

Högskolan Kristianstad
Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik (41-60p) 10 poäng
VT 2005

**En kvalitativ studie där elever i årskurs
nio reflekterar över
självförtroendebegreppet och sitt eget
självförtroende**

Hur har skoltiden påverkat självförtroendet?

Författare: Anna Engström
Stefan Sjögren

Handledare: Linda Palla

Innehåll

1. Inledning	3
1.1 Bakgrund	4
1.1.2 Begreppsdefinitioner	4
1.2 Syfte	5
1.3 Problemformulering	5
1.4 Disposition	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Självförtroendets och självuppfattningens påverkan av den egna individen	7
2.2 Bra och dåligt självförtroende	8
2.3 Skolans inverkan och möjligheter att se varje barn som en resurs.....	9
2.4 Gruppens betydelse för självförtroendet	11
2.5 Självet och jagets utveckling.....	11
2.6 Jagfunktionernas utveckling.....	12
2.7 Pedagogers möjligheter att stärka våra elevers självförtroende	13
2.7.1 Klassrumsmiljön.....	14
2.7.2 Mod och beröm	14
2.8 En skola för alla med en specialpedagogisk inriktning.....	15
2.8.1 Skolans betydelse i samhället.....	16
2.9 Problemprecisering.....	17
3 Metod	18
3.1 Metod val.....	18
3.1.1 Målgrupp	18
3.1.2. Genomförande	19
3.1.3 Etiska ställningstaganden	20
4 Resultatredovisning och tolkning	22
4.1 Reflektioner kring begreppet självförtroende.	22
4.2 Det egna självförtroendet	23
4.3 Hur har det varit?.....	24
4.4 När var klassgemenskapen som bäst?	25
4.5 Vad har skolan gjort för eleverna?	26
4.6 Framtiden?.....	27
4.7 Sammanfattande tolkning av resultatet	27
5 Diskussion	29
5.1 Jämförelser mellan tidigare forskning och vår studie	30
5.2 Kritiska reflektioner av vårt val av metoder och genomförande.....	33
5.3 Förslag till framtida forskning.....	33
6. Sammanfattning	34
Referenser	35

Bilagor

1. Inledning

Självförtroende är inget statiskt utan skiftar i olika skeden i livet. Det viktiga för oss som arbetar med barn och ungdomar är att ha en insikt i självförtroendets betydelse för den egna individen och för gruppen och hur jag som pedagog på sikt kan förändra självförtroendet bara jag har vetskap om hur, när och var.

”Jag tror att om det yttre – i livgivande mening – skall kunna förändras, krävs det att det inre blir synligt, blir kunskap. Därför tycker jag det är angeläget, att det inre skeendet redovisas. Det är viktigt att ha språk för det, att våga söka det” (Rothman, 1977 s.1).

När vi tar ett steg tillbaka och frigör tankarna och fördjupar oss i självförtroendets betydelse så väcks många frågor. Det väcks frågor som t.ex. hur uppfattar ungdomarna att deras familj och framförallt hur föräldrarna har påverkat deras självförtroende. Dessa frågor berör hela livssituationen. För att vår uppsats ska nå rimliga proportioner har vi valt att begränsa oss till skolans värld. Vi vill genom detta arbete fördjupa oss i möjligheterna att skapa en positiv och trygg arbetsmiljö som gör det möjligt för varje individ att växa och våga tro på sig själv både enskilt och i grupp. En av våra angelägna och framskridande funderingar är hur eleverna uppfattat sin skoltid. Om skolan har lyckats att ge och bibehålla ett bra självförtroende.

Vår ansats är med hjälp av vår förförståelse i ämnet att undersöka skolans bidrag till att förstärka eller reducera uppbyggnaden av självförtroendet och sedan reflektera över resultaten i ett helhets perspektiv. I diskussionen vill vi knyta samman helheten i Bronfenbrenners ekologiska modell Imsen (1992) där resultatredovisningen vävs samman. Vi skriver vår uppsats för framför allt pedagoger men även annan skolpersonal för att väcka ett intresse och ge dom kunskap i ämnet.

Barn som ofta utsätts för nederlag i skolan kan få djupgående verkningar på självbilden. Barnet tappar tron på sin egen förmåga till inläring och utveckling (Taube, 1988). För att få elevers olikheter att framstå som resurser och utgöra bra och styrande förutsättningar i det pedagogiska arbetet i skolan krävs det att all personal i skola och förskola kan tillmötesgå de naturliga variationerna av elevers olikheter. Det är här som specialpedagogiken utgör en nödvändig kompetens och kunskapsområde i det pedagogiska utvecklingsarbetet (SOU 1999:63).

Pedagoger behöver kanske fokusera på det Ladberg (2000) skriver i sin bok, om självförtroende. Där lyfts det positiva fram på ett tydligt sätt genom detta citat.

”Varje elev behöver känna sig trygg och glad, fri från hot och stress. Varje elev behöver känna sig omtyckt. Varje elev behöver tro att hon har möjlighet att lyckas. Varje elev behöver vara motiverad. Utan dessa förutsättningar sker inte inläring. Men vad som är motiverande - det är en personlig fråga” (Ladberg, 2000 s.42).

1.1 Bakgrund

När vi läser och söker litteratur så uppmärksammar vi att det används olika beteckningar för självbegreppet. Begreppsförvirringen är stor och vi har mött författare som använder samma ord men delvis olika innebörd och andra författare som använder olika ord för samma innebörd. ”Självbegreppet är ett hypotetiskt begrepp med många namn” (Taube, 1988 s.20).

Efter att ha läst varierad litteratur så har vi enats om att självbegrepp för oss i vår uppsats är följande. Vi ser det som en konstellation av människans värderande tolkningar av olika aspekter av sitt eget jag och omgivningens relation till jaget. De termer som vi använder i uppsatsen, t.ex. självbild, självförtroende och självuppfattning, kommer att stå för den ovanstående tolkningen av självbegrepp.

Vårt intresse för ämnet självförtroende grundar sig i våra yrkesverksamheter, där vi möter och har mött barn och ungdomar med dåligt självförtroende. En del av barnen tycks bli osynliga, de finns närvarande men gör inget anspråk på att de finnas. Det är som Jansson (1989) skriver i sin bok det ”osynliga barnet” att för var dag som går tycks en bit av barnet bli osynligt, medan andra barn och ungdomar blir utåtagerande och tror att de klarar mer än de gör. Här har skolan ett av sina viktigaste uppdrag att låta varje elev vara en resurs både individuellt och i gruppen.

Vi har ofta läst att barnet behöver tro på sig själv och stärka sitt självförtroende i åtgärdsprogram som specialpedagogen eller pedagoger har skrivit. Men vi har aldrig läst hur skolan och de enskilda pedagogerna ska arbeta.

Lpo 94: s mål och riktlinjer ger oss ännu en anledning att arbeta vidare med hur vi som pedagoger kan stärka elevernas självförtroende.

”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.” (Lpo 94 s 8)

Vidare skrivs i Lpo 94 att skolan har som mål att eleverna skall utveckla en god självkänsla och en positiv attityd till sina förmågor.

1.1.2 Begreppsdefinitioner

Dessa olika begreppen förekommer i arbetet. Det kan vara intressant att få veta vad dom betyder i sin egentliga mening. Tyvärr så får man ingen ingående förklaring och detta kan ju vara en av orsakerna till att dom har olika betydelse beroende på vad man läser eller vem man pratar med. Självbegreppsdefinitionerna har vi plockat från ett Bonniers ord lexikon (Malmström, Györki, Sjögren, 1998).

- Självförtroende: Är att tro på sig själv, och känna självsäkerhet.
- Självkänedom: Det betyder att personen känner sig själv och sina begränsningar.
- Självkänsla: Personen är medvetenhet om sitt eget (människo) värde.
- Självsäker: Personen känner sig världsvan och självklart överlägsen.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur några elever i årskurs nio uppfattar och reflekterar kring självförtroende.

1.3 Problemformulering

På vilket sätt bidrar skolan till att förstärka eller reducera uppbyggnaden av självförtroendet? Vilka faktorer och sammanhang påverkar ungdomars självförtroende i skolan?

1.4 Disposition

Vi börjar i vår uppsats i inledningen och bakgrunden med att leda in Er läsare i ämnet självförtroende. Sedan i arbetet så lyfter vi fram syftet och vår problemformulering som ska öppna dörrarna för den senare delen i uppsatsen. Efter detta så kommer litteraturgenomgången där vi har valt att tydliggöra detta arbete genom att ge en grundstruktur i arbetet utifrån Bronfenbrenners teori Imsen (1992). Vi beskriver de olika nivåerna och ger exempel på ämnen som vi har valt som relevanta i vår litteraturgenomgång. Genom detta val av redovisning av litteraturgenomgången följer Bronfenbrenners teori som en röd tråd genom arbetet. Där vi sedan avslutar med att sammanfatta helhetsperspektivet i vår diskussion. När litteraturgenomgången är avslutad så följer den empiriska delen av arbetet där vi redovisar våra metodval och konfidentiella aspekter och genomgång av intervjuerna. Sedan följer vår redovisning av intervjuerna och vår tolkning av resultatet. Slutligen avslutas arbetet med en diskussion och en sammanfattning av helhetsperspektivet i vårt arbete.

2. Litteraturgenomgång

Litteraturdelen har som ansats att vara tvärvetenskaplig och innefattar både specialpedagogik, utvecklingspsykologi och socialpedagogik. Som vi tidigare har berättat ser vi självförtroendet i ett helhetsperspektiv. För att göra det tydligare i litteraturgenomgången har vi valt att använda oss ut av Urie Bronfenbrenners ekologiska miljömodell. (Imsen, 1992) Modellen görs lättförståelig genom att beskriva den som ringar på vattnet eller ryska dockor, den innersta ringen är individen själv och där varje ring utåt är miljöer som påverkar individen. De olika kategorierna är:

Mikronivån: I denna nivå finns miljöerna som individen direkt ingår i t.ex. familjen, skolan och kamraterna.

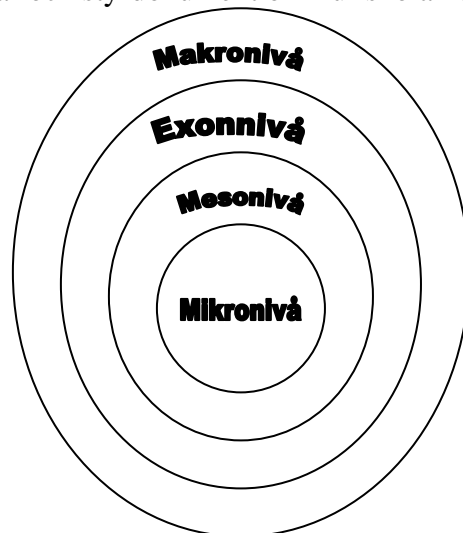
Mesonivån: Här förstår man samspelet mellan flera olika miljöer t.ex. mellan skolan och hemmet.

Exonivån: Detta är en nivå där de informella och formella samhällsinstitutioner som arbetar på lokal samhällsnivå som indirekt eller direkt får betydelse för den enskildes värld t.ex. föräldrarnas arbete eller arbetslöshet.

Makronivån: Här finns de övergripande samhällsinstitutionerna t.ex. social och hälsovård, rättväsendet och politiska system.

Vi kommer att lyfta fram exempel ur alla nivåerna och kommer på mikronivån att se på självförtroendets påverkan av individen. I denna del kommer vi att lägga stor vikt vid skolans roll att se varje individ som en resurs. Vi vill också redogöra för gruppens betydelse för självförtroendet.

På meso och exonivån ska vi koncentrera oss på jaget och självets utveckling. Ytterligare miljöer som vi kommer att lyfta fram är hur vi som pedagoger kan arbeta för att stärka gruppen och de enskilda individernas självförtroende. På makronivån går vi närmare in på en skola för alla. Vad säger lagar och styrdokument om hur skolan bör arbeta?



Figur 1.2 Bronfenbrenners ekologiska modell (Rosenqvist, föreläsning 2004 09 03).

2.1 Självförtroendets och självuppfattningens påverkan av den egna individen

Den första delen i litteraturgenomgången börjar vi med utvalda data som har sin förankring i mikronivån.

Allport (1957) som säger att jaget är ett av de viktigaste psykofysiska systemen, som bestämmer den enskildes karaktäristiska tankar och beteenden. Han påstår att jaget är den inre kärna som bidrar till att skapa och upprätthålla dess enhet och konsekvens.

Göthlund (1997) skriver i sin doktorsavhandling om tonårsflickors sökande efter sitt sanna jag. Hon beskriver deras sökande efter livsstil som uttrycker det autentiska jaget. Vilken livsstil de väljer påverkar deras sätt att vara som i sin tur leder till att likasinnade dras till varandra och bildar kompis gäng. Göthlund säger att de kulturella uttryck och de tecken flickorna väljer för att kommunicera med sin omgivning är autentiska i de fall tecken och inre subjektivitet överensstämmer. "Mitt jag är autentiskt om jag som reflekterande subjekt tycker att det överensstämmer med min subjektivitet" (Göthlund, 1997 s. 125).

Vidare skriver Havensköld & Risholm-Mothander (1995) att självet refererar till ett centrum för organisation, handling och integration. Upplevelserna av detta refererar till en känsla av själv. Självet genomgår och förändras kontinuerligt över tiden. Individen tycks innehålla och äga en oändlig repertoar av självupplevelser som förändras på grund av olika sinnestillstånd och sammanhang.

