



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Hur barn påverkas av en inkluderande klassrumsmiljö

- en observations- och intervjustudie.

Jannike Larsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Katharina Jacobsson
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	VT13-IPS-18 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2013
Handledare:	Katharina Jacobsson
Examinator:	Marianne Dovemark
Rapport nr:	VT13-IPS-18 SPP600
Nyckelord:	Inkludering, samspel

Syfte: I dagens skolor är målet att elever i behov av särskilt stöd ska få det stöd som krävs i den elevgrupp hen tillhör i så stor utsträckning som möjligt. Åtgärder för att ge alla barn möjligheter att tillgodogöra sig undervisningen kan se ut på olika sätt, och samtidigt som syftet är att inkludera barn kan de åtgärder som genomförs också fungera som särskiljande. I en social arena som skolklassen på en skola är, handlar det inte bara om vad som sker i klassrummet, det pågår hela tiden ett socialt samspel där barnen påverkar och påverkas av varandra. Det finns formella och informella regler som förhandlas fram och som barnen agerar utifrån. Denna studies syfte är att se hur en inkluderande skolmiljö påverkar samspelet mellan barnen i en klass.

Teori: Utifrån problemet och forskningsfrågan har det sociokulturella perspektivet valts. Jag utgår från att människor handlar utifrån de kulturella och praktiska sammanhang de befinner sig i och att det är ett direkt eller indirekt samspel mellan människor (Säljö, 2005).

Metod: Jag har använt mig av observationer och intervjuer som metod. I observationerna har jag växlat mellan att vara en observatör som deltagare och deltagare som observatör. Jag har i mina observationer varit med klassen under hela och delar av skoldagen. Det har varit viktigt för mig att observera under olika situationer som raster, i kapprum, i matsalen och vid olika lektioner så som idrott, slöjd, musik och de ämnen de har i sitt vanliga klassrum. Observationerna har sedan kompletterats med fokusintervjuer. Jag ville höra vad barnen själva säger om samspelet. Formen för intervjuerna valdes för att även de ger ett tillfälle till samspel och att i en fokusintervju kan samspelet leda tankarna vidare. Risken är dock att barnen påverkar varandra och att det i grupp kan vara svårt att uttrycka egna åsikter. Jag har dock varit medveten om detta både vid valet av intervjuform, under intervjuerna och vid bearbetningen. Fokusintervjuerna har jag gjort med alla barn i klassen indelade i fyra olika grupper.

Resultat:

I mitt resultat har jag sett att barnen påverkas olika av den inkluderande miljön. Detta visade sig i de olika teman som jag sett i mitt material som var följande: inneslutande och uteslutande handlingar, kategoriserande handlingar och uttalanden, påverkan samt olikhet som tillgång. Jag har också sett att barnen hanterar olikheter på olika sätt, allt ifrån de barn som inte kan acceptera att barn har olika möjligheter vilket betyder att behovet av stöd och hjälp varierar, till de barn som accepterar att vi är olika och att var och en har rätt till den hjälp som de har behov av.

Innehållsförteckning

Abstract	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	1
Definitioner	2
Inkludering	2
Samspel	3
Grupp	3
Särskiljande	3
Litteraturgenomgång	3
Skolan och specialpedagogikens utveckling	3
Specialpedagogiska perspektiv	4
Inkludering	5
Gruppen	5
Samspel	6
Diagnoser	7
Syfte	8
Frågeställningar	8
Teorianknytning	8
Metod	9
Urval	10
Observationer och genomförande	10
Fokusintervjuer och genomförande	11
Analys	12
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	12
Etik	13
Resultat	13
Inneslutande och uteslutande handlingar	14
Kategoriserande handlingar och uttalanden	16
Påverkan	18
Olikhet som tillgång	22
Resultatsammanfattning	23
Diskussion	23
Metoddiskussion	23
Resultatdiskussion	24
Samspelet i gruppen	24
Olika behov	25
Olikheter som tillgång i klassrummet	26
Sammanfattande reflektion	26
Referenslista	28
Bilaga	

Inledning

Jag har alltid varit intresserad av hur människor fungerar i grupp. Hur vi i olika sammanhang påverkar och påverkas av varandra. Under ett sommarvikariat inom äldreården blev detta väldigt tydligt för mig. Jag jobbade natt och kunde upptäcka ett mönster utifrån vilket arbetslag det var som jobbade. Genom att titta vilka som arbetat under kvällen visste jag om de gamla skulle vara lugna och sova gott eller om det skulle bli en orolig natt. Som pedagoger i skolan tror jag att vi har ett stort ansvar, inte bara i den konkreta undervisningen, utan också i vårt förhållningssätt hur vi bemöter andra människor i vår omgivning, jag tror också att samspelet i gruppen har stor betydelse. Att man som individ påverkas av det sammanhang man befinner sig i. Min erfarenhet är att det inte bara är pedagogen som påverkar gruppen, medlemmarna i gruppen påverkar i hög grad varandra. De flesta har nog hört historier om barn som ärligt säger sin mening, som reagerar när något är annorlunda. Jag har funderat mycket på hur barnen reagerar på olikheter som finns i dess omgivning. När det annorlunda finns i gruppen. I rådande läroplan (Skolverket, 2011) står det att utbildningen ska:

”främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom skolan ska också främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö.”(a.a., s. 7)

I mitt yrkesliv har jag stött på goda exempel på inkludering när vi i fritidsgruppen hade elever från särskolan som gick på fritids. Hur olikheten där blev en tillgång och ett led i lärandet om samhället och hur vi kan respektera varandra. Jag har också upplevt dåliga exempel på integrering, när klasser delade matsal tillsammans med särskolan, det var då mycket klagomål och eleverna var tydliga med att de inte uppskattade detta. Detta var en lokalintegrering som inte gynnade någon. Vad innebär det då för barnen att under skoltiden befinna sig i en inkluderande miljö? Jag vill i detta arbete se hur barn påverkas av en inkluderande miljö genom att se hur samspelet ser ut, och höra vad de själva säger. Vilka fördelar och nackdelar innebär en inkluderande miljö för barnen?

Det finns många studier (Alexandersson, 2009; Dyson, 2006; Ahlberg, 2009) som tar upp interaktionen mellan elever och pedagoger och hur förhållningssätt påverkar undervisningen. Hur den inkluderande miljön påverkar barnen i gruppen på individnivå har jag däremot inte hittat. Jag tycker att det är en viktig del i det specialpedagogiska perspektivet, att bli medveten om hur våra beslut på organisations- och skolnivå påverkar barnen i det sociala samspelet.

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) står det att det är skolans mål att varje elev kan göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper om mänskliga rättigheter. De ska också respektera andra människors egenvärde, ta avstånd från förtryck och kränkande behandling. De ska kunna leva sig in i och förstå andra människors situation och utveckla en vilja att handla utifrån någon annans bästa. Detta är inte något man lär sig enbart i klassrummet utan något som förhoppningsvis sker under barnens hela dagar, både i och utanför skolan. Det är inte heller något som kan läras ut endast i klassrummet utan det är normer och värderingar som vi vill ska genomsyra hela barnens livsvärld där de själva är en del. I kommunens skolplan trycker man på att varje barn ska känna trygghet i skolan och att skolan ska genomsyras av glädje. Det är också viktigt att barnen visar tolerans och respekt för varandra och att detta leder till trygghet.

I de svenska styrdokumenterna för skolan, skollagen och läroplanen finns inte begreppet inkludering med i någon form (Persson & Persson, 2012). Vad det däremot står är att om det

finns behov av särskilt stöd ska detta så långt det är möjligt ges inom ramen för den ordinarie elevgruppen:

”Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.” (Skollagen 3 kapitel, 7§)

I Salamancadeklarationen (Unesco, 2006) deklarerar man att:

”Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inläringstempon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola.”(a.a., s. 18)

Dessa skrivningar påvisar att detta skapar en utmaning för skolsystemen men att skolan måste hitta vägar för att ge undervisning till alla barn med lyckat resultat, vilket också leder till en minskad diskriminering. Det handlar också om att utifrån det sociala perspektivet utveckla ett inkluderande samhälle där koncentrationen ligger på möjligheter i stället för svårigheter (a.a).

I en klass finns det ofta flera barn med olika behov. Pedagogen hamnar i ställningstaganden för vad det är som ska styra, individerna och deras behov av undervisning eller de gemensamma kraven i undervisningen. Nilholm (2006) tar upp frågan om barn ska kategoriseras och särskiljas som t.ex. en elev i behov av särskilt stöd eller om varje elev ska mötas utifrån den individ hen är. Utifrån de val som görs formas en ram för hur undervisningen i klassen utformas. Barn i behov av särskilt stöd som är utåtagerande kan vara i behov av speciallösningar som kan tyckas orättvisa i andra barns ögon. I en klass där flera barn är i behov av särskilt stöd kan detta påverka det sociala spelet som sker i gruppen. Speciallösningar och kompensatoriska åtgärder som ökat datoranvändande, hjälp med skrivning osv. kan vara ett sätt att möjliggöra inkludering men kan också uppfattas som särskiljande åtgärder. Jag är intresserad av hur inkludering påverkar eleverna i deras samspel i gruppen och vad de själva säger i denna fråga.

Definitioner

De begrepp som är centrala i min studie definieras nedan.

Inkludering

Persson och Persson (2012) tar upp olika tolkningar på begreppet inkludering. Det kan handla om rättigheten att få en utbildning, att arbeta för att elever ska kunna fullfölja sin skolgång. Det kan också vara en mer ideologisk syn som handlar om att bejaka olikheter och om vilket samhälle vi vill ha i framtiden. I detta arbete använder jag mig av Nilholms (2012) syn på inkludering som innebär att skolan ska undvika särlösningar och att alla ska känna en delaktighet både vad det gäller den sociala miljön och i sitt lärande. Skolans miljö och arbetsformer anpassas utifrån detta för att möta elever istället för att eleverna ska anpassas för att passa in i skolan.

Samspel

I en grupp skapas återkommande mönster av samspel samtidigt som det sker en förändringsutveckling hos varje människa. Personerna i gruppen reglerar och organiserar sig i förhållande till varandra och sätter upp ramar för sina relationer. Det utvecklas ett socialt system i gruppen där det finns regler för hur strukturen ska se ut (Liljegren, 1991). Med samspel menar jag det sociala utbyte som sker mellan individer, hur de kommunicerar med varandra och påverkar varandra.

Grupp

En grupp kan ha olika mål och former, det kan vara den formella gruppen som har ett bestämt och uttalat syfte (Svedberg, 2003). I denna studie är den formella gruppen en klass och i den finns det också informella grupperingar, jag kommer att använda mig av begreppen från både den formella och den informella gruppen i detta arbete.

Särskiljande

Emanuelsson (Tössebro, 2004) definierar begreppet segregering dvs. avskiljande eller särskiljande som en motsats till integration. Han menar att det inte handlar om att människor är olika och har olika förutsättningar utan att olikheter i förutsättningar och egenskaper värderas i gemenskapen med andra individer. Jag kommer i detta arbete att använda begreppet särskiljande och det kommer då att handla om att individen inte har möjlighet att helt och fullt delta i ett sammanhang.

Litteraturgenomgång

Jag kommer i litteraturgenomgången gå tillbaka till historien och se hur skolan och det specialpedagogiska perspektivet har förändrats. Jag kommer också att ta upp aktuell forskning utifrån områden som är aktuella i detta arbete.

Skolan och specialpedagogikens utveckling

Under tidens gång har inriktningen på det specialpedagogiska forskningsfältet förändrats. Fokus har skiftat mellan att ligga på individers förutsättningar och erfarenheter till att handla om samhällsliga och organisatoriska faktorer (Nilholm & Björk-Åkesson, 2007).

