

Är skolans mål möjliga att nå för alla?

Hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse i
kärnämnen ur ett lärarperspektiv

Lärarytbildningen, ht 2007
Examensarbete, 15 hp
(Avancerad nivå)
Författare: Karin Agélii Hultström
Ann Zetterström
Handledare: Gunbritt Tornberg

Förord

Det är med blandade känslor som vi nu lämnar ifrån oss vårt examensarbete. Under arbetets gång har vi lärt oss mycket och arbetet med studien har varit en resa för oss båda. Det var en självklarhet för oss att skriva tillsammans. Vårt samarbete har varit intensivt, vi har suttit tillsammans varje dag under den tid som vi avsatt för skrivande av vårt examensarbete. Det enda som vi har gjort åtskiljt är att läsa litteraturen, den har vi delat upp mellan oss. Sammanställningen av litteraturgenomgången har vi dock gjort tillsammans. För övrigt har vår skrivprocess varit gemensam, vi har resonerat oss fram till varje mening och det har inneburit en kraftansträngning eftersom allt har stötts och blötts, en del saker om och om igen. Vi har krävt av varandra att våra tyckanden ska vara grundade på något och allt som har skrivits har varit tvunget att motiveras. Vi upplever att vi har berikat varandra genom att vi verkligen har varit tvungna att argumentera inför den andra, för våra tyckanden. Vi anser att vi har varit mer kritiska till vår text än om vi skulle ha skrivit var för sig. Under hela vår studietid har vi erfårit att lärande bland annat uppstår först när vi försöker få den andre att förstå det som man själv förstår. Vi har funderat på om vi kanske till och med skulle ha spelat in våra diskussioner, för att de i sig är en stor del av vårt examensarbete, det är mycket av våra diskussioner som aldrig har kommit på pränt.

Vi vill rikta ett stort tack till vår handledare Gunbritt Tornberg för allt stöd vi har fått av henne under vår bergochdalbaneresä. Tack för ett kritiskt granskande och ifrågasättande av vårt examensarbete. Vi vill även tacka alla våra informanter som avsatte tid och engagemang för att delta i vår studie.

Skövde, december 2007

Karin Agélii Hultström och Ann Zetterström

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde
Titel: Är skolans mål möjliga att nå för alla? Hinder och förutsättningar för
elevers måluppfyllelse i kärnämnen ur ett lärarperspektiv.
Sidantal: 40
Författare: Karin Agélii Hultström och Ann Zetterström
Handledare: Gunbritt Tornberg
Datum: December 2007

Nyckelord: Mål, måluppfyllelse, styrdokument (läroplan, kursplaner), kärnämnen,
hinder, förutsättningar, organisationsnivå, gruppnivå, individnivå

Vikten av utbildning och livslångt lärande är betydelsefulla faktorer för att den ekonomiska tillväxten i vårt land ska stimuleras, för att välfärden ska kunna tryggas och för att motverka ytterligare samhällsklyftor. Statistik från Skolverket visar på en konstant andel, ca 10 % de senaste fem åren, av elever i årskurs 9 som inte är behöriga att söka till gymnasiet. Det beror på att de inte har uppnått kursplanemålen för att få godkänt i kärnämnen svenska, matematik och engelska. Detta är bakgrunden till att vi har valt att redogöra för och belysa lärares utsagor och resonemang kring hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse i kärnämnen.

I denna kvalitativa studie har vi använt oss av intervjuer som teknik. Vi har intervjuat sex lärare, på fem olika skolor i en mellanstor kommun i sydvästra Sverige. Studien är uppdelad på tre nivåer, organisations-, grupp- och individnivå. På organisationsnivå handlar det bland annat om skolpolitik, skolans ledning och skolans styrdokument. På gruppnivå handlar det om klassen/gruppen och arbetslaget och på individnivå handlar det om den enskilde eleven och den enskilde läraren.

Resultatet indikerar på att lärarnas resonemang till stor del kom att kretsa kring lärarens egen roll för elevers måluppfyllelse. Ytterligare framkom det att styrdokumentet spelar en betydande roll, på grund av att de lämnar stort tolkningsutrymme. Andra faktorer som resultatet visar på är att elever inte är tillräckligt motiverade för skolarbete och därigenom måluppfyllelse. Det finns elever som har låg begåvning och det finns elever med utländsk bakgrund som kommer in sent i det svenska skolsystemet. De kan därför få svårigheter att uppnå målen. Vår slutsats är därför; nej skolans mål är inte möjliga att nå för alla elever!

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp
University of Skövde

Title: Is it possible for all pupils to attain the goals of school?
Impediments and preconditions for pupils' attainment of the
goals of the core subjects from a teacher perspective.

Number of pages: 40

Authors: Karin Agélii Hultström and Ann Zetterström

Tutor: Gunbritt Tornberg

Date: December 2007

Keywords: Goals, goals to be attained/fulfilments of goals, steering
documents (curriculum, syllabus), core subjects,
impediments, preconditions/ requirements/ qualifications,
organization level, group level, individual level

We use both the words pupil and student because we sometimes mean the younger children (pupils) but also the older ones (students).

The importance of education and lifelong learning are essential factors to ensure and stimulate economic growth in our country, to secure welfare and counteract polarisation of social classes. During the last five years statistics from the Swedish Board of Education shows a constant number of approximately 10 % of the students in year 9 who have not qualified for upper secondary education. This is because they have not attained the goals of the syllabus which require a pass in the core subjects of Swedish, mathematics and English. This fact is the reason for our investigation in which we illustrate teachers' assertions and lines of arguments concerning impediments and preconditions for attaining the goals of the core subjects.

In this qualitative study we have used interviews as our main approach. We have interviewed six teachers at five different schools in a medium size municipality in the south-west of Sweden. The study is divided into three levels, organization, group and individual level. On the organization level the key issues are school policy, school administration and the steering documents of the school. On the group level the key issues are the class/group and the working team and on the individual level the study focuses on the individual pupil/student and the individual teacher.

The result indicates that the teachers' lines of arguments were focused on his/her own role of importance for the pupils'/students' attainments of the goals. Furthermore it appeared that the steering documents play an important part because they can be interpreted in many ways. Other factors shown in the study are that pupils/students are not motivated enough to do schoolwork and thereby reach the goals. There are pupils/students who are less talented and others who have a different cultural background and get enrolled in the Swedish school system late. They might therefore have difficulties attaining the goals. Thus our conclusion is; no it is not possible for every pupil/student to attain the goals of school!

Innehållsförteckning

1	Bakgrund	1
1.1	Inledning	1
1.1.1	Begreppsdefinitioner	3
1.2	Syfte	4
1.3	Litteraturgenomgång	4
1.3.1	Skolhistorisk bakgrund	4
1.3.2	Organisationsnivå	6
1.3.3	Gruppenivå	9
1.3.4	Individnivå	10
1.3.5	Sammanfattning av litteraturgenomgången	15
2	Metod	16
2.1	Metodval	16
2.2	Urval	17
2.3	Genomförande	17
2.3.1	Intervjuer	18
2.3.2	Transkribering	19
2.4	Analys	19
2.5	Trovärdighet	20
2.6	Forskningsetik	21
3	Resultat	23
3.1	Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på organisationsnivå	23
3.1.1	Skolpolitiken utgår från att alla har samma förutsättningar	23
3.1.2	Skolans styrdokument är alltför otydliga	23
3.1.3	Bedömning av elever ett dilemma	24
3.1.4	Skolans ledning och organisation är betydelsefull	24
3.1.5	Skolans resurser, där den mänskliga är den viktigaste	25
3.1.6	Skolans tid bör ägnas mest åt eleverna	25
3.2	Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på gruppnivå	25
3.2.1	Storleken på och klimatet i klassen/gruppen spelar roll	25
3.3	Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på individnivå	26
3.3.1	Elevers hemmiljö och föräldrars inställning och påverkan	26
3.3.2	Elevers motivation till skolarbete	26
3.3.3	Elevers olikheter och inlärningssvårigheter	26
3.3.4	Elevers medfödda begåvningshandikapp påverkar deras måluppfyllelse	27
3.3.5	Behovs-/nivågruppering för att anpassa undervisningen för alla	27
3.3.6	Elevers utländska bakgrund kan påverka deras måluppfyllelse	27
3.4	Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på organisationsnivå	28
3.4.1	Förslag till förändringar inom skolpolitik	28
3.4.2	Skolans resurser påverkar lärartäthet och skolmiljö	28
3.4.3	Skolans tid ska rymma mycket, elevtid, planeringstid och kompetensutveckling	28
3.5	Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på gruppnivå	28
3.5.1	Sammansättning och motivation i klassen/gruppen	28

3.5.2 Arbetslaget som en resurs för den enskilde läraren.....	29
3.6 Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på individnivå.....	29
3.6.1 Behovs-/nivågruppering som ett led i individualisering	30
3.6.2 Lärarens betydelse för elevers måluppfyllelse	30
3.7 Sammanfattning av resultatet.....	31
4 Diskussion	33
4.1 Metoddiskussion	33
4.1.1 Metodval, pilotstudie och urval.....	33
4.1.2 Genomförande, intervjuer, transkribering	33
4.1.3 Analys.....	34
4.1.4 Trovärdighet och forskningsetik	34
4.2 Resultatdiskussion.....	35
4.2.1 Organisationsnivå.....	35
4.2.2 Gruppnivå.....	36
4.2.3 Individnivå	36
4.3 Avslutande diskussion	38
4.3.1 Förslag på fortsatt forskning	39
5 Referenser.....	40

Bilagor

Bilaga 1

Statistik från Skolverket

Bilaga 2

Förkortad version av vår studies bakgrund samt vårt syfte till informanterna

1 Bakgrund

Vi har under denna rubrik valt att presentera en inledning för att ge en bakgrundsbild till studien. Därefter definierar vi några begrepp som vi menar är centrala för denna studie. Vi presenterar sedan vårt syfte och våra forskningsfrågor och sedan avslutas detta kapitel med en litteraturgenomgång.

1.1 Inledning

Söderlund (2000) betonar vikten av utbildning och livslångt lärande som betydelsefulla faktorer för att den ekonomiska tillväxten i vårt land ska stimuleras, för att välfärden ska kunna tryggas och för att motverka ytterligare samhällsklyftor. Författaren refererar till SOU 1996:27, *En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande*:

Om Sverige skall kunna utvecklas som välfärdens land och bli ett kunskapssamhälle för alla behöver befolkningens utbildnings- och kompetensnivå höjas. Satsningar krävs såväl på breddutbildning som på spetsutbildning, både på en förstärkt ungdomsutbildning, ett livslångt lärande och ett kunskapslyft för de grupper som annars riskerar att hamna utanför arbetsmarknaden och marginaliseras i samhället.

(Söderlund, 2000, s. 132)

Statistik från Skolverket (se bilaga 1) visar på en konstant andel, cirka 10 % de senaste fem åren, av elever i årskurs 9 som ej uppnått målen i de kärnämnen som krävs för att vara behörig att söka till nationellt program i gymnasieskolan. Kravet för att bli behörig är att eleven ska ha uppnått minst betyget godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska. Samtliga svenska skolor rapporterar in alla sina elevers slutbetyg från årskurs 9 och det är dessa som ligger till grund för statistiken. Ingestad (2006) resonerar kring, att trots att Skolverket har försökt att åtgärda den bristande måluppfyllelsen bland elever med mer resurser, så ligger andelen elever som inte uppnår målen i kärnämnen på en jämn konstant nivå. Detta är ett komplext problem och det beror på flera olika orsaker (Skolverket, 2001; Ingestad, 2006). Utan väl befästa, grundläggande och godkända kunskaper i kärnämnen, kan inte eleverna söka vidare till högre utbildning såsom gymnasium, högskola eller universitet. Säljö (ref. i Söderlund, 2000) menar att "Livslångt lärande och ständig kompetensutveckling ska leda till att landet får en välutbildad befolkning, något som politiker, företagsledare, ekonomer och andra beslutsfattare uppfattar som en av de viktigaste förutsättningarna för ökat välbefinnande och höjd livskvalitet" (s. 137).

I Sverige gäller sedan år 1962, allmän skolplikt för alla barn mellan 7-16 år, vilket innebär att de har skyldighet att infinna sig i skolan (Richardson, 1994). I läroplanen från 1994 (Utbildningsdepartementet, 2006) står det att varje elev ska få tillgodogöra sig en undervisning som är anpassad utifrån den enskilda elevens förutsättningar och behov och att undervisningen därigenom inte nödvändigtvis behöver se likadan ut för alla. Skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika orsaker inte når upp till kunskapsmålen. Generaldirektören för Skolverket, Per Thullberg, ger uttryck för att kommuner och skolor måste förbättra sitt arbete med att individanpassa undervisningen och ge särskilt stöd till elever i behov av det, för att ge alla elever möjlighet att bättra

kunna uppnå målen (Skolverket, 2007). Elevers bristande måluppfyllelse blir både vår studies problemområde men det är också ett verkligt problem inom skolan, ett uppdrag att hantera. Vi menar att vår studies problemområde är högaktuellt genom att detta återkommande debatteras i media, men även genom regelbundna uttalanden kring elevers bristande måluppfyllelse av bland andra Sveriges utbildningsminister Jan Björklund (fp).

Vi har funnit tre studier som vår studie liknar, men ingen av dessa har exakt samma perspektiv eller tillvägagångssätt som vi har använt oss av. Den första studien *Vem blir godkänd i skolan?* (Jacobson, 2002), är gjord ur ett individperspektiv och fokuserar enbart på faktorer som beror på eleven, till exempel skolk, omotivation och utländsk bakgrund. Den andra studien *Utan fullständiga betyg* (Skolverket, 2001), innehåller fem olika delstudier som är en blandning av enkäter, intervjuer och fallstudier, där forskare har utgått från specifika elever i svårigheter eller elever med utländsk bakgrund. I studien *Dokumenterat utanförskap* (Ingestad, 2006), handlar det om vilka elever det är som inte når upp till målen och hur skolan hanterar dem. Vi har haft god hjälp av de här studierna genom att vi har funnit belegg för vårt resultat och de har även fördjupat vår resultatdiskussion. Vår studie är en undersökning om lärares utsagor och resonemang kring hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse i kärnämnen svenska, matematik och engelska. Det empiriska materialet har vi samlat in via intervjuer med sex lärare som undervisar elever i olika åldrar. Vi har valt att utgå från ett lärarperspektiv eftersom vi menar att lärarnas utsagor och resonemang utgår ifrån deras erfarenheter och ger då ett intressant perspektiv till vår studie. Vi anser att det är viktigt att veta vilken betydelse läraren har för hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse. Ett elevperspektiv och/eller skolledarperspektiv hade också varit intressant. Alexandersson (1994) förklarar att en forskare oftast väljer att forska kring den egna yrkesutövningen. En komparativ studie med dessa tre perspektiv kunde också ha blivit intressant, men med tanke på vår tidsram för denna studie hade en sådan studie blivit för stor.

Vi har valt att studera problemet utifrån tre nivåer, organisation, grupp och individ. På organisationsnivån belyser studien problemet utifrån hinder respektive förutsättningar för elever att uppnå målen, på grund av eller med hjälp av styrdokumentet och skolans organisation. Under gruppnivån belyser studien problemet utifrån hinder respektive förutsättningar för elever att uppnå målen, på grund av eller med hjälp av arbetslaget respektive klassen/gruppen och under individnivån på grund av eller med hjälp av den enskilde läraren respektive eleven. Genom denna uppdelning anser vi, att vi ger studien en vidare vinkling genom att de tre nivåerna inbegriper orsaker till elevers bristande måluppfyllelse samt åtgärder till förbättring av elevers måluppfyllelse som även lärarna själva, skolan med dess styrdokument samt skolpolitik kan orsaka respektive bidra till. Vår studies teoretiska utgångspunkt bygger således på det *relationella* perspektivet, vilket Ingestad (2006) beskriver som en tanke om "[...] en ömsesidighet mellan individ och samhälle" i motsats till det *kategoriska* perspektivet "[...] som innebär att individen förstås utifrån en beskrivning av sina egenskaper" (s. 18). Persson (2001) skriver att de två perspektiven är två helt skilda sätt att förstå elevers svårigheter men de behöver av den orsaken inte utesluta varandra. Om en skola i sitt specialpedagogiska arbete med elever väljer det relationella perspektivet innebär det mer långsiktiga lösningar och de kräver därför mer tid innan förändringar och utveckling hos eleven kommer till stånd. Författaren synliggör att det då inte är svårt att förstå att det kan uppstå frustration hos lärare, elever och föräldrar inför de mer omedelbara och direkta behoven av särskilt

stöd som oftast krävs för eleven. Det är därför som Persson (2001) anser att de två perspektiven bör få råda parallellt.

Vår ambition är att denna studie ska bidra till ökad kunskap om orsaker till elevers bristande måluppfyllelse och i viss mån åtgärder för att förbättra elevers måluppfyllelse samt väcka en diskussion bland lärare kring detta. Vi menar därför att studien är intressant för blivande lärare och för redan yrkesverksamma lärare.

1.1.1 Begreppsdefinitioner

Vi har valt att ställa upp de definierade begreppen i alfabetisk ordning.

Elever med utländsk bakgrund: Elever med utländsk bakgrund kan delas in i två kategorier, elever som är födda i Sverige men som har föräldrar som är födda utomlands och elever som själva är födda utomlands (Skolverket, 2001). Fortsättningsvis när vi i den här studien använder oss av begreppet *elever med utländsk bakgrund* avser vi båda definitionerna.

En skola för alla: Begreppet infördes 1980. Genom ett mer individualiserat arbetssätt för eleven var tanken att skolan skulle bli tillgänglig och möjlig även för elever i svårigheter (Rapp, 2006). ”En skola för alla är en utmaning och målsättning för skolan och dess personal att skapa förutsättningar för alla barn att inom ramen för grundskolan få en meningsfull skolgång” (Persson, 2001, s. 7).

