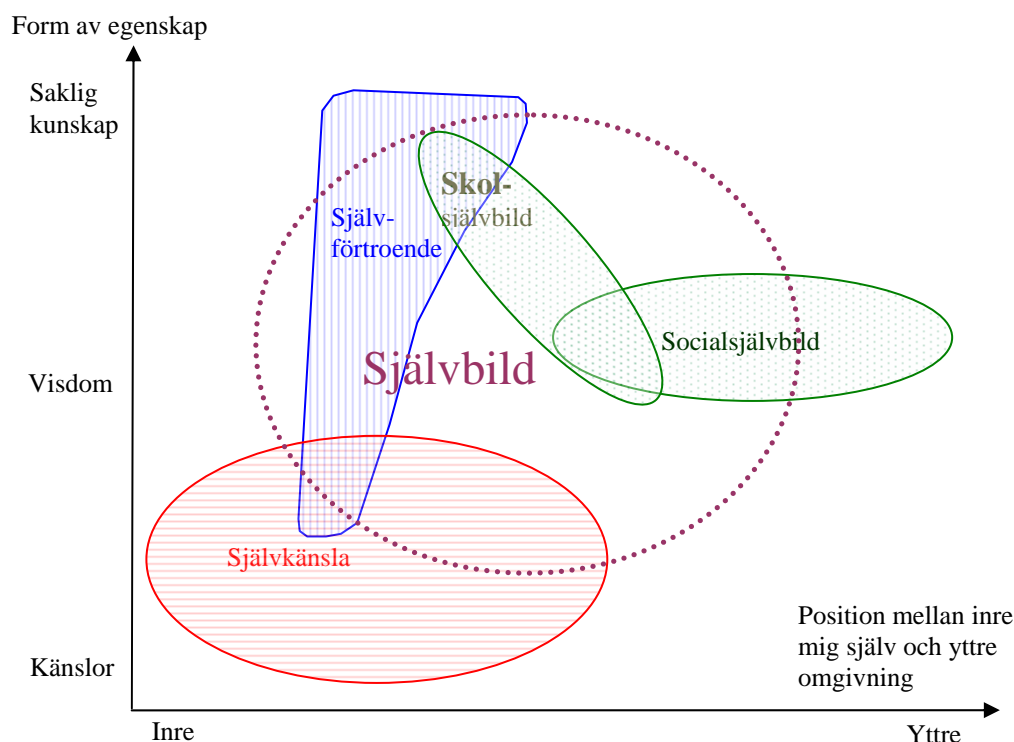
## 5.2 Forskningsområdets begrepp

Vi startade vår studie i en ambition att förstå och mäta självkänslans utveckling. Vi har senare noterat att man i den vetenskapliga litteraturen inom specialpedagogik använder begreppen *självbild*, *självuppfattning* och *självvärdering* oftare än *självkänsla* och *självförtroende*. Vi har också konstaterat att det råder en allvarlig begreppsförvirring inom detta område, se t.ex. (Taube, 1987).

För att klargöra vår tolkning av relationerna mellan de olika begrepp vi mött i litteraturen och arbetat med i vår studie har vi gjort en "karta" över den relativa positionen för olika begrepp, Figur 6. Självförtroende och självkänsla har tidigare illustrerats som huvudet och botten-tyngden i en balansdocka, se figur 1, och har relativt värderande karaktär. Figuren 6 har en

axel som är analog med inre-yttre, mig själv-omgivningen i figuren 1. Den vertikala axeln i figur 6 har den känslomässiga dimensionen som grund (längst ned) och den sakliga operativt inriktade kunskapen längst upp. För att illustrera betydelsen av kopplingen mellan dessa två dimensioner skrev vi "visdom" mitt på axeln. Detta avser att illustrera koppling mellan praktisk förmåga och inre trygghet.