Enligt Ahlgren (1991) är det yttersta målet för individens handlande är att förverkliga sig själv. En individs självuppfattning och den tolkning hon eller han gör av en bestämd situation, har avgörande betydelse för beteendet. Vi strävar alla efter att höja eller åtminstone bibehålla vår självuppfattning och vi handlar och beter oss så att den stämmer överens med den bild vi har av oss själva. Vi vill tycka om oss själva, det vill säga vi vill ha en positiv självuppfattning. Om vi genom en rad negativa erfarenheter byggt upp en negativ självuppfattning försöker vi försvara även den. Att ha en negativ uppfattning om sig själv kan till och med vara bättre än att inte ha någon uppfattning, det vill säga att inte ha någon identitet (Ahlgren 1991).

Imsen (1992) Menar att vår självuppfattning är avgörande för vad vi tror oss kunna och vilka mål vi sätter upp för oss själva. Den blir således både en utmaning och en begränsning för våra handlingar. Av särskild betydelse blir detta för skolbarn som fortfarande söker sin identitet och som vistas i skolmiljön där de ständigt ställs inför utmaningar och nya mål. Hur skolbarnen upplever att de når upp till dessa utmaningar och mål påverkar i hög utsträckning deras självuppfattning och blir också avgörande för hur de ser på sin framtid (Imsen, 1992).

Med hjälp av begreppet självuppfattning anser Skaalvik & Skaalvik (1998) sig kunna förstå och förklara en hel del av människans handlande. Hur vi uppfattar oss själva har en avgörande betydelse både för vårt handlande och för de mål vi sätter upp för vårt handlande. Självuppfattningen är både bestämmande och en konsekvens för vårt handlande. Skaalvik gör en sammanställning av olika områden av självuppfattning. Han kom då fram till följande att

Social självuppfattning är förmåga att umgås med andra och ens popularitet.

Fysisk självuppfattning är motoriska färdigheter och ens utseende.

Emotionell självuppfattning är glädje och tillfredsställelse men även ångest.

Intellektuell självuppfattning är förmåga och prestationsnivå i skolan. Moralisk eller beteendemässig självuppfattning är den moraliska och uppförandemässiga bedömningen man gör av sig själv.

Ahlgren (1991) menar att självuppfattningen består av flera dimensioner och delaspekter. Det vanligaste är att självuppfattning definieras som den sammanfattande, medvetna, globala och heltäckande uppfattning som man har om sig själv utifrån en mängd erfarenhetsområden. Denna uppfattning om sig själv uppstår och utvecklas genom det sociala samspelet. Självuppfattningen består av en beskrivande och en värderande dimension (Ahlgren, 1991).

Skaalvik & Skaalvik (1998) har i flera undersökningar påvisat ett litet entydigt samband mellan skolprestationer och självkänsla. Elevernas självrespekt och självkänsla har dock en ännu starkare koppling till deras skoljag och prestationer i skolan. Man kan påvisa att det verkar som skolprestationernas betydelse för elevens självkänsla och vice versa är beroende av om eleverna uppfattar sig som dumma eller klipska i skolan. Det kan också vara så att sambandet mellan skolprestationer och självkänsla klart och tydligt styrs av vilken vikt som den närmaste omgivningen lägger vid skolmässiga resultat. Det finns ett samband där självkänsla och skolprestationer är starkast för de elever som utsätts för ett kraftigt tryck från föräldrarnas sida att göra bra ifrån sig i skolan. Den allvarliga situationen har de svaga eleverna som har utsatts för ett starkt föräldrtryck som ytterligare förstärks av konkurrensen i klassen.

Självkänslan och jagbildens betydelse för skolprestationer är särskilt tydligt hos de underpresterande eleverna d.v.s. elever som borde kunna bättre men inte gör det. De här eleverna verkar ha en sak gemensamt, ett lägre självförtroende än elever på samma begåvningsnivå som presterar bättre (Skaalvik & Skaalvik, 1998).

2.2 Bra och dåligt självförtroende

Självförtroende behöver enligt Wahlström (1993) inte ha något med social eller ekonomisk status att göra och inte heller om du har en fin utbildning eller kommer från en fin familj. Självförtroende beror på relationerna mellan personer i ens liv som spelar någon roll. Självförtroende kan kort beskrivas så här: Jag är glad att jag är jag.

Wahlström (1993) menar att självförtroende kommer till uttryck genom att själv bestämma och genom att få känna sin egen förmåga. Det uppstår också genom beröm, mest för något som åstadkommit på egen hand. Självförtroende uppstår även då människan har lust för nya uppgifter och vågar anta nya utmaningar (Wahlström, 1993).

Dåligt självförtroende är inte enligt Atkinson (2001) någon sjukdom som förkylning men kan påminna om olika sjukdomar som vi latent bär på. Då och då så bryter det ut men det kan vara mycket värre än sjukdomar eftersom, det påverkar det mesta omkring oss t.ex. våra tankar och föreställningar. Det kan också göra så att vi presterar under vår egentliga kapacitet och att det sänker livskvalitén.

Enligt Atkinson (2001) styrs självförtroendet inte av våra gener, det styrs av många olika faktorer. Framförallt beror det på uppväxtförhållande, kulturen i samhället, våra relationer till olika personer, våra anlag och vår personlighet som är medfödd.

Atkinson (2001) Säger vidare att dåligt självförtroende visar sig på många olika sätt, det som människor visar utåt mot andra, stämmer kanske inte alls överens med hur personen känner sig på insidan eller det man säger är inte det samma som personen menar. En del antar ett väldigt tufft yttre för att hålla angripare på avstånd. Andra vill vara i centrum alltid och skojar hela tiden för att inte någon ska kunna se hur illa det egentligen är. Andra kapitulerar helt och skyller på alla utom sig själv. På så sätt så slipper man undan kraven på sig själv. Dessutom försvinner kraven på en förändring om alla fel beror på andra och det inte finns något att göra åt det.

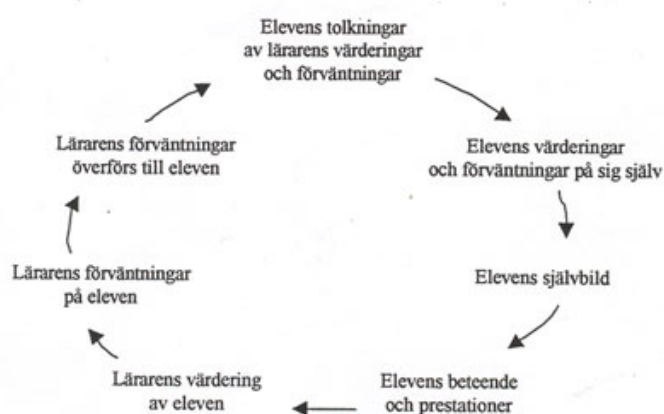
En del personer med dåligt självförtroende känner skuld för saker som dom i verkligheten inte bär ansvar för, t.ex. en del vågar inte åka till vissa platser för att dom har råkat ut för något där som dom inte är skyldiga till. Om vi verkligen har gjort något fel, så är skuld känslan inte fel och bör leda till att man försöker be om förlåtelse eller något liknande (Atkinson, 2001).

2.3 Skolans inverkan och möjligheter att se varje barn som en resurs

För att eleverna ska veta vem de själva är, vad de har för värderingar och åsikter, krävs det ett klart och tydligt självförtroende. För att få en genuin självtillit måste eleverna veta vad de kan och inte kan. De måste våga tro att de kan lösa nya problem och lära sig mera (Wahlström, 1993).

En annan aspekt är att barnen behöver känna sig accepterade för den de är, och inte för det de gör. Det är då de börjar tro på sig själva och känna sig tryggare. (Dinkmeyer & Losoncy, 1997).

Taube (1988) menar att om vi medvetet och helhjärtat tror på att eleverna kan utvecklas kommer de att märka det, vilket banar väg för respekt och trygghet. Detta i sin tur utgör en bra grogrund för att ett bra självförtroende ska kunna växa. Pedagogernas förväntningar på eleven tillsammans med elevens egna tankar om sig själv påverkar barnets självbild. Detta i sin tur visar sig i elevens prestationer och beteende. Pedagogen värderar sedan arbetet och har då sina personliga förväntningar på eleven. Nästa gång barnet ska utföra något kommer hon/han att ha dessa förväntningar i åtanke och försöka få dem att stämma överens med sin egen självbild. Eftersom dessa faktorer är i samspel med varandra så är det viktigt att det är positiva och relevanta förväntningar som är kuggen i cirkeln annars är det lätt att barnet kommer in i en ond cirkel som kan vara svår att bryta.



Figur 2.2 Pedagogen och elevens samspel (Taube, 1988 sid. 90).

Det är hämmande för barns självvärdering att rangordnas och jämföras. Ingeting kan vara mer nedvärderande för en persons självvärdering som att alltid befinna sig bland dem som har lägsta resultaten. Målet för de som arbetar med barn måste vara att alla barn skall kunna lämna skolan med sin självaktning i behåll. För att nå dit måste vi undvika officiella jämförelser mellan elever och erbjuda ett mångsidigt innehåll och ett varierat arbetssätt. Detta för att alla elever även om deras jämförelser sinsemellan är svårundvikliga, ska känna att de är duktiga på vissa saker (Taube, 1988).

Esbjörnsdotter (1999) påtalar att det är viktigt att individualiseringen får stort spelrum. Om det finns olika uppgifter att välja mellan och alla arbetar utifrån sin förmåga jämför de inte lika mycket som när de gör samma sak och mer eller mindre tävlar mot varandra. Det blir då viktigt som pedagog att förmedla att eleverna tävlar och jämför med sig själv vilket gör att de samlar på sig goda erfarenheter. Det är lätt att barnen känner sig misslyckade när de jämför sig med andra och detta bör undvikas (Esbjörnsdotter, 1999). För elever som arbetar med att utveckla sin självbild är det viktigt att betona individualitet. Alla människor är olika och därför bör vi endast jämföra varje elevs prestationer i förhållande till sig själv (Sjöblom, 1993).

Barnen riskerar en liten bit av sin självtillit i varje inläringssituation. Därför måste inläring ske i små steg så att risken inte blir så stor vid varje tillfälle (Taube 1988).

Tiller & Tiller (2003) menar att människor kommer någonstans ifrån och det gör också de barn som pedagogerna möter. Barnen kommer från ett hem och en närmiljö som är unik för varje barn. De kommer därifrån med sina bekymmer och glädjeämnen som snurrar runt skolans lärande som osynliga ringar. Ringar som ibland främjar lärandet men som också ibland hämmar och tynger ner lärandet. En pedagog måste därför ta sig tid med sina elever, även om det inte finns tid. Att ge och ta sig tid är det i det långa loppet som bäst skapar ett självförtroende. Betydelsebärande inläring handlar om ännu bättre metodik. Det krävs att pedagogen mycket snabbt kan koppla mellan ämnet och det som kommer till uttryck i elevernas reaktioner och mottaglighet i klassrummet. Just här och nu måste kopplas till det långsiktiga. Det är viktigt att det uppstår oväntade pauser och anhalter i läroprocessen som inte är planlagda på förhand. "Lärandet kan inte styras som ett jetplan. Det liknar mer fjärlens fladdrande väg genom luften" (Tiller & Tiller, 2003 s.22). Skolans främsta uppgift är att bygga kunskaper där eleverna står. Det är pedagogens uppgift att ge mod och utmaningar och styrka att lära sig. Som pedagog måste du ha tillit till att barn och ungdomar kan och vill ta tag i sitt eget lärande. Där krävs det från pedagogernas sida att kunskaper friställs och att det ges möjlighet att lära (Tiller & Tiller, 2003).

Att vara helt trygg innebär enligt Wahlström (1993) att personen vågar hävda sin åsikt, vågar vara med och bestämma, vågar prova nya saker oavsett om personen tror att det ska lyckas eller inte. Det är också viktigt att personen vågar vara sig själv både till det yttre och det inre, att den vågar bejaka det som är bra hos sig själv och att acceptera det som är mindre bra. Till sist, personen vågar lyckas och framföra sina önskningar och behov i sin grupp och att personen inte upplever avvikande åsikter som hotfulla.

En sådan här miljö borde barn få uppleva i skolan, på fritids och i hemmet och då kan dom känna en inre trygghet. Den yttre tryggheten finner vi i t.ex. olika skydd som hjälmar och säkerhetsbälten, dom hjälper till med något man gör, inte med hur man mår. Barnen behöver kunskaper, men det får aldrig bli på bekostnad av självförtroendet (Wahlström, 1993).

2.4 Gruppens betydelse för självförtroendet

Att arbeta i grupp kan för många elever kännas jobbigt och frustrerande då de känner sig åsidosatta när de känner att ingen vill ha dem i sin grupp. Att känna så är destruktivt för självförtroendet. Den här känslan kan förstås ha olika orsaker men det är viktigt att som pedagog vara lyhörd och göra det enklare och lättare för eleverna genom att pedagogen bildar grupper och tydligt förklarar gruppens uppgift. I vissa grupper får pedagogen styra upp arbetet ännu mera genom att ge eleverna konkreta uppgifter som fyller gruppens syften. Det finns också tillfällen då det bästa för eleven är att jobba själv. I det här sammanhanget är det viktigt att pedagogen tar ställning och vågar diskutera med eleverna (Auno & Brandelius - Johansson, 2002).

Wahlström (1993) menar att när pedagoger arbetar med barns självförtroende är det av stor vikt att barnen lär sig fungera tillsammans med andra människor. I det ligger att kunna anpassa sig och samarbeta med andra människors önsningar och behov. Det innebär också att de individuella behoven blir synliga. Det grundläggande enligt Wahlström är att trygghet lättare upplevs i liten grupp. När nya gruppkonstellationer uppstår är det viktigt att skapa en trygghet så att eleverna vågar uttrycka sig. Det är angeläget att alla får komma till tals. När eleverna känner sig omtyckta av kamrater skapar det en positiv självbild och i kombination med ett positivt klassrumsklimat gör detta eleverna motiverade. Samarbete i små grupper är utvecklande både för förmågan att inhämta kunskap och för att fungera tillsammans (Wahlström, 1993).