Kärnämnen: ”Kärnämnen är svenska, engelska, matematik, naturkunskap, samhällskunskap, religionskunskap, idrott och hälsa, samt estetisk verksamhet” (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 332). Fortsättningsvis när vi i den här studien använder oss av begreppet *kärnämnen* avser vi ämnena svenska, matematik och engelska.

Mål: ”Det som eftersträvas med ett handlande. Med syftet anges vinsten av måluppfyllelsen” (Pedagogisk uppslagsbok, 1996, s. 417). ”Uppnåendemål är i skolsammanhang benämningen på de mål eleven skall nå efter åk 5 och 9 i grundskolan [...]” (s. 657).

Mål att uppnå: ”Mål som uttrycker vad alla elever minst bör kunna vid en given tidpunkt för att klara sig väl i samhället. Mål att uppnå skall ge referenspunkter för såväl den nationella som den lokala utvärderingen samt betygssättningen” (Persson, 2001, s. 8). Fortsättningsvis i den här studien vänder vi på ordalydelsen, *att uppnå målen*.

Nivågruppering: ”Fördelning av elever på olika grupper inom vilka undervisningen anpassas till elevernas bedömda kunskaps- och färdighetsmässiga förutsättningar att klara skolans krav” (Persson, 2001, s. 9). Fortsättningsvis i den här studien använder vi oss av begreppet behovs-/nivågruppering eftersom våra informanter använde begreppet behovsgrupper.

Styrdokument: ”Skollagen, skolförordningarna, läroplanerna, kursplanerna och timplanerna är nationella dokument som skall styra verksamheten i barnomsorg och skola” (Persson, 2001, s. 11). Fortsättningsvis när vi i den här studien använder oss av

begreppet *styrdokument*, syftar vi omväxlande på läroplanen, kursplanerna och skollagen, dock aldrig gällande verksamheten inom barnomsorg.

1.2 Syfte

Statistik från Skolverket (se bilaga 1) visar på en konstant andel, cirka 10 % de senaste fem åren, av elever i årskurs 9 som ej uppnått målen i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska, som krävs för att vara behörig att söka till nationellt program i gymnasieskolan. Vi vill ta del av lärares resonemang kring hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse i allmänhet, inte måluppfyllelse specifikt för respektive ämne. Men eftersom vi har utgått från statistiken kring kärnämnen vill vi ändå förtydliga att studien är gjord med dessa som utgångspunkt. Vi har delat upp studien på tre nivåer, organisation, grupp och individ.

Syftet med studien är att redogöra för och belysa lärares utsagor och resonemang kring orsaker till varför alla elever inte når kursplanemålen samt åtgärder som skulle kunna förbättra elevers måluppfyllelse. Studien söker svar på följande forskningsfrågor:

- Hur resonerar lärare kring hinder för elevers måluppfyllelse i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska, på organisations-, grupp- och individnivå?
- Hur resonerar lärare kring förutsättningar för elevers måluppfyllelse i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska, på organisations-, grupp- och individnivå?

1.3 Litteraturgenomgång

Vi inleder med en skolhistorisk bakgrund för att ge en bild av den förändring som skolan har gått igenom under de senaste 50 åren. Den följs av en redogörelse av tidigare forskning som belyser orsaker till elevers bristande måluppfyllelse och åtgärder för att förbättra elevers måluppfyllelse. Den litteratur vi har valt ut hjälper till att stödja och belägga studien och vi använder oss även av den som underlag i vår resultatdiskussion såsom Rienecker och Jørgensen (2002) föreslår. Litteraturgenomgången är uppdelad på organisations-, grupp- och individnivå. Vi kommer att avsluta med en sammanfattning av vad litteraturen sammantaget pekar på.

1.3.1 Skolhistorisk bakgrund

Richardson (1994) skriver att en obligatorisk skola, *grundskolan*, infördes i hela landet år 1962. Den innebar en integrerad skola, en skola för alla barn i skolpliktsålder, det vill säga att alla barn mellan 7-16 år var skyldiga att gå i skolan. Denna nioåriga grundskola delades in i tre stadier. Det tredje stadiet var tänkt att kunna bereda möjlighet, utifrån den enskilda elevens intresse och fallenhet, till individuella val av ämnen och kurser. Men denna intention visade sig vara mycket svår att hantera ur rent organisatoriska avseenden, så det skedde en revidering av läroplanen redan 1969, då denna möjlighet togs bort. Från och med 1970 skedde avgörande förändringar inom skolorganisationen som helhet. Det gällde främst ansvaret och styrningen av svensk skola. Under slutet av 60-talet och under 70-talet blev skolan beskylld för att bedriva en ”flumpedagogik”

(Richardson, 1994). Richardson skriver vidare om en rad reformer som tar sina utgångspunkter i den så kallade "SIA-utredningen" som lades fram 1974. Författaren påpekar att det i utredningen framkom att förutsättningarna och behoven såg väldigt olika ut för kommunerna i Sverige och det blev på så vis omöjligt att utnyttja resurserna för de enskilda kommunerna på bästa sätt. Regelstyrningen behövde alltså decentraliseras, vilket innebar att staten i fortsättningen skulle fastställa mål och innehåll för att säkerställa att skolan skulle förbli jämbördig i hela landet. Kommunerna, istället för staten, skulle sedan få kontrollen över att driva den pedagogiska verksamheten samt större möjligheter att själva förfoga över skolans tillgångar, vilket då gav utrymme för lokala avvikelser. Kommunerna gavs alltså allt starkare lokalt inflytande.

Persson (2001) skriver att under 1980-talet slopades de allmänna och särskilda kurserna i matematik och engelska, som tidigare var ett alternativ för alla elever, och att de från och med då studerade utifrån samma kursplaner under grundskolans nio år. Richardson (1994) belyser att under 1980-talet ökade kraven på att skolan skulle ägna sig mer åt kunskapsförmedling. Att 1991 års skolproposition fick namnet "*Växa med kunskap*" och att 1991 års läroplanskommitté lade fram ett betänkande som gick under benämningen "*Skola för bildning*" 1992, var därmed ingen tillfällighet. Förändringar i övrigt, som har ägt rum efter 1970 och framåt, följde i stort sett den samhällsförändring som skedde med såväl konjunkturnedgångar, vilka innebar arbetslöshet, budgetunderskott med nedskärningar och besparingar som följd, men även "det glada 80-talet" med dess tillfälliga ekonomiska uppgångar påverkade i viss mån. Författaren beskriver 90-talet, till motsats från 80-talet, som "en elakartad bankkris, efterkrigstidens värsta arbetslöshet och urusla statsfinanser med ett stort budgetunderskott" (s. 85). Barnomsorg, skola, sjukvård och äldreomsorg drabbades då av stora neddragningar.

Jacobson (2002) menar att "Problemet med elever som av skiftande anledningar inte lever upp till skolans krav är inte något nytt i utbildningssammanhang" (s. 15). I folkskolan, realskolan och läroverket strävades det efter enhetliga klasser, en differentiering, där målet var att alla elever, under samma tid skulle hinna lära sig samma saker. För ungefär 30 år sedan började samhället ställa högre krav på medborgarna vad gäller utbildning. Medborgare som inte utbildade sig sågs som ett samhällsekonomiskt problem. Beckne (ref. i Jacobson 2002) menar att vad samhället då inte brydde sig om var, vilka följder detta fick för den enskilde individen. Från och med läsåret 1998/99 gäller att elever ska ha uppnått godkänt betyg i de tre kärnämnen för att bli behörig till gymnasiets nationella program. För elever som inte uppnår godkänt, finns möjligheten att gå det individuella programmet först, för att komplettera betygen i kärnämnen. En del elever behöver lite mer tid på sig för att klara grundskolans krav och det är just tid, som de får under ett extra år på det individuella programmet (Jacobson, 2002).

"Vi vet att ca 10 % av grundskolans elever kommer att lämna den obligatoriska skolan utan betyg i något eller flera av ämnena matematik, svenska eller engelska [...]" (Rapp, 2006, s. 98). Rapp för ett resonemang kring att skolan inte förmått att anpassa skolgången till elevernas skiftande behov och att anledningarna till detta kan vara flera. Skolverket fick år 1999, med anledning av att elever lämnar grundskolan utan fullständiga betyg, i uppdrag av regeringen att utreda orsakerna till detta. Den studien redovisar också att orsakerna kan vara flera, till exempel, inlärningssvårigheter, sociala problem eller motivationsproblem (Skolverket, 2001). Illeris (2007) menar att

människans förutsättningar för lärande är komplexa, eftersom de innefattas av biologisk, social, kulturell och etnisk, individuell och personlig beskaffenhet. Alla människans beskaffenheter hänger samman och påverkar denne, vilket innebär att det blir svårt att reda ut vad elevers bristande måluppfyllelse faktiskt beror på.

1.3.2 Organisationsnivå

På organisationsnivå har vi valt ut litteratur som beskriver faktorer som rör styrdokumentet och skolans organisation och som författarna belyser som avgörande för elevers måluppfyllelse. Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) ger bilden av att det är skolan som skulle kunna vara det som skapar problem för eleverna. De ger uttryck för "[...] att det aldrig finns så många funktionshämmande som under grundskoleåren" (s. 13). Ingestad (2006) redovisar för forskning kring organisatoriska faktorer för elevers måluppfyllelse och lyfter fram Gustafson och Myrbergs (ref. i Ingestad) resultat som visar på till exempel klasstorlek, lärarutbildning och lärartäthet som påverkansfaktorer. Rapp (2006) redovisar de av Skolverket framtagna förslagen på åtgärder till den bristande måluppfyllelsen bland elever. De handlar om förtydligande av mål och resultat, lärares kompetens, elevers studiemiljö och kompetent skollledning.

1.3.2.1 Skolans ledning

Scherp (1999) skildrar skolan som en traditionell organisation som är svår att inverka på. Vid införandet av nya reformer påverkar det hela skolan som organisation men även undervisningsmässigt i fråga om det sätt lärare väljer att arbeta på samt med vad, det vill säga innehållet. Skollledning kan då antingen bidra till att skapa gynnsamma förutsättningar för dessa förändringar eller vara ett hinder för dem. Ekholm och Kull (ref. i Löwstedt, 1999) redogör för forskning som säger att reformer i verkligheten inte påverkar skolverksamhet särskilt mycket.

Sex faktorer som enligt SOU 2004:116 (ref. i Rapp, 2006) anses vara mått på vad som kännetecknar en framgångsrik skola, är:

- 1) Ett aktivt och hela tiden pågående värdegrundsarbete.
- 2) Stark fokusering av elevernas behov och förutsättningar och deras arbete och motivation.
- 3) Stark resultatorientering.
- 4) Engagemang i mål- och uppföljningsarbete och intresse av att få sin verksamhet utvärderad.
- 5) Stora förväntningar på eleverna.
- 6) Gemensamt arbete, utveckling och ansvar.

(s. 108-109)

Under rubriken 2.8 *Rektorns ansvar* i läroplanen från 1994 står att läsa "Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen" (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 16). Stensaasen och Sletta (1997) skriver att det ligger på rektorers ansvar, att genom sin ledning skapa så goda förutsättningar som möjligt för lärande och arbete, såväl för sin personal som för sina elever. "Det finns studier som visar att verksamheten i skolor styrs av behov som inte i första hand utgår från eleverna" (Skolverket, 2001, s. 20). Scherp (1999) påstår att rektorer beroende på sina varierande kunskaper kring de olika samband som existerar mellan organisation och undervisning, väljer att organisera och administrera verksamheten på olika sätt. Därav ges olika möjligheter, respektive sätts hinder för den dagliga pedagogiska verksamheten. Om skolledare väljer att sätta administration före

pedagogik så resulterar det i "[...] att man diskuterar och beslutar om organisationen, utan att låta pedagogiska överväganden vara den måttstock mot vilken olika organisatoriska lösningar bedöms" (s. 56). Schlechty (ref. i Scherp, 1999) skriver att vissa skolor kan hämmas i sitt förändringsarbete, många gånger på grund av traditionsbundna sätt att lösa till exempel schemaläggning. Det ges inte utrymme för nya idéer. Sker detta då på bekostnad av utveckling av undervisning och lärande, frågar sig författaren. Genom att rektorer både ställer sig bakom en mer traditionell pedagogik samtidigt som de uppmuntrar förnyelse, kan det innebära ett ledarskap som ger dubbla budskap till lärarna (Scherp, 1999). Persson (2001) beskriver att trots flera olika läroplaner under årens lopp så har det inte skett så stora förändringar inom vare sig undervisningen eller dess innehåll som det borde ha gjort. Han konstaterar också att kommuners kontroll av den egna verksamheten i många fall är bristfällig och arbetet i skolor inte utvärderas i den grad som skulle behövas.

1.3.2.2 Skolans resurser

Föränderligheter inom antalet födda barn under tid är en faktor som skolororganisation alltid har haft att ta hänsyn till. Det bidrar till att lärarbehovet varierar allt eftersom (Richardson, 1994). Skolledning måste, för att hålla budget beroende på de varierande elevkullarna, välja mellan nedskärningar inom lokalkostnader och/eller personalkostnader. Oftast blir det då personalkostnaderna som skärs ned, eftersom kostnaden för lokalerna förblir samma oavsett antalet elever (Ekman, 1999). Ekman citerar dock en enhetschef som anser att "Man kan inte ha bättre undervisning för att man har dyra lokaler. Man lär sig inte bättre för att man sitter i en modernare lärosal. Men man lär sig bättre om man har större lärartäthet" (s. 198). Författaren menar därför att det optimala vore att ha så många elever som möjligt i lokaler som är så billiga som möjligt dock anpassade för skolverksamhet. Då skulle skolan få pengar över för att satsa till exempel mer på tekniska hjälpmedel.

1.3.2.3 Skolans tid

Westlund (1996) beskriver i sin studie begreppet tid, som att det har blivit en resurs som vi alla har samma tillgång till tjugofyra timmar om dygnet. Det är sedan upp till varje individ att spendera dessa timmar på, för individen bästa sätt. Hon menar att tid kan kontrolleras och att tid är makt. Att tiden är en avgörande faktor för elevers måluppfyllelse styrks av såväl svensk som internationell forskning, enligt Rapp (2006). Tid kan delas in i två delar, kvantitativ och kvalitativ, där båda delarna är lika viktiga för att elever bättre ska kunna nå målen. Så mycket tid som möjligt av lärares arbetstid ska ägnas åt eleverna, skriver författaren. Westlund (1996) skriver vidare att lärare blir, av ett flertal ramar, styrda in i ett vad hon kallar för "tidsorienterat förhållningssätt" (s. 188). Hon menar att detta får konsekvenser för såväl innehållet som formen för lärarens undervisning. I Westlunds studie framgår det av resultatet att elever själva efterfrågar tid för att i lugn och ro få reflektera och bearbeta sina upplevelser av skolarbetet. Westlund poängterar att det är populärt att tala om läraren som den reflekterande praktikern, men ifrågasätter elevers möjligheter till tid för reflektion i skolan.

1.3.2.4 Skolans styrdokument

I regeringens förslag på ny läroplan (prop. 1992/93:220), lades särskilt stor vikt vid att målen skulle vara utformade så att alla elever skulle ha möjlighet att nå upp till dem (Persson, 2001). Strømnes (1995) skriver att en läroplan ska vara obligatorisk för alla och utgöra den gemensamma ram som styr verksamheten i skolan. Den ska vara väl avvägd så att all kunskap får plats, estetisk såväl som fysisk, vetenskaplig såväl som

etisk. Gudem (1997) redogör för det lokala läroplansarbetet som skett i Norge och han hävdar bestämt att lärare ska ha gedigen kunskap och förståelse av såväl didaktik som teorier kring läroplaner. Han menar att det visar sig tydligt att läroplansarbetet har gynnat lärarnas planering på så vis att den har både förbättrats och blivit mer effektivt än tidigare, förhoppningsvis också undervisningen.

Lärarnas erfarenheter tyder på att detta arbete lett till en betydligt större systematisering och samordning av planeringen på skolorna och inte minst att lärarna genom gemensamma diskussioner utvecklat större medvetenhet om vilka val de gör i undervisningen och vilka principer och mål som skall ligga till grund för skolans praktik.

(s. 252)

För att reflektioner kring läroplanen ska kunna komma till stånd, men även så att de bästa och mest rätta besluten, utifrån såväl den nationella läroplanen och den lokala arbetsplanen ska kunna fattas, vill det till att tid avsätts för detta arbete. Det krävs också kunnskap bland lärare. Om lärare ges möjlighet att ägna sig alltmer åt läroplansarbete och erhåller kompetens inom detta område, anses deras professionalisering och yrkesutveckling förstärkas enligt Dale (ref. i Gudem, 1997). Jönsson (1999) betonar betydelsen av att föräldrar har kunskap kring och förståelse för skolans styrdokument. Hon hämtar stöd från Skolverkets rapporter från 1992, som visar på att sex av tio föräldrar har bristande kännedom om läroplanens innehåll. Det visade sig även att föräldrarna var missnöjda med det sätt som skolan informerat dem om läroplanerna. I läroplanen från 1994 står att läsa,

Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har.

(Utbildningsdepartementet, 2006, s. 5)

Englund (2005) beskriver läroplanerna som politiska kompromisser och som han anser lämnar stort tolkningsutrymme för dess läsare. Ju mer decentraliserad, alltså målstyrd, en läroplan är desto mer anses läraren vara en professionell utövare av sitt yrke (Gudem, 1997). Läraren är fri att bestämma vilka vägar undervisningen ska ta för att målen ska nås (Berg, 1999). Är läroplanen däremot mer centraliserad, regelstyrd, betraktas läraren endast vara en ämbetsman som utför det som åligger densamme (Gudem, 1997). Läraren ges lite utrymme för egna handlingar och följer osjälvständigt läroplanens instruktioner (Berg, 1999). Rapp (2006) lyfter fram att det ofta talas om att skolan måste förbättra sin måluppfyllelse men han argumenterar för att det måste tydliggöras *vad* det är som måste förbättras, eftersom skolans styrdokument består av hundratals mål. Hans uppfattning är att när målen diskuteras inom skolan utgår lärare och ledning från att alla har samma syn på vad målen innebär. Enligt författaren saknar målen då styrförmåga på grund av att de lämnar stort tolkningsutrymme. Gudem (1997) belyser att läroplanen tolkas olika beroende av vem som läser den.

