



*“Jag har alltid varit så kluven
inför det här beslutet”*

En kvalitativ intervjustudie om hur elever och föräldrar
uppfattar skolgång i särskild undervisningsgrupp

Annika Fredén och Lisa Glans
Specialpedagogprogrammet



Examensarbete 15 hp

Specialpedagogprogrammet SPP 601

Avancerad nivå

VT 2021

Handledare: Göran Söderlund

Kurs Examinator: Thomas Barow

Uppsats Examinator: Yvonne Karlsson

Rapport nr:

Nyckelord: särskild undervisningsgrupp, skolsvårigheter, problematisk lärandesituation, inkludering, exkludering, uppfattningar, relationer, sårbarhet

Abstract

Studiens syfte var att bidra med utökad kunskap i arbetet med elever i behov av särskilt stöd med fokus på särskild undervisningsgrupp. Studien ämnade undersöka elevernas och föräldrarnas tankar och uppfattningar kring att vara placerad/ ha ett barn placerat i särskild undervisningsgrupp och genom detta få en djupare förståelse för skolans uppdrag gentemot elever i behov av särskilt stöd.

Frågeställningar studien önskade kunna besvara var hur uppfattar eleverna och deras föräldrar placering i särskild undervisningsgrupp samt på vilka sätt föräldrarna uppfattar att placeringen i särskild undervisningsgrupp påverkat eleven.

Eftersom det var elevernas och föräldrarnas uppfattningar om elevens skolsituation i särskild undervisningsgrupp som undersöktes, användes Bronfenbrenners ekologiska systemteori på mikro- och mesonivå som teoretisk forskningsansats, tillsammans med metodansatsen fenomenografi.

Studien genomfördes i en medelstor kommun i södra Sverige. Designen av studien bestod av semistrukturerade kvalitativa intervjuer med några av kommunens elever som är eller har varit placerade i särskild undervisningsgrupp och deras föräldrar. Den särskilda undervisningsgruppen, som vi kallar Lilla, tar emot elever från åk 1-6 med en problematisk lärandesituation.

Studien visade att alla elever överlag var mycket nöjda med att vara i den särskilda undervisningsgruppen men det var svårt för eleverna att sätta ord på varför de går där. De hade ofta uppfattningen om att det handlar om att de blev mobbade och/eller mår dåligt i hemskolan. Föräldrarna hade däremot en tydligare bild av att hemskolan inte kunde erbjuda

en anpassad miljö för deras barn. Nästan alla eleverna uttryckte att de saknade sina gamla klasskompisar i samband med skolbytet men att det i stora drag kändes bra. Föräldrarna berättade att skolbytet väckte starka känslor hos dem, från enorm lättnad till stor frustration. Ett skolbyte till en särskild undervisningsgrupp innebar flera stora förändringar och för eleverna är tystnaden och antalet elever den största skillnaden. Föräldrarna berättade att de uppfattade flera positiva skillnader, både hos deras barn men även i sin roll som förälder. Både elever och föräldrar återkom flera gånger under intervjuerna till olika relationer och de känslor som relationer väcker. Det handlade bland annat om trygghet i skolan, förtroende för lärare, saknad efter klasskompisar och besvikelse mot hemskolan. De sårbarheter som eleverna och föräldrarna såg med särskild undervisningsgrupp handlade just om relationer men även om gruppens elevsammansättning och brist på varierade inläringssituationer. Flera föräldrar nämnde även att de kände oro för elevens kunskapsnivå och dess fortsatta skolgång.

Förord

Arbetet med studien har formats med en gemensam arbetsfördelning, då vi skrivit texten i Google Docs och tillsammans suttit med litteratur och formuleringar. En av oss har påbörjat huvuddelen av ett stycke, så har den andre kompletterat. Resultat och diskussion är skrivet helt gemensamt.

Vi vill tacka vår handledare Göran Söderlund för att ha utmanat oss till att skriva med en forskares ögon.

Den största tacksamheten vill vi rikta till alla medverkande elever och föräldrar. Trots ett känsligt ämne som innebär insyn i deras privata sfär, gav de oss tillstånd och tog sig tid att öppna sina hjärtan.

Juni 2021

Annika Fredén

Lisa Glans

Innehållsförteckning

I. Inledning	7
II. Syfte och forskningsfrågor	8
III. Bakgrund	9
3.1 Specialundervisning ur ett historiskt perspektiv	9
3.2 Styrdokument	10
3.3 Särskild undervisningsgrupp	11
3.4 Skolsvårigheter	12
IV. Tidigare forskning	13
4.1 Vilka är eleverna i särskild undervisningsgrupp?	13
4.2 Föräldrarna	13
4.3 Positiva faktorer för elever i särskild undervisningsgrupp	14
4.4 Kritik av särskilda undervisningsgrupper	15
4.5 Flickor i särskild undervisningsgrupp	17
4.6 Relationer	18
V. Teoretisk forskningsansats	19
5.1 Ekologisk systemteori - Bronfenbrenners teori	19
5.1.1 Mikrosystem	19
5.1.2 Mesosystem	20
5.1.3 Exosystem	20
5.1.4 Makrosystem	20
5.2 Perspektiv	21
5.2.1 Inkluderingsperspektivet	21
5.2.2 Specialpedagogiska perspektiv	22
5.2.3 Barnperspektiv	24
VI. Metod	25
6.1 Metodval	25
6.2 Fenomenografi	25
6.3 Hermeneutik	26
6.4 Validitet och reliabilitet	27
6.5 Urval av informanter	27
6.6 Etiska aspekter	29
6.7 Genomförande	30
6.8 Intervju och intervjuguide	30
6.9 Bearbetning och analys	31

VII. Resultat	33
7.1 Känslor vid skolbyte	33
7.1.1 Elevernas känslor	33
<i>Elevernas uppfattningar kring skolbytet</i>	33
7.1.2 Föräldrarnas känslor	34
<i>Lättnad</i>	34
<i>Ilska och sorg</i>	34
<i>Besvikelse</i>	34
7.1.2 Föräldrarnas uppfattningar kring skolbytet	35
7.2 Uppfattningar av Lilla	35
7.2.1 Elevernas uppfattningar	35
<i>Tystnaden</i>	35
<i>Skolvägen</i>	36
<i>Aktiviteter</i>	36
7.2.2 Föräldrarnas uppfattningar	36
<i>Sinnesstämning</i>	36
<i>Föräldrarollen</i>	37
7.3 Relationer	37
7.3.1 Elevernas uppfattningar gällande gamla klasskompisar	37
<i>Saknaden</i>	37
<i>Blyghet</i>	37
<i>Nya relationer</i>	38
7.3.2 Elevernas uppfattningar kring lärare eller elevassistenter	38
7.3.3 Föräldrarnas uppfattningar av relationer	38
<i>Kamratrelationer</i>	38
<i>Relationer till Lilla</i>	39
7.3.4 Relationer till hemskolan	40
<i>Relationer mellan Lilla och hemskola</i>	40
7.4 Kritik mot Lilla	41
7.4.1 Elevernas uppfattningar	41
7.4.2 Föräldrarnas uppfattningar	41
<i>Kamratrelationer</i>	41
<i>Undervisningen</i>	41
<i>Oro</i>	42
7.5 Sammanfattning	42
VIII. Diskussion	44
8.1 Resultatdiskussion	44
8.1.1 Känslor i samband med placering i särskild undervisningsgrupp	44
8.1.2 Relationer	46

8.1.3 Omställning och sårbarhet	47
8.1.4 Tankar och funderingar	48
8.1.5 Sammanfattande resultatdiskussion	49
8.2 Metoddiskussion	50
8.3 Specialpedagogiska implikationer och studiens kunskapsbidrag	52
8.4 Förslag till framtida forskning	52
Referenser	54
Bilaga 1	61
Bilaga 2	63

I. Inledning

Hur ska man tänka kring det faktum att många elever går till skolan varje dag och känner sig annorlunda och inte passar in? Är särskilda undervisningsgrupper en möjlighet för eleverna eller blir det en möjlighet för skolan att lösa problematiska situationer i skolan?

Uppfattningen att elever i behov av särskilt stöd i kombination med problematisk skolsituation verkar ha ökat genom åren florerar både i skolvärlden men även i samhället. Det är dock oklart om det har att göra med att kraven i skola och samhälle har ökat eller om antalet elever med funktionsvariationer har ökat. Skolpersonal i tidningsartiklar vittnar om frustration av att inte kunna ge rätt stöd till eleverna, medan skolpolitiker beslutar om neddragningar i en redan pressad organisation (Skolvärlden, 2021). Alla ska få samma utbildning under samma tid, fast med anpassningar för den enskilda elevens behov. Men människor är olika och det är ju det som skolan ska främja. Elevens bästa måste inte innebära att undervisningen ska ske i samma klassrum, utan att undervisningen kan ske i ett annat sammanhang. Målet för alla elever är att klara vardagslivet och vara redo för vidare studier menar Skolverket (2011).

Sveriges kommuner agerar olika när det gäller särskilda undervisningsgrupper. I och med Januariavtalet har skolor möjlighet att arbeta med mindre undervisningsgrupper för att elever lättare ska få särskilt stöd (Utbildningsdepartementet, 2019). En del skolor organiserar dem på enheten, en del som kommunövergripande grupper medan andra lägger ner verksamheten med hänvisning på inkludering och delaktighet. Detta trots att avtalet påtalar att inkluderingsfrågan gått för långt.

Men vad tycker elever som har erfarenhet av särskild undervisningsgrupp och deras föräldrar? Med den frågan i åtanke samt vikten av att lyssna på eleverna, har vi valt att undersöka elevers uppfattningar av att vara placerade i särskild undervisningsgrupp. Kommunen som studien genomfördes i organiserar särskilda undervisningsgrupper kommunövergripande, där den särskilda undervisningsgruppen tar emot elever från åk 1-6 med en problematisk lärandesituation. I vår kommande roll som specialpedagoger är det av stor vikt att ha förståelse för hur elever och föräldrar uppfattar en åtgärd som placering i särskild undervisningsgrupp.

II. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka elevers och föräldrars uppfattningar kring att vara placerad/ ha ett barn placerat i särskild undervisningsgrupp och genom detta få en djupare förståelse för skolans uppdrag gentemot elever i behov av särskilt stöd.

Frågeställningar studien ämnar besvara är:

- Hur uppfattar eleverna sin placering i särskild undervisningsgrupp?
- Hur uppfattar föräldrarna sitt barns placering i särskild undervisningsgrupp?
- På vilka sätt uppfattar föräldrarna att placeringen i särskild undervisningsgrupp påverkat eleven?

III. Bakgrund

Kapitlet har för avsikt att ge en bild av specialundervisningens framväxt från folkskolestadgan till nutida styrdokument (Skollagen, Läroplan för grundskolan och Salamancadeklarationen). Detta för att få en förståelse kring hur specialpedagogiken har organiserats genom olika tider och med ett fokus på placering i särskilda undervisningsgrupper. Kapitlet ämnar även att beskriva aspekter som behöver tas i beaktning vid placering i särskild undervisningsgrupp.

3.1 Specialundervisning ur ett historiskt perspektiv

I historien kan vi se att det alltid funnits elever som inte klarar att leva upp till förväntningarna i skolan. Redan i de första skolorna i Mesopotamien som undervisade pojkar från en liten och väl utvald elit i samhället för ca 5000 år sedan, fanns disciplinproblem. Eleverna kom för sent, opponerade sig mot lärare eller följde inte med i undervisningen. Åtgärderna var hårda straff för att korrigera beteendet och käppen blev så småningom en symbol för läraryrket (Karlsson, 2012). Diskussionen kring vad man ska göra med barn som inte kan följa med i undervisningen eller på annat sätt inte passar in, tar i Sverige sin början i samband med den allmänna skolgången Folkskolestadgan från 1842 (Florin, 2010). Till en början sänktes kraven för dessa barn, men kort därefter beslutades att elever med stora svårigheter hämmade undervisningen och de placerades i så kallade hjälpklasser. Dessa hjälpklasser blev ett sätt att kategorisera eleverna efter egenskaper eller särskilda kännetecken för att på så sätt bringa ordning och förståelse för hur skolan kunde organiseras (Bowker & Star, 2000). Eleverna klassificerades in och fick epitet, exempelvis som "vanartade", "lata", "utomäktenskapliga", "nagelbitande", "arbetarungar" eller "tattarungar". I och med att man i början av 1900-talet utvecklade intelligenstagor, kunde man på ett tydligare sätt motivera differentieringen av de "svagare" eleverna. (Korp, 2011). Det blir tidigt legitimt att hantera elevers olikheter och förutsättningar i segregerade pedagogiska praktiker och visar även tydligt att skolan är till för dem som kan anpassa sig till rådande verksamhet.

I början av 1960-talet började flera kritiska röster göra sig hörda i samhället. De ifrågasatte skolsystemets uppdelning och segregering och en ideologisk målsättning om att alla människor har rätt till full delaktighet i samhället började ta form. När grundskolan etablerades 1962 och får sin första läroplan (Lgr 62) var den politiska målsättningen att alla elever ska finnas i en gemensam skolförhållande, "en skola för alla". Trots detta ansågs flera elever inte passa in i den vanliga undervisningen och hänvisades till segregerade åtgärder. Åtta olika specialklasser för att matcha elevers tillkortakommanden skapades; Hjälpklass, Hörselklass, Synklass, CP-klass, Observationsklass, Skolmognadsklass, Friluftsklass och hälsoklass (Ahlberg, 2013; Törnwall, 2001; Lutz, 2013; Hjärne, 2011). Specialundervisningen fick nu en inriktning som kallas segregering, vilket kan förklaras som en förutsättning för eleven att på sikt kunna bli integrerad (Haug, 1998). Kritiken mot detta segregering synsättet växte och redan 1969 kom en ny läroplan (Lgr 69)

som visar på en annan syn på specialundervisningen. Skolan ska nu samordna undervisningen och elever som tidigare varit i olika specialklasser börjar integreras i den vanliga skolan (Persson, 2019).

Under 1970-talet tillsattes en statlig utredning ”Skolans inre arbete”, SIA (Riksdagen, 1975) vars uppgift var att utveckla och förbättra skolmiljön. Bland annat fastslog SIA-utredningen att skolan hade ansvar för eleverna under hela skoldagen, inte bara under lektionstid. Utredarna tittade även på hur den specialpedagogiska verksamheten kunde utvecklas. Begrepp som åtgärdsprogram användes och utredningen innehöll vissa riktlinjer för hur särskilda undervisningsgrupper kunde utformas. I läroplanerna från 1962 fram till dagens 2011 kan man se att utvecklingen från ett kategoriskt perspektiv, där eleven är bärare av problemet, till mer ett relationellt perspektiv, där orsaker och lösningar till problem söks i mötet mellan elev och miljö (Ahlberg, 2013).

3.2 Styrdokument

Svensk skola handlar om att låta alla elever oavsett styrka och svagheter utvecklas och lyckas i skolan. Skollagens tredje kapitlet behandlar barns och elevers utveckling mot målen och även om vilka stödinsatser som ska vidtas när elever riskerar att inte nå målen. Stödinsatserna är uppdelade i två former, extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2011). I samband med en revidering i skollagen (SFS, 2010:800) gjordes ett förtydligande om bestämmelserna kring stödinsatser. Skillnaden mellan extra anpassningar och särskilt stöd ligger i omfattningen och varaktigheten i utformningen (Skolverket, 2014a). Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS, 2018:1098). Undantag gäller om det finns särskilda skäl. Då får särskilt stöd ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till (SFS, 2020:605). Detta gör det möjligt för kommun och skola att starta särskilda undervisningsgrupper för elever vars stödbehov inte är möjliga att tillgodose i ordinarie elevgrupp. Skolverket (2014b) skriver att särskilda skäl ska vara kopplade till möjligheter att skapa bättre förutsättningar för elevens särskilda stöd och det är rektor som fattar beslut om elevens placering. Placeringen kan innebära allt från heltid under en period till del av dag. Får eleven däremot undervisning utanför ordinarie klass vid något eller några tillfällen i veckan, ses det inte som placering i särskild undervisningsgrupp. Den särskilda undervisningsgruppen kan finnas i den ordinarie skolans lokaler eller i kommungemensamma grupper. De sistnämnda benämns ofta som skoldaghem eller resursskolor.

Sverige var med och undertecknade Salamancadeklarationen 1994 (Svenska Uneskorådet, 2006), vilken handlar om hur skolor ska planera undervisningen för elever i behov av särskilt stöd på bästa sätt. Deklarationen är tydlig när det gäller sårbarheter som särskild undervisningsgrupp i skolan, nämligen att det bör vara en undantagslösning. Det kan förordas när det klart påvisats att undervisningen i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov samt när så krävs med hänsyn till barnets eller andra barns bästa. Salamancadeklarationen har haft ett stort internationellt genomslag. Slee

(2014) anser att det behövs en uppdatering av deklARATIONEN och betonar att deklARATIONEN är formulerad utifrån dåvarande förutsättningar och att det finns för många rapporteringar om exkludering. För att bidra till ytterligare förbättringar av skolsystem runt om i världen föreslår Slee att en ny SalamancadeklARATION formuleras utifrån dagens förutsättningar. Flood (2014) lyfter istället Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Socialdepartementet, 2014), som ett nyare och mer kraftfullt dokument. Enligt Flood (2014) är inkluderande undervisning tydligare beskriven i denna konvention än i SalamancadeklARATIONEN. Det fastslås i konventionen att inkluderande undervisning är en mänsklig rättighet för alla som medför full delaktighet i reguljära skolor utan undantag.

En annan konvention som trädde i svensk laga kraft januari 2020 är FN:s konvention för barnets rättigheter (UNICEF, 1989), även kallad Barnkonventionen. Tidigare har denna konvention fungerat som en rådande skrivelse för att säkra barns rättigheter, men efter att den blev lag är detta något som skall följas. Barnkonventionen listar barns rättigheter genom 54 bestämmelser, även kallade artiklar. Vad gäller skolan lyder artikel 28 "Barn har rätt till utbildning. Grundskolan ska vara obligatorisk, kostnadsfri och tillgänglig för alla" samt artikel 29 "Skolan ska hjälpa barnet att utvecklas och lära barnet om mänskliga rättigheter" (UNICEF, 2019).