I figurens sätt att rita kan man se det som att jaget ligger i den area som är gemensam för skolsjälvbild och social självbild. Stabiliteten i individens inre styrka ligger kanske i ytan på det fält där självkänslan och självförtroendet överlappar. Den vetenskapliga litteraturen använder ofta begrepp som självbild, skolsjälvbild och social självbild, medan det är mer ovanligt att man använder självkänsla och självförtroende. Detta kan bero på att den vetenskapliga litteraturen dras till det som går att mäta medan det dagliga språkbruket har en tydligare koppling till vad som känns viktigt för dagens människor. Zelekes (2004) kommentarer kring sin litteraturöversikt indikerar att det kan vara så, se avsnitt 2.10.1.



Figur 6 Karta över olika begrepp som används för att beskriva självet. Figuren bygger på litteraturläsa inledande del om olika självbildsbegrepp (egen figur).

Figur 6 illustrerar att de i dagligt tal frekvent använda orden självkänsla och självförtroende tycks vara mer inriktade på inre och djupare aspekter. Tyngdpunkten i vetenskapligt använda ord som självbild ligger snarare i de kopplingar till omvärlden som är enklare att observera. Figuren illustrerar att det finns en diskrepans mellan tyngdpunkten i allmänhetens intresse och tyngdpunkten i de aspekter av självet som studeras inom pedagogiken.

I anknytning till begreppsbyggnaden och figur 6 vill vi också nämna att det finns många aspekter inom vart och ett av självbegreppen. En viktig distinktion är att många av begreppen både har en värderande dimension och en kunskapsmässig dimension. I självkänslans värderande dimension är man mer eller mindre nöjd med sig själv. I den kunskapsmässiga dimensionen har man mer eller mindre avancerad kunskap om sig själv. I denna dimension

innebär god självkänsla inte att man alltid är nöjd med sig själv, utan snarare att man har bra kunskap om sina olika former av positiva och negativa känslor, så att man har en säker grund för att kunna förstå och hantera sig själv. Detta har en viss analogi med att enbart värdera något i ekonomiska termer i jämförelse med att bilda sig en mångfacetterad uppfattning om vad något egentligen är. Ett pris är enkelt att förstå, men det tar inte tag i att olika produkter har helt olika användningsområden. Om man skall slå i en spik är det inte så rationellt att jämföra priset på en hammare med priset på en termometer. På samma sätt borde samhället vara mer försiktigt med att kategorisera och indirekt värdera olika människor.

Vår egen tolkning av litteraturen och fallstudien är att det är önskvärt att fokusera på den sakliga förståelsen kring hur självet är och utvecklas. Beröm utan saklig grund riskerar att bli förvirrande, se 2.8.6 Beröm – samtal – ärlig kontakt, och att undergräva den tillit som krävs i skolans relationer mellan pedagoger och elever.

Vi gör också bedömningen att det i princip är önskvärt att arbeta med mångfacetterade informationsrika beskrivningar, t.ex. inom Gardners (1983) olika intelligenser. Samtidigt måste man dock komma ihåg att det är viktigt att vara tydlig, vilket betyder att det ofta är lämpligt att koncentrera dialogen på några få egenskaper åt gången.

### 5.3 Risken med tomt beröm

Denna del av diskussionen har en startpunkt i avsnittet Beröm – samtal – ärlig kontakt.

Utgångspunkten är att det är vanligt och viktigt att ge beröm, men att det samtidigt finns starka skäl att vara återhållsam med otydlig och sakligt ogrundad uppmuntran. Jönsson och Tvingstedt (2002) noterar att elever ofta inte uppfattar lärarnas positiva omdömen som ärliga. Intervjuszvaren från våra respondenter visar mer intresse för uppskattning från kompisarna än för beröm från lärare och föräldrar.

Hofvendahl (2006) aktualiserar att uttrycksformen är viktig. För att nå fram med beröm bör pedagogen undvika tvekande inledningar, passiva uppräkningslistor och visa intresse för dialogen. Vi anser att det är viktigt att lyfta fram sådana områden där eleven verkligen har någon form av stark fördel. Det finns många argument för mångfald och vi tolkar Csikszentmihalyi (2004) som att det finns starka argument för att skolan bör vara en träningsplats för att höja förmågan att kombinera differentiering och integrering. Det kan här noteras att eleverna som får stöd verkar känna sig mer uppmärksammade som säregna individer och att de exempelvis tog upp prestationer inom idrott och data. Det är viktigt för bredden i en grupps lärande att ha med olika former av intresseinriktningar i dialogen inom klassen. Delaktighet i varandras intressen och tillit att våga vara öppna med det avvikande är viktig för den *Empowerment* som kan uppstå i mänskliga möten (Arbetslivs- & Folkhälsoinstitutet, 2000).