Det finns därför anledning att säga att läroplanen som formellt beslutat styrdokument blir föremål för tolkningar på olika nivåer. Den uppfattade läroplanen är därför aldrig exakt den samma för alla – för skolpolitiker, administratörer, lärare, föräldrar och elever. Detta hänger samman med traditioner, det sociokulturella sammanhanget och olika erfarenheter och personliga bakgrunder. Därför kommer den version som lärarna uppfattar – och följaktligen verkställer - att skilja sig från den formellt beslutade läroplanen.

(s. 257-258)

1.3.2.5 Bedömning

Enligt det gamla betygssystemet som var relativt, så fick inte skolan använda begreppet *godkänd*, alla elever var godkända, deras kunskapsnivå skulle endast relateras till de andra elevernas (Jacobson, 2002). I december 1994 infördes ett nytt betygssystem. Det är under höstterminen i årskurs 8 som elever får betyg enligt en tregradig skala, Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) och Mycket Väl Godkänd (MVG) (Pedagogisk uppslagsbok, 1996). Dewey (ref. i Ingestad, 2006) anser att skolan aldrig kan få alla elever att känna sig delaktiga och lika mycket värda eftersom skolans system handlar om att värdera eleverna genom att bedöma dem som godkända och icke godkända. I skolan ska alla elever ha rätt att delta på lika villkor, det är ett av skolans uppdrag, enligt läroplanen 1994 (Utbildningsdepartementet, 2006). Persson (2001) kommenterar att det är viktigt att vara uppmärksam på vilken böjningsform läraren väljer att använda, *godkänd* eller *godkänt*. Författaren understryker att det handlar om att bedöma prestationen och inte personen. Även Rapp (2006) skriver att det är elevens kunskapsnivå just vid betygstillfället som ska bedömas och ingenting annat. Han skriver vidare att en elev som inte nått upp till godkänd nivå inte ska få något betyg. Istället ska eleven få ett skriftligt omdöme om sin utveckling. Enligt Thompson (ref. i Hörnqvist, 2000) så är betyg och provresultat exempel på icke konstruktiva bekräftelser. Betyg ger inte eleven någon upplysande återkoppling till det arbete eleven har åstadkommit, utan beskrivs istället som en enkelriktad bekräftelse. Ett godkänt provresultat poängmässigt säger egentligen inte eleven någonting om vad som var bra. Inte heller vad i elevens lärande som skulle kunna utvecklas. Betyget eller provresultatet är endast ett slags mått på vilken nivå eleven har uppnått.

Självklart är det så, att den som trots optimala ansträngningar i sitt skolarbete ändå inte har faktiska möjligheter att bli godkänd inte heller kan känna sig delaktig och betydelsefull. Det är svårt att tänka sig att hon/han i en sådan situation skall kunna uppleva stimulans till fortsatt lärande och kompetensutveckling, när resultatet av nedlagt arbete aldrig duger – eller än värre ges betyg på att hon/han inte duger.

(Persson, 2001, s. 128)

Betygsättningen är dessutom baserad på att alla elever borde ha lärt sig samma innehåll under samma tidsperiod i skolan, vilket i praktiken är en orimlighet eftersom alla elever är olika och deras utveckling ser olika ut (Hörnqvist, 2000). Dessutom konstateras det att skolors meritvärde, som bygger på elevernas resultat och betyg, kan bli missvisande till följd av att elevers prestationer bedöms på så olika sätt på olika skolor (Skolverket, 2001). Ingestad (2006) beskriver i sin studie ”Att inte få betyget G i alla kärnämnen i grundskolans sista termin har blivit synonymt med att sakna de basala kunskaper en grundskola ska ge alla barn och i en förlängning de kunskaper som behövs för att klara sig i det moderna samhället” (s. 142). Hon skriver att som ett resultat av detta har skolan försökt att stötta upp i form av specialinsatser i kärnämnen, läxhjälp och sommarskola.

1.3.3 Gruppnivå

På gruppnivå har vi valt ut litteratur som beskriver faktorer som rör klassen/gruppen och arbetslaget och som författarna belyser som avgörande för elevers måloppfyllelse.

1.3.3.1 Klassen/gruppen

Stensaasen och Sletta (1997) poängterar vikten av att ett gott socialt samspel i en grupp först måste komma till stånd innan lärare kan förvänta sig att elever ska utvecklas vidare för att uppnå kunskapsmål, ta ansvar och arbeta disciplinerat. Samverkan i en

grupp har stor betydelse för hur lyckosamt dess arbete ska bli. Författarna rekommenderar att lärare är de som i de flesta fall ska göra gruppindelningar för att gruppdynamiken ska bli så bra som möjligt. Genom en del av Skolverkets (2001) fallstudier framkommer det att såväl lärare som elever anser att gruppens storlek är betydelsefull för elevers möjlighet att nå målen. Lärare ger även uttryck för att skolmiljön är en faktor av stor vikt för att skapa och bidra till så goda förutsättningar som möjligt för lärande. Trygghet, ordning och reda, lugn och ro ska prägla klassrumsklimatet. Slavin (ref. i Stensaasen & Sletta, 1997) lyfter fram att visst forskningsresultat visar att det inte finns en entydig bild av hur det ser ut när det gäller vilka elever som drar mest nytta av åldersblandade klasser. Allmänt sett är vinsten lika stor oavsett kunskapsnivåerna på eleverna, men det finns även resultat som å ena sidan pekar på att det är störst vinst för elever som ligger på en hög kunskapsnivå. Men å andra sidan finns det resultat som visar på motsatsen, det vill säga, att det är elever på en låg kunskapsnivå som är vinnarna.

1.3.3.2 Arbetslaget

Skolverket (2001) ger i sin rapport bilden av att det ser olika ut vad det gäller hur lärares arbetslag fungerar eller ej. Det beror på vilket slags samarbetsklimat som råder på skolan. Lärarna i deras studie är motsägelsefulla till om arbetslaget bidrar till att deras kompetenser utnyttjas på bästa sätt. Persson (2001) belyser att det är viktigt att ett väl fungerande arbetslag måste lita till varandras kompetens och att lärare i arbetslaget tar hjälp av varandra så att de kan sätta in rätt stöd till elever i svårigheter, genom en grundlig kartläggning av de faktiskt orsakerna. Ett samarbetande arbetslag innebär också att alla lärare tar ansvar för och *ser* alla elever. Stensaasen och Sletta (1997) diskuterar kring vinster av samarbete och hur pass väl denna tanke fungerar inom skolan. Författarna skriver att läraryrket har beskrivits som ett av de mest ensamma yrkena i världen och att det är först på senare tid som lärare har börjat samarbeta.

1.3.4 Individnivå

På individnivå har vi valt ut litteratur som beskriver faktorer som rör eleven och läraren och som författarna belyser som avgörande för elevers måluppfyllelse. Enligt Skolverkets (2001) undersökning ser rektorer och förvaltningschefer fem direkta orsaker till elevers bristande måluppfyllelse ur ett individperspektiv. Dessa är sociala problem, inlärningssvårigheter, föräldrars utbildningsnivå, utländsk bakgrund och bristande motivation. I en undersökning som presenteras av Jacobson (2002) utkristalliserades följande kategorier som avgörande orsaker till elevers ofullständiga betyg:

- skolk
- passiv, ej deltagande, ointresserad
- dyslexidiagnos
- inlärnings svårigheter, men ändå arbetsam och positiv
- invandrarbakgrund
- begåvningshandikapp (särskolemässig enligt test)
- omfattande fysiskt handikapp

(s. 107)

I undersökningen framkom det att flera av dessa orsaker inte är några nyheter, utan att tidigare forskning visat på ungefär samma resultat. Persson (2001) skriver att åtgärder för att komma till rätta med elevers bristande måluppfyllelse ska inbegripa alla tre nivåerna, organisation, grupp och individ, istället för att bara fokusera på individen.

Jacobson (2002) redogör för en av Skolverkets undersökningar, där elevers dåliga förkunskaper och att skolan arbetar med föräldrade arbetsmetoder framträder som orsaker till elevers bristande måluppfyllelse. Det framkom också att organisationsförändringar är något som skulle kunna lösa detta problem. Skolverket (2001) vill visa att "[...] det som vid första anblicken förefaller vara faktorer på individnivå kanske egentligen hänger ihop med hur skolan fullgör sitt uppdrag" (s. 35).

1.3.4.1 Elevers hemmiljö

Från mitten av 1800-talet och framåt har det skett en inflyttning från landsbygden till storstäderna, vilket har lett till förändrade boendemiljöer för familjer, från eget hus till hyreshusområden. Familjesituationen som helhet har också förändrats sett ur ett historiskt perspektiv, alltfler skiljer sig och även samboförhållanden upplöses i betydligt större utsträckning idag, vilket oftast får negativa följder för barns välbefinnande (Richardson, 1994). En annan faktor som också spelar en stor roll i barns utveckling är den förändring samhället har genomgått vad det gäller informationsutbudet. Tekniken, till exempel television (TV), video, digital video disc (DVD) samt Internet med dess utbud och innehåll, påverkar människors liv och värderingar, både på gott och ont, menar författaren. Andersson (1999) beskriver den teknologiska utvecklingen som samhället går igenom på liknande sätt och menar dessutom att den får följder för såväl politik, kultur som pedagogik. Rapp (2006) presenterar en översikt gjord av Fredrik Jeppesson, tidigare rektor på en skola i Botkyrka kommun, av hur barns beteende har förändrats över tid;

Förr	Idag
Var rädda för vuxna.	"Tar ingen skit". Förebild är TV:s Grynet.
Spelade kula och kottar.	TV-spel, rollspel, dokusåpor.
Lyssnade, satt still.	Diskuterar gärna.
Tog av sig mössan.	Har keps inne.
Inordnade sig.	Bryter mönster som lärmotod.
Litet kontaktnät.	Stort kontaktnät, Internet, mobiltelefon, stort relationsbehov.

Figur 1 Förändring av barns beteende. (Rapp, 2006, s. 201)

Enligt studier som Skolverket (2001) redogör för, spelar föräldrarnas utbildningsnivå roll för elevers måluppfyllelse. Elever med akademisk hemmiljö visar oftast på bättre studieresultat än elever från ickeakademisk hemmiljö. Även familjens socialgruppstillhörighet kan påverka elevens studieresultat. Föräldrarnas förväntningar är också väsentligt för elevernas prestationer. Ingestad (2006) refererar i sin studie till amerikansk forskning som visar att hemmiljön är det som påverkar elevernas prestationer allra mest i skolan. Grosin (ref. i Ingestad) använder sig av begreppet *Hemmets läroplan* och menar att det är mer än föräldrars utbildningsbakgrund och socioekonomiska situation som påverkar eleverna. Även intresse, engagemang och attityder inför skolan och dess verksamhet förs fram som viktiga faktorer. Björklid och Fischbein (1996) menar att en starkt bidragande orsak till ett barns utveckling utgörs av samspelet mellan barnet och dess föräldrar. Vilka möjligheter föräldrar har att engagera sig i sina barn, avgörs bland annat av det stöd de kan få från det sociala nätverk som de omges av. Detta nätverk kan bestå av till exempel förskola, skola, barnavårdscentral, grannar eller vänner.

1.3.4.2 Elevers motivation

Jacobson (2002) menar att motivation handlar om vilja och att om en elev verkligen vill, kan den genom hårt arbete klara sig i skolan, trots svårigheter. Illeris (2007) beskriver en drivkraftsdimension utifrån motivation, känslor och vilja. Genom att aktivera dessa tre uppnår individen en slags mental energi som underlättar lärande. Hörnqvist (2000) skriver att vi alla ideligen söker få bekräftelse på att vi är skickliga och kapabla. Att få bekräftelse är ett av våra behov för vår existens och det leder till att vi drivs mycket starkt till handling. Vi får då en slags bild av vilka vi är, vad vi kan prestera och om det duger eller ej, oavsett vilken typ av arbetsinsats som avses. Björklid och Fischbein (1996) resonerar kring vad de kallar stimulansfaktorers roll vad det gäller individers beteende och hävdar då att "[...] 'moroten' fungerar bättre än 'piskan'" (s. 77).

Flera författare visar på att det är viktigt att motivera eleverna till varför de ska lära sig. Jacobson (2002) refererar till Hansen som påpekar att "Fler svaga elever trodde inte heller att de skulle få någon större användning av sina engelskkunskaper i framtiden; även här saknades kopplingen mellan skolämnet och kommunikationsmedlet engelska, vilket kan få allvarliga konsekvenser för elevernas motivation att lära sig språket" (s. 47). Vidare redogör författaren för fler undersökningar som visar på samma sak men då även i matematik, eleverna ser bara matematik som ett skolämne och inget som de kan ha användning för utanför skolan. Ett förslag på åtgärd från honom, är att skolämnena måste ha verkligheten som utgångspunkt i undervisningen. Dewey (ref. i Strømnes, 1995) argumenterar för vikten av att synliggöra nyttan av kunskapen för eleverna. Han drar det så långt att om lärare inte redogör för syftet och nyttan kan denne låta bli att undervisa ämnet överhuvudtaget. Det är viktigt att knyta an till elevernas värld för att få dem att förstå. Björklid och Fischbein (1996) beskriver en verksamhetsteori som Vygotsky, tillsammans med Leontjev, utvecklade. Graden av motivation som en individ har för att delta i en verksamhet, varierar beroende på vilket motiv individen har för sitt deltagande i verksamheten. Deras teori gick ut på att:

Deltagarna i en verksamhet har ofta olika motiv för att medverka. En elev kan gå till skolan för att träffa kamrater, en annan för att lära sig läsa. En lärare kan gå till skolan för att lära ut sitt ämne, för att träffa kollegor eller för att försörja sig. Ofta förekommer flera motiv samtidigt hos samma individ. Var tyngdpunkten ligger präglar dock verksamhetens inriktning och upplevelse av den.

(s. 78-79)

1.3.4.3 Elevers inlärningssvårigheter

Persson (2001) beskriver normalfördelningskurvan, den så kallade "Gausskurvan" (s. 99) och gör gällande att den skulle kunna appliceras även på individers förmåga att lära. Samtidigt påpekar han att det inte är mer normalt att befinna sig i mitten av kurvan än längre ut på kanterna, men han betonar att det är vanligare. På det sätt som målen i styrdokumentet är formulerade, förutsätts att alla individer är lika och utvecklas i samma takt. Därför menar författaren att målformuleringarna skulle kunna vara en orsak till att alla elever inte når målen, vilket innebär att det blir speciellt problematiskt för elever i behov av särskilt stöd. Han konstaterar dessutom att det mesta av elevers specialpedagogiska stöd sätts in först under mellanstadietiden. I samtliga av Skolverkets (2001) fallstudier, fastställs det att specialpedagogiska insatser ska sättas in så tidigt som möjligt för bättre måluppfyllelse bland eleverna. Det visar sig att stödet i många fall sätts in för sent och att det inte heller följs upp.

Jacobson (2002) beskriver att inlärningsproblematiken är komplex och att lärare måste bli bättre på att inte bara se problemet som ett, utan istället försöka se det hela ur ett bredare perspektiv, *vilka* är orsakerna? Om det är så att elever har problem i något ämne, så har de oftast problem även i andra ämnen. ”Specialpedagogik blir då ’något som präglar vardagsarbetet för all skolans personal’. Detta innebär att samtliga lärare i princip ska ha kompetens att möta alla elever” (Jacobson, 2002, s. 105). Jacobson belyser att antalet elever i svårigheter inte blivit fler procentuellt sett över tid, men på grund av att samhället har förändrats, så medför svårigheterna en besvärligare livssituation för dem idag än tidigare. Lärare har därför mycket att jobba med i skolan när det gäller dessa elever. Ingestad (2006) redogör för forskning som visar både positiva och negativa aspekter med att som elev få särskilt stöd. Eleven upplever det som skönt att få mer stöd och uppmärksamhet och att inte alltid behöva ha samma krav som alla andra i undervisningen. Samtidigt så blir eleven utpekad som annorlunda och det i sig kan innebära en osäkerhet.

1.3.4.4 Elevers medfödda begåvningshandikapp

Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) konstaterar att det finns biologiska orsaker till begåvningshandikapp, till exempel ärftliga faktorer, graviditets- och/eller förlossningsskador. ”Inlärningsproblem är ofta relaterade till låg begåvning, vilket medför att eleven i vissa situationer är oförmögen att uppfylla de krav skolan ställer” (Persson, 2001, s. 129).

1.3.4.5 Elever med utländsk bakgrund

En viktig orsak till att landets befolkningsantal skiftar är såväl invandring som utvandring vilket påverkar behovet av lärare. Det är speciellt invandringen som får särskilda konsekvenser för skolan eftersom hänsyn måste tas till dessa barns speciella behov ifråga om hemspråk och extra undervisning i det svenska språket (Richardson, 1994). Skolverket (2001) belyser att det är viktigt att se över modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmål, detta för att hjälpa dessa elever att bättre uppnå målen. Björklid och Fischbein (1996) menar att många gånger förläggs hemspråksundervisning under ordinarie lektionstider, vilket medför att eleven då går miste om klassens gemensamma aktivitet. Ladberg (2000) anser att skolan i högre grad skulle använda sig av hemspråkslärares egen drivkraft, som många gånger är mycket hög. De kan i åtskilliga fall identifiera sig med eleverna på ett helt annat sätt än vad svenska lärare kan, eftersom de själva många gånger har gått igenom liknande situationer som eleverna. Hemspråkslärare vet därför vad som krävs för att lyckas i det nya hemlandet. Författaren påpekar att det kan finnas flera andra orsaker, speciellt när det gäller flyktingar, som kan förhindra språkinläring. Ångest, oro och sorg för kvarlämnade släktingar är starka och bidragande orsaker som kan blockera lärande.

