

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

Den svenska modellen: En skola för alla - En dekonstruktion

Författare

Cecilia Mattsson Jagenheim
Åsa Vestlund

Handledare

Anita Håkansson

Den svenska modellen: En skola för alla - En dekonstruktion

Abstract

Forskningsarbetets fokus ligger på begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov*. Syftet är att dekonstruera begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov* med hjälp av diskursanalys och fokusgrupper. Begreppen vänds mot varandra för att finna de binära motsatserna i den svenska skolan. Även nationell och lokal diskurs diskuteras. I den empiriska studien används en kvalitativ metod bestående av fokusgrupper **omfattande** nio lärare från en svensk högstadieskola.

Resultatet av intervjuerna visar, att Sverige inte kan sägas ha *en skola för alla* och att begreppet *elever med särskilda behov* har flera tolkningar. **I studien diskuteras nivågruppering, vilket inte bör avfärdas, utan ses som en alternativ och tillfällig lösning.**

Ämnesord: en skola för alla, elever med särskilda behov, högpresterande elever, lågpresterande elever, nivågruppering, nationell diskurs, lokal diskurs

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Inledning.....	4
2	Litteraturgenomgång	5
2.1	En skola för alla.....	6
2.2	Elever med särskilda behov	10
3	Metod	12
3.1	Dekonstruktion/ diskursanalys	12
3.2	Fokusgrupper	14
3.2.1	Urval.....	14
3.2.2	Genomförande.....	15
3.2.3	Bearbetning och analys av materialet.....	16
4	Empirisk studie.....	17
4.1	Fokusgrupp 1, Henrik, Sven och Lena:	17
4.2	Fokusgrupp 2, Johan, Mimmi och Anna:	19
4.3	Fokusgrupp 3, Emma, Sofia och Urban:	20
5	Resultat av intervjuerna.....	22
6	Diskussion	24
7	Sammanfattning	30
	Referenser.....	31
	Bilaga 1	33
	Bilaga 2	34

1 Inledning

Redan under första terminen av vår lärarutbildning väcktes frågan om Sverige verkligen har en skola för alla. Är det verkligen möjligt att prata om en skola för alla? Under vår utbildning har vi arbetat för att underbygga vad vårt slutgiltiga examensarbete nu handlar om. Den verksamhetsförlagda delen av lärarutbildningen har ägnats åt empiriska undersökningar genom att föra dialog med både elever och lärare på fältet. Då undersökningarna sammanställdes var tanken att ta till vara elevernas synpunkter, men fokus ändrades från ett elev- till lärarperspektiv med elevernas rättssäkerhet i åtanke. Är det möjligt att ha *en* skola för *alla* med individuella kursplaner när läraren har 30 elever framför sig i klassrummet och 60 minuter på sig att förmedla kunskap vilket faktiskt är skolans uppdrag (Lpo94, 1 kap.2§)? Hur uppfattar lärarna sitt arbete när de stöter på begåvade barn, dvs. de elever som har lätt för sig inom ett ämnesområde? Känner lärarna att de får tid för dessa elever i klassrummet, hinner de motivera och uppmuntra eleverna så att de utvecklas istället för att stagnera? Vad menas med elever med särskilda behov? Under vår lärarutbildning har begreppet en skola för alla upprepade gånger diskuterats. Det visade sig att med detta avsågs att inkludera elever med särskilda behov i den ordinarie undervisningen. Elever med särskilda behov tolkas ofta som elever med inlärningssvårigheter eller med olika diagnoser som påverkar deras möjlighet till utbildning. Nyfikenheten på de elever som befinner sig på andra sidan skalan väcktes. Vad görs för de elever som har lätt för sig i skolan och därmed behöver andra utmaningar, oavsett skolämne eller vilken av de olika intelligenserna som avses?¹

Begreppen nationell och lokal diskurs är av största betydelse i detta forskningsarbete och med detta avses nationella styrdokument respektive den enskilda skolan och dess lokala kursplaner.

Arbetet består av två delar. En dekonstruktion/diskursanalys av de ovannämnda begreppen och en empirisk del där vi använder oss av fokusgrupper. Dessa två delar är avsedda att komplettera varandra. Syftet med detta arbete är således att dekonstruera begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov* med hjälp av litteratur och fokusgrupper.

¹ Här avses de sju intelligenserna; språklig intelligens, logisk-matematisk intelligens, spatial intelligens, kroppslig- kinestetisk intelligens, musikalisk intelligens, interpersonell intelligens och intrapersonell intelligens (Egidius, 2006, s. 260)

2 Litteraturgenomgång

Det finns inte, så vitt vi har kunnat finna, någon litteratur som analyserat begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov* på det sätt som avses göras i detta forskningsarbete. Intentionen är att dekonstruera dessa båda begrepp med hjälp av diskursanalys.

Den litteratur vi har använt har behandlat begåvade och särbegåvade barn i skolan t.ex. Wahlströms (1995) *Begåvade barn i skolan – duglighetens dilemma* och Winners (2000) *begåvade barn*. Annan litteratur, såsom Brodin & Lindstand (2004), fokuserar elever som har svårt för sig i skolan på grund av funktionshinder eller andra diagnoser.

Böcker och texter som har behandlat begreppet *en skola för alla* är Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) Inger Enkvists *Feltänkt – en kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik* (2000) och *Skolan – ett svenskt högriskprojekt* (2004). I dessa böcker, varav den sistnämnda är en sammanställning av artiklar från olika forskare, diskuteras den svenska skolpolitiken. I en av artiklarna skriven av Ulf Persson debatteras huruvida det finns en skola för alla elever eller ej. I *Likvärdighet i en skola för alla – Historisk bakgrund och kritisk granskning* (Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002) ger författarna en historisk bakgrund till *en skola för alla* och diskuterar bland annat elevernas klasstillhörighet, kön och etnicitet. De tar också upp vi-och dom-tänkande beträffande etnicitet.

Vi använder oss av Michel Foucaults begrepp diskurs och Jacques Derridas begrepp dekonstruktion i detta arbete. Då dekonstruktion valts som teori är detta forskningsarbete baserat på antagandet att;

[e]n text är något konstruerat. Genom dekonstruktion plockar man sönder texten och undersöker vad den består och inte består av. [---] [M]ening skall sökas i texten. Dekonstruktion innebär [---] [att] man tar fasta på skillnader mellan det som är och inte är [...] någon slutgiltig mening går inte att fastställa. Konsensus om ords betydelse kan bara uppnås inom en liten grupp. (Stensmo, 1994, s. 191).

Det sistnämnda bekräftas i den lokala diskursen genom intervjuer med fokusgrupper, där vi använt oss av Carter McNamaras riktlinjer (se bilaga 2) och man kan utröna en paradox i uttrycket *en skola för alla*.

2.1 En skola för alla

I Regeringens skrivelse 1996/97:112 definieras begreppet en *skola för* enligt följande:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där *alla* elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. (s. 22).

Men vad händer om man fokuserar på där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav (a.a.)? Detta är ett strävansmål i samspel med skolans värdegrund som lyder: [m]änniskolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde (Lpo94, kap.1). Budskapet är att alla elever ska vara under samma utbildningstak, men om man fortsätter läsa samma kapitel i Lpo94 står det:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. [---] Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. [---] Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

Eleven står i centrum som individ. För att likvärdigheten i utbildningen ska säkras hänvisas till de nationella målen. Eftersom hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov(a.a.) så innebär inte en likvärdig utbildning lika utbildning, inte heller resurserna ska fördelas lika med hänsyn till detta (Lpo94, kap.1). Begreppen alla och individualisering står mot varandra i svensk skola; alla ska vara med men alla ska också ha en individuell plan.

Detta ställer stora krav på den undervisande läraren, vilket understryks av Colnerud och Lindstrand (2002) de skriver:

Lärare förbinder sig att i sin yrkesutövning ta ansvar för elevernas kunskapsutveckling, stödja deras personliga utveckling och skapa goda betingelser för varje elevs lärande, utveckling och förmåga att utveckla kritiskt tänkande. (Colnerud & Lindstrand, 2002, s. 206).

Att lära sig är en personlig handling och man kan fråga sig om det verkligen är möjligt att ta ansvar för en annan människas inläring. Att stödja och skapa goda betingelser är en sak, men att ta ansvar för någons kunskapsutveckling är en helt annan.

Winner (2000) tar upp något som inte diskuteras öppet i svensk skoldebatt, nämligen det faktum att:

Lärare och administratörer hävdar att alla barn har lika stora förmågor och att skolan bör stödja varje barns potential. Men det faktum att alla barn har relativa förtjänster innebär inte att alla är lika begåvade. (Winner, 2000, s. 201).

Att uttrycka sig på detta sätt handlar inte om elitism, utan att erkänna att det finns olika begåvningar. Winner (2000) fortsätter med att påpeka att det är helt accepterat att vara olika bra inom sport, musik och bild men inte vad beträffar akademiska studier. De elever som har lätt för sig i skolan har också rätt till ett erkännande. Dysthe (1996) citerar Bakhtin i *Det flerstämmiga klassrummet* när hon tar upp ett potentiellt problem hos de begåvade barnen:

Många elever som är duktiga i språk känner sig trots det hjälplösa när det gäller vissa former av kommunikation, eftersom de inte behärskar de former som kommer till användning i bestämda kontexter. Personer som är duktiga när det gäller att använda språket på vissa områden (de kan t ex läsa en akademisk text eller delta i en teoretiskt sett avancerad diskussion) kan bli helt tysta eller tafatta i en social konversation. (Dysthe, 1996, s. 87).