Skolverket har i sin sammanställning *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering* (2011) sett att skolan under åren har förändrats mycket. 1842 beslutades det i Sverige om allmän folkskola vilket innebar att alla barn skulle få gå i skolan tillsammans. Detta gjorde att förhållanden i skolan förbättrades. Kraven skärptes på att det skulle vara färre elever i klasserna och bra förhållanden i skolan. Det uppstod snart svårigheter med barn som hade problem i olika skolsituationer vilket ledde till lösningar som ofta var särskiljande. Det var anstalter, specialskolor och specialklasser. Detta utvecklades också inom folkskolan, det var kurser för "fattiga och obegåvade" barn vilket kan ses som ursprunget för specialundervisningen. Skolåldern var 7-14 år, klarade man inte en klass fick man "kvarsittning" och det var inte säkert att man hann avsluta sin skolgång innan man fyllt 14. Vid sekelskiftet började synen på barndomen förändras. Barnen började ses som individer, inte bara en tillgång på grund av det arbete de kunde genomföra. Det talades om samspelet mellan arv och miljö i filosofiska ordalag. Lite senare övergick pedagogiken till att handla om psykologi. Det gjordes medicinska, psykologiska och sociala bedömningar som avgjorde

vilka barn som var i behov av särskilt stöd. Stödet som gavs var i huvudsak särskiljande lösningar i form av svagklasser. Diagnoserna som ställdes var inriktade mot eleverna som individer och beskrevs som avvikelser. I och med att tester infördes så ökade behovet av specialundervisning drastiskt (a.a.).

I mitten av 1900 talet började tankar om omgivningens påverkan betydelse komma fram. 1946 års skolkommision kom med idéer om en skola för alla. Trots detta såg man fortfarande att det var hos eleven som problemet låg om det fanns svårigheter och särskiljande åtgärder var vanligt (Skolverket, 2011). Enligt Persson (2007) är det först 1960- talet som man börjar använda specialpedagogiska begrepp. Det handlade då i första hand om speciella åtgärder i speciella miljöer och med speciella barn. I SIA-utredningen som kom på 1970-talet hade synen förändras det talades om en skola med undervisningssvårigheter, i stället för elever i skolsvårigheter. Idag talar man mycket om inkludering och visionen om en skola för alla lever kvar, trots detta särskiljs fortfarande många elever (Skolverket, 2011).

Genom att fokus har skiftat från individ till omgivning har även forskningens metoder förändrats. Från att ha dominerats av kvantitativa metoder har nu de kvalitativa inriktningarna kommit fram. Fischbein (2007) menar dock att det inom det specialpedagogiska fältet är av vikt att man förenar olika metoder eftersom man där ser till individ och omgivningsaspekter. Ahlberg (2001) pekar på att specialpedagogiken idag har till huvuduppgift att undanröja hinder för lärande och delaktighet. Ett arbete som spänner mellan organisation, grupp och individnivå med insatser som bidrar till hela skolans utveckling. Delar som hon lyfter fram för att lyckas med detta arbete är: upprättande av åtgärdsprogram, handledning, reflekterande samtal och skolans lokala utvecklingsarbete.

Enligt Dyson (2006) behöver alla begrepp förstås utifrån den kontext man lever i och att det därför är viktigt att vara medveten om att den innebörd som vi i Sverige lägger in i ett begrepp kanske inte är detsamma någon annanstans. Även Booth (1998) skriver om vikten att definiera begreppen när man skriver om specialpedagogik. Vikten av att tydliggöra vad man lägger i begreppen för att undvika missförstånd. Variationerna kan vara stora även mellan de olika institutionernas inriktningar, specialpedagogiken är ett brett och tvärvetenskapligt kunskapsfält (Fischbein, 2007). Författaren menar att det är nödvändigt att förena olika perspektiv och låta dem "befrukta varandra".

Specialpedagogiska perspektiv

Inom den specialpedagogiska forskningen diskuterar man olika perspektiv. Det kompensatoriska även kallat kategoriska perspektivet som kännetecknas av att särskilda behov ses som en individuell egenskap, att behoven avgränsas och kategoriseras. Inom detta perspektiv förespråkas kompensatoriskt stöd och inte inkludering och behoven ses som elevens svårigheter som är bundna till individen och kan vara medfödda.

Det andra perspektivet är det kritiska och det innebär att svårigheterna i stället ligger utanför individen. Barns olikhet är grundläggande och det pedagogiska arbetet ska anpassas till eleven istället för tvärtom. Olikheter ska ses som en tillgång och delaktighet ses som en självklarhet, diagnoser och kategorisering ses i detta perspektiv som negativt för barnen (Persson, 2007). Nilholm (2006) anser att man bör fundera på vad som menas med inkluderingsbegreppet, att inkludering kan betyda olika saker i olika sammanhang, det finns flera dimensioner av begreppet. Nilholm (a.a.) använder sig därför av ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet i sin diskussion, där man urskiljer dilemman i specialpedagogiken. Det handlar om att ge alla barn samma sak, samtidigt som man måste anpassa sig till barns

olikheter. Han menar att ett dilemma inte försvinner men man måste försöka hitta ett jämviktsläge där det fungerar.

Ett dilemma kan vara att elever ska få ut något gemensamt ur en utbildning samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter. Ett annat är om elever ska kategoriseras som barn i behov av särskilt stöd eller om varje elev ska bemötas som individ. Ska elever kompenseras för det som uppfattas som brister, eller är delaktigheten överordnad och kan då motsätta insatser för eleven. Skapas det speciella organisatoriska lösningar för elever så lever tankarna om normalt och speciellt vidare. Nilholm menar också att utifrån dilemmaperspektivet kan man se olikheter och likheter, inkludering och segregering som en social process som inte utesluter varandra utan i stället definierar begreppen. Olikhet tar fram både inkludering men också exkludering.

Inkludering

Inkludering kan utifrån Nilhoms (2006) resonemang om olika dimensioner ses på olika plan. I statliga dokument som läroplan, kursplan osv. Hur det där formuleras att verksamheten ska bedrivas. På liknade sätt gäller det också på det kommunala planet, vad det finns för riktlinjer, hur resurserna fördelas och vilka skolformer som finns. Sedan följer skolans syn på begreppet, vad man har för ideologi på skolan och hur man ser på särskiljande lösningar. Hur inkluderingen i klassrummet ter sig förefaller mig vara beroende på dessa föregående områden, utifrån det sammanhang och den rådande kultur som finns i skolan ser undervisningen olika ut. Nilholm (a. a.) menar att:

”Ett inkluderande klassrum torde förstås innebära att olikheten ses som en tillgång i arbetet, att alla elever har inflytande och att eleverna får utbyte av och är engagerade i arbetet och sina sociala relationer.”(s. 34)

Det finns också andra skolsituationer så som raster, utvecklingssamtal osv. där inkluderingsbegreppet är aktuellt. Slutligen kommer också individens upplevelser av samhörighet i gruppen som en viktig dimension av framgången av inkluderingen.

Alexandersson (2009) har i sin studie uppmärksammat vikten av samsyn i inkluderande verksamheter. För att ha en framgångsrik inkluderande verksamhet är det viktigt att det finns en samsyn och en samarbetskultur och att det finns en kollektiv måldiskussion och en rektor som stödjer och utmanar. Alexandersson menar också att det handlar mycket om ett professionellt förhållningssätt och att vikten av hur man bemöter och utmanar barnen i deras lärande. I mitt arbete vill jag försöka få grepp om hur barnen ser på olikheter och hur deras interaktioner i gruppen blir påverkade av olikheterna som förekommer. Wrethander (2007) menar att det i skolan både finns inslag av primär och sekundär anpassning till verksamheten. De primära anpassningarna kan vara de formella strukturer, regler och normer man har att förhålla sig till i en skola, den sekundära anpassningen handlar om de dolda regler och normer som finns i kulturen i skolan och i kamratgruppen. På en skola finns det ramar och regler för hur samspelet ska fungera. Författaren menar att barnen arbetar för att anpassa sig och upprätthålla skolans formella ordning samtidigt som de arbetar med sina relationer till varandra och till gruppen.

Gruppen

Det finns olika former av grupper och i detta arbete handlar gruppen om en klass som en formell grupp. Det finns definierade roller så som elever och lärare där det finns tydliga ramar för vilka funktioner som gäller, vad det innebär att vara lärare eller elev, vilka skyldigheter

och rättigheter det innefattar. I en klass finns det informella grupper som styrs av aktivitetsval, intressen osv. I gruppen finns det formella och informella roller. De informella rollerna bildas både av den enskilda individen och av gruppen utifrån den kontext gruppen befinner sig i. Svedberg (2003) menar att man i gruppen får roller som är kompromisser och anpassningar till andra individer. Rollerna gör att det skapas en trygghet och förutsägbarhet. För gruppen och individen fyller rollen alltid en funktion även om det inte ser så ut för en utomstående. Beroende på hur de omedvetna processerna ser ut påverkas gruppen är de laddade blir rollerna stereotypa och medlemmarnas förmågor och kompetenser kommer inte till sin rätt. Processerna kan också kanalisera energi på ett positivt sätt som gör att individerna utvecklas och ändamålsenliga roller i gruppen.

Den roll man har i en grupp kan vara mycket svår att förändra. En ny roll innebär att gruppen förändras och det väcker ofta motstånd bland övriga gruppmedlemmar då det kanske innebär en omvärdering av hela gruppen. Genom att se andra människors reaktioner på sin handling bildar hen sitt jag. Vårt jag växer fram och skapas genom våra sociala handlingar och gruppen fungerar som en spegel. I en stor grupp som i en klass menar Svedberg (a.a.) att man automatiskt faller in i olika roller. Det finns de som blir tysta och blir mindre i ett stort sammanhang och de som tar stor plats och växer med att få vara i centrum. Liljegren (1991) menar att för att en grupp ska fungera bra krävs det att det är en balans mellan förändring och det stabila. Hon pekar på några viktiga mönster i samspelet:

- *Närhet - distans eller kontaktytor mellan gruppmedlemmarna. Vilka umgås mest, pratar mest med varandra, tycker bäst om varandra, vad finns det för koalitioner och allianser i gruppen? Vem står i centrum, vem är i periferin?*
- *Makt och ansvar, över – och underordning. Vem bestämmer över vem och i vilka frågor? Hur värderar gruppmedlemmarna varandra? Har de olika eller lika status? Vem är aktiv, vem är passiv? Hur löses konflikter?*
- *Individuell olikhet samt formell eller informell funktionsuppdelning. Får man lov att uttrycka individualitet i gruppen? Är olika funktioner tydliga och flexibla?(s. 21)*

Utifrån dessa mönster skapar gruppen en gemensam karta där varje elev har sin givna roll.

Samspel

En klass består av en grupp individer som vare sig de vill eller inte behöver samspela med varandra på olika sätt. Nilsson (2005) menar att det i grupper sker ett givande och tagande när människor samspelar med varandra och att människan hela tiden strävar efter att få fördelar som är större än nackdelarna i utbytet. Han menar att för att samspelet ska leva behöver man både ge och få belöningar.

Lindblad och Sahlström (2001) påvisar att det i studier av kamratgruppsinteraktion har visat sig att barn i vardagen i kamratgruppen omskapar värderingar, identiteter och normer.

”Det understryker att barns och ungdomars aktiviteter inte enbart reflekterar etablerade mönster utan bidrar till och utmanar pedagogiska sammanhang och ideologier.”(a.a., s. 31-32) De menar också att om man vill studera interaktionen mellan barn i skolan kan man inte enbart studera klassrumssituationer. Interaktionen pågår under hela barnens dag i olika sammanhang, det är därför viktigt att se vad som sker även ute på raster, i matsalen, på fritids osv.