3.3 Särskild undervisningsgrupp

I Sverige är det speciellt fyra målgrupper som av tradition särskiljs från ordinarie undervisning. Det är döva barn och barn med hörselnedsättning, blinda barn och barn med synnedsättning, barn med problematisk lärandesituation (skolsvårigheter) samt barn med kognitiv funktionsnedsättning. De sistnämnda har dessutom rätt att läsa enligt en särskild läroplan. En del skolor ordnar så att en särskild undervisningsgrupp finns på den egna skolan medan en del kommuner väljer att ha en kommunövergripande särskild undervisningsgrupp. En kommunövergripande särskild undervisningsgrupp tar emot elever från olika skolor och behöver inte vara belägen i anslutning till någon skola. Dessa grupper blir således särskilda i dubbel bemärkelse, eleven skiljs både från sin hemskola och sina klasskamrater (Skolverket, 2014b). I Skolverkets statistik för läsåret 2019/2020 framgår att 1,2% av grundskolans elever fick undervisning i särskild undervisningsgrupp, vilket är en liten ökning från föregående år (Skolverket, 2020). Trots skollagens tydliga råd kring särskilt stöd, SalamancadeklARATIONEN, Barnkonventionen och genomgripande läroplansreformer under nittioalet visar studier att särskiljande lösningar förefaller att öka, vilket i sin tur innebär ett synsätt att elevers behov av särskilt stöd främst uppfattas bero på elevens egenskaper eller problem (Szönyi, 2009; Hjärne, 2011; Giota & Emanuelsson, 2011).

Skolans syfte med en placering i särskild undervisningsgrupp, är enligt Karlsson (2007) att eleven ska få särskild stöd och specialpedagogiska insatser som på sikt ska möjliggöra en återflytt till ordinarie klass. Haug (1998) kallar detta för segregering.

3.4 Skolsvårigheter

Skolsvårigheter är ett vitt begrepp som kan handla om flera olika aspekter. Elever som placeras i särskild undervisningsgrupp har ofta en problematisk lärandesituation (Skolinspektionen, 2014). Men förklaringar till att en elev hamnar i skolsvårigheter kan vara många.

Neuropsykologiska förklaringar till att elever hamnar i skolsvårigheter landar i hur hjärnan hanterar information via funktioner som minne, uppmärksamhet och sinnesintryck. Vid pedagogiska utredningar undersöks elevernas exekutiva funktioner. Neuropsykolog Lezak (2012) förklarar dessa som *“de förmågor som gör att en person kan utföra självständiga, meningsfulla handlingar”* (Lezak, 2012, s. 35), såsom planera, organisera, analysera, uppfatta tid samt uthållighets- och problemlösningsförmåga. Dessa färdigheter kan ge en indikation om det behövs ansökas om en medicinsk utredning av Barn och Ungdomspsykiatri (BUP). Det är de som ställer en eventuell neuropsykiatrisk diagnos. Hugo (2018) påpekar att elever med neuropsykologisk funktionsnedsättning behöver förutsägbarhet och en tydlig struktur på sin skoldag för att den ska vara hanterbar och att de lyckas i skolarbetet.

Kognitiva förklaringar till att elever hamnar i skolsvårigheter kan enkelt uttryckas som att elevens yttre miljö påverkar eller stör elevens inre miljö. Hugo (2018) lyfter orsaker som bristande motivation, koncentrationssvårigheter, prestationsångest och elevens attityd. Även generella kognitiva funktioner som läs- och skrivförmåga, arbetsminne dvs. att hålla flera saker i huvudet samtidigt som man även bearbetar informationen, uppmärksamhet eller förmågan att tolka information från sinnen påverkar eleverna, menar Hugo.

Didaktiska förklaringar till att elever hamnar i skolsvårigheter handlar om skolans organisation och undervisning. Haug et al. (2006) menar att felaktiga arbetsätt och brister i undervisningen kan både skapa och förvärra problem för elever. Enligt Hansson (2011) kan det även handla om att elever tvingas ta ett för stort ansvar för sin egen undervisning, vilket kan resultera i felinlärning och osäkerhet hos eleven.

Sociologiska förklaringar till att elever hamnar i skolsvårigheter handlar om relationer och de sociala strukturer elever ingår i. Sociala och kulturella förhållanden, miljöfaktorer liksom sociala missförhållanden kan störa inlärningen och skapa beteendeproblem. Upplevelse av utanförskap men även den rådande kulturen i hemmet och föräldrarnas förmåga att kunna hjälpa eleven med skolarbete, är förutsättningar som kan hindra elevens kunskapsutveckling (Svensson Källberg, 2018)

Att en elev hamnar i skolsvårigheter kan alltså bero på många olika aspekter, dvs. både yttre miljömässiga faktorer samt egenskaper hos eleven. När svårigheterna resulterar i en placering i särskild undervisningsgrupp handlar det ofta om en kombination av neuropsykologiska, kognitiva, didaktiska och sociologiska förklaringar (Gillberg, 2013).

IV. Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning kring centrala faktorer när det gäller särskilda undervisningsgrupper.

4.1 Vilka är eleverna i särskild undervisningsgrupp?

Det eleverna i särskild undervisningsgrupp har gemensamt är att de är “elever i behov av särskilt stöd” och i det begreppet finns såväl elever med funktionsnedsättningar som elever utan funktionsnedsättningar fast med andra skolsvårigheter (Velasquez, 2012). Enligt Giota och Emanuelsson (2011) är koncentrationsproblematik den vanligaste anledningen för elever att bli placerade i särskild undervisningsgrupp, framför allt bland elever på högstadiet. En annan undersökning av Ferlin och Persson (2020) visar på att de vanligaste orsakerna till att en elev får merparten av undervisningen i särskild undervisningsgrupp är neuropsykiatrisk problematik, kognitiva svårigheter, social problematik och hög frånvaro. Även denna undersökning är gjord på högstadiet. Dyson och Millward (2000) menar att forskning pekar på att elever som beskrivs ha generella inlärningssvårigheter, koncentrationssvårigheter, psykosociala svårigheter eller emotionella problem ökar i antal.

4.2 Föräldrarna

I Lgr 11 (Skolverket, 2011) framgår det tydligt att de som arbetar i skolan ska samarbeta med elevernas vårdnadshavare, så de tillsammans utvecklar skolans innehåll och verksamhet och skapar de bästa möjliga förutsättningarna för elevens utveckling och lärande. Detta menar Andersson (2004) rimmar illa med verkligheten. Andersson anser att föräldrarna ofta är en bortglömd resurs som inte används i ett konstruktivt samarbete. Logsdon (2021) framhåller att föräldrarnas medverkan är av största vikt kring specialpedagogiska beslut. Det är de som känner sitt barn allra bäst och har störst förståelse för barnets utveckling och mående. I en undersökning av Skolverket (2000) kring attityder hos bland annat föräldrar visar att deras intresse för samarbete är stort och att de vill vara med och påverka kring barnens skolsituation. Det som föräldrarna främst vill vara med och påverka är barnets möjligheter till extra stöd i skolan. Roll-Pettersson (2001) skriver att en god relation mellan föräldrar och skola är en av de mest betydelsefulla förutsättningarna för ett gott samarbete, vilket även gynnar relationen mellan elev och lärare.

Föräldrar och lärare har olika roller i förhållande till barnet men dessa bör vara jämbördiga. Andersson (2004) menar att det uppstår ett ojämnt maktförhållande mellan lärare och föräldrar, eftersom lärarna i skolans värld är experterna och i detta maktförhållande kan föräldrar lätt bli förbigångna. Velasquez (2012) lyfter maktförhållandet som kan uppstå mellan lärare och vårdnadshavare i samtal kring elevers skolsvårigheter. Velasquez menar även att lärarna i viss mån döljer sin egen roll genom att fokusera på elevens svårigheter. Logsdon (2012) pekar på att det finns en risk att föräldrar uppfattar att de inte kan bidra med kunskap och ibland även uppfattar sig själva som ett hinder i processen, särskilt om de har en

annan åsikt än lärarna. Detta blir särskilt märkbart när barnet får problem. En studie i England av Garner och Robinson (1999) visar på samma resultat. Föräldrarna upplevde att de hade en god kontakt med lärarna fram till dess att problem uppstod. Då märkte de en förändring i lärarnas attityd och de upplevde att de var i underläge och kände starkt av skolans dominans. Blomqvist (2012) har intervjuat föräldrar till barn med skolsvårigheter och flera av dessa upplever att de varit tvungna att kämpa för att få rätt stöd för sitt barn men att de ofta ändå upplever att det inte gett resultat. Detta menar Blomqvist är ett resultat av det maktperspektiv som innebär att experternas synvinkel dominerar och förhindrar att föräldrars åsikter tillåts komma fram. Även Zetterqvist Nelson (2000) fann att flera föräldrar upplevde att relationen med skolan var konfliktfylld och som en kamp, samtidigt som andra föräldrar beskrev relationen med skolan som ömsesidig och med ett gott samarbete.

De Boer och Minnaert (2010) visar i en studie att det finns många föräldrar till elever i behov av särskilt stöd som tycker att deras barn bör gå i särskilda grupper. Föräldrarna uttrycker oro över tillgången till stöd och anpassad undervisning samt över barnets emotionella utveckling när deras barn går i vanlig klass. Mer än hälften av föräldrarna i studien tyckte att deras barn borde gå i särskild undervisningsgrupp. I en annan studie av Brodin och Ljusberg (2008) framgår att vårdnadshavare känner ett större lugn vid placering i särskild undervisningsgrupp i och med att klagomål och samtal från skolan kring barnens beteende minskade.

Sammanfattningsvis kan konstateras att kontakten och samarbetet med föräldrarna är ett område som behöver utvecklas.

4.3 Positiva faktorer för elever i särskild undervisningsgrupp

En placering i särskild undervisningsgrupp medför oftast flera positiva konsekvenser, såsom högre närvaro och högre måluppfyllelse samt en social utveckling. Enligt Andersson Varga och Widigson (2011) och Skolinspektionen (2014) kan en placering i särskild undervisningsgrupp vara ett sätt att öka elevens sociala kontakter och deltagande eftersom denna stödform enligt studien ger förutsättningar för elever som tidigare varit ”hemmasittare”, dvs. elever som stannar hemma från skolan, att faktiskt komma till skolan. Samma studier visar även att eleverna får ett förstärkt särskilt stöd och därigenom når en högre måluppfyllelse och får betyg i fler ämnen samt utvecklas socialt, vilket även anses bero på den trygga miljö som den särskilda undervisningsgruppen erbjuder med möjlighet för varje elev att utvecklas i sin egen takt. Även Håkansson och Sundberg (2013) påvisar att elever i en liten undervisningsgrupp funnit ett lugn, blivit sedda och bekräftade samt klarar att koncentrera sig bättre på skolarbete. Elever som tidigare upplevt kränkningar i stora undervisningsgrupper känner sig trygga och mer accepterade och flera elever betonar vikten av vuxna som lyssnar på dem.

Fördelarna med den mindre undervisningsgruppen är enligt Westling Allodi och Fischbein (2000) att eleverna får ett mindre sammanhang med lugnare tempo och att det finns fler vuxna tillgängliga. Hjärne (2004) påpekar att ett annat skäl till kommunövergripande

särskilda undervisningsgrupper, är att samla elever med behov av särskilt stöd i syfte att skapa en homogen grupp med liknande behov. I verkligheten är det dock svårt att skapa sådana homogena grupper eftersom elevers behov kan se mycket olika ut. Gillberg (2013) visar på möjligheten att kunna undervisa bl.a. elever med neuropsykiatriska funktionshinder i en liten grupp och då kunna forma undervisning med struktur och korta arbetspass efter deras behov och ge dem individuella instruktioner i större utsträckning än om de varit i sin ordinarie klass. Å andra sidan kan korta arbetspass och tvära övergångar innebära en utmaning när det gäller elevernas förmåga till anpassning (Velasquez, 2012).

Ferlin och Persson (2020) intervjuade elever och lärare i särskilda undervisningsgrupper om vilka förtjänster den lilla gruppen gav. Det som främst nämndes var goda relationer, eleverna upplevde att de blev sedda och kände sig trygga och de såg ökade möjligheter att lyckas i studierna. I en studie av Johansen (2000) påvisas att elever med socioemotionella behov gynnas i sitt lärande när de befinner sig i små grupper med en nära och mellanmänsklig relation med läraren. De upplever lärandet som meningsfullt och att de lyckas i skolan. Inställningen till skolan förändras och de får positiva skolerfarenheter. Johansen betonar att den positiva relationen med lärarna blir värdefull i ett elevperspektiv. Även en studie i specialskolor av Morrison et al. (2018) kring elever med socioemotionella svårigheter visar att eleverna åstadkommer lika stora framsteg ämnesmässigt som elever som undervisas i de ordinarie skolorna. Det är skolmiljön som är av betydelse för elevernas framgång såväl i skolan som samhället.

Särskilda undervisningsgrupper ger med andra ord mer harmoniska och trygga elever, med högre skolnärvaro och måluppfyllelse.

4.4 Kritik av särskilda undervisningsgrupper

Särskiljande lösningar i form av särskilda undervisningsgrupper menar Hjärne (2004) skapar konsekvenser för eleven och kan kollidera med idealet om en skola för alla. Eleverna sorteras i grupper och bidrar till ett statiskt grupptänkande om elever som individuellt har vitt skilda behov. Även om elever visar liknande skolsvårigheter hävdar Hjärne att dessa elever är precis lika olika som alla andra elever och att tanken på att dessa elever skulle vara en homogen grupp är felaktig. Karlsson (2007) menar att särskiljande lösningar även kan innebära ursäkter för sänkta ambitioner och bristande resultat, och resultera i att ljuset riktas mot elevernas tillkortakommanden snarare än deras styrkor. Vidare säger Karlsson att det i synnerhet är elevernas problematiska beteenden som fokuseras och att mycket tid läggs på att utveckla strategier för att hantera dessa. Det blir ett dilemma för lärarna, att prioritera arbete kring elevers sociala beteende eller undervisning. Detta såg även Hjärne (2004) i en studie om en särskild undervisningsgrupp. Lärarna ägnade mycket tid åt social fostran och att träna koncentration, social anpassning och normalt eller förväntat klassrumsbeteende. Det pedagogiska innehållet diskuterades sällan. Severinsson (2010) påvisar att behandlingsinriktat arbete, som riktas mot störande beteende, prioriteras framför skolgång.

Karlsson (2007) såg även att trots elevernas påtalade individuella undervisning ofta hade samma skoluppgifter oavsett ålder och bakgrund till skolsvårigheter i form av eget arbete.

Giota & Emanuelsson (2011) betonar att elever som under längre tid finns i olika särlösningar påverkas negativt gällande deras resultat och självkänsla. De menar även att det är till nackdel för den grupp som är kvar i klassrummet, vilka blir en alltmer homogen grupp och i förlängningen kan det hota framväxten av goda demokrater, som ser alla människor som lika mycket värda. Elever som finns i en särskild undervisningsgrupp under lång tid riskerar enligt Ferlin och Persson (2020) att hamna längre och längre ifrån sina klasskamrater såväl kunskapsmässigt som socialt. Detta är en orsak till att det är få elever som återgår till ordinarie klass efter särskild undervisningsgrupp, trots att intentionen är en annan (Brodin & Ljusberg, 2008).

I Skolverkets rapport 405 (2014) nämns risken att använda särskilda undervisningsgrupper eftersom skolorna då inte är lika benägna att göra tillräckliga anpassningar när dessa grupper finns att tillgå. Skolorna förlitar sig helt enkelt på att den särskilda undervisningsgruppen är lösningen på elevens skolsvårigheter. Samma rapport visar också att särskilda undervisningsgrupper ofta lever kvar och fylls på utan tydliga mål och syften.

Evaldsson och Velasquez (2012) visar på hur segregering i form av särskilda undervisningsgrupper minskar elevens möjligheter till skolframgång, genom att elevens redan utsatta skolsituation pekas ut och kan leda till marginaliserade och stigmatiserade konsekvenser som dåligt självförtroende och låg motivation. Eleverna kan känna sig misslyckade och uttrycker att de har fel och brister i skolan (Giota & Lundborg, 2007; Karlsson, 2007; Giota & Emanuelsson, 2011). Det finns risk att elevens självbild påverkas negativt genom att eleven blir medveten om att den anses vara annorlunda och avvikande genom de förändringar som eleven möter i skolan i form av särskiljande lösningar (Lutz, 2013; Felin & Persson, 2020). Konsekvensen av en placering i särskild undervisningsgrupp kan därför ge eleven känslan att vara utanför och ensam, vilket på sikt kan skapa en social problematik för eleven (Ljusberg, 2009). Även goda relationer mellan lärarna och eleverna i särskild undervisningsgrupp, kan enligt Ferlin och Persson (2020) ge negativa effekter i form av att eleverna vill stanna kvar längre än planerat i den trygghet som den särskilda undervisningsgruppen ger. Ferlin och Persson menar vidare att det finns en risk med en obalans i relationen mellan närhet och distans, vilket kan innebära att eleven upplever att den bemöts mer personligt än i en stor grupp och därför inte vill tillbaka till sin klass.

Szönyi (2009) skriver att vårdnadshavare nämner en längre resväg och att eleven inte lär känna elever i närheten av hemmet som nackdelar med en placering i särskild undervisningsgrupp. Vårdnadshavarna önskar även att det skulle finnas en större samverkan mellan elever i den särskilda undervisningsgruppen och elever på skolan. Maehler och Schuchardt (2009) lyfter att en placering i särskild undervisningsgrupp kan vara orsak till sociala problem för eleven, samtidigt som Uslander och Dekker (2001) beskriver den sociala

gemenskapen i särskild undervisningsgrupp som främjande för förståelse för mångfald vilket bidrar till förbättrade relationer.

De positiva faktorerna som en placering i särskild undervisningsgrupp, dvs. trygga elever med högre skolnärvaro och måluppfyllelse, verkar överskugga den kritik som skolformen får. Kritiken består i att eleverna inte får tillräckliga utmaningar kunskapsmässigt utan skolan arbetar mer med socialt beteende, att elevernas sociala kontakter begränsas och att de goda relationerna eleverna skapar med lärarna i särskild undervisningsgrupp gör att eleverna visar ovilja att återgå till hemklassen.

4.5 Flickor i särskild undervisningsgrupp

I den särskilda undervisningsgrupp som denna studie handlar om, finns för tillfället inga flickor. En tillbakablick i gruppens historia visar att det då och då funnits flickor, men de har varit få. En studie av Groskovic och Zentall (2010) visar att lärare generellt ser mer adhd-symtom hos pojkar, men inte alls lika stora svårigheter hos flickor. I studien konstaterades även att det fanns en stor diskrepans mellan betyg och resultat på begåvningsstest för flickor med adhd. Detta menar Groskovic och Zentall är en signal på underliggande skolsvårigheter och som bör uppmärksammas hos flickor.

Det finns olika teorier till varför pojkar verkar uppmärksammas tidigare än flickor och en vanligare teori är maskeringshypotesen (Gould & Ashton-Smith, 2011). Den innebär att flickor med autism generellt är bättre än pojkar på att maskera sociala svårigheter och därför inte upptäcks. Denna maskering tar både kraft och energi från flickorna, vilket leder till att de är helt slut efter t.ex. en skoldag och riskerar att utveckla sekundär problematik i form av ångest och depression. En annan tanke som delvis överlappar maskeringshypotesen är att kvinnlig autism ser ut på ett lite annorlunda sätt om man jämför med manlig autism (Kopp, 2010). De kännetecken som Kopp menar att man ska vara uppmärksam på vid misstänkt autism är om flickor undviker krav, inget intresse eller överdrivet intresse för utseendet, lever sig in i vissa roller, samspelar mest med yngre barn eller har annorlunda röst/tal. Kopps avhandling visar att flickor ofta antingen helt missas eller diagnostiseras som ångest, depression, relationsproblem eller ospecifika anpassningsproblem när det i egentligen handlar om problematik inom autismspektrum. Utifrån Kopps forskning har det screening instrument som används vid autismspektrumstörningar kompletterats med specifika flickfrågor för att om möjligt upptäcka autism tidigare hos flickor.