Enligt Ladberg (2000) tar det ungefär 1-2 år att lära sig att tala ett nytt språk men ända upp till 5-8 år att också verkligen tänka på det nya språket. Författaren menar att detta får konsekvenser för hur väl flerspråkiga elever lyckas i skolarbetet. Flera äldre elever vittnar i olika undersökningar om, hur de blivit missförstådda under sin skoltid. Vid närmare granskning visar det sig att de egentligen inte haft några svårigheter med ämnet i sig, de har bara helt enkelt inte kunnat uttrycka sina kunskaper på svenska. Hon skriver vidare att det är viktigt att lärare inte tror att de måste sänka kunskapskraven för att dessa elever ska ha chans att nå upp till målen. Ladberg, liksom Persson (2001) hävdar att låga förväntningar leder till låga prestationer och tvärtom.

1.3.4.6 Läraren

I läroplanen från 1994 (Utbildningsdepartementet, 2006) tydliggörs lärarens roll genom ett flertal punkter som berör lärarens uppdrag, till exempel att planera och utföra sin undervisning så att alla olika elevers behov blir tillgodosedda utifrån varje elevs förutsättningar. Samarbetet mellan olika lärare för elevers måluppfyllelse påpekas också. Läraren ska också bidra till elevers lust att lära, ge dem ansvar samt stärka elevers självförtroende. Både resultatet från Skolverkets rapport (2001) och Rapp (2006) betonar att relationen mellan lärare och elev ska vara så god och förtroendefull som möjligt, för att skapa förutsättningar för att fler elever ska ha möjlighet att nå upp till godkänd nivå. För att bäst kunna stödja elever i svårigheter, underlättar även en god kontakt mellan lärare och elevers vårdnadshavare och hemmiljö.

Björklid och Fischbein (1996) beskriver Vygotskys syn på pedagogen. Vygotsky poängterar vikten av relationen mellan barnet och den vuxne, för att barnets egen drivkraft ska utvecklas. Enligt Vygotsky är det intressanta att utmana barnet från den utvecklingsnivå det befinner sig på, till den nivå som skulle kunna vara möjlig för barnet. Han kallar den skillnaden för "den potentiella eller den närmaste utvecklingszonen" (s. 81). Vygotsky menar att inläring sker genom en social process, där både samspelet mellan individer och det kontextuella och kulturella sammanhanget spelar roll (Säljö, 2000). Enligt Gustafsson och Myrberg (ref. i Ingestad, 2006) är lärarens positiva förväntningar en av de mest betydelsefulla faktorerna för elevers måluppfyllelse. Hörnqvist (2000) menar att för att höja elevers självvärdering, kan läraren ge konstruktiv feedback. Det visar sig nämligen vara en bidragande orsak till mycket goda förutsättningar för utveckling och lärande. Björklid och Fischbein (1996) refererar till den sociala inläringsteorin som har sitt ursprung i Skinners klassiska teori om stimulus och respons. Den går ut på att en individ utsätts för ett stimuli som den sedan reagerar på, vilket leder till ett resultat. Författarna skriver att denna teori brukar tillskrivas behaviorister och benämns för ett interaktivt handlande, det vill säga samspel mellan två individer. I detta fall samspel mellan lärare och elev.

Stensaasen och Sletta (1997) framhåller sex punkter som är viktiga för att lärare ska kunna bidra till att åstadkomma ett stödjande klassrumsklimat; utmaningar, frihet, respekt, värme, ledning och framgång. Illeris (2007) betonar att det är viktigt att elever ges möjligheter till reflektion, dels för deras utveckling till att kunna verka och delta i samhället, dels för vidare utveckling av sitt lärande. Skolverket (2001) och Rapp (2006) lyfter fram att en lärare ska vara flexibel för att klara av att hantera alla elevers olikheter och kunna möta elevers varierande förutsättningar och behov. Scherp (1999) för ett resonemang kring att trots lång tid som verksam lärare, vilket innebär mycken erfarenhet, är det dock ingen garanti för att läraren använder sig av och förändrar sitt synsätt på lärande och undervisning, med hjälp av den. Det gäller för lärare att vara en reflekterande praktiker bland annat för att inte misstag ska upprepas gång på gång. Författaren ifrågasätter varför vissa lärare är mer förändringsbenägna än andra. Han menar att lärare verkar utgå mer ifrån sina vardagliga erfarenheter av så kallad god undervisning än att ta till sig vad ny forskning inom pedagogik visar på, för att förändra sin undervisning. Ekholm (ref. i Scherp 1999) gör gällande att det är först när förändringar är oundvikliga som de verkligen kommer till stånd. Skolan är en del av det ständigt föränderliga samhället, samtidigt som den står fast vid sina traditioner och värderingar. "Det är inte lätt att veta när man ska stå emot förändringarna och när man ska öppna klassrumsdörren för dem" (Andersson, Persson & Thavenius, 1999, s. 13).

Rapp (2006) trycker på och återkommer gång på gång till att en skola, för att nå en högre måluppfyllelse, ska satsa på kompetensutveckling för sina anställda inom de ämnen där det visar sig att eleverna inte har tillräckliga kunskaper för att uppnå godkänd nivå. Författaren låter sin uppfattning stärkas av forskning som visar på att lärares kompetens är den mest betydelsefulla faktorn för elevers måluppfyllelse. Att lärares kompetensutveckling är viktig understryker även Richardson (1994).

1.3.5 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Sammantaget pekar litteraturen på att orsakerna till varför elever brister i måluppfyllelse är flera. Utifrån litteraturen kan vi konstatera att det finns skolor vars verksamhet styrs av behov som inte i första hand utgår från eleverna. Det finns skolledare som sätter administration före pedagogik. Oftast är det personalkostnaderna som det i första hand skärs ned på. Såväl svensk som internationell forskning visar på att tid är en avgörande faktor för elevers måluppfyllelse. Styrdokumenten lämnar stort tolkningsutrymme vilket blir bekymmersamt eftersom innebörden då tolkas olika beroende på vem som läser dem. Betygssättning, liksom styrdokumentet är baserade på att alla elever ska lära sig samma innehåll under samma tidsperiod, vilket kan innebära svårigheter på grund av elevers olikheter. Klassrumsklimatet, gruppsammansättningen och samarbetsklimatet lärarna emellan är av stor betydelse.

Elevers hemmiljö har genom de många olika samhällsförändringar som skett påverkats i hög grad, vilket får konsekvenser för elevers måluppfyllelse. Det är viktigt att eleverna förstår nyttan med det som de ska lära sig, vilket också bidrar till deras motivation. Elevers inlärningsproblematik är komplex och det innebär att samtliga lärare ska ha ett specialpedagogiskt förhållningssätt. För elever med utländsk bakgrund kan det innebära svårigheter med svenska språket, vilket i sin tur kan medföra svårigheter även i andra skolämnen. Litteraturen visar på att lärarens förväntningar på elevers prestationer är betydelsefulla, likaså att läraren ger konstruktiv feedback. Lärarens kompetens är en faktor som understryks. Vi sammanfattar litteraturgenomgången med Jacobsons (2002) ord: "Sammanfattningsvis kan konstateras att den bild av studieresultat och studieavbrott, som forskningen de senaste åren belyst, kan liknas vid ett lapptäcke där bitar som bristande baskunskaper, sociala problem, skolans organisation och pedagogik samt tid för inläring fogas till varandra i ett brokigt mönster" (s. 23).

2 Metod

I denna del av studien redogör vi för den metod som vi har använt oss av, hur vi gjorde vårt urval, hur vi genomförde vår insamling av data och hur vi bearbetade och analyserade det resultat som framkom. Vi för även ett resonemang kring studiens trovärdighet. Då menar vi, liksom Stukát (2005) att vi klart har redogjort för *vad* vi har gjort, *hur* vi har gjort och *varför*. ”Innehållet blir kritiserbart, det kan bli grund för en fruktbar diskussion och uppfyller därmed det viktigaste kravet på vetenskaplighet” (s. 35). Avslutningsvis redogör vi för Vetenskapsrådets forskningsetiska principer och hur vi har förhållit oss till dem i denna studie.

2.1 Metodval

Vi ville ta del av lärares utsagor och resonemang kring hinder och förutsättningar för elevers möjligheter att nå kursplanemålen i de tre kärnämnen. Studien är empirisk och gjord ur ett lärarperspektiv utifrån våra informanternas erfarenheter. Vi använde oss av kvalitativ metod därför att den lägger fokus på att ta reda på *hur* snarare än *hur många* (Bell, 2006), det vill säga vi var inte intresserade av rent statistiska resultat. Därför var aldrig kvantitativ metod aktuell för denna studie. Vår intention var inte att skriva fram de enskilda informanternas utsagor och resonemang, det var deras utsagor och resonemang sammantaget som var intressant. Vi hämtar stöd ifrån Sjöström (1994) som skriver att ”Det enda kriteriet på om ett tillvägagångssätt är godtagbart som vetenskaplig metod är om det är ett bra sätt att söka svar på den fråga man har” (s. 80).

Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer som teknik, där frågorna kretsade kring hinder och förutsättningar för elevers möjligheter att nå kursplanemålen, på tre olika nivåer, organisation, grupp och individ. Trost (2005) menar att kvalitativa intervjuer kännetecknas av lättfattliga frågor som ger innehållsrika och komplexa svar. Vi valde bort alternativet strukturerad intervju, som vi tyckte påminde om en enkät i intervjuform, för att lättare ha möjlighet att följa upp informanternas svar. Först funderade vi på att göra en gruppintervju. Författaren beskriver en av fördelarna med gruppintervjuer, nämligen att interaktionen i gruppen kan bidra till en omfångsrikare diskussion. Samtidigt påpekar han risken för att en grupp kanske enas kring en gemensam åsikt, som lätt blir styrande. Det menar också Stukát (2005) som dessutom påpekar att det finns risk för att den enskilde deltagaren inte vågar uttrycka lite känsligare typ av åsikter inför en grupp. Med tanke på Trosts och Stukáts påpekanden valde vi därför att intervjua informanterna en och en. Ytterligare en aspekt som vi menar kan försvåra gruppintervju, är att det kan vara svårt att hitta en tid som passar alla informanter. Vi valde att spela in intervjuerna med en diktafon. Vi genomförde en pilotstudie där vi provade vår roll som intervjuare, diktafonen samt fick synpunkter av den intervjuade i pilotstudien, på den tänkta intervjun.

2.2 Urval

Studien utfördes i en medelstor kommun i sydvästra delen av Sverige. Vi drog nytta av våra så kallade "gatekeepers" (Johansson, föreläsning *Fältforskning*, Högskolan i Skövde, 070904), det vill säga lärare som vi tidigare i olika sammanhang har varit i kontakt med, till våra intervjuer. Vi var och är fortfarande relativt ovana intervjuare och vi ansåg därför att det blev lättare för oss att intervjua personer som vi redan hade skapat en relation till. Vi genomförde sex intervjuer, efter att ha gjort bedömningen att det var ett rimligt antal i förhållande till en studie av denna storlek. Det är enligt Bell (2006), Kvale (1997) och Stukát (2005) en realitet att intervjuer är tidskrävande och därför är det nödvändigt att begränsa sig. Vi var och är dock medvetna om, att vi som forskare bör vara öppna för att förändra antalet informanter, beroende på den variationsbredd som svaren ger. Det vill säga att efter till exempel fyra intervjuer finns det inte fler variationer bland svaren eller så är de i princip samma och fler intervjuer måste därför utföras. För att få en så stor variation i utsagor och resonemang som möjligt, valde vi medvetet ut lärarna med tanke på deras olika åldrar, kön, verksamma tid inom yrket, att de arbetar med elever i olika åldrar och dessutom på fem olika skolor. Vår tanke med att välja lärare på olika skolor, var för att undvika risken för att lärarnas svar eventuellt skulle kunna påverkas av deras skolas skolkultur och därmed bli för lika.

Intervjupersoner:

1. Man i 60-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 13-16 år, 37 år inom yrket.
2. Kvinna i 60-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 7-9 år, 35 år inom yrket.
3. Kvinna i 50-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 8-11 år, 23 år inom yrket.
4. Man i 40-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 16-18 år, 10 år inom yrket.
5. Man i 30-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 10-12 år, 6 år inom yrket.
6. Man i 40-årsåldern, arbetar med elever i åldersspannet 8-11 år, 10 år inom yrket.

Genom det breda urvalet av lärare var vår bedömning att vi skulle få variationer av utsagor och resonemang som skulle ge vår studies insamlade data bredd. Alexandersson (1994) skriver att det är med tanke på kravet av variationsbredd som gör att informanterna kan handplockas.

2.3 Genomförande

Trost (2005) poängterar att det är viktigt att ta hänsyn till skiftande tonfall, ansiktsuttryck och kroppsspråk. Först hade vi tänkt att vi skulle leda varannan intervju var och den andre skulle då anteckna och observera diverse skeenden under intervjuens gång, till exempel yttre störningar och kroppsspråk som skulle ha kunnat påverka informanternas svar. Istället ledde vi alla intervjuer tillsammans och ställde frågor växelvis. En av oss var ändå extra uppmärksam och skulle anteckna störande moment

runt omkring och notera informanternas kroppsspråk, men enligt vår uppfattning var det inget anmärkningsvärt som hände. Vi såg fördelar med att båda två aktivt deltog under intervjuerna. Vi ansåg att vi på så vis fick ut mer av varje intervju eftersom vi uppmärksammade och fokuserade på olika vändningar som intervjun tog och ställde följdfrågor därefter. Stukát (2005) betonar att det är bra att vara två under en intervju för att två kan upptäcka mer än vad en person gör. Samtidigt framhåller han en risk med att om det är fler än en som ställer frågor, kan det leda till att informanten kan känna sig osäker och stressad ("två mot en-läge"). Kanske svarar informanten då inte så som den annars skulle ha gjort. Vi tyckte dock att fördelarna övervägde men vi hade ändå detta i åtanke. Under intervjuerna utgick vi från Skolverkets statistik (se bilaga 1). Vi använde oss av en utgångsfråga. Vår uppgift blev sedan att fördjupa intervjun genom att ställa öppna resonerande följdfrågor till informanternas svar, för att få ett så rikt material som möjligt. Följdfrågorna blev inte samma i alla intervjuer, utan de berodde på vad informanterna svarade. Vi instämmer med Stukát (2005) och Kvale (1997) som anser att intervjun då blir mer likt ett samtal som kan ge utförligare svar. Vår intention var alltså att försöka göra så djupa intervjuer som möjligt. För att dessutom få våra forskningsfrågor besvarade utifrån det relationella perspektivet inriktade vi oss på att våra följdfrågor skulle kretsa kring de tre nivåerna, organisation, grupp och individ. Utifrån organisationsnivån handlade frågorna om styrdokumentet och skolans organisation, på gruppnivån kretsade frågorna kring klassen respektive arbetslaget och på individnivån kring den enskilde eleven respektive läraren.

2.3.1 Intervjuer

Som förberedelse inför intervjun, vad den skulle komma att handla om, skickade vi i förväg ut en förkortad version av vår studies bakgrund samt vårt syfte med studien, till informanterna. Vi använde oss av en diktafon för att spela in intervjuerna, eftersom det är betydligt svårare att hinna med att anteckna allt som sägs. Diktafonen testade vi innan de olika intervjutillfällena. Vi hade också med oss extra batterier och extra band. Intervjuerna ägde rum i klassrum eller i grupprum som informanterna själva valde. Vi inledde med en kopp kaffe och en frukt för att skapa bra förutsättningar för intervjun. Dels för att undvika att informanten skulle vara trött och hungrig, dels som en ren trivselfaktor. I samband med detta informerade vi om Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vi upplyste om att vi spelade in intervjun, att det gick bra att ta en paus i intervjun om informanten så önskade, samt att banden skulle förstöras efter avslutad studie. Tiden för varje intervju varierade, men tog i genomsnitt mellan 30 och 95 minuter. Sjöström (1994) upplyser just om att det inte är ovanligt att tiden kan växla från intervju till intervju. Det viktiga är att intervjuaren är nöjd med det insamlade materialet utifrån studiens syfte.

I början av intervjun presenterade vi statistiken från Skolverket (se bilaga 1) som visar att 10 % av Sveriges alla niondeklassare inte uppnår kursplanemålen i kärnämnen. Vi använde oss utav utgångsfrågan *Varför tror du att alla elever inte når kursplanemålen i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska?* Meningen med vår utgångsfråga var att informanterna skulle börja resonera kring hinder för elevers måluppfyllelse. Våra följdfrågor varierade sedan utifrån vad informanterna valde att resonera kring. För att försäkra oss om att informanternas resonemang skulle kretsa kring våra två forskningsfrågor, hade vi under intervjuerna stöd av anteckningar med bland annat syftet och forskningsfrågorna. I slutet av intervjun ställde vi en slutfråga: *Om du hade tillgång till alla resurser (tid och pengar), vad tror du behöver förändras för att alla*

elever ska nå kursplanemålen i de tre kärnämnen, svenska, matematik och engelska? för att informanterna skulle resonera kring förutsättningar för elevers måluppfyllelse.

2.3.2 Transkribering

Vi transkriberade alla intervjuer tillsammans. Vid några tillfällen hörde vi inte fullt ut vad som sades på bandet och vi kunde således inte ta med information från just detta avsnitt. Vi skrev då XXX i transkriberingarna, i övrigt är transkriberingarna helt ordagrant avskrivna. Alexandersson (1994) föreslår att även pauser och mumlanden ska skrivas ned. Vi skrev ut "...” för pauser, "hihi” för skratt och "ehe” och "hmm” för mumlanden. Om informanterna råkade nämna sin skolas namn eller namn på kollegor, har vi i transkriberingarna benämnt detta med X eller Y. Vi turades också om att transkribera respektive spola fram och tillbaka på diktafonen.

