

Södertörns högskola | Institutionen för lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap | Vårterminen 2010

Betydelsen av särskilda undervisningsgrupper-

Tio elevers upplevelser

Av: Iman Bahri Lundqvist

Handledare: Kenneth Awebro

Abstract

The importance of special education groups - ten students' experiences

The purpose of this study is to gain additional knowledge and a greater understanding of pupils experiences of joining a special teaching group. The study focuses on pupils with special needs and the ambition has been to get a student perspective of how they perceive their education with special support. In addition, the study is concerned with how pupils perceive their special support and whether this has any relevance to their learning, development and future goals.

This study is based on Urie Bronfenbrenners theory *The ecology of human development*. The theoretical perspective highlights the interaction between the pupils and the school environment, which is important for development and learning. The study is based on a qualitative research method in the form of interviews. Ten pupils from two different municipalities have been interviewed.

The results show that pupils are positive to the special form of teaching in smaller groups and consider their present situation better than their earlier experience of regular curriculum in large classes. In the special education groups the pupils are able to acquire the knowledge and skills they need in order to achieve their future goals.

Author: Iman Bahri Lundqvist

Advisor: Kenneth Awebro

Keywords: special support, special educational groups, special education, development and learning

Abstract

Betydelsen av särskilda undervisningsgrupper – tio elevers upplevelser

Uppsatsens syfte har varit att få ökad kunskap och större förståelse om elevers upplevelser av att gå in en särskild undervisningsgrupp. Studien handlar om elever i behov av särskilt stöd och utgångspunkten har varit att få ett elevperspektiv på hur de upplever sin skolgång med särskilt stöd och belysa deras positiva respektive negativa upplevelser om sin särskilda undervisningsform samt i den ordinarie undervisningen i sin dåvarande klass. Uppsatsen kretsar kring hur eleverna upplever sitt särskilda stöd och huruvida den har någon betydelse för deras lärande och utveckling. Dessutom huruvida eleverna känner att skolan erbjudit tillräckligt med resurser, för att uppnå deras framtida mål.

Uppsatsens teoretiska perspektiv belyser samspelet mellan eleven och dess närmiljöer vilket är betydelsefullt för att utveckling och lärande ska ske. Undersökningen baseras på en kvalitativ forskningsmetod i form av intervjuer. Där tio högstadiееlever från två olika kommuner har intervjuats.

Resultatet av studien visade att eleverna var mer positiva till den särskilda undervisningsformen i en mindre grupp än med den ordinarie undervisningen i stor klass. I den särskilda undervisningen kunde eleverna tillgodose sig kunskaper och färdigheter till skillnad från den ordinarie undervisningen. Den särskilda undervisningen i skolan har haft stor betydelse för deras framtida mål.

Författare: Iman Bahri Lundqvist

Handledare: Kenneth Awebro

Nyckelord: klassbyte, särskilt stöd, särskilda undervisningsgrupper, specialundervisning, utveckling och lärande

Innehållsförteckning

Abstract.....	2
Abstract.....	3
1 Inledning.....	6
2 Bakgrund.....	7
2.1 Historisk bakgrund om specialundervisningen i Sverige.....	8
2.2 Vad skiljer pedagogik från specialpedagogik?	9
2.3 Specialundervisning	10
3 Syfte och frågeställning	14
3.1 Definitioner	14
3.2 Avgränsning.....	14
4 Forskningsläge	16
5 Teoretiska perspektiv och en applicerbar teoretisk modell.....	21
5.1 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori	21
5.1.1 Figur av Bronfenbrenners modell av systemnivåerna	23
5.1.2 Mikrosystemet	23
5.1.3 Mesosystemet.....	24
5.1.4 Exosystemet	24
5.1.5 Makrosystemet	24
5.2 Kritik mot teorin	25
5.3 Teorins användbarhet i undersökningen	25
6 Metod	27
6.1 Metoddiskussion	27
6.2 Urval och genomförandet av intervjuer.....	28
6.3 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet.....	28
6.4 Etiska övervägande	29
6.5 Empiri	30
7 Resultat.....	31
7.1 Positiva upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen.	31
7.1.1 Skola A, positiva upplevelser av den särskilda undervisningsgruppen	31
7.1.2 Skola B, upplevelser av den särskilda undervisningsgruppen	32

7.1.3	Skola A, positiva upplevelser av den ordinarie klassen	32
7.1.4	Skola B, upplevelser av den ordinarie klassen	33
7.1.5	Sammanfattning av positiva upplevelser i skola A och B	33
7.2	Negativa upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen	35
7.2.1	Skola A, negativa upplevelser i den särskilda undervisningen	35
7.2.2	Skola B, negativa upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen	35
7.2.3	Skola A, negativa upplevelser i den ordinarie undervisningen.....	35
7.2.4	Skola B, negativa upplevelser i den ordinarie undervisningen.....	36
7.2.5	Sammanfattning av negativa upplevelser i skola A och B	36
7.3	Lärarens betydelse	37
7.3.1	Skola A, beskrivning av lärarna i den särskilda undervisningsgruppen	37
7.3.2	Skola B, beskrivning av lärarna i den särskilda undervisningsgruppen	38
7.3.3	Skola A, vikten av bra lärare	38
7.3.4	Skola B, vikten av bra lärare.....	39
7.3.5	Sammanfattning av lärarens betydelse	39
7.4	Framtidsmål.....	40
7.4.1	Skola A, upplevelse av framtida mål	40
7.4.2	Skola B, upplevelse av framtida mål	40
7.4.3	Sammanfattning av framtidsmål	41
7.5	Resultat och analys.....	41
7.6	Sammanfattning och slutsatser	44
8	Käll- och litteratur förteckning	47
9	Bilagor.....	49

1 Inledning

I min lärarutbildning har mitt intresse för elever i behov av särskilt stöd växt sig starkare på grund av att det finns olika tankar om hur den särskilda undervisningens bör se ut och vilka elever som omfattas av den. I läroplanen från 1994 står det skrivet att elever som har svårigheter i sitt skolarbete ska få särskilt stöd. Det står dock inte vilka elever som inkluderas i detta.

Detta särskilda stöd på grundskolan har ofta kritiserats. Skolverket ger en beskrivning av en inspektionsrapport där man studerat svenska skolors organisation kring elever i behov av särskilt stöd:

(...)det verkar bli allt vanligare att elever i behov av särskilt stöd samlas i särskilda undervisningsgrupper, antingen på den skola eleverna går eller i särskilda skolor i kommunen. Detta beskrivs i inspektionsrapporten som bekymmersamt, dels för att denna organisering av det särskilda stödet strider mot skollagstiftningens principer om en inkluderande skola, och dels för att verksamheten i många fall fungerar dåligt och i strid med bestämmelser om särskilt stöd i skolförfattningarna. Det ska dock sägas att inspektioner också visar att verksamheten i vissa fall kan vara väl fungerande (Skolverket 2008: 47).

I mitt framtida yrke som lärare kommer jag utan tvivel att få undervisa elever som har svårigheter med sitt skolarbete på grund av olika orsaker. Därför vill jag undersöka detta ur ett elevperspektiv och få en ökad förståelse om vilka faktorer som kan ha betydelse för elevens lärande och utveckling. Studien kanske kan leda till att skolpersonal får en ökad förståelse och kunskap om elever i behov av stöd.

Min undersökning inriktar sig på tio elevers perspektiv på positiva och negativa upplevelser kring deras nuvarande skolform, både i den särskilda undervisningsgruppen och i den dåvarande skolgången i ordinarie klass. Hur upplever eleverna sin särskilda undervisningsform och vad har den för konsekvenser för deras lärande och utveckling? Jag vill också få kunskap om huruvida eleven upplever att skolan har givit dem tillräckligt med resurser för att uppnå framtida mål.

2 Bakgrund

Samundervisningsklass är en verksamhet som är anpassad till elevernas individuella behov och förutsättningar. Elever som går i samundervisningsklass kan ofta ha haft problem med att tillvarata sina studier på ett utvecklande och tillfredställande sätt i sin ordinarie klass. I skollagens paragraf 2 andra stycket kan man läsa följande:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1985: 1100).

Professorn i specialpedagogik, Bengt Persson skriver i sin bok *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap* att det är skolan som har ansvaret för att möta elevernas svårigheter med organisatoriska, pedagogiska eller miljörelaterade åtgärder så att svårigheterna reduceras. Vilka elever som omfattas av särskilt stöd preciseras inte i skollagtexten men i fjärde kapitlet paragraf 2 andra stycket står det:

Särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (Persson 2007:20).

Lagen gör ingen skillnad mellan olika svårigheter utan kravet är att alla barn ska gå i skolan och uppstår svårigheter för eleven så skall skolan ge särskilt stöd till vederbörande (Persson 2007: 20-21). Grundskoleförordningen ger riktlinjer om olika typer av stödåtgärder:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp(SFS 2000: 1108 5 §).

I och med att skolan blev decentraliserad har varje skolverksamhet hittat sina egna lösningar gällande vilka elever på skolan som är i behov av särskilt stöd. Skolan har således särskild undervisning (anpassad undervisning) för elever i behov av särskilt stöd i mindre grupper. Dessa särskilda undervisningsgrupper kan se olika ut beroende på hur en skola eller kommun har utformat dem. Skolorna kan ha långsam inlärnings takt klasser, Asperger-grupper, ADHD-grupper, läs- och skrivgrupper men även särskilda undervisningsgrupper med läxhjälp, matematik-, svenska- eller engelska stöd och så vidare.

2.1 Historisk bakgrund om specialundervisningen i Sverige

Specialpedagogikforskarna Carl-Gustaf Stukát och Ulla-Britt Bladini redovisar hur den svenska grundskolan formades genom tre betydande utredningar, 1940 års skolutredning, 1946 års skolkommission (SK) och 1957 års skolberedning. Dessa skapade en grundläggande nioårig skola som i regel skulle vara organisatoriskt förbunden enligt Stukát och Bladini. Särskiljningen mellan olika elever skulle äga rum inom klassens ram (Stukát & Bladini 1986:8).

Skolkommissionens utredningsbeslut ledde till enighet om att individualiserad undervisning var en förutsättning om alla elever skulle inkluderas i samma klass. Skolkommissionens rapport är emellertid motsägelsefull. Skolkommissionen menade att det ändå vore önskevärt att fortsätta och utöka satsningen på hjälpklasser för elever med svag begåvning, av den orsaken att eleven förväntades få en mer harmonisk skolgång i en sådan grupp (Persson 2007:18).

Skolberedning från 1957 rekommenderades en differentierad specialundervisning orsaken till detta var att eleverna fick svårigheter, vilket främst ansågs ligga hos dem själva. Under 1970-talet växte specialundervisningens organisationsform "samordnad specialundervisning" väldigt kraftigt. Den samordnade specialundervisningen avsåg i svenska och matematik, där specialläraren bedrev undervisning i ett långsamt tempo med särskilt undervisningsmaterial. I Lgr 69 rekommenderades en ökad samordning av elever med olika former av funktionsnedsättningar i de "vanliga" klasserna. Där uppmärksammades även miljön i skolan som en sannolik orsak till elevers svårigheter att uppnå skolans krav. Det var ett framsteg att elevernas svårigheter ej sköts över på eleven själv, utan skolan ska ta sitt ansvar och anpassa sig efter eleven och inte tvärtom (Persson 2007:18).