Skolan är ett fenomen som kan vara likadant i vissa avseende oavsett var i landet man befinner sig, det kan också se väldigt olika ut. Läroplanen är densamma och målet att eleverna ska tillägna sig likvärdig kunskap är gemensamt oavsett vilken skola man ser på. Det sociala livet i skolan kan dock skilja sig åt, det kan handla om hur närmiljön ser

ut och vad det finns för historia i skolan. Det sociala samspelet är uppbyggt av de aktörer som är involverade och det kan visa sig viktigt att känna till och anpassa sig efter de ramar som råder i just det sammanhang där man befinner sig. Det är den rådande kulturen i staden, skolan, klassen som avgör hur det sociala mönstret ser ut. Bergqvist (i Lindblad & Sahlström, 2001) menar att det finns outtalade normer i skolan som det gäller att ta hänsyn till i samspelet med varandra. Hon menar att det i skolan handlar om att ingå och delta i olika sammanhang där det gäller att bli någon i någon annans ögon. Detta är något som eleverna lägger kraft på, att bli delaktig, skapa och bibehålla relationer. Wrethander Bliding (2007) har i sin studie sett att barn har ett samspel som är långt mer avancerat än vad vi ofta ser, de arbetar ständigt med att upprätthålla och skapa nya relationer till kamrater. Barnen använder sig av oss vuxna som redskap för att utesluta andra barn ur gemenskapen. Hon har i sin studie sett att uteslutning inte är en isolerad handling utan var knutet till inneslutande relationsarbete.

Juul och Jensen (2003) menar att barn i behov av särskilt stöd har ett behov av ett allmänt stöd som *"siktat på att stödja och bekräfta deras personliga integritet och ansvarstagande."*(s.90) Detta är inte istället för andra insatser utan som ett komplement, ett förhållningssätt som ger förutsättningar för att andra insatser ska bli verkningsfulla. De menar att det är pedagogernas personliga ansvar att inte prata om ansvarstagande utan att i stället visa genom att vara en förebild och själv ta ansvar för sina handlingar.

Social kompetens är en nyckelfaktor i skapandet av en inkluderande skola (Ogden, 2003). Författaren menar att det är oftare inkludering misslyckas beroende på sociala brister i förhållande till kamraterna än på grund av studiemässiga faktorer. Att arbeta med sociala färdigheter kräver dock mycket tid under en längre period. Det är av betydelse att arbetet inte bara förs i klassrummet utan att det är väl förankrat i organisationen. I skolan har barnen en begränsad möjlighet att välja vilka individer man samspekar med, detta gör att det krävs en ökad social kompetens för att möta olikheter hos andra och att fungera i olika sammanhang. I en inkluderande verksamhet förväntas det av barnen att de ska hantera och klara av det sociala samspelet med kamraterna, vilket är en utmaning för både elever och vuxna. Han menar också att det krävs ett bra samarbete med hemmen för att lyckas.

Diagnoser

Nilsholm (2012) poängterar att diagnoser kan ses utifrån olika perspektiv. Det finns exempel på att diagnoser har bidragit till att elevers skolgång förbättras. Det finns också positiva exempel på där medicinering underlättar både skol och hemsituationen för barnet. Det är dock inte bara positiva aspekter med diagnostisering. Det innebär också ett uttryck för ett bristperspektiv. Att problemet ligger hos individen vilket ger en bild av att eleven är avvikande och mindre värd. Nilholm (a.a.) menar att man i dag ser de svårigheter i skolan som handlar om elevers funktionsnedsättningar och därför inte funderar över miljöns påverkan. Persson och Persson (2012) visar på att organisatoriska differentieringar och nivågrupperingar sällan ger de positiva resultat som man kan tro. Synen på elevers olikhet påverkar vad vi har för förväntningar på dem. Genom att ha för låga förväntningar på eleverna presterar de mindre än vad de har kapacitet för. Det är viktigt att både se diagnosers möjligheter och begränsningar. Används de på rätt sätt och med rätt kunskaper kan de vara en tillgång.

Som vuxen har man olika perspektiv på barn vilket påverkar hur man uppfattar barnet. Det perspektiv man har färgar hur man ser och bemöter barnet (Sommer, 2008). Man har ofta en önskan om att kategorisera människor, och då blir diagnosen enbart ett medel att skapa ordning.

Syfte

Mitt syfte med denna studie är att se hur samspelet i en klass kan påverkas av en inkluderande miljö. Att se vilka dilemman barnen kan uppleva men också hur olikheter i ett klassrum kan ses som en tillgång. Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv tycker jag att det är viktigt att få ökad kunskap om hur barn i en inkluderande verksamhet påverkar och påverkas av varandra. I en förlängning är det också viktigt att se vilken utveckling och förändring som sker när eleverna samspekar i och utanför klassrummet.

Det är viktigt att se hur en inkluderande skolmiljö kan påverka samspelet i en grupp och detta är värdefull information för pedagoger i verksamheten som kan leda till utveckling i densamma.

Frågeställningar

- Hur ser samspelet ut i gruppen?
- Hur hanterar elever att det finns olika behov?

Teorianknytning

Jag kommer i denna uppsats utgå från det sociokulturella perspektivet där jag har som utgångspunkt att lärande och utveckling hör ihop och att utvecklingen är beroende av vilken miljö man befinner sig i. I det sociokulturella perspektivet menar man att individen ingår i många olika sammanhang och att lärande pågår hela tiden och att man hela tiden approprierar kunskaper i olika situationer (Säljö, 2010). Detta är viktigt att ta hänsyn till, barnen lär sig och ingår i ett sammanhang även utanför skolan men också i olika former i skolan t.ex. vid matsituationen, på rasten på väg till idrotten osv.

Grunden för det sociokulturella perspektivet är Vygotskijs teorier (Vygotskij, 1978) att utveckling och lärande hänger ihop. Han menade att vilken miljö barnet växer upp i påverkar utvecklingen, eftersom man utvecklas och lär sig i ett sammanhang. Han menar också att barn använder sig av både syn, händer och sitt språk för att lösa uppgifter.

” One way to increase the production of egocentric speech is to complicate a task in such a way that the child cannot make direct use of tools for its solution. When faced with such a challenge, the children’s emotional use of language increases as well as their efforts to achieve a less automatic, more intelligent solution. They search verbally for a new plan, and their utterances reveal the close connection between egocentric and socialized speech.” (a.a., s. 27)

Om sedan inte kommunikationen med sig själv räcker vänder sig barnet till någon att interagera tillsammans med.

Lave och Wenger (1991) anser att en individ till en början befinner sig i utkanten av ett socialt sammanhang och att ju tryggare man känner sig och ju mer man blir bekant i miljön ju mer rör man sig mot centrum och kan så småningom bli en central aktör i gruppen. Detta kallar de ”legitimt perifert deltagande”. Att läsa av koder och tolka in den kultur som finns i gruppen kan många gånger vara svårt och i en grupp där det finns många olika behov kan mönstren vara svårtolkade och påverka känslan i gruppen.

Inom den sociokulturella ansatsen utgår man från att människan lär sig i samspel med andra i den kultur man befinner sig i. Betydelsen av kulturen är viktig i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2010) är kulturen både materiell och immateriell. I kulturen lär vi

oss samspela och använda oss av de artefakter som vår vardag är fylld av, vi föds också in i kulturen med de idéer, värderingar och kunskaper som vi genom interaktion förvärvar. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är ofta dessa artefakter som vi har tillgång till i vår kultur viktiga. Det kan handla om att ha tillgång till fysiska hjälpmedel i vår vardag så som datorer, talböcker, miniräknare osv. Dessa redskap är inte bara döda objekt utan i interaktion med den tänkande människan blir det ett redskap som kan göra skillnad.

”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap.” (a.a., s. 81)

Genom att vi lever i den kultur vi gör och har de erfarenheter som vi har innebär det också att utifrån detta har vi möjligheter att appropriera ny kunskap. Detta gör vi utifrån oss själva tillsammans med andra i samspelssituationer. Det sociokulturella perspektivet lägger stor vikt på språk och kommunikation, människan är utifrån detta synsätt kommunikativ och samspelar med sin omgivning redan från födseln. Utifrån sitt samspel med den omgivning och den kultur individen befinner sig i utvecklas hen. Omvärlden tolkas i interaktion med omgivningen och genom samspelet kan vi appropriera nya kunskaper (a.a.).

Wertsch (1998) menar att barn agerar utifrån sina tidigare erfarenheter och sin kunskap om regler för situationen. Handlingar uppstår när det finns ett mål att uppnå och när det finns en betydelse för hen i sammanhanget. Kontexten kan både möjliggöra och begränsa meningsskapandet.

Inom det sociokulturella perspektivet har kommunikationen två sidor, en utsida som representerar kommunikationen utåt med andra människor och en insida som handlar om kommunikationen inåt, tänkandet. Genom att delta i ett kommunikativt samspel med andra kan vi sedan använda oss av de erfarenheter och tolkningar av omvärlden i andra sammanhang. Människan har en förmåga att använda sig av erfarenheter, sitt tänkande och omskapa sin omvärld. Vi hanterar situationer som vi hamnar i genom att använda oss av rutiner men har också förmågan att ta ett steg till och då hamna utanför det välkända (Säljö, 2010). Med ett sociokulturellt synsätt kan jag analysera vad eleverna gör i olika situationer och vad de säger utifrån olika frågeställningar, vad jag inte kan utgå ifrån är vad de tänker. Säljö (2010) poängterar att det är de kommunikativa och/eller fysiska praktiker som vi har tillgång till och kan studera. Vad vi genom att i en intervju ställa frågor är det som personen ”- i den aktuella situationen och givet de villkor man uppfattar gälla – finner rimligt och önskvärt att säga och/eller vad man i hastigheten kommer på.”(a.a., s. 115)

Kulturen i denna studie ser jag som skolan och klassen. Genom att barnen befinner sig i denna skolkultur både påverkar de och blir påverkade av den. Tillsammans ger de den gemensamma kulturen ett innehåll. I en inkluderande praktik påverkas barnen också av de artefakter som används i klassrummet. Vissa redskap är tillgängliga för alla, andra har bara ett fåtal elever tillgång till.

Metod

Jag har i detta arbete gjort observationer och fokusintervjuer som jag sedan har analyserat. I mina observationer har jag uppmärksammat de mönster som finns i samspelet i klassen. De samspelelement som jag identifierat har därefter använts som grund till de fokusintervjuer som genomförts. I detta arbete har jag tittat på hur samspelet i en klass ser ut och hur det påverkas av en inkluderande miljö utifrån olika områden:

- i klassrummet
- i andra skolsituationer
- individens upplevelser

Urval

Urvalet till denna studie har skett utifrån att jag ville komma i kontakt med en klass som har elever med olika slags behov i gruppen. När jag tog kontakt var det därför dessa kriterier jag frågade efter. Skolan jag kontaktat är en F-6 skola som är indelad i spår. I varje spår finns F-3 samt tre mellanstadieklasser från samma stadier. Varje spår samverkar i olika aktiviteter, dock inte ofta eller regelbundet. Klassen jag gjort mina studier i är en årskurs 3, och består av 20 elever. Det finns två elever i klassen med utredda diagnoser som betraktas ha koncentrationssvårigheter och är impulsiva. Det finns också två elever som inte har genomgått någon utredning men som av pedagogerna betraktas ha inlärningssvårigheter. Flera av eleverna går hjälp av specialpedagogen i undervisningen. De lämnar då den ordinarie gruppen och får individuell hjälp i specialpedagogens rum, detta är inte någon statisk lösning utan sker tillfälligt och vid behov.