Det Bakhtin tar upp, och som Dysthe (1996) också menar, är att alla elever inte har verktyg att klara av alla situationer. Även om en elev skriftligt kan producera på hög nivå kanske eleven har det svårare på det sociala planet och även här har skolan en viktig uppgift. I skolan måste elever få utveckla det de inte är bra på, de måste få öva och få hjälp att finna de rätta verktygen. Dysthe (1996) fortsätter:

Elevens potential för inläring och utveckling betonas, men för att en sådan utveckling ska kunna äga rum, måste aktiviteterna i klassen vara inriktade på det som ligger en bit ifrån eleven. (Dysthe, 1996, s. 55).

Hon fortsätter med att diskutera Vygotskijs närmaste utvecklingszon. För att kunna se vad som är elevens närmaste utvecklingszon så måste läraren veta vilken utvecklingsnivå den befinner sig på. Vad betyder då detta för de elever som inte blir utmanade för att de tycker att skolan är för lätt eller för de elever som går i, för dem, stora elevgrupper eftersom de ska integreras? Är det verkligen den nära utvecklingszonen att sätta de elever som med stora svårigheter, eller inga svårigheter alls, uppnår betyget godkänd i ett ämne tillsammans med de elever som uppnår betyget mycket väl godkänd. Våra erfarenheter visar att de elever som har svårt för sig kan känna sig misslyckade och ledsna och inte vågar fråga. Något som också bör beaktas är att det finns elever som oavsett inlärningspotential utvecklas bättre i mindre grupper om tio elever eller färre.

Att det är bra att jobba i grupper och lära av varandra verkar vara en vedertagen sanning, vilket Rogoff² för fram.

'Det kan vara mest effektivt att samarbeta med någon som är litet bättre än vad man själv är, men det finns också fördelar med att arbeta ihop med någon som är lika bra eller kanske till och med något svagare... I vissa studier har man dock inte kunnat påvisa positiva effekter... eller till och med erhållit negativa effekter... Frågan om betydelsen av samarbetsparternas relativa skicklighet är fortfarande olöst.' (Carlgren & Marton, 2002, s. 120-121).

Detta citat kan diskuteras utifrån flera aspekter. En aspekt är att om någon hela tiden ska samarbeta med någon som är lite bättre måste det ju även gynna den som är bättre. Det är inte optimalt att hela tiden ha ett samarbete där en av parterna hela tiden ger och en annan tar; då är det inget samarbete. Någon form av återkoppling måste finnas. En annan positiv aspekt är att den *starke* reflekterar över sitt eget kunnande innan den förklarar för den *svage* och på så sätt fördjupar sin kunskap. En tredje aspekt är att detta kan skapa ett negativt förhållande där den ene är i behov av den andre. Det är lätt att känna sig nedvärderad och hamna i en beroendesituation. Sådana förhållanden är grogrund för gruppsyke och negativa influenser. Vad som dock är viktigt är att lära sig samarbeta och att se det som en viktig del av hur vardagen hanteras – att lära av varandra, respektera och kompromissa.

Enligt Gunilla Wahlström är begåvade barn i skolan ofta underpresterande. Hon presenterar en lista framställd av *Teaching Bright Pupils* från Nottingham University School of Education som ger exempel på hur begåvade barn kan vara (Wahlström, 1995). Sammanfattningsvis kan sägas att begåvade barn tenderar att vara

- negativa mot skolan.
- duktiga på att tala, men sämre på att skriva.
- uppenbart uttråkade.
- kränkande och otåliga mot långsammare kamrater.
- självkritiska.
- dåliga relationer med kamrater och lärare.
- känslomässigt instabila.
- utåt sett självgoda.

De kan även

- vara kreativa när de är motiverade.
- lära sig snabbt.
- förmå lösa problem.
- ställa provocerande frågor.
- tänka abstrakt.

² Barbara Rogoff, amerikanska som anlagt ett mer kulturellt perspektiv på utvecklingspsykologin, www.ne.se

Precis som Wahlström skriver är det oerhört viktigt att vi stimulerar alla barn att använda sin egen tankeförmåga (Wahlström, 1995, s. 52). Hon poängterar även vikten av att kunna fungera socialt och fortsätter: [*t*]rygghet, *självförtroende* och *identitet* är grundpelarna för en sund självkänedom och självtillit (ibid). Detta kan vara ett problem ute i skolorna. En elev som inte fungerar och är utagerande kan i själva verket vara understimulerad precis som Wahlström också skriver.

I de fall då en elev inte fungerar bra i kamratgruppen eller i undervisnings-situationen gäller det att försöka hitta orsakerna. Det kan hända att det är en begåvad elev, som inte upplever skolarbetet som meningsfullt.

(Wahlström, 1995, s. 41).

Eleverna blir helt enkelt uttråkade och negativt inställda till skolan.

Wahlström ställer upp behoven för de begåvade barnen, och här följer ett urval av dessa behov:

- att få ifrågasätta generaliseringar.
- att få vara seriösa (dumhet och fånerier är plågsamma).
- att få uttrycka idéer, och opponera sig utan att bli betraktade som uppkäftiga eller stöddiga.
- att få eftersträva ordning, struktur och konsekvens.
- att få utveckla sin känslighet och empatiska förmåga.
- att få arbeta i sin egen takt (som kan vara *snabb* eller *långsam*).
- att få vara genialisk i något, duktig i något, och *medelmåttig* i något.

(Wahlström, 1995, s. 99-100).

Ett av de senaste inläggen i debatten står Arne Engström, lärarutbildare och forskare i pedagogik vid Örebro universitet för. Han menar i en debattartikel att [b]arn som tidigt är högpresterande får inte tillräckliga utmaningar i skolan. För en liten grupp leder det till att de några år senare misslyckas i skolan (2006). Han fortsätter:

Det är dags att ta upp en diskussion i arbetslaget och i personalrummet. Hur kan arbetet organiseras på skolan så att även de begåvade barnen får möta utmaningar och stimuleras i sitt fortsatta lärande? Bemöt föräldrarnas begäran om svårare uppgifter till Erik och Anna med respekt. Framgång eller misslyckande – det är lärarnas och skolans bemötande av barnen som avgör det.

Går det att på något sätt öppna upp begreppet *en skola för alla* så att det kommer att gälla inte bara elever med svårigheter, utan även högpresterande elever? Då kan begreppet *en skola för alla* sägas vara dekonstruerat.

2.2 Elever med särskilda behov

I en artikel i *Skolvärlden* diskuteras fördelar och nackdelar med nivågrupperingar. Några av fördelarna är t ex att undervisningen anpassas efter elevens behov och var och en får göra framsteg i enlighet med sin förmåga, svaga elever blir mer aktiva när de slipper komma i skymundan av de starkare och intresset och drivfjädern bibehålls hos duktiga elever när de slipper bli uttråkade (Lindgren, 2007, s. 3). Nackdelarna kan vara att de svaga eleverna stämplas som dumma och deras självbild påverkas negativt, svaga elever går miste om den stimulans som närvaron av starka elever ger och att svaga hamnar med stökiga och omotiverade elever som inte nödvändigtvis är svaga (Lindgren, 2007, s. 3). Att svaga elever stämplas som dumma är naturligtvis ett allvarligt problem, men det är ett problem som skolan kan arbeta mycket med och på så sätt förebygga. Debatten om nivågrupperingar menar Ellen Winner, professor i psykologi vid Boston College, ger en moralisk bismak.

Winner (2000) har vissa argument mot nivågruppering.

När utbildning för särbegåvade innebär att man grupperar barn efter deras förmåga hävdar de som motsätter sig sådan gruppering att de barn som blir kvar på den lägre nivån känner sig obegåvade, man befärar att dessa kommer att lida av att förlora de högpressterandes 'akademiska ledarskap'. De låga förväntningar som lärare har på dessa elever och som eleverna själva antar till följd av att de befinner sig i den mindre avancerade gruppen, blir till självuppfyllande profetior.

Man menar att såväl de högpressterande själva som de elever som hamnar utanför sådana program skadas av denna uppdelning och hävdar att placering av topp elever i en separat klass leder till arrogans och elitism. Den skada som utbildningen för särbegåvade åsamkar de normalbegåvade väger mycket tyngre än det värde den kan ha för de utvalda, påstår man. (Winner 2000, s. 205).

Winner fortsätter med att beskriva de antaganden om särbegåvade elever som att de kan ge sig själva utmaningar, de kan lära sig i sin egen takt och att de kan agera som förebilder för de normalbegåvade eleverna, vilket har såväl ett akademiskt som socialt värde (Winner, 2000).

Nu bör det beaktas att det som Winner säger utspelar sig i USA där segregation har en allt annat än rumsren historia. Det som i detta arbete avses med nivågrupperingar är heller inga elitgrupper, bara en uppdelning där de som har svårt för ett ämne får möjlighet att arbeta med det i en mindre grupp inom sin närmaste utvecklingszon och där de som har det relativt lätt eller lätt för sig får utvecklas i sin.

Winner (2000) har vidare argument för nivågruppering.

Argument för gruppering efter förmåga framställs ofta av forskare som är specialiserade på undervisning för särbegåvade, lärare för särbegåvade och föräldrar till särbegåvade. Att inte ha specialundervisning för högpressterande elever leder enligt

förespråkarna till att standarden läggs på den lägsta nivån varpå skolan kommer att misslyckas med att tillgodose behoven hos särbegåvade barn. (Winner, 2000, s. 206).