Den ökade satsningen med generösa statsbidrag till specialundervisningen resulterade inte i förväntade effekter, eftersom resursfördelningen inte skedde behovsriktat utan fördelades ut på andra delar av i organisationen. Strukturer som förhindrade skolans möjligheter att möta individuella behov, såsom homogenisering av eleverna, fasta kurser och traditionell klassundervisning, oroade den dåvarande regeringen. En utredning inleddes för att kartlägga skolans inre arbete (SIA). SIA:s förslag ledde till läroplanen för grundskolan 1980 (Lgr 80). I Lgr 80 tonas skillnaden mellan specialpedagogik och vanlig undervisning ner med argumentet att det viktigaste syftet med specialundervisningen blir att "motverka att barn får svårigheter i skolan" (Stukát & Bladini 1986:24–25).

De första bestämmelserna för specialundervisningens korta historia proklameras i början av 1940-talet. Sedan dess har man försökt utveckla specialundervisningen genom författningar och läroplaner. I början av 1980-talet försvinner specialundervisningen bort från Lgr 80. Istället ska man utanför arbetsenhetens ram på skolan bilda fasta grupper. I de fall behovet av specialpedagogiska insatser är nödvändiga, ska det finnas särskilt stöd för eleverna. Inom skolans ram ska särskild undervisning genomsyra hela organisationen (Stukát & Bladini 1986: 48-49).

Eleven ska i den möjligaste mån gå kvar i den vanliga klassen och tar inte upp några särskilda uttagsmetoder för specialundervisning. Om de förebyggande åtgärderna inom arbetsenheten inte leder till önskat resultat, förväntas skolan göra en mer ingående utredning om elevens situation.

Undervisning i särskild undervisningsgrupp

Särskild undervisning maximalt fem veckotimmar (som inte tas från förstärkningsresursen)

En justering av timplan, på högstadiet i form av anpassad studiegång (Stukát & Bladini 1986:49).

Med Lgr 80 anvisningar börjar begreppet *"en skola för alla"* ta form. Jag beskriver begreppet vidare under avsnittet "3.3 Specialundervisning".

2.2 Vad skiljer pedagogik från specialpedagogik?

Persson tolkar utifrån skrivningen i en regeringsproposition från 1980-talets slut att begreppsförklaringen har blivit tämligen vid. Specialpedagogik är "insatser för elever som faller utanför den naturliga variationen i olikheter" (Persson 2007:25). Persson hävdar att det är svårt när specialpedagogiken har fått ett brett spektrum av variationer att hantera såsom sociala störningar som kan ligga i skolmiljön till inlärningssvårigheter av olika grad. Han menar vidare att det är svårt att se en allmän definition av benämningen specialpedagogiska behov eller specialpedagogik. Begreppstermen specialpedagogik kan ses problematisk ur flera synvinklar:

Specialpedagogikens innehåll är ett tvärvetenskapligt kunskapsområde och grundar sin teori från olika discipliner som medicin, psykologi, sociologi etcetera.

Specialpedagogiken är politisk-normativ, av den orsaken hur samhällsmedlemmar formulerar hur olika individer med avvikelser skall ha det i samtiden och framtiden.

Specialpedagogiken ska utföra en väldig massa funktioner i skolan och samhället, vilket är kan tyckas oklara (Persson 2007: 25-27).

I början av 2000-talet i Sverige uppkom en förnyad diskussion kring specialpedagogikens definition. Allmänt kan sägas att i stora huvuddrag går det en gräns mellan att undersöka elevens svårigheter som en fråga relaterat till olika lokala lärande miljöer respektive till utbildningssystemet som samhällsinstitution. Persson belyser att specialpedagogiken har en mångfaldig karaktär och att området har en stor utbredning i olika variationer, med detta menar han att specialpedagogiken inte nödvändigtvis hjälper läraren i arbetet med elevernas svårigheter i lärandemiljöer. Utan att det behövs utveckling av praxis och teori som tar hänsyn till olika komplexa behandlingsprocesser. Persson påpekar att de resultat som presenteras är svagt underbyggda. Han menar att just att det är den individuella behandlingen av den enskilda individen som kan leda till välmående (Persson 2007: 28-29).

2.3 Specialundervisning

Persson menar att specialpedagogiken står för några negativt laddade begrepp som belastar det pedagogiska språket till exempel avvikelser, separation och fragmentisering. Han utvecklar det genom att förklara att specialundervisningssystemet har fungerat parallellt i skolan under en lång period, vilket har lett till kunskap om att möta elevers olika svårigheter har gått förlorad. Tillgången på specialpedagoger och speciallärare har lett till att klassläraren inte planerar sin undervisning efter alla elever, vilket har lett till klasser med en mer homogen sammansättning (Persson 2007:28). Elever i behov av särskilt stöd har segregats och avskiljts från den ordinarie undervisningen. Det har lett till att den specialpedagogiska forskningen kritiskt granskat dessa miljöbetingelser under vilka specialpedagogiska anspråken kan tänkas uppkomma. Den individfokuserade forskning har fått ge en plats åt en mer miljörelaterad forskning i större utsträckning (Persson 2007: 33).

Forskaren Peder Haug använder sig av två olika benämningar på integrering, det vill säga segregande integrering och inkluderande integrering, för att påvisa att det finns en nyansskillnad som inte framträder när man använder begreppet integrering (Haug 1998: 19). Inkluderande inkludering och segregande inkludering är begrepp som används för att förklara de olika metoder som används för elever i behov av särskilt stöd. Inkluderande integrering är där alla elever oavsett funktionshinder och funktionsnedsättningar ingår inom ramen av den ordinarie undervisningen (Haug 1998: 21). Där anpassas skolan efter vad eleven har för behov och det blir en mer heterogen sammansättning av elever som samhället ser ut. Medan den segregande inkluderingen är att eleverna går i samma skola men att de särskiljs i från den ordinarieundervisningen antingen visa ämneslektioner eller alla ämneslektioner. Vilket innebär att skolan inte anpassar sig efter eleven utan eleven

anpassas efter skolans organisation kring det särskilda stödet. Detta medför också att klasserna blir mer än mer homogen sammansättning.

Skolförfattningen i Sverige har en tydlig vision att alla svenska skolor ska vara inkluderande och helst i den ordinarie undervisningen. Tyvärr står teorin och det praktiska arbetet långt ifrån varandra, eftersom i praktiken så går skolorna mot mera kompensatoriska lösningar som baseras på individanpassad undervisning, som oftast sker utanför klassrummet. Alla elever fungerar dessvärre inte i den ordinarie undervisningen av olika skäl. I LPO 94 ger man anvisningar om att alla elever som har svårigheter med sitt skolarbete har rätt till särskilt stöd. Det definieras dock inte vem som har rätt till den hjälpen då skolan skall genomsyras av specialpedagogiken. I och med att svenska skolan har kommunaliserats har det lett till att skolorna kommer på sina egna lösningar på hur det särskilda stödet skall organiseras. Ett problem är att många lärare anser att det själva inte har kompetens att undervisa alla elevers olika svårigheter och problemet skjuts över på specialpedagogerna.

Haug menar att inkluderande integrering är mer rättvist baserad på social rättvisa. Han menar vidare att i sin sammanfattning, att om skolan ska nå idealet där alla elever är helt inkluderande, erfordras mycket mer än bara en organisatorisk förflyttning av elever i särskilda undervisningsgrupper till den ordinarie undervisningen. Den löser nämligen inga särskilda problem utan inkluderingen kan istället medföra risker som avsaknad och osynliggörande av individuell anpassning (Haug 1998: 62).

Forskaren Gunn Imsen visar också på, att den specialpedagogiska forskningsvärlden försiggår en hätsk debatt om inkluderande respektive segregering undervisningsformer. Begreppet *inkluderande undervisning* används när man pratar om elever i behov av särskilt stöd. Inkluderande undervisning är en konsekvens av det amerikanska specialpedagogiska stödsystem som flitigt särskiljer elever från den sedvanliga undervisningen. En del forskare inom specialpedagogiken menar på att den segregering undervisningen inte är etiskt försvarbar. Den inkluderande undervisningen går ut på att ändra själva inlärningsmiljön och skolorganisation som omgärdar hela undervisningssituationen. Där ska alla elever erbjudas meningsfull undervisning i en gemensam socialt sammanhang. Idén är radikal i sin utformning då målet är att förändra inlärningsmiljön för alla elever.

Salamanca deklARATIONEN 1994 som är utformat av UNESCO har en likartad syn, där utgångspunkten är elever med särskilda behov och den ger rekommendationer om *en skola för alla*, där barn med särskilda behov har rätt till gemensam undervisning oavsett funktionsnedsättning eller utvecklings-

törning. Den är emellertid en något försiktigare alternativ av inkluderingsbegreppet (Imsen 2006: 416). Salamancakonferensen ägde rum sommaren 1994 och konferensen organiserades av den spanska regeringen med samarbete med UNESCO som är en systerorganisation till FN. Det var drygt 300 deltagare som representerade över 90 regeringar och 25 internationella organisationer. Syftet med konferensen var att förverkliga arbetet *utbildningen för alla* och förhandla fram kursändringar som behövs för att främja principen en *skola för alla*. Tanken med *en skola för alla* är att skolor ska erbjuda alla elever likvärdig utbildning, speciellt elever i behov av särskilt stöd (<http://www.unesco.se/shared/document/skrifter/Salamanca-deklarationen%20Nr4-1996.pdf>).

Forskaren Roger Säljö påpekar att detta har medfört till omformulering av individanpassad undervisningen *efter alla elevers behov och förutsättningar* (Säljö 2008: 36). Formuleringen är väsentlig eftersom den gäller alla elever oavsett vilken begåvning de har. I Sverige har man mest uppmärksammat de elever som har svårigheter av något slag. Det har bidragit till att vi inte har någon tradition av undervisningsprogram eller särskilda skolor för de allra mest begåvade eleverna. I USA däremot har man även riktat stor uppmärksamhet även mot de högt begåvade eleverna och vilka särskilda utmaningar de har behov av (Imsen 2006:415).

Imsen skriver att specialundervisning är samma sak som anpassad undervisning. Det som skiljer den från den ordinarie undervisningen är att eleven har något funktionshinder som kan medföra besvär i själva läroprocessen. Elever som har tillträde till specialundervisning är en mångskiftande grupp. Imsen beskriver kortfattat vilka olika sorts elever som kan ha specialundervisning:

Det finns olika former av funktionshinder. De kan vara av fysiskt slag, till exempel att eleven är rörelsehindrad och måste sitta i rullstol. De kognitiva funktionerna kan vara helt normala, men på grund av den begränsade rörligheter går eleven miste om en del möjligheter till lärande. Funktionshindren kan också vara kognitivt slag, till exempel läs- och skrivsvårigheter. Då har eleven problem med att tillägna sig lektuell nivå i andra sammanhang. Ett tredje exempel är elever med stora emotionella problem, ofta på grund av en svår uppväxt (Imsen 2006:416–417).

I skolverkets sammanställning av olika forsknings/utvärderings rapporter om särskilt stöd i grundskolan har man angett att det finns två olika typer av svårigheter som kan orsaka särskilt stöd, det vill säga lärande- och beteendesvårigheter. De enskilt vanligaste problemen är läs- och skrivsvårigheter och allmänt gäller det de lägre åldrarna i grundskolan. Bland högstadielever framträder starkast beteendeproblem, som exempelvis socioemotionella problem och koncentrationsvårigheter. Det är även vanligt med kunskapsmässiga svårigheter bland dessa elever. Kraven på sociala färdig-

heter som självständighet och självstyrning i samband med ökande delaktighet i individuellt studiearbete, anses få konsekvenser för elever i behov av särskilt stöd. Undersökningarna bekräftar om att eleverna i behov av särskilt stöd har svårt att klara av det individuella arbete som utgörs av ett friare arbetssätt (Skolverket "*Särskilt stöd i grundskolan*"2008: 9-10).

I läroplanen LPO 94 kapitel fem, ges bestämmelser om vilka elever som har rätt till stödundervisning:

4 § En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd. Stöd- undervisning kan anordnas antingen i stället för utbildning enligt timplanen eller som ett komplement till sådan utbildning.