Observationer och genomförande

Att göra observationer innebär att man studerar och tolkar andra människors agerande både kroppsligt och språkligt (Stukát, 2011; Widerberg, 2002). Mot bakgrund av detta har observationerna i detta arbete haft till syfte att identifiera de sociala samspel som fanns i klassen. Jag har gjort deltagande observationer dvs. att jag engagerat mig i klassen och försökt att ta del av elevers vardagssituationer i skolan.

Genom att vara med barnen och försöka delta och lyssna på deras samtal samt intervjua dem har jag försökt bilda mig en uppfattning om den sociala miljö där de befinner sig (Fangen, 2005). I en deltagande observation är det också viktigt att eftersträva en opåverkad blick, att försöka låta sig förvånas och överraskas av vad man ser och inte börja se det som man tycker stämmer in med den bild man fått av gruppen. Detta är också en av svårigheterna med denna typ av studie, att det är svårt att inte bli känslomässigt påverkad av det som händer, att man inte ser på situationen objektivt utan lägger in sina egna värderingar och erfarenheter i det man ser (Stukát, 2011). Det är viktigt att fokusera på olika aspekter, att hålla syftet i studien levande och inte försöka ta in allt (a.a.). Mitt förhållningssätt har också byggt på att det är en öppen observation där eleverna vet om att jag gör observationer (Einarsson & Hammar, 2002). Jag har pendlat mellan att vara observatör som deltagare och deltagare som observatör. Min medverkan i gruppen har varit mer eller mindre aktiv, i båda fallen har gruppen varit bekant med syftet för min medverkan (a.a.).

Under mina observationer har jag studerat hur barnen i gruppen samspelar. Vilka som samspelar med varandra och vilka olika relationer de har till varandra, hur maktfördelningen ser ut, vilka som styr och på vilket sätt. En fördel med att göra observationer är enligt Stukát (2011) att man kan få insyn i det informella samspelet. Värderingar och erfarenheter som visar sig i konkreta situationer. Som ram för varje observation kommer jag att ange:

- Är det elever frånvarande.
- I vilket sammanhang sker observationen.
- Vid lektioner, vad är det för ämne och vilken form av aktivitet är det som sker.
- Längd på observationen.

Spradley (1980) menar att deltagande observationer kan vara fokuserade och selektiva i olika faser av processen. Under arbetets gång har jag varierat typ av observation beroende på hur situationen har sett ut och vad jag velat studera i min observation. Det har varit tillfällen då gruppen delat på sig och jag har då fått ta beslut om vilken eller vilka grupper jag valt att fokusera på, målet har dock varit att följa hela gruppen och dess samspel. Jag har också fört olika slags fält anteckningar. I klassrummet har jag haft med mig penna och papper då det där är ett vanligt material och inte väcker så stor uppmärksamhet. Där har jag gjort kortfattade anteckningar som jag efter observationen gjort mer fullständiga. Under observationerna i andra situationer som i kapprummet, på raster och i matsalen har jag noterat händelser som jag efteråt har skrivit ner så noggrant som möjligt.

En nackdel med deltagande observationer man bör vara medveten om är att genom min närvaro kan jag påverka de observerade och att detta kan leda till förändringar i deras beteende och handlingar (Stukát, 2011).

I de observationer jag gjort i klassrummet där eleverna tillbringar den största delen av skoldagen har jag haft olika roller. Jag har under genomgångar placerat mig på olika ställen i klassrummet för att få en överblick över eleverna som varit fokus för observationerna. I klassrummet samsas två till tre barn om ett bord. På olika ställen i klassrummet finns hyllor där varje barn har sina lådor med de saker som de behöver under lektionerna. Barnen har fastställda platser i klassrummet som pedagogerna har bestämt. Så var också fallet under de lektioner som barnen hade på andra platser, som i slöjden och på musiken. Även i matsalen var platserna bestämda. Under lektionstid fanns det också utrymmen utanför klassrummet där barnen kunde sitta och arbeta i olika situationer. Under rasterna har jag följt barnen och varit åskådare eller deltagit i deras aktiviteter om jag blivit inbjuden. Jag har gjort observationer vid olika tillfällen. Målet var att få med alla olika veckodagar och alla de situationer barnen befinner sig i under sin skoldag. Undantaget har varit i omklädningsrummet innan och efter gymnastiklektionerna.

Fokusintervjuer och genomförande

Utifrån mina iakttagelser valde jag att också göra intervjuer med barnen, detta för att få en tydligare bild över vad jag sett i mina observationer. Jag delade då in alla barnen i klassen i fyra fokusgrupper och genomförde en intervju med varje grupp. Genom användandet av fokusgrupper uppmuntras deltagarna att dela med sig av tankar och erfarenheter. De får också möjlighet att låta ämnet fördjupas och utvecklas genom att de kan jämföra sina tankar och erfarenheter med varandra (Wibeck, 2000). Kvale och Brinkmann (2009) menar att det i en fokusintervju är moderatoren som introducerar diskussionsämnena och därefter ser till att det sker ett meningsutbyte i gruppen. Uppgiften för moderatoren är också att skapa en atmosfär där deltagarna vågar ge uttryck för sina åsikter. De menar att syftet med fokusintervjuer inte är att gruppen ska nå ett gemensamt ställningstagande utan att tyngdpunkten ligger på att utbyta erfarenheter och tankar. För att barnen skulle känna sig trygga och våga uttrycka sina åsikter var jag noga med hur jag satte ihop fokusgrupperna. En annan svårighet som jag såg var att det kan vara svårt att få barn att diskutera på samma sätt som vuxna. Jag tror att det kräver mer av mig som moderator att ”hålla igång” samtalet och att hjälpa till med talordning så att alla kommer till tals och blir lyssnade på. Detta försökte jag vara medveten om under samtalen. Samtalen spelades in och transkriberades i sin helhet.

En av konsekvenserna när man gör fokusintervjuer är att det är svårt för moderatoren att ha kontroll över samtalet, det kan därför lätt bli kaotiska och röriga utskrifts (a a). Jag ser dock att fokus intervjuerna gav mig möjlighet att ytterligare fördjupa mina kunskaper om den miljön och den kulturen som råder i klassen. Det gav mig också ytterligare tillfällen att under

ordnade former fördjupa mig i den interaktion som sker i gruppen samtidigt som jag kunnat säkerställa eller omvärdera det jag sett i mina observationer.

Inför fokusintervjuerna förberedde jag områden som jag ville ta upp med barnen. Detta var områden som jag tagit fram utifrån syftet med min studie och även utifrån mina observationer. De områden som jag tog upp var:

- Hur upplever ni stämningen i klassen?
- Vad är det som påverkar er i gruppen?
- Vad innebär det att man är olika?
- Hur påverkar det att man är olika i olika situationer?
- Hur är det bra att vara olika?

Analys

I analysen har materialet tolkats genom att som Kvale och Brinkmann (2009) skriver, en kartläggning av materialet har gjorts där jag skiljt på vad som är väsentligt och oväsentligt. För att skilja ut det som är väsentligt för analysen har jag haft syftet med studien levande när jag valt ut vad som varit viktigt. Utifrån mitt material har jag hittat teman som framträder i min empiri, dessa teman har jag sedan belyst genom exempel från både intervjuer och observationer. Widerberg (2002) menar att det är viktigt att se det som inte sägs och ha med det i sin analys. Tystnaden kan vara talande.

Jag började med att göra observationer, utifrån mina utskrifter där har jag sedan plockat ut det som var aktuellt i förhållande till studiens syfte. Dessa anteckningar har jag sedan utgått ifrån när jag förberett mina intervjuer, vad har varit intressant och vad vill jag veta mer om. Det innebär att jag redan under denna bearbetning har påbörjat min analys genom att när jag gått igenom observationerna fått syn på de områden som är viktigt att få en djupare kunskap kring. Efter att intervjuerna blivit klara och utskrivna var det sedan dags att lägga pussel. Att jämföra det som framkommit i observationerna och intervjuerna. Att se mönster i samspelet under intervjuerna vem som säger vad, hur barnen påverkar och påverkas av varandra. Det var också intressant att se hur samtalet förändrades under intervjuens gång. Att det i början av samtalet verkade vara viktigt att svara rätt men efter en stund blev barnen mer avslappnade och mer opåverkade av min medverkan. Genom att jag i mitt material har både observationer och intervjuer har jag försökt hitta den helhetskänsla som Widerberg (a.a.) skriver om, hon beskriver att det kan vara svårt att ha belägg för de teman man från början hittar.

Jag har först bearbetat informationen jag fått in var för sig och sedan jämfört det. I och med att jag har material både från vad barnen säger och hur de handlar i praktiken är min förhoppning att det ska bli en spännande kombination att läsa som också kan belysa ett resultat som är trovärdigt.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om tillförlitligheten i arbetet, om mätinstrumentets kvalitet. I detta arbete består mätinstrumentet av fokusintervjuer och observationer. Jag har själv gjort alla intervjuer och observationer vilket innebär att situationen har varit likartad under de olika tillfällena vilket enligt Wibeck (2000) stärker reliabiliteten. Jag har inte haft möjlighet att låta någon utomstående bedömare ta del av mitt material för att sedan kunna jämföra kodningen vilket hade ökat tillförlitligheten.

Genom att jag gjort både observationer och intervjuer själv har jag kunnat verifiera mitt material och testa de mönster som framkommit. I mina intervjuer ställde jag följdfrågor för att kunna bekräfta vad jag hört, och ge så lite utrymme för feltolkningar som möjligt. Intervjuerna har också gett mig möjlighet att bekräfta och dementera det jag sett i mina observationer. Genom att noggrant redovisa för hur studien genomförts och också ge exempel från empirin i min resultatbeskrivning från både observationer och intervjuer har jag också möjliggjort en förståelse för resultatet.

För att få en hög validitet har observationerna analyserats utifrån studiens syfte för att som Stukát (2011) beskriver det veta att jag undersöker det jag vill undersöka. För att stärka tillförlitligheten har observationerna genomförts under olika tider på dagen, under olika lektioner, ute på rast och i matsalen. Detta för att täcka det område jag syftar till att undersöka (a.a.). Vid fokusintervjuer är det enligt Wibeck (2000) en risk att deltagarna avstår från att uttrycka vissa åsikter på grund av gruppsytryck eller att de förstärker vissa åsikter. Författaren menar att detta kan vara ett resultat i sig vad som i gruppen kan eller inte kan sägas. Det har funnits gott om tid vid observation och intervjutillfällena för att undvika en stressad situation eftersom det är lätt att feltolka händelser och svar.

Detta kommer inte att vara ett generaliserbart material. Detta är inte heller syftet med min studie utan syftet är att se hur det kan te sig i *ett* sammanhang. Syftet har i stället varit att få en djupare förståelse av barnens handlande och tänkande omkring samspelet i denna grupp.

Etik

Ett dilemma jag ser i att göra denna typ av studie är den etiska aspekten. Att vara deltagare i ett forum och bli en del av den kultur som finns i klassrummet medför ett visst ansvar. Jag upplever att jag fått barnens förtroende och det gäller för mig att förvalta detta. I Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (2002) beskriver man fyra huvudkrav på forskning, dessa innebär:

- Att man ska informera deltagarna om studiens syfte.
- Att få samtycke från deltagarna att de går med på att delta i studien.
- Att inte utlämna några personer utan att göra uppgifterna om personerna i studien konfidentiella, konfidentialitetskravet.
- Att dokumentationen som samlas in endast används i studien.