Här avses inte särbegåvade barn utan begåvade barn, men Winner har en poäng i sitt resonemang; om standarden läggs på lägsta nivå utvecklas inte majoriteten av klassen. Ett räkneexempel: Om en klass består av 25 elever, fem av dem uppnår inte betyget godkänd men är inte tillräckligt svaga att speciallärarresurser ges. 15 av eleverna uppnår betyget godkänd med hela spannet från svagt till starkt godkänd i åtanke, och de resterande fem eleverna uppnår betyget väl godkänd och mycket väl godkänd. Av de 15 eleverna som uppnår betyget godkänd finns fem elever som hela tiden uppträder störande och tar mycket av lärarens energi och tid. Var lägger läraren undervisningsnivån? Med stöd av Lpo94 bör läraren lägga undervisningen på så pass låg nivå att de fem svagaste borde hinna med att klara uppgifterna. Detta innebär att 20 % av eleverna kunskapsmässigt styr undervisningen för resterande 80 %, men att de andra utåtagerande 20 % socialt styr undervisningen. Om ytterligare fem elever av de elever som får betyget godkänd hade kunnat få väl godkänd eller högre med mer stimulans och tid innebär det att 40 % av eleverna förlorar på att gå i en sådan klass.

Winner påpekar en faktor som inte får glömmas: Särbegåvade barn med oprivilegerad bakgrund lider värst av bristen på speciella pedagogiska insatser (Winner, 2000, s. 207).

Precis som Gunilla O. Wahlström skriver i sin bok *Begåvade Barn - Duglighetens Dilemma* (1995) är det inte heller vår avsikt att ta

resurser från dem som behöver dem bäst. [Vår, precis som Wahlströms] vision är att resurserna ska kunna användas annorlunda, och att vi framför allt ska få upp ögonen för hur vi kan förbättra möjligheterna även för de begåvade barnen. (Wahlström, 1995, s. 25).

Det bör också tilläggas, att när det talas om elever som är duktiga i ett ämne används orden högpresterande eller *begåvade* (ha lätt för sig inom ett ämnesområde). Det senare precis som Wahlström, med betydelsen skärpt, talangfull och kunnig, inte med betydelsen geni (Wahlström, 1995).

Frågan som vi ställer är: vem/vilka ignoreras/bortses från i både den nationella och lokala diskursen?

3 Metod

3.1 Dekonstruktion/ diskursanalys

Dekonstruktion, enligt Stensmo, innebär close reading, och det som sägs ställs i förhållande till det som inte sägs (Stensmo, 1994, s. 190). Dekonstruktion är en teori som innebär att man inte visar vad som faktiskt står i en text, utan det som *inte* står där, och därigenom: [...] reveal[s] the arbitrariness of language most strikingly by exposing the contradictions in a discourse, thereby showing how a text undermines itself (Lynn, 2005, s. 102). Genom att söka efter det som inte sägs i texten öppnas det upp för alternativa tolkningar som kanske inte var tänkta från början av textförfattaren. Derrida menar att: [A] text (of any sort) means ultimately whatever the entity with the most power says it means, unless of course other readers continue to read it otherwise (Lynn, 2005, s. 108). Den som “äger texten är den som har makten över texten och som bestämmer hur texten ska tolkas tills någon läsare väljer att läsa texten på ett annorlunda sätt. I det här fallet väljer vi att sätta den nationella styrdokument-diskursen mot den lokala, där det empiriska materialet inhämtades. Ett centralt begrepp inom dekonstruktionen är “binary oppositions vilket innebär att det i varje text finns olika motsatspar som strukturerar upp texten; om något är vitt, måste det finnas något svart. Dessa motsatspar behöver inte vara explicita utan kan finnas i olika metaforer eller liknande, eller är ena delen av paret tydlig medan andra halvan är otydlig eller rent av frånvarande (Bertens, 2003, s. 128). Den ena halvan frammanar alltid en bild av den andra halvan, liv är alltid motsats till död, väst till öst och alla till ingen: “The two terms in any oppositional set are defined by each other (Bertens, 2003, s.130). Meaning is made by binary oppositions but one of them is constantly unavoidably favored (or “privileged) over the other (Lynn, 2005, s. 112). Ena halvan av ett motsatspar är således alltid privilegierad över den andra och fungerar som centrum eller mittpunkt, vilket förutsätter att den andra halvan befinner sig i utkanten. Klassiska motsatspar som tydligt visar detta är bland andra vit och svart, man och kvinna, väst och öst där den förra alltid har varit mer värd än den senare, och i många fall är det fortfarande så. Hobson sammanfattar enligt följande

Deconstruction is in fact the recognition of *cursus*, of history within which, but also with which, we think (is nothing that just happens by natural development). In this *cursus*, *parcours* or passage which enables rigour. But it also makes consistency in the sense of water-tightness impossible. (Hobson, 1998, s. 25).

Detta forskningsarbete avser att bevisa att det finns ett motsatspar i begreppet *elever med särskilda behov*. Om den privilegierade halvan i begreppet *elever med särskilda behov* ses som elever som behöver särskilt stöd eftersom de har inlärningssvårigheter eller andra svårigheter är det ofrånkomligt att se den andra halvan som elever som behöver extra stimulans eftersom de är begåvade och ligger långt före sina klasskamrater som underprivilegierad. De elever som behöver särskilt stöd på grund av bland annat inlärningssvårigheter ses i detta motsatspar som privilegierade eftersom det läggs mycket resurser på att hjälpa dessa och de kräver också mer lärartid än vad de högpresterande eleverna gör (Tallberg Broman et al, 2002). Där den ena halvan finns, finns också den andra även om den blir marginaliserad.

Enligt Bertens [---] argues [deconstruction] that binary oppositions are a good deal less oppositional than they would seem to be. Within binary opposition we do not only find an oppositional relationship between the two terms involved, we also find a strange complicity (Bertens, 2003, s. 129). Är de binära motsatserna som finns i begreppet *elever med särskilda behov* så olika varandra egentligen? Begåvade elever så väl som elever med inlärningssvårigheter behöver ju faktiskt uppmuntran och stöd från läraren. Trots att dessa elever på detta sätt är lika är det fortfarande svårt för en lärare att hålla en lektion på lika villkor för dessa elevgrupper. Ergo, det är elever med inlärningssvårigheter eller olika diagnoser som är den privilegierade delen av det binära motsatsparet. Kan sådana klassrumsförutsättningar skapa en skola för alla? Vad händer när dessa binära motsatspar blir en realitet för lärare i den lokala diskursen? Detta kommer att diskuteras vidare under rubriken fokusgrupper.

Med denna bakgrund av dekonstruktion och nationella och lokala diskurser fortsätter vi med vår analysmetod för den teoretiska delen av arbetet; diskursanalys (baserad på Foucault och Derridas teorier om dekonstruktion) tillsammans med fokusgrupper. Foucault (Stensmo, 1994, s. 191) myntade uttrycket diskursanalys och utvecklade teorin genom empirisk forskning. Enligt Foucault (ibid) är diskurs det sätt som människor beskriver sin omvärld på i en speciell kontext. Dock menar han, att det är omöjligt att nå fram till sanningen eftersom sanningen är subjektiv och bunden till tid och plats. Eftersom sanningen är subjektiv och därmed onåbar fokuserar han vidare på hur man kan skapa sanningseffekter inom diskurserna, dessa effekter är varken sanna eller falska. Foucault (ibid) menar att vi måste conceive discourse as a series of discontinuous segments whose tactical function is neither uniform nor stable (Foucault, 1990, s 100). Stensmo skriver att enligt Foucault är diskursen *vad* samtalen handlar om, *vem* som talar och skriver med auktoritet, *vilka* som lyssnar till det som sägs, *vad*

som förtigs och *vem/vilka* man ignorerar (Stensmo, 1994, s 191). I forskningsarbetet väljer vi att fokusera diskursanalysen på *vad* som sägs, *vem* som talar och *vem/vilka* man ignorerar. Svaren på dessa frågor i den nationella diskursen är *en skola för alla* och *elever med särskilda behov*; Skolverket, riksdag och regering. Det som är svårare att besvara är *vem/vilka* man ignorerar, detta avser vi dock diskutera senare i arbetet. Det som är sant eller falskt här är inte intressant, utan det intressanta är hur man kan hitta de binära motsatserna i begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov*. Ambitionen med forskningsarbetet är att enligt dekonstruktionens normer framhäva det marginaliserade subjektet i denna speciella diskurs och med detta svara på frågan om vi har *en skola för alla* och vilka elever som har *särskilda behov* med hjälp av litteraturen och ovan och den empiriska studien av fokusgrupperna.

3.2 Fokusgrupper

Den metod som används i den empiriska delen av detta forskningsarbete är en kvalitativ undersökande metod, kallad *fokusgrupper*. Med *kvalitativ inriktad forskning* menar man forskning där datainsamlingen fokuserar på mjuka data, t.ex. i form av kvalitativa intervjuer och tolkande analyser, oftast verbala analysmetoder av textmaterial (Patel & Davidsson, 2003 s.14). Vi valde att göra en vad Jan Hartman kallar för en halvstrukturerad intervju vilket innebär att ett antal redan bestämda frågor ställs i en bestämd ordning men att de intervjuade får formulera sig fritt (Hartman, 1998, s. 252). Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något [---]. Detta innebär att man aldrig i förväg kan formulera svarsalternativ för respondenten eller avgöra vad som är det 'sanna' svaret på en fråga (Patel & Davidsson, 2003, s.78).

Vi valde att ställa sex frågor helt enligt den manual som McNamara ställt upp (se bilaga 2).

3.2.1 Urval

Skolan som besöktes är en högstadieskola i södra Sverige. Där arbetar ca 40 lärare och det finns omkring 400 elever. Samtliga lektioner är 60 minuter långa.

Tre olika fokusgrupper användes. I varje fokusgrupp fanns tre personer och de delades in efter ämneskombination. Anledningen till att lärarna delades in efter ämneskombination var att få väl sammansatta grupper där lärarna vågade diskutera med varandra.