5 § Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i särskild undervisningsgrupp.

Forskaren Ingrid Sandén påpekar att fastän Sveriges skolförfattning har ett tydligt syfte att skapa en inkluderande skola så går den praktiska utvecklingen åt motsatt håll och kompensatoriska lösningar grundade på individuellt hänsynstagande till nytta och behov är centrala. Hon pekar på att den kompensatoriska undervisningen är åtgärder i skolan i syfte att stödja elever som är socialt, kulturellt eller ekonomiskt missgynnade (Sandén 2000:19).

3 Syfte och frågeställning

Studien undersöker intervjupersonernas (eleverna) positiva och negativa upplevelser om sin särskilda undervisningsform i särskild undervisningsgrupp samt hur den var i den ordinarie undervisningsklassen. Jag vill undersöka hur elever upplever sin särskilda undervisningsform och vad den innebär för deras lärande och utveckling samt om eleverna upplever att skolan har givit dem nog med resurser, för att uppnå framtida mål.

Syftet med undersökningen är att få mer förståelse och kunskap om elevernas upplevelser av att gå i en särskild undervisningsgrupp.

Mina frågeställningar är:

- Vilka positiva respektive negativa upplevelser har eleverna av sin skolgång, efter klassbytet från ordinarie till en särskild undervisningsklass?
- Vilken betydelse ger eleverna lärarens roll i den särskilda undervisningsformen?
- Upplever eleverna att den särskilda undervisningsgruppen har gett dem tillräckligt med resurser för att uppnå framtida mål?

3.1 Definitioner

I uppsatsen används begreppen samundervisningsklasser, stödundervisnings grupper och särskilda undervisningsgrupper synonymt så även begreppen skoldaghem och resursskola, då resursskola är den nya definitionen av skoldaghem. Hemklass, ordinarie klass och storklass är liktydiga begrepp och när jag skriver om lärare i den särskilda undervisningen så är det i min uppsats synonymt med speciallärare.

3.2 Avgränsning

Studien begränsas att undersöka två skolors stödundervisningsgrupper med långsam inläring och den är enbart utifrån ett elevperspektiv. Avgränsningen motiveras av den anledningen att det är en begränsad studie.

Dessa särskilda undervisningsgrupper är lokaliserade i skolorna och den ena gruppen i skola A består av fyra elever i årskurs sju till nio och den andra gruppen i skola B av sex elever med integrerade årskurser sju till nio. I den först nämnda gruppen ingår eleverna i en större klass och läser ofta de

praktiskt lagda ämnena i den stora klassen, samtidigt som gruppen har tillgång till ett eget klassrum med en speciallärare som även är deras mentor som undervisar de teoretiska ämnena. Den andra gruppen läser alla ämnen i sin särskilda undervisningsgrupp i ett och samma klassrum, förutom idrott, slöjd och musik som undervisas i andra delar av skolan. Denna grupp har också olika ämneslärare som kommer och undervisar dem i elevernas klassrum. Gruppen har även en speciallärare som är med på samtliga ämnens lektioner och som även är deras mentor.

4 Forskningsläge

Nedan beskrivs vad tidigare forskning säger om särskilt stöd i grundskolan och beskriva i grova drag om dess variationer, men fokus ligger på särskilda undervisningsgrupper i grundskolan. Därefter beskriver jag avhandlingarna som vidrör delar av det jag kommer att presentera om hur samspelet mellan individen och miljön påverkar deras utveckling och lärande.

Det finns avhandlingar där man har undersökt elevers, skolpersonal och föräldrars upplevelser om övergången från den ordinarie skolan till en resursskola/skoldaghem, det vill säga att eleven får särskild undervisning ut efter vad eleven har för behov.

Resursskolan är ofta avskild från den ordinarie skolbyggnaden och tar emot elever från olika skolor. Resursskolor är till för elever som av sociala och emotionella orsaker inte klarar av den stora gruppen. Eleverna kan ofta komma i konflikt med både vuxna och skolkamrater. De är ofta utagerande. Det finns även resursskolor som tar emot elever som är ängsliga, tysta, tillbakadragna och som har långsam inlärningstakt.

S:t Örjans skolor har olika typer av resursskolor och ligger i Stockholms län och de beskriver sin verksamhet på följande sätt:

S:t Örjans skolor som ingår i utbildningsförvaltningens grundskoleavdelning och har i uppdrag att erbjuda en variation av specialpedagogiska inriktningar i särskilda undervisningsgrupper. Erbjudandet gäller för elever i behov av stöd i grundskolan där rektor i samråd med vårdnadshavare och elevhälsan, under kortare eller längre tid, anser sig sakna förutsättningar att ge eleven undervisning vid hemskolan. Verksamheten inom S:t Örjans skolor är intäktsfinansierad, vilket innebär att skolorna får köpa en plats. S:t Örjan organiserar de regionala samverkansklasserna i Stockholm stad. Till dessa grupper kan ansökan göras i samråd med BUP även från andra kommuner i länet (http://www.orjan.stockholm.se/?S%3At_%D6rjans_skolor).

Den teoretiska utgångspunkten är att samspelet mellan individen och miljön är väsentlig för att utveckling och lärande ska ske. Nedan presenteras avhandlingar som handlar om resursskolor. De har betydelse för undersökningen, då de belyser om individens samspel med miljön och vilka faktorer som har betydelse för att lärande och utveckling ska förekomma.

Det finns olika varianter av resurser och även i den ordinarie skolan kan det finnas olika typer av särskilda undervisningsgrupper. Ansatsen är att undersöka elevers upplevelser efter övergången från stor klass till en särskild undervisningsgrupp med långsam inlärning på den ordinarie skolan, det vill säga elevens hemskola.

Skolverket har sammanställt en mängd avhandlingar och rapporter om *Särskilt stöd i grundskolan*. Den är också relevant för denna studie då den belyser särskilt stöd från olika perspektiv. Studien kommer dock lyfta fram de resultat som är relevant för undersökningen utifrån elevernas utsagor.

Bernt Gunnarsson har i sin omfattande avhandling *"En annorlunda skolverklighet– Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö"* forskat om högstadielärares upplevelser av sitt byte till en resursskola. Övergången var motiverad av att de från skolans sida eller elevens sida insett det omöjligt att gå kvar i den vanliga skolmiljön. Efter bytet från hemskolan till resursskolan förändrades elevens attityd mot att börja studera under lektionerna och var mer nöjd med sig själv. Gunnarssons hypotes var att det fanns ett samband mellan en elevs upplevelser i närmiljön och handlingar, men var sambandet bestod i var oklart (Gunnarsson 1999).

Studien är ett försök att identifiera det betydelsebärande i upplevelserna av det skeende som ledde fram till ett byte av skolmiljö för eleverna och av den förändring jag upplevde hos eleverna i den alternativa skolmiljön (Gunnarsson 1999:11).

Gunnarssons avhandling är indelad i tre olika processperioder som utgår från den ordinarie skolan, bytet och vistelsen på resursskolan. Hans undersökning innehåller en beskrivande och en analyserande del där han jämför de tre närmiljöerna. Gunnarssons utgår från Bronfenbrenners teorimodell som utgångspunkt men även andra teoretiska perspektiv för att kunna dra slutsatser mellan elevens samspel och miljö.

Avhandlingens resultat visade på att resursskolan/skoldaghemmet gav eleverna ett alternativ till en värdig skolsituation. En miljö som inbjöd till kunskap, utveckling och växande. Det anmärkningsvärda var att nästan alla sökte vidare till fortsatta studier på gymnasiet (Gunnarsson 1999:6).

Ingrid Sandéns avhandling *"Ett alternativ för lever i behov av särskilt stöd"* har sin utgångspunkt i berättelser om och av elever i behov av särskilt stöd. Det första syftet med avhandlingen var att undersöka hur eleverna får sin studiegång på resursskola/skoldaghem att utvecklas genom tre definitioner:

- Jagmedvetande
- Känsla av kompetens
- Social samspelefformåga

Det andra syftet var även att studera de förutsättningar som fanns i resursskolsmiljön. Det tredje var att undersöka hur förutsättningarna för eleverna såg ut när de återvände till sina hemskolor.

Sandéns undersökning gav resultatet av att varje elev utvecklade ett mera positivt jagmedvetande, samtliga elever hyste även en positiv känsla av kompetens och eleverna visade på bättre social förmåga under sin tid på resursskolan.

Sandén menar att resultaten visar på att eleverna behövde lugn och ro i sin skolmiljö. Hon menar vidare att man ska sluta att se på kompensatoriska åtgärder som något av ondo, utan att man ska ta hänsyn till att vissa barn i behov av särskilt stöd i vissa perioder behöver dessa för att utveckla sitt jagmedvetande, sin kompetens och sin sociala samspelsförmåga.

Dessa avhandlingar har relevans för min studie då de också utgår från elever i behov av särskilt stöd. Resursskolan som behandlas av författarna är bara en av fler olika resurser som finns på grundskolan. Skillnaden med resursskolans elever är att de har både undervisning och fritidsaktiviteter under en samlad skoldag. De särskilda undervisningsgrupperna som jag har undersökt har enbart undervisning under skoldagen precis som den ordinarie grundskolan.

Några av målen med resursskolan är att reducera eller bota elevens emotionella och sociala störningar. Det huvudsakliga målet är att eleven ska återanpassas till hemskolan (Sandén 2000:24). Sandén menar att det är motiverat att undervisa elever med svårigheter i mer eller mindre segregerade miljöer. Det finns två aspekter:

En vilja att skapa en miljö med bästa möjliga betingelser för att ge enskilda elever stöd och hjälp.

Att avskilja elever som stör den vanliga undervisningssituationen (Sandén 2000:24).

En elev kan också få särskild undervisning bland annat på grund av att den omöjliggör för läraren/lärarna att bedriva undervisning eller att klasskamraterna får studie ro, men detta rapporteras inte lika öppet påpekar Sandén.

Dessa aspekter motiveras ofta av högstadieskolor som underlag för elevers skolform i särskilda undervisningsgrupper. Då särskild undervisning kan ge eleven en miljö där hon kan få det stöd och hjälp som behövs, för att kunna nå sina mål efter sina egna förutsättningar och förmågor. Syftet är att den särskilda undervisningen ska vara tillfällig och om eleven har förmågan så bör den återvända till sin hemklass.

Skolverket skriver i sin sammanställningsrapport att det särskilda stödet för elever i behov har ökat under mitten av 1990-talet men främst i årskurs 3-4. Skolverket menar att eleverna som har studerats under 1990-talet någon gång har haft specialpedagogiskt stöd. Det stödet kan se ut på olika sätt. Allt från att få några extra stödtimmar till att ingå en mindre undervisningsgrupp. Rapporten lägger fram att trots att en stor andel får särskilt stöd, så finns det även elever i behov som inte får ta del av det särskilda stödet. Elever som inte fick särskilt stöd var ofta störande och utåtagerande eller tysta och initiativsvaga. Den förstnämnda gruppen fick oftast inte för lite stöd utan fel sorts stöd (Skolverket 2008:8).

En omfattande fallstudie i skolverkets sammanställning belyser även orsakerna till att elever slutar grundskolan utan fullständiga betyg i ett eller flera kärnämnen:

- Bristande delaktighet, antingen frånvaro eller passiv närvaro
- Inlärningssvårigheter (skolverket 2008: 48)

Skolverket skriver om framgångsfaktorer för elevens skolgång och menar att en av faktorerna är sambandet mellan lärarens kompetens och elevens studieresultat. Det finns även ett motstridigt samband mellan elevens resultat och klasstorlek (småklasser).