Jag har presenterat min uppgift för föräldrar och barn för att få deras samtycke till min närvaro i klassen och till mitt tänkta arbete. I ett informationsbrev som alla fick hem har jag också informerat dem om att jag kommer att aidentifiera skolan och alla som deltar i min text, samt att dokumentationen endast kommer att användas i studien. Alla föräldrar i klassen gav sitt skriftliga samtycke till att jag fick genomföra studien. Eftersom jag informerade barnen inför observationerna och intervjuerna sedan inte gjordes förrän långt senare, berättade jag inför intervjuerna återigen vad jag skulle göra och gav dem möjlighet att välja om de ville delta i samtalen eller inte. Alla barn valde att vara med.

Resultat

Mitt syfte var att se hur samspelet i en klass påverkas av en inkluderande miljö. Utifrån de observationer och fokussamtal som gjorts har jag sett olika teman som växt fram utifrån mina frågeställningar och de som har kommit fram är följande:

- Inneslutande och uteslutande handlingar.

- Kategoriserande handlingar och uttalanden
- Påverkan
- Olikhet som tillgång

Jag kommer här först att synliggöra innebörden i de olika temaområden som visat sig för att därefter ha en resultatsammanfattning.

Inneslutande och uteslutande handlingar

Barnen visar både under observationerna och under samtalen hur de jobbar med sina kamratrelationer. Samspelet i gruppen pågår hela tiden, inneslutande och uteslutande handlingar blir tydliga i både observationer och fokussamtal. Hur barnen förhåller sig till varandras olikheter varierar mycket. Kapprummet är ett ställe som verkar vara upphov till irritation för många av barnen. Det är också ett ställe där jag observerat flera situationer med inneslutande och uteslutande handlingar.

Tomas sitter på bänken framför krokarna i kapprummet och spelar på sin telefon. Olle och Gustav sitter på var sin sida om honom när Pia kommer in och ska hänga av sig sin jacka och väska. Gustav sitter framför Pias krok, det finns också en pedagog i hallen. Pia ställer sig framför Gustav: - Kan du flytta på dig så jag kommer fram.

Ingen av killarna reagerar utan fortsätter spela och titta på spelet.

Pia: - Kan du flytta på dig?

Fortfarande ingen reaktion. Den vuxne går fram: - Hörde du Gustav?

Gustav flyttar sig lite närmare Tomas men skymmer fortfarande Pias plats, han tar inte ögonen från spelet och säger: - Jag har ju flyttat mig.

Det är en tydlig markering från killarnas sida att Pia inte har den rollen i gruppen som gör att hon kan säga till dem vad de ska göra eller inte göra. Inte ens med stöd av en vuxen är det självklart att killarna ger den plats som Pia behöver. Det ser ut att handla om informella regler som avgör vem som har rätt att ta plats eller inte, att försöka bryta dessa är inte enkelt för varken barn eller vuxna.

Denna observation utspelar sig efter en lektion när barnen är på väg till matsalen. Jag går med eleverna ut i kapprummet där de ska ta på sig för att gå och äta.

Albin och två kompisar tar på sig skorna innan de ska gå till matsalen, de pratar med varandra och har inte bråttom. Pia som har sin plats där killarna sitter står några steg därifrån utan att säga något och väntar. En pedagog går fram och säger till Albin: - Albin, du sitter framför Pias plats och hon står här och väntar....

Albin avbryter med hög och arg röst: - Ja men vi sitter ju på våra platser hon får ju vänta. Pedagog: - Lugn, jag ville bara att ni ska se att hon väntar och det är svårt för henne att ta sina saker när ni sitter där....

Albin avbryter igen, fortfarande med hög, arg röst medan han reser sig upp och går: - Det kan inte jag hjälpa.

Albin visar att det stör honom att en vuxen lägger sig i de informella regler som finns i klassen. För barnen är de självklara och Pia verkar i denna situation ha funnit sig i att hennes roll är att vänta tills det är hennes tur. Albin verkar inte heller tycka att detta är något konstigt eller att det skulle vara emot de formella regler som finns på skolan då han själv tar upp ämnet i ett av samtalen:

Albin: – Det är asjobbigt, i tamburen till exempel så har Pia sin plats här, så har Martin sin plats tre platser bort, så står hon ända borta vid Martins plats och klär av sig och håller på. Och det är sådant jag menar att det är jobbigt och så blir det att alla håller på och tjötar och håller på.

Hampus: – och så kommer det en fröken.

Albin: – Ja

Elin: – Men det kanske står en väska på hennes plats. Alltid när Pia kommer in i kapprummet så kommer det någon och säger åhh varför ställer du dina skor på min plats och varför hänger du din jacka här och varför står du här nu?

Pia verkar inte ha hög status i gruppen och Albin ser det som ett problem när hon tar plats. I situationerna som jag observerat i kapprummet är det inga barn som säger emot Albin men utifrån Elins uttalande verkar det vara så att de andra barnen ser och märker att det är en orättvis behandling utan att de agerar. De informella reglerna verkar inte tillåta att man säger emot Albin då hans roll i gruppen har en hög status. Trots detta säger Elin emot Albin under samtalet då hon har stöd av de andra barnen, och de killar som brukar finnas runt Albin inte är närvarande. I denna situation verkar Albin oförstående för vad Elin säger men blir inte arg utan lyssnar på henne.

En annan situation där eleverna arbetar aktivt med att stärka banden mellan varandra i samspelssituationer där det också innebär att andra ställs utanför är vid tillfällen då det ska delas in i lag för olika aktiviteter på rasterna. Vid detta tillfälle går jag tillsammans med barnen från matsalen och ut på rast.

Tomas är snabbt ute på bandyplan, de andra kommer och det är dags att välja lag. Alla barn lägger sina klubbor i mitten av planen och Albin och Alvin går till var sin sida av rinken och vänder sig bort från klubborna. Tomas blandar runt klubborna och lägger dem i en rad. Albin börjar med att säga nummer 7 Tomas räknar klubborna, tar klubban nummer 7 och kastar den åt Albins håll. Sedan är det Alvins tur att säga ett nummer osv. Det som ser ut som slumpmässigt valda lag är i själva verket Tomas uppdelning eftersom han när man tittar noga ser att han räknar från olika håll och ibland hoppar över klubbor när han räknar. Det är dock ingen som protesterar utan när lagen är färdiga börjar spelet.

Vid flera tillfällen har jag under mina observationer sett liknande exempel. Vid några tillfällen har något barn protesterat men utan att det ger resultat. De har vid dessa tillfällen inte protesterat mot hur uppdelningen sker utan mot att lagen blivit orättvisa. De barn som delat upp lagen hävdar då att det är slumpen och de inte gjort något fel. Tomas och Albin visar med både röstläge och kroppsspråk att de vid dessa tillfällen känner sig orättvist anklagade och de övriga barnen brukar då ge sig. Att detta är ett sätt för eleverna att visa tillhörighet till varandra blir extra tydligt när ett barn tar upp en liknande situation under ett samtal:

Samtalsledare: Hur är det på rasterna.

Hedvig: - Det är lite jobbigt när de går på ibland, de är så hårda.

Emil: - När vi väljer lag så tar Albin alltid det högsta och då vet han att det är Tomas. Han har alltid det högsta talet.

Oskar: - Och om någon annan är etta så säger de nä men jag är etta.

Samtalsledaren: Går ni med på det då?

Oskar: - om man säger emot så kommer de fram och skriker vi fuskar inte alls.

Hedvig: - och så går de fram och gör så här (håller ut armarna och gör sig stor) och håller på.

Även här blir det tydligt att det finns formella och informella regler som gäller. Lagen delas in på ett sätt som är accepterat av de vuxna men samtidigt görs det informellt på ett sätt så att barnen ändå kontrollerar urvalet.

Ett annat exempel är vid lekplatsen där det finns ett lekredskap som barnen kallar snurran. Det är en ring som flera barn kan stå på och som snurrar när man går eller puttar på den.

Jag går med några barn som direkt när rasten börjat sprungit bort till snurran tillsammans med en vuxen. Snurran ligger en bit ifrån det område som barnen brukar vistas på och därför får de inte gå dit utan att ha en vuxen med sig.

Den vuxne frågar vilka regler som ska gälla

Tomas: -Vi har de reglerna vi hade igår.

Den vuxne: - Hur fungerar det då?

Barnen hjälps åt att förklara, det är flera olika lag och ett lag i taget ska vara på snurran. Ett annat lag puttar på och när alla i laget har ramlat av tre gånger samtidigt byter man. Den vuxne frågar då om alla verkligen vill detta och alla utan ett barn svarar ja och leken börjar. Första laget ramlar snart av och det är nästa lags tur. De är sedan kvar på snurran resten av rasten och det är flera barn som bara får titta på. Det börjar knorras bland barnen som inte hunnit vara med. Det barnet som inte ville genomföra leken på det sätt som Tomas föreslog säger:

– Jag visste att det skulle bli så här.

Eddi: - Ja det var samma förra rasten.

Den vuxne: - Men varför gick ni då med på det?

Eddi: - Jag borde ha tänkt mer, jag vet inte.

Det är svårt för barnen att ta strid mot de informella ledarna i klassen, det finns några barn som försöker men under mina observationer har de inte lyckats. Barnen verkar vara så vana vid att det som några elever säger är så det blir, att de inte ens reflekterar över vad det får för konsekvenser för dem själva. De verkar heller inte vilja gå emot de ledare som finns i klassen med risk för att vara den som är obekvämt och krånglig. Vissa barn väljer i stället bort de aktiviteter där de informella ledarna styr, något jag sett både i observationer och hört i informella samtal.

Dessa exempel på inneslutande och uteslutande handlingar visar att barnen har tydliga roller i gruppen och att det är några barn som står för de informella reglerna som de flesta finner sig i.

Kategoriserande handlingar och uttalanden

En del av eleverna i denna klass använder sig ofta av kategoriserande uttalanden. Det är ofta diagnostiska termer som används i negativa sammanhang. De barn som har utredda diagnoser använder dessa termer både om sig själva och om andra. Även andra elever använder sig av termerna men då inte om sig själva utan om andra barn, både de med diagnoser och de utan.

Under genomgångar i klassrummet har koncentrationen i klassen varit varierande i mina observationer. Majoriteten av eleverna är koncentrerade och följer med i lärarens undervisning men det är ofta några elever som antingen stör eller håller på med andra saker. Från en lektion om ansvar och inflytande kommer följande exempel:

Vid denna lektion sitter jag längst bak i klassrummet och observerar barnen. Läraren står framme vid tavlan och pratar om ansvar och inflytande. Det är många elever frånvarande denna dag och det är bara 13 barn som deltar vid detta lektionstillfälle. I vilka situationer har var och en ansvar och när kan man ha inflytande är ämnet för samtalet. Barnen är aktiva och deltar i diskussionen. Hampus är aktiv men pratar rätt ut och väntar inte på sin tur. Han för en egen dialog med läraren på sina egna villkor, efter ca 5 minuter reser han sig och går ut ur klassrummet. Efter en stund kommer han in igen och säger högt: -Varför glori alla på mig?

Hampus agerande ser för mig ut att vara impulsstyrt. Han pratar rätt ut och när han inte längre orkar närvara reser han sig upp och går. När han sedan kommer tillbaka gör han inte det tyst utan uttalar sig ljudligt genom att tydliggöra att han är i centrum för uppmärksamheten.

Vid ett annat tillfälle står jag med några barn i kapprummet när Kaspian kommer in, en pedagog är också närvarande i situationen. Jag kan se att Kaspian är arg, han går med yviga rörelser till sin plats i kapprummet och sätter sig ner. Andra barn kommer efter.

Kaspian: - Dom är ju helt jävla dumma i huvudet, dom har agrodamp!!!

Ossian: - Jag försökte ju bara ta isär er.