Fokusgrupp 1 består av SO-lärare. Henrik är en SO-lärare i 60-årsåldern, Sven är i 55-årsåldern och har svenska och SO, Lena är i 30-årsåldern och är SO-lärare. Fokusgrupp 2

består av lärare i estetisk-praktiska ämnen. Johan är en träslöjdlärare i 60-årsåldern, Mimmi är syslöjdlärare i 60-årsåldern och Anna är hemkunskapslärare i 60-årsåldern. Anna är även speciallärare. Fokusgrupp 3 består av språklärare. Emma är tysk- och engelsklärare i 60-årsåldern, Sofia har samma kombination och är i 40-årsåldern och Urban har svenska och engelska och är i 35-årsåldern.

Det vi önskade göra var att välja homogena intervjugrupper vars svar kunde ställas mot varandras för att jämföra hur de tolkade olika begrepp (Hartman, 1998, s. 257). Nio högstadielärare indelade i tre fokusgrupper med tre personer i varje grupp intervjuades. McNamara diskuterar *membership*, vilket innebär att personerna i fokusgruppen har något gemensamt, t ex att de tillhör samma åldersgrupp eller har liknande arbetsuppgifter.³ Detta gjorde att lärarna placerades i samma ämnesområden; en grupp med SO-lärare, en med språklärare och en med lärare i praktisk-estetiska ämnen. Detta fick positiv feedback redan när lärarna tillfrågades om de ville ställa upp. De tilltalade tyckte att ämnesindelningen i grupperna var bra eftersom det annars kanske finns risk för att lärarna hämmas i diskussionen. Lärarna känner varandra väl i de arbetslag i vilka diskussionerna nu sker och de är vana att jobba med varandra. Lärarna på den aktuella skolan står inför en brytpunkt där de tidigare arbetat i arbetslag om ämnen och enheter men nu eventuellt ska delas upp årskursvis.

3.2.2 Genomförande

Vår undersökning med fokusgrupperna fungerade så att varje medlem i fokusgrupperna fick var sitt papper med de sex frågorna⁴, lärarna fick välja ett alias och samtalsledarna antecknade vad lärarna sade. Varje session var tänkt att ta ungefär en timme och ägde rum på platser där lärarna själva kände sig hemma och där de inte blev störda; i deras egna arbetsrum och personalrum. Grupperna fick själva rangordna vilka frågor som de ansåg vara mest relevanta och som låg dem närmast hjärtat. Att somliga frågor eventuellt kunde kräva mer utrymme och styrning var ett faktum som tidigt diskuterats under förberedelserna för forskningsarbetet men som inte upplevdes som ett hinder.

Rollen som extern samtalsledare låg på oss, vilket gav möjlighet att styra samtalet mot det fokus som var mest intresserant för forskningen, dock tilläts diskussionerna flöda. Som externa samtalsledare ställde vi motfrågor och följdfrågor för att föra samtalet vidare och för

³ McNamara, Carter, Basics of Conducting Focus Groups, <http://www.managementhelp.org/evaluatn.focusgrp.htm>, 2006-12-18.

⁴ Se bilaga 1

att se till att det inte stagnerade utan hela tiden hölls levande (se bilaga 1) . En extern samtalsledare kan också se till att alla deltar i samtalen.

Det var inga problem att sätta igång ett resonemang och det var lärarna själva som tog kommandot och satte igång diskussionen. Det var endast vid få tillfällen som diskussionen bröts för en följdfråga eller ett förtydligande. Det fanns en stark vilja att diskutera dessa frågor i fokusgrupperna.

Anteckningar av diskussionen fördes istället för att spela in på band eftersom fokusgrupperna skulle kunna bli hämmade av bandspelaren. Målet var en diskussion där det var högt i tak.

3.2.3 Bearbetning och analys av materialet

Frågorna vi använde valdes ut genom att vi före intervjuerna diskuterade fram vilka frågor som skulle ställas för att få lärarna att dels känna sig trygga och dels bli intresserade av att diskutera. Vid intervjutillfällena följde vi de frågor som vi tidigare diskuterat fram och dessa också delades ut till lärarna före intervjuerna. Vid några tillfällen ställde vi muntliga följdfrågor (se bilaga 1).

Då vi under intervjuerna antog rollen som extern samtalsledare antecknade vi medan lärarna till största delen själva förde diskussionerna vidare, vi antog en passiv roll med undantag för en del motfrågor och följdfrågor och överlät således den aktiva rollen till fokusgrupperna .

När vi sedan bearbetade svaren gick vi först igenom grupp för grupp för att se så våra anteckningar var överensstämmande. Därefter gick vi igenom frågorna i tur och ordning och tittade på likheter och olikheter mellan svaren i de olika fokusgrupperna. Eftersom vi redan hade delat upp lärarna i fokusgrupper baserade på vilka ämnen lärarna undervisade i ansåg vi att det inte fanns någon anledning att kategorisera svaren ytterligare.

4 Empirisk studie

Denna empiriska del av arbetet avser att bekräfta och komplettera den ovan diskuterade dekonstruktionen och diskursanalysen.

4.1 Fokusgrupp 1, Henrik, Sven och Lena:

Fråga 1) Har vi en skola för alla?

Alla i fokusgrupp 1 var överens om att vi inte har en skola för alla. De menade att det finns barn som inte passar i miljön och att alla barn inte är skapta i samma form. Lena menade att det hänger mycket på skolans resurser, och att läroplanerna hänger med i utvecklingen men att skolorna är fast i gamla mönster och att det inte finns tillräckliga resurser. Lärarna i fokusgrupp 1 menade att nivågrupperingar kan vara till hjälp, men att dessa inte får vara statiska utan att eleverna ska ha möjlighet att flytta till en annan grupp om det skulle vara nödvändigt. Henrik påtalade att lärare inte hinner tillgodose allas behov, de ser behoven men hinner inte möta upp. Detta upplevs som mycket frustrerande. Det är egentligen bara de visuellt och auditivt intelligenta barnen som får sina behov tillgodosedda, de andra intelligenserna hinns inte med.

Fråga 2) Hur definierar ni begreppet *elev med särskilda behov*?

Samtliga tillfrågade lärare i fokusgrupp ett definierade elever med särskilda behov som barn som behöver hjälp med det mesta, elever med hemska hemförhållanden och särskilda sociala behov. Vi ställde en följdfråga om de elever som har väldigt lätt för sig i skolan kunde klassas som barn med särskilda behov då sade Henrik: Det kan ju vara de som behöver extra stimulans. Så har jag inte tänkt på det förut. Det stod i alla fall klart att det är de elever som behöver extra hjälpmedel som klassificeras som elever med särskilda behov.

Fråga 3) Hur är en bra elev?

Enligt SO-lärarna är det en mängd faktorer som gör en bra elev, och det är inte nödvändigtvis de studiemässiga framgångarna som avgör. Faktorer som lärarna nämnde var bland andra att eleven tar ansvar, har social kompetens, är trevlig, ställer upp och hjälper andra, trevliga att prata med. Det har inte med kunskaperna att göra.

Fråga 4) IUP – hinner man med alla? Vad innebär det för er? För eleverna?

De har bara arbetat med IUP, individuell utvecklingsplan, i två terminer på den aktuella skolan. Detta upplevs som både bra och mindre bra. Lärarna menade att de duktiga eleverna

tvingas hitta på mål att sträva efter, det kommer inte naturligt. För andra elever kan det vara bra att fundera över vilka ämnen och delmål de bör lägga krutet på. Lärarna har god kännedom om sin egen klass som de är mentor för och känner eleverna och deras mål väl, men de har inte samma insikt om alla sina undervisningsgrupper. Det kändes fel att klassföreståndaren skrev upp mål i ämnen han eller hon inte undervisar i. Det upplevs som stressigt att ha endast 30 minuter för utvecklingssamtal, där endast 10 minuter är avsatta för IUP och det gör att samtalet känns stressat. Tanken med kontinuitet är god, men det fungerar inte eftersom få hinner följa upp de uppsatta målen i de individuella utvecklingsplanerna. Lärarna upplevde situationen som flummig för alla inblandade. För att en IUP skulle fungera perfekt hade en lärare behövt 10 minuter av varje lektion för varje elev, men det är inte genomförbart, menade Sven. Pappersexercisen ökar för lärarna och de måste föra mer och mer noteringar om eleverna för att hålla ryggen fri från Skolverket. Trenden att föräldrar anmäler andra elever, föräldrar och även lärare till polis och Skolverket håller i sig och detta gör arbetet betungande.

Fråga 5) Hur bemöter ni kunskapsmässigt de elever som ni finner begåvade inom ert ämne?

Henrik anser att de inte hinner med allt de ska göra eftersom det är bråkstakarna och de svaga eleverna som styr tempot i klassrummet. Dessa elever ska nå upp till Godkänt och då måste de lägga krutet på dem med lätta texter, extra hjälpmedel såsom dataprogram till barn inlärningssvårigheter och dyslexi. De duktiga eleverna tycker att det är jobbigt om det är stökigt i klassrummet men att de även kan vara väldigt lata och inte söka utmaningar. Lena anser dock att hon hinner ge dem positiv respons så att de känner sig sedda och uppskattade. Sven sade att det egentligen inte finns några utmaningar och att nivån sätts för de svaga eleverna och att de starka eleverna inte söker längre läxor eller andra utmaningar vilket innebär att de inte utvecklas på det sätt de faktiskt hade kunnat göra. Lärarna efterlyste mer elevansvar.