Denna visar att skolors framgång hör samman med lärares förhållningsätt och organisatorisk småskalighet. Lärarna i skolor med hög måluppfyllelse hade goda kunskaper om eleverna såväl kunskapsmässigt och socialt, och förmådde därmed stödja och motivera eleverna på ett adekvat sätt. Detta möjliggjordes genom småskalighet i någon form. Småskalighet i sig sägs dock inte vara en garanti för elevens framgång, utan dess betydelse är beroende hur skolan utnyttjar den (skolverket 2008: 11).

I tidigare avsnittet 3.3 *specialundervisning* nämndes att inkludering och segregering av elever i behov av särskilt stöd varit en het potatis inom forskningen av specialpedagogiken. Det finns två perspektiv i denna debatt som står mot varandra. Kritiken mot särskiljande lösningar är att elever kan stämplas som avvikare från klassen, vilket kan leda till att eleven stigmatiseras och kan allvarliga konsekvenser för elevens studieresultat och framtida mål. Samtidigt finns det elever och lärare som anser att kompensatoriska lösningar är nödvändiga för elevens studieresultat och mål. En elev kan känna sig utpekad och som avvikare även om den ingår i den ordinarieundervisningen, eftersom att den har svårigheter med att tillgodogöra sig undervisningen. Särskiljandet och inkluderandet kan båda vara segregrande, vilket är specialpedagogikens dilemma.

Skolverkets rapport visar att det finns en strävan bland de undersökta skolorna att arbeta mer med inkluderande lösningar, dock används fortfarande i hög grad kompensatoriska lösningar såsom särskilda undervisningsgrupper. Rapporten beskriver att i dessa särskilda undervisningsgrupper ingick elever med en viss diagnos eller ett visst problem när det gäller uppmärksamhet och relationer. Verksamhetens mål var dock att eleven bör återvända till den ordinarie undervisningen. Eleverna som har intervjuats i studien har dock varit positiva till det särskilda stödet men känt sig som avvikare och utpekade på grund av särskiljandet (Skolverket 2008: 9-10).

5 Teoretiska perspektiv och en applicerbar teoretisk modell

Först redovisas Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell som är studiens teoretiska grund för examensarbetet. Därefter beskrivs den kritik som finns om teorin och slutligen förklaras hur teorin kommer att användas i undersökningen.

5.1 Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori

Ekologi kommer ursprungligen från grekiskan "Oikos" vilket betyder hus, boning och hem", och logos betyder "läran om" (Andersson, B-E 1986:14). Termen användes först inom modern biologisk forskning "läran om sambandet mellan de levande organismerna (inklusive människan) och deras omgivning (miljö)", men har sedan lånats av sociologin som socialekologi "human ecology" (Andersson, B-E, 1986: 15).

Andersson påpekar skillnaden mellan vad som utskiljer den amerikanske psykologen Urie Bronfenbrenners utvecklingsekologi och socialisationsforskning och tidigare utvecklingspsykologisk forskning. Bronfenbrenners utvecklingsekologi ställer utvecklingen i ett sammanhang i centrum, där biologiska faktorer, uppväxtmiljö och psykologisk utveckling måste beaktas. (Andersson 1986: 14-15).

Utvecklingens ekologi (the ecology of human development) ligger i skärningspunkten mellan de biologiska, psykologiska och sociala disciplinerna med avseende på deras betydelse för studier av individens utveckling i samhället (Andersson 1986, s 15).

Bronfenbrenner är kritisk till den utvecklingspsykologi som endast ser individen och inte tar hänsyn till det sociala samspelet och miljön (setting) som individen är delaktig i. Han menar att individens utveckling i ett sammanhang måste sättas i fokus. (Imsen 2006:72).

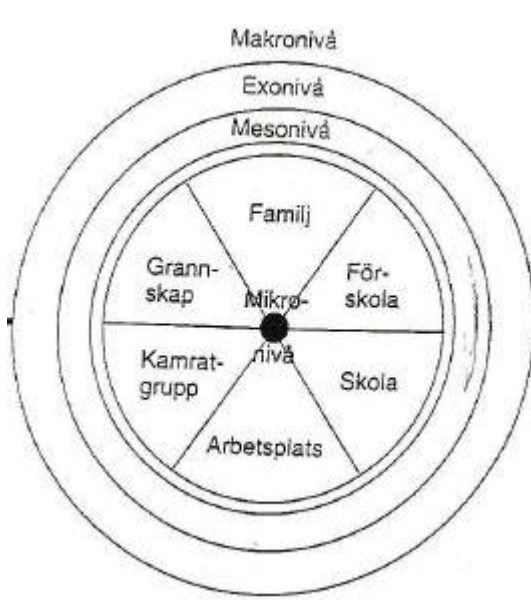
Bronfenbrenners systemteori har givit struktur åt ett sammanhang där individen är en del av ett system, där begreppet miljö är grundläggande. Miljön ses som en uppsättning sammanhängande strukturer/nivåer. Systemteorin har fyra nivåer där individen interagerar och utvecklas på grund av de olika nivåerna. Det kan förstås som boxar av olika storlek som ryms den ena i den andra (Andersson 1986: 20-21). De fyra systemnivåerna är beroende av varandra det vill säga inbäddade och förknäade i varandra (Gunnarsson 1999: 16).

Utvecklingsekologin utgår från barnets samspel med sin omgivning och miljö är den viktigaste aspekten för utveckling och lärande. Miljö och människan interagerar med varandra i de olika nivå-

erna. Strukturerna i Bronfenbrenners modell framställer uppväxtmiljö i de olika nivåerna och användbart kopplat till barns utveckling (Ogden 1991:232). Barnets utveckling och lärande är avhängigt i den verklighet barnet lever i. Bronfenbrenners teori belyser vad som är meningsfullt för barnets utveckling och lärande. I synnerhet upplevelserna barnet erfar i samspel med sin närmiljö som är på mikronivå har den största påverkan på utveckling och lärande (Gunnarson 1999: 15-16).

5.1.1 Figur av Bronfenbrenners modell av systemnivåerna

Figur 1 visar hur systemet ser ut. Nedan illustreras figurens alla systemnivåer teoretiskt, från den inre kärnan på mikronivå till den yttre fältet på makronivå.



Källa: Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön (Andersson, 1986: 21).

5.1.2 Mikrosystemet

På mikronivån i modellens kärna har individen, det vill säga barnet dess naturliga miljö(setting), det vill säga familjen. Barnets första naturliga interaktion inträffar inom familjen, där utveckling sker. Ju äldre barnet blir kommer fler delar av närmiljöer att ingå samtidigt som till exempel grannskapet, förskolan, kamrater, skolan, fritidshem, idrottsföreningen och så vidare. Bronfenbrenner preciserar mikrosystemet på detta sätt:

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 1979:22).

Barnet uppträder på olika sätt i de olika miljöerna beroende på vilken miljö den befinner sig i. Dessa mikrosystem eller närmiljöer är ett mönster av relationer, roller och aktiviteter som barnet erbjuds och deltar i för att utvecklas. I dessa delar bildas ett nät av relationer, ett så kallat system, som inverkar på det utvecklande barnet (Andersson 1986: 20-21).

5.1.3 Mesosystemet

Mesosystem är där olika mikrosystem möts. Det vill säga att händelser som sker i en miljö får konsekvenser i en annan miljö. I dessa olika mikrosystem utvecklas relationer mellan dem i olika grader som följaktligen får konsekvenser för barnet. Andersson menar att ett barns prestationer i skolan inte bara är avhängigt av vad som händer i skolan, utan även av vad för slags stöd som fås hemifrån och hur samarbetet ser ut mellan skolan och hemmet. Är samarbetet mellan olika närmiljöer av en positiv karaktär gällande sociala relationer, aktiviteter och roller så har det en större betydelse för individens utveckling (Andersson 1986: 26-27).

Bronfenbrenners definition på mesosystemet:

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: 25).

Gunn Imsen tolkar detta, när ett barn får en förskoleplats förändras familjesituationen, då den föräldern som har varit föräldraledig kan börja arbeta och familjen kan nu få råd att köpa en större bil eller bostad exempelvis (2005: 75).

5.1.4 Exosystemet

Exosystemet omsluter mesosystemet, fast här är deltagandet för individen/barnet inte aktivt som i de förra nivåerna. Barnets utveckling kan ha betydelse för hur en kommun styr och beslutar gällande exempelvis skolan, personalomsättning inom förskoleverksamheten, föräldrars arbete och föräldrars vänskrets etcetera (Andersson 1986: 28, Bronfenbrenner 1979:25).

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner 1979:25).

5.1.5 Makrosystemet

Längst ut på den ekologiska modellen placeras makronivån som definieras av politiska system, rättsväsende, social- och sjukvård och ekonomiska system. Det som beslutas inom institutioner på makronivå inverkar på individen och ger konsekvenser för den verklighet individen möter i sina närmiljöer. Förhållanden på makrosystemet påverkar skolans verksamhet genom till exempel styr-

ning av skolan och läroplaner samt den specialpedagogiska traditionen (Imsen 2005: 76, Gunnarsson 1999: 19).

The microsystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner 1976:26).

5.2 Kritik mot teorin

Den kritik man kan skönja i Bronfenbrenners teorimodell är att den inte är komplett. Andersson (1986) menar att det lagts för lite uppmärksamhet på att utveckla exo- och makrosystemen och att det inte görs några ansatser till att utveckla och modifiera begreppsmodellen för att kunna lättare analysera systemen. En allmän kritik för Bronfenbrenners teori är:

att den är så allmän, så övergripande och abstrakt, att alla kan hålla med, utan att ändå få ut något konkret, om man har praktiska problem att lösa (Andersson 1986: 99-100).

Andersson hävdar dock att teorin är användbar för att nå en bättre förståelse och kunskap av individens utveckling. Teorin är som en karta som hjälper till att orientera oss i det utvecklingsekologiska fältet. Teorin kan även visa på vilka kunskaper som kan vara adekvata ur ett utvecklingsekologiskt perspektiv och vilka kunskaper som är mindre lämpliga. På så sätt blir den metodologisk men å andra sidan ger den inga lämpliga metoder eller presenterar metodiska lösningar på sådana problem (Andersson 1986: 99-100).

Denna studie kan dock ge väsentliga kunskaper om elevers syn genom användandet av teorin. Då studien har i syfte att få bättre förståelse och kunskap över elevens syn kring sin skolform och därmed är teorin är lämplig för min undersökning. Den kommer att lyfta fram att det olika närmiljöernas påverkan på eleven. Undersökningen kommer inte vara en problemlösande undersökning utan snarare ha fenomenologiskt perspektiv. Där individens upplevelse av olika förhållanden i sin omgivning/miljö har en stor betydelse för barnets utveckling.

5.3 Teorins användbarhet i undersökningen

Avhandlingarna har relevans för undersökningen, då de tangerar vid att eleven och skolmiljöns samspel, vilket är den teoretiska ansatsen i studien. Tidigare forskning visar även på att småskaliga grupper och lärarens kompetens har betydelse för elevens studieresultat för att lyckas uppnå sina

mål. Ansatsen är att se om det går att utröna vilka faktorer som är väsentliga för elevers utveckling i särskild undervisningsklass och om de överensstämmer med tidigare forskning.

Bronfenbrenners utvecklingsekologi har valts för att titta på hur miljöer påverkar elevens utveckling och lärande. Ansatsen är således att röra sig kring mikronivån men även anknyta till mesonivån. Huvudanledningen är att detta är en begränsad studie. Jag kommer dock inte ifrån att de två yttre exo- och makronivåerna påverkar individen på olika sätt genom olika politiska beslut som sker över skolan med styrdokument.