Kaspian riktad mot pedagogen: - Jag störde målvakten och det får man göra, då hoppar han på mig och då kommer Ossian som är helt störd.

Pedagogen: - Vad hände när du störde målvakten?

Kaspian: - Han fick ADHD.

Några av barnen använder ofta dessa uttryck och de används i negativa situationer för att visa när någon gjort fel. De barn som använder dessa kategoriserande ord är barn som är medvetna om att det finns elever i klassen som har diagnoser. Genom att använda orden i detta sammanhang visar Kaspian att i hans värld är den som har damp eller ADHD dum i huvudet. När orden används mot de som inte har en diagnos kan uttrycket syfta på handlingen men de som har fått en diagnos bekräftad kan aldrig komma undan utan har hamnat i en kategori som är omöjlig att ta sig ur. Även under samtalen blev det diskussioner runt detta.

Samtalsledaren: - Men om olika barn behöver olika saker så...

Assar: - Som Ossian.

Samtalsledaren: - Hur menar du?

Eva: - Han har en sjukdom.

Alvar: - Han måste ha något att göra hela tiden. Ibland är det så.

Eva: - Han reagerar för mycket, tar i för mycket och så.

I detta samtal visar barnen en förståelse för olikhet. De konstaterar hur Ossian fungerar utan att lägga några värderingar i hans beteende. Även under observationer har jag sett att de flesta verkar ha tålmod och förståelse för Ossians agerande i olika situationer. Ossian är också det barn som har haft sin diagnos längst och som inte verkar ha några problem att tala om hur han upplever händelser han hamnar i och ofta uttrycker sina känslor på ett öppet sätt. Ossian som deltar i ett annat samtal tar självmant upp sin problematik:

Ossian: - Jag har varit med en kompis som håller på så hela tiden. Plus att jag har ADHD så jag får problem.

Samtalsledaren: - Hur blir det svårt?

Ossian: - Jag har autism så det blir dubbelsvårt. ADHD det kan vara svårt att sitta still som jag håller på med nu och så autism kan vara olika grejer antingen att sitta still eller andra grejer ja det är så. Jag har fått en sådan ADHD som gör att jag håller på som jag gör nu, så det blir dubbelsvårt.

Samtalsledaren: - Finns det saker som gör att det blir extra svårt eller finns det saker som gör att det blir lättare?

Ossian: - Det som gör att jag sitter still är att jag är på datorn. Sedan när jag går ifrån datorn blir jag som en djävul.

Ossian är medveten om sin diagnos, han använder också begreppen DAMP och ADHD när han blir arg om både sina kamrater och sig själv. De används då på ett negativt sätt, som ett skällsord. Hur dessa ord har fått den negativa betydelse de har i denna klass har inte framgått vid observationer eller samtal men det verkar vara ett fast förankrat begrepp i denna gruppkultur. Vid ett annat samtal definierar ett av barnen vad DAMP innebär för honom.

Ivan berättar ett exempel: ... - då fick han damp.

Samtalsledaren: - Det säger ni väldigt ofta till varandra vad betyder det?

Ivan: - Att man springer runt och skriker och hoppar och slåss och så.

ADHD och DAMP verkar vara begrepp som barnen inte riktigt är på det klara över trots att de används ofta. Det är en sjukdom som gör att man springer runt, skriker, hoppar och slåss. Det är dock begrepp de använder på kategoriserande sätt och som i deras grupp är en tydlig markering på avvikande handlingar eller person i negativa sammanhang.

Påverkan

Både i observationerna och i fokusintervjuerna framkommer det att barnen påverkas av varandra. Det är tydliga exempel när det ett beteende sprids som en löpeld genom klassrummet och barnen sätter också ord på detta under fokusintervjuerna.

I denna klass är det vanligt att det är några barn som använder mycket talutrymme i klassrummet. Pedagogen försöker fördela men blir avbruten vid otaliga tillfällen. De flesta eleverna verkar inte ta någon notis av avbrotten men koncentrationen är lättstörd.

Jag sitter i klassrummet på en plats där jag har överblick över klassen. Läraren har en genomgång framme vid tavlan. Ola som sitter längst bak i klassrummet sitter och ritat på ett papper och börjar tyst nynna på en låt. Tomas som sitter i andra änden av klassrummet säger till Ola att vara tyst, Ola svarar att det kan Tomas vara själv.

Tomas verkar i denna situation inte reflektera över att han själv stör genomgången mer än vad Ola gör. Han blir störd av det ljud som Ola gör och agerar. Tomas har också en roll i gruppen som gör att gruppen verkar acceptera att han tar mycket plats.

De barn som tar mycket plats i klassrummet verkar inte bekymra sig för hur den stora majoriteten blir berörd. Det känns som att några få elever verkar omedvetna om hur mycket utrymme de tar från de andra eleverna.

Det är en engelskalektion, jag sitter längst bak i klassrummet och observerar. Barnen räcker upp handen för att få svara på frågor som pedagogen ställer. Tre barn är frånvarande och tre barn är med en annan lärare, 14 barn deltar på lektionen. Barnen är intresserade och följer aktivt med, under ca 10 minuter för jag anteckningar om när barnen pratar eller gör andra ljud utan att ha fått ordet. Det är 4 barn som vid 53 tillfällen pratar rätt ut eller gör någon form av störande ljud. Övriga elever väntar på sin tur och verkar inte utåt störas av avbrotten.

Att dessa barn inte märker hur mycket plats de tar visar sig också under samtalen där de ofta avbryter andra barn utan att verka märka det, men blir mycket störda om de själva blir avbrutna.

Samtalsledaren: - Hur tycker ni det är att gå i 3:an?

Fia: - jag tycker att det är bra men att det ibland är lite tramsigt, att killarna pratar rätt ut och så...

Tomas avbryter: - Det är ju inte bara killarna, det gör ju ni med...(Upprörd röst)

Ola: - Ja precis vad fick du det ifrån.

Ester: - Jag håller med Fia.

Ola: - Jag tycker att tjejerna kan vara lite tramsiga, TYST (vänder sig till ett annat barn) var va jag nu, jo tjejerna är tramsiga och pratar rätt ut och så.

Tomas: - En sak som jag inte gillar, när Eva och Nettan fick sitta bredvid varandra, de pratar så himla mycket. Jag satt ju bakom.

Samtalsledaren: - Om jag skulle ta tiden på vem som pratar mest rätt ut tror ni då att det skulle bli tjejerna som pratar mest rätt ut?

Tomas: - Nej inte mest men, de vågar ju inte...

De informella regler som finns i klassen verkar innebära att det är tillåtet för vissa barn att störa och att ignorera tillsägelser från både kompisar och vuxna. I samtalet skiftar innebörden från att när tjejerna framför pratar stör de men när killarna pratar så är det för att de vågar. Barnen visar i observationerna att de påverkar varandra, under samtalen uttrycker de som under lektionerna vanligtvis inte tar så mycket plats hur de upplever det. Barnen verkar inte i samtalssituationer ha svårt för att ta upp saker, genom att göra detta bryta mot de informella regler som råder. I de grupper samtalen genomfördes hade de killar som tillsammans verkade ha ledarroller i klassen inte stöd av varandra vilket innebar att kompisarna vågade berätta om situationer de inte uppskattade.

Samtalsledaren: - Men om Ossian som ni vet har svårt med vissa saker gör något, är det lättare att förstå det än när någon annan gör det?

Alvar: - Ja det är lättare det är mycket lättare än när han håller på (pekar på Kaspian) för han...

Eva: - Man vet ju inte varför han gör så (menar Kaspian) Ossian fattar man ju.

Hedvig: - Ossian har ju en sjukdom så då förstår man ju det mer och Hampus är ju allergisk...

Kaspian: - Han har också ADHD.

Alvar: - Men om Kaspian springer runt är det svårare att förstå. Han har ju ingen sjukdom eller så.

Assar: - Har han det?

Under samtalen blir det tydligt att barnen är medvetna om att de påverkar varandra. De är också på det klara med att gränser för vad man kan förvänta sig av varandra är olika. De har

också en tydlig bild över hur de kan påverkas och hur de i sina reaktioner i sin tur påverkar tillbaka.

Samtalsledaren: - Hur kan man hjälpa någon som behöver hjälp?

Hedvig: - Man kan stödja dom.

Eva: - Ge dom hjälp och så.

Samtalsledaren: - Hur kan man som kompis göra?

Alvar: - Inte skratta när de tramsar och så.

Hedvig: - Men ibland kan det vara väldigt svårt tycker jag.

Alvar: - Det tycker till och med jag, jag är ofta tyst och då försöker jag att inte skratta då tittar jag ner i bänken.

Eva: - När man börjar skratta får man de andra att också skratta.

Samtalsledaren: - Ni är ju olika i er klass.

Eva: - Några har svårt för saker, de andra hänger bara på liksom, som de andra tycker det ser roligt ut att bara springa runt i korridoren eller nånting liksom, hålla på och ropa eller nånting, och då hänger de andra på för att ha roligt liksom men man kan ju ha roligt fastän man inte springer runt i korridoren.

Alvar: - Och förstör lektionen.

Eva: - Förstör för de andra. De som har problem kan ju göra det men de som inte har kan ju förstå..

Hedvig:att det påverkar oss.

Eva: - Jaa.

Kaspian: - Jag har problem.

Eva: - Halva klassen härmar bara två stycken. Det känns jättfånigt att de inte förstår tillräckligt.

Barnen påtalar att de har överseende med att det finns de som har andra behov än de själva men har inget tålmod när de gäller de barn som de upplever inte gör sitt bästa. I denna situation fick Kaspian stå till svars för anklagelser om att han trots en större kapacitet blir påverkad av de barnen som inte klarar att följa de formella regler som råder i klassrummet. Han svarar med att själv uttrycka att han också har problem. Denna kommentar tar de andra inte någon notis om i samtalet. Här verkar kategoriseringen fungera på ett annat sätt. Kaspian har inte stöd hos sina kamrater i att få den hjälp eller den uppmärksamhet som han strävar efter, de förväntar sig andra saker av honom och hans handlingar verkar påverka kamraterna mer än de elever som de anser har legitima skäl för att inte orka koncentrera sig under lektionerna.

Några av barnen som har svårt att koncentrera sig när det blir stökigt är medvetna om att de i sin tur påverkar genom att själva bidra till oro i klassrummet:

Stefan: - Ibland kan det vara lite stökigt.

Samtalsledaren: - På vilket sätt?

Stefan: - Att de pratar rätt ut och jag är inblandad

Ossian: - aa precis.

Samtalsledaren: - Hur kan det bli så? Om du tycker att det stör när andra pratar rätt ut vad är det då som gör att du själv gör det?

Stefan: - Att så många gör det, så blir det att jag gör det.

Pia: - Ibland så tycker ju vissa att det är svårt att sitta still, och så sitter någon och pillar på något och då gör den andra med. Jag tycker att det är bra ibland och dåligt ibland för ibland är det jättemånga som kan klara av att sitta still jättelänge

och lyssna och vissa dagar är det jättesvårt för vissa att sitta still. Jag tror att det påverkar om man är trött om man inte orkar.

Stefan: - Jag håller med Pia, jag tycker att det är jobbigt att så många håller på och svär så mycket och jag är inblandad ibland.

Ossian: - Jag är inblandad.

Stefan: - När andra gör saker så blir det att man också gör det och sedan blir det en vana.

Ossian: - Jag svär väldigt ofta.

Här visar Stefan och Ossian att de är medvetna om att de själva påverkas av andra men att de inte klarar av att stå emot. De menar också att de hamnar i en situation där det blir en vana att hänga på istället för att följa de formella reglerna som de flesta gör. Pia bekräftar Stefan och hjälper honom att förklara sina handlingar, hon visar också genom sina uttalanden att hon har förståelse för hans agerande.