Esbjörnsdotter (1999) anser att en grupp ibland kan bli så sammanhållen och tät att gruppen slutar ta information utifrån. Gruppmedlemmar kan bli så beroende av varandra och ett alldeles för starkt gruppträck uppstår som är till skada för den enskilde individen.

Ladberg (2000) anser att gruppen kan få en ogynnsam utveckling där det kan bli svårt att säga sin mening i rädsla från att avvika från kamraterna. Detta leder till att självkritiken ökar och kreativiteten minskar. Med en positiv utveckling kan gruppen bli ett stöd för varje individ för att t.ex. våga skapa och prova nya uttrycksätt.

2.5 Självet och jagets utveckling

I mellandelen av litteraturgenomgången vill vi lyfta fram jagets och självets utveckling och hur pedagoger kan stärka och aktivt arbeta för att bygga ett bra självförtroende. Dessa delar ingår i meson och exonnivån.

Det finns olika aspekter och teorier för att se och förklara jagets och självets utveckling. Vi har valt att beskriva jagets utveckling ur det psykoanalytiska perspektivet. Orsaken och tankarna till varför vi valde Stern och Eriksson är att de i dag är vedertaget gällande i utvecklingspsykologin och de har en bredd och tycks komplettera varandra genom Sterns forskning kring de mindre barnen och Erikssons teori som fångat upp hela människan.

Vi inleder med Sterns (1985) teori om självets utveckling. Ett utvecklat själv ger en egen identitet. Han ser känslan av ett själv som följd av samspel med objekt. Stern beskriver de första månaderna av barnets liv som att barnet befinner sig i en värld av känslor och han använder beteckningen känsla av begynnande själv. Stern börjar beskriva självets utveckling när barnet är mellan 2 – 6 månader, då en känsla av kärnsjälv grundläggs. Det innebär att

känslan kan definieras som en upplevelse att bemästra sina egna handlingar d.v.s. att jag är upphov till mina handlingar och att jag viljemässigt kan kontrollera mina handlingar.

Stern börjar beskriva självets utveckling när barnet är mellan 2-6 månader. Då grundläggs en känsla av kärnsjälv. Det innebär att känslan kan definieras som en upplevelse av att bemästra sina egna handlingar d.v.s. att jag är upphov till mina handlingar och att viljemässigt kontrollera sina handlingar. Det är känslan av att vara en fysisk helhet med gränser och det innebär en förmåga att uppleva rummets, rörelsens och tidens sammanhang. Barnet upplever många känslor i olika sammanhang och med olika personer. Känslor som hör till självet och till människor som framkallar känslorna (Stern, 1985).

Nästa tidsperiod är en känsla av verbalt själv. Vid 15-18 månader grundläggs det som Stern benämner känsla av verbalt själv. Barnet börjar nu utveckla ett verbalt språk genom imitation och språklig stimulans som nås bland annat genom lekar, socialt samspel och läsning.

Nästa beskrivande del av självets utveckling är en känsla av ett berättande själv. Stern redovisar att någon gång vid 3-4 års ålder får barnet en ny förmåga att berätta sin historia (Stern, 1985).

2.6 Jagfunktionernas utveckling

Denna period i utvecklingen som vi beskriver sträcker sig från spädbarn fram till tonåren. Evenshaug & Hallen, (2001) refererar till Eriksons teori är psykoanalytiskt förankrad. Enligt Eriksons syn på identitetsbildningen så genomgår självet under hela individens liv en serie kriser i konfrontation med kultur, samhälle och individer. Ur kriserna kommer sedan individen med förstärkt eller försvagat självuppfattning (Evenshaug & Hallen, 2001).

Vi ska i följande avsnitt kortfattat beskriva de fem första stadierna i Eriksons teori enligt Evenshaug & Hallen (2001).

1. Grundläggande tillit kontra grundläggande misstro (0-1 år)

Barnen ska under det första året i livet tillägna sig en grundläggande känsla av tillit och övervinna en hotande känsla av misstro och bristande tillit. Det innebär en trygghet att omvärlden går att lita på, att grundläggande behov tillfredsställs och att omsorgspersonerna förblir desamma och betar sig på ett regelbundet sätt (Evenshaug & Hallen, 2001).

2. Autonomi kontra skam och tvivel (2-3 år)

Det karaktäristiska för detta stadium är motsättningarna mellan å ena sidan barnens vilja och tvång att hävda sin vilja och å andra sidan omgivningens krav, förbud och förväntningar. Barnet prövar sin fysiska och psykiska kapacitet och utforskar hur långt de kan gå utan att samtidigt förlora kontrollen över sig själv. Genom att de gradvis tillägnar sig självkontroll utan att förlora sin självrespekt, skapas grunden för en varaktig stolthet och autonomi. Förlorar barnet däremot självkontrollen och utsätts för en överkontroll utifrån kan grunden läggas för en kvarvarande tendens till tvivel och skam (Evenshaug & Hallen, 2001).

3. Initiativ kontra skuld (4-5år)

Barnet har tillägnat sig en viss kontroll över sig själv och omgivningen. De planerar på ett mera medvetet sätt och går aktivt in för att genomföra olika uppgifter och förverkliga de mål som ställts upp. Men barnets initiativ och aktivitet stöter ofta på hinder. Det kan bero på barnets otillräcklighet och på motstånd från andra personer. Det ibland oundvikliga nederlaget kan leda till en känsla av skuld för att ha gått för långt. En sådan skuld kan i sin tur leda till att initiativförmågan försämras (Evenshaug & Hallen, 2001).

Latensbarnens förmåga (7-12 år)

4. Produktivitet kontra mindervärdeskänslor

I det här stadiet bör barnet känna sig tillfreds med sin egen skolgång och dess prestationer där. Här är det viktigt att få lyckas och känna att de kan. Det är också viktigt att barnen möter lagom stora krav samtidigt som det måste få känna att det hänger med och duger både som människa och med vad de presterar. Att ingå i sociala relationer utanför familjen får också en större betydelse för barnet. Ständiga eller talrika misslyckanden skapar mindervärdeskänslor som får till följd att barnet får ett sämre självförtroende (Evenshaug & Hallen, 2001).

5. Identitet kontra identitesförvirring

Här kommer nu barnets slutliga identitetsbildning att uppstå. Under puberteten uppstår problem med förnyad kraft och det krävs förnyad styrka och intensitet att hitta sin identitet. De många förändringar som sker, både de yttre och de inre, bidrar till att själva identiteten hotas, d.v.s. kontinuiteten och stabiliteten i jaguppfattningen. Barnen måste prova olika roller och identiteter och riskerar därmed att inte klara av denna syntes och sluta i roll och identitetsförvirring (Evenshaug & Hallen, 2001).

2.7 Pedagogers möjligheter att stärka våra elevers självförtroende

Wahlström (1993) beskriver för att kunna få ett självförtroende måste barnet hitta sin identitet och känna sig trygg. Barnet måste ha goda förebilder så uppstår goda förutsättningar för att individen ska uppleva sig själv som en egen individ med tydliga inre och yttre gränser. På så sätt uppstår kunskapen av vikten att veta vem man är.

För att eleven ska känna att det de gör är betydelsefullt bör vi som pedagoger inte enbart ge beröm utan också visa att vi är intresserade av det eleven gör och presterar. Som pedagog bör vi också stimulera eleverna att föra sina färdigheter vidare till andra. Detta leder till att de får en djupare förståelse samtidigt som deras självförtroende stärks (Apter, 1997).

Utveckling av positivt självförtroende skapas enligt Sjöblom (1993) genom att pedagoger aktivt lyssnar på barnen. Att de uppmärksammar när barnet gör något positivt. Det är också viktigt att pedagoger visar sin ilska mot barnets handlingar och inte mot barnet som person och att efter en konflikt så finns pedagogen som en tydlig vuxen som hjälper barnet att sätta ord på sina känslor som leder till minskad oro och rädsla. Som pedagog är det bra när vi ingriper när barn förtrycker sig själva och istället försöka uppmuntra barnet, ställa rimliga krav plocka fram det unika hos varje barn.

2.7.1 Klassrumsmiljön

I klassrumsmiljön ställs det höga krav på läraren vars uppgift är att vägleda alla elever så att de lär sig acceptera varandras svagheter och eventuellt bristande förmågor. När detta har uppnåtts skapas ett positivt klassrumsklimat som kännetecknas av att alla elever känner sig accepterade och omtäckta. Att de blir sedda och värderade för den de är och att deras åsikter och känslor är betydelsefulla och att vi pedagoger lyssnar när det är något de vill berätta är viktigt. För att skapa trygghet är det av stor betydelse att alla är införstådda med vilka regler som gäller och förstår varför det finns vissa gränser (Taube, 1988).

Pedagogens roll och betydelse i klassrummet är för många barn det avgörande vad gäller trygghet och positiv förebild. Barnen tillbringar sin största del av sin mest aktiva tid i skolan och på fritidshemmet. Givetvis är föräldrarna de mest betydelsefulla personerna för barnens fostran och utveckling, men även andra som delar barnets vardag är betydelsefulla. Barnet påverkas av sin omgivning och det är vår skyldighet att skapa en trygg och positiv miljö för barnet i skolan där de kan känna sig omtäckta för den de är. ”En individs självuppfattning utvecklas via erfarenheter av omgivningen och står under speciellt starkt inflytande av värderingar från betydelsefulla andra personer” (Taube, 1998 s.23).

Auno & Brandelius-Johansson (2002) skriver hur hon tycker att specialpedagogen ska arbeta för att inte kränka eller reducera elevens självförtroende. Hon beskriver en arbetsgång som börjar med att specialpedagogen besöker alla klasser och presenterar sig och berättar vilken hjälp eleverna kan få. Specialpedagogen talar om för eleverna att lärare och specialpedagogen samarbetar i olika grupper, ibland i stor grupp och ibland i liten grupp, beroende på vad de gör. Specialpedagogen börjar arbeta i den stora gruppen men efter ett tag erbjuds de elever som har behov av att arbeta i mindre grupp denna möjlighet.

Specialpedagogen pratar nu individuellt med eleven och berättar vad de ska arbeta med och hur de ska arbeta i den lilla gruppen. Eleven erbjuds en möjlighet att pröva på att arbeta i en mindre grupp. Om eleven godtar detta så görs en utvärdering efter ett par veckor. Om eleven väljer att inte delta i den lilla gruppen diskuteras hur eleven kan få hjälp i den stora gruppen (Auno, & Brandelius- Johansson, 2002).

Elever är beroende av sina pedagoger och sina kamrater i skolan. Deras attityder, värderingar och förväntningar påverkar elevens självförtroende. En positiv och varm miljö där barnet blir accepterat och får förståelse för sina individuella behov ger ett inlärningsvänligt klimat. För att en positiv atmosfär ska kunna skapas måste pedagogen tro på sig själv. Vuxna som accepterar, respekterar och tycker om sig själva överför positiva attityder till de barn som befinner sig i dess närhet (Taube, 1988).

2.7.2 Mod och beröm

En av de allra viktigaste byggstenarna till självkänsla är att utveckla mod. I detta begrepp ligger också förmågan att säga nej och våga stå för sina åsikter oavsett om dessa stämmer överens med övriga gruppens eller inte. När en elev verkligen tror på sig själv och tycker hon/han är värdefull då är eleven tillräckligt trygg för att vara modig (Apter, 1997).

Med mod menar Dinkmeyer & Losoncy (1997) styrkan att våga säga sin mening även om kamrater och pedagoger tycker annorlunda. De viktigaste faktorerna när vi ska bygga upp självförtroende är att undvika modfällande upplevelser. Det är i mod vi finner energi och

modet hjälper oss att nå ett naturligt självförtroende. När elever känner sig modfälda beror det inte på hur saker och ting egentligen förhåller sig utan på hur eleven betraktar det. När sedan eleven ändrar uppfattning om en situation förändrar de sin modfäldhet till antingen mod eller accepterande. Elever och alla människor som har modet att inte vara perfekta är beredda att pröva på saker oavsett vad resultatet blir. De utvecklar en känsla för sitt eget värde och styrka.

Som pedagog är enligt Apter (1997) ett av de viktiga instrumenten vid uppbyggnad av självförtroende att ge beröm. Det är av stor vikt att vi gör barnen medvetna om att när de får beröm av andra är det dessa personers syn på vad som i deras ögon är bra respektive mindre bra. Vi pedagoger måste göra eleverna uppmärksamma på att det allra viktigaste är att de gör sitt bästa och själva känner sig nöjda med sina resultat. "Framgång i sig ger inte barn självförtroende. Det är hur de uppfattar sina framgångar och misslyckanden som bygger upp eller river ner självförtroendet." (Apter s.126)

2.8 En skola för alla med en specialpedagogisk inriktning

I den sista delen av litteraturgenomgången har vi valt att belysa en skola för alla och skolans betydelse i samhället. Som tillhör makronivån.

Skolan ska vara avsedd för alla vilket innebär att alla elever ska uppleva skolan som sin. De ska trivas och ha utbyte av skolan. I skolan ska barnen skaffa sig omfattande insikter, attityder, duglighet och kunskaper samt få nära vänner (Haug, 1998).