6 Metod

6.1 Metoddiskussion

Metodvalet har noga övervägts då jag vill få en ökad förståelse för elevers upplevelser i att gå i en särskild undervisningsgrupp. Fenomenologi är då ett utmärkt perspektiv när man vill finna förståelse för informantens syn på världen. Forskaren Staffan Stukát skriver att fenomenologins fokus vilar på vad- och hur- frågor. Han beskriver fenomenologin på följande sätt:

Man intresserar sig för hur fenomen i omvärlden uppfattas av människor, vilket innebär att man är ute efter innebörder istället för förklaringar, samband eller frekvenser. Hur uppfattar människor sin omvärld? Vilka olika sätt att tänka (erfara) finns det? Det handlar om att identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar (Stukát 2005: 33).

Det finns ett antal varianter på kvalitativa metoder och det är viktigt att ha noggrant övervägt vilken metod som är lämplig för en studie, då olika metoder kan ge olika svar. Det är viktigt hitta den metod som bäst passar forskningsproblemet (Stukát 2005: 36).

Jag anser dock att den kvalitativa intervjumetoden med fenomenologiskt perspektiv är lämplig för min studie, då jag utgår från elevernas syn på sin skolmiljö. Bronfenbrenners systemteori som jag har som min teoretiska grund i undersökningen är en även den fenomenologisk teori.

Psykologiprofessorerna Steinar Kvale och Svens Brinkmann påpekar att intervjuer är särskilt lämpliga när man vill undersöka individers syn på mening i sina livsvärldar, genom att beskriva deras självuppfattning och upplevelser och utveckla och klargöra deras perspektiv på deras levda liv (Kvale & Brinkmann 2009: 133).

Jag har utfört halvstrukturerade intervjuer och med den metoden kan informanten ha en frihet att fördjupa och tydliggöra sina svar (Kvale & Brinkmann 2009: 140). Vinsten med detta är att min undersökning kan ge möjlighet att se samband eftersom den utgår från särskilda teman och även specificerade frågor för att få svar på mina frågeställningar. Då jag behövde en struktur över intervjuens förlopp skrev jag ett manus, intervjuguide, innan jag startade intervjuerna. För att skapa en god intervjuinteraktion har den tematiska strukturen i intervjuguiden följts av frågor som är korta och lätta att förstå, eftersom jag ville få flyt på samtalet så att informanten kan tala om sina upplevelser och känslor (Kvale & Brinkmann 2009: 146-150).

6.2 Urval och genomförandet av intervjuer

Målet är att få en ökad förståelse för elevers upplevelser av sin särskilda skolmiljö. Jag valde att vända mig till högstadieskolor med särskilda undervisningsgrupper, då dessa omfattas av särskilt stöd. Mitt tillvägagångssätt var att jag e-postade skolledarna på två kommunala skolor i Stockholms län. Jag valde dessa för att jag kände till att skolorna har särskilda undervisningsgrupper. Detta då jag tidigare arbetat i dessa verksamheter och för att jag har en förförståelse för hur verksamheten är organiserad. Tanken var även att få ett större urval av svar, då de särskilda undervisningsgrupperna ser en aning olika ut på dessa skolor. Jag valde att utföra 12 intervjuer med sex elever från respektive skola. På grund av två avhopp från en skola intervjuade jag tio elever sammanlagt; fyra elever på en skola och sex elever på den andra skolan. Strävan är inte att jämföra eleverna med varandra, utan att få ökad förståelse i den enskilde elevens upplevelser om dess särskilda skolgång och att försöka se om det föreligger några samband mellan deras utveckling och lärande i deras särskilda skolmiljö. Undersökningen är inte allmängiltig för svenska skolor, men kan dock vara intressant ur ett elevperspektiv vad gäller dennes livsvärld i sin särskilda undervisningsgrupp.

Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att man behöver intervjua så många som det krävs för att få fram ett resultat av det man vill veta. I uppsatser är det brukligt att intervjua ungefär femton plus till minus tio informanter. Författarna påpekar att det ibland ändå kan vara lämpligare att intervjua färre och fokusera sig på förarbetet till intervjuerna och analyseringen av undersökningen för kvalitets skull.

Intervjuerna genomfördes enskilt med varje elev i ungefär trettio minuter i skolans lokaler under skoltid. Att intervjuerna utfördes enskilt med varje elev var bland annat för att bevara anonymiteten i elevernas svar och att eleven så skulle kunna känna sig mer avspänd samt komma till tals lugn och ro. Enskilda intervjuer kan vara att föredra än ett deltagande i fokusgrupper där vissa av deltagarna kan ta över ordet (Kvale & Brinkmann 2009: 166).

6.3 Generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Kvale och Brinkmann menar att undersökningens tillförlitlighet ska genomsyra hela arbetets gång. Hela arbetsprocessen ska ledas av att jag ifrågasätter och kontrollerar mitt arbete. Från formulering av syfte och frågeställning, metodval till själva intervjuprocessen (2009: 155-116).

Samhällsforskningen fastställer kunskap med utgångspunkt i begreppen validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Dessa begrepp kan bli svårare att verifiera i den begränsade studie jag utför, än om jag hade arbetat med en större undersökning. Med *generaliserbarhet* i åtanke valde jag medvetet skolor i två olika kommuner i Stockholm och eleverna är slumpmässigt utvalda i den särskilda kategorin, går en särskild undervisningsgrupp och är i behov av särskilt stöd.

Reliabiliteten kan vara svårare att skönja, eftersom jag inte hade möjlighet att utföra intervjuerna mer än en gång per elev. Jag frågade dock eleverna ifall de ville granska sina utsagor, för att göra möjliga ändringar. Det kunde ha ökat reliabiliteten något. Ingen av informanterna ville granska sina svar och jag förmodar att det kände tillit till mig, då jag inte är okänd för eleverna.

6.4 Etiska övervägande

Stukát menar att det finns fyra etiska aspekter *informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet* som är väsentliga för en forskares vetenskapliga undersökning. Dessa principer ska bidra med till stringens och riktighet men även ta hänsyn upphovsrätten (Stukát 2005:130–134). Jag har följt dess rekommendationer som finns i Stukáts bok, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*.

Den första kontakten var jag personligen på skolorna och pratade med skolledarna. Jag förklarade vad mitt syfte med mitt examensarbete var och när jag hade fått tillåtelse att utföra intervjuerna kontaktade jag berörda lärare per telefon. Därefter skickade jag en e-post vilket lärarna sedan vidarebefordrade till vårdnadshavarna. I brevet angav jag vad som avsågs med undersökningen och att eleverna som deltog skulle förbli anonyma. Jag berättade att intervjuerna skulle spelas in och att de är frivilliga samt att eleverna när som helst kunde dra sig ur (se bilaga).

Jag besökte skolorna återigen för att informera eleverna om mitt syfte och frågade vilka som var intresserade av att delta i en inspelad intervjuundersökning. Därefter inväntade jag svar från vårdnadshavarna och med hjälp av mentorerna fick jag snabbt svar och kunde sätta igång. Inför varje intervju informerade jag eleverna om deras roll och upprepade återigen att samtalet skulle spelas in och att de det var frivilligt samt att de när som helst kunde dra sig ur. Jag upplyste även om att både skolan och eleven förblir anonyma genom aidentifiering.

Kvale och Brinkmann hävdar att intervjuerna bör transkriberas från talspråk till skriftspråk för att det ska bli flyt i texten och att förhindra att intervjupersonerna känner sig oetiskt stigmatiserade av

en viss grupp av individer (2009: 204). Jag har därför transkriberat intervjupersonernas utsagor från tal- till skriftspråk.

6.5 Empiri

Jag har intervjuat tio stycken elever från två olika högstadieskolor som går i särskild undervisningsklass. Dessa särskilda undervisningsgrupper har lite olika tillvägagångssätt för att ge stöd åt elever i behov av särskilt stöd. Båda har dock en strävan att individanpassa undervisningen utefter elevernas egna förutsättningar och förmågor. Eleverna går från årskurs sju till nio. Då jag vill bevara elevernas anonymitet framgår varken deras kön eller ålder i undersökningen. Temat presenteras först, därefter kommer beskrivning av elevernas utsagor i sammanfattande text och citat. I slutet av varje tema sammanfattar jag det sagda utifrån mina tolkningar. I min intervjuguide har jag olika teman och ur dessa kommer jag att belysa vad som är relevant för undersökningen. Varje tema presenteras var och ett för sig. Den tematiska uppläggningsen ser ut på följande sätt:

- *Positiva upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen*
- *Negativa upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen*
- *Lärarens betydelse*
- *Framtidsmål*

I ett eget avsnitt presenteras resultatet och analysen som kopplar Bronfenbrenners teori till studien för att kunna teoretisera företeelser utifrån informanternas utsagor. Förutom det så har jag ställt undersökningsresultaten i jämförelse med annan forskning som har avhandlats i området. Därefter kommer sammanfattning och slutsatser i ett eget avsnitt.

7 Resultat

Först presenteras temaämnet och därefter kommer en kort beskrivning av elevernas utsagor och citat. I slutet av varje tema sammanfattas det sagda med en sammanfattning från skola A och B. Detta mönster används konsekvent genom varje tema.

7.1 Positiva upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen.

7.1.1 Skola A, positiva upplevelser av den särskilda undervisningsgruppen

De positiva upplevelserna med den särskilda undervisningsgruppen enligt eleverna är att det är en mindre grupp och de fick hjälp när de fastnade i någon uppgift. Eleverna får lugn och ro och det har underlättat för att eleverna att koncentrera sig på sina skolarbeten under lektionen, då alla elever i skola A hade koncentrationssvårigheter och några har även inlärningssvårigheter. Att de fick arbete i sin egen takt var en viktig orsak till positiv upplevelse. Varje elev kände att de hade utvecklats genom att de klarade målen eller hade blivit, eller var på väg att bli godkända i ämnen som de inte klarat innan. Trivselfaktorn i klassen var hög och alla uppskattade sina vänner i den lilla klassen, men även att umgås med kompisar under skoldagen var något de också tyckte var viktigt både i den lilla gruppen och med andra elever på skolan.

Det är lättare att jobba.

Det är roligare att lära sig och man lära sig mer på ett roligt sätt. Det är mer anpassat efter mig och läraren hinner runt till alla.

Bättre lärare och vi få mer hjälp så att man förstår bättre. Klassen är mindre och det är lugnare och jag kan koncentrera mig bättre.

Man kan koncentrera sig på lektionen, för när alla kommer till lektionen så jobbar alla och det är tyst.

Jag trivs i klassen. Det är tryggt... ingen mobbing eller barnsligheter.

Klassen är bra.

Jag trivs bättre i den här klassen.

Klasskompisarna är snälla.

Kompisarna är viktiga i skolan.

7.1.2 Skola B, upplevelser av den särskilda undervisningsgruppen

Av elevernas utsagor kan jag se att alla är överens om att de trivs och kan vara sig själva. Lärare och elever är snälla, omtänksamma och tar hänsyn till varandra. Att ha kompisar tycker de är viktigt för att trivas i skolan. Eleverna får lugn och ro på lektionerna i den särskilda undervisningsgruppen, vilket gör att de kan koncentrera sig bättre. De anser att de får det stöd de behöver för att uppnå sina mål. Samtliga elever påpekar att de får tillräckligt med tid för att arbeta med sina studier.

Det är tystare och inte lika rörigt.

Jag trivs väldigt mycket... för att det är lugnt och man kan jobba i sin egen takt och vi har bra lärare.

Det känns jättebra för jag får den hjälp jag behöver.

Man känner sig hemma och alla kan ha vilken stil man vill. Alla är sig själva och alla är olika.

När jag bytte till klass var det de bästa som kunde hända... här är det bäst!

Den är lugnt och man får hjälp och lärarna lyssnar.