En annan form av påverkan som framkommit under observationerna är att barnen ser hur någon eller några elever får stöd i vissa moment och att de själva också vill ta del av det stödet.

Det är SO och barnen ska arbeta med ett papper där de ska svara på frågor utifrån en film de sett, och ha en genomgång framme vid tavlan. Ossian har varit med men verkar orolig. En pedagog säger till honom att ta med sig sitt papper, en penna och sätta sig vid bordet utanför klassrummet. Kaspian kommer fram till pedagogen och säger: - Jag vill arbeta med Ossian.

Kaspian brukar inte vara med Ossian i vanliga fall och det är tydligt att det är närheten av den vuxne han är ute efter. Denna situation utspelade sig ofta under de observationer jag gjorde. Kaspian söker mycket bekräftelse och visar ofta att han vill vara med och ta del av det stöd som de vuxna har att erbjuda. Även vid de tillfällen då det finns andra som kunskapsmässigt behöver mer stöd kämpar han för att få vuxennärvaro. Det visar sig också under fokusintervjuerna att det kanske inte alltid är så lätt att vara positiv till att det förekommer olika lösningar för olika barn.

Samtalsledaren: - Om olika barn behöver olika saker, t.ex. jag behöver röra mig ibland..

Hedvig: - Du behöver springa ett varv runt skolan.

Samtalsledaren: - Ja och någon annan kanske behöver....

Alvar: - Arbetsro.

Samtalsledaren: - Ja så då kanske det barnet behöver lyssna på MP3.

Kaspian: - Det är fan inte okej, det vill jag ha.

Samtalsledaren: - Någon kanske tycker att det är svårt att skriva och behöver hjälp med det, är det ok att man behöver olika saker.

Alla barnen: - JAAAA

Samtalsledaren: - Är det ok att någon lyssnar på MP3

Eva: - Jag behöver MP3

Alvar: - Lite fuskigt, jag behöver faktiskt MP3.

Eva: - Om någon har det så vill jag ju ha det med. Det är ju fortfarande roligt att lyssna på musik för dom som inte behöver det.

Alvar: - De som har MP3 kanske kommer att retas och bara (visar med sitt kroppsspråk hur man kan göra för att retas).

Det var flera av grupperna som tyckte att det var bra om de som behöver stöd får det, men det visade sig när vi diskuterade vidare att de inte var lika toleranta om det handlade om hjälpmedel som de själva skulle vilja ha. Eleverna kunde se konsekvenserna av att individualisera i klassrummet, det förekom dock redan vissa anpassningar som skulle kunna vara lika attraktiva men som de var vana vid och inte reflekterade över.

Olikhet som tillgång

Att kunna se olikheten som en tillgång i och utanför klassrummet är ett område jag studerade i mina observationer och som jag också lyfte upp i mina fokussamtal med barnen. Vid alla samtal har barnen reflekterat över hur tråkigt det skulle vara om alla var lika, de ser också fördelar med att man är bra på olika saker och då kan ta varandra till hjälp.

Hampus: - Matilda är ju bättre än mig på att läsa och jag är ju bättre än henne på att snickra.

Elin: - Det som är bra är ju att man kan hjälpas åt. Om vi ska spela innebandy och ska göra heja skyltar så kan ju några skriva och måla och några kan göra pinnar. Det går ju inte att alla gör pinnar.

Vid observationerna har jag sett att de flesta barnen uppskattar när de får samarbeta. Det är också tydligt att de vet vilka barn som har fördjupade kunskaper i olika områden. De tycks också uppskatta när deras vänner ber dem om hjälp.

Det är mattelektion och barnen sitter och arbetar i sina böcker.

Assar utbrister: - Jag fattar inte det här!!

Framför honom sitter Kaspian som redan är färdig med det avsnitt som Assar jobbar med.

Han vänder sig om och säger: - Jag kan hjälpa dig.

Han söker med blicken bekräftelse från både Assar och den vuxne. När han fått det går han till Assar och hjälper honom.

Att kunna hjälpa en kompis inom ett område där de själva känner sig säkra fungerade i gruppen. Det var ofta tillfällen då det var självklart vem som hade den största kunskapen. När barnen erbjöd sin hjälp vid dessa situationer utstrålade de självförtroende och det fanns en självklarhet i deras sätt att erbjuda sin hjälp. Ett annat exempel:

Det är lunch och jag sitter vid ett bord tillsammans med tre killar. Jag äter med dem och lyssnar utan att delta i samtalet.

De är fördjupade i en diskussion om ett dataspel och konstaterar att de är på olika banor.

Assar har kommit långt och erbjuder sig att komma hem till Ossian för att hjälpa honom. Ossian blir glad och de pratar vidare om hur de ska gå tillväga.

Det fanns många situationer där barnen visade att de var medvetna om att de hade olika färdigheter så som att vara en bra läsare, att vara snabb, att ha fördjupad kunskap inom olika områden, att vara speciellt duktig i ett dataspel. De mäter sig ofta med varandra och inom vissa områden är de duktiga på att utnyttja varandras kunskaper.

Resultatsammanfattning

Att samspelet i denna klass påverkas av den inkluderande miljön är tydligt, mitt syfte var att se hur det påverkar och jag tycker mig se tre olika sätt som eleverna hanterar olikheterna på. Utifrån de teman jag redovisat anser jag att barnen hanterar den inkluderande miljön på olika sätt:

- **Acceptans.**
Det finns de barnen visar och uttrycker att man är olika och också säger att de förväntar sig olika saker av olika barn. De har förståelse för att en del har vissa svårigheter och verkar inte tycka att det är jobbigt. Det som blir svårare är när andra barn som de har andra förväntningar på inte klarar av att förbise och acceptera olikheter. ”*Halva klassen härmar bara två stycken. Det känns jättefånigt att de inte förstår tillräckligt*”
- **Viss acceptans.**
Denna grupp ser att det finns olika behov och accepterar detta, de kan bara inte låta bli att dras med och själva göra saker som de inte egentligen tycker är acceptabla. ”*När andra gör saker så blir det att man också gör det och sedan blir det en vana.*”
- **Ingen acceptans.**
Sedan har vi de barnen som inte har någon acceptans för olikheter. De tycker att det ska vara lika för alla och kan inte andra lyssna så behöver inte jag heller. ”*Det är fan inte okej, det vill jag ha.*”

Det är dock ett dilemma för många av barnen att de dels tycker att det är rätt att man får det stöd som man behöver men att de också kan se att de skulle kunna bli störda av att andra får använda sig av olika hjälpmedel. Det är stora skillnader i klassrummet det är barnen medvetna om, samtidigt är de inte helt övertygade om att det kan gynna dem och bidra till större arbetsro om de barn som behöver får mer hjälp.

Diskussion

Första delen består av en metoddiskussion där jag reflekterar över de metoder jag valt att använda mig av. Andra delen handlar om resultaten jag fått fram där jag kommer att diskutera vad jag kan se för mönster i barnens samspel och hur de påverkas av en inkluderande miljö. Jag kommer ta upp och försöka svara på de frågor jag ställde i början på detta arbete och avsluta med en sammanfattande reflektion.

Metoddiskussion

Jag kommer här att reflektera över mitt val av metod som består av både observationer och fokusintervjuer samt mitt analysval.

Observationerna gjorde jag dels hela dagar när jag var med klassen men också kortare stunder vissa dagar. Eftersom jag tyckte det var viktigt att vara med under elevernas alla moment under dagen har det kanske gjort att jag i vissa sammanhang varit med för lite för att se hur det fungerar under vissa moment så som gymnastiken och slöjden. Jag känner dock att jag har fått ett material som utgör en helhet över barnens dagar i skolan. Under vissa observationer var det också många elever frånvarande vilket påverkade situationen, eftersom det inte var så hela tiden ser jag det som en möjlighet att se skillnader i gruppen utifrån de förutsättningar som gavs.

Min roll har också varierat under olika tillfällen. I vissa situationer har jag suttit bredvid och observerat och andra gånger har jag varit mer aktiv tillsammans med barnen. Precis som Stukát (2011) påpekar är en nackdel med deltagande observationer att det är svårt att veta hur man påverkar barnens handlande och beteende genom sin närvaro, detta har jag dock varit medveten om och försökt att undvika genom att jag i mina intervjuer lyft upp områden till diskussion tillsammans med barnen.

Att föra fältanteckningar var svårt men gav en nyttig träning som också visade sig vara oerhört viktiga när jag sedan satt med mitt material och letade mönster.

Fokusintervjuerna gjorde jag efter att jag genomfört observationerna. Detta var för att kunna klargöra observerade situationer och jag anser också att det fungerade på detta sätt. Alla intervjuer gjordes på olika dagar för att jag skulle vara observant och fokuserad, en av intervjuerna var dock på eftermiddagen sista lektionen, det märktes att barnen då var trötta och hade svårt för att hålla koncentrationen uppe. Jag upplevde att barnen verkligen vågade ge uttryck för sina åsikter och att de gärna berättade för mig och varandra hur de tänkte. Det som var svårt var att få igång en diskussion och det blev mer att de svarade på mina frågor och att vi sedan diskuterade svaren utifrån olika vinklar.

I mitt analysarbete med materialet kändes det som att jag hittat den helhetskänsla som Widerberg (2002) talar om, när jag sorterat mitt material utifrån teman har helheten växt fram och jag har sett exempel både vid observationer och intervjuer.

Resultatdiskussion

I mitt material har jag observerat och lyssnat och utifrån detta kommer jag här att visa hur den inkluderande miljön påverkar individerna i denna klass på olika sätt.

Samspelet i gruppen

Att den inkluderande miljön påverkar samspelet i den grupp jag gjort observationer och intervjuer i framgår av resultatet. I klassrummet visar en del av barnen att de blir påverkade av att vissa av barnen har koncentrationssvårigheter. Andra barn påtalar i sin tur i intervjuerna att de upplever en frustration över just denna påverkan *"Halva klassen härmar bara två stycken. Det känns jättestorligt att de inte förstår tillräckligt"*. I gruppens samspel handlar det om att hitta rätt i de formella och informella arenorna som de befinner sig i.

I denna klass finns det en stark informell styrning, det är skolans kultur och regler som råder men det finns också många informella regler som eleverna verkar medvetna om och rättar sig efter på olika sätt. I intervjusamtalen är de dock tydliga med vad de egentligen tycker i olika situationer. De elever som försöker bryta mot de informella reglerna i samspelet får inget gehör eller blir utsatta för uteslutande handlingar. I denna klass verkar rollerna som Svedberg (2003) beskriver det ha blivit stereotypa och de omedvetna processerna i gruppen gör att de enskilda individerna inte växer och utvecklar sig i samspelet. Det verkar inte vara den balans som Liljegren (1991) menar är viktig för att en grupp ska fungera bra. Klassens gemensamma karta bygger på att det finns starka informella ledare som upprättat regler som är svåra att bryta emot. Det finns olika allianser i gruppen men grupperingarna skiftar och det finns de som drar sig undan aktiviteter där barn med mest status och makt styr lekarna.

Barnen har också funnit vägar att kringgå de formella regler som de vuxna satt upp genom att utåt följa acceptabla normer som finns på skolan men på det informella planet är det något annat som sker. Detta kan man i resultatet se i de inneslutande och uteslutande handlingar som beskrivs och som eleverna också talar om under fokussamtalen. Det informella spel som pågår är vid exempelvis indelning av lag.