### 5.4 Förstärkningsspiraler kring självbilden

Cirkeln i figur 3 illustrerar betydelsen av växelverkan mellan förväntan från andra och den egna självkänslans utveckling. Den egna självbilden påverkar vilken ”bild” eleven visar upp för andra och de bilderna tolkas av de personer som ser den aktuella individen. Dessa tolkningar påverkar i sin tur lärarnas förväntningar och vilken återkoppling de ger. Cirkeln av kopplingar i figur 3 illustrerar en viktig del av de självförstärkande, positiva och negativa,

återkopplingsmekanismer som uppstår. Det uppstår ofta en god eller ond cirkel, där omgivningens attityder påverkar både positivt och negativt. Taube (1987) betonar att negativa attityder från omgivningen är den största riskfaktorn för elevens självförtroende.

Om man utgår från socialinteraktionismen och gör en analog tolkning kring hur dessa mekanismer i andra riktningen inverkar på läraren så bör man också notera att läraren rimligen också påverkas av förväntan från eleven. Läraren är inte mer än människa och hennes/hans självbild påverkas i viss grad av vilken förväntan eleven uttrycker. Elevens självbild och känslöstämning växelverkar således indirekt med lärarens självbild och känslöstämning. I andra riktningen noterar vi också att elevens självbild och de upplevda reaktionerna från andra inte enbart påverkar elevens beteende och prestationer. Aktiviteterna och tankarna i anknytning till upplevelsen av sig själv påverkar också efter hand elevens egenskaper och verkliga identitet.

Csikszentmihalyi (2004) skriver att flow bygger på att vi bör skapa situationer med allt större utmaningar för att livskvaliteten skall förbättras. De i vår studie intervjuade eleverna, som inte får stöd, kopplade i sina svar ofta sin egen drivkraft till betyg och vilja att lyckas med skoluppgifter. Duesund (1996) tar upp att det finns kopplingar mellan självbilden och identiteten och Harter (1999) skriver att realistiska mål, förväntningar och positiva omdömen bör internaliseras, inarbetas i barnets sanna uppfattning om sig självt.

Det kan här noteras att Taube (1987) konstaterar att alltför stor diskrepans mellan ideal-jaget och real-jaget sänker självvärderingen. Csikszentmihalyi (2004) tar i beskrivningen av flow upp en positiv effekt av rimliga utmaningar. Systemtänkandet kring lärande organisationer (Senge, 1995) aktualiserar att det är viktigt att få olika intryck och att inrikta tankarna på hur man kan förändra de bakomliggande orsakerna till att det är som det är. Det kan här noteras att flera av eleverna som får stöd verkade tänka bredare kring sin skolgång som en mer väsentlig del i den helhetsmässiga utvecklingen av deras framtida livsmöjligheter. En möjlig förklaring kan vara att de oftare har exponerats för samtal kring sådana frågor.

## 5.5 Elever som får specialpedagogiskt stöd tycks ha tydligare självbild

Eleverna som får stöd gav ofta något mer mångsidiga och i ord något mer personnära och framtidsinriktade svar på flera av frågorna. Vi noterade också att eleverna som inte får stöd hade lite mer konstpauser och dialogmässig försiktighet i sina svar och även i sin framtoning. Flera av eleverna som får stöd var mer tydliga i att uttrycka att de tror att andra ser att de har speciella egenskaper och det tycktes de knappast betrakta som något negativt. Eleverna som inte får stöd tycktes däremot känna sig lite mer anonyma.

Ur ett värderande perspektiv tycktes eleverna som får stöd oftare känna sig ”värdelösa”. Flera av eleverna som får stöd tycktes dock ha en tydligare självbild, de gav intryck av att verkligen ha tänkt igenom vad det är som gör att de känner sig bättre eller sämre till mods. Eleverna som inte får stöd talade väsentligt mer om prestationer i traditionella, teoretiska skolämnen.