Andelen pojkar och flickor i särskilda undervisningsgrupper varierar, men generellt är åtgärden betydligt vanligare för pojkar och ökar ju högre upp i årskurserna eleverna kommer (Skolverket, 2014b). Ur ett delaktighetsperspektiv kan placering av enstaka flickor i särskild undervisningsgrupp begränsa deras möjlighet att delta i skolans olika aktiviteter, samhandling och erkännande (Ågebrant, 2016).

Flera studier visar att förekomst av adhd/autism är vanligare bland pojkar än flickor. Detta menar bl.a. Kopp (2010) är en sanning med modifikation som beror på olika saker, t.ex. att

informanter tycks vara mer benägna att se adhd-problematik hos pojkar, att flickor har lättare för att maskera sociala svårigheter och att flickors svårigheter ser lite annorlunda ut.

4.6 Relationer

Redan från att vårt liv tar sin början har vi sociala relationer. Dessa kan vara nära, ytliga, tillfälliga eller dåliga, men de kan också präglas av förtroende. I skolan spelar relationen mellan elev och lärare en viktig roll och flera internationella studier kopplar samman lärares sociala kompetens och engagemang med elevers motivation och resultat (Jennings & Greenberg, 2009; Wentzel et al., 2010). En studie av Lee (2007) i åk 7 i Korea visar att förtroendefulla relationer mellan elever och lärare har stor betydelse för elevernas förmåga till anpassning och motivation och ligger till grund för ett framgångsrikt utbildningsklimat och goda resultat. Roll-Pettersson (2001) tar även upp föräldrarnas relation till läraren som en framgångsfaktor och påvisar att när föräldrarna känner förtroende för skolan och lärarna medför det att eleven känner sig trygg och lugn i skolan. Även en studie av Malmqvist (2018) betonar vikten av att skapa och utveckla goda relationer mellan elever och pedagoger. För att alla elever ska få stöd utifrån sina pedagogiska behov, behöver pedagogerna vara nära eleverna och sätta sig in i deras känslor och beteende, vilket kräver goda relationer.

Hattie (2009) är en av flera forskare som understryker vikten av goda relationer och beskriver att en förtroendefull relation mellan lärare och elev är en viktig framgångsfaktor. Hattie förklarar att förtroende är ömsesidigt och bygger på tillit, vilket i sin tur ställer krav på båda parter att ta emot förtroendet såsom den andre förväntar sig. Har eleven svårigheter, kognitiva eller emotionella, blir relationen ännu mer betydelsefull och kan vara avgörande för elevens fortsatta studier och val i livet. Ljungblad (2016) lyfter i sin forskning ett pedagogiskt relationellt perspektiv, som är ytterligare en dimension av det relationella perspektivet. Ljungblad visar på hur respektfulla och tillitsfulla relationer ligger till grund för pedagogiska möten, att goda relationer särskilt gynnar de elever som har sämre förutsättningar än klasskamraterna när de kommer till skolan och hur mycket vikten av relationen mellan lärare och elev påverkar lärandet och klassrumsmiljö. En av de mest betydande faktorerna för att eleven ska lyckas i skolan är att hen får ett erkännande, blir visad respekt och ses som en individ, menar Ljungblad. Henriksson (2004) betonar att det är relationella och emotionella uppfattningar i klassrummet som avgör om eleven upplever att den lyckats eller misslyckats i skolan och i mindre grad om elevens kognitiva tillkortakommanden. Genom att personal lyssnar och bekräftar föräldrarnas uppfattningar eller oro kring sitt barn skapar det en känsla hos föräldern att den duger och gör ett bra jobb (Andersson, 2004).

Relationer är betydelsefulla. Goda relationer. Relationer mellan elever, mellan elev och lärare samt mellan lärare och föräldrar.

V. Teoretisk forskningsansats

En ansats att utgå ifrån inom forskningen är att fråga hur verkligheten ser ut och varför den ser ut som den gör. Forskningsfrågan kan även ta sin utgångspunkt i hur människor uppfattar eller tänker kring denna verklighet (Starrin & Svensson, 1994). Marton (1981) har valt att skilja på vad man kallar första och andra ordningens perspektiv för att granska människors olika uppfattningar. Första ordningens perspektiv är när forskaren själv beskriver aspekter av verkligheten som är av intresse. I den andra ordningens perspektiv är det att beskriva hur andra människor uppfattar olika aspekter av verkligheten som är intressant (Uljen, 1989).

För att få en förståelse för hur eleverna och föräldrarna uppfattar placering i särskild undervisningsgrupp utgår studien från Bronfenbrenners ekologiska systemteori med fokus på mikro- och mesonivå som forskningsansats, tillsammans med fenomenografi som metodansats (Bronfenbrenner, 1979: Öquist, 2018: Marton & Booth, 2000: Vernersson, 2007: Bryman, 2016: Nilholm, 2016b: Allwood & Erikson, 2017). I det här avsnittet presenteras även de olika perspektiv som är intressanta för detta arbete: inkluderingsperspektivet, specialpedagogiska perspektiv samt barnperspektiv.

5.1 Ekologisk systemteori - Bronfenbrenners teori

Det grundläggande i systemteori är helheter. Bronfenbrenners ekologiska systemteori (Bronfenbrenner, 1979) poängterar barnets utveckling i relation till de olika system som det är en del av. Bronfenbrenner var en amerikansk utvecklingspsykolog som utvecklade denna tolkning av systemteori som belyser människans samspel mellan medfödda egenskaper och de miljöer som hon lever i. Det är genom att se sambandet mellan den nära och den avlägsna miljön som man kan få en känsla av och förståelse för hur olika fenomen uppstår och varför människan reagerar och agerar som den gör. Bronfenbrenner betonar att barn reagerar olika när de utsätts för förändringar och olika miljöpåverkan. Den samverkan som finns kring barnet är då avgörande så att både barnet och miljön kring barnet fortlöpande utvecklas. Genom att förstå barns olika utvecklingsmöjligheter och hur olika faktorer påverkar varandra är det möjligt att se de olika system som barnet befinner sig i. Bronfenbrenner delar in systemen i mikrosystem, mesosystem, exosystem och makrosystem (Nilholm, 2016b).

5.1.1 Mikrosystem

Mikrosystemet handlar om barnets närmaste miljö, såsom familjen, kamrater och förskolan/skolan, och de aktiviteter, roller och relationer som finns i systemet. Det är i detta system som den mesta och närmaste delen av interagerande sker och individerna är medskapande av närmiljön.

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979 s. 22).

I en "setting", exempelvis skolan, har deltagarna bestämda aktiviteter och roller under en bestämd tid. Mellan dessa mikromiljöer som även kallas primärmiljöer, vilka barnet kommer i direkt kontakt med, rör sig information, påverkan och socio-emotionellt stöd till barnet (Bronfenbrenner, 1979).

5.1.2 Mesosystem

Mesosystemet förklarar Bronfenbrenner (1979) som ett system av mikrosystem. Det kan beskrivas som de relationer som finns i mikrosystemet, exempelvis familje- och skolerfarenheter, familj till kamrater.

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family work, and social life) (Bronfenbrenner, 1979 s. 25).

När barnet reagerar och agerar på andra mikrosystem påverkar de olika miljöerna i mesosystemet varandra. När barnet tar sig mellan olika närmiljöer kallar Bronfenbrenner det för "setting transition" och det är just dessa kopplingar mellan de olika mikrosystem som skapar mesosystem.

5.1.3 Exosystem

I exosystemet handlar det om de händelser som påverkar barnets utveckling och möjligheter i samhället. Bronfenbrenner (1979) förklarar exosystemet som flera olika "settings" som äger rum utan att barnet deltar aktivt men vars resultat påverkar barnets utveckling. Exosystemet utgörs med andra ord av erfarenheter i den sociala närmiljön där individen inte har en direkt aktiv roll men som ändå påverkar.

5.1.4 Makrosystem

Makrosystemet kan beskrivas som det yttersta lagret i barnets miljö och handlar om kulturella värden, seder och lagar. Politiska beslut, övergripande allmänna värderingar och uttalade funktioner är element i makrosystemet. Makrosystemet handlar om själva formen och innehållet i de andra systemen och på vilka sätt dessa påverkar barnets utveckling.

Studien grundar sig i Bronfenbrenners mikrosystem och mesosystem. I mikrosystemet handlar det om elevernas uppfattningar och i mesosystemet om föräldrarnas uppfattningar. Exosystemet och makrosystemet redovisas ovan endast informativt. Frågeställningar studien ämnar kunna besvara är hur uppfattar eleverna och deras föräldrar placering i särskild undervisningsgrupp samt på vilka sätt vårdnadshavarna uppfattar att placeringen i särskild undervisningsgrupp påverkat eleven.

5.2 Perspektiv

I avsnittet presenteras de olika perspektiv som är intressanta för detta arbete: inkluderingsperspektivet, specialpedagogiska perspektiv samt barnperspektiv. Dessa är intressanta eftersom en placering i särskild undervisningsgrupp handlar om att finna en skolform som erbjuder delaktighet, anpassningar och särskilt stöd som är gynnsamma för eleven. Barnperspektivet blir nödvändigt eftersom studien utgår från barnets uppfattningar av skolan.

5.2.1 Inkluderingsperspektivet

Asp-Onsjö (2006) beskriver tre perspektiv på inkludering: en rumslig, en social och en didaktisk inkludering. I den rumsliga inkluderingen är eleven rent fysiskt i samma lokal som den ordinarie undervisningen sker. För en elev som är placerad i särskild undervisningsgrupp handlar det om att vara tillsammans med hemklassen under de lektioner som fungerar bra. I den sociala inkluderingen är och känner sig eleven delaktig i ett socialt sammanhang och interagerar med läraren och de övriga eleverna. Det kan handla om den särskilda undervisningsgruppen eller hemklassen. I den didaktiska inkluderingen är ämnena anpassade för att möta elevens sätt att lära och hur förutsättningarna är anpassade till elevens lärande så att denne kan utvecklas positivt tillsammans med eleverna i klassen.

En av dem som tydligt uttryckt idén om inkludering i skolan är Haug (1998). Han beskriver att inkludering innebär att eleven får undervisning inom ramen för elevens ordinarie klass och att detta är en förutsättning för att bygga ett demokratiskt samhälle. Elever ska inte stigmatiseras eller stötas bort genom olika särlösningar, utan vara en del av en gemenskap som förbereder för samhällsgemenskap. Haug hävdar att elevens rätt till delaktighet i undervisningen är mer angelägen än elevens prestation. Haug uttrycker med andra ord kritik mot inkluderingsbegreppet som en placeringsorienterad definition, vilket innebär att eleven i behov av särskilt stöd befinner sig rent fysiskt i en ordinarie undervisning utan ytterligare anpassningar. Vidare beskriver Haug att begreppet antyder att elever som inte är enligt normen ska inkluderas. Detta i en skolmiljö som inte är anpassad för elevers olikheter och det blir istället de avvikande eleverna som får anpassa sig till undervisningen.

Enligt Skolverket (2014b) ska skolan sträva efter att öka inkluderingen av elever i behov av särskilt stöd. Hur detta ska tolkas råder det emellertid olika uppfattningar om. Sandström et al. (2014) menar att begreppet är värdeladdat och förvirrande, då begreppet integrering tidigare använts för det som idag kallas inkludering. Integrering är att alla är välkomna i klassrummet men det sker inte någon förändring i metod eller lärmiljö, medan inkludering handlar om att anpassa miljön så att allas behov tillgodoses. Förvirringen kring begreppen kommer från översättningen av Salamancadeklarationen (Svenska Unesco-rådet, 2/2006) där *inclusion* översätts till *integrering* när det ska vara *inkludering*.

Nilholm (2016a) vill lägga ordet sammanhang i begreppet inkludering. Utöver placering urskiljer han ett individperspektiv och ett gemenskapsperspektiv och menar att det är betydelsefullt att individen känner sig delaktig och att gemenskapen är större än de skillnader som finns, funktionsmässigt och socioekonomiskt. I detta sammanhang poängterar Nilholm även de sociala relationerna. Vidare lyfter Nilholm att den svenska skolans styrdokument befinner sig långt ifrån en sådan definition och menar att problemen istället knyts till individen, vilket blir extra tydligt i en ökad diagnostisering och medikalisering. De pedagogiska metoderna utvärderas mot kunskapsmålen och ifall eleverna lär sig, men det är lätt att missa att granska hur metoderna påverkar skolans bredare mål, som handlar om relationer och identiteter.

Nilholm och Göransson (2014) uttrycker att var och en måste reflektera över vad som menas med inkludering och att det är en symbol för hur skolan ska utformas efter alla elevers behov. De två vanligast förekommande begrepp som olika forskare definierat som inkludering är gemenskap och demokratiska processer. Gemenskap innebär tillgänglighet och syftar till skolans eller klassrummets gemensamma mål, regler och tillit till varandra. Elever känner sig delaktiga och betydelsefulla i en skola med fungerande demokratiska processer. Vidare menar Nilholm och Göransson att ett inkluderande klassrum måste uppfylla tre kriterier: olikheter ska ses som en tillgång, eleverna ska känna sig socialt delaktiga och eleverna ska vara pedagogiskt delaktiga.

Resultat visar på minskad likvärdighet inom skolan i flera rika länder, däribland Sverige, redogör Ainscow (2016). Slee (2014) lyfter att forskningen i västvärlden visar på en ny våg av elever som särbehandlas och utesluts från ordinarie undervisning. Eleverna det handlar om beskrivs ha emotionella och beteendemässiga svårigheter och har till stor del neuropsykiatriska diagnoser.

Inkludering är minst sagt ett begrepp som kan tolkas på många olika sätt. Inkludering handlar inte bara om fysisk (rumslig) perspektiv, utan även om social och didaktisk perspektiv, vilket Asp-Onsjö (2006) betonar. Enligt Utbildningsdepartementet (2019) har inkluderingsfrågan gått för långt och gett skolor grönt ljus för lösningar som särskilda undervisningsgrupper. I dessa grupper sker inkludering i samtliga perspektiv (Asp-Onsjö, 2006).

5.2.2 Specialpedagogiska perspektiv

Specialpedagogiska perspektiv skiljer sig beroende på hur man ser på just specialpedagogiken och dess insatser. Olika perspektiv på specialpedagogik ger olika konsekvenser för hur verksamheten förstås och organiseras (Ainscow, 1998). Enligt Skolverket (2005) har skolan genom åren gått igenom ett paradigmskifte. Från att tala om elever med särskilda behov ändras det till att tala om elever *med* behov av särskilt stöd och till nuvarande begrepp, elever *i* behov av särskilt stöd. Nilholm (2007) menar att det finns tre grundläggande perspektiv på specialpedagogik som har påverkat det specialpedagogiska fältet; det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet.

Ur ett specialpedagogiskt perspektiv kan placering av elever i särskild undervisningsgrupp ses som kompensatoriskt präglad, men då syftet är att stimulera elever i behov av särskilt stöd i denna form till att utvecklas utefter sin maximala förmåga och få lyckas, skönjas även ett kritiskt perspektiv.

Utifrån ett kompensatoriskt perspektiv betraktas eleven som bärare av problemet och fokus hamnar på dennes avsaknad av vissa förmågor. Detta perspektiv är starkt förankrat i medicinsk/psykologisk tradition där diagnostisering är centralt för kunna genomföra bästa behandling (Nilholm, 2007). När detta synsätt används inom specialpedagogiken i skolan försöker man hitta elevens brister och sätter sedan in specialpedagogiskt stöd eller ansöker om extern hjälp av till exempel skolpsykolog. Enligt Haug (1998) är denna kompensation dels stigmatiserande, eftersom syftet är att eleven ska särbehandlas och dels orealistisk, eftersom elevens svårighet oftast inte kan kompenseras bort. När skolan har ett kompensatoriskt förhållningssätt behöver den inte anstränga sig att anpassa lärmiljön, eftersom det är eleven som är orsaken till problemet. Samtidigt som de svenska skolorna anstränger sig för att bli en inkluderande skola så lever denna tradition av ett kompensatorisk synsätt kvar. Kompensatoriska metoder genom specialpedagogiska diagnoser och insatser har varit och är fortfarande en stor del av den svenska undervisningstraditionen (Nilholm & Göransson, 2014).

Utifrån ett kritiskt perspektiv söks förklaringar till skolmisslyckanden som eleven ställs inför utanför eleven. Det är skolmiljön som gör att en elev sätts *i* svårigheter och *i* behov av särskilt stöd (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivet ifrågasätter det kompensatoriska perspektivet och lyfter förklaringsmodellen ifrån den enskilda eleven till skolan som organisation. Det innebär att undervisningen ska vara individuellt anpassad och pedagogiskt differentierad utifrån elevernas olika förutsättningar. Gerrbo (2012) skriver att utifrån ett kritiskt perspektiv är själva förekomsten av specialpedagogik ett uttryck för samhällets och skolans misslyckande. Det är skolan och undervisningen som ska få hjälp att klara de skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.

Dilemmaperspektivet kritiserar både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet. Nilholm (2007) visar på en rad olika dilemman som ska balanseras i undervisningen, bland annat de med etisk bakgrund. Det handlar till exempel om elevens rätt att närvara och vara delaktig i klassrummet kontra rätten till enskilt stöd eller att eleverna ska bemötas utifrån sina olikheter och samtidigt som de ska erhålla samma erfarenheter och kunskaper. Det Dyson och Millward (2000) benämner som dilemmaperspektivet pekar på att skolan ställs inför olika dilemman, vilka handlar om både ideologiska dilemman och dilemman i utbildningssystemet. Perspektivet fokuserar på komplexiteten i hur olika dilemman hanteras i ett utbildningssystem.

5.2.3 Barnperspektiv

Studier kring barns perspektiv bör utgå från barnens egna uppfattningar och syn på olika saker. Enligt Nilholm och Göransson (2014) är det av största vikt att ta elevernas perspektiv på allvar när man vill prata om ett inkluderande synsätt. För att avgöra om en skolmiljö är inkluderande måste man undersöka elevernas upplevelse av sin situation.

Att ha ett *barnperspektiv* betyder att vuxna utifrån sina kunskaper försöker förstå och tolka barnets uppfattningar om något. Barnperspektiv handlar alltså om att fånga barns röster och att tolka dessa som uttryck till en sammansatt kunskap. *Barns perspektiv* representerar däremot barnets uppfattningar, erfarenheter och förståelse om sin tillvaro. Det är då barnets egna uttalande som är av intresse och genom barnets perspektiv får barnet en möjlighet att själv berätta om uppfattningar och tankar kring något (Sommer et al., 2010).