Lärarna tror att det underlättar med klara riktlinjer för vad som är godkänd-, väl godkänd- och mycket väl godkänd-nivå på prov och arbeten. Det gör att eleven känner sig tryggare och då kan eleven kämpa på ett annat sätt, de kan nå målen de själva sätter upp. Sven berättade att tidigare år har eleverna haft en annan ambition och en annan vilja att lära sig, men att denna ambitionsnivå har sänkts successivt under åren. Fokusgruppen påtalade att det verkar som att de teoretiska kraven ökar i alla ämnen, till och med de praktiskt estetiska ämnena blir mer teoretiskt inriktade. Föräldrar tycker att muntliga förhör verkar godtyckliga och vill gärna se deras barns resultat på papper. Eleverna har i snitt två prov i veckan. Lärarna vill ha så mycket faktisk bedömning som möjligt och de känner pressen att hela tiden granska, men det blir

stressigt för läraren på grund av mer rättning och för eleverna på grund av fler skriftliga förhör.

Fråga 6) Hur många elever finns i varje undervisningsgrupp?

Lärarna påtalade att det finns 32 elever i vissa undervisningsgrupper och att detta ger mindre än två minuter per elev om de har en 60 minuters lektion. Detta går inte om tanken är att läraren ska uppmärksamma alla elever. Lärarna är dock överens om att smärtgränsen går vid 25 elever och att elevgrupper om 20 elever vore det ideala. För få elever i elevgrupperna kan bli tråkigt om gruppdynamiken saknas, diskussionsämnen kan bli lidande. I de stora grupperna är det lätt att dominanta elever tar mycket plats. Vissa pratar de mer med och andra blir inte sedda. Lärare tycker ofta att det är jobbigt att veta att det finns elever som inte hinns med ansåg tre av medlemmarna i fokusgruppen. Henrik väckte en fråga: Måste det finnas en skola för alla? Tidigare fanns en klarare uppdelning av teoretiska och praktiska utbildningar. Det fanns inte *en* skola för alla, men det fanns *skola för alla*.

4.2 Fokusgrupp 2, Johan, Mimmi och Anna:

Fråga 1) Har vi en skola för alla?

Lärarna svarade enhetligt nej. Efter en kort diskussion kom gruppen överens om att det beror på att man inte kan tillfredställa alla elever.

Fråga 2) Hur definierar ni begreppet *elever med särskilda behov*?

Mimmi svarade direkt att bokstavs barnen var de som hon kom att tänka på när det gällde uttrycket *elever med särskilda behov*. Även de som medicinerar ingår i denna definition. Anna och Mimmi menar, att de inte kan tänka på alla hela tiden eftersom de inte kan tillfredställa alla elever i de bråkiga grupper som finns. De pratade även om att antalet barn som skär eller skadar sig själva har ökat i antal och att dessa barn också har särskilda behov. Lärarna menade dock att denna definition är en definition som de har fått höra om genom olika föreläsningar de har varit på, men de särskilda behov som dessa lärare såg var framför allt de elever som har sociala problem. Dessa barn vill bli sedda och hörda på ett sätt som inte alltid passar sig i ett klassrum, eleverna blir då väldigt utagerande och stör lektionerna. Anna påtalade också att sociala störningar är svåra att bemöta eftersom lärarna inte har tillräckliga kunskaper. Diskussionen avslutades med att konstatera att fler och fler barn har särskilda behov

Fråga 3) Hur är en bra elev?

Johan definierade en bra elev som en elev som alltid kommer i tid, har sitt material med sig, har förväntningar på att lära sig något nytt, och som visar initiativförmåga. En elev som tar

ansvar för sina studier och gör vad han/hon ska är en bra elev. Alla tre var överens om att en bra elev gör sitt bästa utifrån sina förutsättningar men att dessa lärare uppfattade att den målrelaterade skolan ställer till problem eftersom vissa elever inte når upp till målen hur hårt de än jobbar för det. Lärarna upplevde detta som tragiskt eftersom eleverna behöver sina betyg för att gå vidare. De har också stött på elever som har sagt: Inte godkänd – vad är det för fel på mig?.

Fråga 4) IUP – hinner man med alla? Vad innebär det för er? För eleverna?

Mimmi svarade på frågan genom att utbrista i: Ett stort jävla skämt! och övriga lärare höll med. Både fokusgruppen och föräldrar de talat med anser att utvecklingssamtalen utgör substansen i elevernas utveckling, men att IUP är önsketänkande. Lärarna i fokusgruppen anser att det är vackra ord men för många olika direktiv och att klara riktlinjer saknas.

Fråga 5) Hur bemöter ni kunskapsmässigt de elever som ni finner begåvade inom ert ämne?

Mimmi och Johan svarade unisont att de inte hann möta dessa elever på något speciellt sätt, men Anna tyckte att det var lättare att ge eleverna extra uppgifter, både more of the same-uppgifter men även utvecklande uppgifter. Alla tre var dock överens om att de egentligen inte hinner med dem. Johan och Mimmi diskuterade att det finns en och annan elev som tar egna initiativ men att det egentligen inte finns tid för dem. Hade de haft mer tid som lärare hade de kunnat hjälpa fler elever till högre betyg. Mimmi sade också att hon inte hinner ge de starka eleverna positiv respons.

Fråga 6) Hur många elever finns i varje undervisningsgrupp?

Enligt fokusgruppen skulle elevgrupper om 12 personer vara idealet, men att även 10 elever i varje grupp skulle vara bra.

4.3 Fokusgrupp 3, Emma, Sofia och Urban:

Fråga 1) Har vi en skola för alla?

Den svenska skolan är en skola för några menar Urban och de andra nickar instämmande. Demokratibegreppet har feltolkats och blivit till en form av diktatur som tvingar alla till teori, menar fokusgruppen. Låt elevens behov stå i centrum och satsa på individualisering, mindre grupper och nivågrupperingar – även om Skolverket verkar få rysningar av det ordet säger Emma. Hon menar att gamla SIA⁵ upprepar sig. Fokusgruppen menade att i det nya betygssystemet spelar vägen till målet ingen roll, bara målet uppnås. Lärarna i fokusgruppen

⁵ SIA var en statlig utredning 1970-74 om skolans inre arbete. Utredningen låg till grund för Lgr 80 och förordade bland annat uppdelning i basresurs och förstärkningskurs och närmre samarbete mellan skola och hem (www.ne.se)

menade att så länge ändamålet helgar medlen måste det finnas individualiseringar/grupperingar efter behov.

Fråga 2) Hur definierar ni begreppet *elever med särskilda behov*?

När lärarna hör uttrycket elever med särskilda behov tänker de slentrianmässigt på behov med negativa förtecken, även barn som har lätt för sig har särskilda behov, dessa hinns dock inte med. Elever med särskilda behov är i centrum ansåg fokusgruppen, det är de elever som lärarna tvingas lägga mer tid på. Denna grupp verkar också växa, tyckte fokusgruppen. Det finns betydligt fler i varje klass i dag än för tio år sedan. I en skola för alla ska alla ha betyg - Skolverket är som en bila över nacken.

Fråga 3) Hur är en bra elev?

En bra elev är ansvarstagande, socialt kompetent, motiverad och vetgirig – vågar fråga men även ifrågasätta och ge bra feedback till läraren. Urban tillade att en bra elev även har bra föräldrar som vill jobba tillsammans med skolan för eleven.

Fråga 4) IUP – hinner man med alla? Vad innebär det för er? För eleverna?

Nej. Emma påpekade att uppföljningen inte hinns med. Eftersom mentor/klassföreståndare skriver mål för andra lärares ämnen känns det mer som önsketänkande från eleven som inte får någon vettig *feedback* av undervisande lärare.

Fråga 5) Hur bemöter ni kunskapsmässigt de elever som ni finner begåvade inom ert ämne? Gruppen var överens om att de hinner ge eleverna positiv respons men inte utmaningar.

Fråga 6) Hur många elever finns i varje undervisningsgrupp?

Gruppstorleken beror helt på vilket ämne läraren undervisar i. På denna skola har engelskan delats in i en basgrupp (långsammare grupp men med en annan bok Wings Mini⁶) och en vanlig grupp för de elever som kan gå lite fortare fram (Wings) I basgruppen går de elever som har svårt för engelska men som inte är i behov av speciallärare. I dessa grupper var lärarna överens om att ca 10 elever var lagom medan i den vanliga gruppen är 20-25 elever lagom. Det finns även vanliga grupper som fungerar uselt och i dessa grupper tyckte Urban att det räckte med 8-10 elever och de andra höll med.

⁶ Bokförlaget Natur och Kultur, www.nok.se. NoK har nivågrupperat sina engelskböcker Wings i årskurserna 7-9.

5 Resultat av intervjuerna

Samtliga fokusgrupper gav ett nekande svar på frågan *Har vi en skola för alla?* Både fokusgrupp ett och tre nämnde nivågrupperingar som ett sätt att kunna individualisera undervisningen och stimulera fler elever. Som svar på vad elever med särskilda behov är svarade samtliga grupper att det är barn som har olika diagnoser eller sociala problem. Efter en lite längre diskussion kom lärarna i fokusgrupp 1 fram till att elever med särskilda behov också kunde vara de elever som har väldigt lätt för sig i skolan.

Det är frustrerande att vara lärare sade fokusgrupperna under diskussionernas gång. Medlemmarna i fokusgrupperna är medvetna om bristerna i skolan och frustrerade över det faktum att pengar styr över elevernas möjlighet till måluppfyllelse. Att uppfylla målkriterierna är naturligtvis en ekonomisk fråga i mångt och mycket, även superpedagogen behöver material, uppslag och tid för genomförande. Lärarnas nuvarande situation gör det omöjligt för dem att uträtta några mirakel. Pappersexercisen tar planeringstid och detta skapar frustration.