2.4 Analys

Vi började med att numrera transkriberingarna i nummerordning, 1-6 utifrån den ordning som vi utförde intervjuerna, det vill säga transkribering nummer 1 är lika med informant och intervju nummer 1 och så vidare. Vi läste igenom transkriberingarna var för sig och markerade de utsagor som vi ansåg var relevanta utifrån vårt syfte. Vi skrev nyckelord kring vad utsagan handlade om i kanten och gick sedan tillsammans systematiskt igenom alla transkriberingar. Därefter kodade vi utsagorna som hade med orsaker att göra, med hjälp av numrering från 1-181. Utsagorna som handlade om åtgärder, kodade vi med hjälp av bokstäverna A-Ä. Efter detta skapade vi med hjälp av ett system uppbyggt på samma sätt som en tankekarta, två kartor, en som utgick från orsaker till elevers bristande måluppfyllelse och en som utgick från åtgärder för att förbättra elevers måluppfyllelse. Olika kategorier utkristalliserade sig, utifrån vårt syfte, allteftersom vi läste. Merriam (1994) förklarar hur man utvecklar kategorier, det gäller att vara systematisk och försöka hitta likheter i, och återkommande resonemang bland insamlad data. Alexandersson (1994) skriver att det gäller att hitta mönster som framträder och som också förenar resonemangen. Vi använde oss på så vis av en komparativ teknik. Därefter sorterade vi in informanternas utsagor under respektive kategori, uppdelat på orsaker eller åtgärder. Sjöström (1994) betonar transkriberingarnas betydelse både för att kunna tolka det insamlade materialet men också för att ha möjlighet att ta reda på i vilket sammanhang en utsaga nämndes, vilket kan ha betydelse för utsagans innebörd. Vi har citerat våra informanter i resultatet och citaten är refererade enligt följande exempel, transkribering nummer 4, uttalande 76 skrivs 4:76.

Vi har redovisat vårt resultat med hjälp av två huvudkategorier, hinder och förutsättningar. Huvudkategorierna är i sin tur uppdelade i underkategorier. Underkategorierna sorterades sedan in under tre olika nivåer, organisationsnivå, gruppnivå och individnivå. Under huvudkategorin hinder, på organisationsnivå ryms underkategorierna skolpolitik, skolans styrdokument, bedömning, skolans ledning, skolans resurser och skolans tid. På gruppnivå ryms underkategorin klassen/gruppen. På individnivå ryms underkategorierna elevers hemmiljö, elevers motivation, elevers inlärningsvårigheter, elevers medfödda begåvningshandikapp, behovs-/nivågruppering och elever med utländsk bakgrund. Under huvudkategorin förutsättningar, på organisationsnivå ryms underkategorierna skolpolitik, skolans ledning, skolans resurser

och skolans tid. På gruppnivå ryms underkategorierna klassen/gruppen och arbetslaget. På individnivå ryms underkategorierna elevers inlärningssvårigheter, behovs-/nivågruppering och läraren.

Eftersom studien är gjord ur ett lärarperspektiv och vi har intervjuat lärare, så framkommer inte läraren själv, eller arbetslaget för den delen heller, så tydligt som ett hinder för elevers måluppfyllelse från lärarnas resonemang. Vi har därför endast placerat dessa två underkategorier under förutsättningar i resultatredovisningen. I litteraturgenomgången har vi valt att väva in underkategorin skolpolitik under rubriken skolhistorik. Vi vill poängtera att studien har sin tyngdpunkt i hinder för elevers måluppfyllelse. Det var ett medvetet val av oss men vi ville ändå inte helt frångå lärares resonemang kring förutsättningar, eftersom dessa två, hinder och förutsättningar, ofta går hand i hand. En förutsättning avhjälper oftast ett hinder. Vi har heller inte valt att redovisa informanternas utsagor kring faktorer som de inte ansåg var av betydelse för elevers måluppfyllelse, eftersom detta inte var vårt syfte med studien. Om vi till exempel frågade om skolmiljön var av betydelse för elevers måluppfyllelse och informanten inte ansåg det, har vi alltså inte skrivit ut det i resultatet. Vi var medvetna om att det fanns en risk för att vi tolkade in våra egna tankar i informanternas resonemang, i samband med sammanställningen av resultatet, och fick därför påminna oss själva vid flertalet tillfällen om detta. Vad står det i transkriberingen och framför allt, var det informanten som gjorde uttalandet eller var det vi själva?

2.5 Trovärdighet

Trost (2005) betonar frågans betydelse för studiens validitet. Vårt resultat kan ha påverkats av vilka följdfrågor vi ställde under intervjuerna. Vi har citerat våra informanter i resultatet för att öka trovärdigheten, genom att citaten både breddar och preciserar utsagorna i enlighet med vad Alexandersson (1994) skriver. Kvale (1997) anser att det är bättre att förändra det vardagliga talspråket till skriftspråk för att underlätta för läsaren. Vi har därför ändrat detta i vissa citat men vi har därmed inte förändrat innebörden av citatet.

Vi tog hjälp av de tips som Stukát (2005) ger för att göra studien mer tillförlitlig. Detta gjorde vi genom att läsa transkriberingarna flera gånger, gå tillbaka och verkligen kontrollera utsagornas innebörd. Vi var medvetna om att det var lätt att blanda in våra egna tankar och tyckande i lärarnas resonemang. Eventuellt kan informanternas resonemang i viss mån blivit påverkade av att vi stundtals nickade instämmande och höll med om det som informanten gav uttryck för. Genom ett slags omedvetet bekräftande från oss, av informantens åsikt, undrar vi om detta kan ha förstärkt informantens uppfattningar?

Stukát (2005) skriver att kvalitativt forskningsresultat är svårare att generalisera eftersom deltagarantalet oftast är relativt lågt, dessutom påverkas studiens resultat och slutsatser av den som tolkat datan. Den kvalitativa forskningen får kritik i just detta avseende. Vår avsikt var inte att generalisera lärarnas utsagor. Vad vi sökte efter var en bred variation bland lärarnas resonemang. När vi har skrivit *lärare* i resultatet syftar vi på våra informanter och inte på lärare i allmänhet. Resultatet rör alltså endast våra informanters svar och kan således inte gälla generellt för alla lärares åsikter.

2.6 Forskningsetik

För att säkerställa ett etiskt korrekt arbetssätt med denna studie, har vi utgått ifrån de forskningsetiska principerna utgivna av Vetenskapsrådet (1990).

Informationskravet

Enligt informationskravet är forskaren skyldig att informera informanterna om studiens syfte, upplysa om att deltagandet är frivilligt samt att informanterna när som helst kan ångra sig och avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet

Enligt samtyckeskravet måste forskaren få godkänt till informanternas medverkan. Det är viktigt att informanterna inte står i något beroendeförhållande till forskaren utan att de medverkar av egen fri vilja. Forskaren får heller inte utöva någon som helst typ av press på informanterna om dessa skulle vilja avbryta sin medverkan.

Konfidentialitetskravet

Enligt konfidentialitetskravet måste forskaren vidta stor försiktighet med informanternas personliga uppgifter. Dessa måste hanteras och lagras på ett sådant sätt att ingen obehörig får tillgång till dem. I vissa fall kan forskaren och informanterna träffa en överenskommelse om tystnadsplikt.

Nyttjandekravet

Enligt nyttjandekravet får forskaren inte använda sig av det insamlade materialet till något annat ändamål än det överenskomna. Inte heller personuppgifter får användas i något annat sammanhang såsom kommersiella syften eller så att de direkt kan påverka informanterna på något sätt (till exempel tvångsintagning eller vård).

Här nedan beskriver vi hur vi förhöll oss till de fyra kraven.

När det gäller det första kravet, *informationskravet*, lät vi informanterna ta del av vår bakgrund och syftet med studien i förväg, så att de skulle förstå uppgiften med deras deltagande. Vi informerade dem om deras valfrihet att delta samt att de när som helst under studiens gång kunde avbryta sitt deltagande. Vi upplyste också informanterna om att de kommer att vara konfidentiella i studien som personer. Inte heller inom vilken kommun eller vilken skola de arbetar på, kommer att avslöjas.

Det andra kravet, *samtyckeskravet*, behandlade vi redan när den första kontakten togs med respektive informant. De lämnade då sitt godkännande till medverkande i studien. Om informanterna hade specifika villkor eller önskemål kring sitt deltagande var vi tvungna att ta hänsyn till dessa. Vi ansåg inte att vi stod i något beroendeförhållande till våra informanter. Skulle någon av informanterna välja att avbryta sitt deltagande, fick vi inte försöka övertala denne att fortsätta. Vi var medvetna om att vi inte heller fick lov att använda oss utav dennes svar i studien.

Utifrån det tredje kravet, *konfidentialitetskravet* iaktog vi största möjliga försiktighet gällande uppgifter om våra informanter (deras namn och arbetsplats) samt hur vi hanterade dessa. Vi har således inte berättat för någon utomstående om vilka våra informanter är eller på vilka skolor vi har utfört intervjuerna. Alla band och

anteckningar från intervjuerna förvaras på ett säkert ställe fram tills dess att denna studie är avslutad, då kommer banden att förstöras.

Det fjärde och sista kravet, *nyttjandekravet* handlar om att vi som forskare inte får lämna ut uppgifter om våra informanter till annat än forskningsändamål. Vi har dock lovat totalt konfidentialitet för våra informanter och ska således inte heller avslöja deras identiteter för någon som skulle vilja forska vidare på vårt område.

Vi har informerat våra informanter om att vår studie kommer att publiceras via ett elektroniskt arkiv kallat DIVA (Digitala Vetenskapliga Arkivet). På så sätt blir studien offentlig och kommer att kunna sökas via ett flertal sökmotorer på Internet.

3 Resultat

Här följer vårt resultat av lärares utsagor och resonemang kring hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse. Resultatet är uppdelat på organisations-, grupp- och individnivå. Vi har valt att citera våra informanter i resultatet och vi menar i likhet med Alexandersson (1994) att citat är till för att berika, förstärka och förtydliga resultatet. Vi har medvetet valt ut ungefär lika många citat från alla våra lärares resonemang, för att få en bra balans. Vi avslutar med en sammanfattning av vad resultatet sammantaget pekar på.

3.1 Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på organisationsnivå

3.1.1 Skolpolitiken utgår från att alla har samma förutsättningar

Lärare säger att dagens skola är ett resultat av den socialdemokratiska politiken, som står för att det är någon slags rättvisa i att alla barn ska gå igenom samma typ av verksamhet, att inte urskilja någon. De ställer sig frågande till vad det är för rättvisa, eftersom vi alla är olika. Lärare menar att det för en del elever innebär att skolarbetet blir för lätt och för andra elever blir det för svårt. "[...] det blir ju en medelväg till stor del" (5:142). Lärare instämmer i att alla har rätt till undervisning men ställer sig samtidigt undrande till om det verkligen är möjligt att få alla elever att uppnå godkänt. "[...] för vi har ju de som inte är motiverade och det omöjliggör ju det här resonemanget att 100% ska bli godkända" (1:23).

Lärare lyfter fram att det finns barn som går ur skolan och upplever att de har misslyckats. I realiteten är det skolans misslyckande och inte barnets. En orsak till att alla elever inte når upp till målen kan vara att grundskolan är något lång, vissa elever drabbas helt enkelt av skoltrötthet. Eftersom skolan idag är mest teoretisk och studieförberedande blir det svårt för elever att uppnå alla mål, på grund av att en del är mer praktiskt lagda än teoretiskt. "Och nu är det ju så att alla ska gå precis samma, alla ska läsa och göra precis samma. Och alla har inte förutsättningar för att göra det helt enkelt" (2:34). Lärare upplever att politiker inte infriar sina vallöften vad det gäller resursfördelningen till skola och omsorg, vilket omöjliggör en skola för alla. Ett hinder för elevers måluppfyllelse kan vara att lärarens vuxenauktoritet har minskat genom de lagar och förordningar som styr vad läraren är tillåten att göra och på så vis hämmar läraren.

3.1.2 Skolans styrdokument är alltför otydliga

Som en bidragande orsak till att elever inte når målen, för lärare fram att kursplanemålen har blivit lite mer allmänt formulerade, eleven ska ha kännedom om. Det finns utrymme för att plocka in vad som helst. "Förr stod det lite mer konkret vad man skulle uppnå. Nu är det lite mer allmänt hållet att man ska ha kännedom om det och det och det" (1:2). Detta innebär att det lämnas ett stort tolkningsföreträde för den enskilde läraren. Lärare önskar tydligare mål, dels för sin egen skull, dels för elever och föräldrars skull. Några lärare efterfrågar även utbildning i läroplanen eftersom det kan

vara så att den inte förstås och kan feltolkas. Det behövs också en bättre kontroll från myndigheter att skolor verkligen arbetar med den aktuella läroplanen och inget annat. Lärare resonerar kring att det finns en risk för att det kan finnas lärare som då inte förstår uppdraget och att de därmed jobbar med fel saker, många gånger utifrån den gamla läroplanen, lgr 80. Det kan då innebära att de till och med planerar hela sin undervisning utifrån den.

3.1.3 Bedömning av elever ett dilemma

Lärare för fram att de mer allmänt formulerade målen kan innebära svårigheter för nyutbildade lärare vid undervisning och bedömning. En del lärare anser att målen har blivit urholkade och att nivån för att få godkänt har sänkts. Lärare tycker att betygssystemets begrepp icke godkänt är nedvärderande och kan få elever att känna sig stämplade. I det tidigare betygssystemet med siffrorna 1-5 så fanns det inte något nedvärderande betyg i samma bemärkelse som icke godkänt. Lärare ger uttryck för att bedömning är svårt, det är för stort tolkningsutrymme. "[...] vi mäter med fel instrument och vi mäter fel saker" (6:147). Idag kan ett och samma arbete bli bedömt och värderat på alldeles för många och skilda sätt, det en lärare tycker är icke godkänt kanske nästa bedömer som godkänt. Att ge ett högre betyg till en elev än vad den förtjänar, hjälper inte eleven, menar lärare. Den kommer snarare att få det svårare i nästa årskurs. De nationella provens växande betydelse ifrågasätts också, "[...] ska vi träna dem inför provet eller ska vi träna dem för livet?" (3:75).

3.1.4 Skolans ledning och organisation är betydelsefull

En lärare berättar om en upplevelse i samband med samtal om nedskärningar inom skolan "[...] det var någon i hierarkin högre upp som sa det handlar inte om människor, det handlar om pengar, det är ju tjuusigt när man är överhuvud för en skolverksamhet. Så väldigt mycket av det här handlar ju inte om vad som är bäst för barnen eller för oss eller för nåt annat utan det är ekonomin bara" (2:46). "[...] väldigt ofta är det så att organisation styr pedagogiken i skolan" och "[...] vi har en organisation som inte hänger ihop med läroplanen" (6:153 och 6:158). Att skolledare tillåter att pedagoger arbetar med olika syn på vad som är viktigt, kan vara en orsak till att elever inte når målen. Lärare påpekar att det finns skolor med orolig organisation, till exempel många olika gruppindelningar, många olika vuxna samt åldersblandade klasser. En orolig organisation kan störa elever och speciellt elever som har svårigheter att nå målen. En del lärare upplever att det är lätt att släppa iväg en elev i svårigheter till nästa stadium utan att ha åtgärdat problemet. Problemet förs då bara vidare till nästa nivå. "Det finns ju kvar i systemet, alltså om man ser det som ett problem" (4:99). Lärare trycker på att en elev i svårigheter är allas problem, inte bara den enskilde lärarens.

En grupp sammansättning kan bli helt fel om inte rektorer tar hänsyn till de signaler om elever som överlämnade skolor ger. Lärare berättar om att den information om elever i svårigheter som ges från läraren, till specialpedagogen och rektorer, ibland inte förmedlas vidare till mottagande lärare. Om inte stödet fortsätter för eleven medför det vidare problem för eleven. "[...] då är det skolan då i detta fallet som har strulat till det, inte eleven eller någon annan" (5:134).

Lärare konstaterar att eftersom uppsägning och anställning av lärare sker enligt först-in-sist-ut-principen, lagen om anställningsskydd (LAS), leder det till att skolan inte utnyttjar lärares kompetenser optimalt. Följden kan då bli att ett arbetslag består av flera svenska/so-lärare och saknar på så vis matte/no-kompetensen. Lärare ger också

uttryck för att skolledare pressar lärare till att godkänna elever, trots att de egentligen inte når upp till målen, på grund av att skolledare vill att just deras skola ska presentera ett så bra resultat som möjligt.

3.1.5 Skolans resurser, där den mänskliga är den viktigaste

Lärare understryker att nedskärningar av specialresurser, hemspråksresurser, skolhälsovård, kuratorer och psykologer drabbar alla elever och i synnerhet de som är i behov är särskilt stöd, de som behöver det mest. Resultatet blir större klasser och färre vuxna i skolan. "[...] resurser är att man får möjligheter att jobba utifrån de behov som finns" (4:116). Lärare berättar att kommunen är ansvarig för att resurserna delas upp till de skolor som bäst behöver det, så att de inte blir jämt fördelade till alla, vilket kan vara fallet ibland. Det är sen upp till varje skolledare att fördela resurserna till arbetslagen. "Min uppgift är att ta emot resurserna och kanalisera hela den här pengarna jag får rätt ner till eleverna, ner till varje elev så att det blir så bra som möjligt för varje elev" (6:170). Finns det inte tillräckligt med material av varierande slag, såsom plockmaterial, pedagogiska spel, datorer och dataspel, kan detta vara en bidragande orsak till att det blir svårare för vissa elever att uppnå målen. Lärare påpekar dock att människan trots allt är den största resursen.