Denna studie har sin utgångspunkt i elevers uppfattningar av att ha sin undervisning i särskild undervisningsgrupp, därför kommer barnets perspektiv vara av stor vikt för att kunna uppnå studiens syfte.

VI. Metod

Inledningsvis beskrivs studiens metodval följt av en redogörelse för metodansatsen fenomenografi samt hermeneutik. Därefter följer några kortare avsnitt angående studiens trovärdighet, urval av informanter, forskningsetiska aspekter samt genomförande. Kapitlet avslutas med en kort beskrivning av studiens genomförande.

6.1 Metodval

Inom samhällsvetenskaplig forskningstradition finns en huvudsaklig skillnad mellan en kvantitativ och kvalitativ metod. Till skillnad från en kvantitativ forskningsmetod, som är inriktad på mätbara resultat där forskarens intresse styr undersökningen, så uttrycks en kvalitativ forskningsmetod med ord som beskriver sociala fenomen (Bryman, 2016). I en kvalitativ studie är det, enligt Carlström och Carlström Hagman (2012) informanternas uppfattningar och erfarenheter som är centrala. Eftersom studiens utgångspunkt var att undersöka elevernas och deras föräldrars tankar och uppfattningar av skolgång i särskild undervisningsgrupp användes den kvalitativa forskningsmetoden fenomenografi i form av semistrukturerade intervjuer och triangulering.

6.2 Fenomenografi

Fenomenografi används för att belysa människors uppfattningar av ett fenomen, i detta fall särskild undervisningsgrupp. Här görs inga anspråk om något är sant eller falskt, utan fokus ligger på individens uppfattningar (Marton & Booth, 2000). Fenomenografin intresserar sig för att beskriva variationer på uppfattningar i hur människor erfar fenomen, vilka identifieras och tematiseras ämnar ge rättvisa åt den upplevda erfarenheten (Kroksmark, 2007).

Ference Marton och hans forskningsgrupp vid Göteborgs Universitets pedagogiska institution utformade fenomenografin redan under 1970-talet. Forskningsgruppen fokuserade sig på inläring och omvärldsuppfattningar och kallades INOM-gruppen. De undersökte om det finns något samband mellan hur människor tänker kring studier och hur de sedan bedriver sina studier. Senare kom det att handla mer om att kartlägga uppfattningar som finns kring vissa fenomen. Till skillnad från fenomenologin som vuxit fram ur filosofisk idétradition så har fenomenografin utvecklats ur metodologiska erfarenheter. Huvudsyftet är att beskriva hur fenomen eller företeelser uppfattas av människor (Claesson, 2007). Ordet fenomenografi kommer ifrån en sammansättning av delarna fenomeno (-n) och grafia. Fenomenon kommer ursprungligen från det grekiska substantivet phainomenon som betyder "det som visar sig". Grafia betyder ungefär "beskriva i ord eller i bild". Sammansättningen fenomenografi innebär således "beskriver det som visar sig" (Starrin & Svensson, 1994).

Enligt Stukát (2011) är detta kvalitativa angreppssätt fokuserat på vad och hur man lär sig samt för hur fenomen uppfattas av människor. Fenomenografin handlar om att identifiera

uppfattningar och beskriva variationer av dessa. Målet är alltså att hitta olika kvalitativa uppfattningar genom kvalitativa intervjuer.

Marton (1981) har valt att skilja på vad man kallar första och andra ordningens perspektiv för att granska människors olika uppfattningar. Första ordningens perspektiv är när forskaren själv beskriver aspekter av verkligheten som är av intresse. I den andra ordningens perspektiv är det att beskriva hur andra människor uppfattar olika aspekter av verkligheten som är intressant (Uljens, 1989). I studien blev första ordningens perspektiv vår egna tolkning av de aspekter vi såg i sammanfattningen av intervjuerna med informanterna. Andra ordningens perspektiv var alltså hur eleverna som går eller gått i särskild undervisningsgrupp och deras föräldrar uppfattar skolan. Då fenomenografien har som uppgift att kartlägga de olika uppfattningar som förekommer, utgör studiens huvudsakliga resultat de olika beskrivningskategorier som framkommer tillsammans med de aspekter som framträder i första ordningens perspektiv.

Fenomenografi används för att belysa och beskriva variationer av mänskliga uppfattningar och stämmer därför väl med studiens syfte att beskriva elever och föräldrars uppfattningar av undervisning i särskild undervisningsgrupp.

6.3 Hermeneutik

Ödman (2007) beskriver hermeneutiken som en förståelseinriktad filosofi med ambitionen att få olika förståelsehorisonter att förenas och att teoretisera tolkningen som fenomen och dess innehållsliga betydelse för människans förståelse för att vara här i världen. Det handlar alltså om att tolka, förstå och att förmedla och kan användas till att förmedla uppfattningar av olika fenomen. Allwood och Erikson (2017) beskriver hermeneutiken som en filosofi om tolkning och handlar om hur vi kan förstå och skapa mening, där man betonar tolkningens roll för förståelse och kunskap. Vidare uttrycker de att hermeneutiken sätter in kunskap i ett större sammanhang och hjälper oss att se aspekter som ofta är outtalade.

Enligt Westlund (2009) är hermeneutik lämplig att använda då syftet är att få tillgång till informanternas egna uppfattningar av fenomen samt när informanterna ska ges stort utrymme att själva välja vad de vill tala eller skriva om. Stukát (2011) beskriver hermeneutik, tillsammans med fenomenologi, som filosofier vilka inspirerat till det kvalitativa synsätt inom forskning där man lägger tonvikten på holistisk information. Uppfattningen är att helheten är mer än summan av delarna.

Den hermeneutiska tolkningsprocessen liknas ofta vid en cirkel eller spiral. Den hermeneutiska cirkeln åskådliggör individens förförståelse och möten med nya erfarenheter och idéer, vilket leder till ny förförståelse som blir förförståelse i kommande tolkningsansatser. Den hermeneutiska spiralen visar på att förståelse ständigt förändras och kan inte återgå till en punkt. Spiralen söker på sin väg med nya delar eller gräver sig djupare ner i förståelsen (Segolsson, 2011). Lindholm (2007) beskriver att förförståelsen spelar en central roll och att det handlar om ett samspel mellan hur man tolkar delar och tolkar helheter.

Vi måste förhålla oss till våra övertygelser, fördomar och förutfattade meningar genom hela tolkningsprocessen. Enligt Westlund (2009) resulterar hermeneutisk tolkning i att forskaren jämför och ordnar de huvudbudskap som visar sig. Dessa ställs mot tidigare forskning för att bekräfta att tolkningen är riktig. Hela processen ska genomföras så att läsaren får en inblick i tolkningsarbetet. Forskaren ska således beskriva analys och tolkningsarbetet i flera olika steg, så textens budskap blir tydlig och enkel att kommunicera till läsaren.

Inom hermeneutisk forskning finns ingen generell arbetsmodell när det gäller analys och tolkningsprocess. Olika angreppssätt för att förstå och tolka empiriskt material väljs utifrån forskarens olika ingångar och egen förförståelse (Westlund, 2009).

6.4 Validitet och reliabilitet

För att kunna avgöra om tillförlitligheten i en studie, används begreppen validitet och reliabilitet. Kvale och Brinkmann (2009) förklarar att reliabiliteten är stark om resultatet skulle bli detsamma vid ett nytt genomförande. I en kvalitativ studie som undersöker hur människor uppfattar sin verklighet, blir reliabiliteten påverkad eftersom samma information kan tolkas olika. Denna variation av tolkningar är, enligt Carlström och Carlström Hagman (2006), något förväntad i en kvalitativ studie. Validitet kan förklaras som ett mått på hur väl datainsamlingen som gjorts, överensstämmer med studiens syfte. Kvale och Brinkmann (2009) menar att validitet beskriver kvaliteten i studien.

Eftersom studien utgått från en fenomenografisk ansats med elevernas och föräldrarnas uppfattningar i centrum, kommer begreppen validitet och reliabilitet inte få samma betydelse som i en kvantitativ studie. För tillförlitligheten ändå ska vara så hög som möjligt redogörs tillvägagångssätt i metoddelen och metoddiskussionen så att läsare kan följa arbetets gång. Det var ett medvetet val att inte koppla samman elevernas svar med deras ålder eller med föräldrarna av etiska skäl.

Studien är genomförd med elever som dels befinner sig i den särskilda undervisningsgruppen och dels med elever som återgått till ordinarie undervisning eller slutfört sin skolgång i denna grupp samt med deras föräldrar. Många av eleverna har dessutom en lång erfarenhet av särskild undervisningsgrupp. Dessa olika perspektiv anser vi bidra till en högre reliabilitet. Genom utformningen av forskningsfrågorna försäkrades det att få tag på den information som studien syftar på. Samma intervjuguide användes i samtliga intervjuer, för att kunna jämföra svaren mellan informanterna. Av naturliga skäl har inte samma följdfrågor ställts till informanterna, vilket dels har gett ett bredare resultat att bearbeta men också ett något spretigt resultat på några frågor.

6.5 Urval av informanter

Studien är utförd i en kommun som är stor till ytan med många små samhällen. Elever i samhällen som ligger längst bort från centralorten, har en resa på knappt en timme till stan. Det finns 14 grundskolor i kommunen, varav 9 ligger på landsbygden. Det finns 4 särskilda

undervisningsgrupper i centralorten med kommunen som upptagningsområde. Två av dem är separat belägna utan koppling till någon skola. För att få en likvärdig skola med högre måluppfyllelse genomför kommunen en stor omorganisation. Det ska byggas ett stort högstadium i centralorten där alla kommunens högstadieelever ska gå, förutom två av ytterskolorna som behåller sina högstadieklasser. Alla grundskolor anpassas för att bli låg- och mellanstadieskolor och de minsta skolorna har stängts eller kommer att stängas inom en snar framtid. De särskilda undervisningsgrupper som idag ligger separat ska efter omorganisationen ingå i varsin grundskola i centralorten.

Syftet med urvalet i en kvalitativ studie är att eftersträva variation i svaren och fånga nyanser och djup i informanternas åsikter (Carlström & Carlström Hagman, 2012). Informanterna har valts ut genom ett målinriktat urval, vilket Bryman (2016) är ett urval där intervjupersonerna väljer ut informanter som är relevanta för aktuell studie. Urvalet för denna studie är elever och deras föräldrar som går eller har gått i en särskild undervisningsgrupp för årskurserna 1-6, dels för att vi är utbildade och verksamma inom dessa årskurser och dels för att vi båda haft arbetsrelaterade kopplingar till denna grupp.

Samtliga pojkar är eller har varit elever i den särskilda undervisningsgrupp som studien valt att utgå ifrån, vilken vi kallar för Lilla. Tre av pojkarna har sin placering där just nu, tre har en fortsatt placering i särskild undervisningsgrupp på högstadiet och en pojke är sedan två år tillbaka i ordinarie klass. Eleverna är en heterogen grupp i avseende av ålder och hemskola. De är däremot en homogen grupp i avseende av kön och en problematisk lärandesituation. De flesta av eleverna har diagnostiserats med adhd och/eller autism och har varit på Lilla under en längre tid. Undervisningen på Lilla sker oftast en till en och varje elev har sitt eget klassrum.

Tabell 1. Visar information om de intervjuade eleverna.

Pojkar	Ålder	Tid på Lilla*	Intervjutid
P1	9 år	1,5 år	19 min
P2	10 år	1,5 år	21 min
P3	12 år	1 år	23 min
P4	14 år	2 år	16 min
P5	14 år	3 år	32 min
P6	14 år	4 år	25 min
P7	15 år	4 år	32 min

*Notera: * betyder särskild undervisningsgrupp.*

Bland föräldrarna var sju kvinnor och tre män. Vid två av intervjuerna deltog båda föräldrarna, vilket kan utläsas i tabellen nedan. Däremot kopplas inte P1 med VH 1 osv. på grund av sekretessen och forskningsetiska aspekter.

Tabell 2. Visar information om de intervjuade föräldrarna.

Förälder	Kön	Intervjutid
F 1	Kvinna	46 min
F 2	Kvinna	45 min
F 3	Man	45 min
F 4	Man	67 min
F 5	Kvinna	90 min
F 6	Man	90 min
F 7	Kvinna	50 min
F 8	Kvinna	48 min
F 9	Kvinna	53 min
F 10	Kvinna	57 min

6.6 Etiska aspekter

Vid forskning är det angeläget att hitta en balans mellan forskningskravet och individskyddskravet. Forskning är av vikt för både för individen och för samhällets utveckling och samtidigt ska inte individen blottas eller uppleva det obehagligt att delta i forskningen. Det grundläggande individskyddskravet sorteras under fyra allmänna huvudkrav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017).

Alla deltagande elever och föräldrar blev tillfrågade och informerades via missivbrevet (bilaga 1) och därefter personligen i samband med intervjutillfället. Deltagandet var frivilligt och informanterna kunde när som helst meddela att de inte längre ville vara en del av studien. Samtycke att intervjua eleverna inhämtades via föräldrarna i samband med att intervjutillfälle bokades (Stukát, 2011). En öppenhet har funnits för dilemman och frågeställningar som uppstått och försök att lösa dem efter bästa etiska kapacitet under studien.

Informanternas konfidentialitet säkrades genom att intervjuer skedde enskilt eller familjevis, där den enskilde informantens uttalande inte kopplades till person (Kvale & Brinkmann, 2009). Efter genomförda intervjuer lagrades inte några mejlkontakter eller namn på deltagarna. Transkriberingar skedde med kodade namn på informanterna och bara lagrats inlåsta så länge de behövts (Bryman, 2016). Insamlade uppgifter om enskilda personer kommer endast användas för forskningens ändamål. För att skydda informanternas identitet har vi valt att inte koppla samman elev med deras ålder och ej heller med dess föräldrar.

6.7 Genomförande

Kännedom kring aktuell särskild undervisningsgrupp var god eftersom studiens forskare har erfarenhet av att ha elever placerade där. Inledningsvis togs kontakt med verksamhetschef och pedagoger vid de särskilda undervisningsgrupper som informanterna har sin skolgång på för att informera om studien. Därefter skickades missivbrevet ut till föräldrarna. Responserna resulterade i 7 elevintervjuer och 10 intervjuer med föräldrar. Det var en förälder och en elev som avböjde medverkan, med anledning av att de ansåg att det gått för lång tid sedan eleven slutade på Lilla. Kontakt med informanterna togs via mejl eller telefon och tidpunkt och form för intervju bestämdes. Under rådande pandemi genomfördes samtliga intervjuer med föräldrar samt tre elever via Google Meet. Resterande elevintervjuer genomfördes på skoltid i elevernas klassrum. Antalet intervjuer delades mellan studiens forskare så att det blev jämt fördelade. Intervjuerna inleddes med att upplysa informanterna om studiens syfte och att de när som helst kunde avbryta intervjun samt om etiska ställningstagande (Vetenskapsrådet, 2017). Eftersom det är en fenomenografisk studie informerades informanterna om att det inte finns något rätt eller fel svar på våra frågor, utan att det är deras uppfattningar som är centrala. Kvale och Brinkmann (2009) belyser att det kan vara till stor hjälp att utveckla en god kontakt med informanterna för att upprätthålla ett ömsesidigt förtroende, eftersom en intervjuperson som känner sig trygg i situationen tenderar att svara mer personligt och ärligare. Vidare hävdar studiens forskare att goda kontakter kan underlätta bearbetningen av det insamlade materialet och hjälpa forskaren i tolkningsarbetet för att nå en ökad förståelse av resultaten.

6.8 Intervju och intervjuguide

Intervjuerna utgick efter en intervjuguide (bilaga 2). Frågeställningarna bör vara öppna och generella för att öka förståelsen för informantens uppfattning samt uppmuntra informanten att förklara och motivera sina tankar. Det är centralt att forskaren är insatt i ämnet och kan tolka kroppsuttryck och tonfall samt vara öppen för nya fenomen och inte stirra sig blind på redan förutbestämda områden (Kvale & Brinkman, 2009). Syftet är att få innehållsrika och detaljerade svar (Bryman, 2016).

Under intervjuerna användes en intervjuguide (bilaga 2) med frågor uppdelat i två delar. En del som riktade sig till eleverna och en del till föräldrarna. Utformningen av intervjuguiden började med en minneslista över områden som studien ämnade täcka in och sedan

formulerades frågorna på ett sätt som underlättade svar på studiens frågeställningar. Frågorna till eleverna gjordes mer konkreta och med fler följdfrågor för att underlätta för dem att svara. En grundtanke i utformningen var att frågorna svarade på vad forskarna behöver veta för att kunna besvara frågeställningarna i studien. Bryman (2016) tipsar om att granska frågorna genom att fråga sig själv om det finns något i frågan som är förbryllande eller kan feltolkas. Det är även av vikt att frågorna inte är för specifika så att de begränsar undersökningens fokus eller hindrar alternativa idéer eller synsätt. Uppslag på frågor inspirerades även genom att studera intervjuguider i liknande studier. Samtliga informanter godkände att intervjuerna spelades in vilket underlättade arbetet för studiens forskare, som då kunde koncentrera sig på informanternas svar och inte behövde anteckna under tiden. Det är dessutom svårt att i detalj minnas vad som uttrycks under intervjun (Stukat, 2011). Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet med intervjufrågor och svar. Upprepning av ord och pauser togs dock inte med. Efter att transkriberingar genomförts, analyserades resultatet efter forskningsfrågorna.

Vid intervjuer med barn finns det flera faktorer som kan påverka barnets förmåga att låta sig intervjuas, bl.a. personlighet, utvecklingsnivå, dagsform och vad de ska berätta. Naturligtvis är det även beroende på hur intervjun går till, enligt Poole och Lamb (1998) finns det några grundläggande principer som ökar barns förmåga att delta och bidra vid intervjuer. Den som intervjuar behöver bygga förtroende och vara tydlig när denne förklarar hur intervjun går till. Barnet behöver få veta att hen har rätt att be om ett förtydligande av frågan eller säga "vet inte". Genom att utgå ifrån en öppen intervjuteknik får barnet möjlighet att berätta utifrån sitt perspektiv och det minskar även risken för att intervjuaren påverkar svaren. För att klargöra detaljer eller för att få svar på mer specifika frågor, kan den som intervjuar utgå från vad barnet tidigare sagt och försöka använda frågor som ger mesta möjliga information med minsta möjliga påverkan. Cederborg (2000) förklarar att stödjande kommentarer som "Mm", "Jaha" o.s.v. ger barnet möjlighet att förstå att intervjuaren lyssnar och följer berättelsen och underlättar för barnet att berätta vidare. När intervjuaren säger de sista orden som uttalats av barnet kan det även underlätta för att få en vidare berättelse. En aspekt för att förstå barnintervjuer menar Cederborg är att det är ett asymmetriskt samtal. Det är ett samtal mellan en vuxen och ett barn och dessa samtal är i grunden ojämlika. För att göra intervjusituationen mer jämlik bör intervjuaren sträva efter att ge barnet så stort utrymme som möjligt att beskriva sin uppfattning.