Haug (1998) skriver vidare att det finns två sätt att se på specialundervisning. Det första han talar om är "segregerad integrering" som är specialundervisningens ursprung. Den segregerade integreringen innebär att specialister hittar den optimala miljön för den enskilde eleven. Det blir de sakkunnigas diagnostisering av barnets behov och värderingar av vilken slags organisation som passar bäst för barnet. Under sådana här omständigheter blir värdegrunderna en kompensation utifrån individuella behov. Vidare i det här synsättet blir tolkningen av begreppet behov av särskilt stöd individorienterat. Svårigheter hos barnet blir antingen medicinsk eller psykologisk skada eller bristfällig utveckling. Den specialpedagogiska utmaningen blir att ge barnet kompensatorisk pedagogisk behandling så att barnet kan anpassa sig till skolan eller klassen och samhället. Här har specialpedagogiken en tydlig roll där målet är samhällsintegrering så att barnet är i stånd att delta i det vanliga samhället som alla andra.

Det andra sättet är enligt Haug (1998) inkluderad integrering där den specialpedagogiska rollen inte är lika tydlig. Där ska i princip alla pedagoger ha tillräckligt med kunskap för att undervisa alla elever. Integrerad undervisning innebär att undervisningen ska ske inom ramen för den klass eller grupp som barnet tillhör. Barnet har rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Skolan och pedagogerna accepterar att det finns skillnader mellan barnen.

"Dessa skillnader ska utgöra del av de dagliga erfarenheterna i skolan, och de ska hanteras genom individuellt tillrättalagd undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum. Inom den ramen ska barnen få den undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt. Det ska ske utan att elever blir stigmatiserade eller utstötta. Därmed framstår alla som i princip likvärdiga inför skolan, och skolan är likvärdig inför alla elever." (Haug, 1998 s.22).

I Salamancadeklarationen (1994) beskrivs en modell och tydlig vision av hur inkluderande lärandemiljöer bör bedrivas. Undervisningen utgår från att alla skillnader människor emellan är normala och att inläringen måste anpassas till varje människas behov än att de ska formas till enighet till fastställda inlärningsprocesser. För att skolan ska kunna bli inklusiv krävs det att skolan tar emot alla barn och att skolan ser varje barn som en resurs med möjligheter till god utveckling. En av utgångspunkterna i Salamancadeklarationen är att barns demokratiska fostran innebär att de i största möjliga mån får vara tillsammans och dra lärdom av varandras olikheter.

Persson (2001) menar att om utgångspunkten och baskunskapen för alla pedagoger är att barn är olika när de kommer till skolan och att det inte är skolans uppgift att reducera denna olikhet ger det tankesättet konsekvenser för hela skolans verksamhet. Det är först då som det kan accepteras att barn lär sig i olika takt och på olika sätt. Det här bör innebära att kvalitén på det barnet lär sig inte nödvändigtvis alltid sammanhänger med kvantiteten i termer av t ex antal rätt på matteprovet. Men om målet för specialundervisning är att elever skall komma ikapp sina klasskamrater finns det en stor risk att besvikelsen blir omfattande när detta inte sker. Det är som regel omöjligt för barn som har svårigheter i skolan att genom specialundervisning dels ta igen de kunskaper och dels avancera till sina klasskompisars kunskapsnivå. En ytterligare risk är att barn som ständigt ligger efter utvecklar egna strategier för att ändå visa omgivningen att de duger. Det kan t.ex. vara genom att bli utagerande eller tyst och foglig som en mus (Persson, 2001).

Biklen & Boqdan (1992) att en av de viktigaste grunderna för grundskolan är likvärdighet. Ingen får avstängas eller uteslutas ur den allmänna undervisningen på basis av kön, hudfärg, religion, handikapp eller någon annan avvikelse. Grundskolan får inte vara de utvaldas privilegium. Ett samhälle består av många olika slags människor. Där olika människor bor, lever och lär tillsammans blir det naturligt att acceptera olikheter. När ett barn trots sitt handikapp eller inlärningssvårigheter blir accepterat i en allmän klass visar det på att barnet anses ha precis lika värde som de övriga barnen. Barnet ses inte som en börda eller störande faktor som pedagoger vill bli av med. Barnet ses istället som en resurs vars individuella behov tas lika allvarligt i beaktande som de övriga barnens. När pedagoger accepterar ett barn med särskilda behov i samma klass som övriga jämnåriga, bevisar det att pedagoger försöker avstå från att indela barn i bättre och sämre, normala och avvikande eller oss andra. Pedagogerna ställs för faktumet att alla barn hör ihop. Därför är det viktigt att alla barn får lära sig leva med barn med särskilda behov. En skola för alla kan ses som ett steg ännu längre framåt, det vill säga ett samhälle öppet för alla (Biklen & Boqdan, 1992).

2.8.1 Skolans betydelse i samhället

Tebelius & Claesson (2000) skriver att dagens skola är i otakt med det övriga samhället. Grundskolan i dag har till uppgift att lägga en grund antingen för en praktisk yrkesverksamhet eller för fortsatta teoretiska studier som leder till högre administrativa befattningar i samhället. Men näringslivet i dag ställer betydligt högre krav på kunskap. Alla ska ha bra färdigheter som uppfyller högre funktionella krav än förr. Vilket i realiteten betyder att ungdomarna kräver mera avancerad kunskap i kombination med specialitet. För att nå fram till dessa kunskapsmål som samhället ställer på ungdomarna krävs det universitetsstudier. Det påvisar också intagen och antalet sökanden till våra högskolor och universitet.

Tebelius & Claesson (2000) fortsätter att skriva om betydelsen och innehållet i skolan får för betydelse för eleverna att så många pedagoger är dåligt utrustade att handskas med störningar

och missanpassade barn. Hon lägger debatten och en del av skulden på kommunpolitiker som visar ringa förståelse för lärarnas och elevernas arbetssituation. Tebelius säger att mycket forskning i dag visar på att bristen på arbetsro och respekt för andra uppmärksammas alltför lite i skoldebatten som istället handlar om att kunskapen ges för lite utrymme i skolan. Där hon menar att det ena inte behöver utesluta det andra men att grundstommen är att kompetent personal ska bygga grundskolan (Tebelius & Claesson, 2002).

En av de mest återkommande uppgifterna i grundskolan är i dag det individuella perspektivet vad det gäller uppfostran och kunskaper. Den centrala tanken är att den enskilda elevens egenvärde och betydelse av att odla det säregna hos den enskilda eleven har en framträdande plats i skolans läroplaner. Många återkommande formuleringar i läroplanen är t.ex. utveckla elevens förmåga och anlag, utgå från den egna individens egenart, anpassning till elevens förmåga och anlag (Lpo, 1994).

Ett av de starkaste motiven för detta individinriktade perspektiv har förmodligen flera orsaker bl.a. vill samhället försäkra sig om att ingen elev blir utsatt och ställd inför krav de inte kan orka med. Det är därför av största vikt att elevens förutsättningar bildar utgångspunkt för skolans undervisning. Ett av de andra motiven är politiskt ideologiskt. Massundervisningen som finns i skolan kan innebära en fara för likriktning och det är viktigt att hitta en motvikt till detta (Imsen, 1992).

Demokratins grundpelare är att samhället ger alla individer möjlighet att tillägna sig grundläggande värden, kunskaper, färdigheter och attityder för egen förkovran i samhället. Det är skolans uppgift och skyldighet att systematisera och genomföra detta och som en motprestation har individen skyldighet att infinna sig i skolan. Eleven har rätt att kräva en bra utbildning i enighet med läroplanen. Eleven har också rätt att förvänta sig att utbildningen är anpassad till elevens möjligheter att tillgodogöra sig den (Persson, 2001).

Skolan ska vara samhällets förlängda arm i stället för samhällets stumma tjänare. De officiella motiven för skolans verksamhet är varierande uppgifter. Skolan ska förmedla allmänkunskap och hjälpa till att fostra eleverna, vilket innebär att skolan ska arbeta med värderingar, normer och attityder på det individuella planet. Skolan ska verka och bidra till den sociala uppfostran vilket i praktiken handlar om hur eleverna ska uppföra sig och förhålla sig mot andra både som medmänniskor och samhällsmedborgare. Skolan ska också förmedla respekt för dem som tänker annorlunda och tolerans gentemot andra kulturer och traditioner än den egna. Vidare ska skolan fokusera på nyttoperspektivet d.v.s. eleverna ska få en sådan undervisning och uppfostran att de ska bli till nytta för både hem och samhälle (Imsen, 1992).

Vi avslutar nu litteraturgenomgången med att smalna av syftet och problemformuleringen med en precisering.

2.9 Problemprecisering

Utifrån vårt syfte känns det angeläget att smalna av det genom en precisering.

Vad tycker ungdomarna att det är som har hjälpt eller stjälpt deras självförtroende i "en skola för alla"?

Hur uppfattar ungdomarna att de fått möjlighet att växa och få ett stärkt självförtroende i skolan när det gäller utvecklingen enskilt och i grupp?

3 Metod

I den empiriska delen av vårt arbete redovisar vi hur vi har lagt upp undersökningen, vilken målgrupp och vilken metod vi valde. Därefter redovisar vi hur vi gick till väga vid genomförandet. Sedan görs en resultatredovisning där vi analyserat och tolkat de svar vi fått in. Slutligen redovisar vi vilka tolkningar vi kunnat dra av vår undersökning.

3.1 Metod val

När vi började var vi på det klara med att vi utifrån vårt syfte ville genomföra kvalitativa intervjuer med ungdomar, för att undersöka hur några elever i årskurs nio uppfattar och reflekterar kring självförtroende. Vi hade också planer på att intervjua specialpedagoger, men under arbetets gång insåg vi att det hinner vi inte med. Det kändes rätt att prioritera ungdomarna och deras kunskap och erfarenheter. Vi valde att genomföra semistrukturerade intervjuer där frågorna är som en bil där ungdomarna själva väljer vilken riktning de ska styra i och hur skarpa kurvorna ska bli (Se bilaga 3). May (2001) skriver att vid en semistrukturerad intervju, som är en mellanform av den fokuserade och den strukturerade metoden, har intervjuaren betydligt större frihet att fördjupa svaren. Intervjuaren har också större möjligheter att fördjupa svaren och gå in i en dialog med den som intervjuas. Patel och Davidsson (1994) menar att vid en intervju kommer motivationen ytterligare att påverkas av den personliga relationen som uppstår mellan forskaren och intervjupersonerna under själva intervjun. Anledningen till att vi valde intervjuer var för att ämnet vi valt att skriva om handlar mycket om erfarenheter och känslor och genom intervjuer ansåg vi oss komma närmare intervjupersonerna. ”Intervjuer används som ett medel för att förstå hur människor uppfattar sin sociala värld och hur de handlar i den” (May, 1997, s.174).

Denscombe (2000) hävdar att det avgörande valet, när det gäller huruvida man ska använda intervjuer eller inte, står mellan att samla ytlig information från många eller att ta reda på detaljerad information från ett mindre antal människor. Vi har valt att ta reda på detaljerad information kring ämnet. Den stora fördelen i kvalitativa studier är deras öppenhet, det finns inga regler för hur intervjuundersökningen ska genomföras och det hela bygger på ostandardiserade kvalitativa intervjuer (Kvale, 1997).

3.1.1 Målgrupp

När vi startade vår undersökning var vi på det klara med att vi ville intervjua ungdomar och specialpedagoger. Men under arbetets gång valde vi bort att intervjua specialpedagoger p.g.a. tidsbrist så prioriterade vi ungdomarna. Intervjuer väljs ibland ut av informanterna eftersom de har något speciellt att bidra med. De har en specifik och unik inblick i något som passar den studie vi gör (Denscombe, 2000). Vidare finns inga fasta regler att följa. Vår undersökning bestod av tretton ungdomar men med ett bortfall på 3 stycken som sedan mynnade ut i 6 tjejer och 4 killar. Det är de tio som är intervjumaterialet i vår resultatdel. Ungdomarna som vi intervjuade går det sista nionde skolåret på en högstadieskola i södra Sverige.

3.1.2. Genomförande

Vår första kontakt med den medverkande skolan var via rektorn som godkände att vi kunde genomföra undersökningen (Se bilaga 1). Rektorn tipsade oss om namn på klasslärare som vi sedan tog kontakt med via telefon och mejl. Vi bokade en tid med klasslärarna för att få träffa respektive klass. Vi hade ett samtal med ungdomarna där vi berättade om undersökningen och de etiska bitarna. Ungdomarna ställde en del frågor som var relevanta och till sist delade vi ut ett papper som de skulle ta med sig till sina föräldrar (se bilaga 2). När vi skrev det första dokumentet till föräldrarna så kände vi att vi önskade föräldrarnas påskrift. Senare diskuterade vi dokumentet med kollegor och kom fram till att vi kanske inte får med elever som inte har så bra hemförhållande. Efter att ha diskuterat igenom det hela igen, då bestämde vi oss för att mejla lärarna om att det inte krävdes någon underskrift. När vi läste igenom de etiska reglerna så stod det att vi bör ha underskrift till barn för att intervjua (Hsfr, samtycks kravet). De vi har valt att intervjua är alla över femton år och våra argument till att intervjua utan föräldrarnas underskrift är relevanta. Vi bestämde att alla ska ha möjlighet att delta oavsett hur relationen med föräldrarna är. Lärarna var samarbetsvilliga och skulle påminna eleverna om att de skulle prata med sina föräldrar och att ungdomarna sitter inne med en viktig kunskap som är viktig för undersökningen. Patel & Davidsson (1994) lyfter fram att det är av stor vikt att frivilligt få respondenterna villiga att delta för att få ut ett så bra resultat som möjligt.