Man kan tolka resultatet som att eleverna som får stöd har en något starkare känsla av sammanhang, KASAM (Engquist, 1996), kring sin situation i skolan. Med Zelekes (2004) terminologi tycks flera av dessa elever vara resilienta i bemärkelsen att de förstår sina inlärningssvårigheter och har förmåga att identifiera och beskriva sina styrkor.

Det bör här noteras att vårt resultat inte ger någon information beträffande hur det specialpedagogiska stödet har påverkat tydligheten i elevernas självbilder. I analogi med figur 5 kan det vara så att eleverna som nu får specialpedagogiskt stöd i genomsnitt hade tydligare självbild redan innan de började skolan.

## 5.6 Avslutande kommentarer

Masreliez-Steen och Modig (2004) väcker en fråga om varför vi i Sverige är så exceptionellt inriktade på att kritiskt ifrågasätta och genomskåda den som ser ut att vara självsäker. Svaren från flertalet av våra respondenter visar att de är mycket känsliga för kompisarnas och klasskamraternas uppfattningar om dem. Det verkar som om det inom dagens svenska skolor finns en observans på vad som är avvikande och en rädsla för att betraktas som annorlunda. Tidemans m.fl. (2004) observationer om diskrepansen mellan styrdokumentens retorik om inkludering och den i praktiken allt mer segregerade svenska skolan indikerar att det finns faktorer som kan tolkas som "falskhet" i skolans agerande. Om det är så att eleverna upplever att de inte kan lita på det företrädarna för skolan säger så riskerar detta att ge grund för otrygghet.

Det relationella perspektivet och tankar om inkludering är nu dominerande i styrdokumentet. Trots detta dominerar det kategoriska perspektivet i skolornas konkreta arbete och enligt Tideman m.fl. (2004) blir den svenska skolan allt mer segregerad. Den specialpedagogiska litteraturen ser dock oftast ut att ha svårt att lyfta sig till en högre nivå än att analysera olika former av problem med den existerande specialpedagogiken. För att på ett mer konstruktivt sätt ta tag i att försöka förbättra utbildningssituationen och nyttiggöra alla individer som resurser borde man i utredningar av hur specialpedagogiken bör förbättras också börja i att tänka till kring utbildningssituationen som helhet.

Den specialpedagogiska forskningen (Tideman m.fl., 2004; Haug, 1998) diskuterar ofta problem med att det kategoriska perspektivet dominerar i den svenska skolan. Tyvärr fastnar man dock i att "bara" studera detta problem. Vi finner inte mycket forskning kring vad man borde göra för att få det att fungera bättre. Skolutvecklarna borde intressera sig mer för "rättsökning" och inte fastna i felsökning.

## 5.7 Förslag till fortsatt forskning

Som komplement till nästan åtskilda studier av problemen med eleverna och problemen i pedagogiken föreslår vi tydligare fokusering på hur kopplingarna mellan dessa egentligen fungerar. Det tycks lämpligt att göra fallstudier av hur sådana kopplingar fungerar och att som aktionsforskning arbeta med att försöka förbättra kopplingarna. Observationerna i anknytning till dessa kopplingar bör kunna ge vägledning till vilka mål och krav skolan borde ställa på sig själv i sin utvecklingsprocess och vilka mål och krav eleven och dennes närstående borde ställa för sig själva i sin utvecklingsprocess.

Det vore intressant att studera det som sker i klasrummen i anknytning till teori om lärande organisationer (se 5.1) och systemtänkande kring betydelsen av att söka förstå och ta tag i de bakom liggande orsakerna till de problem vi observerar.



## 6 Sammanfattning

Det talas idag mycket om Sveriges satsningar på *en skola för alla*, en trygg miljö där alla är välkomna och där alla får individuellt anpassad undervisning och stöd i att bygga social och emotionell kompetens. Samtidigt noterar vi dock att allt fler elever diagnostiseras på grund av olika svårigheter i skolan och att många barn och ungdomar verkar må dåligt. Det är något som inte stämmer. Det finns ett behov att förbättra förståelsen kring hur dagens unga mår och hur deras självkänsla påverkas av deras situation i skolan.