Det som är bra att det är lugnt och det inte händer så mycket... det blir inga bråk och saker går inte sönder. Lärarna är bra och man kan prata med dem och man får hjälp.

Det hjälper att vi får mer hjälp och då blir det lättare när vi är i lilla gruppen. Vi får chansen att prata mera, eftersom vi är så få.

Det är bra elever och lärare de mer omtänksamma, tar kontakt och tar hänsyn.

7.1.3 Skola A, positiva upplevelser av den ordinarie klassen

Jag fick olika svar för vad som var positivt i deras ordinarie klass. En elev nämnde att de hade fler raster och håltimmar. En annan nämnde att de hade mer kompisar i sin egen ålder, eftersom den lilla klassen är åldersintegrerad klass. Två andra nämnde att det inte fanns något positivt med den förra klassen.

Några av elevcitaten presenteras nedan:

Jag vet inte... vi hade mer raster och håltimmar.

Jag hade flera kompisar i klassen i min egen ålder.

Det finns inget positivt.

7.1.4 Skola B, upplevelser av den ordinarie klassen

Några av eleverna trivdes även i deras ordinarie klass. De menade på att de hade mer kompisar eftersom det var en större klass. Vissa pekade att det var bra lärare och att de fick bra hjälp, men att de var lite stökigare. Eftersom skola B är ett högstadium så har vissa av eleverna jämfört med deras tidigare hemskola i den ordinarie undervisningen när de gick på mellanstadiet. En elev menade att det positiva med dess förra klass var att det var svårare och då lärde man sig mer, men att det fanns mycket negativt. En elev nämnde att den inte behövde jobba så mycket då lärarna gjorde uppgifter åt en. Eleven har delade åsikter gällande den "överdrivna hjälpen".

Det var att jag inte behövde göra så mycket utan det var mest lärarna som gjorde saker åt mig. Det var positivt men ändå negativt i alla fall.

Den var ganska lugnt och det var bra lärare... skolan var nästan som den här skolan.

Man hade mer klasskamrater i den förra klassen.

Det var bra lärare och man fick bra hjälp men det var lite rörigt.

7.1.5 Sammanfattning av positiva upplevelser i skola A och B

Min tolkning är att elevernas upplevelser om den särskilda undervisningsgruppen är mycket positiv. För elever med inlärnings- och koncentrationsvårigheter, som samtliga elever har i dessa klasser, kan man se att klassmiljön i den lilla gruppen är betydelsefull för att eleverna ska kunna lära sig och utvecklas. En av de väsentliga faktorerna är undervisningsmiljöns utformning, att de är en liten grupp och att eleverna då får lugn och ro för att kunna fokusera på sitt skolarbete och att det får arbeta i sin egen takt. Dessutom tillger lärarna eleverna mer tid till deras arbeten och eleverna behöver inte vänta länge för att få hjälp när de har problem. Speciallärarna ser varje elev och individanpassar efter elevens förmåga och förutsättningar, vilket gör att eleverna tycker det är mer motiverande att jobba.

I de särskilda undervisningsgrupperna som jag har intervjuat är de minst fyra till nio elever i varje klass och man har en speciallärare/mentor till varje grupp. Dessa lärare har en förståelse för deras svårigheter, då de känner eleverna väl och vet hur de fungerar. Relationen mellan samtliga lärare och eleverna är goda utifrån elevernas uttalanden. Det finns inge tvekan om att eleverna trivs i sin klass och i skolan i allmänhet. Det beror också på att eleverna känner att de har vänner i klassen och i skolan. Jag vet även att mentorerna och vårdnadshavarna har tät kontakt med varandra, vilket gör att man reducerar skolk och andra problem som kan falla mellan stolarna i kanske en stor klass.

Jag ser att de positiva upplevelserna inte skiljer sig för de två olika skolorna speciellt mycket fast de särskilda undervisningsgrupperna har vissa strukturella olikheter. Den ena klassen tillhör en stor klass och integreras i vissa undervisningsämnen och den andra klassen inte integreras alls med någon annan klass. Skolverksamhetens syfte på båda skolorna är att om det finns möjlighet så ska eleven tillbaka till den ordinarie undervisningen. Det kan dock ske på lite olika sätt, till exempel att en elev kan delta i den ordinarie undervisningen vissa lektioner och efter en period, kanske eleven kan återgå helt till den ordinarie undervisningen. Ett annat exempel kan också vara att eleven går alla år på högstadiet i den särskilda undervisningen gruppen för att hon inte klarar av den ordinarie undervisningen. Det bestäms i samråd med vårdnadshavare, eleven, specialläraren, rektorn och hälso- och sjukvårdsteamet på skolorna, huruvida övergångarna ska ske.

Med utgångspunkt från elevernas svar huruvida det fanns några positiva upplevelser i den ordinarie klassen innan klassbytet, var det positiva att de hade fler klasskamrater i den dåvarande klassen just för att den var större. Några elever i skola A kunde inte riktigt se vad som var positivt med den förra klassen. De var inte heller närvarande i skolan speciellt mycket på grund av skolk, då de inte maktade med den snabba takt den ordinarie undervisningen höll. Två elever hade erfarit att deras förra klass hade varit en positiv upplevelse utifrån att lärarna var bra och att de fick bra hjälp. En elev påpekade att det positiva i den ordinarie undervisningen var att man hade flera raster och håltimmar till skillnad från den särskilda undervisningen, vilket vi vuxna troligen skulle se som något negativt.

7.2 Negativa upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen och i den ordinarie undervisningsklassen

7.2.1 Skola A, negativa upplevelser i den särskilda undervisningen

Två elever tyckte att det kunde vara stökigt ibland men annars fanns det inget negativt om den särskilda undervisningsgruppen som de kunde komma på. En elev sade att det negativa var att håltimmarna försvann, men började skratta så jag vet inte riktigt om han menade det eller inte.

Det finns inget negativt här allt är bra här.

Håltimmarna försvinner(skratt.)

Det kan vara stökigt ibland.

7.2.2 Skola B, negativa upplevelser i den särskilda undervisningsgruppen

En elev nämnde att det negativa med den särskilda undervisningsgruppen var att det snart är slut. Resterande hade inga negativa upplevelser om skolan.

Det negativa är att man snart slutar och att jag kanske inte får lika mycket hjälp sen på gymnasiet... det oroar mig.

Det finns inget negativt som jag har upplevt. Det är klart att det händer negativa saker ibland men tar man itu med på en gång.

Det finns inget negativt.

7.2.3 Skola A, negativa upplevelser i den ordinarie undervisningen

Elevernas upplevelser av sin ordinarie klass var att den kunde vara rörigt och stökigt, vilket gjorde att de tappade koncentrationen. Eleverna ansåg att de inte fick tillräckligt med hjälp för att klara sina mål, eftersom klassen var stor och en lärare inte räckte till. Det tog för lång tid innan de fick hjälp om de ibland ens fick någon hjälp.

Det var jobbigt att gå i stor klass, för jag fick inte den hjälp jag behövde.

Det var stökigt och jag kunde inte koncentrera mig.

Jag kunde inte koncentrera mig... det var fler elever.

Det negativa var att det var väldigt stökigt

7.2.4 Skola B, negativa upplevelser i den ordinarie undervisningen

Problemet var att ofta, berättar eleverna, att det var stökigt och då tappade de koncentrationen. Det medförde att eleverna inte alltid hängde med i den ordinarie undervisningen. En elev berättade att han fick fel sorts stöd av de dåvarande lärarna. En annan elev kände att den inte fick den hjälp som behövdes, för att lärarna inte orkade med att eleven hade svårigheter. En elev nämnde att den inte maktade med för att det var för mycket läxor.

Det negativa var att de flesta lärarna gjorde oftast saker åt mig och inte riktigt lyssnade riktigt på vad jag kunde. De kunde säga till exempel "gör det här och det här!" Sedan när de märkte att jag inte kunde, då gjorde lärarna för mycket nästan... de skrev nästan ned svaren eller gjorde uppgifterna åt mig. Jag fick inte tillräckligt med tid att göra uppgifterna, eftersom de vill ha svaren så snabbt som möjligt.

I min förra klass skulle man vara si eller så för att vara populär.

Det var allmänt stökigare och pratigare, vilket gjorde att jag tappade koncentrationen.

Några elever var väldigt jobbiga och de störde lektionen.

Det var svårt att koncentrera sig i stor klass, för om några sitter och pratar, då vänder jag mig om och vill vara med i deras diskussion. Jag störs väldigt lätt av småljud när jag pluggar. Jag behöver tyst omkring mig. Jag har svårt att tänka om jag hör massa prat.

Jag har svårt för att göra läxor och det var så mycket hemläxor. Det var jobbigt att göra dem hemma.

Det negativa var ibland var att det var svårt och man hängde inte riktigt med... det var jobbigt.

Det tråkiga är om jag tittar tillbaka på hela min skolgång är att jag inte fått samma möjligheter som alla andra, för att jag har det här problemet med koncentration. Jag har inte fått försöka utan jag har fått så mycket hjälp, att jag tappade lusten och kände att jag inte orkade... jag lärde mig mindre menar jag.

7.2.5 Sammanfattning av negativa upplevelser i skola A och B

De negativa upplevelserna i den särskilda undervisningsgruppen var marginella om jag utgår från elevernas svar. En elev i skola A nämnde att det kunde vara stökigt ibland. Tittar man på deras svar så är det dock inget fel på själva undervisningen i den särskilda gruppen, utan det är andra faktorer

som spelar in. Det verkar inte vara något med den särskilda undervisningen som hämmar deras lärande, då varje elev tycker att de har utvecklats och känner att de hänger med i undervisningen.

De negativa upplevelserna i den ordinarie undervisningsklassen kan man tydligt se och att det fanns liknande negativa orsaker till deras klassbyte i båda skolorna. Det övergripande är att eleverna har koncentrations- och inlärningssvårigheter och har svårt att tillgodogöra sig ämneskunskaper i en stor klass. I en vanlig klass på dessa skolor är det inte ovanligt med 30-33 elever i varje klass med en lärare. Detta ger en elev med svårigheter sämre förutsättningar att klara av sitt skolarbete, då de har behov av mycket stöd och läraren inte hinner runt till alla trettio i klassen. Läraren i den ordinarie klassen utgår ofta från en kursplan som ska vara klar en viss tid. Tidsaspekten för dessa elever i behov av stöd är att de behöver mer tid än den ordinarieundervisningen ger. Alla har olika idéer om vad som är "stökigt" beroende på hur man är. Vissa elever behöver dock lugna miljöer för att kunna koncentrera sig på sitt skolarbete och det kan vi se utifrån elevernas berättelser. Miljön är en faktor som spelar stor roll för utveckling och lärande. Jag har inte kunnat se att eleverna skulle ha känt sig stigmatiserade för att de går i den lilla gruppen.

7.3 Lärarens betydelse

7.3.1 Skola A, beskrivning av lärarna i den särskilda undervisningsgruppen

Lärarna i den särskilda undervisningsgruppen beskrivs av eleverna som att de har engagemang och förståelse för elevernas svårigheter. Lärarna konkretiserar och tydliggör arbetet är väsentligt för eleverna. Den nära relationen mellan lärarna och eleverna är en annan faktor. Lärarna har även förväntningar på att eleverna ska klara sitt skolarbete.

Lärarna är snälla och trevliga och de har bra lektioner.

De är bra på att lära ut.

De är enklare att jobba med och man får mer hjälp än i den förra klassen. De ger en mer tid.

Till exempel en av lärarna vill verkligen att vi ska förstå. Y gör saker enkelt... det blir enkelt. Y förklarar allting i den minsta detalj så att man förstår.

Det är bra att ha lärare som berättar hur man ska göra.