Det verkar som att all fokusering har varit på elever med särskilda behov och detta har gjort denna elevgrupp till så kallade *problembarn* i lärarnas värld. Dessa barn har inte setts som utmaningar och möjligheter utan som problem. De sociala problem som en del elever har togs upp av lärargrupperna som en del av de särskilda behoven. Detta var nog inte Skolverkets eller regeringens ursprungliga tanke. Från början var elever med särskilda behov oftast elever med någon form av diagnos men begreppet har fått en bredare innebörd. Numera är elever med sociala problem och instabila hemförhållanden också elever med särskilda behov – men inbegriper de sociala problemen alltid kunskapsproblem? Det var denna kategori av elever som de praktiskeestetiska lärarna tog upp när de pratade om särskilda behov.

I grupp två, den praktiskeestetiska gruppen, menade lärarna att det inte fanns tid för de elever som tar egna initiativ. Slöjdlärarna kände att de inte hann ge eleverna positiv respons, sätt detta i motsats till att de ibland endast har halva antalet elever mot en SO-lärare. SO-lärarna hävdade ju att de hinner uppmuntra eleverna. Vi kan endast spekulera i varför det är så, det kan ha med säkerhetsaspekten att göra. I slöjdsalen finns det ett antal maskiner och verktyg som kan ställa till skada om de inte handhas på rätt sätt, det kan medföra att man som slöjdlärare har en högre stressnivå i klassrummet och är därmed både på fokusera på att eleverna ska producera samtidigt som de inte ska skada sig. En SO-lärare har inte det extra stressmomentet i sitt klassrum och kan därmed enbart fokusera på att eleverna ska producera. Skolämnena är olika och bör vara på det viset för att ge eleverna så stor utmaning och bredd i

sin undervisning som möjligt – då finns det inget egenvärde i att teoretisera och framhäva vissa ämnen före andra.

På fråga tre, *hur är en bra elev*, nämner samtliga fokusgrupper att det inte är elevens framgångar i skolan som är det viktiga, utan att eleven är socialt kompetent och intresserad av att lära sig. En bra elev har också engagerade föräldrar som har ett aktivt intresse i elevens studier. Frågan som gällde IUP var den som diskuterades mest i de tre fokusgrupperna och IUP fick hård kritik. Främst kritiserades det faktum att lärare skriver IUP för ämnen som de själva inte undervisar i. Detta upplevdes som meningslöst av samtliga fokusgrupper. Den fråga som upprörde lärarna mest var frågan om IUP. IUP står för Individuell Utvecklingsplan och med tanke på det bör det innebära något konkret men istället upplevde lärarna att detta mest var önsketänkande från elevens sida. Lärarna uttryckte en tydlig negativ attityd gentemot IUP och dess brist på substans. Dels innebär det mer pappersexercis för lärarna som redan har ett ansträngt schema, och dels var det få lärare som såg den konkreta nyttan med IUP.

Samtliga fokusgrupper ansåg att de visst hann ge positiv respons till de elever som var begåvade inom lärarnas ämne, men att det var svårare att hinna med att ge dem utmaningar och utveckla eleverna mer. Detta berodde ofta på att de svaga eller bråkiga eleverna tar mycket plats och styr undervisningstakten. På frågan som gällde hur många elever som vore idealet i en undervisningsgrupp skiljde sig fokusgrupperna åt. Fokusgrupp 1 tyckte att 20 elever var idealet, fokusgrupp 2 ansåg att 10 eller 12 elever var det bästa. Fokusgrupp 3 ansåg att det berodde på vilken undervisningsgrupp läraren hade, i några undervisningsgrupper skulle 20 vara idealet, men i andra, där eleverna behövde mer hjälp vore 8 eller 10 elever det bästa för att läraren skulle hinna med att hjälpa alla.

6 Diskussion

Eftersom datainsamlingen skedde skriftligt såg vi till att det fanns möjlighet till genomgång av anteckningar i direkt anknytning till varje session då allt fanns i färskt minne.

Det hade varit enklare för oss som uppsatsskrivare om samtalen hade blivit inspelade, men nu blev det den avslappnade och trivsamma atmosfär som vi hoppats på. Även det faktum att lärarna inte blev inspelade menade några av dem gjorde att de kände sig tryggare. Dock har ju naturligtvis anteckningar sina svagheter bland annat på grund av att citat kanske inte blir helt korrekta men här hjälpte det mycket att vi var två som antecknade. Eftersom vi var två som antecknade fanns möjligheten att jämföra varandras anteckningar och dessutom diskutera olika svar och hur olika situationer uppfattades.

Att dela upp lärarna i homogena ämnesgrupper fungerade bra. Hade vi delat in lärarna i heterogena grupper, d.v.s. olika ämneslärare i varje grupp hade vi kanske fått en helt annan diskussion, men nu önskade vi ställa de teoretiska ämnena mot de praktiska för att se om där fanns en skillnad. Denna skillnad, som visade sig finnas, är inte av ondo utan påvisar bara att ämnena har olika kursplaner och med dem även olika diskurser.

Att använda fokusgrupper som empirisk studie gav möjlighet att få en levande diskussion i denna studie. Det gav lärarna en möjlighet till gemensam reflektion och ett pedagogiskt samtal om något som de kanske vanligen inte diskuterar. Dessutom fick vi en direkt återkoppling till huruvida det finns diskrepans mellan den nationella och den lokala diskursen. Den nationella diskursens mål framstår i somliga fall onåbara i den lokala diskursen. I den realitet lärarna arbetar i är styrdokumentens innehåll något som de eftersträvar men kanske aldrig når fram till.

I det stora hela stämde fokusgruppernas svar överens med varandra. Samtliga lärare i fokusgrupperna tyckte inte att det finns en skola för alla, och när de hörde termen *elever med särskilda behov* tänkte lärarna automatiskt på de svaga eleverna. De binära motsatsparen som återfinns i Lpo94 återfinns även i den lokala diskursen. Detta innebär att de som ignoreras eller bortses ifrån är de begåvade eleverna.

Nivågrupperingar sågs inte som något dåligt av lärarna och denna synpunkt fördes främst fram av de två teoretiskt inriktade fokusgrupperna. De kände att de ser behoven hos eleverna men att de inte hinner tillgodose dem. Eleven står och ska stå i centrum. Det är fullkomligt orimligt att begära att alla människor ska vara lika begåvade inom alla områden. Winner belyser problemet:

En antielitisk ideologi har blivit förhärskande i vår kultur, trots att den västerländska kulturen är långt ifrån egalitär. Denna ideologi stöder vår djupgående ambivalens till intellektuellt mästerskap. Vi har ingenting emot att någon är framgångsrik musiker, idrottare, konstnär eller schackspelare, eftersom det inte anses ovärdigt att sakna färdigheter inom sådana domäner. Men när vissa barn klassificeras som akademiskt särbegåvade *har* vi faktiskt någonting emot detta, eftersom en sådan klassifikation innebär att det finns barn som inte är lika duktiga akademiskt sett. (Winner, 2000, s. 201).

Detta forskningsarbete har kommit fram till att nivågrupperingar faktiskt kan vara stimulerande för både de högpresterande och de lågpresterande eleverna:

När det gäller högpresterarna finns det en hel del som talar för att de blir ännu duktigare om de går i en egen grupp, under förutsättning att de får utökad studiekurs och mer stimulerande utmaningar. (Lindgren, 2007 s. 3).

I enlighet med vad två av fokusgrupperna diskuterade bör nivågrupperna inte vara statiska utan elever ska ha möjlighet att flytta från en grupp till en annan när de och läraren anser de är redo. Nivågruppering får inte heller innebära att högpresterande elever väljer gruppen för svaga elever för att få ett bra betyg genom minimal ansträngning. Placeringen i respektive grupp ska göras av läraren, sedan ska flyttningar upp eller ner, precis som den ordinarie undervisningen, ske i samspel mellan lärare och elev. Två av fokusgrupperna ansåg att nivågrupperingar kan vara en metod för att kunna individualisera undervisningen ytterligare. Angående frågan om vilka elever som är elever med särskilda behov så tänkte samtliga intervjupersoner i första hand på elever som har svårigheter på något vis. Det är också en allmän uppfattning bland lärarna att antalet elever som har särskilda behov, dvs. svårigheter, ökar. En bra elev, är enligt lärarnas definition, en elev som har god social kompetens och som arbetar utefter sina förutsättningar. En bra elev behöver alltså inte nödvändigtvis vara en elev med höga betyg i alla ämnen utan en bra elev är en elev som tar ett socialt ansvar och tar ansvar för sina studier. Detta var ungefär det svar som vi hade väntat oss. Att det inte är den elev med högst betyg som anses vara den bästa eleven är befriande och mycket positivt. Att man tar socialt ansvar och själv tar ansvar för sina studier är viktigt, inte bara i skolan utan även i livet och om eleverna förstår det så har de knäckt koden vad avsevärt ett livslångt lärande. Enligt Carl Rogers⁷ är betydelsefull inläring [---] möjlig endast när individen har tilltro till sin inlärningsförmåga och känner att inläringen kommer att bli personligt lösnande och betydelsefull (Marton et al, 2000, s. 21). Detta äger nog sin riktighet, framför allt när det gäller de lågpresterande eleverna – får de möjlighet att arbeta på ett mer konkret sätt och få

⁷ Carl Rogers, amerikansk psykoterapeut och psykolog, professor i psykologi bl.a. vid University of Chicago 1945–57. Rogers skapade dels en terapeutisk metod, kallad [klientcentrerad terapi](#), dels en med metoden nära förknippad teori om självet.(www.ne.se)

möjlighet att känna sig duktiga kan det nog gynna merparten av dessa elever. Ytterligare ett resonemang för att dessa grupper inte ska vara statiska, hittas hos Piaget som menar att människan har olika stadier då hon uppfattar eller förstår olika saker och det är viktigt att hon då får den tid hon behöver för detta (Stensmo, 1994). Skolminister Jan Björklund säger i artikeln i Skolvärlden att skolan har varit för dålig på att tillgodose de väldigt studiebegåvades behov och det är åsikter och erfarenheter som denna som har lett fram till detta forskningsarbete (Lindgren, 2007, s. 4). Det är alltså inte en skola för alla eftersom även de som Björklund kallar studiebegåvade måste ingå i begreppet *en skola för alla*. Enligt Skolverket får skolan dela upp elever i olika grupper för att [...] möta enskilda elevers behov av studietid eller lärarresurser. Dessa grupper bör dock vara tillfälliga och de får inte låsa in eleverna i ett visst spår eller en viss betygsnivå (Lindgren, 2007, s. 4).