3.1.6 Skolans tid bör ägnas mest åt eleverna

Lärare påpekar att svaga elever är tidskrävande, läraren får då svårare att hinna med allt och alla. Tid blir då ett hinder för måluppfyllelse. Den tid som lärare avsätter för att delta i olika sorters råd och grupper tar mycket tid. Lärare säger vidare att arbetslaget och läraren kan vara ineffektiva i sina arbetslagsplaneringar, vilket tar mycket tid som skulle kunna användas på ett bättre sätt för elevers måluppfyllelse.

3.2 Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på grupp-nivå

3.2.1 Storleken på och klimatet i klassen/gruppen spelar roll

För vissa lärare är inte gruppens storlek egentligen av så stor betydelse, det är individerna i sig som spelar roll. En liten grupp kan vara nog så jobbig, stökig, omotiverad och vara i behov av mycket stöd och hjälp, medan en större grupp kan fungera hur bra som helst. För andra lärare är gruppens storlek helt avgörande. Det blir mindre tid över för att hjälpa alla, det är fler som stör, fler individer ska tas hänsyn till och det är en större spridning på elevernas kunskaper ju fler de är. Ibland spelar elever vissa roller i gruppen, vilket hindrar dem och eventuellt även andra i gruppen från att uppnå målen. Lärare för fram att om dessa elever får tolkningsföreträde i en grupp kan det bli förödande. Vissa elever har svårt att hitta sin plats i livet, det är många frågor och tankar som tar plats och energi från skolarbetet. Hur en grupp förändras under tid, kan vara såväl positivt som negativt, beroende av vem som börjar och vem som slutar, vem som kommer och vem som går. Klimatet i gruppen påverkar alla individer i den. Lärare menar att barn av idag är mer egoistiska på grund av det rådande samhällsklimatet, som avspeglas via till exempel Internet och media. Lärare ger uttryck för att brist på trygghet och samarbetsförmåga i gruppen är faktorer som påverkar elevernas lärande. Det är också svårare att nå målen om klassrumsmiljön är orolig, stökig och otrygg. Därför är det bra om arbetsro präglar klassrumsmiljön.

3.3 Hinder för elevers bristande måluppfyllelse på individnivå

3.3.1 Elevers hemmiljö och föräldrars inställning och påverkan

Lärare ger uttryck för att elevers förkunskaper och livserfarenheter redan innan de börjar skolan, varierar beroende på föräldrars engagemang i sina barn. De menar också att föräldrars avsaknad av motivation kan påverka elevers möjligheter att uppnå målen. Lärare lyfter fram att elevers fritid idag upptas i större utsträckning av en mängd olika aktiviteter, vilket sker på bekostnad av tid och ork för skolarbete i hemmet. En del elever upplever inte skolan som lika lustfylld och rolig som deras fritid. ”Men här får man sitta och titta på sin fröken och höra på henne, det går liksom inte att zappa bort henne” (2:51). De påpekade också att skolarbete inte ger någon omedelbar tillfredsställelse, det krävs både tid och ansträngning för att lära sig till exempel multiplikationstabellen.

Föräldrars inställning till skolans betydelse och föräldrarnas tid för att stötta barnen i skolarbetet, menar lärare har förändrats. Skolan fordrar att eleven får hjälp och stöd hemifrån. Föräldrar samtalar inte lika mycket med sina barn nu förtiden och familjens gemensamma tid i hemmet har minskat. Lärare beskriver dagens samhälle som mer stressat, vilket påverkar såväl föräldrar som barn negativt. Elevers möjlighet att uppnå målen påverkas av var eleven bor, ett lugnt område kontra ett oroligt. En bidragande orsak till problem att uppnå målen kan också bero på händelser i hemmet, såsom bråk, dödsfall eller sjukdom i familjen. Lärare trycker på att dagens förändrade familjeförhållanden också är en anledning, barnen bor växelvis hos mamma och pappa och vissa får även nya föräldrar och syskon i respektive familj. Kortvarig vistelse hos den ena föräldern under till exempel en helg, innebär att andra aktiviteter prioriteras framför skolarbetet.

3.3.2 Elevers motivation till skolarbete

”Ett skäl är att kanske eleven inte själv vill eller lägger manken till” (1:1). Avsaknad av motivation, egen drivkraft och meningsfullhet inför skolarbetet spelar stor roll för att eleven ska uppnå målen, framhåller lärare. En del har kompetensen men vill inte. Trots extra insatser från skolans sida bidrar inte detta till måluppfyllelse om inte eleven själv vill. Avsaknad av intresse för de teoretiska ämnena, hindrar måluppfyllelse för en del elever. I dagens samhälle är inte skolan den enda platsen och möjligheten för lärande, vilket försvagar elevers motivation för skolarbete. Lärare menar därför att elever inte alltid ser nödvändigheten med utbildning för att nå framgång inom vissa yrken. De lyfter också att elevers motivation tenderar att avta under grundskoleårens mellan och/eller senare år.

3.3.3 Elevers olikheter och inlärningssvårigheter

En del elever är helt enkelt mer praktiskt lagda än teoretiskt menar lärare. Idag går många barn i en vanlig klass oavsett vilka förutsättningar de än har. Ytterligare en bidragande orsak som lärare lyfter fram kan vara elevers mognadsprocess. De ska ändå uppnå samma mål som alla andra elever, vilket blir betydligt svårare för dessa elever. Eleverna utvecklas på sin nivå och gör framsteg men deras prestationer räcker inte till för att uppnå nivån godkänt. Elever i svårigheter har ofta svårare att lära i helklass. Lärare resonerar kring att en del elever som erbjuds särskola, de har alltså rätten att gå

där, avstår, de vill helt enkelt inte eller så tackar deras föräldrar nej. Det kan även av vissa föräldrar ses som negativt, att eleven får särskilt stöd och hjälp i en mindre grupp och de avböjer till och med detta erbjudande. Läs- och skrivsvårigheter är ett handikapp som kan ge upphov till hinder för måluppfyllelse. Ett exempel på detta, menar lärare, är dyslexi. Läsningen är grunden för allt skolarbete, utan den får eleven svårt att uppnå målen. ”Sen tror jag inte att man kan nå alla, jag tror inte det, till syvende och sist” (3:82).

3.3.4 Elevers medfödda begåvningshandikapp påverkar deras måluppfyllelse

Lärare anser att svagbegåvning (1:4), vilket är ett hinder i sig, att eleven inte förstår helt enkelt, ofta beror på arvet. Lärare menar dock att dessa elever inte är fler än förr, det har alltid funnits barn som inte klarat av att nå upp till skolans mål. Trots motivation och intresse har inte alla elever förmågan att uppnå målen, rent intellektuellt eller förståndsmässigt. ”[...] det finns ett uttryck, jag kan inte hålla flaskan mer än full hos en del” (3:69).

3.3.5 Behovs-/nivågruppering för att anpassa undervisningen för alla

Lärare beskriver att ett hinder kan vara att det numer inte finns allmänna och särskilda kurser. ”[...] alla ska läsa samma, till varje pris så ska alla läsa samma sak, lika mycket och lika svårt” (2:45). ”Men det kanske inte är så att alla kan eller ska gå samma väg, man får kanske skraddarsy lite vägar” (4:98). De konstaterar att eftersom skolan är obligatorisk och utgår ifrån att alla ska uppnå samma mål, blir det en omöjlighet.

3.3.6 Elevers utländska bakgrund kan påverka deras måluppfyllelse

Lärare resonerar kring att elever med annat modersmål än svenska får uppenbara problem att uppnå målen. Det får konsekvenser för i princip alla skolämnen i och med att det brister i det svenska språket hos eleven. Lärare poängterar att den utländska bakgrunden i sig inte innebär några begåvningsmässiga hinder för möjligheten att uppnå kursplanemålen. Elever vars föräldrar inte behärskar det svenska språket, har inte samma möjlighet att få stöttning i hemmet med skolarbetet. Lärare upplever att dessa föräldrar däremot har en annan syn på skolan. För dem är den mer betydelsefull. Elever med utländsk bakgrund upplevs vara mer målinriktade enligt lärare, än elever med svenska bakgrund. På grund av invandringen kommer många av dessa elever senare i livet in i det svenska skolsystemet och har då helt andra förutsättningar att uppnå målen än barn som är födda i Sverige. Dessutom kan eventuella traumatiska händelser som elever med utländsk bakgrund har varit med om, påverka deras möjligheter att nå målen. Lärare ger uttryck för att skolan därför rimligtvis inte bör ställa samma krav på att dessa elever ska uppfylla samma kursplanemål som övriga elever. ”[...] målen är ju en pappersprodukt egentligen och verkligheten stämmer ju inte alltid med pappersprodukten” (6:167). Vikten av att skolan värdesätter det som elever med utländsk bakgrund trots allt har med sig i sin ryggsäck, i form av kultur, erfarenhet och språk är något som poängteras av lärare.

3.4 Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på organisationsnivå

3.4.1 Förslag till förändringar inom skolpolitik

Lärare föreslår en förkortning av grundskolan som en åtgärd för att fler elever ska kunna uppnå godkänd nivå. Högstadiet skulle kunna vara lite mer inriktat på bara baskunskaper, alltså inte så många olika ämnen och dessutom föreslås ett mer programinriktat högstadium. För de elever som inte är studiemotiverade och/eller intresserade borde det erbjudas annan verksamhet än enbart det gymnasium vi har idag. Lärare ifrågasätter hur läroplanen från 1994 blev sjösatt och väcker förslag om att den antingen bör förankras om eller varför inte införa en helt ny läroplan. Lärare ger uttryck för att de önskar bättre kontroll ifrån skolledning så att det inte kan vara möjligt för pedagoger att arbeta utifrån fel läroplan, vilket är fallet idag.

3.4.2 Skolans resurser påverkar lärartäthet och skolmiljö

Som en åtgärd för elevers förbättrade måluppfyllelse önskar lärare att klasser inte slås ihop, eftersom det innebär ett ökat antal elever per klass. Möjligheterna minskar då för att kunna hjälpa var och en. Speciellt påpekas detta gälla för elever i de tidiga åldrarna. Lärare menar att det skulle bli förödande. Om mer resurser fanns skulle det kunna satsas två lärare på en grupp som är i behov av mer hjälp. Lärare anser att det behövs fler vuxna resurser som kan hjälpa till att dämpa stökiga elever, vilket gör att lärandesituationen blir mer gynnsam. En del lärare ger uttryck för att skolmiljön skulle kunna vara lite mer inspirerande och mer anpassad för barnen, till exempel möblerna och materialet. Fler rum efterfrågas också av lärare för att bidra till fler möjligheter, till exempel att träna eleverna i eget ansvar genom att de får arbeta självständigt i smågrupper. Mer resurser till kvalitativ kompetensutveckling för lärare är önskvärda. Smarta och tekniska hjälpmedel i skolan, är något som också efterfrågas av lärare.

3.4.3 Skolans tid ska rymma mycket, elevtid, planeringstid och kompetensutveckling

Lärare ger uttryck för att de skulle vilja ha mer tid på tu man hand med eleverna, för att få personlig kontakt och för att kunna reparera det som brister. ”Hitta mer tid för en mot en, många utav de här eleverna skulle man kunna fånga upp är jag helt övertygad om” (4:N). De menar att den tid som de lägger ner på att medverka i olika arbetsgrupper, skulle de hellre vilja använda till planering eller tid för eleverna. Lärare ger förslag på ytterligare ett sätt att effektivisera planeringstiden, att arbetslaget delar med sig av gemensamma lektionsplaneringar. De tycker också att ordentligt med tid bör avsättas för lärares kompetensutveckling, inte endast ströddagar eller eftermiddagar.

3.5 Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på gruppnivå

3.5.1 Sammansättning och motivation i klassen/gruppen

Sammansättningen av en grupp är av vikt för den enskilda elevens måluppfyllelse. En ”duktig grupp” (1:12), kan till exempel dra med sig ”svaga elever” (1:12) så att de

också kan få godkänt och bli mer motiverade. Därför är det bra om pedagoger har möjlighet att flytta om elever utifrån deras olika motivationsgrad samt kunskapsnivå. Det gäller att ge elever i ”strulgrupper” (3:I) positiv feedback, att hitta det lilla positiva och omedelbart ge beröm. På så vis lyfts hela gruppen men även den enskilde eleven. För att få en bättre lärmiljö anser lärare att gruppen ska bestå av högst 16-20 elever. Klimatet i en grupp har stor betydelse för elevers måluppfyllelse. Lärare förespråkar åldershomogena grupper, ”det jag upplevt är att kunna ha ganska så rena åldersgrupper, [...] det är det jag tycker fungerar alldeles, absolut bäst, när man kan ha varje ålder för sig” (5:131). Kunskapsnivån eller flicka/pojke ska inte påverka samarbetsförmågan hos eleverna, tvärtom olikheterna ska berika. En möjlighet för att vänja eleverna vid detta är att de ofta får byta platser med varandra i klassrummet.

3.5.2 Arbetslaget som en resurs för den enskilde läraren

För vissa lärare är arbetslaget viktigt och det är otänkbart att arbeta ensam. Arbetslaget planerar tillsammans, alla vet vad alla gör och hur arbetslaget ska arbeta för att få eleverna att nå målen. Lärare i ett arbetslag kan även hjälpas åt med bedömning. Genom arbetslaget ges också möjligheter att utnyttja varandras kompetenser. Lärare i ett arbetslag kan alltså ha varandras elevgrupper i de ämnena som de är utbildade för, vilket lärare menar är det bästa för eleverna. De kan också föra pedagogiska diskussioner med varandra kring bland annat kunskapssyn. Ytterligare en aspekt för måluppfyllelse är att arbetslaget tillsammans får en helhet av eleverna, det är alltså fler ögon som ser eleverna och dessutom i olika situationer.

Ett arbetslag kan också ge möjlighet till olika typer av gruppindelningar, ibland med ett individualiserings syfte. Arbetslagets och den enskilde lärarens inställning till, till exempel behovsgrupper är väsentligt för elevernas motivation till att prestera och utföra skolarbetet i grupperna, framför allt den svaga gruppen menar lärare. Enligt lärare finns det ingen entydig forskning vad gäller behovsgrupper, vilket som är bäst för den enskilda eleven. Det viktiga är att lärarlaget är överens, tror på, utför arbetet med glädje och presenterar det på rätt sätt för till exempel ledning och föräldrar, annars kan det sätta käppar i hjulet för elevers måluppfyllelse. Det kräver att lärarna är flexibla och beredda att bryta mönster. För andra lärare innebär yrket mycket ensamarbete, största delen av skoldagen är det mest läraren och klassen för sig. De lärarna finner ändå sin styrka i arbetslaget för att bland annat rådgöra med varandra och vid vissa tillfällen samarbeta över klassgränserna.

3.6 Förutsättningar för elevers måluppfyllelse på individnivå

Anledningen till att underkategorierna *elevers hemmiljö*, *elevers medfödda begåvningshandikapp* och *elever med utländsk bakgrund* inte finns med under denna rubrik, beror på att det är faktorer som skolan inte kan påverka i någon större utsträckning. Vi menar att en elevs bristande motivation kan uppmuntras med hjälp av läraren, därför har vi valt att placera in underkategorin *elevers motivation* under underkategorin *läraren*.

3.6.1 Behovs-/nivågruppering som ett led i individualisering

En del lärare förespråkar behovsgrupper, alltså att nivåindela eleverna, då oftast i ämnena matematik och engelska. På vissa skolor är det eleverna som själva får välja vilken nivågrupp de vill arbeta i, på andra skolor är det lärarna som delar in eleverna utifrån behov, men i båda fallen har eleverna möjlighet att byta fram och tillbaka mellan grupperna. Lärare väljer att se på behovsgrupperna som något positivt snarare än något negativt, de erbjuder en extra möjlighet, en extra punktinsats. Behovsgrupperna blir en sorts individualisering. Lärare argumenterar för att specialpedagoger ska sättas in redan under de tidiga åldrarna, snarare än under mellan och de senare åldrarna, då det oftast är alldeles för sent.

3.6.2 Lärarens betydelse för elevers måluppfyllelse

Pedagogens roll är viktig för eleverna anser lärare. Lärare eftersöker mer utbildning och kunskap kring hur elever lär. Den kompetensutveckling som idag sker, skulle kunna förändras så att lärare bättre får det de verkligen behöver, det de har nytta av här och nu. Lärare önskar avstå från diverse råd och grupper som de numer måste vara delaktiga i. Istället vill de kunna fokusera på sitt uppdrag, nämligen att ge våra barn en så bra utbildning som möjligt, så att de kan nå upp till de uppsatta målen. De påpekar också att det inte endast gäller att få eleverna precis över gränsen för måluppfyllelse, utan att sträva längre än så. För bättre måluppfyllelse måste eleverna även veta vart de är på väg, det vill säga, känna till målen. Lärarens uppgift är att få eleverna inspirerade, engagerade och motiverade och därför måste läraren aktivt arbeta med motivationsförmågan hos de elever som inte når målen; ”Man kan nämligen förbättra den, genom att uppmuntra elever men då måste de prestera någonting och det kanske de inte kan göra om de är i en stor grupp då” (1:30).

Eleverna måste också förstå meningen med sin skolgång. För att tydliggöra meningen med skolarbete för eleven och för att eleven ska anta utmaningar som läraren erbjuder kan en jämförelse göras med till exempel en fritidsaktivitet. ”Om du åker slalom, vill du åka i en bana då som är väldigt lätt för att du klarar av det, eller vill du åka i en svårare så att du lär dig?” (5:132). Hur väl läraren lyckas med allt detta, menar lärare blir avgörande för elevernas måluppfyllelse. Lärare anser att om det inte finns en betydelsefull interaktion mellan lärare och elever så kan det bli ännu ett hinder för eleverna att nå målen. De ger också uttryck för att lärarens egen inställning och engagemang har betydelse för måluppfyllelse speciellt för elever i svårigheter. Att vara konsekvent som lärare är något som de betonar. Har läraren tillsammans med klassen bestämt vilka regler som gäller så är det viktigt att dessa regler hålls. Tanken är inte att eleverna ska bestraffas men eventuell belöning bör utebli, säger lärare.