Begreppsbildningen för olika aspekter av självet är otydlig. För att anknyta till allmänt språkbruk har vi valt att ta en startpunkt i de följande definitionerna:

- självkänsla                      medvetenhet om den egna personlighetens värde
- självförtroende                stark tilltro till den egna förmågan

Syftet med studien är att undersöka hur elevernas självbild påverkas av specialpedagogiskt stöd. Avsikten är att beskriva detta ur den enskilde elevens synvinkel. Utvärderingen baseras på en jämförelse av självbilderna hos ett antal elever som får specialpedagogiskt stöd och en referensgrupp av elever som endast får vanlig undervisning.

Utvärderingen noterar att nivån på en persons självbild inte säger något om hur självbildens utvecklingsriktning har varit före den observerade tidpunkten. Denna studie mäter liksom de flesta andra studier av självbilder nivån, men knappast hur självbilderna utvecklas. Det finns en allvarlig tendens att vi intresserar oss för det vi kan mäta, istället för att söka mätmetoder för att mäta och arbeta med det som är viktigast. Litteraturen tar upp specialpedagogiskt intressanta tankar inom systemtänkandet om lärande organisationer och i anknytning till begreppen *flow* och *KASAM*.

Eleverna som får specialpedagogiskt stöd gav ofta något mer mångsidiga och framtidsinriktade svar. Flera av dessa elever var tydliga i att uttrycka att de tror att andra ser att de har speciella egenskaper och det tycktes de knappast betrakta som något negativt. Eleverna som inte får stöd tycktes däremot känna sig lite mer anonyma.

Vi i Sverige tycks vara exceptionellt inriktade på att kritiskt ifrågasätta den som ser ut att vara självsäker. Våra respondenter är känsliga för kompisarnas uppfattningar om dem. Det verkar som om det inom dagens svenska skolor finns en observans på vad som är avvikande och en rädsla för att betraktas som annorlunda. Diskrepansen mellan styrdokumentens retorik om inkludering och den i praktiken allt mer segregerade svenska skolan indikerar att det finns faktorer som kan tolkas som "falskhet" i skolans agerande. Om eleverna upplever att de inte kan lita på det som företrädarna för skolan säger så riskerar detta att skapa otrygghet.

Den specialpedagogiska litteraturen har svårt att lyfta sig till en högre nivå än att analysera olika former av problem med den existerande specialpedagogiken. För att på ett mer konstruktivt sätt ta tag i att försöka förbättra utbildningssituationen och nyttiggöra alla individer som resurser borde man i utredningar av hur specialpedagogiken bör förbättras också börja tänka till kring utbildningssituationen som helhet. Vi borde intressera oss mer för "rättsökning" och inte fastna i felsökning.