Ogden (2003) menar att om det är den sociala kompetensen som är grunden för en lyckad inkludering så kräver det att man arbetar utanför klassrummets ramar. I denna klass finns det starka informella regler och barnen verkar inte lita på att de vuxna ska kunna hjälpa dem i samspelet för att skapa ett bättre klimat i gruppen. Det är då svårt att komma tillrätta med det som händer i klassrummet.

De kategoriserande handlingar och uttalanden som också förekommer flitigt i gruppen påverkar också samspelet. Eleverna har en föreställning om vad de olika diagnoserna innebär, det är betydelser som de själva på ett informellt plan gett de olika benämningarna. I gruppen har de kategoriserat varandra utifrån sina tolkningar och individerna har fått roller som fyller en funktion men som inte blir utvecklande för de enskilda eleverna.

Olika behov

I klassen finns det behov av olika slag. Vid observationerna la jag märke till att det ofta var barn som kom och gick från specialpedagogen där de fick stöd utanför klassrummet. En undersökning från skolverket (2011) visar att elevernas självbild påverkas negativt av särskiljande lösningar. Eleverna upplever sig som avvikande och kommentarer de får gör att de uppfattar sig själva som speciella i en negativ bemärkelse. Att några av eleverna själva ser sig som kategoriserade framkom både under observationer och intervjuer. Ett exempel var då en elev blev upprörd när ett annat barn skulle använda "hans" dator. Under en fokusintervju talade Ossian om sina svårigheter vid vissa tillfällen. Svedberg (2003) menar att individen i sitt samspel med andra människor skapar sin identitet. Genom att se hur andra reagerar och responderar på mig skapas min roll i samspelet. När barnen använder sig av kategoriserande uttalanden och handlingar speglar de varandra och skapar roller i gruppen som påverkar deras självbild.

Nilholm (2012) anser att en diagnos som kan vara ett redskap också kan innebära att man talar om barnet utifrån deras diagnos istället för individen vilket påverkar hur vi tänker om barnets identitet. Jag har i detta arbete sett att det inte bara är vuxna som påverkas av de kategoriseringarna som sker i samband med diagnoser. Jag tycker mig ha sett att även barnen påverkas av detta, de använder sig av dessa termer där de lagt in sina egna betydelser och värderingar i begreppen. Det är inte i positiva sammanhang som de används. Diagnoserna i klassen verkade inte vara något man talade om i den formella arenan. Denna slutsats drar jag utifrån hur barnen talade om detta. " *det är en sjukdom*", " *Hampus är ju allergisk...*" och " *man springer runt och skriker och hoppar och slåss och så*". Genom att inte tala om dessa olikheter öppet sänder man också ut någon form av signal till barnen.

Att det finns olikheter i klassen hanterar barnen på olika sätt, en del uttrycker i ord och handling att de accepterar att det finns olikheter, *acceptans*. De förväntar sig olika saker av olika kamrater. De har förståelse för att man har svårigheter och behöver olika hjälp för att kunna tillgodogöra sig undervisningen. Det som dessa elever tycks vara frustrerade över är när deras kamrater inte gör sitt bästa utifrån sin egen förmåga. De har en klar bild över vad de förväntar sig av var och en och när de andra inte lever upp till denna bild uppstår en frustration. Sedan är det en grupp som visar *viss acceptans*. Denna grupp vet att det finns olika behov i klassen och ser det som en självklarhet men de ser också egna svårigheter med att hantera olikheten på ett positivt sätt. De tycker själva att de påverkas att göra saker som de egentligen inte tycker är bra. Sedan var det några få barn som hamnar i kategorin *ingen acceptans*. Dessa elever uttryckte i ord och handling att de inte accepterade olika behandling, de upplever att det är orättvist med åtgärder som enbart gäller vissa barn.

Olikheter som tillgång i klassrummet

I denna undersökning har jag sett exempel på hur olikheter kan användas som en tillgång i klassrummet, jag tror att det skulle kunna ske i större utsträckning. Det finns dock olika faktorer som försvårar och problematiserar detta som det är viktigt att reflektera över. Nilholm (2006) skriver att det finns en skillnad mellan integrering och inkludering. Han förklarar skillnaden med att integrering innebär att eleven ska anpassas till sammanhanget medan inkludering betyder att skolan utformas utifrån elevers olikheter. Utifrån den studie jag gjort har jag inga möjligheter att generalisera hur skolor idag är organiserade men Nilholm (2012) anser att skolans olika styrdokument ger bilden av att de elever som är i behov av särskilt stöd med hjälp av kompensatoriska åtgärder bör formas så att de blir mer lika övriga elever.

Persson och Persson (2012) menar att det idag kan vara svårt att se det inkluderande perspektivets förtjänster när skolan blivit mer konkurrens- och prestationsinriktad. Forskning (a.a.) visar emellertid att det inte finns några mätbara förbättringar utifrån särskiljande lösningar. Det finns ett dilemma inom svensk skola, det kompensatoriska förhållningssättet gentemot målet med en inkluderande verksamhet. Dilemmat ligger i hur man ser på olika och lika (Nilholm, 2012). I Lgr 2011 står det att undervisningen med utgångspunkt i elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter ska anpassas till elevernas förutsättningar och behov och bidra till kunskapsutveckling. Utbildningen ska vara likvärdig i hela landet vilket inte innebär att den ska utformas lika för alla utan att den ska ta hänsyn till elevers olika förutsättningar och behov.

Målet är att alla ska få en likvärdig utbildning samtidigt som undervisningen ska anpassas till individen. Ett annat dilemma som Nilholm (2006) tar upp utifrån att se olikheter som tillgångar är att om vissa olikheter ses som positiva och eftersträvanvärda innebär det också att andra egenskaper nedvärderas. Han menar att dessa begrepp hänger ihop och att likhet och olikhet definierar varandra. Ett perspektiv på hur grupper i skolan särskiljs och ges olika förutsättningar ger Nilholm (2012) i sin beskrivning över hur kollektiva faktorer påverkar olika individer. Han ger exempel som: ”Vems erfarenheter som representeras i läroböcker, vilka grupper som går i vilka skolor, huruvida grupper systematiskt diskrimineras i samhället och vems språk som ges störst värde och ytterst vilka som har makten att fatta beslut och att tolka verkligheten”. (a.a., s. 50)

Enligt detta sätt att se handlar det även om skolan som del av det samhälle vi ingår i. Att se olikheter som en resurs vilket berikar gruppen är ett arbete som Alexanderson (2009) anser hänger på att det finns en samsyn i organisationen, hon menar också att det krävs en gemensam måldiskussion med en engagerad ledare.

Att arbeta med ett för skolan gemensamt mål och en utveckling av ett gemensamt förhållningssätt tror jag tyvärr inte prioriteras. Enligt Emanuelsson (i Tössebro, 2004) betyder avskiljandet av individer en förlust av resurser. Var och en har genom sina förutsättningar något viktigt att bidra med till den kollektiva gemenskapen hen ingår i. Han menar också att det i svåra situationer handlar om att försöka hitta lösningar genom att se helheten och inte i första hand söka orsaker hos individen.

Sammanfattande reflektion

Resultatet i studien visar att eleverna i klassen påverkar varandra. I en inkluderande miljö kan olikheter ge både positiva och negativa effekter. Det kan ge barnen en förståelse för hur det ser ut i samhället, att alla individer har olika starka sidor som i ett väl fungerade samspel kan utvecklas. Det kan också få konsekvensen att en del barn kan uppleva en osäkerhet och en

känsla av orättvisa och som denna studie ger exempel på kan leda till kategoriserande handlingar. Av studien framgår att inkludering i detta fall inte går av sig själv utan kräver att man för att få ett positivt klimat behöver arbeta med gruppen och de värdegrunder som står i lgr 11. Detta för att undvika den negativa kategoriseringen som barnen själva gjorde och använde sig av och också motverka de inneslutande och uteslutande handlingar som förekom vilket i många fall ledde till en negativ påverkan.

En inkluderande miljö handlar inte bara om att inkludera barn rumsligt utan också om att eleverna ska kunna känna en delaktighet både i de sociala sammanhangen och i sitt lärande. Att anpassa skolan för att möta elever innebär enligt Alexandersson (2009) att arbetet sker i hela organisationen, att det finns ett gemensamt förhållningssätt och en gemensam målbild. I den inkluderande miljön är det de vuxnas ansvar att hitta förutsättningar för att se olikheterna som en tillgång i gruppen. Denna studie har inte tittat på hur organisationen i skolan ser ut och hur man organisatoriskt arbetar för en inkluderande skola vilket hade kunnat vara intressant.

Jag anser att det har varit väldigt intressant att skrapa lite på ytan inom detta område. De slutsatser jag kommit fram till och som svarar på de frågor jag ställde i början väcker givetvis nya frågor. Det hade varit intressant att göra denna studie i ett större sammanhang. Att se om man fick fram liknande resultat om man tittade på flera grupper. Vilka skillnader skulle man få se och vad som i så fall var de avgörande faktorer för skillnaderna.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (Red.) (2009) *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, U. (2009). *Stödjande rum. Om elever i en inkluderande verksamhet*. Specialpedagogiska skolmyndigheten: Stockholm.
- Bergqvist, K. (2001). Skolarbete som interaktion. I: S. Lindblad & F. Sahlström. (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (sid.36-52) Stockholm: Liber.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Einarsson, C & Hammar, E. (2002). *Gruppobservationer. Teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I (2004). Integrering/Inkludering I svensk skola. I J.Tössebro. (Red.), *Integrering och inkludering* (sid.101-120). Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K.(2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik – i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björk-Åkesson. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik* (sid.17-35). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Juul, J & Jensen, H.(2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liljegren, B. (1991). *Elever i svårigheter. Familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblad, S., & Sahlström, F. (Red.).(2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C.(2006). *Inkludering av ”elever i behov av särskilt stöd”*. Vad betyder det och vad vet vi? Forskning i Fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
<http://www.skolutveckling.se>
- Nilholm, Claes.(2012). *Barn och elever i svårigheter. En pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C & Björk-Åkesson, E. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilsson, B. (2005). *Samspel i grupp*. Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan- kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.
- Persson, B & Persson, E.(2012). *Inkludering och måloppfyllelse. Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I: C. Nilholm & E. Björk-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sommer, D. (2009). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber
- Spradley, James, P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, L. (2003). *Gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Fritzes
- Unesco. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1978) *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Wrethander Bliding, M. (2007). *Inneslutning och uteslutning – barns relationsarbete i skolan*. Växjö: Studentlitteratur.

Bilaga

Informationsbrev till vårdnadshavare

Hej!

Under vårterminen 2013 läser jag, Jannike Larsson, sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under den perioden kommer jag att skriva ett examensarbete motsvarande 15 högskolepoäng.

Arbetet ska handla om hur interaktion och samspel kan se ut i en elevgrupp, och hur det uppfattas av barnen. Jag vill med detta brev informera er om att jag med jämna mellanrum kommer att vara i klassen under februari, mars och april för att observera vad som händer i och utanför klassrummet. Jag kommer också att genomföra gruppintervjuer med några barn. Jag kommer att informera barnen om observationerna och bara intervjua barn som vill.

Alla observationer och samtal kommer endast att hanteras av mig. I mitt färdiga arbete kommer det inte framgå vilken skola jag varit på och det kommer heller inte finnas med några verkliga namn på barnen. Om du som förälder inte samtycker önskar jag att ni hör av er till mig eller någon pedagog i klassen.

Med vänliga hälsningar

Jannike Larsson

Har ni några frågor om mitt arbete kan ni kontakta mig via e-post eller telefon
larsson.jannike@gmail.com

0702-216950

Göteborg 2013-02-17

Skriv under och lämna till skolan senast 21/2.

Vi tillåter att _____ deltar i observationer och intervjuer.

Ort och datum:

Underskrift av vårdnadshavare:
