



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

En skolas organisering av en särskild undervisningsgrupp och hur fem elever beskrivs och beskriver sig själva

Helen Thorsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT14-IPS-06 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	VT14-IPS-06 SPP600
Nyckelord:	Särskild undervisningsgrupp, marginalisering, inkluderad, förhållningssätt, samspel.

Syfte:

På en 7-9 skola i Sverige finns en särskild undervisnings grupp som utgjort underlaget i denna studie. Syfte var att genom observationer och intervjuerna med elever och pedagoger studera hur eleverna beskrev sig själva och beskrevs av pedagogerna och de identiteter som framträdde. Syftet var också att undersöka den aktuella skolans organisering av en särskild undervisningsgrupp.

Teori:

Framväxten av specialpedagogisk verksamhet och särskilda undervisningsgrupp beskrivs i bakgrunden, där också nationella och internationella styrdokument finns representerade. Sociokulturellt perspektiv, specialpedagogiskt perspektiv utgör teoretiska utgångspunkter i denna studie. I den teoretiska bakgrunden lyfts också begreppet identitet och identitetsprocesser fram.

Metod:

Studien bygger på en fallstudie i etnografins anda, det är en kvalitativ studie där observationer, intervjuer kombinerats. Fallstudien valdes som metod eftersom den lämpar sig bra då denna studies underlag och fokus utgörs av en skolans särskilda undervisningsgrupp. Den kvalitativa ansatsen stämmer bra överens med en fallstudie då syftet inte är att generalisera utan att få en ökad förståelse för en situation. Intervjuerna som genomfördes med åtta respondenter, fem elever och tre pedagoger var halvstrukturerade med tematisk karaktär. Observationer som metod var lämpligt ur den aspekten att de ger en bild av vad deltagarna gör i vardaglig tillskilnad från intervjuer som blir mer subjektiva utifrån den intervjuades perspektiv. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och fältanteckningar fördes vid observationerna. Det insamlade materialet analyserades och ur detta framträdde mönster och kategorier till ett resultat.

Resultat:

Centralt i resultat är att organisering är otydlig och påverkar flertalet elever negativt. Det framträder en bild av upplevt utanförskap hos eleverna som beror på skolans normer och att lärare som undervisar i deras klasser inte räknar dem som elever i klassen. Identiteter som visar sig är marginaliserade elever som får och tillskriver sig själva en problematik utifrån skolans norm för vad som är ett accepterat beteende i ett klassrum. En av eleverna beskriver dock en helt motsatt situation där det också framträder ett inkluderande förhållningssätt till eleven och hans skolsituation. Det finns ett överensstämmande mellan vad som framkommer i intervjuer och är synligt i observationerna och det finns samband mellan eleverna och pedagogernas beskrivningar.

Förord

Jag påbörjade min uppsats i januari 2013 och nu lite drygt ett år senare är det dags för ett avslut. Det har inte varit lätt att få ihop ett heltidsjobb med uppsatsskrivning, men tack vare en underbar chef och fantastiska kollegor har det fungerat. Min familj har stöttat mig helhjärtat vilket jag är oerhört tacksam för då tiden med dem periodvis har fått ge plats för skrivandet. Utan ovan nämndas stöd hade jag inte kunnat slutföra min uppsats.

De som gjort denna uppsats möjlig är respondenterna. Tack för att ni ställde upp på intervjuer och att jag fick vara en del av er vardag. Ni var allihop fantastiska och delgav mig era personliga upplevelser utifrån de frågor som ställdes.

Ett stort tack vill jag också ge min handledare Yvonne Karlsson som väglett mig i mitt arbete och givit mig kvalitativ, kritisk och positiv respons. Det fanns en period i mitt skrivande där jag verkligen funderade över min vardag och kapacitet att slutföra denna uppsats, jag övervägde allvarligt om jag skulle fortsätta skrivandet. Yvonne motiverade mig dock till att fortsätta, vilket jag är oerhört tacksam och glad över idag.

Helen Thorsson

Innehållsförteckning

Inledning	3
Syfte	4
Bakgrund	4
Framväxten av Specialpedagogisk verksamhet och Särskild undervisningsgrupp	4
Samtida nationella och internationella styrdokument.....	6
Teoretiska utgångspunkter	7
Sociokulturellt perspektiv	7
Specialpedagogiskt perspektiv.....	8
Identitet	9
Tidigare forskning	10
Metod	13
Forskningsansats	13
Metodval	14
Kvalitativ forskningsintervju	14
Deltagande observation.....	15
Fältanteckningar.....	15
Urvalsprocess	16
Deltagarna i undervisningsgruppen.....	16
Beskrivning av skolan och lokaler	17
Genomförandet av intervjuer	18
Genomförande av deltagande observation.....	19
Bearbetning och analys	19
Validitet, reliabilitet	20
Generaliserbarhet	21
Etiska aspekter	21
Presentation av resultatet	22
Resultat	22
Skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen	22
Inriktning	22
Placering.....	23
Elevernas beskrivning av sig själva och sin skolsituation	23
Olika positioneringar utifrån sammanhang	23
Underordnad och osynliggjord.....	24
Oförändrad positionering	25
Stigmatisering och att göra identitetsarbete som normal	26
Elevers beskrivning av den särskilda undervisningsgruppen	27
Koncentrationproblematik och anpassningsbehov	27
Medicinsk koppling.....	28
Pedagogernas beskrivning av eleverna	28
Individen i centrum	28
Marginaliserade: Inkluderade och exkluderade	29
Pedagogernas beskrivning av den särskilda undervisningsgruppen	30
XXXXX = arbetsrum men ändå en särskild undervisningsgrupp.....	30

Icke existerande, men ändå existerande	31
Observationsresultat från XXXXX.....	32
Sedda och bemötta	32
Observationsresultat från klassammanhang.....	32
Synlig och delaktig.....	32
Diskussion	33
Metoddiskussion	33
Resultatdiskussion	34
Organiseringen.....	34
Eleverna och identiter	38
Framtida forskning	41
Referenslista.....	42
Bilaga 1	45
Bilaga 2.....	46

Inledning

Denna uppsats handlar om en särskild undervisningsgrupp på en 7-9 skola i Sverige. I studien undersöks en skolas organisering av en särskild undervisningsgrupp och hur eleverna beskriver sin skolsituation och sig själva. Utgångspunkter är att förhållningssätt, elevsyn och samspel mellan lärare och elev, lärare-lärare och elever emellan är viktiga delar att synliggöra i skolan för att elever i behov av särskilt stöd ska vara inkluderade i sin skolsituation oavsett behov. Skolan kan anse att elevers behov kan vara att tillbringa del av dag eller hela dagar i ett mindre sammanhang i skolan t.ex. särskild undervisningsgrupp. Dilemmat med särskilda undervisningsgrupper är ofta att elever särskiljs från sin klass och hamnar utanför den undervisning, gemenskap och det sociala samspel som pågår där. Risken finns att eleverna hamnar i en marginaliserad tillvaro som grundar sig på skolans norm för normalitet.

Skolverket (2009b) skriver att det finns en medvetenhet kring den problematik som differentiering och särskiljande lösningar kan innebära men det innebär inte att alla elever gynnas av en heltäckande integrering i sin skoldag. De elever som skolan anser har behov av att till exempel få ingå i ett mindre undervisningssammanhang bör så få göra. Om man skulle generalisera och säga att ingen ska "utsättas" för den typen av lösningar skulle det kunna leda till en inställning att ingen har detta behov, vilket inte skulle vara med verkligheten överensstämmande, det är individens behov som får styra. Min studie är central då skolan bidrar till den enskilde individens utveckling både socialt och mot uppställda kunskapskrav. Det är betydelsefullt att bli medveten om vad som är positivt och negativt med särskilda undervisningsgrupper kring organisering och förhållningssätt till de elever som anses ha behov av att ingå i ett mindre sammanhang.

I Skollagen 3kap. 11§ (Skollagen, 2011:800) står det att särskilt stöd får ges inom särskild undervisningsgrupp om det finns särskilda skäl. Frågan är på vilket sätt ett sådant stöd kan eller ska utformas för att inte bli en marginaliserande placering. För att kunna motverka att elever marginaliseras eller stigmatiseras av sin skolsituation känns det viktigt att undersöka om elever tillskriver sig själv en identitet genom en placering i en särskild undervisningsgrupp eller om de tillskrivs en identitet av skolan som påverkar dem.

Skolverket (2009b) skriver att:

Inom den internationella forskningen visar resultaten från en mängd studier på förekomsten av **stigmatiseringseffekter** av särskilt stöd, speciellt om det organiseras under differentierande former. Elevernas självvärdering och motivation påverkas negativt (s. 26).

Citatet påvisar negativa effekter för elever som haft stöd i särskilda undervisningsgrupper. Det står dock inget om huruvida de varit helt särskilda från annan undervisning i andra konstellationer. Haug (1998) har gjort sammanfattningar som Skolverket presenterar, men lyfte fram detta redan mer än tio år tidigare. Det känns anmärkningsvärt att medvetenheten finns och har funnits länge men att det är svårt att få till en förändring. Intressant blir att se om det framträder stigmatiseringstendenser på den skola som utgör underlag i denna studie och vad som i så fall bidrar till detta och vilka uttryck det tar sig hos eleverna.

Elever tillbringar en stor del av dagen i skolan och den bidrar till utvecklandet av människan som deltagare i sociala sammanhang. Om eleverna befinner sig i en tillvaro där deras självkänsla inte växer utan innebär en marginalisering från den normala norm som skolan står för är detta något de kan bära med sig ut i livet efter skolan. Enligt Emanuelsson och Giota

(2011) har det skett en ökning av antalet elever i särskilda undervisningsgrupper under de senaste decennierna. Ur den aspekten känns min studie aktuell och angelägen för att dels öka medvetenheten om hur elever ser på sig själva och hur andra på skolan bemöter och behandlar elever som är placerade i en särskild undervisningsgrupp och hur en skola organiserar en sådan grupp.

Emanuelsson (2004) menar att skolan bidrar till att skapa elever i behov av särskilt stöd, insatserna som ges får en negativ effekt, även om tanken är den motsatta. Han menar också precis som Skolverket (2009b) att det är mer regel än undantag att elever som får ta del av specialpedagogiska insatser tidigt får följa det spåret grundskolan igenom, vilket också Karlsson (2007) ser tendenser till i sin forskning. Då eleverna i min studie alla har ett förflutet i särskild undervisningsgrupp blir deras beskrivning av sig själva och sin skolsituation intressant att belysa utifrån detta. Detta också utifrån att Skolverket (2009b) menar att flexibla grupper är mest gynnsamt för elever i behov av särskilt stöd, då detta minskar riskerna för att en låg självkänsla i undervisningssammanhang ska framträda.

Studien är tänkt att utifrån en fallstudie studera hur elever i en särskild undervisningsgrupp uppfattar sin skolsituation och hur de ser på sig själva. Min förhoppning är att kunna visa på såväl positiva som negativa upplevelser och erfarenheter hos elever och pedagoger samt visa på att detta är ett område som ständigt behöver beaktas och utvecklas. Min förhoppning är också att studien ska bidra till att skapa diskussioner kring arbetet i och med särskilda undervisningsgrupper samt visa på att det är ett område som är väl värt att beforska då det handlar om elevers förutsättningar till ett rikt liv.

Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka en skolas organisering av en särskild undervisningsgrupp. Dessutom är syftet att studera hur eleverna beskriver sig själva och de identiteter som framträder i intervjuerna, vid observationer och i pedagogers beskrivningar av eleverna.

Följande frågeställningar är centrala i studien:

- Hur ser eleverna på sig själva i sin skolsituation och sin placering i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur ser organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen ut?
- Hur beskriver pedagogerna eleverna, deras skolsituation och den särskilda undervisningsgruppen?

Jag vill poängtera att jag inte haft för avsikt att värdera det som framkommer vid observationstillfällena eller i intervjuer. Min intention är att lyfta fram mönster som får betydelse för elever i särskild undervisningsgrupp.

Bakgrund

Framväxten av Specialpedagogisk verksamhet och Särskild undervisningsgrupp

Det har i stort sett i alla tider funnits elever som inte ansetts passa in i normen för skolan och dess förväntningar. Redan 1842 då den allmänna folkskolan infördes fanns det en form av särskiljande lösning för fattiga och obegåvade barn, dock inte i form av särskild undervis-

ningsgrupp i särskild lokal, men det fanns en minikurs i vad de skulle lära sig. Detta kan enligt Ahlström (1992) ses som ursprunget till specialundervisningen.

Med hjälp av medicinens och psykologins tester identifierades och särskildes barn som av någon anledning inte ansågs passa in i den gängse normen för normalklassens barn. Eleverna nivågrupperades och klasser såsom svagklasser, särskilda läsklasser för elever som fått diagnosen ordblind och observationsklass för elever med beteendestörning inrättades. Skolverket (2005) betonar att utvecklingen av intelligenstest (t.ex. Binets intelligenstest) var en orsak till att hjälpklasssystemet fick fäste i skolan och att denna organisation växte. I 1955 års undervisningsplan lagstodgades specialundervisning och specialklasser inrättades i skolan. Fyra år senare uppmärksammade regeringen eleverns skolsvårigheter, vilket genererade ett förslag om att införa en individuellt anpassad undervisning för elever som av skolan ansågs vara svårbehandlade. Förslaget ledde till att klinikundervisningen infördes och den skulle då vara av mer positiv karaktär än tidigare grupperingar (se Karlsson, 2012). Förändringen kan ses som ett steg närmre grundskolans första läroplan och begreppet ”en skola för alla”.

1962 kom så grundskolans första läroplan, Lgr 62, och enligt Skolverket (2005) infördes då också begreppet ”en skola för alla”. Lgr 62 med begreppet ”en skola för alla” innebar att eleven skulle stå i centrum och skolan skulle erbjuda olika studievägar utifrån individens förutsättningar, hänsyn skulle tas till varje elevs intresse och förmåga. Klinikundervisningen förändrades till specialundervisning som skulle ses som en naturlig åtgärd för dem som behövde hjälp.

I slutet av 60-talet, (1968) infördes skolplikt för alla barn 7-15 år oavsett funktionshinder vilket ledde till att de särskilda undervisningsgrupperna i skolan ökade markant enligt Skolverket (2005): Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001). Skolverket (2005) lyfter fram att verksamheter som kunde inrättas var till exempel särskild hjälpklass, läsklass, hörselklass, observationsklass och Cp-klass. Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) förklaras ökningen också med att det nu skapades ekonomiska förutsättningar genom statliga bidrag till specialundervisning. Den specialpedagogiska undervisningen höll dock enligt Karlsson (2012) på att utvecklas mot en rad särlösningar som stred mot grundskolans enhets- och demokratiideal. I Lgr69 hade så skolans demokratiska ideal utvecklats vidare och en lite modifierad syn på specialundervisning framträder enligt Karlsson. Det fanns fokus på att skolmiljön kunde vara en orsak till att elever fick svårigheter i skolan och inte kunde nå upp till de krav som skolan ställde. Den nya läroplanen medförde också nya begrepp i skolan såsom specialpedagogiska metoder och specialpedagogiska insatser, dessa termer ansågs inte fokusera på elevernas svårigheter utan lyfte fram och tog sin utgångspunkt i eleverns förmågor (Vislie, 2003).

Ett ytterligare steg i skolutvecklingen skedde genom att det i mitten av 1970-talet startades en utredning om skolans inre arbete (SIA-utredningen). Utredningen visade enligt Börjesson (1997) på att de särlösningar som gjordes i skolan inte hade de positiva effekter som intentionen stod för. Utredningen kom att påverka den läroplan som trädde i kraft 1980, Lgr 80, samt den officiella synen på stödet till elever i behov av särskilt stöd förändrades. Arbetssättet i skolan skulle nu anpassas efter den enskilde individens förutsättningar och integrering i klassundervisning skulle eftersträvas (Skolverket, 2005). Karlsson (2012) menar att utredningen och kommande regeringsproposition kom att bli en början till ett slut på den typ av specialundervisning som byggde på kliniker och specialklasser. Elevers skolproblem skulle nu lösas i den ordinarie undervisningen i klassrummet. Lgr 80 och den elevsyn den represen-

terade var ett led i vad som sedan skulle utvecklas till en gemensam läroplan för alla skolformer där inkluderingen av elever får en framträdande roll.

Lpo 94 som trädde i kraft 1994 är den första läroplanen som är gemensam för samtliga skolformer inom det offentliga skolväsendet (Skolverket, 2005). Skolverket lyfter fram att det är i Lpo 94 som ett inkluderande perspektiv ges för första gången. Inkludering innebär enligt Heimdahl Mattsson (2006) att det är skolan och dess miljö som ska anpassas till den enskilde individen och inte tvärtom som det varit innan. I Lpo 94 (Skolverket, 2009a) finns det ingen skrivelse kring särskilda undervisningsgrupper, utan elevernas olikheter ska ses som en tillgång i det dagliga arbetet och fokus ligger på anpassningar av undervisning utifrån elevens förutsättningar. Nytt i förhållande till Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) är formuleringen elever **i** behov av särskilt stöd och inte **med**. Svårighet eller problem sitter inte direkt kopplat till eleven som individ utan det är omständigheterna omkring eleven som gör att svårigheter och problem uppstår.

Samtida nationella och internationella styrdokument

I nuvarande Skollagen (2010:800) 11§ står:

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, (...) innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till (s. 28).

I nuvarande Skollag (2010:800) finns stöd för att särskild undervisningsgrupp får finnas på en skola. På vilket sätt den eller de ska eller får organiseras står det inget om, det är elevens behov som ska styra insatsen på åtgärden. Skollagen anger dock att behovet ska vara utrett innan åtgärden sätts in. Det finns även en skrivelse i § 7 som säger att ”det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning”. Enligt skollagen finns det således möjligheter för två vägar att ge elever stöd bara det finns en utredning i botten som stödjer behovet.

I Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11 (Skolverket, 2011) är det fokus på elevers förutsättningar och behov och att dessa ska styra anpassningar i undervisningen. Utbildningen ska vara likvärdig för alla och kan därmed inte utformas lika för alla. Det nya i rådande styrdokument är att det tydligt uttrycks att särskild undervisningsgrupp får inrättas och finnas på en skola om en utredning visar att det är elevens behov. En elevs behov måste dock utredas innan en placering i en särskild undervisning kan göras. Rektor är därefter den som beslutar om en placering eller ett inrättande av särskild undervisningsgrupp. För att förhindra att en placering i eller inrättandet av en särskild undervisningsgrupp blir statisk ska en elevs behov utvärderas regelbundet (Skollagen, 2010:800, 2011).

I Skollagen (2010:800) och i Lgr 11 (Skolverket, 2011) trycks det liksom i Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2/2006) på att det är individens behov som ska stå i centrum för hur det särskilda stödet för en elev ska utformas. Deklarationen och Skollagen uttrycker att det är undervisning tillsammans med andra inom den egna elevgruppen som är utgångspunkten och i Lgr 11 är det elevens behov som skrivs fram som utgångspunkt. I Salamancadeklarationen deklarerar principer för hur undervisning av elever i behov av särskilt stöd bör utformas. ”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” (s.18). Barnet ska stå i centrum och undervisningen anpassas efter barnets behov, det innebär att pedagogiken ska utgå från att alla skillnader mellan människor är normala. Undervisningen kommer således att ge hög kvalitet åt alla barn och är också avgörande för att ändra diskriminerade attityder och skapa en välkomnande närmiljö (Svenska Uneskorådet, 2/2006). I rådande nationella styrdokument förhåller sig Skolverket i sina skrivelser till deklARATIONEN på så vis att det står att elever ska undervisas i sina undervisningsgrupper men också att de kan få ingå i en särskild undervisningsgrupp om en utredning visar på behov av detta.

Den för tiden rådande samhällssynen på avvikande beteende har haft en påverkan på särskilda undervisningsgruppers existensutformning. En skola för alla är ett begrepp som det finns ett ständigt närvarande demokratisk dilemma inbäddat i. Fortfarande nu 2013 finns det elever som inte passar in den ordinarie skolans norm utan finns i särskilda undervisningsgrupper. Är det detta som är innebörden i begreppet en skola för alla, 'jag finns i skolan som är för alla och/men ingår i den utifrån mina förutsättningar och behov som skolan definierat'. Det går att ställa frågor om det är så begreppet "en skola för alla" kan/ska förstås idag och vems behovet av en särskild undervisning grupp är i en skola för alla.

Teoretiska utgångspunkter

Sociokulturellt perspektiv

Den ryske psykologen, pedagogen och filosofen Lev Vygotskijs teorier om tänkandet och språk är bland annat utgångspunkter i det sociokulturella perspektivet på lärandet. Han menande enligt Säljö (2010) att kunskap skapas i ett socialt sammanhang i samspel och samarbete med andra.

”Som art är människan läraktig” skriver Säljö (s.13, 2010) men hur och när vi lär och vad lärande innebär är frågor som inte är lätt att besvara. Skolan och dess utbildning har en position i lärandet men det pågår även lärande i andra miljöer och Säljö menar att det ofta är i andra miljöer och sammanhang som vår huvudsakliga kunskap, förståelse och kunnande skapas. Lärande och kunskap kopplas ofta ihop med skolan och de ämneskunskaper som elever förväntas inhämta där. Säljö (2005) skriver att ”Lärandet är en betydligt mer generell och sammansatt företeelse, och det måste förstås i ett betydligt bredare perspektiv” (s.15). Skolan står för en del av lärande och kunskap som inhämtas, men i det sociokulturella perspektivet ingår även vad vi lär om oss själv och andra som individer. ”I en mer grundläggande mening handlar lärandet om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden”, skriver Säljö (2010, s.13). Den miljö som vi befinner oss i med bemötande och förhållningssätt är med och formar ett lärande och en uppfattning om omgivningen och oss själva. Detta kan få såväl positiv som negativ påverkan för och på den enskilde individen. En elev kan i undervisningen få ett sätt att tänka, en modell som kan göra att hon eller han kan lösa en uppgift eller situation på egen hand vid ett annat tillfälle. Kollektivet och individen är centralt i det sociokulturella perspektivet och språket ett framträdande och belyst redskap i lärandet.

Säljö (2010) menar att språket är ett verktyg vi använder oss av för att förstå vår omgivning och för att kommunicera med vår omgivning samt uttrycka oss om vår omgivning. Det är också ett verktyg i samspelet och agerandet med andra. För att kunna studera fenomenet lärande i ett sociokulturellt perspektiv finns det enligt Säljö tre olika delar som bör beaktas då de bär på samverkande omständigheter.

1. utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap
2. utveckling och användning av fysiska redskap (eller verktyg)
3. kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklat former för samarbete i olika kollektiva verksamheter (Säljö, 2010, s.22-23).

Ovanstående delar är med och skapar det som blir till kunskap som förstås, förvaltas, används, utvecklas och bidrar till individens utveckling såväl som egen person och som en deltagare i kollektivet. Säljö (2010) menar att i ett sociokulturellt perspektiv strävar den sociala människan efter att ingå och vara en del av kollektivet. Vidare belyser Säljö att i detta perspektiv går lärandet inte att undvika, den stora frågan är vad vi lär i de sammanhang vi befinner oss i och vilken kunskap vi bär med oss in i framtiden.

Specialpedagogiskt perspektiv

I flera studier påvisar Ahlberg (2007) att det specialpedagogiska området influerats och tagit till sig kunskaper från teorier inom pedagogik, psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogik är således ett mångfacetterat kunskapsområde där olika perspektiv och flera teorier möts och utmanar varandra. Inom specialpedagogiken finns det olika perspektiv som belyser synsätt om elever i behov av särskilt stöd, de benämns lite olika men representerar i det stora hela samma saker.

Nilholm (2007) anser att det finns två dominerande perspektiv på specialpedagogik, ett av dem benämner Nilholm och Haug (1998) som det kompensatoriska perspektivet. Här utgår man från att individen är bärare av de problem och skolsvårigheter som uppstår, perspektivet har rötter inom medicin och psykologi. Nilholm (2007) skriver att "Specialpedagogikens uppgift blir då främst att kompensera individen utifrån de brister denne uppvisar" (s. 21). Detta perspektiv benämns av Ahlberg, (2007), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) som det kategoriska perspektivet. Emanuelsson m.fl. (2001) och Haug (1998) menar att utgångspunkten i perspektivet är elever *med* svårigheter, det är den enskilde individen som är bärare av en problematik som inte ingår i en rådande normalitetsnorm för en klass. Åtgärder och metoder föreslås för att kompensera elevens uppvisade svårigheter, målet blir att individen ska nå klassens nivå och nationellt ställda kunskapskrav genom segregeringar som t.ex. placering i en särskild undervisningsgrupp. Det förespråkas således exkluderande lösningar för att ge eleverna det stöd som skolan definierar att de behöver. Diagnoser inom det psykologiska och neurologiska området som kan ge förklaringar till en individs problem får stor betydelse, de ger en fingervisning om vad som ska kompenseras. Nilholm (2007) menar att normalitetsbegreppet är centralt och eleven är ensam bärare av problem som uppstår. Genom att problem och svårigheter blir direkt kopplade till den enskilde individen är det också den som ska åtgärdas.

Det andra framträdande perspektivet som Nilholm (2007) framhåller benämner han liksom Ahlberg, (2007), Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) som det kritiska perspektivet. Haug (1998) kallar detsamma för det demokratiska deltagarperspektivet. Fokus ligger på att skolan utan segregeringar möter varje individ utifrån dess förutsättningar. Orsakerna till svårigheterna läggs således utanför eleven själv och betoningen ligger på sociala faktorer. Perspektivet står för ett inkluderande synsätt som förespråkar att eleven ska få stöd inom ramen för den ordinarie undervisningen.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) lyfter det relationella perspektivet där det rådande synsättet att elever är *i svårigheter*, miljön och situation sätts i relation till svårigheter som uppstår. Åtgärder planeras på individ-grupp-organisation-och samhälls nivå eftersom samspelet mellan individ och miljö fokuseras (se också Ahlberg, 2007). Emanuelsson m.fl. (2001) menar att hela undervisningsmiljön måste belysas för att åtgärder ska kunna ges på flera nivåer och förändringar i miljön kan ge elever goda förutsättningar att nå uppsatta mål. Haug (1998) poängterar att elevers olikheter bör ses som en resurs och skolan ska sträva efter att möta variationen av de olikheter som finns. Den grundläggande tanken är att eleven ska få stöd i sin ordinarie klass. Nilholm (2007) framhåller att perspektivet förespråkar och genomsyras av ett inkluderande arbetssätt, vilket innebär att man måste titta ur en bred synvinkel i flera nivåer för att kunna möta alla elever och att samspelet parter emellan är en viktig del att fokusera.

En särskild undervisningsgrupp går enligt Emanuelsson, Persson, Rosenqvist, (2001, s.23ff.) att koppla till flera perspektiv. Författarna menar att det inte går att säga att det är det ena eller det andra perspektivet som råder utan ett perspektiv är oftast mer framträdande, till exempel att eleverna anses vara ensamma bärare av sina svårigheter eller om det är skolsituationen som skapar svårigheterna. Särskilda undervisningsgrupper påverkas på så vis att de kan bli egna enheter på en skola eller en integrerad del i den vanliga undervisningen beroende på vilket perspektiv som har en framträdande position på en skola.

Identitet

Identitet är ett begrepp som det finns olika sätt att se på, ett sätt är att identitet är något som för individen är konsekvent och förutsägbart, det vill säga något givet, något man har eller är. Identiteten utvecklas hos individen oberoende av andra (Hellberg, 2007). "Identity performance" är ett begrepp som Mishler (1999) använder sig utav och är ett annat sätt att se på identitet. I detta synsätt betonas det att identitet är en bearbetning av oss själva i förhållande till andra, en relationell process som ständigt förändras. De förhållanden vi lever och agerar i påverkar och förändrar både individen och miljön. Det är genom våra berättelser som "we perform our identities" (Mishler, 1999, s.19). Identitet är något som förvandlas och förhandlas i olika sammanhang, identitetsprocesser är inte neutrala som endast existerar i den enskilde individen. Situationer får stor betydelse i detta synsätt liksom det ömsesidiga samspelet och samverkan i kommunikationen mellan de deltar i ett samtal, d.v.s. både lyssnare och berättare (Hellberg, 2007).

"Att identifiera sig med något innebär också det motsatta att identifiera sig från något annat" (Hellberg, 2007, s18). Identitet förändras och växlar beroende på situation, sammanhanget får stor betydelse för hur identiteten uppfattas och utvecklas, menar Hellberg (2007) samt att identitetsprocesser bygger på likhet såväl som olikhet. Grooth (2007) framhåller att individen utvecklar sin uppfattning om sig själv i samspelet med miljön. Genom bemötande, resultat och prestationer i skolan blir eleven medveten om sina starka respektive svaga sidor vilket påverkar identitetsprocessen. En negativ identitetsprocess tenderar att påverka individens inlärningsprocess negativ, menar Grooth.

Hundeide (2006) framhåller att skolans grupperingar av barn kan påverka barns identitet negativt. Hundeide menar att negativa identitetsbilder kan framträda genom sammansättning, klimat och utformning av en barngrupp. Han uttrycker vidare att en inkludering i krävande klasser eller grupper kan leda till att elever blir duktiga under förutsättningen att de får en stödjande vägledning vilket i sin tur leder till en positiv självbild. Groths (2007) åsikt är att om man betraktar olikheter som möjligheter får det effekten att det inte strävas efter att orga-

nisera elever i homogena grupper. Fokus blir istället på det pedagogiska utvecklandet av varierande arbetssätt som kan bidra till mer lärande och stimulans och en positiv identitetsutveckling. Detta kan minska riskerna att elever i svårigheter stämplas och stigmatiseras.

Ineland, Molin & Sauer (2013) skriver om delaktighet och deltagande som centrala aspekter i en individs identitetsprocess och utifrån skolans stämplings- och stigmatiseringsförfarande. De menar att "En individs upplevelse av sig själv skapas till stor del i den dagliga sociala interaktionen med andra" (s.74). Vilket innebär att om en individ befinner sig i ett sammanhang där man inte räknas som en individ som kan delta i aktiviteter tillsammans med andra eller utföra ett tänkt arbete bidrar det till en negativ identitetsbild av sig själv. Detta ger också signaler till omgivningen om en identitet som rör sig utanför den förutsatta normalitetsnormen. Ett aktivt deltagande och en förväntad delaktighet medför enligt Ineland, Molin & Sauer (2013) att riskerna för att en individ ska stämplas eller stigmatiseras av sin tillvaro minimeras, att bli respekterad för den man är anses av vikt i identitetsprocessen. Detta bidrar också enligt ovanstående författare till att insikten om sig själv och synen på sig själv ökar på ett positivt sätt och omgivningens inställning till individen blir positivare. Vilket i sin tur leder till en positiv identitetsprocess.

Tidigare forskning

Den tidigare forskning som kommer att utgöra denna del har lite olika infallsvinklar på särskilda undervisningsgrupper. De är dock relevanta att redogöra för då de visar på och lyfter fram centrala viktiga aspekter som går att applicera på min studie.

Emanuelsson och Giota (2011) påvisar i sin kvantitativa studie att det under tvåtusenålet finns en ökning av nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper i svensk grundskola. Syftet med studien var att kartlägga hur rektor jobbade med olika policyfrågor kring specialpedagogiskt stöd, resultat baseras på enkätsvar från rektorer för årskurserna 1-3 samt 7-9. De centrala resultaten visar att en gammal tradition inom specialundervisningen lever kvar. Synsättet som speglas är att elevers behov av särskilt stöd är kopplat till individens egenskaper. Det medicinska och psykologiska arvet dominerar i dessa skolor. De rektorer som finns representerade i studien anser väldigt sällan att det är skolmiljön som är ett problem, endast i ett fåtal fall finns det kopplingar till hur den vanliga undervisningen bedrivs. I studien framkommer att endast en av tio rektorer anser att lärares bristande kompetens att möta alla elever eller att vissa klasser fungerar sämre kan vara orsak till elever i behov av särskilt stöd.

Karlsson (2007) skrev en avhandling med etnometodologiska utgångspunkter i kombination med etnografi om elevers skolvardag i en särskild undervisningsgrupp. Syftet var att ge en beskrivning av hur skolan som var aktuell i studien organiserade sin verksamhet för elever som de upplevde inte passade in i den ordinarie skolan. Det fanns även en intention att påvisa hur skolan skapade mening och förstod vad elevernas svårigheter grundade sig på och hur eleverna såg på sin situation och sig själva. Karlsson ville även belysa hur skolan hanterade detta i den vardagliga specialpedagogiska verksamheten. Resultatet visar att skolan/ pedagogerna tillskrev eleverna avvikande beteendebeskrivningar, dessa kunde kopplas till olika sociala identiteter, t.ex. elever med ADHD och elev med utåtagerande beteende. Eleverna definierades utifrån andra elever, de vuxna utgjorde och skapade ramen för vad som ansågs vara normalt. Beskrivningar och kategoriseringar blev redskap i konstruerandet av elevernas identiteter. Karlsson (2012) lyfter fram att ett allvarligt hot för den personliga identiteten är att beskrivas av andra med en avvikande identitet. I resultatet framträder det att skolan har ett

tydligt individfokus, det är den enskilde som är bärare av problem som ska tillrättaläggas genom placeringen i den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna räknades inte med i skolans aktiviteter, de var inkluderade på andras villkor och kunde inte själva påverka detta. Deras skolvardag påverkades av detta och blev ostrukturerad och det var svårt för eleverna att få till ett rutinmässigt skolarbete. Då eleverna var i sin undervisningslokal var de inte integrerade med varandra, utan eleverna satt i olika rum eller åtskilda med skärmar, deras möjlighet till samspel och utbyte i undervisningen begränsades således. Karlsson (2007) kommer fram till att "eleverna tillskriver sig själva personliga svårigheter och individuellt ansvar för sina skolproblem (...). De använder också beskrivningar för att göra ett identitetsarbete och positionera sig som att de klarar saker i skolan" (s. 90). Karlsson menar att de använder detta som en protest mot bilden av dem som elever med problem. Eleverna i Karlssons studie framhäver inte sin tillvaro som övervägande positiv i den särskilda undervisningsgruppen, den gruppstillhörighet de lyfter fram är till klassen de fått lämna.

Hjörne (2006) har gjort en fallstudie som bygger på observationer i en särskild undervisningsgrupp där eleverna har en ADHD/DAMP diagnos. Fokus ligger på att synliggöra goda exempel på vad som fungerar i en klassrumssituation för barn som fått diagnosen ADHD/DAMP. De frågeställningar som lyfts fram är vilka pedagogiska strategier som används i förhållande till diagnosen och vad dessa innebär för elevens förutsättningar till en god utbildning och för den personliga identiteten. Enligt pedagogerna i studien är strategin att separera barn med ADHD/DAMP en förutsättning för att de ska lyckas i skolan. Den slutsats som Hjörne presenterar är att det finns inte några pedagogiska belägg för att detta ska vara den enda och bästa lösningen för dessa elever. Det grundar sig snarare i en medicinsk syn på vad dessa elever är i behov av och inte på pedagogiska analyser av den enskilda individens behov. Det framkommer i studien att detta inte är en universallösning som passar alla elever med ADHD/DAMP, en elev blir till exempel stressad av det sätt som undervisningen är upplagd. En annan av Hjörnes slutsatser är att utformningen har tillsynes mer fokus på omtanke om eleverna än på vad de behöver lära sig för att kunna komma vidare i sin utbildning. Eleverna ska bli medvetna om sin identitet som avvikande och lära sig att hantera sitt funktionshinderbeteende, och förstå vad det innebär att ha ADHD/DAMP. Detta är också ett uttalat kriterium för att få återgå till sin klass. Skolan sätt att hantera eleverna med en särskiljande lösning och "pedagogisk" inriktning förmedlar till eleverna själva och andra elever och pedagoger att de är funktionshindrade. Hjörne menar att eleverna får lära sig att vara handikappade i en normal miljö.

Zetterqvist Nelson (2000) har gjort en socialkonstruktivistisk kvalitativ studie med ett berättande fokus på elevers identitetsarbete som har fått diagnosen dyslexi, lärare och föräldrars beskrivningar lyfts också fram i studien. Jag kommer att förhålla mig till elever och lärare i min redogörelse eftersom föräldrar inte ingår i min studie. Denna studie är intressant eftersom den innehåller elevperspektiv, eleverna är mellan 10-13 år. Zetterqvist Nelsons studie visar på olika strategier hos eleverna då de talade om sig själva och sin diagnos. En strategi var att väva in diagnosen då de talade om sig själva och sin skolsituation medan en annan var att helt undvika den. Studien visar att oavsett strategi så var diagnosen inte något som elevernas kände sig helt bekväma med, det går dock inte att avgöra om eleverna tycker att det är en lättnad som skulle få positiva effekter i skolan eller om det var en etikett på det som gör dem annorlunda och bli till en negativitet i skolsammanhanget. Eleverna var i första hand sin egen person, inte en diagnos. Bland pedagogerna fanns de olika sätt att förhålla sig till diagnosen. Det fanns de som såg diagnosen som ett sätt att få mer resurser och som ett verktyg att definiera problem och att det fanns ett etiskt värde i att få en diagnos. En del pedagoger uttryckte sig som om diagnosen var en dom över eleverna som de skulle förhålla sig till. Eleverna ten-

derade att försvinna i diagnosen i pedagogernas sätt att prata om dem. Zetterqvist Nelson vill dock lyfta fram att diagnosen har manat fram en vändpunkt för eleverna eftersom det ger en förklaring som alla ska förhålla sig till. Studien är intressant utifrån att det finns elev och lärarperspektiv gentemot en befintlig diagnos och vilken identitet som skapas hos eleverna utifrån det.

Hellberg (2007) gjorde en etnografisk studie av ungdomar på ett individuellt anpassat gymnasieprogram för elever med diagnosen Aspergers syndrom. Syftet med studien var att "beskriva elevernas väg in till gymnasiet och vad det kan betyda att gå på ett särskilt gymnasieprogram" (s.21). Hellberg ville ta sin utgångspunkt i elevernas skolsituation och utifrån ett aktörsperspektiv och analysera mötet mellan gymnasieskolans organisation och elever. Programmet tar både emot elever som har sökt till nationellt program och elever som inte har haft förutsättningar med sig från grundskolan att gå vidare på ett nationellt gymnasieprogram. Det är en variant av särskild undervisningsgrupp som bygger på att eleverna har en Aspergerdiagnos. I studien framkommer att det finns ett individuellt fokus i undervisningen som är baserat på en förståelse för individuella behov och elevernas ingångsvinklar till programmet, programmet har ett kompensatoriskt upplägg. Hellberg lyfter fram att diagnosen utgör en grund i hur undervisningen planeras men det finns också ett miljöperspektiv på ett generellt och individuellt plan. Eleverna beskriver att det är först när de kom till gymnasiet och detta program som de känner att de haft en fungerande skolgång. Centralt i studien är att eleverna anser att det blev en vändpunkt då de fick sin medicinska diagnos, vilket sedan gjorde att de kunde gå på det individuellt anpassade gymnasieprogrammet som gjorde att de kunde lyckas i skolsammanhanget. Hellberg (2007) delar ett vändpunktsförfarande med Zetterqvist Nelson (2000) utifrån att eleverna fick diagnoser, men det finns en skillnad i hur elever uttrycker sig om dem och på vilket sätt det påverkar deras skolsituation. Hellberg (2007) lyfter också fram dilemmat i begreppet "en skola för alla". Individer är olika och har olika behov, problemet uppstår när det finns en norm som skolan skapat om hur elever ska vara i skolan och där behov inte ses som behov utan blir till ett problem som ska åtgärdas.

Hugo (2007) fann i likhet med Hellberg (2007) i sin avhandling, som baserades på intervjuer av elever i skolsvårigheter på ett individuellt gymnasium, att det var först då eleverna kom till gymnasiet och ett individuellt program som de upplevde en positivitet i skolsammanhang. Avhandlingen har en livsvärldsansats och syftet med studien är "att förstå och beskriva sju elevers och tre lärares erfarenheter av skolan under deras treåriga gymnasietid tillsammans." Hugo lyfter fram att det positiva gällde såväl studier som den sociala delen med kamrater och lärare. Eleverna gav uttryck för att deras självförtroende hade blivit bättre. En central del som lyfts fram i både Hellbergs (2007) och Hugos (2007) studier är att eleverna ger uttryck för det positiva bemötande av dem som människor som kan, och inte som människor med problem som ska åtgärdas. Gemensamt för eleverna i båda studierna är också den positiva utveckling som gett dem en bättre självbild och en identitet som individer som kan fungera i skolsammanhang. Skillnaden mellan studierna är att i Hugos (2007) kontra Hellbergs (2007) fanns det ingen medicinskt diagnostisk grund för det individuella programmet.

Velasques (2012) har gjort en etnometodologisk avhandling där det finns ett fokus på en specifik diagnos. Velasques syftet var att studera hur diagnosen AD/HD förstås och hanteras inom ramen för en grundskolas konkreta verksamhet i en särskild undervisningsgrupp, och vad det innebär för elevers identitet. Hon kommer fram till att elevens skolsvårigheter kopplas till den enskilde individen, och grundar sig i det som diagnosen beskriver kring beteende och hjärnans funktion. Undervisningen planeras på ett kompensatoriskt förhållningssätt. Velasques studie visar på att det finns en stor variation i skolan hur det pedagogiska behovet upp-

fattas för elever med diagnos. I den särskilda undervisningsgruppen finns en mängd av komplexa processer som blir synliga i det dagliga samspelet mellan eleverna. Detta får effekter på deras identitetsskapande och deltagande i socialiserandet med andra. Centralt i studien är att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen blir brickor i olika maktförhållanden såväl inom gruppen och i ett elev-elev förhållande som i förhållande till de vuxna. Det framträdande är att eleverna lär sig hur det ska agera och nyttja de maktförhållanden som för tillfället är rådande. Maktförhållandena får också effekter i elevernas identitetsprocesser. Identiteter skapas i förhållande till varandra i gruppen samt gentemot andra utanför gruppen, vilket inte får en positiv effekt för den enskilde individen.

Grooth (2007) gjorde en kvalitativ studie med en livsvärldsansats, den bygger på intervjuer av elever från åk 6-9 och pedagoger, hermeneutiken har legat som grund i tolkningsförfarandet. Syftet med studien var att "beskriva och förstå hur en grupp av elever och deras speciallärare, inom den specialpedagogiska verksamheten, uppfattar betydelsen av de specialpedagogiska insatserna vad gäller elevernas självbild, självvärdering och lärande" (s.12). Eleverna i studien ingår i en resursgrupp, vilket innebär att det är dit de går och får sitt särskilda stöd, där träffar de också skolans speciallärare. Resursgruppen är skolans särskilda undervisningsgrupp som finns för elever som behöver mer och annat stöd än det som kan ges inom ramen för klassrumsundervisningen. Grooth lyfter fram att den segregering specialpedagogiska strukturen på undervisningen har en negativ påverkan på elevernas självbild. Han menar dock inte att det är själva undervisningen som påverkar mest, utan det är förfarandet att behöva gå iväg till en annan plats och få sin undervisning som är den stora orsaken. Att som eleven inte kunna få sitta tillsammans med sina kompisar och ta del av undervisningen är en negativ upplevelse som påverkar elevernas självbild och pedagogiska misslyckanden i förhållande till vad skolenormen menar att elever ska klara. Grooth menar att en avgörande faktor som påverkar elevernas självbild positivt är pedagogers förhållningssätt mot eleverna och inställningen till resursgruppen som stödsats. De pedagoger som uttrycker en negativitet kring elever och resursgruppen skapar också en negativitet som påverkar elevernas självbild negativt. Den positiva självkänsla som Grooth upplever att eleverna ger sken av menar han hänger ihop med pedagogernas intention att eleverna ska lyckas och att de pratar positivt om den undervisning de får ta del av. Grooth (2007) har liksom Hellberg (2007), Hugo (2007) och Zetterqvist Nelson (2000) kommit fram till att en framgångsfaktor är en positiv inställning och tron på eleverna och den undervisning de får ta del av får positiva effekter för elevernas självbilder.

Det finns en skillnad i forskningen som jag redogjort för på så sätt att i några studier har elever en positiv inställning och känner en tillhörighet i den särskilda undervisningsgrupp som de tillhör medan det i andra finns mer negativa drag. En skillnad mellan studierna är att det i några av dem finns en tydlig inriktning på behov som har medicinska förklaringar på svårigheter. Det finns dock positiva erfarenheter i båda aspekterna och det framställs som om relation, förtroende och respekt för den enskilde individens behov är framgångsfaktorer. Miljön verkar också vara avgörande för huruvida det blir positiva eller negativ erfarenheter hos den enskilde individen.

Metod

Forskningsansats

Denna studie bygger på en fallstudie i etnografins anda, det blir en kvalitativ studie där observationer och intervjuer kombineras och kommer att utgöra empirin. Fallstudie (Merriam,

1994) lämpar sig bra som metod eftersom syftet med studien är att beskriva **en** skolas organisering av **en** särskild undervisningsgrupp samt hur eleverna beskriver sin situation och sig själva. Syftet är också att undersöka vilka identiteter som framträder vid observationer och i intervjuer med elever och pedagoger.

Etnografi innebär enligt Aspens (2011) ”att forskaren skapar en förklaring som uttrycks genom teorin som är grundad i meningen hos aktören som studeras” (s.13) Etnografiska studier är i huvudsak kvalitativa, det handlar om att kunna förstå vad som sker utifrån aktörens perspektiv. ”Syftet med etnografi är att beskriva och tolka sociala och kulturella strukturer, mönster och processer. Avsikten är att bestämma vad ett observerat beteende betyder.” (<http://kvalitativmetod.webs.com/etnografi.htm>) Etnografi bygger på en holistisk syn där ingenting kan beskrivas enskilt utan måste analyseras och tolkas utifrån ett sammanhang. Triangulering, vilket innebär att flera metoder används för att få empiri till en studie, är en bärande del i etnografi. Den gör att kvaliteten höjs och slutsatsen blir bättre och mer trovärdig. I denna studie kommer deltagande observationer och intervjuer utgöra trianguleringen.

Stukát (2005) menar att det finns två inriktningar inom pedagogisk forskning som har sin grund i två olika paradig. Kvantitativ forskning har sin bas i naturvetenskapen och används i för att kunna dra generella slutsatser, och kan användas för fallstudier. Forskaren behöver samla in en stor mängd fakta för att få ett brett resultat som kan generaliseras. Kvalitativ forskning och dess synsätt har sin grund i de humanistiska vetenskaperna och då främst inom fenomenologi och hermeneutik. Denna inriktning har inte ett generaliserande syfte utan process och innebörd som fokus. Det läggs stor vikt på att helheten är mer än summan av delarna, det vill säga holistisk information. Inget kan beskrivas utan att hänsyn tas till sammanhanget, kontexten.

Denna studie har en kvalitativ ansats och bygger på en fallstudie. Merriam (1994) menar att en kvalitativ fallstudie kännetecknas av fyra grundläggande delar. Den är *partikularistisk*, vilket betyder att den inriktar sig på en viss situation eller person. *Deskriptiv* är ett annat ledord och innebär att en person eller situation är mycket väl beskriven. Fallstudien syftar till att den som tar del av den ska få en djupare och bättre förståelse för det som studerats och att detta ska kunna leda till en ny syn på det som undersökts, ett sammanfattande ord för detta är fallstudien ska vara *heuristisk*. Den fjärde delen är att den är *induktiv* vilket innebär att den i huvudsak inte prövar teorier utan utvecklar teorier från den insamlade informationen.

Merriam (1994) skriver att ”Kvalitativt inriktade fallstudier är en särskilt lämplig metod att hantera kritiska problem av praktisk natur och för att utöka kunskapsbasen när det gäller utbildningsaspekten” (s.10). Fallstudie som metod lämpar sig bra då syftet med studien är att beskriva en skolans organisering av en särskild undervisningsgrupp och vilken identitet som framträder i elevers och pedagogers beskrivningar genom observationer och intervjuer.

Metodval

I denna studie kommer tyngdpunkten att ligga på kvalitativ forskningsintervju och deltagande observation.

Kvalitativ forskningsintervju

Den kvalitativ forskningsintervju tillämpas enligt Kvale och Brinkman (2009) i syfte att försöka förstå världen från respondenternas perspektiv och därifrån utveckla mening från deras erfarenheter. Denna intervjuform kommer således att användas för att kunna ta del av elever

och pedagogers beskrivningar och uppfattningar av en särskild undervisningsgrupp. Svaren kommer att analyseras för att synliggöra organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen samt identiter som framträder utifrån beskrivningar som görs. Kvale och Brinkman (2009) uttrycker att det är i interaktionen mellan intervjuare och respondent som kunskap konstrueras. Kvaliteten på den information som framträder är således beroende på goda kunskaper om intervjuens ämne och intervjuarens färdigheter i att ställa frågor. Merriam (1994) menar att eftersom den kvalitativa forskningsintervjun utgår från respondenterna och att de har olika syn på sin verklighet är den öppnare och mindre strukturerad.

Intervjuerna kommer att vara halvstrukturerade med frågor av tematisk karaktär. Vid intervjuerna användas en frågeguide (bilaga 2).

Stukat (2005), kallar denna typ av intervju för ostrukturerad- eller semistrukturerad intervju. Han lyfter fram att frågeguiden är ett stöd i att hålla fokus i intervjun så att ämnesområdet täcks in. Frågorna kan sedan ställas i den ordning som det faller sig naturligt i intervjun. En fördel med denna typ av intervju menar Stukat är att frågorna kan anpassas av intervjuaren så att de lätt förstås av respondenten - ”här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt” (s. 39). Denna intervjuform ger intervjuaren möjlighet att komma längre och nå djupare i sina intervjuer. Intervjuformen är lämplig i studien eftersom syftet är att lyfta fram och ge en djupare förståelse för elever i en särskild undervisningsgrupp.

Deltagande observation

Stukat (2005) menar att observation är lämpligt när man vill ta reda på ”vad människor faktiskt gör” och inte bara vara godtrogen i vad de säger att de gör. En fördel menar Stukat är att kunskap hämtas direkt ur sitt sammanhang. Den som studerar blir enligt Stukat (2005) ett mätinstrument ”som kan titta, lyssna och registrera sina intryck”, man kan således studera både verbala och icke verbal situationer.

Fangen (2011) menar att det överordnade syftet med deltagande observation är att ”kunna beskriva vad människor säger och gör” i kontexter som inte strukturerats av forskaren (s. 33). Rollen som deltagande observatör innebär inte ett aktivt deltagande i de aktiviteter som förekommer. Fangen menar att du studerar de aktiviteter som förekommer, vem som sätter igång dessa, vilka är närvarande, vilka positioner och profiler de har som ryms inom ramen för gruppen eller det som studeras. I min roll som deltagande observatör i den särskilda undervisningsgruppen har jag inte deltagit aktivt i elevernas aktiviteter, men har svarat på de frågor som eleverna ställt till mig, det kan ha handlat om något undervisningsrelaterat eller vad jag skrivit i mina fältanteckningar. Jag har även observerat eleverna i den särskilda undervisningsgruppen då de haft rast, men jag har inte deltagit i deras aktiviteter eller umgåtts med dem på en kompisnivå. Merriam (1994) uttrycker det som att delaktigheten i gruppen är sekundär i förhållande till uppgiften att samla in information.

Fältanteckningar

För att minnas vad som hänt vid de olika observationstillfällena har fältanteckningar använts. Dessa har gjorts digitalt på dator eller iphone vid varje observationstillfälle. Merriam (1994) framhåller tre faktorer som fältanteckningar vanligtvis rymmer, vilka jag har använt mig av som utgångspunkter i de anteckningar som gjorts i denna studie. De tre faktorerna jag förhållit mig till är beskrivningar av personer, miljön och aktiviteterna. Direkta citat ur en situation ska vara tydligt markerade, för att inte bli sammanblandad med övriga anteckningar.

Fangen (2011) och Aspers (2011) framhåller vikten av fältanteckningar som redskap för att kunna arbeta upp en analytisk förståelse. Det innebär en förståelse som går utanför den förståelse som upplevs i en situation. Aspers menar att anteckningarna ska vara korta enkla och innehålla ett beskrivande språk. Det är också av största vikt att det i anteckningarna går att skilja på vem av de olika aktörerna som gjort eller sagt vad, då detta kan vara viktigt i den analys som sedan ska göras. Då det gäller något som verbalt uttryckts bör det av fältanteckningarna framgå om det är ett ordagrant eller ungefärligt citat som angetts. För att fältanteckningarna ska kunna analyseras objektivt bör anteckningarna vara så neutrala som möjligt. Detta kan innebära att känslor behöver beskrivas för att en kvalitativ analys sedan ska kunna genomföras. Om observatören upplever en egen speciell känsla i en viss situation kan det vara viktigt att ta med denna i anteckningarna då känslan kan få betydelse i ett tolkningsförfarande. Fangen (2011) menar att fältanteckningar ska tolkas och sättas in i sammanhang, på så sätt lyfts kunskapen från att bara gälla en situation i en specifik miljö till att kunna föras över till andra situationer och miljöer och skapa en förståelse för det som sker där.

Urvalsprocess

I kvalitativa fallstudier är enligt Merriam (1994) den lämpligaste strategin icke-sannolikhetsurval. Detta innebär att sannolikheten inte går att beräkna. Syftet med denna studie är att skapa insikt, upptäcka och förstå, inte att generalisera och då är det inte heller nödvändigt med sannolikhetsberäkning. Utifrån denna studies syfte är den vanligaste metoden enligt Merriam (1994) ett målinriktat urval.

Ett målinriktat urval baseras på antagandet att man önskar upptäcka, förstå och få insikt. Man måste därför göra sitt urval på ett sätt som gör att man lär sig så mycket som möjligt (Merriam, 1994, s. 61).

De har skett ett målinriktat urval till denna studie. Urvalet till undersökningsgruppen som observerats och intervjuats har grundats på att få så mycket insikt, lärdom och förståelse som möjligt.

Via telefon kontaktade jag tre rektorer på 7-9 skolor i Sverige som jag visste hade särskilda undervisningsgrupper. Jag presenterade mina tankar kring min uppsats, de var mycket positiva till att ställa upp, men ville prata med sin personal innan de gav ett besked. Alla tre rektorerna ringde tillbaka och var positiva till att låta mig göra min undersökning på deras skola. Jag bestämde mig för att låta lotten avgöra vilken skola det skulle bli, jag numrerade lotterna med en siffra som representerade en skola. En kollega till mig fick sedan dra en lott och den skola som representerad numret blev det. Anledningen till att jag inte skrev namnet på skolan på lotten var för att inte min kollega skulle veta vilken skola det blev.

Efter att lottningen skett så kontaktade jag skolans rektor igen och planerade in en träff med denne och en med personalen som jobbade i den särskilda undervisningsgruppen.

Deltagarna i undervisningsgruppen

Gruppen som utgör undersökningsgrupp består av sex elever, alla pojkar. Det är fem av dem som intervjuas i studien. Fyra av pojkarna går i årskurs (åk) nio och två i åk åtta. En av dem som går i åttan är ett år äldre, han var tidigare varit inskriven i särskolan och gick då efter deras kursplan, därför gjordes bedömningen att han skulle ha sin klasstillhörighet i en åk åtta. Tre av eleverna i åk nio går i samma klass medan en tillhör en annan, eleverna i åk åtta tillhör

samma klass. Vid citat eller hänvisningar i resultat kommer jag inte att skriva ut årskurstillhörighet på den som refereras då detta eventuellt skulle kunna bidra till att elever kan identifieras.

Samtliga elever förutom en har varit inskrivna i den särskilda undervisningsgruppen sedan de började åk sju, alla elever har sedan åk sju även haft en klasstillhörighet. Två av eleverna har tidigare gått i undervisningsgrupp i särskolan, en av dem tillhörde inte särskolans elevkrets men var omvänt integrerad. Omvänd integrering innebär att en elev som tillhör grundskola undervisas i särskolan utifrån grundskolans läroplan. En elev tillhörde särskolan enligt de regler som tidigare gällde, men enligt nuvarande regelverk tillhör han inte deras elevkrets längre eftersom han endast har en neuropsykiatrisk problematik, (np-problimatik), och ingen utvecklingsstörning.

De flesta elever förutom en tillbringar större delen av dagen i den särskilda undervisningsgruppen, de är med i sin ordinarie klass vid några fåtal tillfällen i veckan. En av eleverna är endast i den särskilda undervisningsgruppen vid ett fåtal tillfällen i veckan och dessa hänger ihop med ett specifikt ämne och vad han själv anser lämpligt.

Den problematik som skolan beskriver finns i gruppen hos eleverna rör sig inom det neuropsykiatriska området, två av dem anses även ha en läs- och skrivproblematik. Samtliga elever har fått sin np-diagnos innan de började åk sju, läs- och skrivsvårigheterna har utretts under den tid som de gått i den särskilda undervisningsgruppen.

Utöver eleverna ingår två pedagoger och en elevassistent i studien, dessa har intervjuats och ingår vid observationstillfällena. Det kommer att finnas ytterligare pedagoger som ingår i studien men de kommer inte att intervjuas. De kommer endast att finnas med utifrån att de ingår vid observationstillfällena som görs då eleverna är med sina respektive ordinarie klasser. Alla vuxna deltagare i studien kommer att benämnas pedagoger för att det inte ska kunna gå att identifiera vem som sagt vad.

Beskrivning av skolan och lokaler

Under denna rubrik redovisas information och en beskrivning av skolan där den särskilda undervisningsgruppen finns samt hur deras lokaler ser ut.

Skolan är en kommunal grundskola för elever i åk sju till nio, idag finns det ca 360 elever på skolan som är fördelade på tre arbetslag. Det finns två tvåvåningsbyggnader som rymmer undervisningslokaler/hemklassrum, en byggnad där teknik och musiksal finns samt en friliggande idrottshall. De två större byggnaderna ligger nära varandra på var sin sida om skolgården.

Den särskilda undervisningsgruppen är placerad i huvudbyggnaden och i änden av en korridor. I korridoren finns det två klasser som har sina hemklassrum, vilket gör att några av eleverna i gruppen har väldigt nära till sin klass då de ska delta i den undervisningen. Lokalen är placerad så att övriga elever får passera den då de ska till sina hemklassrum eller ska gå till skolans fik, matsal, laborationssalar eller till de praktisk estetiska klassrummen.

Den särskilda undervisningsgruppen har två lokaler som de använder och de ligger alldeles intill varandra, det finns ingen dörr direkt mellan lokalerna utan ingång sker från korridoren.

I den större lokalen som är målad i en ljus färg, finns två rum, ett större och ett lite mindre. I den stora lokalen finns det i dagsläget fem arbetsplatser och i det lite mindre två. Varje elev har ett eget arbetsbord som är avskärmat med en flyttbar skärmvägg. Borden är placerade utmed väggarna, tre är vända med bordets långsida mot väggen och eleverna sitter då med ryggen mot mitten av rummet. De två andra borden har kortsidan mot väggen och de eleverna sitter således inte med ryggen mot mitten. Eleverna har sitt material i en låda och tillhörande skåp som finns i en hutch i klassrummet. Mitt i rummet finns ett runt bord med fyra sittplatser. Även i det lite mindre rummet är arbetsplatserna avgränsade med flyttbara skärmväggar, i detta rum finns också en fåtölj. I båda rummen finns det finns tillgång till whiteboardtavla samt en flyttbar projektor.

Den andra lokalen är inredd utifrån att det ska vara en plats att koppla av på, sitta och läsa, lyssna på musik eller jobba enskilt. Här finns ett runt arbetsbord att sitta vid och sedan finns det en soffa och några mjukare fåtöljer att sitta i. Rummet är målat i röda toner och ger ett fridfullt intryck när man kommer in.

De klassrum som eleverna går till då de är med sina klasser är ordinärt möblerade med bord som eleverna sitter två vid. Borden är i vissa klassrum placerade i grupper om fyra till sex personer. Det finns inte några skärmar som delar av klassrummen utan rummet är en öppen yta där alla ser alla.

Gruppen har funnits i ca tio år, den var enligt rektor tänkt att vara en grupp för elever med läs- och skrivsvårigheter. Det blev dock inte så, utan det blev en grupp för elever som skolan ansåg inte kunnat tillgodogöra sig undervisningen som gavs i det ordinarie klassrummet. Eleverna passade av någon anledning inte in i skolans norm kring accepterat beteende i ett klassrum och fick ingå i den särskilda undervisningsgruppen.

En bärande tanke som alltid funnits, enligt rektorn, är att eleverna ska delta i sin klassundervisning i så stor utsträckning som möjligt för att inte bli "institutionaliserade" som han uttryckte det, men säger i samma andetag att det sällan har fungerat. Rektorn berättar att eleverna som går där idag i stort sett följer sin ordinarie klass schema och undervisningsinnehåll även om de är i den särskilda undervisningsgruppen. Pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen anpassar uppgifter utifrån elevernas behov och förutsättningar.

Genomförandet av intervjuer

I studien har jag intervjuat fem elever, två pedagoger och en elevassistent. En av de tillfrågade elevernas vårdnadshavare ville inte att deras barn skulle delta i en intervju, vilket respekterades. Innan intervjuerna planerades fick varje respondent en personlig förfrågan om de ville ställa upp på en intervju. Vid detta tillfälle informerades de om syftet med intervjuerna samt beräknat tidsomfång, 15-45 min. Fyra av eleverna kom på avtalad tid utan att tveka. En av eleverna sa "jag kommer inte idag, vi tar det imorgon". Jag uppfattade det som om han kände sig nervös och lite osäker inför intervjun, men efter att ha pratat med sina lärare och de gjort ytterligare förklaring till syftet med intervjun och hur det skulle gå till kom han på utsatt tid, pedagogerna följde honom till rummet vi skulle sitta i.

Tider för intervjuerna med eleverna gjordes i samråd med undervisande pedagoger för att de skulle kunna ta med detta i det schema som planerades för dagen och för varje elev. Intervjuerna med eleverna gjordes först och sedan intervjuades pedagogerna, även dessa var inbokade för att de skulle passa in i deras schema. Inom spannet av två veckor genomfördes alla intervjuerna. Två av elevintervjuerna tog ca 20 min och de andra två ca 30.

Pedagogernas och elevassistentens intervjutillfällen bokades in med var och en på deras undervisningsfria tid så att de inte skulle ta värdefull elevtid i anspråk. Under ett av intervjutillfällena med en av pedagogerna avbröts intervjun av att det knackade på dörren och ett kortare avbrott gjordes. Intervjuerna med pedagogerna tog 30-40 min. Samtliga intervjuer spelades in på en iphone, vilket respondenterna gett sitt medgivande till.

Intervjuerna hade karaktären av ett samtal vilket gjorde att frågor inte ställdes i samma följd, frågeguiden var till stort stöd vid intervjutillfällena. Samtliga intervjuer genomfördes i specialpedagogens rum på skolan, tre av elever har varit i rummet tidigare medan rummet var nytt för en av dem. Rummet var sedan tidigare känt för pedagogerna. Miljön var således känd för de flesta av respondenterna.

Genomförande av deltagande observation

Observationerna har genomförts under fyra heldagar och tre halvdagar, med halvdagar menas observationer fram till lunch eller efter lunch till skoldagens slut. Observationerna har gjorts i den särskilda undervisningsgruppen samt i de klasser som eleverna har sin klasstillhörighet samt i rastsammanhang. Tider för observationerna har i förväg varit avtalade med involverade pedagoger. Innan observationerna startade, presenterade jag mig i elevernas ordinarie klasser och i den särskilda undervisningsgruppen. Vid presentationen berättade jag om vad min roll var i klassrummet och att syftet var att samla empiri till min uppsats.

Jag har observerat i praktiska (slöjd, idrott, bild) och teoretiska (svenska, engelska, so, matematik, no) ämnen där både individuellt arbete och arbete tillsammans med andra ska utföras. Vid samtliga observationstillfällena har jag suttit eller stått i klassrummet på ett ställe så att jag haft en viss distans till eleverna för att inte bli direkt involverad i deras skoluppgifter. I rastsammanhang har jag suttit i närheten av eleverna men inte deras direkta närhet.

Fältanteckningar har förts på dator eller iphone vid observationstillfällena. Dessa har sedan läst igenom efter att dagens observationer avslutats.

Min begränsade erfarenhet kan påverka resultatet och kan ses som en brist, men jag har gjort mitt yttersta för att förhålla mig öppet och förutsättningslöst till det som skett vid observationstillfällena. Då detta är en förhållandevis liten studie har observationerna genomförts under en begränsad tid och vid ett fåtal tillfällen, vilket kan ses som en brist som påverkar resultatet. Det resultat som skrivs fram går ej att generalisera till andra särskilda undervisningsgrupper utan representerar endast den som utgör underlag i denna studie.

Bearbetning och analys

Fallstudien kommer att hamna inom det deskriptiva området, det kommer således inte att vara teoretiserande utan beskrivande. Studier av denna typ är ”nyttiga, eftersom de förmedlar grundläggande information om olika pedagogiska områden som är förhållandevis outforskade” (Merriam, 1994, s.41).

Stukát (2005) framhäver vikten av att läsa igenom transkriberat intervjumaterial flera gånger för att kunna göra en djupare kvalitativ analys. Intervjuerna transkriberades i sin helhet och lästes sedan igenom vid flertalet tillfällen. Det inspelade materialet lyssnades också igenom ett antal gånger efter att transkriberingen skett, detta kompletterade det utskrivna materialet på ett bildgivande sätt.

Fältanteckningarna från observationerna lästes noggrant igenom vid ett flertal tillfällen. Efter varje observationstillfälle gick anteckningarna igenom och markeringar gjordes med färgpennor i olika färger på det som var framträdande i förhållande till studiens syfte, de olika färgerna användes för att få syn på vad som stod i relation till varandra i de olika fältanteckningarna.

Då allt *textmaterial* var samlat gjordes en innehållsanalys. Enligt Kvale och Brinkman (2009) är kategorisering och kodning vanligt då texter ska analyseras, textmaterialet i denna uppsats har bearbetats utifrån detta. Enligt Merriam (1994) innebär analysen en utveckling av begreppsliga kategorier, dessa kan sedan vara läsaren till hjälp i tolkningsarbetet. Det handlar om att leta efter regelbundenheter och företeelser som återkommer i informationen. Textsegment markerades, kodades, och nyckelord började ta form genom att data började få en samhörighet med varandra, de konvergerade med varandra. Kategorier utvecklades sedan utifrån mönster som framträtt. Efter detta lästes materialet igen igen vid flertalet tillfällen för att stärka upp kategorierna med ytterligare information, så kallad divergens.

Validitet, reliabilitet

Guba och Lincoln (1981, i Merriam 1994) ger förslag att termen sanningsvärde kan användas som alternativ till validitet i kvalitativa studier. Sanningsvärdet eller validitet kan förklaras med hur bra forskningsmetoden mäter det man vill mäta och om det som presenteras som resultat stämmer överens med verkligheten.

Enligt Merriam (1994) kan validiteten garanteras genom att utgå från sex basstrategier. Dessa benämns som triangulering, deltagarkontroll, upprepade observationer, horisontell granskning och kritik samt klagörande av skevheter. *Triangulering* styrker validiteten genom att flera olika metoder används för insamlande av data. I denna studie används intervju, observation som metoder. *Deltagarkontrollen* innebär att de personer som intervjuats, respondenter, får ta del av och granska det material som forskaren sammanställt för att se om tolkningar och resultat är trovärdiga. Respondenterna har inte fått ta del av de transkriberingarna, vilket kan ses som en brist i resultatet. *Observationer* ska ske under en längre tid för att validiteten ska öka. I denna studie har observationerna utförts vid sex tillfällen och då under större delen av en skoldag. Jag har valt längre pass för att få en så bred bild som möjligt över skolvardagen för eleverna i den särskild undervisningsgrupp. Vid två av tillfällena har endast observationer gjorts under förmiddagarna, 8.30 -12. Fangen (2011) och Aspens (2011) framhåller värdet av att filma vid observationstillfällena, det har dock inte gjorts i denna studie vilket kan anses vara en brist för att en riktigt kvalitativ analys ska kunna göras av observationstillfällena. Fältanteckningar har förts på dator eller iphone vid varje observationstillfälle under pågående observation.

I denna studie har en före detta studiekamrat fått ge respons under materialets framväxt vilket kan benämnas som *horisontell granskning och kritik*. *Deltagande tillvägagångsätt* handlar om att de personer som varit delaktiga i studien ska involveras i forskningen/studiens alla skeden. Informanterna i denna studie har ej varit delaktiga i processen vilket kan ses som en brist. Forskaren ska förklara och ge en framträdande och tydlig bild av sina uppfattningar, *klargörande av skevheter*. ”Reliabiliteten handlar om i vilken utsträckning ens resultat kan upprepas” och kommer i så fall undersökningen att ge samma resultat? (Merriam, 1994 s.180). Enligt Merriam (1994) är det viktigt att *forskarens position* klagörs för att reliabiliteten ska öka. Detta innebär att de teorier som studien grundar sig på ska vara tydligt framskrivna liksom kriterier för urval av respondenter. Genom att ta stöd i etnografins metod för *triangulering*

(Aspers, 2011), dvs. att bygga studien med hjälp av olika källor, ökar ”kvaliteten på materialet och forskarens slutsats” (s.249), vilket styrker reliabiliteten. Forskaren måste också tydligt beskriva tillvägagångssättet, hur data samlats in och hur de olika kategorierna vuxit fram i studien för att andra ska kunna granska studien. Detta är också av vikt i aspekten att andra forskare ska kunna *följa i samma fotspår*. En frågeguide har använts vid intervjuerna, det har funnits följdfrågor, men dessa har varierat beroende på hur respektive intervju har tagit sig ut. Reliabiliteten sänks genom att intervjuerna inte har sett exakt likadana ut, men det speglar också den mänskliga variationen som uppstår i möten mellan människor.

Generaliserbarhet

Den holistiska beskrivning som en fallstudie innebär menar Merriam (1994) kan ses både som en styrka och begränsning. Styrkan är att den är tät och detaljrik, men det kan också ses som en svaghet. Risken finns för övergeneraliseringar och förenklingar eftersom det i princip inte går att ge en helhetsbild för mer än fallstudiens fokus.

Enligt Stukát, (2005) bör man då det gäller kvalitativa studier diskutera trovärdiga och rimliga tolkningar. Det är viktigt att på ett tydligt sätt synliggöra underlaget som resultatet vilar sig på. Avsikten har varit att vara objektiv och öppen för det som deltagarna i studien har velat förmedla. Det är dock svårt att vara helt objektiv då människor förstår och tolkar på olika sätt, inklusive jag själv. Jag hoppas att kunna ge ett utförligt resultat i förhållande till mitt syfte, men inser att min bristande erfarenhet kan ligga mig i fatet, liksom den begränsade tid som kunnat avsättas till studien. Resultatet kommer inte ge en generaliserbar bild av särskilda undervisningsgrupper eller de identiter som framträder. Resultatet representerar bara vad som framträder i denna studie. Förhoppningen är dock att det öppnar upp insikten för särskilda undervisningsgrupper och manar till eftertanke för förändringar och förbättringar för elever i särskilda undervisningsgrupper.

Etiska aspekter

Forskningsetikens riktlinjer när det gäller *samtyckeskra*vet, *informationskra*vet, *konfidentialitetskra*vet samt *nyttjande kra*vet, (Stukát, 2005, s.131, Vetenskapsrådet, 130515), ska alltid övervägas i olika typer av studier. *Informationskra*vet står för att syftet med studien ska delges de som ska delta i studien. Syftet med studien gicks noga igenom i den inledande kontakten med rektor på skolan och denne gav sitt medgivande till att studien fick genomföras på skolan. Respondenterna som var tänkta att ingå i studien fick ta del av syfte med studien och fick därefter ta ställning till om de ville medverka eller inte. Elevernas vårdnadshavare fick ett brev hemsänt med information om uppsatsen och där fanns möjligheten av avböja sitt barns medverkan i studien. De pedagoger som endast ingick vid observationstillfällena fick också information om studien och dess syfte, samt på vilket sätt de skulle ingå i studien.

*Samtyckeskra*vet innebär att forskaren ska se till att få deltagarnas samtycke att delta i studien. Samtliga deltagare i studien informerades om att deras deltagande bygger på frivillighet och att de när som helst kunde välja att avbryta sitt deltagande. Vårdnadshavare till eleverna hade också möjlighet att ta ställning till om de ville att deras barn skulle delta i studien. *Konfidentialitetskra*vet innebär att respondenterna ska känna sig säkra på att deras anonymitet säkerställs. Deltagarna i studien informerades om att deras namn inte skulle framgå i materialet och om direkta citat användes skulle detta vara helt anonymt och endast benämnas med fingerade namn. Det ska inte finnas möjlighet för någon utomstående att utifrån materialet kunna identifiera deltagarna. Deltagarna själva kommer nog att kunna identifiera sig själva i studien utifrån citat eller hänvisningar men detta är som jag ser det oundvikligt. De etiska ställningsta-

gandena blir mycket betydelsefulla i en fallstudie (Merriam, 1994, s.190), eftersom det är svårt att säga vad som kan komma upp, i intervju eller vid observationstillfälle. Säkerställandet av konfidentialitet är viktig i studien eftersom det är ett fåtal elever som kommer att ingå och de ska inte kunna identifieras. *Nyttjandekravet* försäkrar deltagarna om att den information som samlats in inte får användas på något annat sätt än för forskningsändamål. Elever och pedagoger och informerats om att ingen annan än jag kommer att använda mig av materialet som samlas in och det endast kommer att användas som underlag till denna studie.

Presentation av resultatet

Inledningsvis i resultatet finns en beskrivning av den särskilda undervisningsgruppen samt en presentation av dem som arbetat i gruppen. Resultaten består av vad som framkommit i intervjuerna som gjorts med elever och pedagoger och avslutningsvis presenteras resultatet från observationerna. Gruppen kommer i resultatet att benämnas med XXXXX. I intervjuerna kommer det finnas markeringar som består av punkter, det innebär att det är en kort tystnad på några sekunder. Elever och pedagoger kommer i resultatet att benämnas med fingerade namn.

Jag vill poängtera att resultatet inte är generaliserbart för andra elever, pedagoger, särskilda undervisningsgrupper eller skolor utan endast är ett resultat utifrån det underlag som funnits till denna studie.

Resultat

Skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen

Inriktning

Pedagogerna berättar att under detta läsår finns sex elever inskrivna i gruppen, alla pojkar från åk åtta och nio. Pedagogerna uttrycker att det idag inte finns någon tydligt uttalad inriktning på gruppen men att det finns en strävan mot att det ska bli en autisminriktning på den, inget formellt beslut är dock taget kring detta ännu. Således finns inte heller något dokument som beskriver hur den organiseringen skulle se ut eller den nuvarande.

Pedagogerna berättar att det i gruppen arbetar två pedagoger, en heltid och en 80% samt en elevassistent. Deras samlade ämnesbehörighet är matematik, no, svenska, engelska och historia. Elevassistenten beskriver att denne har ett särskilt ansvar att följa en av eleverna då denne ska delta i klassundervisningen. Det berättas att då de andra eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ska delta i sina klasser följer ibland en av pedagogerna med dem ut i ordinarie klass, beroende på ämne. Inledningsvis var det alltid en pedagog med då eleverna deltog i klassaktiviteter för att skapa trygghet, men nu är det endast vid matematik och no, enligt pedagogerna. Några av eleverna har vid ett tillfälle i veckan en egen idrottslektion med en idrottslärare eftersom dessa elever inte deltar i sin klass idrottslektioner.

Utifrån pedagogernas beskrivning framträder det en bred ämneskompetens hos pedagogerna som jobbar i XXXXX. Detta tyder på att eleverna kan få ett kvalitativt stöd både i och utanför den särskilda undervisningsgruppen. Den organisering som beskrivs visar på att XXXXX inte ska vara en stängd eller sluten grupp för de elever som går där. Det finns en inbyggd flexibilitet för pedagogerna att kunna röra sig mellan XXXXX och andra klassrum, utifrån vad de ansåg vara elevers behov. Detta visar på en anpassningsförmåga för att eleverna ska få kunna

ta del i och av skolans undervisning utifrån sina förutsättningar och i den utsträckning det fungerar.

Placering

Pedagogerna menar att en enskild bedömning ska göras för varje enskild individ inför en placering i XXXXX och det är elevens behov som ska fokuseras. De ger alla uttryck för att det inte ska vara en permanent plats som exkluderar eleverna från sin klass.

Sonja: klassen ska vara utgångspunkten inte XXXXX”, tanken är att de ska va hos oss och jobba ibland.....inte alltid.

Pedagogerna är osäkra på vilken bedömningen nuvarande elevers placering grundar sig på, detta uttrycks enligt följande:

Bettan: jag vet intejag var inte här när dom började men alla har diagnoser i np-spektrat så det kan ju vara därför,

Anki säger:

jag har aldrig sett en bedömning men det är klart jag kom in lite senare än eleverna förstås.... det finns ett behov av att ladda batterierna hos oss för nån men vem har gjort en bedömning av det ingen vad jag vet..... vi som jobbar i gruppen har nog stått i så fall gjort den bedömningen”

Pedagogerna ger uttryck för att det finns brister i inskrivningsförfarandet, det finns en regel som skolan inte förhåller sig till. De kan därför inte berätta med säkerhet varför de elever som placerats i gruppen går där. Pedagogerna talar om att eleverna har diagnoser, men det råder osäkerhet kring att det är där bedömningen ligger. En bidragande orsak till att de inte känner till orsaken till elevernas placering kan vara att ingen av dem har jobbat i gruppen så länge att de varit med och tagit emot eleverna. Oavsett bedömning eller inte är pedagogerna tydliga med att elevernas klasstillhörighet är av vikt. Pedagogernas mål är att jobba för att eleverna ska vara i sin klass, vilket visar på att de har ett inkluderande förhållningssätt kring elevernas placering.

Elevernas beskrivning av sig själva och sin skolsituation

Här redogörs för hur eleverna positionerar sig genom sina beskrivningar av sig själva och sin skolsituation. När eleverna beskriver sig själva jämför de sig med andra. Det finns en jämförelse till de andra i XXXXX och gentemot andra elever på skolan, det handlar delvis om sin likhet med andra men också olikheter. Skolsituationen beskriver alla utom en som mest negativ. Av flertalet beskrivs den som mer positiv då de är i XXXXX, men negativ då den egna klassen och dess lärare nämns.

Olika positioneringar utifrån sammanhang

I exemplet som följer framträder olika och kontrasterande positioneringar och identiteter i jämförelse med andra och utifrån det sammanhang eleven beskriver.

Exempel 1:

Helen: - Kan du beskriva dig själv?

Petter: *Jag är en kille som tycker det är jävligt tråkigt i skolan*

Helen: Kan du säga något mer om dig själv?

Petter: *Jag är en som bestämmer*

Helen: Bestämmer?

Petter: *Bestämmer över andra*

Helen: Vilka är dom andra?

Petter: *Eller ja jag bestämmer nog typ bara över dom som går i XXXXX för jag är nog typ smartast i gruppen för jag kan ju i alla fall läsa, skriva och räkna själv.....om jag vill alltså.....men det är inte så ofta nu.....roligare att försöka få andra i flabb då är det kul....*

Helen: Får du alla att skratta?

Petter: *Q alltså....är ju alltså fan inte helt normal, han fattar inte vad man menar så honom bryr jag mig inte ompratar typ aldrig med han....skulle han säga nått så ber jag han hålla käft.....om jag drar ett skämt typ så tar det typ en kvart innan han typ fattar eller frågar något som vi andra inte fattar, det måste vara typ felkopplat någonstans.....du ska höra hans skämt dom fattar fan ingen.....men det fattar inte han.....ingen skrattar mer än han.....vi andra är typ mer lika då.....*

Helen: Hur är du i klassen?

Petter: *Vad menar du..... klassen jag har fan ingen klass.....lärarna säger att jag har det men jag går typ inte dit för jag känner fan ingen där*

Helen: Är du aldrig med i klassen

Petter: *Ibland.... men typ inte.....jag skulle jag fan aldrig dra typ ett skämt där Alla är typ smartare än jag..... jag trivs inte här alls..... mina kompisar som inte går på skolan dom är fan bäst.....så sköna där trivs jag fan så bra.*

Helen: Du sa förut att du nog var den smartaste i gruppen, kan du säga något mer.....

Petter: *Mmm, jag är bäst på engelska dom andra kan typ inget....kanske R isåfall men jag är bättre än han också.....fast nu jobbar jag inget i engelskan heller det är fan tråkigt alltihop.....*

I ovanstående exempel beskriver sig Petter som ”en som tycker det är tråkigt i skolan”. Det framkommer i svaren att han inte trivs i sin klass eller tycker det är roligt att jobba i skolan vilket kan vara svar på varför han inte gillar skolan. Han jämför sig med eleverna i XXXXX och med de som går i hans klass då han beskriver sig själv. Petter använder sig av ordet smartast i båda fallen, vilket visar på att det är det han upplever som skolans norm, elever ska vara smarta. Det blir en positionering och identifierande beskrivning med ett värderande innehåll kopplat till kunskaper och färdigheter i skolan. Beroende på vem han jämför sig med framträder olika identiteter. I förhållande till elever i klassen får användandet av ordet smart en negativ positionering och identitetsbeskrivning. Petter upplever inte att han har en klass-tillhörighet trots att lärarna säger det. Detta hänger ihop med att han positionerar sig som en som står utanför klassgemenskapen då han inte ingår i skolans norm som smart elev. I förhållande till eleverna i XXXXX blir det en annan positionering och identitetsbild, han distanserar sig från de andra eleverna och framställer sig som en som ingår i skolans norm. Petter beskriver att han är en som bestämmer och är smartast i XXXXX, han positionerar sig som en elev som ändå förhåller sig till skolans norm men det är då kopplat till ämneskunskaper. Eleven positionerar sig och framställer en identitet som stark och smart men också en som visar på det motsatta. Identiteten påverkas av vilken situation Petter befinner sig i.

Underordnad och osynliggjord

I nedanstående exempel speglas grupp-tillhörigheter, oavsett grupp framträder en negativ identitetsbild.

Exempel 2:

Helen: Kan du beskriva mer om dig själv, vem är du i XXXXX?

Ante: *En i familjen..... vi är som en familj allihop.*

Helen: Vem är du i familjen?

Ante: *Aaa, vem är jag..... antagligen den som är minst.....*

Helen: Minst, kan du förklara hur du menar?

Ante: *Jaa typ, jag behöver inte gå först nånstans....går oftast sist, det är typ ingen mer än X som frågar mig nått...typ andra bara säger nått som ja inte behöver svara påde svarar typ inte mig heller ...*

Helen: De andra vilka menar du då?

Ante: *Dom i lilla gruppen såklart.....nån annan pratar jag inte med.....känner inga andra här typ*

Helen: Här?

Ante: *Mmmm.....jag känner typ inte många nästan inga alls.....typ bara dom som går här*

Helen: Ibland är du ute i klassen och jobbar, känner du ingen där?

Ante: *Typ inte, har aldrig pratat med någon själv.....så nä. Tror inte dom ens ser mig.....å det är sköntfamiljen är bäst*

Helen: Hur tycker du att du har det i skolan?

Ante: *Bra som fan om jag bara behöver vara i XXXXX.....det är inte kul att gå till klassen*

Helen: Varför inte?

Ante: *Nä men..... jag vet inte..... trivs bara inte..... får ont i magen av att vara där*

Eleven gör sin beskrivning av sig själv med XXXXX som familjereferens. Hans sätt att förhålla sig till gruppen som familj visar på att det finns en tillhörighet och trygghetspotential i gruppen. Den identitet som framträder i förhållandet till klassen består av ett utanförskap, en osynlighet och otrivsel. Genom positioneringen av sig själv som minst i "familjen" visar han på att han uppfattat en rangordning i gruppen. Detta kan även ses genom att eleven beskriver att det endast är en person i gruppen som tilltalar och besvarar honom. Förklaringen till ordet minst i familjen visar också på ett utanförskap i "familjen". Eleven befinner sig i ett utanförskap oavsett var han befinner sig, men i XXXXX ger han ändå uttryck för viss samhörighet. Identiteten som framträder är en positionering som underordnad och osynliggjord.

Oförändrad positionering

I texten nedan ger den intervjuade inte uttryck för en upplevd förändrad identitet oavsett vilken skolmiljö han befinner sig i, vilket kan hänga ihop med att han endast är i XXXXX vid ett fåtal tillfällen i veckan.

Exempel 3:

Helen: Kan du beskriva vem är du när du är XXXXX?

Axel: *Ingen speciell, jag är inte där så mycket och umgås inte med dom.... jag är väl som jag alltid är*

Helen: Hur kommer det sig att du inte umgås med eleverna i XXXXX?

Axel: *Nää jag vet inte men jag umgås med dom i min klass på rasterna och när jag är där så sitter jag för mig själv och räknar matte eller vilar, det är därför jag går dit.... jag hejar och så....det räcker för mig*

Den beskrivning och positionering som Axel gör visar att han inte upplever att han betar sig annorlunda beroende på var han befinner sig. Han ger inte uttryck för att vara påverkad av något speciellt, utan har ett sätt att förhålla sig till båda situationerna som han känner sig bekväm med, "jag är väl som jag alltid är". Axel går inte till XXXXX av otrivsel eller för att han känner utanförskap i sin klass, utan ger uttryck för att det är ämne och behov som styr

detta. Axel visar en medvetenheten om sina behov och det är det som styr det han gör i XXXXX. Att han inte umgås med de andra eleverna i XXXXX kan höra ihop med att han inte är där så mycket som de andra, det är klassen som är Axels utgångspunkt och bas i skolsituationen inte XXXXX.

Stigmatisering och att göra identitetsarbete som normal

Det som skiljer detta exempel från övriga är att Tony beskriver sig själv ur ett gruppförhållande som han inte framhäver som positivt. Han intar en position som en del av en grupp och som ett jag där han beskriver sig utifrån att vara en individ utanför gruppen.

Exempel 4:

Helen: Vem är du i XXXXX?

Tony: *En idiot som alla andra som går där.....ingen är normal*

Helen: Kan du förklara vad du menar med idiot och att ingen är normal?

Tony: *Det fattar du väl.....om vi skulle vara normala så skulle alla klasser ha 5 elever och egna lärare.....men nu är jag en idiot som tydligen inte är normal och då får jag gå i XXXXX.... tur att jag har normala kompisar som inte går på denna skolan som jag kan umgås med och vara normal..... fan typ dom som går här kan man ju fan inte umgås med..... syns man ute med dom så tror folk fan att man är störd...knäpp ju..... du vet..... det går rykten på skolan om oss i XXXXX....det är en jävla tur att jag har andra kompisarna som fan är normala.....jag är ju också fan normal då*

Helen: Vad är det för rykten som går?

Tony: *Typ att vi är hjärnskadade och sånt.....min brorsa säger att det är så iallafall men ingen har sagt nått till mig*

Helen: Känns det som om det går sådana rykten?

Tony: *Vet inte men jag bryr mig fan inte för jag har normala kompisar ändå.*

Helen: Om någon frågar vilken klass eller grupp du går i vad säger du då?

Tony: *Va fan tror du.....klassen så klart men det är ju helt stört för jag tycker fan inte att jag går där..... så det är ju helt jävla knäppt*

Helen: Varför säger du det då tror du?

Tony: *Antagligen för att jag inte vill vara onormal och gå i en puckogrupp*

Helen: Om du skulle berätta för någon om din skolsituation vad skulle du säga då?

Tony: *Jävla piss skola..... fan jag vill inte gå i XXXXX.....jag vill gå i klass.....men lärarna i min jävla skitklass tror inte att jag kan det*

Helen: Vad tycker lärarna i XXXXX

Tony: *Dom vill fan inte heller att jag ska vara i klassen..... eller jo det vill dom men det går fan inte för dom andra lärarna är helt cp och tror att jag är ett jävla pucko som inte fattar nått*

I exemplet identifierar sig Tony med en negativ och en positiv identitet. Gruppidentiteten hänger ihop med XXXXX, han ger uttryck för att "vi" som går där ses som idioter och onormala av sin omgivning. De är offer för skolans kategorisering av dem som onormala. Det framträder en negativ identitet kopplat till hela skoltillvaron, men Tony ger uttryck för att den förstärks av placeringen i XXXXX då det är utanför skolans norm att gå i en grupp med fem elever. Hans räddning från att bli helt stigmatiserad av detta är att han har kompisar utanför skolan som bekräftar en identitet som normal, där är han en synlig individ som inte kategoriseras utifrån skolans normer. Det finns en distansering i Tonys beskrivningar, han använder sig av "vi" och "jag" i exemplet. Genom att använda sig av ordet vi, kan han särskilja och distansera sig från gruppen och lyfta bort sig själv som individ i förhållande till de andra. Tony ger i jagform uttryck för att exkluderingen från klassen skapar en identitet som onormal

och förhållningssättet pedagogerna i klassen har gentemot honom bidrar till ett utanförskap. Han uttrycker att han vill vara mer med sin klass för att kunna känna sig normal då det är skolans norm och högre värderat. Den ofrivilliga tillhörigheten och organiseringen av XXXXX bidrar till det utanförskap Tony ger uttryck för. Han uttrycker att han upplever att lärarna som undervisar i klassen har en del i detta då de inte tror att han har kapacitet att ta till sig den undervisning som sker i klassen. Tony positionerar sig som en normal kille, men stigmatiseras av att skolan sätter en norm som gör att han inte ges möjlighet att ingå i, vilket har sin grund i lärares förhållningssätt gentemot honom.

Elevers beskrivning av den särskilda undervisningsgruppen

Genomgående för alla eleverna är att de delger en positiv bild av att vara i XXXXX men uttrycker också vad de tycker är jobbigt med att vara i den. Det finns en jämförande aspekt med i beskrivningen där klassen utgör norm och eleverna beskriver sig själva som bärare av problematik. Då eleverna beskriver XXXXX relaterar de till beteenden och anpassningar som skolan inte finner accepterade i ett klassrum samt till att de behöver mer stöd än vad som är norm i ett klassrum.

Koncentrationproblematik och anpassningsbehov

Koncentration och anpassningar av uppgifter är något som alla eleverna berör då de ska beskriva XXXXX. Efter att eleverna lämnar grundskolan går de allra flesta vidare till gymnasiet, i exempel fem berör eleven ett hinder som han upplever att XXXXX ger honom och som är detsamma för flertalet av dem som går där idag.

Exempel 5:

Helen: Hur skulle du beskriva den särskilda undervisningsgruppen?

Tony: *Vad menar du?*

Helen: Kan du berätta hur det är att vara i gruppen och vad du tycker att den är till för.

Tony: *Jaha du menar så.....gruppen är väl typ för sånna som jag som har lite svårt med att koncentrera mig och typ behöver mer tid och typ inte så mycket uppgifter*

Helen: Kan du säga något mer om gruppen?

Tony: *Nä men man måste typ ha problem för att vara här.*

Helen: Är det någon särskild problematik?

Tony: *Bara typ det där jag sa innan, jag skulle typ vilja vara mer med klassen för att typ vara mer förberedd på gymnasiet där har de fan ingen sån här grupp.....gött det.... jag tycker fan att jag skulle kunna gå i klassen nukanske inte i sjuan men nu.*

Tony beskriver en grupp där kravet är att man har en problematik och behov av anpassningar som av skolan inte är accepterat att ha i ett klassammanhang. Den problematik som beskrivs är kopplat till en avvikande koncentrationsnorm och det pedagogiska upplägg som förekommer i ett klassrum. Eleven bedömer sig inte ha en jätteproblematik utan "lite svårt" med vissa saker och att det borde kunna hanteras inom ramen för den undervisning som sker i en klass. Tony tillskriver sig själv problem som inte lärarna i klassen kan förhålla sig till. Att Tony tillskriver sig själv problematik speglar de sannolika signaler som skolan förmedlar till honom då han inte kan få undervisning i klassen. Den intervjuade ger uttryck för att han utvecklas som människa och att det borde generera mer tid i klassen men XXXXX är en plats som det verkar svårt att ta sig ut ur. Tony beskriver en organisering som begränsar honom nu och i hans fortsatta skolgång. Begränsningen av deltagandet i klass är det några elever som tar upp i sina svar och ger uttryck för att det upplevs som negativt för dem. Gruppen beskrivs som en

exkluderande verksamhet för elever som har problem och behov som skolan inte anser rymms inom ramen för klassundervisning.

Medicinsk koppling

En av eleverna relaterar till sig själv och ger uttryck för att XXXXX skulle kunna vara en plats för elever med diagnoser.

Exempel 6:

Helen: Hur skulle du beskriva den särskilda undervisningsgruppen?

Max: *Hmmm ett ställe där jag typ kan få mer hjälp än jag får i klassen.... vi har inga läxor heller.... typ inte så mycket uppgifter*

Helen: Kan du säga något om vilka som går i gruppen?

Max: *Tja jag har ju(min uteslutning av diagnos) så det kanske någon annan har också men jag vet fan inte.... jag kan i alla fall inte sitta still och jobba så längedet är jag och en till som går runt i XXXXX....så nått är det väl med det.... i klassen blir det fan tjt om att jag typ inte ska gå runt i klassrummet.... jag tror förresten att jag vet att det är en till som har.... (min uteslutning av diagnos)i XXXXX*

Även i detta exempel finns det kopplingar till beteende och skoluppgifter men Max ger också uttryck för att XXXXX skulle kunna vara en plats för elever med en medicinsk diagnos eftersom han själv har en. Undervisningen utgör referensram i beskrivningen av XXXXX. Max beskriver XXXXX utifrån ett jämförande vad som är accepterat i XXXXX och inte i ett klassrum. XXXXX framstår som en plats för elever som är bärare av en problematik och därmed avviker från klassrumsnormen vad gäller beteende och behov av stöd från läraren. Han lyfter också fram att XXXXX är en plats med ett avskalat undervisningsinnehåll och upplägg och att allt skolrelaterat arbete utförs i skolan. XXXXX speglas som en grupp för elever som inte ges samma utmaningar som elever i en klass. Max:s uttryck om att det blir tjt då han går runt i klassrummet visar på att han upplever att det är någon annan än han själv som varit med och bidragit till att han är i XXXXX. Utifrån vad eleven säger är XXXXX organisering byggd på avvikelser från skolans norm och vad de anser sig ha möjlighet att hantera i ett klassrum.

Pedagogernas beskrivning av eleverna

Pedagogerna i den lilla undervisningsgruppen beskriver eleverna på olika sätt och ur olika perspektiv. Det finns en utgångspunkt i elevens behov, personliga egenskaper, samt ett visst fokus på diagnoser. Eleverna beskrivs inkluderade och som ofrivilligt exkluderade från sina klasser.

Individen i centrum

I exemplet nedan beskrivs eleverna på en generaliserande gruppnivå även om det lyfts fram att individen står i centrum, behov beskrivs också på ett sammantaget sätt. Elevens inhämtning av kunskaper är viktigt och i det sammanhanget lyfts vikten av den enskildes behov fram.

Exempel 7:

Helen: Berätta om eleverna i den lilla undervisningsgruppen.

Sonja: *Du menar vilka dom är och så?*

Helen: Berätta och beskriv dem

Sonja: *Ja du....det är en härlig sammansättning elever bara pojkar tyvärr dom är väldigt olika som individer som jag ser det..... men de allra flesta har liknande behov tydlighet an-*

*passningar av material i undervisningen motivation sen en stor stöttning i att driva sitt skol-
arbete.... ingen har särskilt stor arbetsmotor*

Helen: Berätta mera

*Sonja: Dom har ju diagnoser men jag tänker inte så mycket på det utan försöker fokusera
individerna och behoven.... en av elever blir till exempel sjuk om han inte förbereds för vad som
ska göras eller om det ska ske en förändring av något slag.... för mig handlar det om att de
ska utvecklas mot målen i läroplanen och jag ska ge dom goda förutsättningar att nå
dom....det finns elever i gruppen som jag tycker borde vara mer med sin klass....men de kän-
ner sig inte hemma där N vill gärna men gör det inte om inte någon av oss pedagoger här
uppe följer med och W har vilja och förutsättningar men han känner sig inte välkommen av
pedagoger eller klasskompisar går därför inte om inte vi tvingar iväg honom.... det blir
inte så bra det heller*

Eleverna i gruppen beskrivs till viss del av Sonja på ett generaliserande sätt och behoven li-
kaså. Hon beskriver eleverna utifrån behov och med hjälp av avvikelser som inte kan tillgo-
doses i klassen, individfokus kopplat till miljö. Eleverna beskrivs som utvecklingsbara men
att de behöver ett utökat stöd och anpassningar för att nå målen. Några av eleverna beskrivs
som potentiella elever att delta i klassammanhang men att omständigheter som de själva inte
rår på hindrar dem från detta. Sonja beskriver elever som är exkluderade från sin klass, elever
som anses vara bärare av en problematik som inte passar in i en klassrumsmiljö, de beskrivs
som exkluderade, otrygga och osäkra. Läraren är medveten om att eleverna har medicinska
diagnoser men identifierar eller beskriver dem inte utifrån detta. Människan i sig själv är vikti-
gare att lyfta än diagnoser.

Marginaliserade: Inkluderade och exkluderade

I följande text beskrivs elever utifrån pedagogers förhållningssätt gentemot dem. Förhåll-
ningssättet är en del i huruvida en elev känner sig välkommen eller ovälkommen till ett klass-
rumsdeltagande.

Exempel 8:

Helen: Hur skulle du beskriva era elever då de är i klass?

*Anki: Olika kan man säga..... i ett arbetslag fungerar det jättebra med eleven, han är samma
trygga jag i klassen som hos oss... men där räknas också eleven som en i klassen....han har
alltid varit med i klassen och mycket....dom andra har nästan bara varit i XXXXX fram tills
vårterminen åttan nu i nian när de vill vara mer med klassen undrar lärarna vad dom gör
där.....en lärare sa "jag har inte haft honom på tre år varför ska jag ha honom nu" när vi
pratade med läraren om att han skulle vara med klassen och vad som var bra att tänka på
då....ja du fattar vilken inställning en del har en annan sa " dom är inte mitt problem då får
ni vara med i klassen och ta hand om dem" det säger sig nu nästan självt att eleverna
hamnar i ett underläge....det finns en elev som fungerar bra på vissa lektioner men där har
han ett gott självförtroende också....men samma elev kan sitta i klassrummet göra allt för att
inte synas.... frågar inget.. pratar knappt med klasskompisarna....svarar på tilltal men tar
inga egna initiativ till samtal....om jag inte ska gå in på varje elev såeleverna förminskas
som personer då de är i klassen.....det där starka positiva jaget som finns i XXXXX finns inte
alls*

En elev av eleverna i XXXXX beskrivs som inkluderad i sin skolsituation och som en trygg
och stabil person, beskrivs med en positiv identitetsbild. Förhållningssätt och tid i klassen
framhålls som framgångsfaktorer för en naturlig plats i en klass. Flera elever tillskrivs ingen
tillhörighet av undervisande pedagoger i den klass de tillhör, lärarna där anser att de är någon

annans ansvar. Eleverna framställs som icke utvecklingsbara eller undervisningsbara då de inte anses kunna eller få ta del av klassundervisning. Eleverna ses inte som individer utan som problem som ska hanteras, och dessa ”problem” ryms inte inom ramen för klassundervisning. Ett exkluderande förhållningssätt där eleverna är marginaliserade och får en negativ identitetsbild. Lärarna beskriver elever som inte räknas i alla sammanhang. Identiteter som inkluderas och uteslutna framträder.

Pedagogernas beskrivning av den särskilda undervisningsgruppen

Det är oklart vem gruppen är till för just nu, men rektorn har enligt pedagogerna gett uttryck för att det ska bli en tydligare inriktning mot en autismgrupp. Pedagogerna menar som exemplen nedan visar att det är av vikt med en tydlighet kring gruppen. Enligt pedagogerna skulle detta nog bidra till ökad förståelse och medvetenhet hos andra pedagoger om att XXXXX är ett integrerat komplement i undervisningen och inte en enskild avskild verksamhet som ska exkludera elever från sin klass. Pedagogerna uttalar en frustration då de upplever att den organisering som nu är inte gynnar flertalet av eleverna.

XXXXX = arbetsrum men ändå en särskild undervisningsgrupp

Pedagogerna berättar att skolan i studien vill komma bort från begreppet särskild undervisningsgrupp. Skolan har tagit bort namnet på gruppen och nu benämns den endast med en salsbeteckning. Detta som ett led i att det är en undervisningslokal precis som vilken annan som helst på skolan.

Exempel 9:

Helen: Kan du beskriva lite mer vad du tycker är positiv och negativ med gruppen?

Bettan: *Fantastiskt bra att det finns en organisation som kan möta elever som behöver ett mindre sammanhang men tydligheten kring på vilket sätt den ska fungera för eleverna skulle behöva förtydligas*

Helen: Hur menar du då?

Bettan: *Ja alltså tanken är ju inte att det ska vara en statisk grupp utan XXXXX är en lokal dit man efter överenskommelse kan gå för att få undervisning i ett mindre sammanhang eller bara hämta andan en stund för orka resten av dagen.....men det är nog väldigt oklart för många pedagoger*

Helen: Vad tror du det kommer sig?

Bettan: *Kanske för att det varit en särskild undervisningsgrupp förut där eleverna var hela tiden.....och dom som jobbade där skötte undervisningen helt själva*

Helen: Skulle du vilja ha det så?

Bettan: *Nej aldrig i livet då blir ju eleverna helt isolerade från allt och alla men många lärare veckor tycka det var bättre för då slapp dom ju dom.....en lärare sa till mig att han tyckte det var helt galet att dom där eleverna skulle vara i klassen eftersom dom hade en diagnos och inte kunde förstå hans undervisning.... om det hade funnits en tydligare organisation som visade på syftet med XXXXX så skulle inte pedagogerna kunna resonera så här.....*

Helen: Har du lyft det till ledningen?

Bettan: *Ja flera gånger.... rektorn säger att de pratat om det vid terminstart och flera APT:er vid arbetslagskonferenser men ändå så är det som det ärkonstigt konstigtfast jag tänker att det finns inget på papper det kanske är det som fattas....*

Bettan lyfter fram att XXXXX är benämningen på en lokal som ska vara ett komplement till klassammanhang, både ur ett pedagogiskt och ett fysiskt perspektiv. Den önskade förändring-

en är en förändring från en statisk stängd grupp till att vara av en lokal som vissa elever har tillgång till. Motstridigheterna som framträder kring för vem och på vilket sätt XXXXX ska vara en del av undervisningen visar på att det är olika synsätt kring elever i svårigheter. På ena sidan är eleverna bärare av problem som kompenseras med undervisning på annat ställe, i detta fall XXXXX. Den andra sidan representerar ett synsätt där hela elevens skolsituation tas i beaktning och där XXXXX utgör en del. Två synsätt som inte lyckats att mötas och få en gemensam arbetsyta. Det finns ett gammalt institutionstänk av att XXXXX är till för en grupp elever som har medicinska diagnoser som lever kvar på skolan och det krockar med att XXXXX ska vara en inkluderande del av skolans verksamhet. Det råder dubbla synsätt kring organiseringen av gruppen som inte är positivt för de elever som går där. Bettan ger uttryck för att en nedskrivna beskrivning av organiseringen skulle bidra till en förändrad syn på XXXXX och förhindra det exkluderande tänket som verkar finnas hos en del pedagoger.

Icke existerande, men ändå existerande

En undervisningsutformning som det inte finns en samordnad organisering av finns den? Det råder tveksamheter kring detta och hur man som pedagog ska förhålla sig till något som egentligen inte existerar.

Exempel 10:

Helen: Kan du beskriva organiseringen av XXXXX?

Sonja: *Egentligen inte eftersom det inte finns någon uttalad organisation.....den är i alla fall en nödvändighet för att vissa elever överhuvudtaget ska komma till skolan faktiskt jag tror att flera av eleverna inte hade lyckats på det sätt som de gör om inte XXXXX funnits....kanske hade några inte vart i skolan alls....placeringen är ju också superbra eftersom den ligger mitt i skolan och inte i en källaren eller annat undanskuffat utrymme...det är bra att tanken är att lärarna som undervisar i klassen ska ansvara för dom också även om vi får anpassa uppgifterna och jobba mer med dom i XXXXXsynd att inte alla lärare förstår vinsten med det bara.....*

Helen: Vad tror du det beror på att alla pedagoger inte är medvetna om den organisering som du beskriver?

Sonja: *Det är väl det som är negativt.... att organisationen inte är tydlig.... alla vet inte vad som förväntas av dom och på vilket sätt de ska förhålla sig till eleverna och oss som tillbringar del av dagen i XXXXXdet är ju inte helt klart för oss heller av vilken anledning eleverna är delvis placerade i XXXXX..... ja man kan ju säga att det finns en del förtydliganden som behöver göras.....för att det ska bli bättre för eleverna..... det ska inte vara några konstigheter att gå mellan två klassrum.....*

XXXXX beskrivs av Sonja som en organisering som rent formellt inte existerar samtidigt som XXXXX lyfts fram som en förutsättning, en trygghet för att några elever ska komma till skolan. Den pedagogiska tanken med XXXXX lyfts fram som en anpassad delaktighet av klassrumsundervisning. Valet av lokal som är centralt placerad visar på att XXXXX ska vara lättillgänglig och ingå som en del i övriga verksamheten. XXXXX framträder som en företeelse på skolan vars syfte, organisering och innehåll är svårt att förhålla sig till. XXXXX blir något som skapar ett utanförskap, trots att vikten av dess betydelse lyfts fram och intentionen är det motsatta.

Observationsresultat från XXXXX

Sedda och bemötta

Vid observationer i XXXXX blir det synligt att pedagogerna är måna om att se varje elev och ge dem feedback och uppmärksamhet av positiv karaktär. Alla elever tilltalas då de kommer in i klassrummet, det kan vara med en fråga eller en kommentar. Det finns ett bemötande hos pedagogerna där varje individ blir synlig, att bli sedd är att vara någon. Skolarbetet är det som är i fokus i gruppen, eleven lyfts utifrån det den kan, vilket gör att den inte behöver känna sig misslyckad. I mötet mellan pedagog och individ visade eleverna upp en trygghet oavsett orsak eller situation.

Observationsresultat från klassammanhang

Synlig och delaktig

En av eleverna bemöts som vilken annan elev som helst i klassen både av elever och pedagoger. Eleven har inget speciellt beteende i klassrummet, sitter vid sin bänk och jobbar, liksom flertalet andra. Pedagogerna kommer fram till eleven, liksom de gör med andra elever, fastän han inte räcker upp handen och ber om hjälp. Det finns en struktur på uppstart av lektioner och variation på arbetssätt och uppgifter i klassen, men det är inget som är utmärkande att vara för/till eleven. Eleven är sedd och harmonisk i klassrumsmiljön.

Tillbakadragna och osynliga

Vid observationerna uppträder ett mönster hos två av de tre elever som går i samma klass. Två av dem sätter sig alltid tillsammans, den tredje är mer flexibel i sin placering. Han är den som några andra elever hejar på och pratar med i klassrummet, de andra två är det endast två tjejer som tilltalar. Eleverna har inga bestämda platser i klassrummet, utan de får sitta där det finns plats. Två av pedagogerna som undervisat vid de tillfällen jag observerat har inte noterat att eleverna varit där, de har inte ropat upp dem vid närvarokontrollen, inte tagit med dem vid gruppindelningar. En pedagog har endast vid något enstaka tillfälle varit vid elevernas arbetsplats för att stämna av hur det går med deras arbete, eleverna har inte pockat på pedagogens eller andra elevers uppmärksamhet. Då pedagogen från XXXXX funnits med i klassrummet har det varit denne som stöttat eleverna i skolarbetet samt andra elever i klassen. Eleverna från XXXXX har varit mycket anonyma i klassrummet, de har dragit upp luvorna på tröjorna över huvudet, vilat sig på bänkarna och inte pratat eller tilltalat någon i klassrummet och endast sporadiskt tilltalat varandra. Vid två tillfällen lämnade de klassrummet och kom inte tillbaka och pedagogen noterade inte detta. Jag frågade pedagogerna efteråt om de noterat att de försvunnit, varav en inte ens hade noterat att de varit där från början.

De flesta eleverna är inte sedda i sina klasser och räknas inte som elever i klassen av pedagogerna. Två av eleverna har en viss gemenskap i varandra i klassrummet, men gör sig osynliga och stänger ute det som pågår runt omkring dem. Detta är också ett beteende som av de andra eleverna visat upp vid observationerna. De skapar sin trygghet i en marginaliserad tillvaro. En av eleverna räknas som en i klassen både av lärare och klasskompisar, han är delaktig i kommunikationer med andra elever och lärare. Denne eleven tillbringar också större delen av sin skoldag med sin klass, vilket är tvärt emot vad de andra eleverna i XXXXX gör.

Diskussion

Under denna rubrik kommer en reflektion av den valda metoden att finnas, därefter följer en resultatdiskussion där resultat kopplas samman med aktuell forskning, litteratur och perspektiv på specialpedagogik.

Metoddiskussion

Den kvalitativa fallstudien har i den här studien fungerat som metod, genom att studien är inriktad på en särskild grupp av elever som alla finns i ett speciellt sammanhang. I resultatet finns det ett deskriptivt upplägg där organisering och elevernas syn på sin situation är tydligt beskrivna. Detta gör att medvetenheten och förståelsen om organiseringen och elevernas situation ökar. Eftersom studien inte prövar en viss teori utan i stället vill bidra till att utveckla teorier kring organisation och elever i särskilda undervisningsgrupper så är den induktiv, således innehåller den de grundläggande kännetecknen som Merriam (1994) beskriver för en kvalitativ fallstudie.

Observationer och kvalitativ forskningsintervju har använts som metod i studien. Kombinationen av olika metoder kallas enligt Merriam (1994) för metodisk triangulering och kombinerandet gav studien möjlighet att få kvalitativ data. Det skedde ett målinriktat urval, vilket är i linje med vad Merriam förordar då syftet med studien var att få insikt, upptäcka och förstå en skolas organisering av en särskild undervisningsgrupp samt hur eleverna beskriver sin skolsituation och hur den påverkar dem som individer. Respondenterna blev de elever och pedagoger som ingick i den särskilda undervisningsgruppen då jag ansåg att det var de som bäst kunde ge ett kvalitativt underlag till studien. En av de tillfrågade respondenternas föräldrar bad om att deras barn ej skulle intervjuas, vilket respekterades. Detta kan ses som en brist i resultatet, men eftersom övriga tillfrågade deltog blev deltagarantalet hos de tillfrågade högt. För att få ett bredare urval kunde pedagoger utanför den särskilda undervisningsgruppen också tillfrågats om att ge sin syn på organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen och eleverna som undervisas där och därefter kunde urvalet skett. Tyvärr kunde ingen dokumentanalys göras av en organisationsskrivning då detta inte fanns.

De intervjuer som genomfördes hade karaktären av semistrukturerade, vilket innebar att de blev som ett samtal utifrån ett antal grundfrågor som sedan följdes av följdfrågor. Kvaliteten på data som framkommer i intervjun beror enligt Kvale och Brinkman (2009) på intervjuarens kompetens, dels om ämnet samt sättet att ställa frågor. Jag kände mig trygg i intervju situationen, vilket kanske berodde på att jag tagit del av litteratur kring intervjumetodik och att detta inte var första gången jag genomförde intervjuer. Min dock begränsade erfarenhet i själva genomförandesituationen var nog en bidragande orsak till att jag ibland tappade fokus i intervjusituationen, vilket kan ses som en brist som påverkat resultatet. Jag upplever att jag kunde förhålla mig objektivt till respondenterna och den data de lämnade fastän det blev personligt emellanåt. Tillförlitligheten kunde stärkts genom att fler pedagoger, rektor, specialpedagog varit involverade i intervjuer.

Observationerna har varit värdefulla i studien eftersom de som både Stukat (2005) och Fangen (2011) menar är lämpliga då man vill veta och kunna beskriva vad människor faktiskt gör. De har varit ett komplement till intervjuer och de dokument jag tagit del av. Studiens tillförlitlighet har stärkts genom observationerna då de har gett en bild av elevernas situation ser ut i vardagen både i klass och i XXXXX samt gett en bild av hur organisationen i XXXXX sett ut. Tillförlitligheten skulle stärkts ytterligare av att fler observationer gjorts både i XXXXX, på raster och i klassammanhang. Min begränsade erfarenhet av observationer kan

ses som en brist för att få ut mesta möjliga av observationstillfällena. Den erfarenhet som jag dock ändå har och den litteratur jag fördjupat mig har gjort att jag känt mig bekväm i observationstillfällena och det har varit lätt att smälta in i de miljöer observationerna har skett.

Observationer, intervjuer har bidragit till att studiens frågeställningar kunnat besvaras.

Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka en skolas organisering av en särskild undervisningsgrupp samt studera hur eleverna beskriver sig själva och sin skolsituation. En central del i syftet var även vilken eller vilka identiteter som framträder hos eleverna utifrån observationer, pedagogers beskrivningar av eleverna och i intervjuerna med eleverna.

Resultatdiskussionen kommer att delas in i olika områden som förhåller sig till det mest centrala i resultatet. Det centrala i mitt resultat är att organisering är otydlig och påverkar flertalet elever negativt. De flesta eleverna beskriver sig som marginaliserade och att de ingår i ett utanförskap. Centralt är också att utanförskapet som framträder i flera intervjuer och observationer beror på skolans norm och att lärare som undervisar i deras klasser inte räknar dem som elever i klassen. Det finns även ett utanförskap bland eleverna i XXXXX. För en av eleverna ser det dock annorlunda ut vilket jag anser är viktigt att lyfta fram. Eleven, Axel, ger inte uttryck för en negativitet vare sig kring klass eller XXXXX. Förhållningssättet gentemot honom från lärarna som undervisar i hans klass skiljer sig inte från andra elever. Han är en elev som är accepterad av lärare och elever. Detta kan förklaras med att Axel tillbringar större delen av sin skoldag i sin klass. Det är även centralt att det som framkommer i intervjuer med elever och pedagoger överensstämmer med vad som är synligt i observationerna och att det finns samband mellan eleverna och pedagogernas beskrivningar.

Jag vill återigen trycka på att resultatet inte är generaliserbart för mer än denna studie, således blir det som framkommer i diskussionen inte heller generaliserbart med något annat än denna studie.

Organiseringen

Resultatet visar att det inte fanns något dokument som visade hur skolan organiserade XXXXX eller om det finns en speciell inriktning på gruppen. Jag tycker det är värt en inledande reflektion kring att det för tio år sedan fanns en tänkt inriktning för en särskild undervisningsgrupp mot en läs- och skrivproblematik men att det aldrig blev så. Det blev omgående en blandad grupp för elever som hade ett av skolan sett normbrytande beteende eller behov som inte kunde hanteras i ett ordinärt klassrum. Jag menar att det på sätt och vis är på samma sätt idag också, tio år senare. Det finns en uttalad tanke om något men det är ingen av de intervjuade som säkert vet vad som gäller och de indikerar att otydligheten påverkar lärarkollegiet till att inte välkomna alla elever i deras klasser. Frågor att ställa sig är varför organiseringen inte kommit längre och vems behovet är av en mer strukturerad inramning. En mer strukturerad inramning efterfrågas och framhävs av pedagogerna i studien som en förutsättning för att förhållningssätt till eleverna och gruppens roll i förhållande till övrig undervisning ska kunna förändras. Det går att resonera på olika sätt kring detta, dels kan finnas en vinst i att det inte finns någon skrivning kring organiseringen då det finns en plats för alla elever om det utifrån en pedagogisk utredning på organisations-, grupp- och individnivå skulle visa sig att en elev har behov av att kunna få ta del av ett mindre sammanhang. Å andra sidan kan ett tyd-

liggörande av organiseringen bidra till att en samsyn i kollegiet på XXXXX och dess funktion. Detta skulle kanske ge ett mer gemensamt förhållningssätt till de elever som kan behöva tillbringa del av dag där och således skulle organiseringen utvecklas i positiv riktning.

Hugo (2007) lyfter att bemötandet och respekten och tron på att människan kan lära är viktig, det som brister i denna studie anser jag är att ett gott bemötande och respekten för den enskilde individen inte genomsyrar hela verksamheten. Den otydliga organiseringen menar jag bidrar till att negativitet uppstår till flertalet elever i XXXXX. Organiseringen bidrar inte till att eleverna får möjligheten att lära i samspel med andra som Säljö (2010) menar är framgångsrikt, och respekten för alla eleverna som lärande varelser finns inte som en röd tråd i undervisningen vilket jag anser är emot det som LGR 11(Skolverket, 2011) och Skollagen (2011) står för. Pedagogerna som är intervjuade framhåller att XXXXX ska vara en flexibel verksamhet som är inkluderad i skolan och jag vill mena att det finns förutsättningar att det kan bli så, då det i ett arbetslag fungerar väl för en elev. Om detta kan sprida sig till övriga arbetslag på skolan kommer det att generera en samsyn kring elever i behov av särskilt stöd och skolans norm för det normala kommer att se annorlunda ut. Frågan är om det behövs en tydligare organisering och formalisering av gruppen för att detta ska kunna ske. Jag funderar kring på vilket sätt en tydligare organisering av XXXXX skulle förenkla möjligheterna att anpassa klassrumsundervisningen för eleverna, men kommer hela tiden tillbaka till att en verksamhets förhållningssätt och syn på elever i behov av särskilt stöd är en springande punkt oavsett tydlig eller otydlig organisering.

Skolverket (2009b) skriver om att tidigt identifierade svårigheter ofta leder till ett specialundervisningsspår under hela skoltiden. De elever som har del av undervisningen i XXXXX idag har alla en bakgrund i någon form av särskild undervisningsgrupp och stärker det som Skolverket (2009b) och Karlsson (2007) lyfter fram. I resultatet framkommer att det finns ett institutionstänk kring XXXXX vilket jag menar visar på att det finns ett medicinskt tänk i kollegiet kring XXXXX där eleverna är problembärare. Emanuelsson och Giota (2011) menar utifrån sin kvantitativa studie att detta är ett arv som fortfarande dominerar i skolor och att det särskilda stödet fortfarande mer är kopplat till individens egenskaper och inte till den faktiska skolmiljön. Detta ger också en fingervisning om att en tidigare tradition av specialundervisning till viss del finns kvar på skolan. Hjärne (2006) framhåller också i sin studie att det är ett medicinskt synsätt som råder på såväl placering i särskild undervisningsgrupp som på inriktningen av det pedagogiska arbetet. I min studie ger pedagogerna uttryck för att elevernas placering skulle kunna ha med medicinska diagnoser att göra, men att det inte är ett uttalat krav, ännu, och inget som visar på att dagens organisering bygger på medicinska råd. Det finns inget i den undervisning som genomförs som har en uttalad påvisad eller uppvisad koppling till ett medicinskt förhållningssätt. Pedagogerna menar istället att de utgår från individens behov. Oavsett medicinsk påverkan anser jag att dagens organisering bidrar till att eleverna tillskriver sig problematik som tenderar att ha en stigmatiserande påverkan på identiteten. Organiseringen talar om för eleverna att de är normbrytande och inte kan ingå i det sociala sammanhang och kollektiv som klassrumsundervisning erbjuder. Jag anser att med dagens organisering finns det en risk att flera av eleverna i XXXXX kan hamna i en marginaliserad tillvaro då de p.g.a. av den problematik de tillskrivs inte ses som individer utan som problem.

Jag vill belysa att det i resultatet framkommer att den organisering som finns är positiv för en elev, Axel kommer och går i XXXXX som en naturlig del av hans skolvardag. Lärarna i klassen har förväntningar på att han utifrån sina förutsättningar ska delta och utföra de uppgifter som ges. Jag anser att detta fungerar väl beroende på det bemötande och samspel som finns runt honom i hans skolsituation. Det är av vikt att lyfta att han också är den enda eleven som

relaterar ett behov till ett ämne, vilket jag anser visar på han har en annan inställning till XXXXX än de andra eleverna. Jag menar att Axel ser det som en vinst att gå dit då det är en förutsättning för att han ska orka med sin skolvardag och få extra stöd när han behöver det. Jag funderar på är varifrån hans insikt om behoven kommer och på vilket sätt det bidrar till hans positivitet kring skolsituationen. Jag anser att han har ett tänk kring sig själv där han speglar sig själv och sina behov till miljön han befinner sig i och det finns förhållningssätt i omgivningen som möjliggör den flexibilitet som han är i behov av.

Bemötande och samspel är framgångsfaktorer som lyfts fram i Hellberg (2007), Hugo (2007), Velasques (2012) och Grooths (2007) avhandlingar. Grooth lyfter i sin avhandling fram att det som eleverna inte är nöjda med är att just behöva gå någon annanstans för att få stöd, det är inte själva stödet i sig de är missnöjda med. Detta är en skillnad från Axel i min studie som är positiv till att organiseringen bygger på att han kan gå iväg från klassrummet, medan övriga elevers kommentarer går att applicera på det Grooth skriver. Axel ger uttryck för att han har behov av att få lämna klassrummet emellanåt för att sedan kunna delta i klassammanhanget igen. Det är viktigt att lyfta att han inte uttalar en negativitet gentemot XXXXX utan menar att det är en nödvändighet för att han ska klara sin skolvardag. Jag anser att Tony lyfter en central del när han uttrycker att han känner sig begränsad i sin tillvaro och den försämrar hans möjligheter att lyckas på gymnasiet. Trots det övervägande negativa resultat i denna studie instämmer jag dock med Skolverket (2009b) som menar, att även om det finns en problematik kring särskiljande lösningar för elever måste den möjligheten finnas. Om skolan kommer fram till i sin pedagogiska utredning på organisations-, grupp- och individnivå att en elev/elever har ett pedagogiskt behov av en sådan lösning så behöver det finnas stöd för ett sådant inrättande. För mig handlar det om hur man på skolan organiserar och förankrar en sådan verksamhet för att få den som en inkluderad och naturlig del i elevers skolvardag. Jag återkommer igen till mina tankar om att gemensam grundsyn och förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd är viktigt för att en skolas norm ska genomsyras av inkludering, och där undervisning i ett mindre sammanhang finns som en naturlig del.

Jag tycker det är svårt att säga att det utifrån resultatet går att påvisa ett tydligt kategoriskt perspektiv som styr organiseringen av gruppen, men det är mer åt det hållet än det relationella. Då eleverna själva beskriver XXXXX och dess organisering är det de själva som är bärare av en problematik som gör att de inte kan vara i klass, någon gör också en koppling till sin diagnos. Problematiken kompenseras i XXXXX och jag menar att det ger signaler till eleverna om att de inte kan delta i samspel med andra vilket jag anser drar åt vad Emanuelsson och Giota (2011) benämner i sin studie som en gammal tradition av specialundervisning. Vidare anser jag att den dubbla tillhörigheten i min studie öppnar upp för att kunna ta del i klassundervisning, det finns ett miljötank med i bilden men då det är inte förankrat i skolans organisering av XXXXX och således inte verksamheten begränsas dess möjligheter avsevärt. Eleverna kan inte påverka sin skolsituation, även om lärarna i XXXXX anser att de har möjligheter till ett större klassdeltagande. Centralt i resultatet är att dagens otydliga organisering till största del inte främjar delaktighet och inkludering av elever. XXXXX är utgångspunkten för flertalet eleverna med en exkluderande gruppstillhörighet.

I min studie visar det sig att klasstillhörigheten och klassrumsdeltagandet inte är en positiv upplevelse för flertalet av eleverna. Det beteende som eleverna visar anser jag skulle kunna vara stigmatiseringstendenser hos eleverna likt det som Skolverket (2009b) ger uttryck för. Dagens organisering anser jag bidrar till att eleverna marginaliseras i sin skolvardag. Att klassdeltagandet inte är förankrat hos pedagogerna som undervisar i klass tyder på en organisatorisk otydlighet som eleverna ofrivillig får ta konsekvenserna av. Jag anser att det är viktigt

att fundera över hur detta kommer att påverka dem i kommande skolsituation och fortsatta liv. Jag menar att det finns en risk att dessa elever kommer att backa undan i kollektiva sammanhang då de nu får signaler om att de har en problematik som gör att de inte kan ingå där. Organiseringen bidrar till en identitet som annorlunda och som inte har samma rättigheter som andra.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är den organisering av miljön och situationer som framträder i resultatet inte positiv för elevers lärande. Säljö (2010) menar att lärandet till viss del handlar om vad individer och kollektiv tar med sig i framtiden utifrån de sociala sammanhang de ingår i. Sett till detta resonemang som grundar sig på samspel med andra har flertalet av eleverna i studien en övervägande negativ bild av vad som händer med dem då de är i större sammanhang. Detta kan innebära en stigmatisering och begränsning för dem i de vardagliga sammanhang som de kommer att vara en del av i framtiden. Det kan också innebära en begränsning att inte våga delta eller utsätta sig för sammanhang där ett flertal personer ingår. Ur ett sociokulturellt perspektiv finns det en strävan hos varje individ att ingå och vara en del av ett kollektiv. Jag skulle vilja påstå att det finns en strävan hos eleverna i studien att ingå i ett större kollektiv då de faktiskt går ut i klasssammanhanget även om det i resultat tydligt framgår att de inte trivs eller känner sig välkomna där. Förhållningsättet som finns i verksamheten gentemot dem är inte till deras fördel och jag anser det beundransvärt att de ändå går till klassen. Om jag som vuxen hade utsatts för det som flertalet elever utsatts för hade jag förmodligen inte utsatt mig för att delta sådana sammanhang.

I resultatet framkommer att skolan har en ambition att få bort den särskilda undervisningsgruppsstämpeln. Detta gör de genom att använda sig av en salsbeteckning istället för gruppnamn, eleverna är och jobbar i XXXXX de tillhör inte XXXXX, det är en väsentlig skillnad för det som jag vill lyfta. Det finns en positivitet i detta som gör att organiseringen kan utvecklas mot ett mer relationellt perspektiv ur en specialpedagogisk synvinkel. Miljö och situation sätts i relation till svårigheter som uppstår och då menar jag både miljö och situation i klass och XXXXX. De behöver som jag ser det, vilket Nilholm (2007) och Haug (1998) lyfter fram, ett gemensamt inkluderande arbetssätt i kombination med att elevers olikheter ska som en resurs istället för problem. Runt en elev finns denna kombination, vilket också speglar en positiv organisering av elevens skolsituation av såväl pedagog som elev. Pedagoger och flera elever lyfter idag fram att miljön, bemötande och situationen kopplat till XXXXX gör att eleverna hamnar i svårigheter då de ska vara med sin klass och i det sociala samspelet med andra elever på skolan.

Det framkommer i resultatet att den organisering som finns öppnar upp för att delta kollektivt, men att förutsättningar för att lyckas är begränsade. Hellberg (2007) framhåller i sin studie att en tydlig organisation och medvetenhet hos pedagoger bidrar till att elever lyckas i sin skolsituation. Jag anser att resultatet visar att intentionen hos pedagogerna som jobbar i XXXXX är god då de anser att XXXXX ska vara ett arbetsrum precis som vilket annat klassrum som helst och att det är elevens pedagogiska behov som ska avgöra om XXXXX är en bra arbetsplats. Om det är så att gruppen får en medicinsk inriktning innebär det kanske att andra elever utestängs. Jag menar att om en särskild undervisningsgrupp ska finnas bör det vara elevens behov som ska styra, inte huruvida de har en medicinsk diagnos eller inte. Risken finns att alla elever med en viss typ av diagnos automatisk ska vara i en särskild undervisningsgrupp och då är vi fast i ett kategoriskt perspektiv med medicinsk påverkan då det gäller synen på specialpedagogik. Speglar det vår tids samhällsbild? Lever vi i ett samhälle där individer med avvikande beteende automatiskt ska särskiljas från oss normalstörda?

Eleverna och identiter

Grooth (2007) menar liksom Hellberg (2007) och Mishler (1999) att identiteter är något som skapas och påverkas av den miljö som vi befinner oss i, den är föränderligt. Mishler (1999) menar att identitet är en bearbetning av oss själva i förhållande till andra. Jag anser att det stämmer väl överens med hur identiteterna i resultatet förändras hos eleverna i studien och vad Velasques (2012) kommer fram till i sin studie då det gäller att eleverna lär sig att anpassa sig efter den miljön de befinner sig i. Det är endast en av eleverna som inte speglar någon förändring beroende på de situationer som fokuserats i studien. I min studie framträder det identiteter där eleverna beskriver sig som underlägsna andra och som marginaliserade. Detta beror till största del som jag ser det på bemötande från vuxna som i sin tur sänder signaler till elever om vad som är ett acceptabelt beteende gentemot andra. Hugo (2007) lyfter att positivt bemötande är en framgångsfaktor för en positiv självbild, pedagogerna som arbetar i XXXXX har ett positivt bemötande gentemot eleverna, vilket jag anser är en framgångsfaktor till varför dessa elever är i skolan. Eleverna lever i två kontroversiella sammanhang: ett där de respekteras och bemöts utifrån sin personlighet och ett annat där de inte bemöts alls. Deras identiteter anser jag utvecklas av sammanhang och bemötandet som de inte själva styr över. Det känns konstigt att säga att vi har "en skola för alla" utifrån vad som framkommer i min studie. En skola för alla men inte utifrån elevernas förutsättningar utan de förutsättningar som skolans norm och pedagogers förhållningssätt ger dem.

I resultatet framträder en negativ positionering och identitet som är kopplat till bemötandet eleverna får eller avsaknaden av det. Bemötande lyfter Hugo (2007), Hellberg (2007) och Grooth (2007) fram som en faktor som påverkar elevernas identitet. Elever och pedagoger ger i resultat uttryck för hur de exkluderas från klassen, vilket också framkommer i observationer då pedagoger inte ser eller uppmärksammar eleverna. Jag funderar på medvetenheten hos andra pedagoger om hur deras bemötande av dessa elever påverkar dem. Är det en bild av osäkerhet eller bristande kompetens hos lärare som gör att de inte bemöter eleverna, i Emanuelsson och Giota (2011) finns det en av nio rektorer som menar att detta är en orsak. Jag anser att de elever som är marginaliserade i klasstillvaron har med undervisande lärares bemötande och förhållningssätt att göra. Om pedagogerna visat intresse för eleverna, uppmärksammat att de varit där och gjort dem delaktiga i undervisningen är jag övertygad om att elevernas beskrivning av sig själva och sin skolsituation sett annorlunda ut. Jag menar också att pedagogernas förhållningssätt ger signaler till de andra eleverna i klassen att de inte behöver engagera sig eller samspela med dessa elever. Jag tycker att det är förvånande att eleverna trots sin utsatthet i klasssammanhanget ändå ger uttryck för att vilja vara mer i klass och faktiskt går dit vid några tillfällen i veckan. Är det ett desperat behov som är den inre drivkraften att få tillhöra ett "normalt" kollektiv som driver dem till detta? Tänk att utsätta sig själv för situationer där du vet att du inte räknas eller ses som likställd övriga. Jag anser att det krävs en inre styrka för att göra det, frågan är hur mycket det skadar eller tär på den egna individen, att eleverna blir stigmatiserade av detta är inte förvånade alls, men ytterst tragiskt.

Eleverna använder andra i sin omgivning för att beskriva sig själva, det finns också en likhet med vad som framkommer i Karlssons (2007) studie. Eleverna i den studien har inga diagnoser utan tillskriver sig där svårigheter utifrån andra, det finns dock en viss påverkan av vad de vuxna runt omkring dem uttalar kring deras person och beteende. I min studie har eleverna medicinska diagnoser men det är inget som de använder sig av då de beskriver sig själva, de använder sig av sin omgivning och skolans norm för att skapa positioner och identiteter. Max antyder att hans diagnos skulle kunna vara en orsak till att han är i XXXXX men det är inget

han är säker på. Jag anser att diagnoserna finns med på något sätt och även om det inte finns en tydlig identifiering till dessa. Medvetenheten om att eleverna har diagnoser kan ändå ligga där som ett omedvetet raster hos pedagogerna och skapa begränsningar för eleverna. Jag menar att detta kan vara ett hinder för eleverna då de ska vara med sina klasser vilket blir en krock med hur pedagogerna i XXXXX förhåller sig till dem, individen i centrum inte diagnosen. Att lärarna som undervisar i klasser inte bemöter eleverna från XXXXX skulle kunna vara ett tecken på osäkerhet, okunskap, ovilja i att undervisa elever med medicinska diagnoser. Jag tycker dock att pedagoger i vår tid inte borde behöva känna eller ha okunskap inom området då medicinska diagnoser ingår i det normala i dagens skola, frågan är förstås hur ett gynnsamt pedagogiskt upplägg ser ut, och inte ett medicinskt, så som det framkommer i Hjörnes (2006) studie. För att kunna utröna detta och stötta lärarna i processen anser jag att en kartläggning på organisations-, grupp- och individnivå är en förutsättning. Kanske är det avsaknaden av detta kring flertalet elever i XXXXX som saknas för att förutsättningarna för dem att delta i klassundervisningen skulle se annorlunda ut.

Jag vill lyfta att eleverna är väl medvetna om att skolan anser att de har ett avvikande beteende, men de anser ändå att de borde kunna ingå i en klass. Jag anser att Tony särskilt poängterar att han vill bevisa att han kan ingå i en klass men upplever inte att han får chansen av undervisande lärare. Tony, Petter, Max och Ante ses som individer med problem som inte kan eller ska hanteras inom ramen för klassundervisning. Om det funnits en öppen dialog på skolan kring eleverna anser jag att deras skolsituation kunde sett annorlunda ut och skolans normalitetsnorm hade säkerligen också sett annorlunda ut då. Jag anser att det identiteter som framträder har sin rot i de avvikelser från normen som eleverna beskriver, det verkar finns en dold agenda som styr elevernas placering i XXXXX och deras möjligheter att delta i klassammanhang. Velasques (2012) lyfter i sin studie att eleverna blir brickor i olika maktförhållande och det menar jag att både elever och pedagoger ger uttryck för i denna studie, det framträder också sådana positioner i observationstillfällena. Maktförhållandena i denna studie finns precis som i Velasques studie på olika plan, elev-elev både inom och utanför gruppen och på ett elev-pedagog plan. Detta får konsekvensen att några elevers identitet stärks medan andras dras ner. Den positiva förstärkningen av identiteten är tillfällig och miljöbunden, i en annan situation och miljö är det tvärtom. Jag vill mena att det visar på en tendens av stigmaniseringssymptom som Skolverket (2009b)menar att det finns belägg för.

I resultatet finns olika miljöer i skolan som eleverna förhåller sig till och som är med och bidrar till deras identitet i skolsituationen. Studien visar att *en* av eleverna verkar opåverkad av vilken miljö han befinner sig medan de andra tydligt förändras beroende på om de befinner sig i XXXXX eller sitt hemklassrum eller på annat ställe i skolan. Eleverna ger i studien uttryck för att de inte vill vara i XXXXX, men det är där de alla beskriver att de har en plats i gruppen, de beskriver en identitet som står för något. Studien visar att i klassammanhanget förväntas inte flertalet eleverna vara någon, det är också det som eleverna och pedagogerna ger uttryck för i intervjuerna. En identitet som osynlig, icke existerande är det som framträder i resultatet. Det är värt att fundera på om eleverna varit i skolan om de inte haft tillgång till XXXXX eller hade det varit så att de varit någon i klassen om inte XXXXX funnits? Kommer eleverna att ta med sig en identitet som osynliga och icke existerande i sitt kommande liv? Kommer de att våga att sig synliga i större sammanhang? Förhoppningsvis har de fått med sig en liten tilltro till sig själva genom det bemötande och förhållningssätt som de mött i XXXXX och använder det att bygga sin identitet i förhållande till andra.

I studien framkommer att pedagogerna i XXXXX har vetskap om att eleverna har diagnoser, men då de beskriver eleverna är det deras egenskaper, beteenden och behov som fokuseras

och som identifierar dem, det dras inga paralleller till diagnoser. Till skillnad från Karlsson (2007) och Hjärne (2006) används inte diagnoserna som förklaringar till svårigheter eller beteenden. I både Karlssons (2007) och Hjärnes (2006) studier finns aktiviteter inplanerade för eleverna i schemat där de kan jobba med vad som anses vara normbrytande beteende, detta är också ett krav för att de ska få återgå eller delta i klassammanhang. I min studie finns det inget som pekar på att det skulle finnas några uttalade krav för att eleverna ska få återgå eller delta i sin klass men det finns heller inga riktlinjer som stödjer ett deltagande i eller återgång till klass, det blir ett litet moment 22 som jag ser det. Jag vill mena att även om eleverna fått verktyg att stärka sig själva i klassrumssammanhang så hade det inte fått någon genomslagskraft om de inte möts av pedagoger som vill att de ska delta i deras undervisning. Det är värt att fundera över hur mycket detta diskuteras på skolan och på vilket sätt det diskuteras, det vill säga problembaserat och exkluderande eller lösningsfokuserat och inkluderande.

Jag anser att det som utgör hinder för Tony, Max, Petter och Ante att delta i klassundervisning är skolans otydliga organisering av XXXXX och därtill den norm som det ges uttryck för om vad som av skolan är ett acceptabelt beteende, bemötande och förhållningsätt från andra elever och pedagoger. Eleverna beskriver ett maxat utanförskap i klassammanhang och distanserar sig även i förhållande till varandra i XXXXX. Jag vill mena att om eleverna skulle beskriva en total samhörighet, endast positiva positioneringar och ingen vilja att delta i klass skulle de acceptera skolans norm och det utanförskap och marginalisering som framträder. Jag anser att Ante, Tony, Max och Petter visar på en klarsynthet och vilja till förändring av sin skolsituation som det är tragiskt att det inte finns tillräckligt med gehör för. Ante uttrycker att han är marginaliserad oavsett var han befinner sig, men känner ändå en viss samhörighet med de andra i XXXXX. Jag skulle vilja påstå att han ligger i riskzonen för att bli stigmatiserad av sin tillvaro i skolan. Det känns verkligen märkligt att flera andra elever har detta förhållningsätt gentemot honom då de ger uttryck för sina upplevelser av att inte passa in. Detta speglar förstås det som Velasques (2012) skriver om att eleverna i särskilda undervisningsgrupper blir brickor i maktspel och att de lär sig att utnyttja maktförhållanden till sin egen fördel och för att till viss del stärka det egna egot.

När eleverna i studien beskriver sig själva gör de det i jämförelser med andra, de fokuserar inte på personliga egenskaper utifrån de diagnoser de har. Eleverna är i första hand sig själva i förhållande till andra, vilket eleverna i Zetterqvist Nelson (2002) också beskrev sig som. I den studien liksom i min går det inte avgöra huruvida eleverna kände sig bekväma med sin diagnos. Det som går att utrona är att Axel var införstådd med vilka behov han har, men om de är kopplade till en insikt i en diagnos eller inte går inte att säga. Eleverna och pedagogerna hade i Zetterqvist Nelsons (2002) studie svårt att avgöra om diagnoser skulle få positiva eller negativa effekter för eleverna då eleverna ganska nyligen fått sina diagnoser. Eleverna i min studie relaterar eller identifierar sig inte som en diagnos, vilket skulle kunna tyda på att de landat i en vändpunkt såsom som Zetterqvist Nelson (2002) och Hellberg (2007) beskriver och gett dem förklaringar och förståelse, men att de inte är en diagnos utan en egen person. Då pedagogerna beskriver eleverna är det också i egenskap av individ, samtidigt finns det en uppfattning hos pedagogerna att en tydligare diagnosinriktning skulle ge kommande eleverna en bättre skolsituation än vad Ante, Tony, Max och Petter har. Jag är lite fundersam över på vilket sätt detta skulle skapa bättre förutsättningar för kommande elever. Jag anser att en tydligare organisering kan komma att bli gynnsamt för eleverna, men känner mig tveksam till en diagnosinriktning. Då rådande förhållningsätt och bemötande inte är gynnsamt för eleverna idag finns det som jag ser det en risk att eleverna i XXXXX kommer bli än mer ovälkomna i klassammanhang. Jag tror att fortbildning för pedagogerna kring elever i behov av särskilt stöd vore gynnsamt som en gemensam plattform att utgå ifrån. Jag vill mena att det förhåll-

ningssätt och bemötande som finns idag beror på en okunskap och inte en ovilja att möta elever i behov av särskilt stöd. Det som blir tragiskt är att flera av dem som är vuxna och ska vara positiva förebilder för eleverna i studien inte verkar se sin egen roll och det bidrar till den skolsituation som Max, Ante, Petter och Tony beskriver. Positivt är dock att Axels skolsituation och beskrivningar av sig själv är åt det positiva hållet vilket visar på att det på skolan finns möjligheter till att nå en inkluderande verksamhet som medför en god skolvardag för elever i behov av särskilt stöd.

I alla våra medier är skolan ett debatterat och ständigt återkommande ämne. Ofta är det elever i behov av särskilt stöd och bristerna i deras skolvardag som kommer upp. Jag anser att det finns mycket att utveckla inom området, men jag saknar debatten om hur synen på elever i behov påverkar elevernas skolvardag. Jag menar att det är viktigt att jobba med helheten i skolan för den ligger till grund för den styrande normen som blir rådande. Normen utgör i sin tur grunden till vad som blir ett särskilt behov som inte kan hanteras i ett klassrum. Det kommer säkerligen alltid att finnas elever som har behov av att få vara i ett mindre sammanhang så jobbet ligger i att få detta bli en naturlig del i en skolvardag och vara en del i klassundervisningen. Jag leker naivt med tanken om ett socialt stöd till alla som jobbar i skolan. Kanske skulle det leda till att förhållningssätt, undervisningsmiljö och pedagogik kommer i ett annat ljus och öppnar upp för en skolnorm som bidrar till "en skola för alla" där positiva identiteter kan blomstra och utvecklas. En följdfråga som dyker upp är om dagens samhälle är "redo" att möta alla individer utifrån deras förutsättningar.

Framtida forskning

Det känns angeläget att forskningen kring särskilda undervisningsgrupper fortsätter då det är en lukrativ verksamhet som innehåller både positiva och negativa inslag. Intressant vore att göra en studie i samma anda som denna men med fler pedagoger, elever och föräldrar involverade för att få en fördjupad och bredare bild av elever i behov av särskilt stöds identiteter och skolsituation. Ett annat intressant framtida forskningsområde vore att titta på hur överlämningar kring elever i behov av särskilt stöd går till, vad de innehåller och hur de tas emot och omsätts på mottagande skola. Finns det ett samband mellan överlämningar och elevers placeringar i särskilda undervisningsgrupper och vad innehåller i så fall överlämningar som bidrar till detta. Pedagogers förhållningssätt till elever i behov av särskilt stöd vore också ett intressant forskningsområde då det i in studie framkommer att det har en stor roll i elevers identitetsskapande. Vore intressant att fördjupa sig i om detta endast är signifikant för denna studie eller om det går det att se ett liknande mönster på andra skolor.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C, Nihlholm & E, Björck Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007) Stockholm: Vetenskapsrådets.

Ahlström, K-G., I, Emanuelsson, I & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – Elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter*. Stockholm: Liber Distribution

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J Tossebro (red.) *Integrering och inkludering (s.101-120)*. Lund Studentlitteratur.

Emanuelsson, I & Giota, J. (2011). *Specialpedagogiskt stöd till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor till stödet av kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1.
[http:// gupea.ub.gu.se/handle/2077/24569](http://gupea.ub.gu.se/handle/2077/24569) [hämtat 2012-12-22]

Emanuelsson, I. Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskaps översikt*. Stockholm: Skolverket.

Etikregler för humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning. (1999).

Fangen, K. (2011). *Deltagande observation* Stockholm: Liber.

Grooth, J. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleås utbildningsvetenskap, 2007:02.
<http://epubl.ltu.se/1402-1544/2007/02/LTU-DT-0702-SE.pdf> [hämtat 130412].

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1981). *Effective Evaluation*. Jossey Bass, San Fransisco.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm Liber.
Heimdahl Mattsson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Hellberg, C. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Umeå: Umeå Universitet.
http://www.use.umu.se/digitalAssets/6/6086_avh_hellberg.pdf [hämtat 130412].

Hjörne, E. (2006). Pedagogy in the "ADHD classroom" An exploratory study of "The Little Group". Red. G.Lloyd, J.Stead, D.Choen *Critical new perspective on ADHD*. New York Routledge.

- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Jönköping University Press.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund Studentlitteratur.
- <http://kvalitativmetod.webs.com/etnografi.htm> [hämtat 130513].
- Ineland, J. Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingstörning, samhälle och välfärd*. Malmö Gleerups
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Liu- Tryck
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp* Liber: Stockholm.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Mishler, M. (1999). *Storylines. Craftartists' Narratives of Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skollagen. (2011). *Skollagen (2010:800) med lagen om införande av skollagen (2010:801)* Stockholm: Nordisk Juridik AB.
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Rapp.270. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009a). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009b). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner:Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlagets.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådet. (2/2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet.

Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Säljö, R. (2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Velasques, A.(2012) *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Västerås: Edit Västra Aros.

Vetenskapsrådet. (2013). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>. [hämtat 130514].

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes o the western European societies. *European Journal of special needs Education*, 18,1 17-35.

Zetterqvist Nelson, K. (2000) Linköping: Linköpings Universitet.

Bilaga 1

Informationsbrev till föräldrar

(Ort borttagen) 130130

Hej!

Mitt namn Helen Thorsson och jag läser till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Jag ska under våren 2013 skriva en D-uppsats inom det specialpedagogiska fältet. I min uppsats vill jag undersöka och beskriva en särskild undervisningsgrupp och dess elever i den skolvardag de befinner sig. Jag vill undersöka hur gruppen är organiserad, på vilka grunder den finns, vilka ingår i gruppen, hur ser eleverna på sig själva och sin skolvardag, samt hur de som arbetar i gruppen beskriver den lilla undervisningsgruppen.

Ni får detta informationsbrev då ni har ett barn som delvis får sin undervisning i en mindre undervisningsgrupp.

Jag kommer att vara i gruppen och observera under några dagar i mars och april månad, samt genomföra intervjuer med pedagoger och elever. XXXXX; rektor på XXXXskolan har samtyckt till att jag genomför en del av min studie på XXXXskolan, de som arbetar i gruppen har också gett sitt samtycke till att jag utför min undersökning där.

Allt material kommer att behandlas med största försiktighet och det kommer inte vara/ska inte vara möjligt att i uppsatsen kunna utläsa varifrån underlaget till uppsatsen kommer, eller vilka elever och pedagoger som deltagit eller uttryckt sig. Om elever eller pedagoger citeras som kommer det att ske helt avidentifierat.

Det är helt frivilligt att låta sitt barn delta i min undersökning. Om det är så att en elev inte vill delta i en intervju eller om ni som föräldrar inte anser att ert barn ska delta som kommer detta att respekteras. Ni som vårdnadshavare kommer, om ni önskar, att få ta del av min uppsats då den är klar.

Har ni frågor eller inte vill att dit barn ska vara en del av denna studie så ring mig snarast på XXXX-XXXXXX eller XXXXXXXXXXXX, det går också bra att maila mig på helen.thorsson@xxxxxx.se

Med vänlig hälsning
Helen Thorsson

Bilaga 2

Intervjuguide med huvudfrågor till elever, pedagoger och elevassistent

Elevintervjuer:

Berätta om dig själv och vem du är

Kan du beskriva den särskilda undervisningsgruppen?

Hur kommer det sig att du är i den lilla undervisningsgruppen?

Kan du beskriva hur tycker du att det är att vara i den lilla undervisningsgruppen/ hemklassen?

Kan du beskriva dig själv när du är i den lilla gruppen/ stora gruppen?

Kan du beskriva hur du tycker att lärarna bemöter dig i den lilla gruppen/ stora gruppen?

Kan du berätta om hur du tycker att din kontakt är med andra elever på skolan?

Intervjuer med pedagoger i den särskilda undervisningsgruppen:

Berätta om den särskilda undervisningsgruppen som organisation.

Berätta om eleverna i den lilla undervisningsgruppen.

Kan du beskriva hur elevernas roll och deltagande i den lilla gruppen och hemklassen ser ut?

Kan du beskriva vad du upplever som positiva/negativa effekter för eleverna att delta i den lilla undervisningsgruppen/ hemklassen?

Kan du beskriva hur du upplever att kollegor som undervisar eleverna i sina hemklasser bemöter eleverna?

Upplever du att elevernas självbild påverkas av att delvis ingå i en liten undervisningsgrupp.