Ett av argumenten mot nivågrupperingar har varit att det är utpekande att gå i en grupp där eleverna vet att kunskapsnivån ligger på en lägre nivå. Men hur kan det vara mindre utpekande att gå i en grupp för att lära sig behärska något än att sitta i ett klassrum med en helt annan, lättare bok, än sina kamrater och ständigt få andra läxor och andra genomgångar? Integrering är bra men inte till vilket pris som helst.

Frågan om hur lärarna kunskapsmässigt bemöter de elever som de finner begåvade i sitt ämne bidrog till en spännande diskussion. De flesta lärarna i fokusgrupperna anser att de inte alls har tid för de elever som ligger långt fram kunskapsmässigt. De hinner möjligtvis ge dem positiv respons, men de hinner inte ge dem mer utmanande uppgifter. Lärarna upplever också att dessa elever oftast inte söker egna utmaningar eller tar något större ansvar för sina studier. Lärarna i fokusgrupp 1 menar att nivån i klassrummet sätts efter de svaga eleverna. De påtalade också det faktum att ämnena blir mer och mer teoretiska i skolan idag. Detta gör att de svaga eleverna får ännu svårare att hänga med i skolan, det blir en tvetydighet, samtidigt som ribban sänks så gör man det svårare genom att teoretisera ämnen ytterligare. Lärarna i fokusgrupp 2 ansåg att de inte ens hade tid att ge positiv respons till de starka eleverna och påtalade att om de hade haft mer tid så hade de kunnat hjälpa fram fler elever till ett högre betyg. Fokusgrupp 3 menar att de hinner ge alla elever positiv respons men inte utmaningar. Det verkar som om de starka eleverna ständigt hamnar i kläm under lektionerna genom att de inte hinns med, framför allt när det gäller att få fler utmaningar, men även vad beträffar positiv respons.

Likaväl som att möta de svaga elevernas behov av extra lärartid måste lärarna kunna möta de begåvade elevernas behov av extra lärartid och fördjupade studier. Om inte detta kan

tillgodoses finns det inte en skola för alla. Argumentet att alla ska få godkända betyg är inte tillräckligt starkt för att det ska vara korrekt att bortse från en elevgrupp (de högpresterande).

Problemet är dock inte de svaga eller starka eleverna, som framkom av diskussionen i fokusgrupp 3, utan de elever som medvetet uppträder utagerande och därmed stör undervisningen för de övriga. Naturligtvis måste ambitionen vara att alla elever ska bli godkända i skolan, men det måste inses att en nollvision av betyget ej uppnått målen är en utopi. Det är bra och viktigt att ha mål i skolan men det får inte finnas ett egenvärde i att alla ska stöpas i samma form.

Det är självklart att de elever som är i behov av särskilt stöd ska erhålla detta, men kanske det istället skulle betraktas som en självklar rättighet för alla barn, med eller utan diagnos, att få det stöd de behöver för att tillgodogöra sig undervisningen i skolan. (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 62).

Brodin och Lindstrand (2004) fortsätter sedan med att lyfta fram de orättvisor som finns i dagens skola då diagnostisering är central och utan diagnos får elever inte samma stöd. Alla barn behöver stöd. Många exempel som tas upp av Brodin och Lindstrand som handlar om negativ segregering handlar om elever som är normalbegåvade men har något funktionshinder, cp-skada eller liknande. Naturligtvis ska dessa få gå i vanliga klasser så långt det är möjligt och eleverna själva tycker att det fungerar. Det som avses i detta forskningsarbete är dock det som det inte talas mycket om hos Brodin och Lindstrand, nämligen att det finns barn som har läs- och skrivsvårigheter men inga funktionshinder eller liknande. För de barn som är mindre intellektuellt begåvade än sina kamrater, kan en mindre grupp hjälpa till att stimulera inläring. Det måste dock poängteras - precis som lärarna i fokusgrupp 1 påtalade - att även eleven har ansvar för sin egen inläring. Detta bekräftas av *Skolan – ett svenskt högriskprojekt* där det står att [s]kolan kan ge verktyg och givetvis uppmuntra, men resten är elevens ansvar (Enkvist red., 2004, s. 65).

Att ge högpresterande elever *more of the same-uppgifter* verkar inte vara ovanligt, enligt det empiriska materialet, eftersom det gäller att se till att eleverna är sysselsatta när de har klarat av samma uppgifter som övriga i klassen fortfarande arbetar med. Detta är tveksamt, eftersom de högpresterande eleverna inte får ut något av att fylla i ännu ett papper med sådant de redan kan. Wahlström är inte heller positiv till *more of the same-uppgifter*:

Om barnen arbetar snabbt, kommer de att ha klarat av sina uppgifter långt före sina kamrater, och får då som regel utfyllnadsuppgifter som i bästa fall är svårare, mer komplicerade och tar tid. (Wahlström, 1995, s.69).

Wahlström fortsätter:

[p]resterar eleven 'medel' fungerar denna form av pedagogik för då hinner eleven precis med uppgifterna men arbetar han/hon långsamt hinner de inte färdigt något som de blir ständigt påmind om av lärare, kamrater och föräldrar. (Wahlström, 1995, s. 69).

More of the same-uppgifter är alltså inte att föredra när det gäller att sysselsätta högpresterande elever, men det är lätt att ta till när en lärare måste tänka på att sätta en hel klass i arbete där det finns många olika kunskapsnivåer. Wahlström (1995) menar också att de svaga eleverna får mindervärdeskomplex eftersom de aldrig hinner få dessa *more of the same-uppgifter* då de har fullt sjå med att hinna med de ordinarie uppgifterna. De enda som vinner på sådana uppgifter är de medelpresterande eleverna som precis hinner med ordinarie uppgifter och förmodligen får uppgifterna några minuter innan lektionen är slut och knappt hinner börja med dem. Om kunskap ska befastas hos en elev torde varierad upprepning vara en lyckad metod, det vill säga att belysa ett problem eller en grammatisk företeelse från olika perspektiv. Att problematisera elevens nyvunna kunskap ger eleven möjlighet att *äga kunskapen* på ett mer praktiskt sätt. Att bara upprepa samma saker utan ökande svårighetsgrad är ingen utmaning. Delas eleverna in i olika nivågrupperingar, exempelvis två grupper i exempelvis svenska – en för de som behöver lite mer tid och en för de som kan gå snabbare fram, kan problemet med att sysselsätta elever i olika kunskapsnivåer med samma uppgifter kanske undkommas. Även om nivågruppering inte ska ses som en helhetslösning kan det vara ett gott verktyg att prova och utvärdera.

Att låta somliga elever agera lärare åt andra skulle vi inte heller rekommendera, detta av egna erfarenheter. Någon gång ibland kan det kanske vara givande att i små grupper sitta och hjälpa varandra och diskutera fram olika lösningar men att göra det till något regelbundet stimulerar inte flerstämmighet i klassrummet. Tvärtom, det gör att vissa röster hörs mycket och andra inte hörs alls, oftast är inte heller detta knutet till kunskap utan till personlighet.

På frågan om hur många elever som vore det ideala i en grupp så skiljde sig svaren från fokusgrupp 1 rejält mot svaren som fokusgrupp 2 och fokusgrupp 3 gav. De menade att de inte ville ha en för liten elevgrupp eftersom deras ämnen bygger mycket på att eleverna pratar och diskuterar och om det finns för få elever i gruppen så försvinner en stor del av gruppdynamiken. Lärarna i fokusgrupp 1 menade att 20 elever utgör en ideal grupp för ämnena som de representerar medan lärarna i de övriga fokusgrupperna ansåg att 10-12 elever är det ideala för deras ämnen. Att det var så stor skillnad mellan fokusgrupp 1 och de andra fokusgrupperna kom som en ny insikt eftersom vi utgick från att grupper med ett tiotal elever i vore det optimala i vilket ämne som helst. Lärarna då skulle få tid att hjälpa och uppmuntra varje elev, men gruppdynamik är en viktig faktor för ett bra klassrumsklimat. Att lärarna i

fokusgrupperna 2 och 3 ansåg att ett mindre antal elever vore det ideala kan bero på att de har mer praktisk-estetiska ämnen än vad lärarna i fokusgrupp ett har. Det kan också vara en säkerhetsfråga då läraren har ansvar för eleverna och de befinner sig t ex i en slöjdsal kan de komma till skada om de inte är aktsamma. Det blir lättare för lärarna att kontrollera alla eleverna om det inte är för stora elevgrupper.