Då vi hade bestämt oss för att bara intervjua ungdomar så började vi fundera på hur vi skulle gå till väga och hur själva intervjun skulle genomföras. Vi bestämde att vi båda två skulle närvara vid samtliga intervjuer. Redan vid själva intervjutillfället innebar det en start för analys och bearbetning. Genom att vara medvetna om hur vi hade tänkt oss att bearbeta intervjumaterialet startade redan under intervjuerna en bearbetning som innebar att vi redan här sållade bort oviktig information som inte fyllde sitt syfte för uppsatsen. Det är viktigt med en intervjuares minne och förmåga att kombinera många detaljer och samtidigt ta med de betydelsefulla (Trost, 1997). Vi valde också att intervjua en ungdom i taget för att få nyanserade svar och för att försöka skapa ett förtroende för ungdomarna. Att känna att det som sades i rummet är konfidentiellt och det gav en trygghet som är nödvändig vid semistrukturerade intervjuer. Vi började intervjun med att småprata lite och än en gång betona de etiska bitarna för att ungdomarna skulle känna att det är ok att dra sig ur och för att få förtroende för varandra. Med att småprata menar vi att genom att ställa lite frågor om deras intressen och bejaka dom som människor skapade vi en mellanmänsklig kontakt. Vi hade frågor som är teoretiskt relevanta och som ska bana väg till den följande tolkningen. Det fanns också en del spontana frågor som t.ex. – Berätta vidare hur de arbetar med Lions Quest (som är ett program där pedagoger och elever jobbar med social kompetens) i din klass? Vilka övningar hade ni? Då får vi oftare spontana frågor tillbaka som också Kvale (1997) beskriver ”Ju spontanare intervjuproceduren är, desto större blir sannolikheten för att man erhåller spontana, livliga och oväntade svar från intervjupersonens sida” (s.121).

Att använda oss av bandspelare var något som vi kommit till insikt om genom tidigare erfarenheter. Värdet vid bearbetningen av intervjumaterialet är att båda kan lyssna på materialet och lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger (Trost, 1997).

Under vårt samtal med ungdomarna så berättade vi också om att vi kommer att vara båda två vid intervjuerna och att intervjun kommer att ta ca 30 minuter av deras skoltid. Denscombe (2000) rekommenderar att intervjuerna gör en förundersökning så att vi får de svar vi önskar i undersökningen. Det kan också vara så att någon fråga ska justeras. Förundersökningen skedde en vecka innan de första intervjuerna. Den intervjuade var en ungdom som går i

gymnasiet och som bara är några år äldre än de ungdomar vi skulle intervjua. Hon läste igenom frågorna först och hade några synpunkter på formuleringar som vi ändrade. När vi sedan intervjuade informanten kändes det bra. Svaren och framför allt följdfrågorna kändes rätt. Vi hade möjlighet att använda intervjuguidens frågor (se bilaga 3) i vilken ordning som helst. Det fanns dock ett undantag och det var öppningsfrågan som kändes bäst att börja med. Den frågan ville vi ha ett så spontant och personligt svar på som möjligt. Samtidigt betonade vi att det inte fanns några rätta eller felaktiga svar. Istället betonade vi vikten av att berätta just det som dom tänkte på. Den mjukade upp stämningen och gjorde intervjuerna mera avspända och det var lättare att känna ett förtroende. Med den första frågan ville vi även få den intervjuade att förstå att det inte fanns rätta eller felaktiga svar i den här intervjun. Efter intervjuerna har vi även varit noga med att betona hur viktigt det har varit för oss att få ta del av elevens åsikter och tankar. Självklart har vi även tackat och berömt eleverna för att dom har ställt upp. Vi genomförde 13 intervjuer men tre stycken kunde vi inte använda i resultatet p.g.a. den dåliga ljudkvalitén. Vi var inte uppmärksamma och trodde att avståndet till den intervjuade var tillräckligt men det visade sig sedan att ljudet var för dåligt för att kunna användas i materialet. Det var sådana brister att vi fick gissa oss till vad ungdomen sa. Intervjuerna genomförde vi på ungdomarnas skola. Det var också de som tillsammans med sin lärare bestämde intervjutider. Alla intervjuer utom två skedde i lugna grupperum och materielrum där vi fick sitta ifred. Två av intervjuerna gjordes på ett litet kontor som fritidsledaren och annan personal normalt hade tillgång till, så vid något tillfälle blev vi avbrutna.

När vi sedan skulle bearbeta intervjumaterialet diskuterade vi nackdelarna som det innebär att ha ett så stort material som mynnar ut i mycket text som i sin tur ska bearbetas. Det tar också väldigt lång tid att lyssna igenom och skriva ner intervjutexten. När vi fortsatte vår diskussion så ledde det fram till att materialet skulle föras över till datorn och konverteras till mp3-filer för att vi skulle kunna spela upp materialet i någon mediaspelare i datorn. Men även av utrymmesskäl eftersom wav-filer tar väldigt stor plats. Den stora fördelen med detta blev att vi inte behövde spola fram och tillbaka med bandspelaren och på så vis riskera att kassetbandet gick sönder. Dessutom är det enkelt att bränna ut materialet på en cd-skiva som backup ifall datorn skulle få för sig att krångla. Kvale (1997) skriver att genom utskriften struktureras intervjumaterialet i en form som är lämplig för närmare analys. Att strukturera sin text i materialet ger överblick och är början till en analys. Intervjuerna var olika långa. Några varade bara 10 minuter medan andra kunde pågå under längre tid, dock inte över en halvtimme. När vi sedan lyssnade igenom alla intervjuerna visade det sig att de korta intervjuerna varit lika informationsgivande då ungdomen varit mer rakt på sak och även mer saklig i sina svar.

3.1.3 Etiska ställningstaganden

Vi valde att träffa samtliga elever vid ett tillfälle och ge dom muntlig information om vår uppsats och diskutera etiska ställningstaganden som handlade om att göra de avidentifierade. Vi informerade också om tystnadsplikten, att vi inte återberättar för någon annan vad som sägs under intervjun. De frågor som de ställde handlade om urval och hur och vilka garantier de hade att dra sig ur. Genom att göra detta skapade vi en förutsättning för trygghet. Vad det gäller informations och samtyckeskravet har vi gett information till skolans rektor och klasslärarna (se bilaga 1.) (Forskningsetiska principer, 2000).

Vid själva intervjutillfället informerade vi återigen ungdomen om uppgiften och dennes möjlighet att dra sig ur och avböja frågor som känns obehagliga. Inga uppgifter som kan röja

personens identitet kommer att samlas in. Risken för att individer oavsiktligt kan identifieras skall beaktas vid vägningen av värdet av det nya kunskapsstillskottet mot eventuella negativa konsekvenser för de berörda. Vi finner ingen motsättning mellan validitet och etik i detta fall. Vår undersökning handlar om ungdomars uppfattning om vad deras skoltid har haft för betydelse och vilka faktorer som påverkat deras självförtroende. Att vi valde ungdomar som går i årskurs nio var för att de skulle kunna blicka tillbaka på hela sin skoltid i grundskolan och kunna göra reflektioner. Att dessa ungdomar bor i x eller y är mindre viktigt. Vi har frågat alla informanter om vi får lov att använda citat innan och efter intervjuerna, samtliga svarade att det gick bra. Vi har också erbjudit de ungdomar som frågat efter det, att få ta del av vår uppsats när den är färdig.

3.1.4 Bearbetning av intervju materialet

När vi sedan skrev ut intervjumaterialet så sammanfattade vi och skrev ihop vissa frågor. På så vis minskade textmassan och blev mera lätt hanterlig.

Genom att föra över intervjuerna från kassetbandet till datorn så underlättades efterarbetet för oss. Det var lättare att lyssna och att skriva ner intervjuerna. Efterhand som intervjuerna skrevs ut började vi kunna urskilja teman. Dessa teman var t.ex. bra, dåligt självförtroende, skolan och kompisar. Vi började kunna kartlägga materialet så att vi kunde analysera och tolka t.ex. genom att eliminera överflödigt material och upprepningar. Kvale (1997) menar att bearbetningen av texten också innebär att kunna skilja på vad som är väsentligt eller oväsentligt det beror på undersökningens syfte och teoretiska upplägg. Han skriver vidare om att under själva analysen och bearbetningen utvecklas innebörder i intervjun. När vi kartlägger den intervjuades uppfattning så ger det oss nya perspektiv på fenomenen.

Det finns olika metoder för meningsanalys. Det vi använde oss av var koncentrerad. Vi gjorde så att vi tog fram varje fråga från respektive intervju och formulerade den mer koncist. Den väsentliga innebörden omformulerades i några få ord (Kvale, 1997). På så vis blev vår text kortare och koncisare. Det var nu lättare att kunna urskilja de olika teman som vi sedan valde att presentera resultatet i. Teman följer Bronfenbrenners teori där vi börjar med att lyfta fram teman som härrör från mikronivån för att sedan fortsätta med meso och exo nivån och slutligen makronivån. Vi redovisar resultatet utefter våra teman, det föll sig naturligt när vi bearbetade vårt intervju material. Det upplevdes som vi nådde vårt syfte bäst genom denna metod.

4 Resultatredovisning och tolkning

Resultatet kommer här att redovisas i olika teman eller under olika huvudrubriker. Vi har intervjuat 13 elever och tre stycken har fallit bort, så vi kommer inte att redovisa några siffror eller diagram, det skulle bara te sig konstigt på ett sådant antal. Vi fortsätter här att redovisa våra teman efter den ekologiska modellen se s. 5.

4.1 Reflektioner kring begreppet självförtroende.

Här ville vi att eleverna skulle reflektera kring begreppet självförtroende och försöka beskriva fritt vad det betyder för dem själva. Begreppet självförtroende så förknippade dom flesta eleverna det med följande:

- Att våga tro på sig själv, framförallt med anknytning till kläder och utseende.
- Att våga göra saker.
- Att vara medveten om vad man gör.

Så här sa tre av ungdomarna när dom reflekterade kring begreppet självförtroende:

Elev 1

”Det tycker jag är när man är social, man vågar ta kontakt med människor. Man vågar stå för vem man är utan att vara överdrivet kaxig. Man kan ju också ha för mycket självförtroende, då blir det att man blir kaxig.”

Elev 2

”För mig betyder det att man ska kunna tycka om sig själv för den man är och att man vågar säga saker till andra utan att behöva skämmas för. Man ska stå för vad man tycker, det tycker jag är mest vad självförtroende handlar om, att man ska våga utan att bry sig om vad andra tycker. Sen är det att kunna tycka om sig själv, att man tycker att man gör bra ifrån sig. Man ska inte säga att man inte kan göra någonting, man ska inte lyssna på vad alla andra säger.”

Elev 3

”Man tror på sig själv, man tror att man klarar av saker”

4.1.1 Tolkning av svaren på frågan om hur eleverna reflekterar om begreppet självförtroende

De flesta svaren handlade om att våga tro på sig själv. Det handlar då framförallt om utseendet och sättet att klä sig. Självförtroende innebär även för många av eleverna att våga göra saker utan att bry sig om vad andra säger, men även att vara medveten om sitt handlande. Några av eleverna kunde reflektera något steg längre och menade på att självförtroendet kunde bli för stort och då svänga över till kaxighet istället.

4.2 Det egna självförtroendet

Här berättade ungdomarna om sitt eget självförtroende och varför det är som det är.

- Det är ok.
- Det är beroende på sällskapet.
- Jag vågar stå för vem jag är.

Så här kunde det låta på denna fråga:

Elev 1

"Jag tycker att jag har ett bra självförtroende, både utseendemässigt o så, jag vågar stå för vad jag tycker och gör."

Elev 2

"När jag var yngre hade jag bra självförtroende, nu har jag inget bra självförtroende, jag har bra självförtroende när jag tycker o sånt där, jag kan säga väldigt mycket vad jag tycker och tänker o jag vågar stå inför klassen och prata. Men när det gäller hur jag ser ut, så har jag inget bra självförtroende. Det skiftar väldigt mycket faktiskt. Men nå, jag har inget bra självförtroende."

– Men du vågar stå för vem du är?

Ja, på så sätt vågar jag det. Jag vågar stå för vem jag är och vågar säga vad jag tycker. Så där har jag rätt bra självförtroende. När jag kom i puberteten, så svajade det mycket, jag känner att det har förändrats väldigt mycket. Jag tyckte att det var en stor förändring när jag började i högstadiet, man var bland äldre människor. Det gjorde att jag började tänka mer på hur jag såg ut, men gjorde så stora saker av allting. Man kan säga att dom här åren på högstadiet har varit dom värsta i mitt liv, mest p.g.a. puberteten och alla falska människor runt omkring. Det blir så mycket skitsnack när man kommer upp i tonåren, det gör att man får dåligt självförtroende.

Elev 3

"Jag har varken för mycket eller för lite måste jag säga. Jag är ingen besserwisser men jag är inte heller sån som inte vågar ta tag i någonting, så jag ligger någonstans mitt emellan."

4.2.1 Tolkning av svaren om det egna självförtroendet

Eleverna verkar ha ett bra självförtroende, för det är just vad de flesta svarade. Tyvärr fick vi sällan fram någon anledning till varför det var bra. Men någon kunde säga att det har med pojkvännen att göra. Andra kunde säga att det skiftar beroende på vem de är med, vissa kan de vara sig själv med och andra inte. Någon kunde reflektera över hur det har varit och berätta hur självförtroendet har gått upp och ner genom åren, men det har dock gått uppåt hela tiden och att puberteten har varit det som har ställt till det mest.

4.3 Hur har det varit?

Här frågade vi eleverna om hur dom har upplevt sitt självförtroende genom åren i skolan. Så här tyckte dom flesta om sitt eget självförtroende genom åren:

- Kompisarna har varit det viktigaste.
- Jag tycker att jag vågar mer idag.
- Förr kände man sig mer sedd, det var mindre krav.
- Betygen är den stora skillnaden

Så här lät det vid några av intervjuerna om hur självförtroendet har varit genom skoltiden.