Om inte läraren redan i tidiga åldrar låter eleverna ta ansvar för sitt lärande, kan det innebära problem för dem längre upp i åldrarna, då det egna ansvaret krävs och förväntas av dem. Lärare anser att det är nödvändigt att ha en tillåtande inställning till misslyckanden men också att läraren ger eleverna förtroende på nytt. Arbetssätten som läraren väljer att jobba utifrån kan också ha betydelse för elevers möjligheter att nå målen. Börjar läraren med att introducera ett lite mer strukturerat arbetssätt för att senare övergå till ett friare arbetssätt, underlättar det för eleverna att lyckas. Lärare för ett resonemang kring vikten av att elever reflekterar och det redan från de tidiga åldrarna, det vill säga att eleverna ges möjlighet till att utveckla sitt eget tänk. ”[...] det handlar ju om reflektioner överhuvudtaget i smått och stort, skriftligt, muntligt, ju mer medvetna du kan göra barnen ju bättre är det” (3:H). Dessutom framför lärare att

”Väldigt många av våra barn har kapaciteten för att nå ett sånt betyg [högre, vår kommentar], om de har fått den här träningen i skolan och det är ett av mina absolut viktigaste uppdrag i skolan” (6:146).

Det gäller att vrida och vända, förklara på olika sätt och se problemet ur olika perspektiv, att inte ge upp. Om läraren tycker att den har gjort allt den har kunnat för att få eleven att förstå men ändå inte lyckats, så är det lätt att skulden läggs på eleven istället. Vad det gäller obehöriga lärare så har de svårare för att kunna förklara på olika sätt, oftast blir det bara upprepningar av vad de tidigare redan sagt menar lärare. Lärare påpekar också att det blir svårare för de obehöriga lärarna att sätta betyg eftersom de saknar erfarenhet av detta. Att vara utbildad innebär dock inte att vara färdig lärare. För verksamma lärare fortsätter lärandet, det är viktigt att fortbilda sig. Lärare konstaterar att det på grund av den förestående pensionsavgången av flertalet lågstadielärare, försvinner mångårig kompetens. De uttrycker att denna kompetens inte kan kompenseras av den nuvarande lärarutbildningen eftersom lärare hävdar att det saknas tillräcklig utbildning kring barns läsinlärning och utveckling i matematik i dagens lärarutbildning. Finns det brister i lärarens kunskaper kring barns utveckling i svenska och matematik, föreligger det risk för att barnen misslyckas, därför är det viktigt att läraren har en teoretisk grund att utgå ifrån, anser lärare.

Lärare menar att det gäller för pedagoger att vara observanta även på de lugna och tysta eleverna, som kan vara de som inte uppnår målen. Det är viktigt att uppmärksamma dessa i ett tidigt skede för att kunna sätta in hjälp och stöd, men även eftersom det kan bli svårare att upptäcka de här eleverna under högstadietiden på grund av att de går mellan olika klassrum och har många olika lärare. Lärare menar att om elever i svårigheter inte fångas upp i tid, finns det risk för att eleverna tappar lust och intresse för ämnet och kommer efter allt mer och mer. Vissa lärare efterfrågar mer nötning under de första skolåren, av till exempel de fyra räknesätten, multiplikationstabellen och uppställning av division. De menar att det vore önskvärt om nötningen och draggandet var klart när eleverna kommer upp i senare åldrar så att tiden kan läggas på att utveckla kunskapen istället.

3.7 Sammanfattning av resultatet

Vi har delat upp den här delen i, sammanfattning av vad lärare anser vara orsaker till elevers bristande måluppfyllelse respektive en sammanfattning av förslag från lärare på åtgärder för bättre måluppfyllelse för elever. Syftet med vår studie var att redogöra för lärares utsagor och resonemang kring orsaker till varför alla elever inte når kursplanemålen och åtgärder som skulle kunna förbättra elevers måluppfyllelse. Sammantaget kan vi säga att våra informanter har resonerat mest kring lärarens roll.

I resultatet ställer sig lärarna frågande till varför alla barn ska gå igenom samma typ av verksamhet när alla barn är olika, det skulle finnas fler alternativ att välja mellan. De resonerar också kring tolkningsfriheten av skolans styrdokument och om att de önskar tydligare mål och en mer gemensam syn som styrs av skolans ledning, på vad som är viktigt. Vidare resonerar de kring resurser och nedskärningar och hur det oftast drabbar eleverna. Gruppklimat och klassrumsklimat är två viktiga faktorer, liksom hemmet och föräldrarna som också spelar en stor roll för elevers måluppfyllelse. De lyfter även

avsaknad av motivation, svagbegåvning och annat modersmål än svenska, som omständigheter som försvårar för elever.

Lärarna ger förslag på en rad åtgärder som skulle kunna förbättra elevers måluppfyllelse, till exempel, en förkortning av grundskolan, lagom stora klasser, åldershomogena klasser, mer tid för varje enskild elev, och behovsgrupper. Lärarnas resonemang handlar mest om läraren själv och den viktiga roll som denne har. De beskriver hur viktigt det är med engagemang, motivation, reflektion och kompetens och hur detta kan påverka eleverna. Sammantaget pekar resultatet på att det finns mycket som lärarna själva och skolan har att arbeta med och att inte allt, alltid hänger på den enskilde individen och dennes förutsättningar.

4 Diskussion

Vi har valt att dela upp detta kapitel i tre delar, metod-, resultat- och avslutande diskussion. Vi anser att det då blir lättare för läsaren att följa diskussionens gång.

4.1 Metoddiskussion

4.1.1 Metodval, pilotstudie och urval

Vårt val av kvalitativ metod visade sig vara lämpligt eftersom vi ville belysa lärares utsagor och resonemang. Den teknik vi valde, intervjuer, anser vi var bra för att få våra forskningsfrågor besvarade. Vår åsikt är att en enkätundersökning hade gett oss ett för platt resultat och om vi skulle ha använt oss av observationer i denna studie hade det krävt orimligt lång tid för en studie av denna storlek. Efter att ha lyssnat på pilotintervjuns inspelning, konstaterade vi hur tydligt ljud runt omkring tas upp av en diktafon. Denna aspekt tog vi i beaktning när informanterna föreslog intervjuplatser. Vi lärde oss också att invänta svar från informanten för att låta denne tänka klart. Under pilotstudiens gång märkte vi att det var lätt att lägga orden i munnen på informanten. Vi försökte uppmärksamma varandra på detta och kände att vi blev bättre på det under de övriga intervjuerna. Vi är medvetna om att vi inte är vana intervjuare, men i mötet med informanterna kände vi oss trygga. Vi är nöjda med vårt urval av informanter ur flera aspekter, antal verksamma år inom yrket, bra variation bland åldrarna på eleverna som informanterna undervisar samt att informanterna är verksamma på olika skolor. Möjligtvis kunde vi ha valt tre kvinnor och tre män, istället för två kvinnor och fyra män.

4.1.2 Genomförande, intervjuer, transkribering

I efterhand har vi upptäckt att det fanns mer att fråga kring som vi tror har betydelse för elevers måluppfyllelse. Till exempel borde vi ha frågat om informanterna tycker att det är mycket annat som tar tid och utrymme i skolan istället för undervisning i baskunskaperna. Är det därför eleverna inte når upp till målen? Tar information om alkohol, narkotika, trafik och fritidsaktiviteter för mycket tid från skolarbetet? Vår erfarenhet är att det är mycket annat som vill ta och får ta tid från undervisningen i skolan. Vi frågar om detta istället kanske kan göras på fritids eller är det egentligen hemmets uppgift att stå för den här typen av information? Vi borde också ha frågat om informanterna trodde att det skulle vara möjligt att någonsin nå upp till 100 % måluppfyllelse för alla elever med det system som vi har idag. Vi är medvetna om att slutfrågan kan verka orealistisk, men vår intention var att informanterna inte skulle hindras i sina resonemang, av de på respektive informants skola, rådande premisser.

Vi valde att utföra alla intervjuer tillsammans för att vi på så vis verkligen skulle känna oss delaktiga i vårt resultat. Vi transkriberade också alla intervjuer tillsammans. Vi insåg att allt detta tog längre tid än om vi hade delat upp dem sinsemellan, men det var för att säkerställa tillförlitligheten inför resultatsammanställning. Vi upptäckte redan under första transkriberingen att vi hörde och uppfattade väldigt olika av det som informanterna sa. Till exempel kan ett litet ord som *inte*, göra att en mening får en helt

annan innebörd. För att varken förstärka eller försvaga informanternas svar var vi medvetna om betydelsen av att försöka vara så neutrala som möjligt under intervjuerna. När vi lyssnade på inspelningarna hörde vi oss själva vid flertalet tillfällen, trots denna insikt, ”humma” instämmande eller på annat sätt hålla med informanterna. Under transkriberingen märkte vi att vi inte var så vana intervjuare. På flera ställen borde vi ha gått in och brutit intervjun eftersom det visade sig att informanten pratade om annat än det som var relevant för vårt syfte. Vi ställde oss frågan, vilket är bäst, att låta informanten prata på, kontra att avbryta informanten och med hjälp av frågor styra tillbaka intervjun till syftet. När informanterna fick prata på framträdde i och för sig resonemang som hade med syftet att göra, som vi annars är osäkra på om vi hade fått fram. Bara för att en intervju tog lång tid, var det ingen garanti för att svaren var mer innehållsrika och kopplade till vårt syfte, vilket blev synligt först när vi fick det nedskrivet. Därav förstod vi ännu mer vikten av att transkribera intervjuer. Det kan vara svårt att bestämma antalet intervjuer på förhand eftersom man aldrig vet vad man får ut av dem förrän efter transkriberingen. Vi hade planerat att göra sex intervjuer, eftersom ingen informant valde att hoppa av eller avstod och vi var nöjda med det insamlade materialet, förblev antalet detsamma.

4.1.3 Analys

Vi har fört en diskussion oss emellan om vad vi skulle kalla indelningen av utsagorna för. Vi bestämde oss till slut för kategorier. Detta har dock inget att göra med det kategoriska perspektivet som vi beskriver i vår inledning. Vi var noga med att vid benämningen av kategorierna finna ett bra ord som sammanfattade utsagorna så att informanterna skulle kunna känna igen sitt resonemang samt att en utomstående läsare lätt skulle kunna förstå vad kategorin handlar om. Vi fann att några av kategorierna gick mer eller mindre i varandra, både i resultatet och litteraturgenomgången och det var emellanåt svårt att veta vad som skulle placeras under vilken kategori. Numreringen av informanternas utsagor kring hinder för elevers måluppfyllelse och bokstäverna på förutsättningar för elevers måluppfyllelse, hjälpte oss att organisera upp utsagorna och för att lättare kunna gå tillbaka och hitta dem i transkriberingarna. Kartorna synliggjorde för oss att vi hade berört de tre nivåerna, organisation, grupp och individ, med varje informant. Vi var inte intresserade av att redovisa resultatet utifrån vem som hade svarat vad, istället ville vi finna på variationer bland utsagorna. Kartorna tydliggjorde dessutom för oss vilka orsaker och åtgärder som dominerade i resonemangen, vilket underlättade för oss när vi drog slutsatser av vårt resultat. Vi upptäckte också att en del av de utsagor som vi först placerat under orsak, kom att flyttas till åtgärd och tvärtom. Vi är medvetna om att vi inte kan generalisera vårt resultat till att gälla alla lärare, på grund av vår studies antal intervjuer.

4.1.4 Trovärdighet och forskningsetik

I enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (1990) angående informationskravet, skickade vi i förväg ut en förkortad version av vår studies bakgrund och syfte. Våra informanter hade inför intervjuerna förberett sig på olika sätt, någon hade gjort stödanteckningar medan flera resonerade fritt. Anmärkningsvärt var att en informant resonerade mer utifrån sin filosofi om läraryrket för att svara på frågorna, medan de andra svarade mer konkret. Alla våra informanternas första tanke kring hinder för elevers måluppfyllelse skiljde sig åt. Allteftersom intervjuerna fortskred berörde informanterna fler och fler liknande faktorer, dock med olika nyanser. Ett exempel på detta är elever med utländsk bakgrund, en lärare resonerade kring svårigheten med det svenska språket, en annan om de olika kulturernas betydelse och en tredje kring

eventuella traumatiska händelsers påverkan. I resultatet har vi noga övervägt balansen mellan antal citat så att varje informant har citerats ungefär lika många gånger. Citaten berikar och uttrycker klart de resonemang som avspeglas under varje kategori.

4.2 Resultatdiskussion

Diskussionen är uppdelad på organisations-, grupp- och individnivå och vi har valt att diskutera, det som vi menar är det mest centrala från vårt resultat, relaterat till vårt syfte, att redogöra för och belysa lärares utsagor och resonemang kring orsaker till varför alla elever inte når kursplanemålen samt åtgärder som skulle kunna förbättra elevers måluppfyllelse. Vi sökte svar på forskningsfrågorna; Hur resonerar lärare kring hinder för elevers måluppfyllelse och hur resonerar lärare kring förutsättningar för elevers måluppfyllelse?

Vi diskuterar både hinder och förutsättningar för elevers måluppfyllelse under de tre nivåerna organisation, grupp och individ, utifrån respektive kategori grundat i empirin men också relaterat till litteraturen. Vi avslutar med en slutsats som en sammanfattning av resultatdiskussionen.

4.2.1 Organisationsnivå

4.2.1.1 Skolpolitik

Resultatet visar att lärare ifrågasätter rättvisan med dagens skolsystem som bygger på att alla elever ska klara av samma typ av verksamhet utan att urskilja någon. Lärarna ger exempel på vilka sätt elever skiljer sig åt vilket omöjliggör samma slags skola för alla. Vi funderar kring hur skolan skulle ha sett ut idag om grundskolan mer liknat den skola såsom den var tänkt när grundskolan infördes 1962. Det fanns en intention att eleven skulle ha möjlighet till individuella val redan under det tredje stadiet av grundskolan. Enligt vår mening kanske skolans mål då hade varit möjliga för fler elever att nå, eftersom målens utformning skulle ha sett olika ut beroende på vilka val eleverna gjorde.

4.2.1.2 Skolans styrdokument

Vi är medvetna om att Skolverkets rapport från 1992 (ref. i Jönsson, 1999) angående föräldrars bristande kunskaper om styrdokumentet är lite gammal, men vår erfarenhet säger oss att det inte ser bättre ut idag. Englund (2005) skriver att styrdokumentet lämnar stort tolkningsutrymme. Vi instämmer med det som resultatet visar, nämligen att det då blir bekymmersamt när lärare, föräldrar och elever ska diskutera målen. Tydligare mål önskas av lärare, men med tanke på det Gudem (1997) skriver om, att ju mer styrda målen är, desto mindre handlingsfrihet ges åt läraren att bestämma vägen dit. Vi har tidigare erfarit att lärare beskriver att tjugningen med yrket är just den stora handlingsfriheten, vi undrar hur dessa två, tydligare mål och handlingsfrihet, bäst ska kunna kombineras? Lärare i vårt resultat ifrågasätter de nationella provens växande betydelse. Vi tycker att det är beklämmande att lärare för fram att det finns en risk för att lärandet kretsar kring att eleverna ska klara av proven. Resultatet av detta blir att vissa lärare till och med lägger upp sin undervisning utifrån de nationella proven, menar lärarna i vår studie. Tanken borde vara att lärande handlar om att elever ska lära för livet, anser vi.

4.2.1.3 Skolans resurser

Som en bidragande orsak till elevers bristande måluppfyllelse framkom i vårt resultat, brist på resurser, främst i form av människor. Det blev också resultatet när informanterna talade om åtgärder för att komma till rätta med problemet. Ekman (1999) citerade en skolchef som poängterade just den mänskliga resursen som en av de viktigaste faktorerna för ett bättre lärande. Vi betonar att lärarrollen har framkommit som en mycket viktig faktor för elevers måluppfyllelse, såväl resultatet som litteraturen understryker detta. Vi menar att det är beklagligt att det är just de mänskliga resurserna som det sparas in på vid neddragningar inom skolan.

4.2.2 Gruppnivå

4.2.2.1 Klassen/gruppen

Både vårt resultat och vår utvalda litteratur visar på att gruppens storlek inte alltid är av avgörande betydelse för elevers måluppfyllelse, däremot har gruppens olika individer betydelse. Det stämmer väl överens också med våra egna erfarenheter. Trygghet i gruppen är en annan viktig faktor för lärande enligt Stensaasen och Sletta (1997) och är helt i likhet med våra informanters svar.

4.2.2.2 Arbetslaget

Vi finner det intressant att lärare i vår studie ger så olika bilder av arbetslagets funktion och betydelse. En del resonerar kring att läraryrket innebär mycket ensamarbete medan andra ser det som helt otänkbart att arbeta utan sitt arbetslag för elevers måluppfyllelse. Kan det bero på vilka signaler skolledningen väljer att sända ut kring lärares samarbete samt skolans inställning till förändringar undrar vi?

4.2.3 Individnivå

4.2.3.1 Elevers hemmiljö

Vi instämmer med Richardsons (1994) beskrivning av de förändringar som har skett i dagens samhälle, till exempel boendemiljöer, förändrade familjesituationer och utvecklingen av informationssamhället och den påverkan dessa förändringar får för elevers vardag. Resultatet visar att skolarbetet ibland prioriteras bort av såväl föräldrarna som barnen, till förmån för fritidsaktiviteter och detta tror vi för vissa elever, kan vara en bidragande orsak till lägre måluppfyllelse. Vidare visar resultatet att skolan inte heller står sig i konkurrensen bland allt det lustfyllda som barnen idag har att välja mellan. Utbudet är enormt om vi jämför med några år tillbaka. Vi frågar då om skolan verkligen ska försöka konkurrera eller om den istället ska vara en motpol till elevers fritid. Oavsett om du ska lära dig läsa, skriva och räkna eller lära dig cykla eller bli handbollsproffs så gäller det att träna, träna och åter träna. Utan övning, ingen färdighet! Vi menar att detta bör understrykas tydligare för elever.