Avslutande var det diskussionen om IUP som också tog stor plats. Följaktligen är lärarna missnöjda med detta verktyg. De känner inte att de har tillräckligt med tid att lägga på IUP. De känner också att uppföljningen av en IUP blir i det närmaste obefintlig just på grund av tidsbristen. Detta var en gemensam åsikt i de tre fokusgrupperna. Lärarna i fokusgrupp 2 ansåg också att det finns för få riktlinjer för hur man ska arbeta med IUP. Detta är beklagligt då det läggs stor vikt vid IUP i dagens skola och skolorna bör arbeta med för att få en så levande IUP som möjligt.

7 Sammanfattning

I vår undersökning har vi försökt dekonstruera begreppen *en skola för alla* och *elever med särskilda behov* för att se om den svenska skolan verkligen är en skola för alla. Även om vårt material är begränsat visar vår framställning att svaret är, tyvärr, nej. Det behövs dock mer än fina ord, det behövs handling. Vår första fråga till fokusgrupperna var just: *Har vi en skola för alla?* Alla tre fokusgrupperna med sammanlagt nio lärare i olika ämneskategorier med sammanlagt över 180 års erfarenhet av läraryrket svarade nej, vi har ingen skola för alla. Det handlar ju naturligtvis om en enskild skola men det bör tas på allvar.

Ett första steg mot en skola för alla måste vara att sluta tala om normalitet och avvikelser och [---] lyfta fram variation och olikheter som någonting positivt, det vill säga någonting värdefullt.[---] En flexibel skola där alla barn kan mötas kan bli verklighet men inte utan stora utmaningar av etablerade synsätt. (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 145).

Brodin och Lindstrand har här en viktig poäng; låt elever få vara olika. Det handlar inte bara om att acceptera och respektera olikheter utan att även bejaka dem, att se dem som en tillgång.

Det vi upptäckte i vårt arbete var att nivågrupperingar kan vara en bit på vägen mot en lösning, eftersom det ger åtminstone en möjlighet för alla elever att göra sitt bästa i en grupp med mål som ligger inom den nära utvecklingszonen. Nivågrupperingar är ett pedagogiskt verktyg som inte fått utrymme i den praktiska skolpedagogiken. Fokuseringen på integrering har i viss mån gjorts på bekostnad av andra metoder, en konsekvensanalys med klara för- och nackdelar är berättigad.

Vi vill inte påstå att vi har funnit konkreta svar till alla våra frågor, men anser att vi lyckats med vår främsta ambition att dekonstruera ovannämnda begrepp.

Ett första steg mot *en skola för alla* borde snarare vara att vi diskuterar vad som ingår i begreppet och även ta hänsyn till att *alla* elever har särskilda behov. Måste det finnas *en* skola för alla? Vore det inte bättre med, som vår intervjuperson Henrik säger, *skola* för alla. Svensk skola måste, som diskuteras i detta forskningsarbete vara för alla, svaga, starka, ambitiösa, motiverade, ointresserade – ska mångfalden välkomnas måste den accepteras.

Precis som skolorna varje läsår genomför en kvalitetsredovisning bör hela skolsystemet kvalitetsredovisas. Den nationella diskursen måste ta större ansvar för att den efterföljs på de lokala planen. Då kan vi åtminstone prata om att följa strävansmålet *en skola för alla*.

Referenser

- Bertens, H. (2003). *Literary Theory – The Basics*. New York: Routledge.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, G. & Lindstrand, K. (2002). *Respekt för läraryrket – Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag, 2a upplagan.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i pedagogik, skola och utbildning*. Lund: Studentlitteratur.
- Enkvist, I. (2000). *Feltänkt. En kritisk granskning av idébakgrunden till svensk utbildningspolitik*. Stockholm: SNS Förlag.
- Enkvist, I. red. (2004). *Skolan – ett svenskt högriskprojekt*. Hedemora: Gidlunds Förlag. Ulf Persson artikel
- Foucault, Michel (1990). *The History of Sexuality – an introduction – volume I*. New York: Vintage Books A division of Random House, Inc.
- Hartman, J. (1998) *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Studentlitteratur: Lund.
- Hobson, M. (1998). *Jaques Derrida – Opening lines*. London: Routledge.
- Lynn, S. (2005). *Texts and Contexts: Writing About Literature with Critical Theory*. London: Pearson Longman, 4th ed.
- Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (2002) Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet, Stockholm, Skolverket och Fritzes AB, 2002.
- Marton, F. & Hounsell, D. & Entwistle, N. (2000). *Hur vi lär*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder . Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Tallberg Broman, I & Rubinstein Reich, L & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla - Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Kalmar: Lenanders Grafiska AB
- Wahlström, G. O. (1995). *Begåvade barn i skolan – duglighetens dilemma*. Stockholm: Liber Utbildning.

Winner, E. (2000). *Begåvade Barn*. Jönköping: Brain Books AB.

Artikel:

Engström, A. (2006-03-16). Begåvade elever misslyckas i skolan, *Lärarnas Tidning*, utgiven av Lärarförbundet.

Lindgren, K. (2007-01-18)“Är tiden ute för den sammanhållna skolan?”, *Skolvärlden*, utgiven av Lärarnas Riksförbund.

Webreferenser:

www.ne.se (2007-01-28)

www.lararnastidning.net (2007-01-28)

<http://www.managementhelp.org/evaluatn/focusgrp.htm>, Carter McNamara (2007-01-28)

<http://www.samarbetsdynamik.se/> Monica Hane och Bengt-Åke Wennberg (2007-01-28)

Bilaga 1

Frågor till Fokusgruppen

- 1) Har vi en skola för alla?
- 2) Hur definierar ni begreppet elever med särskilda behov?
- 3) Hur är en bra elev?
- 4) IUP - vad innebär det för er? För eleverna? *
- 5) De elever som ni uppfattar som begåvade inom ert ämne – hinner ni med dem? **
- 6) Hur många elever finns i varje undervisningsgrupp? ***

Dessa var våra muntliga följdfrågor:

* Hinner man med alla? Finns det någon kategori av elever som ger er dåligt samvete?

** Hinner ni ge dem utmaningar och positiv respons?

*** Är det lagom? Vad hade varit lagom antal?

Bilaga 2

<http://www.managementhelp.org/evaluatn/focusgrp.htm>, Carter McNamara (2007-01-28)

Basics of Conducting Focus Groups

Written by Carter McNamara, MBA, PhD, Authenticity Consulting, LLC. Copyright 1997-2006.

Sections in This Topic Include:

Preparing for Session

Developing Questions

Planning the Session

Facilitating Session

Immediately After Session

Focus groups are a powerful means to evaluate services or test new ideas. Basically, focus groups are interviews, but of 6-10 people at the same time in the same group. One can get a great deal of information during a focus group session.

Preparing for the Session

- 1. Identify the major objective of the meeting.**
- 2. Carefully develop five to six questions (see below).**
- 3. Plan your session (see below).**
- 4. Call potential members to invite them to the meeting.** Send them a follow-up invitation with a proposed agenda, session time and list of questions the group will discuss. Plan to provide a copy of the report from the session to each member and let them know you will do this.
- 5. About three days before the session, call each member to remind them to attend.**

Developing Questions

- 1. Develop five to six questions** - Session should last one to 1.5 hours -- in this time, one can ask at most five or six questions.
- 2. Always first ask yourself what problem or need will be addressed by the information**

gathered during the session, e.g., examine if a new service or idea will work, further understand how a program is failing, etc.

3. **Focus groups are basically multiple interviews.** Therefore, many of the same guidelines for conducting focus groups are similar to conducting interviews (see the Basics of Conducting Interviews).

Planning the Session

1. **Scheduling** - Plan meetings to be one to 1.5 hours long. Over lunch seems to be a very good time for other to find time to attend.

2. **Setting and Refreshments** - Hold sessions in a conference room, or other setting with adequate air flow and lighting. Configure chairs so that all members can see each other. Provide name tags for members, as well. Provide refreshments, especially box lunches if the session is held over lunch.

3. **Ground Rules** - It's critical that all members participate as much as possible, yet the session move along while generating useful information. Because the session is often a one-time occurrence, it's useful to have a few, short ground rules that sustain participation, yet do so with focus. Consider the following three ground rules: a) keep focused, b) maintain momentum and c) get closure on questions.

4. **Agenda** - Consider the following agenda: welcome, review of agenda, review of goal of the meeting, review of ground rules, introductions, questions and answers, wrap up.

5. **Membership** - Focus groups are usually conducted with 6-10 members who have some similar nature, e.g., similar age group, status in a program, etc. Select members who are likely to be participative and reflective. Attempt to select members who don't know each other.

6. **Plan to record the session with either an audio or audio-video recorder.** Don't count on your memory. If this isn't practical, involve a co-facilitator who is there to take notes.

Facilitating the Session

1. **Major goal of facilitation is collecting useful information to meet goal of meeting.**

2. **Introduce yourself and the co-facilitator, if used.**

3. **Explain the means to record the session.**

4. **Carry out the agenda** - (See agenda above).

5. **Carefully word each question** before that question is addressed by the group. Allow the group a few minutes for each member to carefully record their answers. Then, facilitate

discussion around the answers to each question, one at a time.

6. After each question is answered, carefully reflect back a summary of what you heard (the note taker may do this).

7. Ensure even participation. If one or two people are dominating the meeting, then call on others. Consider using a round- table approach, including going in one direction around the table, giving each person a minute to answer the question. If the domination persists, note it to the group and ask for ideas about how the participation can be increased.

8. Closing the session - Tell members that they will receive a copy of the report generated from their answers, thank them for coming, and adjourn the meeting.

Immediately After Session

1. Verify if the tape recorder, if used, worked throughout the session.

2. Make any notes on your written notes, e.g., to clarify any scratching, ensure pages are numbered, fill out any notes that don't make senses, etc.

3. Write down any observations made during the session. For example, where did the session occur and when, what was the nature of participation in the group? Were there any surprises during the session? Did the tape recorder break?