## Referenser

- Ahlgren, R-M. (1992). Jag en social varelse, i P. Björklund & S. Fischbein (Red.). *Individens samspel med miljön – Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Ahlgren, R-M. (1991). *Skolelevers självvärdering*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International.
- Anderson, B-E. (1991). Utvecklingsekologi, i P. Björklund & S. Fischbein, *Individens samspel med miljön – Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Andersson, B. & Olsson, G. (2004). *Vem är jag? Boken som ger hjälp till en god självbild och ökad empatisk förmåga*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB.
- Arbetslivs- & Folkhälsoinstitutet (2000). folkhälsa – arbetsliv – hälsofrämjande – helhetssyn – genus – empowerment, Ett urval från *Konferensen om hälsofrämjande arbetsplatser*, Stockholm den 20–21 januari 2000 [http://www.fhi.se/shop/material\\_pdf/folkhlsain\\_Magasin.pdf](http://www.fhi.se/shop/material_pdf/folkhlsain_Magasin.pdf)
- Auno, U. och Brandelius-Johansson, K. (2002). *Stärk och utveckla eleven*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Biesta, G. (2005). Against learning – Reclaiming the language for education in an age of learning, *Nordisk pedagogik* 1/2005.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1997). *Att bli sig själv – Daniel Sterns teori i förskolans vardag*. Stockholm: Liber.
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla, att förstå sig själv och andra*. Stockholm: Liber.
- Crafoord, C. (1994). *Människan är en berättelse – Tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Cullberg-Weston, M. (2005). *Ditt inre centrum. Om självkänsla, självbild och konturen av ditt själv*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Flow, ledarskap och arbetsglädje*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Duesund, L. (1996). *Kropp, kunskap och självuppfattning*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Emanuelsson I., Persson B. & Rosenqvist J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber distribution.
- Engqvist, A. (1996). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Esbjörnsdotter, B. (1999). *Född fri: självkänsla och självförtroende*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (1983). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1999). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: The Guilford Press.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Herlitz, G. (2005). *Kulturmöten med betydelse för framtidens arbetsliv*. Kalmar: Föredrag i Falkens Hörsal, onsdag 23 november. Högsolan i Kalmar.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklings-samtal*, issn 0282-9800, no 338. Linköping: Inst. för Språk och Kultur, Linköping: Studies in Arts and Science.
- Johnsson, M. (2003). *Självkänsla och anpassning*. Lund: Studentlitteratur.
- Juul, J. (1997). *Ditt kompetenta barn, på väg mot nya värderingar för familjen*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A. (2002). *Elever i svårigheter, delrapport 2, Malmö: Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö Högskola.
- Kimber, B. (2001). *Livsviktigt*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Kimber, B. (2004). *Att främja barns och ungdomars utveckling av social och emotionell kompetens, Teori och praktisk tillämpning för pedagoger*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Liljegren, B. (2001). *Samspel för förändring*. Lund: Sociologiska institutionen. Lunds universitet.

- Lindblad, S. (2005). European welfare state education: Social reconstruction in between cultural change and policymaking. Taipei: May 2005, Keynote at the Taiwan International Conference "The idea and practice of social reconstruction curriculum". University of Göteborg.
- Lindström, M. (2003). *Attitudes towards sustainable development – Priorities, Responsibility, Empowerment*. Environmental Psychology Unit: Lund Institute of Technology.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Masreliez-Steen, G. & Modig, M. (2004). *Självkänsla: kvinnlig, manlig – mänsklig*. Stockholm: Natur och Kultur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin, <http://www.ne.se>, 2006.01.0
- Nörretranders, T. (1991). *Märk världen – En bok om vetenskap och intuition*. Stockholm: Bonnier Alba.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?*. Stockholm: Runa Förlag.
- Patel, R. och Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Salamancadeklarationen. (1994). Spanien: The world conference on special needs education.
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem – Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*, Doktorsavhandling. Institutionen för Pedagogik. Lärarhögskolan i Malmö.
- Senge, P. (1995). *Den femte disciplinen - den lärande organisationens konst*. Sverige: Thomson Fakta AB.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda en lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Strandell, A. (1997). Att arbeta med barns självkänsla, *Skolhälsovård 3 96/97*. Stockholm: Förlagshuset Gothia.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning - elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*, Doktorsavhandling. Stockholm: Intellecta Docusys, Stockholms Universitetsbibliotek.
- Utbildningsdepartementet. (1998). Lpo 94. Stockholm: Fritzes förlag.
- Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska termer, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen – om att se olikhet som en resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad och Malmö Högskola.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Wahlström, G. (1993). *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber AB.
- Westling-Allodi, M. (2002). Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 46 No.2.
- Westling-Allodi, M. (2005). *Specialpedagogik i en skola för alla – Granskning av specialpedagogiska verksamheter i en svensk kommun*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 27. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Vetenskapliga rådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapliga rådet.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 19 No. 2 June 2004.