Elev 1

”Det har utvecklats en hel del. Jag var ganska osäker när jag var mindre o så, jag hade inte bra självförtroende alls, jag vågade inte säga vad jag tyckte, jag tyckte inte om någonting med mig själv eller nåt sånt. Så mitt självförtroende har blivit mycket bättre, alltså genom kompisar o sånt som har funnits där för en. Det har ju mycket med det att göra också, alltså familj och kompisar.”

Elev 2

”Man kan säga att det går alltid upp och ner kan man säga. Nu har det blivit lite bättre när man har blivit lite äldre. Då förstår man liksom att allt är inte så himla viktigt, när man var yngre så vill man ta efter dom lite äldre. Då tyckte man inte att man var så himla bra.”

– Finns det någon period som har varit värre?

”Det var väl värst i sexan, då började man skolan, då var det liksom så nytt. Då såg man sig själv som... man ville va som andra helt enkelt.”

Elev 3

” När jag var i ettan o där, så hade jag jättedåligt självförtroende, jag tyckte att jag var så hemsk. I fyran så var jag mobbad.”

– Märkte personalen det?

”Jag sa ju till skolpersonalen att jag tyckte så och så mobbade folk mig också när jag gick i fyran. Jag sa ju till, men då sa lärarna att”, den,” har sagt så här, så då blev det att jag fick skiten, då blev det bara värre. Men sen så, när jag började i åttan så blev jag kompis med hon”...” och sen dess har jag fått jättemycket kompisar och då blir det att man får mycket bättre självförtroende. Sen så är jag jättemycket med en annan tjej som bor i min by som är ett år äldre. Hon är exakt likadan som jag så vi har byggt upp våra självförtroende tillsammans.”

4.3.1 Tolkning av svaren om hur det har varit innan i skolan.

På denna fråga så dominerar kompisarna, det är dom som har varit viktigast. Dom flesta känner även att dom vågar mer idag och att det har med mognaden att göra. Men många av eleverna tycker att dom fick mer uppmärksamhet av personalen i de tidigare stadierna i skolan och att kraven och ansvaret för sin egen situation var mindre. För någon var det tvärtom t.ex. att den känner sig mer sedd nu. Några tycker att betygen har ställt till det sen dom började i

åttan. En del av ungdomarna tycker att det var sämre när dom började i sexan. Då började dom i högstadiet, allting var så nytt, någon kände att den ville vara som dom äldre men att det var jobbigt att leva upp till det. Men med tiden har självförtroendet ökat och att stå för sina egna åsikter är inte längre något problem, eftersom de blivit de äldsta på skolan.

4.4 När var klassgemenskapen som bäst?

På denna fråga ville vi få eleverna att fundera över när dom har upplevt den bästa gemenskapen under sin skoltid, men även att försöka hitta någon anledning till varför det var så.

- Högstadiet årskurs 7 och 8.
- Mellanstadiet och lågstadiet.

Så här svarade några av eleverna på denna fråga:

Elev 1.

”Det tror jag var i mellanstadiet, för jag har gått med ungefär samma personer från lekis upp till femman. Därför så har man lärt känna dom ännu bättre från lekis till femman.”

Elev 2.

”Åttan, för då hade vi en lärare, ..., som vi inte tyckte om, som vi tyckte sabbade för oss hela tiden. Då blev det på något sätt att alla höll ihop, vi umgicks på fritiden o så också, både killar och tjejer, så det var jättekul. Vi gjorde massa roliga saker tillsammans, det var kul, alla tyckte om alla. Killarna blev lite mognare och visade mer respekt för tjejerna, det var faktiskt roligt då. O sexan var med rolig, sexan och åttan har varit dom bästa. Så det har gått lite så i omgångar.”

– Hur var sjuan?

”Jag vet inte riktigt varför, det var nånting, vi fick en ny mentor. Det tyckte vi inte om, för vi ville ha kvar vår gamla mentor, det var mest det. Allting bara splittrades efter sommarlovet. Men nu är den rätt bra också.”

Elev 3.

”Det är här i denna klassen. Det var innan vi liksom, alla umgicks, vi umgicks alla, vi gjorde saker tillsammans, vi litade på varandra. Vi har alltid haft jättekul tillsammans, så man har mått bra i klassen. När man kommer till skolan, så känner man inte:

– Å herre gud, jag ska till min klass igen!

Men det har blivit värre, vi är inte så ihop svetsade längre. Men i sexan, sjuan och åttan, så hade vi jättebra gemenskap, man mådde bra när man gick till skolan o så. Alla har nu gått åt var sitt håll. Alla har delats in i olika kategorier, för det är dom som helt plötsligt har blivit tontar, sen är det dom som är så himla häftiga bara för att dom är iväg på fester o sånt. Men det har varit jättebra och vi var typ den enda klassen på skolan som hade så bra gemenskap, och umgicks på fritiden.”

– Har personalen märkt av detta?

”Ja, vår mentor har märkt att det har förändrats jättemycket. ”

– Vad gör mentorn åt detta?

”Mentorn försöker komma på saker vi kan göra tillsammans, skolresor, gå på bio, för att försöka stärka det vi hade en gång.”

4.4.1 Tolkning av svaren om, när var klassgemenskapen som bäst

De flesta eleverna svarade att i högstadiet har gemenskapen i klassen varit som bäst, men inte hela tiden, framför allt inte i sjuan och åttan. I sexan kände dom inte varandra och i nian är eleverna på väg åt olika håll både känslomässigt och på andra sätt. I vissa fall har den goda gemenskapen berott på bra och dåliga lärare. I dom positiva fallen så har läraren varit observant och tagit sig tid att reda ut eventuella problem och framförallt lyssnat på eleverna. Ibland har klassen gjort andra saker än dom vanliga t.ex. gått på bio, haft speciella dagar för att lära känna varandra. I ett fall, var motsättningarna mellan klassen och en lärare så stora att det svetsade ihop klassen.

4.5 Vad har skolan gjort för eleverna?

Denna fråga ställde vi för att ta reda på om eleverna tyckte att skolan hade gjort något för dom.

- Det är kompisarna som har varit viktiga.
- Inget
- Vissa av personalen har stöttat.

Så här lät det när vi frågade vad skolan har gjort för att stärka eleverna.

Elev 1

” - Jag trivs i skolan. Men vissa lärare är extrema, dom ska, dom slänger ur sig saker som gör så att man känner sig dålig när man sitter i klassrummet. Dom kränker en!”

– Vad är det dom säger för något?

” - Du kan ju inte detta, så varför ska du då ge dig in på detta, det är ju för svårt för dig. Man säger ju inte så till en elev. ”

Elev 2

” Inte som jag tror var menat att just stärka självförtroendet. Men en del saker har vi gjort men jag tror inte att det har varit syftet.”

Elev 3

”Nä, lärarna har aldrig hjälpt mig någonting, det är mer vänner som har hjälpt mig.”

– Har lärarna vetat om det?

” Det har ju stått i mina omdömen att jag är en blyg och försiktig tjej. Sen nu, så är jag alltid jätteglad o sånt. Jag vet inte i hur många ämnen jag är glad. Har

man bra självförtroende, så är man oftast glad och har man inte det så är man ledsen.”

4.5.1 Tolkning av svaren om vad skolan har gjort för eleverna.

De flesta menar att skolan inte har gjort så mycket eller inget alls, istället är det kompisarna som har varit det viktiga i sammanhanget. Några av eleverna tyckte att lärarna hade stöttat dom. De lärare som hade stöttat, gjorde det genom att ta sig tid att lyssna och prata med eleverna om annat än skolämnena.

4.6 Framtiden?

Vi frågade alla eleverna hur dom känner inför vidare studier på gymnasiet.

- Ska bli skönt att börja på något nytt.
- Kul att plugga mer av sina favoritämnen.
- Träffa nya kompisar.

Elev 1

”Jo, det känns bra tror jag? Man får ta det som det kommer”

Elev 2

”Man får ta mer ansvar kanske. Nystart, man får träffa nya kompisar och nya människor, så det ska bli kul”

Elev 3

Det ska bli jätteroligt, bättre än här, mer ansvar och jag tycker inte att lärarna är så bra här. Lärarna pratar inte med varandra, ibland kan vi ha vissa månader då vi har 3 prov per vecka. Sen kan vi ha två månader då vi inte har en läxa, det är nog för att lärarna inte pratar med varandra. Säger man till om att vi redan ska ha två prov den veckan, då säger dom istället att vi ska ha ett läxtest, men det kan då vara på 25 sidor precis som provet. Det är skitdåligt! Lärarna säger att man ska lära för livet, men det kan man inte om man ska träna in tre prov på en vecka, veckan innan eller den veckan. Dessutom har man 16 ämnen. Så det ska bli skönt att börja på gymnasiet.

4.6.1 Tolkning av svaren om hur elever känner inför vidare studier

Nästan alla tycker att det ska bli skönt att börja gymnasiet. Men det framkommer också att det ska bli skönt att få träffa nya kompisar. Många av eleverna känner att de är färdiga med högstadiet, att nu är det dags för ett miljöombyte. Några ser fram emot att få ta mer ansvar över sin situation. Ett par stycken är kritiska till personalen på skolan och tycker att det ska bli skönt med ny personal. Att få läsa mer av sitt favoritämne i skolan ser en del fram emot.

4.7 Sammanfattande tolkning av resultatet

Kompisarna finns med i alla frågorna, utom den första. De omtyckta lärarna som det ges exempel på, har dom egenskaperna att dom tar sig tid att lyssna och är noga med att reda ut problem som har uppstått. Eleverna vet att lärarna har noterat att något inte är som det ska

vara, men dom känner i en del fall att inget görs åt problemet ändå. De elever som känner sig svikna av personalen, har inte känt att dom har blivit uppmärksammade. De har istället klarat av det med hjälp av kompisar, men inte bara med kompisar i skolan i en del elevers fall så har kompisar hemma varit viktiga.

Det egna självförtroendet är hos de flesta eleverna är bra, dom menar framförallt att dom tror på sig själva, är nöjda med hur dom ser ut och vågar stå för det dom tycker. Många tycker att självförtroendet har ökat det senaste året. En del nämner att de första åren på högstadiet ville dom vara som alla andra både utseendemässigt och åsiktmässigt. Men med ålder och mognad har eleverna mer vågat stå för sina egna åsikter och för sitt utseende. Någon nämnde att tidigare blev det sånt himla liv för nästan ingenting och ofta, men nu så brydde man sig inte om allt utan bara det som låg en själv närmast.

På frågan när gemenskapen i klassen har varit som bäst, var det vid tidpunkter då klasserna hade funnits till en längre tid och har lärt känna varandra. I högstadiet är det först i sjuan som eleverna nämner att klassgemenskapen var bra och i åttan var den som bäst. I dom tidigare stadierna nämner några mellanstadiet, men här får man ha i åtanke att tiden i lågstadiet är svår att komma ihåg. I nian är gemenskapen inte lika stark, alla har växt åt olika håll, några börjar t.ex. festa. Men gemenskapen är dock inte så dålig som det första året i högstadiet.

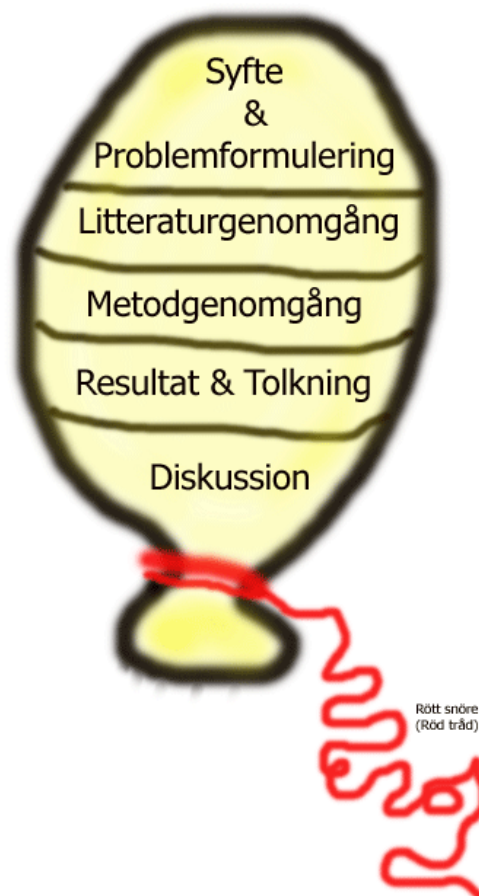
Alla eleverna tycker att det ska bli kul, spännande eller skönt att få börja på gymnasiet. Eleverna känner att dom är redo för nya kompisar, dom har inte mer kvar att hämta på högstadiet. Några tycker att det ska bli skönt att få ta eget ansvar och läsa mer om det som dom är intresserade av.

Lägg ihop de fyra ovanstående styckena så går det att utläsa utvecklingen hos eleverna, det blir tydligt att kompisarna och andra personer som har tagit sig tid till att lyssna har varit viktiga. Det går att se att självförtroendet har ökat från årskurs sex och fram till slutet av årskurs nio. I sexan var självförtroendet inte på topp, gemenskapen i klassen var sådär, killar var med killar och tjejerna för sig. Då eleverna kommer in i sjuan så växer gemenskapen i klassen, för att nå sin topp i åttan. Men i åttan får eleverna sina första betyg och detta för med sig att kraven ökar och att skolan på så sätt inte känns lika rolig längre, mycket blir så fokuserat kring betygen. Nu i nian står eleverna mer på sina egna ben, dom är inte lika beroende av att vara som alla andra, nu vågar dom skilja sig mer från mängden, dom känner att det ska bli skönt att få börja på ny skolan och träffa nya människor och få ägna mer tid åt det som dom är intresserade av.

Generellt så hade tjejerna längre resonemang och kunde berätta i vidare banor än killarna som oftast höll sig till en eller två meningar på varje fråga. Pojkarna hade inga problem med att berätta hur det hade varit, men om man följde upp frågorna med, varför eller hur kan det komma sig, så blev svaret ofta: - Vet inte. Tjejerna däremot försökte för det mesta sig på en gissning eller ett resonemang. Någon av ungdomarna verkade väldigt blyg, men tyckte att det egna självförtroendet var bra.

5 Diskussion

För att visualisera och summera vår uppsats gör vi liknelsen vid en ballong, där ytterhöljet är Bronfrenbrenners teori Imsen (1992). Där ringarna på vattnet med början på den innersta ringen mikro handlar om jaget och självet som sedan sprider sig till andra ringen som är mesonivån där samspelet mellan flera miljöer är viktigt. Den tredje och fjärde ringen är exon och makronivån där informella och formella samhällsinstitutioner och övergripande samhällsinstitutionerna som indirekt eller direkt får betydelse för den enskildes värld. Modellen omsluter hela arbetet och ska knytas ihop i ballongens ände. Vår förhoppning är att den kunskap som vi bidrar med och det unika i vår uppsats ska få ballongen att lyfta och sprida kunskap till pedagoger men framförallt till specialpedagoger som ofta har huvudansvar för specifika åtgärder eller stora delar av de individuella utvecklingsplanerna för barn och ungdomar i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen ska rikta en tanke och fundera kring hur vi stärker de enskilda barnen, gruppen och sedan sprida det vidare. Det kanske kan bli ringar på vattnet som sprider sig ut till övriga pedagoger, skolverk och politiker.



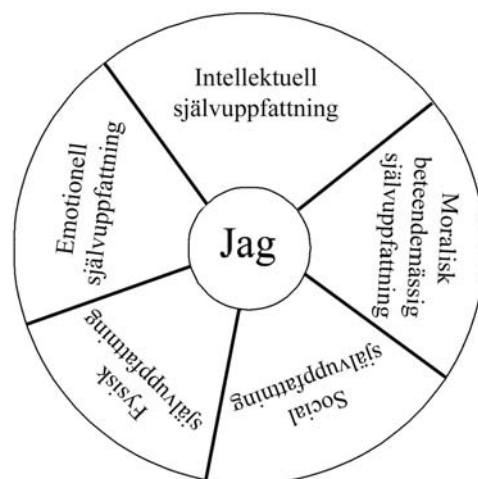
Figur 5.3 Visualisering av vårt arbete

Vårt upplägg av diskussionen är följande vi jämför resultatet med den tidigare forskning som vi redogjort för i litteraturgenomgången. Avslutningsvis reflekterar vi över frågor som vi har ställt oss medan vi gjort arbetet, men som inte rymts under målen för denna studie.

5.1 Jämförelser mellan tidigare forskning och vår studie

I Göthlunds (1997) avhandling framkommer det tydligt hur viktigt det är för tonårsflickor att söka sitt autentiska jag. Det autentiska jaget samspelar och byggs upp genom goda kamratrelationer och genom att känna att de lyckas i skolan. Vi tycker att vi kan skönja likheter i vårt material i och med att många av ungdomarna tycker att de börjar hitta sin identitet. Däremot har de svårare med de krav som skolan och kompisar ställer som t.ex. hur de ska vara klädda och vilka betyg de måste uppnå för att känna att de lyckas. Att bli bekräftad av pedagoger och kompisar är viktigt tycker de flesta av de intervjuade. Det är i samspellet mellan pedagoger som ungdomarna sätter realistiska mål. Vi har också gjort ett medvetet val när vi bestämde oss för att göra ett tvärvetenskapligt arbete där vi väver samman specialpedagogik, socialpedagogik och utvecklingspsykologi. Det var nödvändigt för att nå fram till vårt syfte där vi vill ta reda på hur några ungdomar reflekterar kring sitt självförtroende och där skolan samspelar och konkurrerar med ungdomens hela livssituation. För att skapa förståelse för hela livssituationen krävs kunskap i flera ämnen och för att bemöta och skapa insikt krävs det att vi som pedagoger och framför allt specialpedagoger är väl insatta i utvecklingspsykologin och socialpedagogiken. Detta är en förutsättning för att rätt förståelse och bemötande ska finnas i den praktiska vardagen.

När Skaalvik (1998) tolkar begreppet självuppfattning gör han en sammanställning av olika områden inom självuppfattning. Han kom fram till att social självuppfattning är förmåga att umgås med andra och ens popularitet. Där svarade alla våra ungdomar att ha kompisar och vara omtyckt är mycket viktigt för ens självförtroende och för ens välbefinnande som människa. Om vi ser självförtroendet som ett cirkulärt tänkande så fyller skolan en ganska stor tårtbit men resterande delar av cirkeln fylls ut med resten av ungdomens livssituation. Med livssituation menar vi den värld ungdomen lever i d.v.s. familj, fritidssysselsättning, kompisar och skola. För att göra det tydligt har vi skapat en egen figur som visar hur Skaalvik & Skaalvik (1998) tolkar begreppet självuppfattning.



Figur 3.4 Egen tolkning av självuppfattning

Nästa punkt är fysisk självuppfattning ens motoriska färdigheter och ens utseende. Här svarar våra ungdomar att självförtroende för dom var att våga vara den de vill vara genom att t.ex. klä sig som de själva önskar utan att bry sig om omgivningen. Att våga vara den man är står

också för att kunna tala om vad de tycker och stå för sina åsikter. Det är här vi pedagoger bör vara lyhörda och respektera ungdomarnas åsikter.

Det framkom vid några intervjutillfällen att en bra lärare är en god lyssnare. Emotionell självuppfattning är glädje och tillfredställelse men även ångest. Här pratar respondenterna om glädjen med kompisar och att få tillhöra och känna sig delaktig i den sociala gemenskapen. Här får vi beakta att vi har intervjuat femton och sextonåringar som är mitt uppe i en utveckling av identitet som enligt Evenshaug & Hallen (2001) tolkar Eriksons yttrar sig i att under puberteten uppstår det problem med att hitta sin identitet. De många förändringar som sker, både de yttre och de inre, bidrar till att själva identiteten förändras. Ungdomen måste få lov att prova olika roller och identiteter (Evenshaug, Hallen. 2001).

Den näst sista punkten är intellektuell självuppfattning som innebär ens förmåga och prestationsförmåga i skolan. Här nämner några att deras självförtroende har försämrats när betygen kom in i årskurs åtta. Här har vi som pedagoger en tydlig roll och ett ansvar gentemot våra elever. Apter (1997) påtalar att vi pedagoger är ett av de viktigaste instrumenten vid uppbyggnaden av självförtroende genom att ge beröm. Pedagogernas främsta uppgift är att göra eleverna uppmärksamma på att det allra viktigaste är att de gör sitt bästa och själva känner sig nöjda med sitt resultat. Här tycker vi författare att vi har ett system som är motsägelsefullt, vi har en läroplan som tillskriver vikten av att utvecklas i sin egen takt och få känna att de lyckas men o andra sidan så har samtliga högstadieskolor förtydligat kursplanerna så att elever ska kunna se vad de ska prestera för att få de olika betygen. Det här förtydligar Haug (1998) genom att skriva att skolan och pedagogerna ska acceptera att det finns skillnader mellan barnen. Dessa skillnader ska utgöra en del av de dagliga erfarenheterna i skolan. Det ska ske utan att elever blir stigmatiserade eller utstötta.

Den sista punkten är moralisk och beteendemässig självuppfattning som är den moraliska och uppförandemässiga bedömningen. Här framför en ungdom att de inte får bli för kaxiga och ”gömma sig bakom ett jag vet bäst beteende”. Det tycktes som om den ungdomen tolkade bessewisser-beteende som ett för bra självförtroende. Vi tyckte det var något förvånande eftersom det känns mera som en sköld för att täcka ett dåligt självförtroende.

Vår självuppfattning är avgörande för vilka mål vi sätter upp för oss själva det kan upplevas som en utmaning men också som en begränsning för vårt handlande. Detta får en större betydelse för skolbarn som söker sin identitet och som vistas i en skolmiljö där de ofta ställs inför nya utmaningar och nya mål. Om barnen känner att de når upp och lyckas med dessa utmaningar påverkar det i hög grad deras självuppfattning och framtid (Imsen, 1992).

Atkinson (2001) menar att självförtroendet beror på relationerna mellan personerna i ens liv. Jag är glad att jag är jag. En majoritet svarade att de tycker att de har bra självförtroende. De känner sig sedda och har kompisar även om en påpekade och berättade att hon tidigare varit mobbad men mådde mycket bättre när hon fått kompisar som hjälpt henne att bygga upp ett bättre självförtroende. Några svarade att det skiftar beroende på vilka de är tillsammans med och i vilka situationer de befinner sig. Detta svar tycker vi känns som ett mer nyanserat och genomtänkt svar, för detta är ju ett svar som stämmer in i livet och som känns relevant.

Många av ungdomarnas svar när dom reflekterar över begreppet självförtroende, handlar mycket om att våga tro på sig själv, att våga stå för den man är. Wahlström berättar att det är av stor vikt att barnen/eleverna lär sig fungera tillsammans med andra och anpassa sig till andras önskingar och behov. Hon skriver vidare att när nya gruppkonstellationer uppstår är

det viktigt att skapa en trygghet så att eleverna vågar uttrycka sig. Det är angeläget att alla får komma till tals. När eleverna känner sig omtäckta av kamrater skapar det en positiv självbild och i kombination med ett positivt klassrumsklimat gör detta eleverna motiverade. Många av eleverna upplevde årskurs sex, den årskursen då högstadiet börjar för många, som den mest splittrade perioden i skolan. Då var inte sammanhållningen så bra i klassen, eleverna kände inte varandra och klassen var uppdelad i två delar t.ex. killar och tjejer. (Wahlström, 2001)

Många elever upplevde att klassen hade en väldigt god gemenskap i årskurs åtta. I någon klass var sammanhållning så tigt att inga andra elever kunde komma in i gemenskapen. Detta beskriver Esbjörnsdotter (1999). En grupp kan bli så beroende av varandra och ett alldeles för stort gruppptryck uppstår. Detta hade hänt i en av klasserna där en ny elev hade börjat i klassen, men den fick aldrig lov att komma in i sammanhållningen. (Esbjörnsdotter, 1999). Det Tiller & Tiller (2003) skriver om att människor kommer någonstans ifrån och de gör också de barn som pedagogerna möter. Barnen kommer från ett hem och en närmiljö som är unik för varje barn. De kommer därifrån med sina bekymmer och glädjeämnen som snurrar runt skolans lärande som osynliga ringar som ibland främjar lärandet men som också ibland hämmar och tynger ner lärandet. En pedagog måste därför ta sig tid med sina elever, även om det inte finns tid. Att ge och ta sig tid är det i det långa loppet som bäst skapar ett självförtroende (Tiller & Tiller, 2003). Några av våra ungdomar talar om hur viktigt det är att lärarna bryr sig och ger sig tid att prata med eleverna och inte bara samtalar om skolämnen och att pedagoger inte får kränka eleverna. Genom att vara medveten och lyhörd om eleverna och ge dem tid till samtal om skolan och framför allt livet ger man dem tillit och trygghet som är viktiga pusselbitar i ett bra självförtroende. Ur ett bra självförtroende lär sig barn och ungdomar att växa både enskilt och i grupp.

Taube (1998) påtalar att det är hämmande för barns självvärdering att rangordnas och jämföras och speciellt för de barn som alltid befinner sig bland dem som alltid har de lägsta resultaten. Några har också av våra ungdomar svarat, att de tyckte de kände sig mer sedda förr, då kraven var mindre. För att nå fram till en annan arbetsmetod där eleverna erbjuds ett mångsidigt innehåll och ett varierande arbetssätt krävs det kunskap, tid och möjlighet att arbeta mer otraditionellt än vad det ges möjlighet till i dag.

De flesta av våra ungdomar upplevde att det är av stor betydelse hur pedagogen är, hur den arbetar, hur observant läraren varit att reda ut konflikter, för klassgemenskapens positiva eller negativa utveckling. Det här skriver Sjöblom (1993), om pedagogerna aktivt lyssnar på barnen, uppmärksammar när barnet gör något bra och visar sin ilska mot barnets handlingar och inte mot barnet som person, så skapas en positiv utveckling för självförtroendet.

Ett spännande och lite annorlunda svar fick vi av en ungdom som faktiskt påvisade att en dålig pedagog ledde fram till att klassen fick ett bättre sammansvetsat gäng. De hade en gemensam nämnare och det var den dåliga klassläraren som stärkte deras mål att hålla samman och hjälpa varandra. Det är som Apter (1997) säger att en av de viktigaste byggstenarna till självkänsla är att utveckla mod. I detta begrepp ligger också förmågan att säga nej och våga stå för sina åsikter. När en elev verkligen tror på sig själv och tycker hon/han är värdefull är eleven tillräckligt trygg för att vara modig.

Nästan alla våra ungdomar vi intervjuade kände sig redo för gymnasiet. De hade gjort sitt i grundskolan tyckte de. Det var dags att ta ett kliv upp i trappan som innebär att de får ta mer ansvar och förhoppningsvis bli behandlade som unga vuxna. Kanske är det på gymnasiet som de för första gången får möjlighet att läsa mer av det de tycker är roligt och att påbörja en tilltänkt yrkesutbildning. Den centrala tanken är att den enskilde elevens egenvärde och betydelse av att odla det säregna hos den enskilde eleven har en framträdande roll.