6.9 Bearbetning och analys

Empirin har tolkats hermeneutiskt. Hermeneutik är ingen metod, utan ett överordnat begrepp som har många olika metoder t.ex. fenomenografi. Studien har utförts med en fenomenografisk metodansats. Enligt hermeneutik anses intervjupersonens teoretiska och subjektiva erfarenheter vara naturliga inslag, men det är samtidigt betydelsefullt att intervjupersonen är medveten om detta så att det påverkar intervjun så lite som möjligt (Patel & Davidsson, 2003). I en hermeneutisk ansats anser Kvale och Brinkmann (2009) att forskningsintervjun ligger väldigt nära det vardagliga samtalet. Informanternas svar tolkas

utifrån de frågor som ställts vid intervjun och i tolkning ligger svarens innebörd i fokus. Ett hermeneutiskt arbetssätt innebär att det pågår en process där de enskilda delarnas mening bestäms av textens helhetliga mening. Den helhetliga meningen kan i sin tur förändras av de enskilda delarnas mening, vilket skapar den hermeneutiska cirkeln. Denna process pågår ända till dess att man kommit fram till en rimlig mening.

Inom hermeneutisk forskning finns ingen generell arbetsmodell när det gäller analys och tolkningsprocess (Westlund, 2009). Det första steget i studiens bearbetning och analys var att få en förståelse och en helhetsbild av det insamlade materialet. Första ordningens perspektiv (Marton, 1981) är när forskaren själv beskriver aspekter av verkligheten som är av intresse. Därför lyssnades intervjuerna igenom så snart som möjligt efter intervjutillfället och transkriberades därefter i sin helhet. Intervjuerna transkriberades av forskaren som genomfört intervjun. Forskarna gick sedan tillsammans tillbaka och tittade på vad informanterna uttryckte utifrån intervjufrågorna, för att sedan återvända till helheten igen. Tankar och reflektioner som fångade något väsentligt och representativt i relation till forskningsfrågan antecknades i marginalen. Dessa anteckningar jämfördes sedan med texten och upprepades tills dess att forskarna upplevde en acceptabel förståelse av informanternas uppfattningar. Anteckningarna färgkodades och samlades i teman eller uttryck. Därefter samlades dessa teman i en tabell och delades i underkategorier tillsammans med informanternas utsagor som illustrerar temat, t.ex. temat "Känslor vid skolbyte" med underkategorierna "Lättnad", "Ilska och sorg" och "Besvikelse". Eftersom informanterna bestod av elever och deras föräldrar samt att forskarna analyserat informationen tolkas empirin genom triangulering (Stukát, 2011). I den andra ordningens perspektiv är det att beskriva hur andra människor uppfattar olika aspekter av verkligheten som är intressant (Uljens, 1989). Då fenomenografien har som uppgift att kartlägga de olika uppfattningar som förekommer, utgör studiens huvudsakliga resultat de olika teman som framkommer tillsammans med de aspekter som framträder i första ordningens perspektiv.

VII. Resultat

Resultaten som presenteras i denna studie är baserade på intervjuer av föräldrarna och eleverna från *en* särskild undervisningsgrupp (Lilla) och kan därför inte göra anspråk på att ge en representativ bild av generella uppfattningar av en placering i särskild undervisningsgrupp. Under analysen av intervjuerna, framkom några genomgående teman som användes som kodord för att kategorisera empirin; känslor kring skolbyte, uppfattningar av Lilla, relationer samt kritik mot Lilla. Föräldrarna hade betydligt lättare för att uttrycka sig kring intervjufrågorna än eleverna och breddade även intervjufrågorna på många sätt. Deras resultatdel blir därför större än elevernas.

I intervjuerna berättar alla föräldrarna om den resan som de och deras barn har gjort i skolans värld innan en placering i särskild undervisningsgrupp blivit aktuell. Det som förenar deras berättelser är att de alla har kämpat för sina barn i skolan under lång tid. Dessa berättelser är både centrala och intressanta men det resultat som presenteras här handlar uteslutande om deras uppfattningar i samband med en placering i särskild undervisningsgrupp.

7.1 Känslor vid skolbyte

7.1.1 Elevernas känslor

Eleverna berättar inte så mycket mer än att det kändes bra. Efter en stund säger flera av eleverna att det först kändes läskigt och pirrigt att börja ny skola och att det även var jobbigt med förändringen, men tillägger att de snabbt vande sig. Nästan alla eleverna säger att de saknade sina klasskamrater, framför allt i början. Några av eleverna uttrycker att de kände sig annorlunda när de fick byta skola och att det inte kändes bra.

Elevernas uppfattningar kring skolbytet

De flesta eleverna har svårt att minnas eller vet inte varför de är placerade på Lilla. Det är tydligt att några tycker att det är jobbigt att prata om det, men efter en stund så kommer både minnen och funderingar kring skolbytet. Någon elev har uppfattningen att han inte har skött sig medan flera av eleverna säger att de blev retade och/eller mår dåligt i sin hemskola. De äldre eleverna uttrycker sig mer utförligt och beskriver sina svårigheter med att gå i en skola med många elever och en elev förklarar skolbytet med att han nästan aldrig var i klassrummet. För några elever väcks jobbiga minnen och de får svårt att prata om det.

Jag mår dåligt och fick min första depression...kände mig utanför, att jag inte hörde hemma, det är svårt att förklara. Det händer saker som jag inte vill prata om.

De flesta eleverna säger även att det var rektorn som bestämde att de skulle börja på Lilla medan en elev som tidigare haft sin storebror på Lilla kunde berätta att han var med och diskuterade skolbytet.

7.1.2 Föräldrarnas känslor

Känslorna som väcktes vid skolbytet var starka känslor hos de flesta föräldrarna och känslorna var ibland rakt motsatta varandra. Flera föräldrar hade under många år kämpat för att få en plats i särskild undervisningsgrupp för deras barn medan andra föräldrar hade kämpat för att sitt barn skulle få vara kvar på hemskola och i sin klass. De berättar att relationen till läraren och rektor blev sämre under denna period och de upplevde att skolan var ovillig att lyssna på dem.

Lättnad

Bland föräldrarna uttryckte flera en form av lättnad. De såg Lilla som en utväg från ett kaos som de tillsammans med sitt barn länge befunnit sig i. En av föräldrarna berättar att de jobbat så länge för att få "den rätta hjälpen" att de till en början inte vågade tro på att deras barn fick börja på Lilla. En annan förälder beskriver känslan så här:

Lättnad! Det var som om jag tappade en stor sten.. jag hade drivit processen så länge och försökt få skolan att lyssna.

Ett föräldrapar uttrycker även tacksamhet för att deras barn fick den här chansen och säger att de förstått att alla inte får den. Andra föräldrar berättar samtidigt om nyfikenhet och kände att Lilla kunde vara en bra lösning för att bryta negativa mönster på hemskolan.

Ilkska och sorg

Några föräldrar hade dock helt andra känslor vid skolbytet. De berättar att de under flera år kämpat för att deras barn skulle få gå kvar i sin klass på hemskolan och drivit frågan om anpassningar och särskilt stöd, men inte fått något gehör från skolan. När det till slut blev så att deras barn skulle börja på Lilla blev det en mycket jobbig tid. Så här uttrycker sig några föräldrar:

Det var jobbigt...den jobbigaste tiden i våra liv, tror jag. Vi upplever att skolan inte var villig göra anpassningar...nej...han skulle bara väck.

Vi kämpade och satt på så många möten kring honom...ett tag fick min man gå själv för jag orkade inte...efter tre år blev vi tvingade att acceptera skolans beslut, jag ville inte.

Besvikelse

Även de föräldrar som länge önskat en plats på Lilla kunde känna besvikelse. De anser att hemskolan borde ha kunnat göra betydligt mer för deras barn, att det är skolans skyldighet. Denna känsla kom ofta när skolbytet var gjort och vardagen på Lilla kommit igång. Så här uttrycker sig några föräldrar:

Ska man vara ärlig så var vi besvikna. Är det inte skolan som ska se till att barnen får det de behöver? Det kändes som om de bara ville bli av med honom.

Jag har alltid varit så kluven inför det här beslutet. Jag tycker att hemskolan kunde ha gjort mer, samtidigt är jag oerhört tacksam att Lilla finns för annars hade han blivit en hemmasittare.

Känslan av besvikelse har satt spår hos alla föräldrarna, även om flera av dem säger att de försöker att lägga det bakom sig och istället se framåt.

7.1.2 Föräldrarnas uppfattningar kring skolbytet

Föräldrarna har betydligt lättare för att berätta om varför deras barn fick en placering på Lilla än eleverna. De tar bland annat upp skolmiljön på hemskolan som en orsak i kombination med en ovilja eller oförmåga från rektor och lärare att göra anpassningar för deras barn. Föräldrarna fick känslan att skolan ville bli av med "problemet" (eleven). Några föräldrar uppfattar att deras barn blev utsedda som syndabockar och att skolan hade "hökögon" och noterade minsta lilla fel som eleven gjorde. En förälder såg Lilla som en placering i väntan på en utredning på BUP och en annan förklarar placeringen på Lilla med att det var det som sonen behövde.

7.2 Uppfattningar av Lilla

7.2.1 Elevernas uppfattningar

Eleverna i studien visar en samsyn på flera områden när det gäller hur det är att vara elev på Lilla jämfört med att vara elev på hemskolan. Samtliga elever nämner antalet elever och arbetsmiljön som de stora skillnaderna.

Tystnaden

Eleverna pratar om tystnaden och om att få lugn och ro, vilket både handlar om den faktiska tystnaden men även lugn och ro från andra elever som på olika sätt stört och bråkat med eleverna. De berättar om en omställning från att befunnit sig på en stor skola med ett många elever till att uppleva det både tyst och ibland även ensamt.

Det var en enorm skillnad. Tystnaden! Det var skillnad i elever, mycket mindre antal. Först var det jobbigt, jag behöver tid att vänja mig.

En av eleverna säger att det kan bli ensamt på Lilla och att det känns både läskigt och lite ledsamt. Han berättar att alla elever har egna klassrum och att det är bra för då är det tyst och lättare att koncentrera sig men att tystnaden även kan kännas läskig. Andra elever uttrycker att de känner att de hör hemma på Lilla, att det känns som en familj och att detta är deras skola.

Skolvägen

För några elever blev resvägen till skolan betydligt längre och de berättar att det till en början var jobbigt med omställningen att åka taxi till skolan. En elev berättar att det var krångligt med taxi i början, vilket gjorde att ofta fick vänta och kunde komma sent både till och hem från skolan. En annan elev säger att det var känslan att åka taxi som var jobbig, han kände sig annorlunda eftersom han förknippade taxi med att vara handikappad. En annan elev berättar att han tidigare kunde gå med sin bror till skolan men nu får han gå själv och att det känns otäckt ibland.

Aktiviteter

Andra skillnader som eleverna nämner är bl.a. att de inte behöver vänta på att få hjälp i skolan eftersom de ofta har en egen lärare och att de hinner med det som de ska göra trots att skoldagen är kortare. Eleverna berättar även att det är stor skillnad på rastaktiviteter. På Lilla får de vara inne och kan spela bordtennis, leka kurragömma med lärarna eller bara sitta i soffan. De berättar att de har en egen Ipad som de får använda eller så kan de spela Wii. Under intervjuerna berättar flera elever minnen från roliga aktiviteter som de gjort på Lilla, t.ex. om kakkbak som resulterat i brandlarm eller om kanotturen som slutade i vattnet, och säger att sådant kan man inte göra på hemskolan.

7.2.2 Föräldrarnas uppfattningar

De flesta föräldrarna berättar att de uppfattade en stor skillnad hos deras barn efter skolbytet till Lilla. De hade alla haft en turbulent tid bakom sig på hemskolan och när deras barn började på Lilla kunde de se att barnets mående framför allt blev bättre.

Sinnesstämning

De berättar om barn som tidigare inte velat gå till skolan och som nu "hängde på låset" varje skolmorgon och om barn som tidigare varit stressade och våldsamma i hemmet nu blivit lugnare och kunnat landa i sig själva. En förälder uttrycker det som att de fått en ny kille hemma. Så här uttrycker sig några föräldrar:

Från ren och skär ångest till att han var glad och ville gå till skolan...det blev en helt ny värld. Det var mäktigt att se hur fort allting kunde vända om.

Det var stor skillnad i början, han mådde mycket bättre...innan så hade han mycket mer...ja, han uttryckte det inte som självmordstankar...men ändå...det var det som det var...det var väldigt tufft för honom innan bytet...han hade inte överlevt, eller ja, mått väldigt dåligt ifall han skulle varit kvar.

Några föräldrar berättar att de inte kunde se någon större skillnad hemma men att de förstod att skolsituationen hade blivit annorlunda genom den information som de fick av lärarna på Lilla gällande barnets arbetsinsats och koncentrationsförmåga. Ett föräldrapar säger att de

kunde se att deras barn fått nya strategier för hantera situationer i vardagen, vilket lett till mindre konflikter eller utbrott hemma. Samtliga föräldrar uttrycker att Lilla varit bra för deras barn, även om inte alla säger att det var den bästa lösningen.

Föräldrarollen

Föräldrarna vittnar om att det även blev skillnader för deras egen del i och med skolbytet. De uppfattar ett större lugn när deras barn är på Lilla jämfört med hemskolan. En förälder säger att det är skönt att slippa fundera på om hen måste åka från jobbet mitt på dagen för att hämta hem barnet. De negativa sakerna som finns med Lilla går inte att jämföra alls med hur det var tidigare.

Det var som om jag tappade en stor sten. Äntligen fanns det vuxna som visste vad de tillhandahöll. Jag kunde släppa lite och känna, Gud, vad gott att det funkar!

Att byta från hemskola till särskild undervisningsgrupp skapade många känslor, framför allt hos föräldrarna och det gav också många positiva effekter hos deras barn.

7.3 Relationer

Nedan redovisas informanternas kommentarer kring relationer under ett övergripande tema eftersom det i intervjuerna utkristalliserats att relationer är betydelsefulla och kanske särskilt betydelsefullt när man som elev eller förälder hamnar i en ny situation, t.ex. en placering i särskild undervisningsgrupp. Området är brett och tar upp både nuvarande och äldre relationer till lärare, elevassistenter och klasskompisar, kontakten med hemskolan och fritids.

7.3.1 Elevernas uppfattningar gällande gamla klasskompisar

Alla eleverna berättar om en stor förändring i relationen med deras gamla klasskamrater eller med andra kompisar på hemskolan.

Saknaden

De säger att saknaden var störst när de började på Lilla. För de elever som hade kvar sin fritidsplats på hemskolan blev det lättare att hålla kontakten med klasskamraterna men det blev ändå en förändring. En elev berättar att han fortfarande har sina kompisar i klassen men det är svårt att träffas på fritiden och att han saknar dem.

Blyghet

För flera av elever har det blivit jobbigt att träffa sina gamla klasskompisar. Det är svårt att uttröna om det rör sig om någon slags skamkänsla, men vi landar i att eleverna känner en form av blyghet i kontakt med sina gamla klasskompisar.

I början saknade jag mina kompisar, men inte nu. Det är jobbigt att träffa dom gamla. Jag undviker att gå ut. Dom kanske säger -Hej! och då svarar jag -Hej! ...men nä...det känns inte bra.

Några av de elever som har lektioner på hemskolan berättar att det känns jobbigt att träffa de gamla klasskamraterna, att de både vill och inte vill. De säger dock att det känns bra när de väl kommit på plats och att det känns bra att deras lärare på Lilla följer med. En elev uttrycker att han skulle vilja vara en fluga på väggen i klassrummet.

Jag ville åka men ändå inte, det var jobbigt...när de tittade på mig, jag gömde mig. Jag ville inte att det skulle prata med mig...kände mig annorlunda.

Nya relationer

Det är inte många av eleverna som berättar om nya kompisar som de fått på Lilla men några få säger att de till och med fått fler kompisar på Lilla. En av dem säger att han fick en vän när han började på Lilla. Han vet inte hur vänskapen börjat utan att de bara hade funnit varandra och fortfarande höll kontakt, trots att de både slutat på Lilla och nu gick i olika särskilda undervisningsgrupper.

7.3.2 Elevernas uppfattningar kring lärare eller elevassistenter

När eleverna berättar om deras skoldag på Lilla nämner de oftast läraren som de arbetar med. De pratar i vi-form och syftar på sig själv och läraren och säger t.ex. när vi ska ha matte eller när vi ska skriva berättelse. Några elever beklagar sig över deras lärare och säger att de är så jobbiga och tjar hela tiden, samtidigt ler deras mun och ögonen vittnar om det motsatta. När eleverna berättar om de skillnader de upplevt mellan hemskolan och Lilla är det flera som säger att det är bättre lärare på Lilla, men de har svårt att förklara varför de tycker att de är bättre. Vid tiden för intervjuerna ska två av Lillas lärare sluta. Detta är något som flera av eleverna berättar om och tycker är dåligt. Eleverna som slutat på Lilla, kommer under intervjuerna ofta in på lärare som de tidigare arbetat med och berättar något roligt minne. En elev berättar att han fortfarande brukar hälsa på hemma hos en av sina gamla lärare på Lilla. Ingen av eleverna nämner något om deras gamla klasslärare, men en elev berättar om hans tidigare elevassistent på sin hemskola och att det kändes jobbigt när denne fick sluta. När elevassistenten sedan fick fortsätta på skolan blev det ändå inte som vanligt.

7.3.3 Föräldrarnas uppfattningar av relationer

Under intervjuerna återkommer föräldrarna ofta kring relationer av olika slag. Ett område som de flesta föräldrarna är kritiska till och som bekymrar dem handlar om relationen till klasskompisar.

Kamratrelationer

Föräldrarna såg en tydlig skillnad när eleven började i särskild undervisningsgrupp. Klasskompisar som eleven tidigare träffade efter skolan eller umgicks med via sociala medier, slutade att höra av sig. De säger att de tror att det beror på att eleven inte var en del av klassen längre och att det ofta är i skolan som barn bestämmer om de ska göra något tillsammans efter skolan. Föräldrarna tror även att det både var jobbigt och känsligt för deras

barn att ta kontakt med de gamla klasskompisarna efter skolan eftersom de upplevde att deras barn kände sig osäker i sin nya roll. För de elever som hade kvar fritids på hemskolan blev det lättare att träffa de gamla klasskamraterna, även om de inte alltid möttes på fritids. Så här uttrycker sig några föräldrar:

Kompisbiten har inte gått bra. Han kom ifrån dem helt och hållet. Det var tur att han hade kvar fritids på hemskolan för där lekte ju han. Vi försökte att han skulle träffa och leka med andra barn efter skolan och på helger, men man märker ju som förälder att de andra föräldrarna inte vill, det fanns alltid någon ursäkt...