## Intervjufrågor

- A. *Hur trivs du i skolan?*
- B. *Känner du dig uppskattad av kompisar, lärare, dina föräldrar...?*
- C. *"Att vara duktig i skolan" vad innebär det för dig?*
- D. *Är det viktigt att vara duktig i skolan?*
- E. *Vad tycker du att du är bäst på?*
- F. *Många människor känner sig värdelösa ibland. Händer det dig någon gång? Kan du ge exempel?*
- G. *Kan du ge något exempel när du känner dig bäst-sämst?*
- H. *Hur blir du motiverad att vara duktig i skolan?*
- I. *Hur viktigt tror du att dina klasskamrater tycker det är att vara duktig i skolan?*
- J. *Hur tror du att dina klasskamrater skulle beskriva dig?*
- K. *Hur tror du att dina lärare skulle beskriva dig?*
- L. *Tycker du att du får det stöd du behöver i klassen eller på annat sätt?*
- M. *Hur får du stöd?*

060214

Hej!

Vi heter Gun Westerlind och Gunilla Karlsson och vi läser 40-60 poäng specialpedagogik på högskolan i Kristianstad. I denna kurs ingår att skriva en C-uppsats. Vi har valt att skriva om självbilden hos elever som får specialpedagogiskt stöd. Vi tänkte göra ett antal intervjuer med ungdomar som får specialpedagogiskt stöd. Vi kommer även att göra ett antal intervjuer med ungdomar som inte får specialpedagogiskt stöd och då använda deras svar som referens till den andra gruppen ungdomar.

Frågorna vid intervjuerna kommer att vara öppna och allmänna. Vår förhoppning är att vi lyckas skapa en intervjusituation där ungdomarna får möjlighet att fritt berätta.

Vi vill ha hjälp av er att välja ut elever till undersökningen.

Till de ungdomar som vill bli intervjuade kommer vi att skicka ett brev till deras föräldrar där de godkänner att deras barn är med i uppsatsen. (Bilaga 1)

Vi vill även ha hjälp av er att ta emot dessa brev som vi sedan hämtar hos er.

Ungdomarnas namn eller åsikter går inte på något vis att identifiera i uppsatsen.

De kan när som helst avbryta sitt deltagande i uppsatsen.

Var snäll och ring eller skicka ett mail med namn och adress till de elever som har intresse av att delta.

Med vänlig hälsning och tack på förhand

Gun Westerlind 0708 424878, [gun.westerlind@horby.se](mailto:gun.westerlind@horby.se)

Gunilla Karlsson 0480 20552, [gunilla.karlsson\\_1@edu.kalmar.se](mailto:gunilla.karlsson_1@edu.kalmar.se)

060221

Hej!

Vi heter Gun Westerlind och Gunilla Karlsson och vi läser 40-60 poäng specialpedagogik på högskolan i Kristianstad. I denna kurs ingår att skriva en C-uppsats. Vi har valt att skriva om självbilden hos elever som får specialpedagogiskt stöd. Vi tänkte göra ett antal intervjuer med ungdomar som får specialpedagogiskt stöd. Vi kommer även att göra ett antal intervjuer med ungdomar som inte får specialpedagogiskt stöd och då använda deras svar som referens till den andra gruppen ungdomar.

Frågorna vid intervjuerna kommer att vara öppna och allmänna. Vår förhoppning är att vi lyckas skapa en intervjusituation där ungdomarna får möjlighet att fritt berätta.

När det gäller eleverna som får specialpedagogiskt stöd så har vi varit i kontakt med specialpedagog på skolan som har lovat att fråga eleverna som får stöd om de vill bli intervjuade.

Vi vill ha hjälp av er att välja ut elever till referensgruppen.

Till de ungdomar som vill bli intervjuade kommer vi att skicka ett brev till deras föräldrar där de godkänner att deras barn är med i uppsatsen. (Bilaga 1)

Vi vill även ha hjälp av er att ta emot dessa brev som vi sedan hämtar hos er.

Ungdomarnas namn eller åsikter går inte på något vis att identifiera i uppsatsen.

De kan när som helst avbryta sitt deltagande i uppsatsen.

Var snäll och ring eller skicka ett mail med namn och adress till de elever som har intresse av att delta.

Med vänlig hälsning och tack på förhand

Gun Westerlind 0708 424878, [gun.westerlind@horby.se](mailto:gun.westerlind@horby.se)

Gunilla Karlsson 0480 20552, [gunilla.karlsson\\_1@edu.kalmar.se](mailto:gunilla.karlsson_1@edu.kalmar.se)