X är jättebra lärare hon respekterar barn och förstår sig på dem och så.

De är bra för de förklarar så att man förstår.

7.3.2 Skola B, beskrivning av lärarna i den särskilda undervisningsgruppen

Utifrån elevernas svar så har lärarna i den särskilda undervisningsgruppen fått höga betyg för sin motivation, sitt engagemang, tålamod, hänsynstagande, relation till eleverna samt att de har kompetens. De kan var lite stränga men med ”stränga” menar eleverna att det har högre förväntningar på dem. Lärarna är bra på olika sätt och de har humor.

De är jättebra... de bästa jag har haft. De lyssnar alltid och de frågar hur det är? De bryr sig verkligen. Lärarna kan vara lite stränga... inte stränga på det sättet - vi ska göra det här och det här! Men det har ändå humor och kan vara roliga. Det känns som elever fast de lär ut... Det blir roligare då... de förväntar sig saker av mig.

Jag tycker att alla är trevliga. Jag skulle kunna prata men nästan alla även privata saker ifall de skulle hända någonting och det känns tryggt.

De är bra, motiverade och de tar hänsyn om man har fått något problem, så hjälper de till att lösa det.

Lärarna är bra på olika sätt.

Kan man få någon bättre lärare egentligen... A är jättebra. A hjälper när man behöver hjälp och A peppar oss, så att vi jobbar bra och A är schysst.

De är jättebra... för de tar det i min takt. De tar det lugnt och visar en vad man ska göra, hur man ska göra och förklarar tills man fattar.

7.3.3 Skola A, vikten av bra lärare

Eleverna tycker att det är viktigt med bra lärare för att undervisningen blir bättre. De ansåg även att lektionerna blir mer inspirerande och roliga av en bra lärare. De blir mer motiverade att gå på lektionerna om läraren är bra.

Det är viktigt med bra lärare, för om man inte förstår så kan man inte göra någonting... så det är bra ha lärare som berättar hur man ska göra.

Har man en dålig lärare kanske man inte lära sig allting som ska lära sig.

Har man en dålig lärare får man ingen ro till att jobba.

Det blir roligare och bättre om man har en bra lärare.

Det är roligare att jobba när man har bra lärare.

Har man en snäll lärare som kan hjälpa en mycket blir det roligare att gå på lektionerna.

7.3.4 Skola B, vikten av bra lärare

Eleverna tycker att det är viktigt med bra lärare för att skolan ska bli bra. En bra lärare gör dem motiverade till att studera, för annars finns det risk för att de inte arbetar och lyssnar på vad läraren säger. Det krävs en bra lärare för att få bra resultat. En lärares kompetens är betydelsefull för deras framtid, anser eleverna.

Det är väldigt viktigt med en bra lärare. Det räcker inte med att ha en bra skola man måste ha bra lärare också, även en dålig skola kan ha bra lärare och det gör att skolan blir bra.

Om man tycker att läraren är bra... då vill man lyssna på vad den har att säga. Annars finns det en risk att man ignorerar och struntar i vad läraren säger.

Det är viktigt med bra lärare för att eleverna ska kunna få bra resultat som möjligt så måste man ha bra lärare.

En bra lärare uppmuntrar elever till att jobba och vara engagerad.

Ja det är nästan det viktigaste... har man dåliga lärare så kan man inte jobba... för då sitter man och tänker att läraren är konstig. Man tänker även att jag inte vill göra det här för honom fast han säger åt mig att göra det... det blir inte bra.

Ja, det är superviktigt men en bra lärare... för annars kanske man gör fel hela tiden och i framtiden.

7.3.5 Sammanfattning av lärarens betydelse

Läraren har en stor betydelse för eleverna i behov av särskilt stöd, eftersom de behöver mera stöd än elever i den ordinarie undervisningen. Eleverna från båda skolorna som har särskild stödundervisning visar gång på gång, att de behöver lärare med kompetens i ämnet, men även en engagerad lärare som ger dem mer tid med sina arbeten och har förväntningar på eleverna. Lärarna konkretiserar och tydliggör arbetet för eleverna så de förstår syftet med lektionen. Det är inte bara en viss metod lärarna använder, utan läraren utgår från individens förutsättningar och förmågor. Följande

egenskaper hos läraren är en sammanfattning av vad eleverna anser är betydelsefulla för deras utveckling och lärande; att vara snäll, kunna sitt ämne, humor, engagemang, entusiasmera, tydlighet och mycket stöd.

7.4 Framtidsmål

7.4.1 Skola A, upplevelse av framtida mål

Eleverna upplevde att skolan hade givit dem tillräckligt med resurser för att nå sina mål. Bland annat genom att de hade fått stöd från lärarna för att uppnå målen och för att uppnå godkända avgångsbetyg för att komma in på gymnasiet. Eleverna ansåg att de har kunnat förverkliga sina mål för att de har fått arbetsro så att de har kunnat koncentrera sig på sitt skolarbete.

Jag har fått mycket stöd för att uppnå mina mål.

Till gymnasiet jag har sökt behöver man godkänd i alla ämnen och det har jag fått här.

Jag koncentrerar mig bättre och kommer i tid till lektionerna. Tack vare att lärarna ringer och påminner oss om att vi har lektion. Jag, B och C har högst närvaro i klassen.

Skolan har hjälpt mig att kunna koncentrera mig mycket bättre. Jag har fått bättre betyg och det leder till bättre jobb i framtiden.

Under lektionerna har man arbetsro så man kan koncentrera sig och lära sig saker.

Lärarna är bra och hjälper en.

7.4.2 Skola B, upplevelse av framtida mål

På frågan om skolan gett eleverna större möjlighet att nå sina mål svarade samtliga jakande. De flesta upplevde att den särskilda undervisningens formen var väsentlig för deras framtidsmål. Eleverna berättar att om de inte hade fått särskilt stöd så hade de inte klarat av skolarbetet.

Jag tror inte att jag skulle få de här betygen om jag hade gått kvar i samma klass med samma extralärare. Det skulle inte ha gått... jag tror att jag hade hoppat av skolan.

Jag har lärt mycket sedan jag började här... speciellt i matematik har jag utvecklats jättemycket, men även i svenska och engelska... ja de flesta ämnena faktiskt.

Skolan har gett mig stora möjligheter för att uppnå mina mål.

Ja... det var en svår fråga... jo, träslöjden skulle jag väl säga.

Mycket större... Hade jag gått kvar därnere hade jag suttit fast i leran kan man säga och aldrig kommit loss. Nu har jag kommit loss och fortsatt.

Ja det har den definitivt... lärarna har peppat mig till att studera, så att jag inte sitter ner och gör ingenting och tror att jag inte kan något. Lärarna har verkligen hjälpt mig.

7.4.3 Sammanfattning av framtidsmål

Samtliga elever såg sig gå vidare till gymnasiet för att i framtiden arbeta med sitt "drömjobb", även fast de har svårigheter med skolarbetet. Eleverna upplevde att de kunnat tillgodose sig skolans arbete på ett tillfredställande sätt, till skillnad från när de gick i den ordinarie klassen. Eleverna menade på att det särskilda stöd undervisningen har stor betydelse för att de ska kunna nå sina framtidsmål. Flera av eleverna berättade att utan det särskilda stödet skulle de aldrig ha klarat att få godkända betyg eller att nå målen.

7.5 Resultat och analys

Här diskuteras resultatet med det teoriska perspektivet som grund, men även vad tidigare forskningsresultat om särskild undervisning. I slutet kommer en avslutande diskussion om vad resultat har visat och mina tankar kring det särskilda stödet.

I min undersökning har syftet varit att få ökad förståelse och större kunskap om elevernas upplevelser av att gå i en särskild undervisningsgrupp. Det särskilda stödet har kritiserats där Skolverket menar att det strider mot skollagstiftningens principer om en inkluderande skola, för att det inte alltid har fungerat tillfredställande i strid med vad regler hänvisar till i skolförfattningarna. Skolinspektionens rapporter har dock visat att det finns verksamheter som arbetar på ett sätt som är väl fungerande. Med min förförståelse av de två skolorna jag har undersökt, har jag sett att skolläring har målet att inkludera alla elever i den ordinarie undervisningen. Det har dock visat sig ibland att elever i behov av särskilt stöd har det svårt att vara i den inkluderande miljön, då de har svårt att tillgodose sig färdigheter och kunskap. Det beror ofta på faktorer i klassmiljön. Det kan vara att läraren har för många elever för att kunna individanpassa undervisningen. Läraren kan även följa en strikt kursplan som är tidsbaserad. En stor klass kan vara rörig och stökig för någon som har koncentrations- och inlärningssvårigheter, vilket gör att de tappar fokus på vad som är re-

levant i undervisningen. Jag menar att den ordinarie undervisningen blir segregande (Haug 1998) och inte självklart inkluderande om man inte kan inkludera alla elever i undervisningen.

I de två skolor som jag har undersökt är segregande inkluderande metoder vanliga, då eleverna går i den ordinarie skolan men att de går i en särskild undervisningsgrupp. Eleverna arbetar utifrån sin förmåga och sina förutsättningar. Det kan så småningom leda till att eleverna återvänder till sina hemklasser i den ordinarie undervisningen. Detta avgörs ofta av vårdnadshavare, rektor, lärare, hälso- sjukvårdsteamet och till viss mån av eleven själv. Då skolan har dokumenterat elevens färdigheter genom en uppföljning av dennes åtgärdsprogram.

I resultatet kan man konstatera att i dessa två skolor har den särskilda undervisningen en stor betydelse för elever i behov av stöd. Tittar man på Bronfenbrenners systemteori (1979) som mina resultat vilar på, så kan man se att samspelet mellan olika miljöer har betydelse för elevens utveckling. Dessa närmiljöer är ett mönster av relationer, roller och aktiviteter. Den särskilda undervisningsgruppen är en miljö som befinner sig på micronivån (Andersson 1986) i vilken eleven erbjuds och medverkar i för att kunna utvecklas. Resultatet visar att så är fallet, eftersom varje elev som jag har intervjuat upplever att de har gått framåt med sina kunskaper och färdigheter just för att skolan i den särskilda undervisningsgruppen har varit en positiv upplevelse. Vi har sett exempel på hur eleverna upplever sin skolgång. Elever i den särskilda undervisningsgruppen får mycket av stöd och deltar aktivt i sitt skolarbete och att eleverna får arbeta i sin egen takt. Det har påverkat eleverna på ett positivt sätt om man tittar på deras kunskaper och färdigheter. Eleverna anser att efter klassbytet, så har det gått bättre. Tidigare, i den stora gruppen, var det inte lika delaktiga i undervisningen då de tyckte att det var svårt hänga med och att det var för mycket prat. Samtliga elever berättade att i den stora klassen var det faktorer som gjorde att de inte kunde tillgodose sig undervisningen, då miljön påverkade dem på negativt sätt. Eleverna går in i olika roller i olika miljöer. Min studie har även redovisat att om miljön är rofylld och lugn kan dessa elever arbeta och är de i en stökig miljö kan det vara svårt för dem att koncentrera sig.

På mesonivån (Andersson 1986), där flera händelser i elevernas närmiljöer möts, får en konsekvens i en miljö också konsekvenser i en annan miljö. Till exempel om eleven inte klarar av att arbeta i klassrummet på grund av svårigheter att ta till sig i undervisningen, kan det vara svårt för eleven att till exempel göra sina hemläxor för att de är för många. Situationen blir mödosam och energin tar slut och leder till att eleven inte orkar med skolarbetet. En elev i min undersökning för-

klarade att blev för mycket med alla läxor och när eleven kom hem orkade eleven inte göra någonting. Nu när eleven går i en särskild undervisningsgrupp och har en strukturell plan över sitt läxläsande samt att mängden reducerats till ett fåtal i veckan, känner eleven att den orkar med sina hemläxor. Ett annat exempel är att eleverna med särskilt stöd i årskurs nio anser att det är tack vare den särskilda undervisningsmiljön som gör att de har gymnasiebehörighet. Kontakten mellan lärare och vårdnadshavare är en annan aspekt på hur elever kan lyckas med sina studier. Är stödet positivt från båda hållen är sannolikheten större att det blir en positiv utveckling. Från lärarna har jag fått kännedom om att kontakten mellan lärarna och vårdnadshavarna är goda.