Han hade ju kvar fritids till en början och det var positivt och bra för honom. Då hade han ju fortfarande lite kontakt med klasskamrater. Det var en vinst för honom även om det inte fungerade så bra. Han möttes inte av den kompetensen han behövde. Vi upplevde att det mesta var krångligt och en dag föreslog fritidspersonalen att vi skulle hitta ett annat fritids.

Föräldrar till barn som hade kvar några lektioner i sin gamla klass under hela placeringen säger att de inte märkte av någon större förändring i relationen med kompisar.

Relationer till Lilla

Alla föräldrarna i studien uttrycker att de har eller haft ett bra samarbete med lärarna på Lilla och flera säger att de äntligen fick träffa lärare som lyssnade på dem och som de kunde samtala med. De fick förtroende för lärarna och beskriver en omtanke som omfattar hela situationen runt eleven och föräldrarna, t.ex. hjälp att orientera sig kring taxi, LSS-stöd, fritidsverksamhet och fritidsaktiviteter. Det infann sig en känsla av att de kunde slappna av och en tro att det äntligen kommer att ordna sig och bli bättre. Så här uttryckte sig några föräldrar:

På Lilla var det som natt och dag, helt annorlunda. Vi kunde prata och hjälpas åt. Det är nästan så att de tagit över lite så att jag inte behöver vara så ansvarstygnd, eller vad man nu ska säga... ja, vissa saker känner jag att jag kan droppa.

Vi har en bra dialog. Läraren ringer om det är något och jag ringer om jag undrar något, men vi har inte daglig kontakt.. det orkar jag inte. Men vi har en bra kontakt, jag kan ju ringa läraren dygnet runt om jag vill det (skrattar lite).

En av föräldrarna berättar om tidigare erfarenheter på hemskolan kring elevassistenter. Det hade varit byte av elevassistent flera gånger varje termin, vilket innebar att eleven inte vågade knyta an till någon eftersom han lärde sig att han ändå skulle få byta elevassistent snart igen. När eleven kom till Lilla så var det samma lärare han träffade varje dag och det gjorde honom trygg och lugn.

7.3.4 Relationer till hemskolan

Flera av föräldrarna berättar om tidigare lärare på hemskolan som de haft goda relationer med och säger att de uppfattade att läraren ville hitta lösningar för deras barn, men fick inte hjälp eller tillgång till resurser som behövdes. Efter skolbytet bröts kontakten i flera fall mellan föräldrar och hemskola och de upplever det som att de inte längre hör till hemskolan, ett utanförskap. Relationen till rektorn är mer ansträngd och det finns ett missnöje bland flera av föräldrarna.

Vi blev väldigt besvikna på hur skolan hade formulerat sig kring vår son i ansökan till Lilla. Det handlade mycket kring vad han inte kunde eller klarade av och ställer till. Det fanns inget kring skolans brister i kompetens eller resurser.

Relationer mellan Lilla och hemskola

Många föräldrar berättar att de innan placeringen fått information om det finns ett nära samarbete mellan Lilla och hemklassen, och att eleverna brukar ha ett eller ett par lektioner kvar på hemskolan. De ger uttryck för att de känner sig lite lurade på detta område och säger att hemskolan inte visar något intresse av att jobba för att eleven ska kunna komma tillbaka och att känslan är att hemskolan inte vill. De uppfattar det som om de inte tillhör hemskolan längre och känner sig besvikna.

Vi förstod det som att Lilla skulle jobba mot hemskolan men från den dagen han kom till Lilla så kapades linan till både skola och kompisar. Det lät så bra, men i verkligheten blev det inget av det. Vi antar att det inte fanns någon vilja från hemskolan att göra anpassningar så att han kunde vara med.

Föräldrarna till barn som hade lektioner på hemskolan berättar att det var bra för eleven att ha kvar den kontakten. Ett föräldrapar berättar att det ibland inte fanns någon arbetsplats till deras barn när han kom till klassrummet på hemskolan. Läraren kunde då säga att hen glömt att det var idag som eleven skulle komma och be eleven sätta sig vid någon frånvarande elevs plats. Detta skapade en osäkerhet hos eleven och en känsla att inte vara en del av klassen. Föräldrarna påtalade detta för klassläraren flera gånger utan resultat. Några föräldrar har dock en annan uppfattning kring kontakten med hemskolan och önskar så lite av den varan som möjligt. De säger sig vara färdiga med den skolan och några uttrycker att de är besvikna på att det inte gjordes något tidigare åt elevens skolsituation. Så här uttrycker sig några föräldrar:

Jag blir rädd när jag hör att de ska tillbaka till hemskolan och den miljön där det inte fungerade, trivdes eller mådde bra i. Den ene sonen har lite kontakt ibland med sin klass och lärarna säger att det fungerar bra, men jag vet inte...han säger att det inte är bra.

Han har inte haft så mycket kontakt med hemskolan än och det är bra. Han blev så retad och han var väl inte helt oskyldig han heller, men jag tänker att det inte

är någon miljö som han ska vara i. Jag hoppas att han få gå kvar. Han klarar inte en normal skolgång, det vet vi ju...

Både eleverna och föräldrarna lyfter vikten av goda relationer. Det handlar om relationer till klasskamrater, men framför allt att goda relationer till lärare eller annan personal skapar trygghet och välmående.

7.4 Kritik mot Lilla

7.4.1 Elevernas uppfattningar

Överlag har eleverna svårt att hitta något negativt med Lilla, förutom saknaden av klasskompisar. De nämner även att kontakten med hemklassen kan vara jobbig, samtidigt som flera elever säger att de vill träffa hemklassen. Ingen av eleverna uttrycker någon form av oro, men en förälder berättar att hans son ofta känner sig orolig för att han ska ställa till problem som gör att han måste sluta på Lilla.

7.4.2 Föräldrarnas uppfattningar

Föräldrarna riktar kritik mot placeringen på Lilla inom flera områden, men säger också att fördelarna på Lilla är betydligt fler och väger upp den kritik de framför.

Kamratrelationer

Här nämns återigen kamratrelationer som en brist och en nackdel i och med en placering i särskild undervisningsgrupp. De önskar att relationer som deras barn har med elever på hemskolan skulle kunna fortsätta i någon form under skoltid.

Undervisningen

Något annat som några föräldrar tar upp är att det är så få elever med stort spann, både åldersmässigt och behovsmässigt. De uttrycker att eleverna inte får så stor möjlighet att träna på samarbete eller grupparbete. Ett föräldrapar påpekar att Lilla inte erbjuder så stor variation på inläringssituationer och menar att elever kan lära sig mycket genom att vara i en miljö där undervisning sker utan att själv vara aktiv hela tiden.

En till en undervisning är inte optimalt. Det är ju också ett väldigt begränsat urval av elever att jobba med. När man orkar att koncentrera sig runt 10 minuter åt gången, finns det ingen annan inläringssituation när ens ork är slut. Han lär ju sig mycket genom att bara vara med i en grupp. Detta var en sak vi var tveksamma till innan skolbytet.

En annan förälder berättar att sonen fick göra mycket roliga saker på Lilla och att det var positivt, men säger att det inte handlade så mycket om skolarbete.

Oro

Många av föräldrarna uttrycker en oro kring deras barns skolgång och ofta handlar den om framtiden och hur den kommer att se ut. Undervisningen på Lilla sträcker sig till åk 6 och flera föräldrar oroar sig för hur det blir sedan. Funderingar handlar kring om barnen får möjlighet att fortsätta i en särskild undervisningsgrupp eller är det hemskolan som gäller. Oron handlar även om hur deras barn kommer att reagera, eftersom de vet att omställningar är jobbiga. Det framkommer även en oro för att deras barn av någon anledning inte skulle få gå kvar på Lilla eller om taxiresorna skulle bli indragna, vilket skulle göra skolgången på Lilla komplicerad för föräldern. Andra föräldrar oroar sig för att det kommer att dröja länge innan deras barn får komma tillbaka till hemklassen och hur det i så fall kommer att fungera. De funderar även över barnens kunskapsnivå och hur den kan mätas gentemot elever i hemskolan. De säger att deras barn ofta behöver en längre tid för att nå förväntat kunskapsnivå och att det är svårt att veta vad de som föräldrar kan hjälpa till med hemma. Samtidigt uttrycker någon förälder följande:

Nej, någon oro känner jag inte. Det går inte att tänka så. Hade du frågat mig för något år sedan hade det varit mycket som jag oroade mig för. Jag har varit tvungen att träna på att se vad som är viktigt, och det viktigaste är att han mår bra nu och har börjat att prata om vad han vill göra framöver.

Föräldrarna ser att det finns sårbarheter på Lilla och föräldrar nämner gruppens storlek och undervisningens form som nackdelar i vissa sammanhang. Det finns även en omfattande oro från föräldrarna som följer med placeringen på Lilla. Oron handlar om kunskapsnivå, fortsatt skolgång och inskolning till hemklassen igen.

7.5 Sammanfattning

Det är överlag svårt för eleverna att sätta ord på varför de går i en särskild undervisningsgrupp. De har ofta uppfattningen om att det handlar om att de blev mobbade och/eller mår dåligt i hemskolan. Föräldrarna har däremot en tydligare bild av att hemskolan inte kunde erbjuda en anpassad miljö för deras barn. Nästan alla eleverna säger att de saknade sina gamla klasskompisar i samband med skolbytet men att det i stora drag kändes bra. Föräldrarna berättar däremot att skolbytet väckte starka känslor hos dem, från enorm lättnad till stor frustration. Ett skolbyte till en särskild undervisningsgrupp innebär flera stora förändringar och för eleverna är tystnaden och antalet elever den största skillnaden. Föräldrarna berättar att de uppfattade flera positiva skillnader, både hos deras barn men även i sin roll som förälder. Både elever och föräldrar återkommer flera gånger under intervjuerna till olika relationer och de känslor som relationer väcker. Det handlar bl.a. om trygghet i skolan, förtroende för lärare, saknad efter klasskompisar och besvikelse mot hemskolan. De sårbarheter som elever och föräldrar ser med särskild undervisningsgrupp handlar just om relationer men även om gruppens elevsammansättning och brist på varierade

inlärningsituationer. Flera föräldrar nämner även att de känner oro för elevens kunskapsnivå och dess fortsatta skolgång.

VIII. Diskussion

Diskussionen är uppdelad i delarna resultatdiskussion, metoddiskussion, specialpedagogiska implikationer, studiens kunskapsbidrag samt framtida forskning. I resultatdiskussionen diskuteras elevernas och deras föräldrars uppfattning av skolgången i särskild undervisningsgrupp. I metoddiskussionen reflekteras för- och nackdelar med den valda metoden och vad som kunnat gjorts annorlunda. Under specialpedagogiska implikationer och studiens kunskapsbidrag diskuteras hur blivande specialpedagoger kan eller bör tänka samt hur studiens resultat kan användas i framtida skolutvecklingsarbete. Till sist diskuteras framtida forskningsförslag.

8.1 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen nämns det som blev signifikant under intervjuerna. Under elevernas uppfattningar framträder en positiv syn på att få gå i särskild undervisningsgrupp. Föräldrarnas uppfattningar är mer varierande. Avsnittet avslutas med en mer övergripande sammanfattande diskussion.

8.1.1 Känslor i samband med placering i särskild undervisningsgrupp

Uppfattningen av placering i särskild undervisningsgrupp väcker många och starka känslor, framför allt hos föräldrarna. Det verkar som om skolbytet till särskild undervisningsgrupp påverkar föräldrarna känslomässigt mycket starkare än det påverkar eleverna. Eleverna uttrycker inte alls den frustration som flera föräldrar berättar om. De verkar tvärtom kunna finna sig till rätta och trivs bra i den särskilda undervisningsgruppen, trots de olika svårigheterna som eleverna berättar att de har gällande förändringar. Enligt Nilholm och Göransson (2014) är det centralt utifrån ett barnperspektiv, att undersöka elevernas uppfattning av sin skolmiljö för att kunna avgöra om den uppfattas inkluderande. Föräldrarnas syn på Lilla kan i viss mån dock avspegla sig i elevernas utsagor. Elever, vars föräldrar uttryckte en stor lättnad vid skolbytet, var de som var mest nöjda och de elever, vars föräldrar kände tveksamhet till Lilla, var de som lättare kunde se negativa effekter på skolbytet.

Några av eleverna berättar dock om en känsla av att känna sig annorlunda i samband med skolbytet och även senare i kontakten med hemskolan. Detta stämmer väl överens med vad tidigare forskning visar. Det är i mötet med förändringar och särskiljande lösningar som elever blir medvetna och känner sig avvikande, menar Lutz (2013). Detta påpekar även Ferlin och Persson (2020) och påstår att denna känsla av att känna sig annorlunda skapar en osäkerhet hos eleven som påverkar elevens vilja och motivation att så småningom återgå till hemskolan. Att få känna sig som en av alla andra stärker människors självkänsla och ger en känsla av gemenskap. Asp-Onsjö (2006) talar om en rumslig, en social och en didaktisk inkludering, vilket en placering i särskild undervisningsgrupp mycket väl kan innehålla. Samtidigt kan en placering i särskild undervisningsgrupp sett från ett annat perspektiv vara en

segregerande och exkluderande lösning. Funderingar går kring om det är möjligt för eleven att vandra mellan den särskilda undervisningsgruppen och hemskolan och känna sig inkluderad på båda ställen, eller om det är en utopi. Vidare fundering är om det är möjligt för hemskolan att erbjuda den lilla gruppens fördelar och samtidigt vara rumslig, social och didaktiskt inkluderande. Om så vore fallet, skulle det vara gynnsamt för elevens självkänsla.

Föräldrarnas uppfattningar av skolbytet väckte starka känslor och alla berättar om att de under lång tid kämpat för att få stöd och hjälp till deras barn i skolan. Denna kamp var en gemensam uppfattning oavsett om föräldrarna var för eller emot placering i särskild undervisningsgrupp. Detta menar Blomqvist (2012) är ett resultat av det maktspel mellan skolans värld och föräldrar, där föräldrarna lätt blir förbigångna. Enligt Andersson (2004) och Garner och Robinson (1999) blir detta särskilt märkbart när elever får problem i skolan, vilket även föräldrarna i denna studie vittnar om. Föräldrarna uppfattar att hemskolan inte var villig att lyssna till dem och i några fall upplevde de att hemskolan redan hade bestämt sig för att lösningen för eleven var särskild undervisningsgrupp. Besvikelse var en känsla som alla föräldrarna delade i någon mening. Denna känsla var fortfarande stark hos flera av föräldrar, trots att det gått lång tid sedan skolbytet. De var besvikna på hemskolan för att de inte lyckats att ordna en skolgång för deras barn och flera av föräldrarna vittnar om en känsla av att hemskolan ville bli av med deras barn. Det fanns även besvikelse över att samarbetet mellan Lilla och hemskolan inte fungerade som utlovats och upplevde att det saknades en vilja från hemskolan att jobba för elevens återgång till sin klass. Skolverket (2014b) menar att det finns en risk att hemskolor inte är lika benägna att göra tillräckliga anpassningar eller förändringar kring undervisningen för elever i skolsvårigheter, när det finns särskilda undervisningsgrupper att tillgå. Ett sätt att reflektera över betydelsen av samverkan mellan hem och skola kan vara att utgå från Bronfenbrenners (1979) teori om utvecklingsekologi, vilken menar att olikheter och konflikter som uppstår i elevens mikrosystem kan vara utvecklande om kontaktytorna i mesosystemet fungerar. Detta betyder att när eleven hamnar i skolsvårigheter skulle olikheter och konflikter kunna vara en drivkraft till utveckling i synnerhet om relationen mellan hem och skola fungerar. Denna studie visar att föräldrarna många gånger uppfattar att hemskolan fjärrar sig både deras barn och dem, och att de känner ett utanförskap. Enligt Roll-Pettersson (2001) är det av vikt att verksamheten arbetar förebyggande och skapar gemensamma förhållningssätt och öppna kommunikationskanaler för att bjuda in föräldrarna till delaktighet.

Bland känslorna som föräldrarna förmedlade fanns även lättnad och tacksamhet. Föräldrar som uppfattat och sett sina barn må dåligt med både ångest och suicidtankar och där en stor risk att barnet skulle bli hemmasittare förelåg, kände en stor lättnad och tacksamhet för placeringen på Lilla. Det var den lilla gruppen som gav dessa elever förutsättningar att komma till skolan och dela den sociala gemenskapen och även hitta vänner. Detta är enligt Andersson Varga och Widigson (2011) och Skolinspektionen (2014) en av fördelarna med en särskild undervisningsgrupp.

Sammantaget är dock föräldrarnas uppfattningar av Lilla och personalen mycket bra. Här berättar föräldrarna om en förståelse för deras barn som de tidigare inte upplevt på hemskolan och en lättnad över att äntligen funnit en skolform som fungerar. Detta mesosystem (Bronfenbrenner, 1979), dvs. relationen mellan föräldrarna och skolan, är centralt för elevens mikrosystem. De flesta föräldrar säger sig vara mycket nöjda med placeringen på Lilla medan några få fortfarande känner sig tveksamma och helst sett andra lösningar för deras barn. Denna fördelning stämmer även väl överens med en studie av De Boer och Minnaert (2010).

Skolverkets rapport 405 (2014b) visar på att en lugnare lärmiljö är en av anledningarna till att elever placeras i en särskild undervisningsgrupp. För elever som möter stora utmaningar i en klass med många elever, kan en särskild undervisningsgrupp vara ett bra alternativ för att på så vis få undervisning i ett mindre sammanhang. Ur ett barnperspektiv, som enligt Sommer et al. (2010) handlar om att fånga barns röster och tolka dessa, visar studien att det mindre sammanhanget uppfattas positivt av eleverna. De intervjuade eleverna berättar att de främst upplevde tystnad och lugn när de kom till Lilla och återkommer till dessa begrepp vid flera tillfällen under intervjuerna. Detta är naturligtvis grundläggande för lärandet, men å andra sidan bör det beaktas att lärande inte bara kräver tystnad och lugn hela tiden. Lärande innebär även samtal, diskussioner och praktiska laborationer och när detta sker i ett klassrum med drygt tjugo elever, är det högst rimligt att ljudvolymen är högre än i ett rum med en elev och en lärare. Avsaknad av detta lärande är en av Lillas svagheter som föräldrarna nämner.

