

Beteckning: _____



Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi

Några elevers uppfattningar om stödundervisning i grundskolan

Lisa Brändström och Jennifer Sääf
December 2009

Examensarbete 15 poäng

Pedagogik C

**Pedagogik C: Pedagogiska forskningsprocesser och metoder samt
examensarbete**

Handledare: Ann-Katrin Svärd

Examinator: Peter Gill

Högskolan i Gävle
Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi
Brändström, Lisa och Sääf, Jennifer (2009): *Några elevers uppfattningar om stödundervisning i grundskolan*.
Examensarbete i pedagogik, Lärarprogrammet 2009.
Handledare: Ann-Katrin Swärd

Abstrakt

Denna studie inriktar sig på elevers uppfattningar angående det stöd de får i och utanför klassrummet och på vilket sätt det påverkar deras skolgång. Studien utfördes ur ett fenomenologiskt perspektiv genom intervjuer. Enkäter användes som grund för urval av informanter och intervjuer har utförts med sex elever som har olika erfarenheter av stöd i skolan. Resultatet visar att flera av eleverna vill ha en lugn arbetsmiljö för att lättare kunna koncentrera sig samt att väntan på hjälp i det ordinarie klassrummet ofta är för lång. Samtliga elever som i dagsläget går till en specialpedagog anser att de får det stöd de behöver och att det där finns arbetsro. Det har även framkommit att det finns elever som påverkas negativt av att lämna den ordinarie klassen, genom att de upplever utanförskap. Resultatet av studiens frågeställningar visade sig kretsa mer kring omgivningens påverkan på elevernas arbetsförmåga än den konkreta hjälpen de tillhandahåller under lektionerna. Den tidigare forskning vi hänvisar till visar på likheter med det resultat vi fått fram, trots att vår studie är av relativt liten omfattning.

Nyckelord: en skola för alla, integrering, specialpedagogik, stödundervisning

Innehållsförteckning

Inledning	1
Syfte.....	1
Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	2
Definitioner av begrepp	2
Integrering.....	2
Inkludering.....	3
En skola för alla	3
Elever i behov av särskilt stöd	3
Särskild undervisningsgrupp.....	4
Specialpedagogikens framväxt.....	4
Hörselklassens framväxt.....	5
Teoretiska perspektiv på specialpedagogik.....	6
Styrdokument	6
Läroplanen	6
Skollagen och grundskoleförordningen.....	7
Barnkonventionen, konventionen om barnets rättigheter.....	7
Salamancadeklarationen	8
Tidigare forskning	8
Metod.....	11
Urval	11
Skola 1	11
Skola 2	12
Skola 3	12
Etiska principer.....	13
Datainsamling.....	13
Procedur	13
Bearbetning och tillförlitlighet	14
Bearbetning	14
Tillförlitlighet.....	15
Resultat	16
Resultat av enkäterna	16
Skola 1	16
Skola 2	17
Presentationer av informanterna i intervjustudien.....	18
Skola 1	18
Skola 2	18
Skola 3	19
Resultat av intervjuerna	19
Sammanfattning	19
Arbetsmiljö	19
Att gå till specialpedagog eller liten grupp.....	20
Samhörighet	22
Brist på hjälp	22
Självförtroende.....	23
Linus.....	24

Analys	25
Diskussion.....	26
Metoddiskussion.....	26
Resultatdiskussion	27
Vad anser de tillfrågade eleverna om det stöd de får i skolan?	27
Hur påverkar stödet elevernas skolgång?	28
Förslag till vidare forskning	30
Referenser	31
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	

Inledning

Under vår verksamhetsförlagda utbildning och vid vikarietillfällen, har vi observerat flera exempel på hur elever i behov av särskilt stöd segregeras från den ordinarie klassundervisningen. Ibland handlar det om enstaka timmar, som eleven tillbringar hos en specialpedagog, och andra gånger har det rört sig om elever som sitter ensamma i ett rum med en lärare under hela dagen. Vissa elever har inte heller vistats ute på rasterna eller i matsalen tillsammans med sina kamrater. De lärare vi har mött under den här tiden motiverar sina beslut på olika sätt, men alla menar att de har elevens bästa i fokus. Vi som skriver denna uppsats har på skilda håll haft funderingar kring hur eleverna uppfattar det stöd de får i skolan, och speciellt när det bidrar till att de lämnar klassrummet. Vi bestämde oss därför för att tillsammans fördjupa oss i problematiken kring elevers upplevelser av särskilt stöd och påbörjade en litteraturinventering i ämnet. Det finns en stor mängd litteratur inom området inkludering, men bara en mindre del belyser elevers perspektiv på ämnet. Hur påverkas eleverna av att bara ibland vara en del av gemenskapen, och hur ser övriga klasskamrater på situationen? Eftersom det är svårt att hitta studier om elevers egna upplevelser av stöd i skolan valde vi att fördjupa oss i det.