4.2.3.2 Elevers motivation

Att motivation har stor betydelse för elevers måluppfyllelse intygas av flera författare, bland andra Hörnqvist (2000). Våra lärare resonerar kring att en del elever har den egna drivkraften som krävs, medan andra behöver hjälp, det blir då en utmaning för läraren. Björklid och Fischbein (1996) understryker att någon form av belöning alltid är bättre än bestraffning, men då undrar vi, hur ska vi få elever att utföra arbetsuppgifter utan att alltid belönas? Resultatet lyfter fram att föräldrars egen skolgång och inställningen till den, påverkar deras barns motivation. Förväntningar kan då leda till en slags

självuppfyllande profetia, resultatet blir inte bättre än vad som förväntas. Lärares egen motivation och inställning till ämnet kan också påverka undervisningen och i sin tur eleven. Om läraren signalerar att det här inte är viktigt, kan det bidra till att eleven inte uppnår målen. Våra informanter förde fram att det är viktigt att eleverna ser nyttan med kunskapen eftersom skolan inte längre är den enda arenan för lärande, eller som Andersson (1999) uttrycker det, skolans kunskapsmonopol har brutits. Vi menar att kunskap i form av allmänbildning är ett begrepp som skolan förr alltid kunde använda som argument för kunskapens betydelse. Vi instämmer med att det idag finns så många fler arenor för lärande, till exempel Internet som har blivit ett instrument som är tillgängligt för alla, dygnet runt. Därför håller inte detta argument längre. Idag handlar det istället om att elever ska kunna söka rätt på kunskap, snarare än att kunna rabbla den utantill. Samtidigt vill vi poängtera att skolarbete med den nötning och dragglände som det innebär, och som våra informanter gett uttryck för, ändå är viktig för elevers måluppfyllelse.

4.2.3.3 Elevers inlärningssvårigheter

Det framkom i litteraturen att på det sätt som målen är formulerade, så blir det realistiskt att alla elever ska kunna klara av att nå upp till samma mål. Vårt resultat visar på att kraven i målen *inte* är för högt ställda, de är bara inte anpassade för alla. När regeringen 1993 lade fram ett förslag på en ny läroplan, så lades det särskilt vikt vid att målen skulle vara utformade så att alla elever skulle ha möjlighet att nå upp till dem (Persson, 2001). Vi tycker inte att det framstår som att regeringen lyckades särskilt bra med sin intention med tanke på det som har framkommit i vårt resultat. Lärarna ger uttryck för att föräldrarna ibland kan vara orsaken till att eleverna inte får det stöd som de behöver. De avstår från de möjligheter som skolan erbjuder. Vi upplever att lärares professionalitet blir ifrågasatt på ett sätt som inte sker inom till exempel sjukvården. En patient väljer sällan att avstå från en läkares ordination. Vi saknar den yrkeslegitimation som så livligt diskuteras bland lärarnas fackförbund. Om den skulle införas så tror vi att det skulle bidra till en högre status för läraryrket och därigenom en ökad tilltro till lärares kompetens.

4.2.3.4 Elevers medfödda begåvningshandikapp

Både vårt resultat och litteraturen visar på det faktum att det finns elever med låg begåvning. Vi ställer oss frågande till hur vi ska angripa detta problem eftersom det är ett faktum att det finns elever som inte klarar av att nå upp till målen. Såsom resultatet visar på så finns det elever eller föräldrar som tackar nej till särskola. Vi undrar hur lärare ska hantera detta i skolan?

4.2.3.5 Elever med utländsk bakgrund

En elev med utländsk bakgrund kan till en början ha svårare att uppnå målen på grund av brister i det svenska språket, det visar både vårt resultat och litteraturen tydligt på. Kan lärare då verkligen bedöma dessa elevers rätta kunskapsnivå och på ett rättvist sätt jämföra med elever som har svenska som modersmål undrar vi. Kanske framgår inte såsom Ladberg (2000) påpekar, elevens egentliga kunskap i ämnet på grund av att han/hon har svårigheter med det nya språket. Vi föreslår att tolkar kanske kan vara behjälpliga vid provtillfällen, proven kanske rent av kan skrivas både på svenska och på elevens hemspråk. Vi ställer oss frågande till om det verkligen är rättvist att dessa elever ska uppnå samma kursplanemål och under samma tid som elever som har svenska som modersmål? Vi tycker att det är bra att dessa elever erbjuds

modersmålsundervisning, men måste den förläggas under skoltid? Vi föreslår att den kan äga rum efter skoltid på till exempel fritids.

4.2.3.6 Läraren

I resultatet redovisar vi att lärare resonerar mycket kring hur betydelsefull läraren är för eleverna, på många olika sätt. Det är viktigt att läraren inte stagnerar i sin utveckling utan att kommunerna satsar på kompetensutveckling (Rapp, 2006). Lärare i vårt resultat förde fram en önskan om mer utbildning kring hur elever lär men också att kompetensutveckling ska vara mer uppdelad så att lärarna själva kan välja den fortbildning de bäst behöver. Dels med tanke på den tidigare enskilde lärarens erfarenheter och kunskaper, dels med tanke på lärarens elevgrupps behov. Vi instämmer med det som lärarna i vår studie fört fram och ifrågasätter den kollektiva fortbildningens nytta som lärarna gett uttryck för, eftersom forskning visar på att lärares kompetens är betydelsefull för elevers måloppfyllelse. Vi anser därför att lärares kompetensutveckling skulle behöva utvecklas. På grund av att lärarutbildningen, kunskapssyn och samhället i stort har förändrats och förändras, krävs det att lärare är flexibla och förändringsbenägna (Rapp, 2006). Trots lång erfarenhet inom yrket innebär det inte per automatik någon garanti för att läraren använder sig av den och förändrar sitt sätt att se på undervisning (Scherp, 1999). I vårt resultat framkom det att det finns lärare som arbetar efter en gammal läroplan och vi undrar hur det kan vara möjligt? Hur kan skolledare tillåta detta? Hur bra fungerar kontroll och uppföljning av lärares arbete? Vi menar att det gäller att vara uppdaterad i sin undervisning, alltså att arbeta enligt den gällande läroplanen. Vi gör en jämförelse med biltillverkning på Volvo. Skulle det idag vara möjligt att stå och montera modellen 242 när det i själva verket är S60 som efterfrågas? Nej, vi tror inte det, då skulle den personen bli avskedad.

I vårt resultat framhåller lärare att specialpedagogiskt stöd ofta sätts in för sent och lärarna har en önskan om att stödet ska sättas in tidigare. Genom Skolverkets (2001) forskning framkommer att precis så är fallet, dessutom följs i många fall inte specialpedagogiska insatser upp. Vi undrar då om det finns risk för att det kommer att uppstå ett glapp där några årskullar av elever kommer att gå miste om specialpedagogiskt stöd eller kommer det att sättas in extra resurser vid en övergång under några år?

4.3 Avslutande diskussion

Vår slutsats av denna studie är att, nej skolans mål är inte möjliga för alla elever att nå, inte så som skolan ser ut idag i alla fall. Vi låter vår uppfattning stärkas av Rapp (2006) som menar att när allt ändå kommer omkring "[...] kommer det alltid att finnas ett antal elever som av olika skäl inte kan klara att nå skolans målsättningar men det finns också många som har förutsättningar men som ändå inte kommer att lyckas. Här har skolan en av sina största utmaningar" (s. 98). Vi tror att det, precis som många forskare och författare för fram, beror på flera olika faktorer men vi konstaterar att läraren spelar en mycket betydelsefull roll när det gäller elevers möjligheter till måloppfyllelse. Våra skäl till den uppfattningen är flera, dels var det lärarens roll som våra informanter övervägande talade mest om, dels att tidigare forskning visade på detta. Enligt både vår studies resultat och litteratur så finns det elever som har låg begåvning, vi har elever med utländsk bakgrund som kommer in sent i det svenska skolsystemet och det finns elever som inte är tillräckligt motiverade, vilket innebär att skolans mål inte är möjliga

att uppnå för alla. På grund av att arbetsmarknaden ser ut som den gör idag, det krävs utbildning för nästan alla jobb och ingen anställer en 16-åring, tvingar det alla elever till att söka till gymnasiet. Även de ungdomar som inte når upp till målen och som egentligen är mer praktiskt än teoretiskt lagda och som hellre skulle vilja få ett jobb än att studera vidare. Resultatet av lärares resonemang visar på att det skulle behöva finnas alternativa studiemöjligheter för dessa elever att välja mellan.

Vi instämmer med våra informanter som menar att läroplanen från 1994 skulle behöva sjösättas igen, dock i en reviderad upplaga, anser vi. På grund av att, såsom resultatet och litteraturen visar på, det verkar råda en bristande kunskap och samsyn kring den bland lärare. Målen lämnar dessutom stort tolkningsutrymme och de är också alldeles för många. Hur ska lärare kunna hålla fokus på målen när de är så många? Vi ifrågasätter hur den svenska grundskoleutbildningen ska kunna vara likvärdig i hela landet när det tycks råda sådana oklarheter? Om en ny läroplan skulle införas, är det svårt för oss att sia om vilka konsekvenserna skulle bli i den pedagogiska verksamheten, eftersom det beror på läroplanens utformning. Ett behov som vi definitivt kan utläsa från resultatet och litteraturen, är att utbildning i skolans styrdokument är nödvändig för lärare.

Ytterligare faktorer som framkom ur både vår studies resultat och litteratur var att resurser och rätt lärarkompetens saknas. Björklid och Fischbein (1996) skriver att "För att ge utrymme till nödvändig handlingsfrihet inom de underliggande systemen är det vidare nödvändigt att det råder en överensstämmelse mellan uppställda mål och de resurser som ställs till förfogande" (s. 90). Eftersom skolan är obligatorisk och utgår ifrån att alla ska uppnå samma mål, blir det en omöjlighet. "I olika sammanhang har det diskuterats om man verkligen kan underkänna elever i en skola där skolplikt gäller" (Persson, 2001, s. 125). Vi instämmer i den dubbeltydighet som Persson visar på, nämligen det faktum att skolplikt råder i Sverige för alla barn från 7-16 år och på grund av styrdokumentens utformning, blir det inte möjligt för alla elever att nå målen. Trots allt detta finns det en risk för att hela denna problematik bara läggs på eleven. I denna studie har vi vidgat perspektivet till det relativa istället för enbart det kategoriska och resultatet visar att det *är* på fler nivåer (organisation och gruppnivå) som hindren framkommer än enbart individnivå. Persson (2001) menar att det är svårt att kritisera lärares arbete och skolans organisation och ledning och att det är bland annat därför som åtgärderna oftast bara sätts in på individnivå.

4.3.1 Förslag på fortsatt forskning

Fortsatta studier inom området skulle kunna vara:

- Att intervjua elever, föräldrar, skolledare och skolpolitiker och göra en jämförande studie.
- Vad innebär, de av lärarna föreslagna åtgärderna för den pedagogiska verksamheten?
- Hur styr våra uppfattningar om vad som är relevanta kunskaper skolans verksamhet?
- Vilka kunskaper är det egentligen som bedöms i kärnämnen?
- Att snäva in någon detalj från vårt resultat, till exempel lärarens roll för elevers måluppfyllelse och studera vidare kring det.

5 Referenser

- Alerby, Eva, Kansanen, Pertti & Kroksmark, Tomas (red.) (2000). *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Lars Gustaf, Persson, Magnus & Thavenius, Jan (1999). *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur.
- Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (red.) (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. (3:e uppl.). (Björn Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4:e uppl.). (Björn Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Berg, Gunnar (1999). Skolpolitik och skolans gräsrotsadministratörer. I Ulf Torper, Jan Löwstedt & Lars Lindkvist (red.), *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan* (s. 61-85). Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekman, Birgitta (1999). Lokal skolpolitik och likvärdighetsfrågan. I Ulf Torper, Jan Löwstedt & Lars Lindkvist (red.), *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan* (s. 185-210). Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas (2005). *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension*. (Tomas Englund övers.). Göteborg: Daidalos AB. (Original publicerat 1986).
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1997). Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. I Michael Uljens (red.), *Didaktik*. (s. 246-267). (Sten Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, Maj-Lis (2000). Att uppleva sig duktig. I Eva Alerby, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.), *Lära om lärande* (s. 90-102). Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, Knud (2007). *Lärande*. (Sten Andersson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 2006).
- Ingestad, Gunilla (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen*. Lund: Lunds universitet.
- Jacobson, Christer (red.) (2002). *Vem blir godkänd i skolan? Om kärnämnesproblematiken i skolan*. Växjö: Växjö Universitet.
- Jönsson, Ingrid (1999). Föräldrarnas roll i den formella styrningen av skolan. I Ulf Torper, Jan Löwstedt & Lars Lindkvist (red.), *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan* (s. 159-184). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (Sven-Erik Torhell, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1996).
- Ladberg, Gunilla (2000). *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. (Björn Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur. (Original publicerat 1988).
- Pedagogisk uppslagsbok. Från A till Ö utan pekpinna*. (1996). Stockholm: Informationsförlaget/Läraryrkesförbundet förlag.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Rapp, Stephan (2006). *Är skolan för alla? En handbok om skolutveckling och ökad måiluppfyllelse*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Richardson, Gunnar (1994). *Svensk utbildningshistoria*. (5:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter Stray (2002). *Att skriva en bra uppsats*. (Harald Nordli, övers.). Malmö: Liber.
- Scherp, Hans-Åke (1999). Utmanande eller utmanat ledarskap. I Ulf Torper, Jan Löwstedt & Lars Lindkvist (red.), *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan* (s. 43-60). Lund: Studentlitteratur.
- Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson (red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s. 73-90). Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2001). *Utan fullständiga betyg. Varför når inte alla elever målen?* Skolverkets rapport 202. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2007). *Andelen behöriga till gymnasieskolan är den lägsta på tio år*. Hämtad den 6/9-07 kl.10.20, från <http://www.skolverket.se/sb/d/1716/a/9642>
- Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensaasen, Svein & Sletta, Olav (1997). *Grupprocesser. Om inläring och samarbete i grupper*. (Mona C. Karlsson, övers.). Stockholm: Universitetsförlaget.
- Strømnes, Åsmund Lønning (1995). *Kunskapssyn och pedagogik. En historisk analys och jämförelse*. (Lillemor Jonsson och Anders Jonsson, övers.). Stockholm: Liber.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderlund, Anders (2000). Perspektiv på lärande oberoende av tid och plats. I Eva Alerby, Pertti Kansanen & Tomas Kroksmark (red.), *Lära om lärande* (s. 126-144). Lund: Studentlitteratur.
- Torper, Ulf, Löwstedt, Jan & Lindkvist, Lars (red.) (1999). *En friare skola. Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (red.) (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad den 7/9-07, kl. 9.30, från http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf
- Westlund, Ingrid (1996). *Skolbarn av sin tid. En studie av skolbarns upplevelse av tid*. Linköping: Linköpings universitet.

Statistik från Skolverket

Grundskolan – Resultat – Betyg



Tabell 1.2: Elever som ej uppnått målen i ämnen som krävs för grundläggande behörighet till nationellt program i gymnasieskolan, läsåren 2001/02–2005/06

Läsår	Elever som ej nått målen i ämnen som krävs för behörighet												
	Totalt				I ett ämne								
Huvudman Bakgrund	Antal	Andel (%)	Flickor	Pojkar	Engelska			Matematik			Svenska ¹⁾		
					Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar	Totalt	Flickor	Pojkar
2001/02	11 184	10,5	4 667	6 517	1 648	668	980	2 335	1 226	1 109	591	131	460
2002/03	11 028	10,1	4 813	6 215	1 671	723	948	2 361	1 312	1 049	571	138	433
2003/04	12 035	10,4	5 038	6 997	1 845	778	1 067	2 489	1 347	1 142	613	140	473
2004/05	12 908	10,8	5 425	7 483	1 941	848	1 093	2 782	1 465	1 317	703	136	567
-----	13												
2005/06	185	10,5	5 688	7 497	2 085	920	1 165	2 948	1 649	1 299	634	138	496
därav													
Kommun	12 593	10,8	5 395	7 198	2 029	891	1 138	2 770	1 531	1 239	576	118	458
Fristående ²⁾	592	6,5	293	299	56	29	27	178	118	60	58	20	38
Elever med svensk bakgr.	9 477	8,7	4 021	5 456	1 497	646	851	2 304	1 276	1 028	459	92	367
utl. bakgr.	3 708	21,7	1 667	2 041	588	274	314	644	373	271	175	46	129

Förkortad version av vår studies bakgrund samt vårt syfte

Bakgrund: Statistik från Skolverket visar på en konstant andel elever i årskurs 9 som inte är behöriga till gymnasiet. Kravet för att bli behörig är att eleven ska ha uppnått minst betyget godkänt i de tre kärnämnen svenska, matematik och engelska. Skolverkets Per Thullberg menar att kommuner och skolor måste förbättra sitt arbete med att individanpassa undervisningen och ge särskilt stöd till elever i behov av det, för att på så vis ge alla elever möjlighet att kunna uppnå målen. I Sverige har vi allmän skolplikt och i styrdokumentet står det att skolan ska bedriva en verksamhet kallad "en skola för alla". Elevers bristande måluppfyllelse blir både vår studies problemområde men det är också ett verkligt problem inom skolan, ett uppdrag att hantera.

Syfte:

Syftet med studien är att redogöra för och belysa lärares utsagor och resonemang kring orsaker till varför alla elever inte når kursplanemålen samt åtgärder som skulle kunna förbättra elevers måluppfyllelse.