På exonivån (Andersson 1986, Bronfenbrenner 1979) deltar inte eleven aktivt som på mikro- och mesonivån. Elevens utveckling kan dock ha betydelse för hur kommunen har organiserat den särskilda undervisningen. På makronivå som är längst ut på den ekologiska modellen som definierar politiska system och ekonomiska system och så vidare. Det som beslutas i dessa institutioner påverkar vad eleven och pedagoger möter i sin skolmiljö bland annat. Styrdokumentet bestämmer hur det särskilda stödet ska se ut och det påverkar eleverna i deras närmiljö, enligt teorin.

Skolverkets sammanfattningsrapport (2008: 10) har konstaterat att i den särskilda undervisningen har eleven upplevt att det särskilda stödet har varit positivt men att elever känt sig utpekade och som avvikare på grund av att man har särskiljts från sin ordinarietklass. Utifrån elevernas utsagor har jag däremot inte upplevt att de känt sig stigmatiserade av att gå i en särskild undervisningsgrupp. Snarare tvärtom kan jag se att de har känt sig som avvikare i en stor klass, för att de känt sig annorlunda på grund av deras svårigheter.

I Bernt Gunnarsons avhandling (1999) kan man skönja att på grund av att särskiljandet från den ordinarie undervisningen resulterat i att eleverna på resursskolan inbjöds till kunskap, växande och utveckling. Påfallande var att dessa elever på resursskolan sökte nästan alla vidare till gymnasiet. Det kan man även se bland elevernas upplevelser i årskurs nio i min undersökning, att samtliga ska läsa vidare på gymnasiet, just för att de har upplevt att de har haft en positiv utveckling i den lilla gruppen. Däremot hade eleverna inte kunnat utvecklas i samma grad i sin ordinarie klass på grund av sina svårigheter.

Ingrid Sandéns avhandling (2000) visar att eleverna har utvecklats positivt när de hade haft särskild undervisning på en resursskola. Utvecklingen skedde efter tre definitioner som hon har utgått ifrån och dessa var att deras *jagmedvetande, känsla av kompetens och social samspelsförmåga*. I min

undersökning kunde jag utifrån elevernas berättelser se en mer positiv bild av dem själva och att det kände att de klarade av skolarbete i och med att de fick stöd från lärarna.

En fallstudie av skolverket (2008) belystes att orsakerna till att eleven slutar grundskolan utan fullständiga betyg i något eller flera kärnämnen, berodde på att eleverna hade bristande medverkan i den ordinarie undervisningen på grund av skolk, passiv närvaro eller inlärningsvårigheter. I min studie har några elever berättat att de skolkade mycket för att de hade koncentrations- och inlärningsvårigheter. När de var närvarande på den ordinarie undervisningen, var de passiva på grund av koncentrationssvårigheter. Det fanns även elever som inte skolkade men som var passiva för att de inte hängde med. I skolverkets fallstudie presenteras framgångsfaktorer för elevers skolgång och dessa samband mellan elevers resultat och lärarens kompetens samt ett motstridigt samband mellan klasstorlek (småklasser) och elevens resultat. Dessa framgångsfaktorer kan man även se i min undersökning där elever återkommande säger att den lilla klassen har varit ett framgångsrikt koncept för dem, då det har varit lugnare och att de har kunnat koncentrera sig mera. Dessutom har även läraren tid att hjälpa dem på ett helt annat sätt än i den stora undervisningsklassen. Eleverna har även tyckt att läraren har haft kunskaper och kompetens i ämnet, vilket har varit lyckosamt.

7.6 Sammanfattning och slutsatser

Sammanfattningsvis belyser min studie att den särskilda undervisningsgruppen har varit en positiv upplevelse för samtliga elever i de två särskilda undervisningsgrupperna jag har studerat. De negativa upplevelserna i den särskilda undervisningen var att det kunde vara stökigt någon gång ibland om det blev för mycket prat. Det negativa med den stora klassen har varit att man inte har kunnat utveckla sina färdigheter och kunskaper på ett framgångsrikt sätt. På grund av olika störningsmoment i klassrummet och att läraren inte hade kompetens nog att stödja dem i deras inlärnings- och koncentrationssvårigheter. Eleverna anser även att den särskilda undervisningsgruppen har gett dem resurser för att kunna studera vidare på gymnasiet, för att sedan kunna arbeta med det som de önskar. Faktorer som har varit betydelsefulla för deras utveckling och lärande har varit att få gå i en liten klass med särskilt stöd och att de har trivts på skolan med både skolkamrater och lärare. Eleverna har även nämnt att läraren har haft stor betydelse för deras utveckling, då läraren har gett dem det stöd de behöver och har förståelse för deras svårigheter. Relationen till läraren är också viktig för att; eleverna ska känna sig trygga, trivas, vara engagerade, samt för att öka motivationen till skolarbetet.

Avslutningsvis kan jag till viss mån hålla med om den kritik som förs mot särskilda stödgrupper, eftersom den kan vara segregering och stigmatisering för elever. Det har dock visat sig i resultatet att eleverna tidigare inte har inkluderats på ett väl fungerande sätt i den ordinarie undervisningen. De har inte kunnat tillgodogöra sig den på ett tillfredställande sätt för att lärande och utveckling ska ske som det står i skolförfattningen. Om man tittar på betydelsefaktorerna som eleverna har påpekat behövs det en förändring i den ordinarie undervisningen. Det behövs flera lärare tillgängliga i klassrummet, då detta kan leda till att det bli lugnare och att alla kan få det stöd de behöver. Alla lärarna måste även ha förståelse för deras svårigheter och få ökad kompetens att arbeta med elever i behov av stöd. Dessutom är en viktig aspekt att ha någon slags relation till alla elever. En annan väsentlig faktor är att eleverna får arbeta i sin egen takt. Tidspressen och att eleverna inte hänger med är andra faktorer som gör att dessa elever inte klarar av att delta i den ordinarie undervisningen. Problemet är dock att skolan och den ordinarie undervisningen är allmänt normativ. Många lärare missar att inkludera elever i behov av särskilt stöd, vilket då har blivit speciallärarens problem.

Det kommer alltid finnas elever som behöver extra stöd och så länge den ordinarie undervisningen inte kan stödja elever tillräckligt i deras svårigheter med sitt skolarbete, bör särskilda undervisningsgrupper finnas kvar, detta då en människa inte är den andra lik och man har olika förutsättningar för utveckling och lärande.

8 Käll- och litteratur förteckning

Otryckta källor

Intervjuer

Tryckta källor

Andersson, B-E. (1986) *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.

Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gunnarsson, B. (1999) *EN ANNORLUNDA SKOLVERKLIGHET- Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Malmö: Institutionen för pedagogik området för lärarutbildningen.

Gunnarsson, B. (1999) *Lärandets ekologi*. Lund: Studentlitteratur.

Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Imsen, G (2006) *Elevers värld introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S. & Brinkmann S. (2009) *DEN KVALITATIVA Forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden, T. (1989) *Specialpedagogik. Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2007) *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Sandén, I. (2000) *SKOLDAGHEM. Ett alternativ för i elever i behov av särskilt stöd*. Malmö: Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan.

Stukát, K-G & Bladini, U. (1986) *Svensk Specialundervisning. INTENTIONER OCH REALITETER I ETT UTVECKLINGSPERSPEKTIV*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik.

SFS 1985: 1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SFS 2000: 1108. *Skollagen*. Stockholm: Fritzes.

Stukát, S. (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2008) *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Thullberg, P, red. Stockholm: Skolverket.

Säljö, R. (2008) *Lärarens Handbok*. Studentlitteratur: Danmark.

Internetkällor

http://www.orjan.stockholm.se/?S%3At%D6rjans_skolor (2010-04-23)

<http://www.unesco.se/shared/document/skrifter/Salamanca-deklarationen%20Nr4-1996.pdf>

9 Bilagor

Intervjuguide

Inledning

Namn

Ålder

årskurs

Vilka egenskaper har du?

Vad är du bra på?

Vad skulle du vilja bli bättre på? Känner du att får den hjälp du vill ha för att bli bättre?

Positiva respektive negativa upplevelser i den särskilda undervisningsklassen och i den dåvarande ordinarie klassen

Vad är anledningen till att du går samundervisningsklass/mindre grupp?

Känns det bra med din nuvarande skolform?

Hur var det i din förra klass positivt/negativt?

Hur är det i din nuvarande klass positivt/negativt?

Trivs du i samundervisningsklassen?

Är det något som är bra med samundervisningsklassen?

Är det något som är mindre bra med samundervisningsklassen?

Nuvarande skolgång

Ser du fram emot att gå till skolan när du vaknar på morgonen?

Hur kommer det sig?

Vad är det som är tråkigt/roligt?

Har du något favoritämne? Är du duktig i ämnet?

Finns det något ämne som du inte känner dig så bra på?

Tycker du att du är duktig i skolan?

Känner du att du klarar av att hänga med lektionerna eller tycker du att det är svårt?

Får du någon gång beröm och uppmuntran under lektionerna?

Hur känns det?

Personal

Vad tycker du om dina nuvarande lärare?

Vad tycker du om lärarna som du hade innan bytet?

Är det viktigt att ha bra lärare?

Vänner

Vad är en bra vän?

Har du några bra vänner?

Är du en bra vän?

Vad är det för skillnad mellan din nuvarande skolgång och din förra?

Framtiden

Vad ser du dig själv arbeta med när du slutar skolan?

Har samundervisningsklassen påverkat ditt val?

Har samundervisningsklassen bidragit till att ge dig större möjlighet att nå ditt mål?

Vad tycker du är viktigt att lära dig i skolan?

Det du lär dig i skolan, är det viktigt för att klara dig som vuxen?

Hej!

Jag heter Iman Bahri Lundqvist och är lärarstudent vid Södertörns lärarutbildning. Jag går min sista termin och håller på med mitt examensarbete. Till min undersökning behöver jag intervjua elever som har bytt från sin hemskola med stor klass till en mindre grupp i hemskolan eller som börjat i en samundervisningsklass.

Mitt syfte med arbetet är att få en förståelse och insikt hur elever upplever att deras vistelse efter skolbytet eller klassbytet har ägt rum, och vilka faktorer som är betydelsefulla för elevens framtida mål? Vad kan verksamma pedagoger lära sig utav samundervisningsklassernas framgångar ur ett elevperspektiv?

Alla informanter och skolor förblir anonyma. Elever som ställer upp har rätt att när som helst under intervjuundersökningen att dra sig ur. Jag intervjuar eleverna enskilt för att bevara anonymiteten i svaren de ger. Intervjuerna kommer att spelas in digitalt och sedan efter uppsatsen är klar kommer intervjuerna att raderas. Intervjuerna kommer att äga rum i skolan när det passar lärarna. Varje samtal kommer att ta ca 30 min.

För att intervjua eleverna behöver jag ett godkännande från vårdnadshavare och elever. Tillvägagångssättet kan vara att mejla, sms:a eller ringa mentorerna för att godkänna eller neka till intervjun. Mitt mål är att intervjuerna ska ske under vecka 16. Därför är jag tacksam för snabba svar.

Väl mött

Iman