5.2 Kritiska reflektioner av vårt val av metoder och genomförande

Intervjuarens personlighet och arbetssätt kan komma att påverka intervjuresultatet. Det kan innebära att respondenterna svarar på ett visst sätt för att göra ett gott intryck eller för att inte verka okunniga (Trost, 1997). De svarar det de tror att intervjuaren vill höra. Den stora fördelen är den personliga närvaron vilket betyder att vi underlättar förståelsen för vissa frågor. Om det uppstår missförstånd kan det också redas ut och svaren blir fylligare. Genom följdfrågor kan vi förvissa oss om att de uttrycker sin åsikt etc. Det handlar om vad du tycker inte vad du tror läraren har för mål. I samband med öppningsfrågan betonade vi att det finns inga felaktiga eller rätt på den här frågan. Frågan löd: "Vad betyder ordet självförtroende för dig?" Med denna start tror vi att eleverna förstod det, eftersom det handlar om hur dom upplever det. Hade vi sparat denna fråga till senare under intervjun, så hade vi kanske fått fylligare svar med lite vidare resonemang, men å andra sidan så hade svaren inte blivit så spontana.

Patel och Davidsson (1991) menar att nackdelen med bandspelare är att när vi stängt av bandspelaren kan respondenterna börja prata mer spontant och inte längre vara lika angelägna om att framstå som t.ex. logiska och förnuftiga. Är vi inte uppmärksamma på detta fenomen så kan viktig information gå förlorad. Det skedde vid något intervjutillfälle att ungdomarna återkom till någon fråga när vi stängt av bandspelaren, men vid det tillfället lät vi ungdomen prata och försökte komma ihåg vad de sa och göra ett skriftligt tillägg till intervjuerna.

5.3 Förslag till framtida forskning

Uppfattningen om sig själv uppstår och utvecklas genom det sociala samspelet som startar när barnet föds. I Sterns (1985) teori grundläggs en känsla av kärnsjäl när barnet är mellan 3-6 månader då utvecklas en känsla av fysisk helhet och upplevelser av att bemästra sina egna handlingar. Det hade varit intressant att följa några barn från födseln till vuxen ålder och undersöka hur deras självförtroende byggs upp och vilka bitar som är centrala i olika åldrar. Hur förskolan och skolan samverkar med hela livssituationen och hur de påverkar barnets självförtroende. Vi har av tidsskäl bara undersökt hur skolan bidrar till att stärka eller reducera uppbyggnaden av självförtroendet det hade varit mycket intressant att få ta del av hela ungdomens uppfattning av vad som har varit viktigt för deras självförtroende under deras uppväxt.

Skolan ska vara avsedd för alla vilket innebär att alla elever ska uppleva skolan som sin. De ska trivas och ha utbyte av skolan. I skolan ska barnen skaffa sig omfattande insikter, attityder, duglighet och kunskaper samt få nära vänner (Haug, 1998). Hur ska vi pedagoger prioritera i skolan, är det ämneskunskaperna som ska komma i första rummet eller är det människorna. Det hade varit intressant att få veta vilket som lönar sig mest, socialt kompetenta ungdomar eller att vi fortsätter som vi redan gör.

6. Sammanfattning

Studien är en tvärvetenskaplig undersökning som innehåller specialpedagogik, utvecklingspsykologi och socialpedagogik. Efter att ha läst varierad litteratur har vi kommit fram till att självbegreppet för oss är följande. Vi ser det som en konstellation av människans värderande tolkningar av olika aspekter av sitt jag och omgivningens relation till jaget.

Vårt syfte med uppsatsen är att undersöka hur några elever vid senare delen i skolan uppfattar och reflekterar kring självförtroende. Vi ser självförtroendet i ett helhetsperspektiv och för att göra det tydligt har vi valt att använda Bronfenbrenners ekologiska miljömodell (Imsen, 1992). Modellen löper som en röd tråd genom arbetet och knyts samman i diskussionen.

I litteraturgenomgången börjar vi med att se på självförtroendets påverkan på individen. Vi ägnar också en stor del till skolans inverkan och möjlighet att se varje barn som en resurs. Barnen kommer någonstans ifrån, de kommer ifrån ett hem och en närmiljö som är unik för varje barn och utifrån det är det viktigt att individualiseringen får stort spelrum i skolan.

I mellandelen av litteraturgenomgången ger vi en inblick i utvecklingspsykologin genom Sterns (1985) och Evenshaug & Hallen (2001) referat av Eriksons teorier som ger en grund för förståelsen av uppbyggnad och utvecklingen av jaget och självet. Vi kopplar samman det med hur vi pedagoger kan arbeta för att stärka gruppen och de enskilda barnens självförtroende. Vi avslutar med att ge er inblick i en skola för alla och skolans betydelse i samhället.

Genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer med 13 ungdomar i årskurs nio kom vi fram till vårt resultat och tolkningar. De flesta av de ungdomar vi intervjuade ansåg sig ha ett bra självförtroende, dom var nöjda med sitt utseende och vågade stå för sina åsikter. Ungdomarna menar att självförtroendet har skiftat för många under deras skoltid, för några vacklade självförtroendet när dom kom in i puberteten. Några tyckte det var bättre när de var yngre och inte hade så mycket krav på sig. Andra tyckte att de mognat och fått kompisar på högstadiet som påverkat deras självförtroende positivt.

I diskussionen reflekterar och jämför vi resultatet med litteraturen. Vi lyfter fram och ägnar en stor del till Skaalvik & Skaalviks tolkning och sammanställning av olika områden inom självuppfattning där vi väver samman tolkningen med de resultat vi fått fram. Avslutningsvis ger vi förslag på framtida studier.

Referenser

- Ahlgren, R-M. (1991) *Skolelevs självvärdering*. Stockholm: Almqvist och Wiksell international.
- Allport. G. (1957). *Personlighetens utveckling*. Stockholm: Natur och kultur
- Apter, T. (1997). *Det trygga barnet*. Stockholm: Cordia
- Atkinson, S. (2001). *Bygg upp ditt självförtroende*. Stockholm, Natur och Kultur.
- Auno, U., Brandelius- Johansson, K. (2002). *Stärk och utveckla eleven*. Stockholm: Natur och kultur.
- Biklen, S & Boqdan, R , Biklen,S. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methos*. Boston: Allyn and bacon cop.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken* Lund: Studentlitteratur.
- Dinkmeyer, D, Losoncy, L. (1997). *Konsten att uppmuntra*. Malmö: Liber
- Esbjörnsdotter, B. (1999). *Född fri: självkänsla och självförtroende*. Jönköping Brain books.
- Evenshaug, O, Hallen, D. (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapliga rådet
- Göthlund, A (1997). *Bilder av tonårsflickor*. Linköping: Linköpings universitet.
- Halvorsen, K (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: studentlitteratur
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Havensköld, L., Risholm – Mothander, P. (1995). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Liberutbildning.
- Imsen, G. (1992). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, T. (1989). *Det osynliga barnet*. Trångsund dagvista cop.
- Kvale. S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000). *Skolans språk och barnets*. Lund, Studentlitteratur.
- Lpo. (1994). Information om 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet Stockholm utbildningsdepartementet.
- Malmström, Györki, Sjögren. (1998). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Bonnier Alba.

- May, T. (2001). *samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, R, Davidson, B. (1994). *Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2004). 2004-09.03 Föreläsning Högskolan Kristianstad
- Rothman. (1977). *Här är jag en bok för föräldrar, lärare och andra vuxna om identitet och självuppfattning* Stockholm: Sveriges radio/utb.
- Salamancadeklarationen. (1994). *The world conference on special needs education* . Spanien
- Sjöblom, Y. (1993). *Känn själv: hjälp barn sätta stopp innan det händer*. Stockholm: Liberutbildning.
- Skaalvik, E, Saaalvik, S. (1998). *Barnens selvoppfatning- skolens ansvar*. Oslo.
- Stern, D. (1985). *Spädbarnets interpersonella värld*. Falköping: Natur och kultur.
- SOU. (1999:63). *Att lära och leda en lärarutbildning för samverkan och utveckling*
- Taube, K. (1988). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Tebelius, U., Claesson, S (2000). *skolan i centrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Tiller, R & Tiller, T (2003). *Den andra dagen ett vidgat rum för lärande*. Stockholm, Runa förlag.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Wahlström, G. (1993). *Gruppen som grogrund*. Stockholm. Liber AB.

Hej!

Vi heter Anna Engström och Stefan Sjögren, vidareutbildar oss på högskolan i Kristianstad. Vi läser specialpedagogik 40-60 poäng. I denna kurs ingår det att skriva en C-uppsats. Vi skriver om självförtroende och vi har medvetet valt att smälta in och begränsa ämnet till att handla om vistelsetiden i skolan. Vi tänker göra ett antal intervjuer med ungdomar och specialpedagoger där ungdomarna får delge sina erfarenheter om hur skoltiden har påverkat dem i positiv eller negativ mening när det gäller deras självförtroende och där specialpedagogerna skall ge sin syn på samma frågeställning. Vi vill också undersöka om skoltiden har lyckats eller haft mindre framgång med att skapa en positiv och trygg arbetsmiljö, som gör det möjligt att växa och våga tro på sig själv både enskilt och i grupp. Med skoltid så menar vi de år de har gått i grundskolan alltså från skolår 1 till 9. Inom ramen för denna uppsats så skulle vi vilja göra individuella intervjuer med några, c:a sex-sju stycken ungdomar som går i niondeklass i er skola. Vi skulle också vilja intervjua några specialpedagoger som arbetar i skolan. Frågorna vid intervjuerna kommer vara öppna och allmänna. Vår förhoppning är att vi lyckas skapa en intervjusituation där ungdomarna och specialpedagogerna själva får möjlighet att fritt berätta.

Urvalet av intervjupersoner kommer att gå till så att vi skickar med de ungdomar i klassen som vill bli intervjuade, en informationsblankett hem till föräldrarna där dessa ombeds att med en namnunderskrift godkänna att deras ungdom intervjuas av oss. Informationsblanketten som ska skickas hem till föräldrar lägger vi med som en bilaga till detta papper. Vi skulle vilja göra intervjuerna på er skola under vecka ... om detta är möjligt. Tanken är att vi kommer ut två veckor innan till det arbetslag och klass som önskar delta och informerar om hur undersökningen kommer att gå till. I vecka... gör vi de c. 40 minuter långa intervjuerna med ungdomarna och specialpedagogerna som vill delta. Vi gör intervjuerna när det passar dem. Detta är givetvis en grovplanering och vi kan anpassa oss efter skolarbetet om vår planering inte visar sig vara lämplig. Vår förhoppning är att ni tycker att det kan vara givande för dessa elever att ingå i vår undersökning och att ni vill hjälpa oss genomföra intervjuerna. Vi hoppas och tror att det också finns några specialpedagoger som skulle vilja bistå och delge sina kunskaper och erfarenheter.

Ungdomarnas och specialpedagogernas åsikter går inte på något vis att identifiera. I uppsatsen nämns inte någonstans ålder, kön, eller hemmahörande ort på någon av deltagarna. Ungdomarna och pedagogerna kan när som helst avbryta sitt deltagande i uppsatsen.

Med vänlig hälsning och tack på förhand

Anna Engström & Stefan Sjögren

Vänligen ring eller maila om det finns ett intresse av att delta.

Anna tel. 070-3525246 mail: anna.engstrom@utb.kristianstad.se

Stefan tel. 073-8183055 mail: steffo70@yahoo.se

Hej!

Vi är två stycken pedagoger som vidareutbildar oss på högskolan i Kristianstad. Vi läser specialpedagogik 40-60 poäng. I denna kurs ingår det att skriva en uppsats. Vi skriver om självförtroende, vi har medvetet valt att smalna in och begränsa ämnet till att härröra skolan. Vi tänker göra ett antal intervjuer med ungdomar där ungdomarna får delge oss sina erfarenheter som handlar om hur skolan har lyckats eller haft mindre framgång med att ge och bibehålla deras självförtroende. Om och hur skolan når fram till sina mål med att skapa en positiv och trygg arbetsmiljö, som gör det möjligt att växa och våga tro på sig själv både enskilt och i grupp.

Era barn och deras åsikter går inte på något vis att identifiera. I uppsatsen nämns inte någonstans ålder, kön, eller hemmahörande ort på några av deltagarna. Ungdomarna kan när som helst avbryta sitt deltagande i uppsatsen.

Vi tror att det kan vara spännande för ungdomarna att ingå i undersökningen och jag hoppas att ni också tycker det och att ni genom att skriva er namntunderskrift här nedan vill ge er ungdom lov att bli intervjuad av oss.

Med vänlig hälsning och tack på förhand

Anna Engström
Stefan Sjögren

Har ni några frågor till oss som intervjuar, ring Anna, 0703-52 52 46 eller Stefan, 0733-13 96 08. Ni kan också ringa er klassföreståndare.

Stomme till intervjuerna

- Hur förklarar du ordet självförtroende?
- Hur har din skoltid varit?
- Vad har varit så bra eller dåligt?
- Hur känner du inför vidare studier?
- Tycker du att skolan stöttat dig till att våga vara den du är?
- I vilka situationer tycker du att skolan har stöttat dig mest respektive minst?
- Vilken del av skolan tycker du har varit mest stödjande. När har du känt dig mest bekräftad eller blivit mest sedd?
- I vilken del av skolan trivdes du bäst/sämst?
- Kan du känna att vissa ämnen har varit bra för ditt självförtroende eller har det mer handlat om hur läraren var?
- Har skolan jobbat aktivt med att stärka ert självförtroende, med speciella övningar? T.ex. bla bla bla.
- Vad skulle du helst vilja förändra i skolan för att stärka ditt självförtroende?
- Hur har skolan jobbat med att stärka klassen? (relationer, etc.)
- När var klassgemenskapen som bäst respektive sämst?