8.1.2 Relationer

Eftersom placeringen på Lilla innebär att eleverna skiljs från både hemskola och klasskamrater blir de gamla kamratrelationer lidande och de berättar att de saknade kompisarna. Eleven som under hela placeringen hade kvar lektioner på hemskolan tillsammans med sina klasskamrater uppfattade inte någon större skillnad i kamratrelationer. Detta tyder på att det är gynnsamt för elevernas kamratrelationer att kontakten med hemskolan upprätthålls. Några eleverna lyfter även att det kändes jobbigt inför lektioner på hemskolan och att de både ville och inte ville träffa sina gamla klasskompisar. Både Skolinspektionen (2014) och Skolverket (2015) lyfter problemet med att de sociala relationerna blir lidande när placeringen i särskild undervisningsgrupp blir långvarig. Kamratrelationer var även något som de flesta föräldrarna berättade om och var kritiska till. De såg en tydlig skillnad när eleven började i särskild undervisningsgrupp. Klasskompisar slutade att höra av sig och föräldrarna tror att det beror på att eleven inte var en del av klassen längre. Föräldrarna uppfattar även att det var jobbigt och känsligt för deras barn att ta kontakt med de gamla klasskompisarna efter skolan eftersom de uppfattade att deras barn kände sig osäker i sin nya roll. Evaldsson och Velasquez (2012) tillsammans med flera forskare (Giota & Lundborg, 2007; Karlsson, 2007; Giota & Emanuelsson, 2011) visar på hur särskilda undervisningsgrupper kan leda till marginaliserade och stigmatiserade konsekvenser som dåligt självförtroende och låg motivation. Föräldrarna till eleverna som hade kvar sin

fritidsverksamhet på hemskolan uppfattade att det var betydelsefullt för deras barn med kontakten till klasskompisarna vid skolbytet.

Tolkningen av elevernas utsagor angående relationer med lärarna på Lilla är att dem är goda och förtroendefulla. Flera elever uttrycker att Lilla numera är deras riktiga skola och att de känner sig som hemma där. Hugo (2018) beskriver att elever som tidigare upplevt kränkningar i stora undervisningsgrupper känner sig trygga och mer accepterade och flera elever betonar vikten av vuxna som lyssnar på dem. Även Ferlin och Persson (2020) visar på vilka förtjänster den särskilda undervisningsgruppen gav; goda relationer, eleverna upplevde att de blev sedda och kände sig trygga och de såg ökade möjligheter att lyckas i studierna. Samtliga föräldrarna uppfattar goda relationer till personalen på Lilla och flera av dem även med hemskolans lärare. Läraren på hemskolan, menar de, försökte göra allt de kunde för att deras barn skulle få det så bra som möjligt. Däremot uttryckte en del föräldrar besvikelse gentemot hemskolans lärare efter att deras barn placerats på Lilla, då de kände sig övergivna. Relationen till rektor var i många fall mer frostig än med lärarna. Här anser vi att hemskolan misslyckats rejält med att upprätthålla goda relationer. Föräldrarna lämnades själva med alla känslor som placeringen på Lilla medförde och skadade förtroende och tillit till hemskolan. En god relation med lärarna, oavsett om det gäller elever eller föräldrar, av stor betydelse, vilket mycket forskning tyder på. Ljungblad (2016) lyfter den mellanmännsliga relationen elev-lärare som avgörande för en elevs skolframgångar och när det gäller föräldrarnas relation till lärare tar Roll-Pettersson (2001) upp detta som en framgångsfaktor. Roll-Pettersson påvisar att när föräldrarna känner förtroende för skolan och lärarna, medför detta att eleven känner sig trygg och lugn i skolan.

Sammanfattningsvis visar studien att elevernas kamratrelationer med de gamla klasskompisarna blir lidande under deras placering på Lilla. Relationerna fungerar bättre i de fall eleven har lektioner regelbundet på hemskolan och även sin fritidsplacering, vilket föräldrarna även noterar. Eleverna uppfattar goda relationer med lärarna på Lilla, vilket resulterar i en positiv inställning till skolan och en tillhörighet. Att ha en god relation underlättas av gruppens storlek och lärartäthet, och det mindre sammanhanget bidrar till lugn och trygghet (Håkansson & Sundberg, 2013). Även att föräldrarna uppfattar sig ha goda relationer med lärarna är av stor betydelse för elevernas skolframgångar (Roll-Pettersson, 2001). Nilholm (2016a) anser inte att särskilda undervisningsgrupper är en inkluderande skola utan menar att grunden för inkludering är att eleven är i sin hemklass. Detta bekräftar dock inte denna studie eftersom den visar att eleverna på Lilla befinner sig ett sammanhang som är tillgängligt, begripligt och hanterbart samt att det finns betydelsefulla sociala relationer, vilket är de delar som krävs för att elev ska känna sig inkluderad.

8.1.3 Omställning och sårbarhet

Eleverna har överlag svårt att minnas hur det gick till och varför de fick byta skola. De yngre eleverna på Lilla tycks ha mycket vaga föreställningar om varför de har sin skolgång där och ger inte uttryck för någon delaktighet i processen utan ser placeringen som ett resultat av att

de varit utsatta för mobbning eller inte skött sig. De äldre elever har däremot ett annat perspektiv och berättar om dess svårigheter att ingå i ett sammanhang med ett stort antal elever. Detta förklaras som en mognadsprocess där förmågan att se sig själv och egna behov i ett större sammanhang, ökar med åldern. Endast en av eleverna berättar om delaktighet i diskussioner kring skolbytet. Eftersom det finns ett starkt samband mellan elevers möjlighet till delaktighet och inflytande i lärande och goda kunskapsresultat och välmående (Skolverket, 2015) betyder det att hemskolor tillsammans med Lilla bör utveckla just detta. Bland de intervjuade föräldrarna säger hälften av dem att de inte deltagit i någon diskussion kring placeringen förrän beslutet var färdigt att skriva under. Andersson (2004) och Velasquez (2012) påpekar det ojämna maktförhållandet mellan föräldrar och skolan. Av kommentarerna framkommer även att flera föräldrar inte upplevt det som ett reellt val utan mer som den enda lösningen på "problemet". Föräldrarna uppfattar att hemskolan har ett kategoriskt perspektiv där de förskjuter ansvaret och svårigheterna att endast finnas hos eleven. Föräldrarna uppger att de hade en god kontakt med lärarna fram till dess att problem uppstod. Då märkte de en förändring i lärarnas attityd och de upplevde att de var i underläge och kände starkt av skolans dominans, vilket även Garner och Robinson (1999) lyfter. Föräldrarna är överlag nöjda med placeringen på Lilla men önskade större möjlighet till samverkan mellan Lilla och hemskolan.

Flera föräldrar uttrycker oro för sina barns kunskapsutveckling, framförallt hur den kan mätas gentemot elever i hemskolan och hur det ska gå för dem i framtiden. Deras barn behöver ofta en längre tid för att nå förväntat kunskapsnivå och att det är svårt att veta vad de som föräldrar kan hjälpa till med hemma. Även funderingar kring elevernas stora spann, både åldersmässigt och behovsmässigt, uttrycks. Föräldrarna menar att eleverna inte får så stor möjlighet att träna på samarbete eller grupparbete. Ett föräldrapar påpekar att Lilla inte erbjuder så stor variation på inläringssituationer. Denna oro och kritik visar Karlsson (2007) att det kan finnas fog för och nämner brister i både form och innehåll av undervisning. Kritik kommer även från skolverkets uppföljning (Skolverket, 2007) som påvisar att verksamheterna kunde vara alltför omsorgsinriktade, på bekostnad av elevens undervisning, vilket även Severinsson (2010) lyfter. I små grupper, som särskild undervisningsgrupp, sker mycket undervisning en till en, vilket leder till något begränsat sätt att lära sig. Hjärne (2004) lyfter problematiken med att ambitionsnivån vad gäller undervisning sänks i särskild undervisningsgrupp och fokus läggs mer på socialt arbete med elevernas problematiska beteende och fostran. Å andra sidan är det oftast beteendeproblematiken som placerat dem på Lilla. Det fanns även kritik mot att det upplevs otydligt av föräldrar och elever vem som ansvarade för elevernas skolgång.

8.1.4 Tankar och funderingar

Här har vi samlat några av de tankar som föräldrarna delade vid intervjuerna och som har med förändringar som de anser skulle hjälpa både elever med skolsvårigheter och föräldrarna till dessa i framtiden.

Flera föräldrar anser att det bör finnas en särskild undervisningsgrupp på större skolor som har svårt att tillgodose eleverns behov av ett mindre sammanhang. Finns denna grupp på skolan behöver ett byte inte vara så definitivt som när de tvingas att byta skola. Det finns även större möjligheter att delta i klassens undervisning vid lämpliga lektioner eller aktiviteter, i enlighet med Asp-Onsjös (2006) tre inkluderingsperspektiv: rumslig, social och didaktisk. Men den kanske största fördelen med en särskild undervisningsgrupp på skolan är att eleverna får behålla sina kamrater. En annan tanke som föräldrarna delar med sig handlar om familjestöd. I dag erbjuds föräldrarna stöd och de får ett telefonnummer att ringa vid behov. De menar att kommunen borde ge familjestöd per automatik till familjer med barn som har denna problematik. Det ska inte hänga på föräldrarna att ta kontakt, för då händer det inte. De berättar att de så många gånger tänkt att ringa, men så ska de hitta en tid, fixa barnvakt och åka dit. Det blir inte av. De önskar att någon hade ringt och frågat hur de har det med ledande frågor som är lätta att svara på. Till sist vill vi skicka med en föräldrars tankar kring sin roll som förälder till ett barn med skolsvårigheter:

Jag sörjer att min tid som förälder är så ärrad, jag har ju aldrig varit på en sommaravslutning och sett mitt barn delta, eller en julavslutning. Det blev en stor besvikelse, ja...hela resan. När jag tänker tillbaka på Lilla är det med blandade känslor. Vi säger att vi är ett modernt samhälle men skolan är inte så modern. När vi har elever som utmanar måste vi fråga oss, vad kan vi göra annorlunda, hur kan vi anpassa skolan så att alla barn får plats.

8.1.5 Sammanfattande resultatdiskussion

I studiens inledning ställs frågan hur eleverna och deras föräldrar uppfattar skolgång i särskild undervisningsgrupp. Studien visar följande teman i deras uppfattningar: känslor, relationer samt omställning och sårbarhet.

Eleverna har övervägande positiva uppfattningar. De känner att de har kommit till ett mindre sammanhang där de får uppskattning, trygghet och studiero, vilket även Håkansson och Sundberg (2013) visar i sin studie. När det gäller relationer med klasskamraterna på hemskolan uppfattar de flesta en förändring till det sämre. Flera forskare, däribland Lutz (2013), pekar på detta som en av de negativa faktorer som kan påverka elever i särskild undervisningsgrupp (Ferlin & Persson, 2020; Ljusberg, 2009). För de elever som under hela placeringen på Lilla haft lektioner eller fritidsplacering på hemskolan har relationerna fungerat bättre. Eleverna lyfter sina goda relationer med lärarna på Lilla, även om de ibland kan vara lite jobbiga. Ljungblad (2016) och Hattie (2009) lyfter betydelsen av goda relationer för skolframgångar. Elevernas utsagor kring omställning och sårbarhet visar att de yngre eleverna inte själva förstår varför de placeras på Lilla. Däremot är de anpassningsbara och accepterar skolbytet. De äldre eleverna kan påvisa deras svårighet att ingå i ett större sammanhang som en orsak till placeringen på Lilla. Enligt Giota och Emanuelsson (2011) är koncentrationsproblematik den vanligaste anledningen för elever att bli placerade i särskild undervisningsgrupp.

Föräldrarnas har lättare att sätta ord på sina uppfattningar än eleverna. Känslorna skiftar från oro, ilska och besvikelse till lättnad, tacksamhet och förhoppning. De negativa känslorna handlar oftast om skolbytet, men även i några fall om samarbetet med och återgången till hemskolan. Blomqvist (2012) redogör för föräldrars upplevelser att de varit tvungna att kämpa för att få rätt stöd för sitt barn men att de ofta ändå upplever att det inte gett resultat. Även Andersson (2004) framhåller att föräldrarna är en bortglömd resurs. Positiva känslor yttras i samband med när placeringen på Lilla påbörjats och de ser förändringen hos sina barn. Brodin och Ljusberg (2008) lyfter att föräldrar känner ett större lugn vid placering i särskild undervisningsgrupp i och med att klagomål och samtal från skolan kring barnens beteende minskade. När det gäller relationer ser föräldrarna att deras barns kamratrelationer påverkas negativt. De bekräftar dock elevernas utsagor att relationen till klasskamraterna fungerar bättre när de under sin placering på Lilla haft lektioner eller fritidsplacering på hemskolan. Föräldrarna lyfter även de goda relationer med lärarna på Lilla, men även med läraren på hemskolan innan skolbytet. De belyser att det antligen är någon som lyssnar på dem. Däremot är de besvikna på relationen med hemskolan efter skolbytet, då föräldrarna menar att hemskolan inte längre håller kontakten på det sätt de förväntat sig. Att relationen mellan föräldrar och lärare är god framhåller Roll-Pettersson (2001) är av stor betydelse. Föräldrarna ser sårbarhet i den lilla gruppen när det gäller undervisning. Oro för sina barns kunskapsnivå i jämförelse med hemklassens elever, avsaknaden av träning i samarbete och grupparbeten, men även hur det ska gå i framtiden uttrycks. Denna sårbarhet påpekar flera forskare bl.a. Hjärne (2004) och Karlsson (2007) som problematisk och menar att kravnivån bör hållas även i undervisningen i särskild undervisningsgrupp.

8.2 Metoddiskussion

Med utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar var det relevant att göra studien utifrån en kvalitativ forskningsansats i form av semistrukturerade intervjuer. Studien ämnade förstå hur elever och föräldrar uppfattar placering i särskild undervisningsgrupp och genom semistrukturerade intervjuer kan forskaren avvika från intervjuguiden för att ställa förtydligande eller följdfrågor. Bryman (2016) tar upp fördelar med intervjuer som metod eftersom det underlättar för informanterna att lämna ett längre svar samt att eventuella frågetecken mellan forskare och informant kan rätas ut direkt. En nackdel med semistrukturerade intervjuer kan vara om några informanter inte känner sig bekväma och inte vågar uttrycka uppfattningar som kan tolkas provocerande eller stötande. Om valet istället hade varit att genomföra en enkätundersökning, hade det varit svårare för forskaren som intervjuade att få ta del av informanternas uppfattningar i form av känslouttryck och de diskussioner som uppstod efter varje fråga. Innan intervjuerna genomfördes insåg vi inte fullt ut skillnaden i omfattningen av svar som barn respektive vuxna ger vid en intervju. Vi var heller inte beredda på det behov av att berätta som vi upplevde att föräldrarna hade. Detta gör att studien har en något större betoning på föräldrarnas uppfattningar av placering i särskild undervisningsgrupp än väntat. Valet av fenomenografisk ansats passar studiens syfte bra eftersom den syftar till att beskriva olika uppfattningar av ett fenomen, i detta fall en särskild

undervisningsgrupp. Hermeneutiken har hjälpt oss att analysera studiens resultat genom att studera delarna och helheten i resultatet om vartannat tills dess att vi upplevde att vi nått förståelse av informanternas uppfattningar.

En svaghet i studien är att forskarna arbetar som speciallärare i samma kommun samt har en tidigare koppling till aktuell särskild undervisningsgrupp, vilket kan ha påverkat tolkningen av resultatet genom redan tidigare förvärvad kunskap. På grund av Covid-19 kunde inte alla intervjuer genomföras i ett verkligt möte, detta kan ha påverkat resultatet eftersom några av informanterna inte var bekanta med det digitala verktyget Google Meet, som är en kommunikationsplattform som erbjuder chatt och videokonferenser. Flera av informanterna fick lägga en del av uppmärksamheten på det tekniska, å andra sidan kunde intervjuerna ske i en trygg och bekant miljö, vilket Stukát (2011) menar är en bra förutsättning för en intervju. Det kan vara svårare med turtagning i ett digitalt möte, vid några tillfällen pratade forskare och informanter i mun på varandra. Studien kan inte hävda att det resultat som kommit fram är representativt för särskilda undervisningsgrupper i allmänhet, eftersom resultatet bara representerar just denna undersökta grupp.

Studiens urval av informanter kan komma att påverka arbetets reliabilitet och externa validitet. Detta eftersom informanterna mestadels är före detta elever och föräldrar till oss som lärare. Det finns sedan tidigare en god relation mellan oss vilket säkert möjliggjorde att de vågade och ville öppna sig och berätta om deras uppfattningar. Det är inte troligt att en annan forskare skulle få exakt samma resultat även om svaren mestadels skulle vara desamma. Vi anser däremot att studiens interna validitet är god av samma anledning. Vi upplever att informanterna var personliga och delade med sig av uppfattningar som många gånger blev känslösa och vi har med varsam hand försökt att återge vår förståelse av deras uppfattningar. En av pojkarna är sedan två år tillbaka i ordinarie skola, vilket kan ha påverkat hans svar beroende på förmåga att minnas och motivation att berätta. Dessutom kan korrektheten påverkas av sättet frågan ställs på (Cederborg, 2000). Även om ambitionen har varit att vara objektiva för att nå så ärliga svar som möjligt, finns medvetenhet om att tolkningsarbetet omedvetet kan ha påverkat resultatanalysen med subjektivitet (Kvale & Brinkman, 2009). Vid planering av intervjuerna diskuterades det faktum att alla informanter har haft personlig kontakt med studiens forskare, eftersom båda arbetat länge som lärare i kommunen och funderingar finns om informanternas svar skulle blivit annorlunda jämfört med om vederbörande aldrig tidigare träffats. Bryman (2016) påtalar olika faktorer som rör forskare och informanter som kan påverka svaren vid en intervju. Det blev därför centralt att klargöra för informanterna att det var just deras uppfattningar som efterfrågades.

Studien görs i en mellanstor kommun med ett fåtal särskilda undervisningsgrupper, vilket kan innebära svårigheter med konfidentialitetskravet rent forskningsetiskt. Extra vikt har lagts vid att avidentifiera såväl elever som föräldrar (Kvale & Brinkman, 2009). Studien syftar inte till att jämföra olika särskilda undervisningsgrupper med varandra.

8.3 Specialpedagogiska implikationer och studiens kunskapsbidrag

Efter samtalen med elever och deras föräldrar har vi förstått att en placering i särskild undervisningsgrupp innebär en stor emotionell upplevelse som resulterat i flera uppfattningar, framför allt för föräldrarna. De berättar om den besvikelse som de känt gentemot hemskolan, både vid skolbytet och senare vid ett samarbete kring eleven. Vi har även förstått att de ofta lämnas själva med dessa känslor, vilket kan bli tungt att bära och även påverka fortsatta relationer med skolan, vilket i sin tur påverkar elevernas inställning och relationer i skolan. Vi tror att detta kan motverkas genom att föräldrarna tillåts vara delaktiga i en tydlig och jämställd kommunikation mellan skola, särskild undervisningsgrupp och hem. Det bör finnas en plan för placeringen som beskriver konkret hur den ska fortlöpa samt utser vem som är ansvarig för olika delar. När detta finns tror vi att chansen är mycket större för att upplevelsen blir mer positiv för föräldrar och är gynnsam för eleverna i fortsatta studier. Vi ser att eleverna tenderar att vara länge i den särskilda undervisningsgruppen och anar en del av förklaringen ligger i bekvämlighet, i och med att eleverna trivs i den särskilda undervisningsgruppen, föräldrarna har en lugnare tillvaro och det är lugnt i hemklassen.

Som specialpedagog kan vi fungera som en bro mellan hemmet och skolan, både innan placering och under tiden. Det är lätt att läraren i hemskolan tappar denna betydelsefulla relation med både elev och förälder. Det är även vanligt att läraren i hemklassen tänker att eleven går på en annan skola och då släpper ansvaret till lärarna på Lilla. Detta trots att eleven fortfarande är inskriven i hemklassen och hen står som mentor under hela placeringen i särskild undervisningsgrupp.

I de uppfattningar som föräldrar och elever har berättat för oss kan vi förstå hur viktig en särskild undervisningsgrupp kan vara. Förutom en välbehövlig paus från destruktiva mönster på hemskolan kan den även vara elevens enda fungerande skola och enda utvägen från destruktiva mönster med psykisk ohälsa som följd

En av föräldrarna uttrycker så klokt den del av vårt arbete som specialpedagoger i skolan handlar om: *När vi har elever som utmanar måste vi fråga oss, vad kan vi göra annorlunda, hur kan vi anpassa skolan så att alla barn får plats?* Som specialpedagoger arbetar vi för en så inkluderade skolsituation som möjligt för eleven och ser den från det relationella perspektivet så mycket det bara går. Som Ahlberg (2013) skriver, finns viljan att se till helheten, att hitta förklaringar till svårigheter i skolmiljön och inte hos individen. Studien visar att skolmiljön kan variera beroende på behov som eleven befinner sig i. Att få tillbringa del av sin skolgång i ett annat sammanhang kan vara avgörande för framtiden.

8.4 Förslag till framtida forskning

Frågor som dykt upp under arbetet är om det finns en gynnsam placering i särskild undervisningsgrupp, som tar hänsyn till alla delar som blir påverkade vid ett skolbyte, och om den finns, hur ser den i så fall ut?

Förslag till framtida forskning är att göra en studie kring elever i skolsvårigheter där skolan redan har tankar på placering i särskild undervisningsgrupp. Finns det möjlighet att vända svårigheterna med en satsning på ett relationsbyggande mellan klasslärare och elev samt klasslärare och föräldrar? Vi vet att relationen mellan elever med beteendeproblematik och klasslärare är mycket viktig, men vår uppfattning är att den sällan finns.

Det skulle även vara intressant att göra en studie kring upprättandet av en plan vid placeringen i särskild undervisningsgrupp, där delaktighet är normen. En plan som innefattar regelbunden kontakt mellan lärarna på hemskolan och i särskild undervisningsgrupp, mellan elev och de gamla klasskompisarna samt kontakt mellan föräldrar, hemskola och särskild undervisningsgrupp. Vi anser att placering i särskild undervisningsgrupp många gånger är en dramatisk händelse som borde följas upp på ett tydligare och mer strukturerat sätt.

Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Liber.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I Clark, C., Dyson, A & Millward, A (red). *Theorising special education*. Routledge.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 2. s. 159-175.
- Allwood, C.M. & Erikson, M.G. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper*. Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Liber.
- Andersson Varga, P. & Widigson, M. (2011). *Inkludering eller särlösning? - utvärdering av särskilda undervisningsgrupper*. http://centerforskolutveckling.goteborg.se/files/Inkludering_el_sarlosning.pdf
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Diss. Göteborgs Universitet, 2006. <https://hdl.handle.net/2077/16941>
- Blomqvist, C. (2012). *Samarbete med förhinder - om samarbete mellan BUP, socialtjänst, skola och familj*. <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:749369/FULLTEXT01.pdf>
- Bowker, G. C. & Star, S. L. (1999). *Sorting things out: Classification and its consequences*. Mit Press.
- Brodin, J & Ljusberg, A-L (2008). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder in remedial classes. *International Journal of Rehabilitation Research: December 2008 - Volume 31 - Issue 4 - p 351-355*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:a uppl.). Liber.
- Bynner, J. & Parsons, S. (1997). "Does numeracy matter? The basic Skills Agency
- Carlström, I. & Carlström Hagman, L-P. (2012). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. Studentlitteratur.
- Cederborg, A-C. (2000). *Barnintervjuer. Vägledning vid utredningsarbete*. Liber.
- Centrum epidemiologi och samhällsmedicin. (2017). *Autismspektrumtillstånd och adhd bland barn och unga i Stockholms län; Förekomst i befolkningen samt vårdsökande under åren 2011 till 2016*. Stockholms läns landsting.
- Claesson, S. (2007). *Spår av teorier: några skolexempel*. Studentlitteratur
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Gleerups.

De Boer, A. Pij, SJ & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181
doi 10.1080/08856251003658694

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs - issues of innovation and inclusion*. Sage.

Evaldsson, A-C., & Velasquez, A. (2012). "Impulskontroll nada". *Maskulina iscensättningar och sociala kategoriseringar i en ADHD grupp*. *Utbildning & Demokrati*, 21, 3, 14-33. 21 s.

Ferlin, M. & Persson, E. (2020). *Särskilda undervisningsgrupper - tillgång, återgång och övergång*. 2020:2 Vetenskaplig slutrapport från Ifous Forsknings- och Utvecklingsprogram Inkluderande lärmiljöer 2017-2019.

<https://www.ifous.se/app/uploads/2020/05/Ifous-Inkluderande-lrmiljer-forskarrapport-5-maj-2020.pdf>

Flood, T. (2014). From Salamanca to the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Beyond. I Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (red.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (s. 311-314). Peter Lang.

Florin, C. (2010). *Från folkskola till grundskola 1842-1962*.

http://www.lararnashistoria.se/article/folkskolans_historia

Garner, P. & Robinson, D. (1999). *Parents' early experiences of their child's primary school education*. Paper presented at the European Conferences on Education Research, Edinburgh. 20-23 sep 1999.

Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Gillberg, C. (2013). *Ett barn i varje klass - om ADHD och DAMP*. Studentlitteratur.

Giota, J. & Lundborg, Olof (2007). *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03.

Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

<http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips>

Gould J. & Ashton-Smith J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice*. Volume 12, Number 1, May 2011. Bild.

Groskovic, J. & Ashton-Smith, J.(2010). Understanding ADHD in girls: identification and social characteristics. *International journal of Special Education*, 25(1), 171-184.

Hansson, Å. (2011). *Ansvar för matematiklärande: Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. [Doktoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Science, 313]. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.

- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Skolverket.
- Haug, P., Egelund, N. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber
- Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. [Doctoral Thesis Pedagogik, Acta Wexionensia, 48]. Växjö University Press.
- Hjärne, E. (2004). *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg Studies in Educational Sciences 213.
- Hjärne, E. (2011). Livet i särskild undervisningsgrupp. I Eriksson Gustavsson, A-L., Göransson, K. & Nilholm, C. (red.). *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2018). Motivationsskapande undervisning och lärmiljö. *Modul: Inkludering och delaktighet - uppmärksamhet, samspel och kommunikation*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/>
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2013). *Utmärkt undervisning - Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur.
- Jennings, P.A., & Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional Competence in Relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525
- Johansen, J-B. (2000). *Du berga live tur kar 'n. Mellom-menneskelige relsjoner mellom læog elever i dagens skole*. [Avhandling 2000:32. Luleå Tekniska Universitetet]. Institutionen för Lärarutbildningen, Centrum för forskning i lärande.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara ett problem – social organisering och utvärdering av elever i särskild undervisningsgrupp*. [Avhandling, Linköpings universitet]. Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:17529/FULLTEXT01.pdf>
- Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp*. Liber.
- Korp, H. (2011). *Kunskapsöversikt - Kunskapsbedömning i skolan: vad, hur och varför?* Skolverket.
<https://skolverket.se/publikationer?id=2666>
- Kopp, S. (2010). *Girl with social and/or attention impairments*. [Doktorsavhandling, Institutionen för neurovetenskap och fysiologi vid Sahlgrenska akademi, Göteborg]. Intellecta Infolog AB.
- Krokmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik - en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidskrift Vol 17, No 2-3, 2007*. Jönköping University Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. Uppl.) Studentlitteratur
- Lee, S.J. (2007). The relations between the student-teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational studies*, 33(2), 2009-2016.
- Lezak, M. (2012). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press.

- Lindholm, S. (2007). *Vägen till vetenskapsfilosofin*. Academia Adacta AB.
- Ljungblad, A-L. (2016). *Takt och hållning: En relationell studie om det oberäkneliga i matematikundervisningen*. [Doctoral Thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 381]. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ljusberg, A-L. (2009). *Pupils in remedial classes*. [Doktorsavhandling]. Stockholms Universitet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:200409/FULLTEXT01.pdf>
- Lodsdon, A. (2021, 12 februari). The Important Role of Parents in Special Education. *Verywell family*. <https://www.verywellfamily.com/parental-importance-special-education-2162701>
- Lutz, K. (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola, möte med det som inte anses LAGOM*. Liber.
- Maehler, C. & Schuchardt, K. (2009). Working memory functioning in children with learning disabilities: does intelligence make a difference? *Journal of Intellectual Disability Research*, volym (53) 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2008.01105.x>
- Malmqvist, J. (2018). *ADHD-klasser ett hot mot inkludering?* Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/adhd-klasser-ett-hot-mot-inkludering>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10:1981
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- Morrison Gutman, L., Vorhaus, J., Burrows, R. & Onions, C. (2018). A longitudinal study of children's outcomes in a residential special school. *Journal of Social Practice*, Vol. 32, s. 409-421. <https://doi.org/10.1080/02650533.2018.1503162>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016a) Ett begrepp i blåsväder. *Specialpedagogik*, mars 2016. <https://www.lararen.se/specialpedagogik/teman/ett-begrepp-i-blasvader>
- Nilholm, C. (2016b). *Teori i examensarbetet - en vägledning för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2014). *Inkluderande undervisning - vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten. <https://webbutiken.spsm.se/globalassets/publikationer/filer/inkluderande-undervisning-tillganglig-pdf/>
- Patel, R. & Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Persson, B. (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Liber.
- Roll-Pettersson, L. (2001). *Between open systems and closed doors. The needs and perceptions of parents of children with cognitive disabilities in educational settings*. [Doctorial Dissertation. Stockholm Institute of Education]. HLS förlag.

Poole, D. A. & Lamb, M. E. (1998). *Investigative interviews of children: A guide for helping professionals*. American Psychological Association.

Riksdagen (Proposition 1975/76:39) Om skolans inre arbete mm.
http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/proposition/om-skolans-inre-arbete-mm_FZ0339

Sandström, M., Stier, J. & Nilsson, L (red.). (2014). *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. (1. uppl.). Studentlitteratur.

Segolsson, M. (2011). *Lärandets hermeneutik - Tolkningens och dialogens betydelse för lärandet med bildningstanken som utgångspunkt*. Jönköping University Press.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:393405/FULLTEXT01.pdf>

Severinsson, S. (2010). *Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller beroende*. [Avhandling, Linköpings universitet]. Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier, Linköpings universitet.
<http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:329990/FULLTEXT01.pdf>

Slee, R. (2014). Another Salamanca? I Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (red.) *Inclusive education twenty years after Salamanca*. (s. 299-310). Peter Lang.

SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolinspektionen. (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisningsgrupp och särskild undervisningsgrupp*. Rapport 2014:06
[Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp \(skolinspektionen.se\)](https://www.skolinspektionen.se/Sakerhetsrapporter/Sarskilt-stod-i-enskild-undervisningsgrupp-och-sarskild-undervisningsgrupp)

Skolverket (2000). *Attityder till skolan 2000*. Rapport nr 197.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a658026/1553961473780/pdf824.pdf>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Fritzes kundtjänst.
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket (2014a). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3299>

Skolverket (2014b). *Särskilda undervisningsgrupper: en studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Rapport 405. Skolverket.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=3190>

Skolverket (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning. En sammanställning av forskning, utvärdering och inspektion 1994-2014*. Fritzes.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3500>

Skolverket (2020). *Särskilt stöd för grundskolan läsåret 2019/20*. Dnr: 2019:387. Skolverket: Avdelning för analys. Enheten för förskole- och grundskolestatistik.

[PM – Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2019/20 - Skolverket](#)

Skolvärlden (2021). <https://skolvärlden.se/artiklar/2-av-3-larare-elever-saknar-sarskilt-stod>

Socialdepartementet (2014). *Konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning - och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Regeringskansliet.

<https://www.regeringen.se/4ae1cb/globalassets/regeringen/dokument/socialdepartementet/funktionshinder/konvention-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning.pdf>

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.

Szönyi, K. (2009). *Elever i särskilda undervisningsgrupper - elevers och föräldrars perspektiv*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006.

Svensson Källberg, P. (2018). *Immigrant student's opportunities to learn mathematics: In exclusion in mathematics*. [Doctoral thesis from the department of mathematics and science education ; 18]

Department of Mathematics and Science Education, Stockholm University

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1177002/FULLTEXT01.pdf>

Törnwall, M. (2001). *Uppfattningar och upplevelser av bedömning i grundskolan*. Malmö högskola: institutionen för pedagogik

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

UNICEF (1989). *FN:s konvention om barnets rättigheter*.

<https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/barnkonventionen/konventionstexten/>

UNICEF (2019). *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>

Utbildningsdepartementet (2019). *Bättre möjligheter till stöd i särskild undervisningsgrupp utreds*. Sveriges regering.

<https://www.regeringen.se/pressmeddelanden/2019/06/battre-mojligheter-till-stod-i-sarskild-undervisningsgrupp-utreds/>

- Uslaner, E., & Dekker, P. (2001). "The 'Social' in Social Capital." I *Social Capital and Participation in Everyday Life*. Routledge.
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Studentlitteratur.
- Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Uppsala Studies in Education No 130.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Westling Allodi, M., & Fischbein, S. (2000). *Boundaries in school – educational settings for pupils perceived as different*. I *Scandinavian journal of disability research*. s.63–86.
- Wentzel, K.R., Battle, A., Russel, S.L. & Looney, L.B. (2010). Social support from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 35 (2010), 193-202.
- Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.). *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Liber.
- Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköpings Universitet.
- Ågebrant, Annika. (2016). *Delaktighet för flickor och pojkar med adhd. -intervjuer med elever och rådgivare i specialpedagogik*. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*. Studentlitteratur.
- Öquist, O. (2018). *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat. (2:a uppl.)*. Gothia Fortbildning.

Bilaga 1



2021.02.01

Till målsman

Hej!

Vi är två speciallärare som heter Annika Fredén och Lisa Glans och läser till specialpedagog vid Göteborgs Universitet.

Som examensarbete ska vi genomföra en studie som sedan redovisas i en uppsats. Det här är en förfrågan om du och ditt barn vill delta i denna studie med syfte att öka kunskaperna om hur elever och föräldrar upplever särskild undervisningsgrupp. Studien innebär samtal med dig och ditt barn eftersom ni har erfarenheter av särskild undervisningsgrupp under sin skolgång.

Det finns ganska mycket forskning på hur skolförvaltning och personal upplever undervisning i särskilda undervisningsgrupper och många kommuner väljer bort denna undervisningsform. Däremot finns det mindre forskning om hur eleverna och deras föräldrar upplever denna skolform. Vad är/har varit positivt och vad är/har varit negativt? Vi är nyfikna på hur du och ditt barn upplever skolan och vad ni vill berätta.

Vi tänker att vi ska genomföra samtal med dig och ditt barn i skolan. Samtalen beräknas ta 20-40 minuter och samtalet med ditt barn äger rum under skoltid. Vi träffar er gärna var för sig, men om det är mer bekvämt för ditt barn att du som förälder är med gör vi så. Eftersom vi befinner oss i en pandemi genomför vi samtalen med dig som förälder via digitala medier eller telefon. Om du hellre vill att vi träffas, löser vi det i så fall på ett Covid-säkert sätt.

Med detta brev vill vi alltså fråga om du och ditt barn vill/får delta. För ditt barns deltagande önskas att du som förälder lämnar ditt godkännande och givetvis att barnet själv

vill vara med. Vi vill betona att deltagandet är frivilligt och att ni när som helst kan avbryta deltagandet. Resultatet av studien sammanställs i en uppsats på ett sådant sätt att ingen kan identifieras. Alla uppgifter som vi får av er är konfidentiella och ska behandlas med största respekt enligt GDPR och Vetenskapsrådets riktlinjer.

Meddela oss via mail eller ring så snart som möjligt om ni vill delta eller inte. Vi tar kontakt för att boka samtalstid.

Vänliga hälsningar



Annika Fredén

annika.freden@edu.xxx.se

Mobilnr: 0123 45 67 89

lisa.glans@edu.xxx.se

Mobilnr: 0123 45 67 89



Lisa Glans

Vetenskapligt ansvarig:

Göran Söderlund

PhD lektor vid Göteborgs Universitet

goran.soderlund@gu.se

Bilaga 2

Intervjuguide med elever

Vad kommer du ihåg från första dagen på Lilla?

Var du med och bestämde att du skulle byta skola? Varför blev det så att du bytte?

Hur känns det innan du ska åka till skolan?

Är det något du saknar från din gamla skola?

Är det något som är bättre på Lilla?

Vad är bäst med att vara i en liten grupp? (någon stund på dagen)

Vad är sämst med att vara i en liten grupp? (någon stund på dagen)

Har du lektioner på hemskolan med din gamla klass?

Vilka lektioner? Hur känns det?

På Lilla är det ju inte så många elever. Hur upplever du det?

Har du fått några reaktioner/frågor från dina klasskompisar att du går på Lilla?

Vilka är skillnaderna om du jämför Lilla med din förra skola? (säg namnet på skolan eleven gått i) Förslag på specifika områden:

resväg?	kompisar?	läxor?	lektioner?	idrott?
klassrum?	lärare?	delaktighet/ påverka?	skolmat?	raster?

Intervjuguide med föräldrar

Kommer du ihåg hur första kontakten med Lilla såg ut?

Vem tog initiativet?

Vilka känslor fick du då?

Vilken information fick du om Lilla? Stämde den?

Kände du att du kunde påverka beslutet att ditt barn fick en plats där?

Vilka saker (förutsättningar) anser du vara viktigast för ditt barns skolgång?

Blev dessa tillgodosedda på Lilla?

På vilka sätt anser du att ditt barn har påverkats genom att gå på Lilla?

lärande? kamratrelationer? humör? sätt att se på sig själv?

Känner du dig delaktig i ditt barns skolgång på Lilla?

Vad är mest positivt med placeringen i Lilla?

Vad är mest negativt med placeringen i Lilla?

Känner du någon oro för något i ditt barns skolgång?

Är det något du saknar eller vill förändra vad gäller ditt barns nuvarande skolsituation?