Syfte

Syfte med studien är att genom intervjuer undersöka hur elever upplever sin stödundervisning i skolan. De frågeställningar vi utgår ifrån är:

- Vad anser de tillfrågade eleverna om det stöd de får i skolan?
- Hur påverkar det stöd eleverna får i skolan deras skolgång?

Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Detta kapitel börjar med att definiera de centrala begrepp som används i studien. Därefter visas olika perspektiv på specialpedagogik och specialpedagogikens framväxt. Därpå redovisas de styrdokument som behandlar elever i behov av särskilt stöd. Kapitlet avslutas med en presentation av tidigare forskning gällande elevers syn på stödundervisning i grundskolan och hur den påverkar deras skolgång.

Definitioner av begrepp

Nedan förklaras de centrala begreppen för denna studie.

Integrering

Enligt Brodin och Lindstrand (2004) pågick EU-projektet HELIOS under 1993-1996, och var framtaget för att stödja tankarna om integrering. Genom ett samarbete mellan medlemsländerna var ambitionen att identifiera svårigheter och möjligheter med att skapa en skola för alla. Avsikten var att alla skulle ha samma möjligheter och rätt till social delaktighet, oavsett om en person har en funktionsnedsättning eller inte, en likvärdig utbildning utifrån individens nivå. Det fastställdes även att undervisningen borde ske i den ordinarie miljön, ha kvalitet och dess tillgänglighet skulle vara lika för alla. Vidare påpekas att det inom de integrerande skolorna ska ges stöd åt barn i behov av särskilt stöd så att de ska kunna undervisas på ett effektivt sätt. Att sända barn i behov av särskilt stöd till specialklasser eller särskilda skolor bör endast vara en undantagslösning.

När det gäller begreppet integrering hänvisar Haug (1998) till två olika inriktningar, *segregerande integrering* samt *inkluderande integrering*. Inriktningarna har existerat från 1800-talet och visar olika vinklar av begreppet. I *segregerande integrering* är det centrala att eleven får den optimala undervisningsmiljö som främjar dennes utveckling. För att få det är det avgörande hur undervisningen bedrivs samt vad den innehåller. Det kan variera från att barnet är med i klassen, får vara i mindre grupp utanför klassrummet eller liknande. I denna studie används begreppet när eleven lämnar klassrummet och går till en specialpedagog eller särskild undervisningsgrupp. Vid *inkluderande integrering* ska alla elever undervisas i den klass där de är i inskrivna från början och kunna delta och utvecklas oberoende av prestationsförmåga, intressen och förutsättningar. Eleven ska ha rätt till en gemensam undervisning från unga år för att ge en positiv grund för att barnet även i vuxen ålder ska fungera i samhället. Skolan är en bra plats för detta och det accepteras att det finns skillnader mellan eleverna. Pedagoger ska som grund ha tillräckliga kunskaper för att undervisa alla elever. (ibid.)

Heimdahl Mattson (2007) menar att utgångspunkten för integrering har varit att barnet fått anpassa sig efter den aktuella skolmiljön. Szönyi (2007) syftar också på detta och anser att med integrering menas att en person som tidigare har stått utanför samhället nu ”lyfts in”. Eleverna måste ha varit segregerade för att kunna integreras. Hon anser också att integrering fokuserar mycket på individens brister, anpassningar utförs i större utsträckning för individen i stället för miljön. När vi använder oss av begreppet integrering i studien så menar vi detsamma som de två ovanstående författarna, det vill säga att elever som har varit segregerade och blivit förflyttade till en miljö som oftast ses som den normativa skolmiljön.

Inkludering

Enligt Heimdahl Mattson (2007) syftar begreppet inkludering på att skolan anpassar sig efter elevens behov och tar tillvara på elevernas olikheter. Detta upplevs som något positivt, en resurs i stället för ett problem som leder till segregation. Brodin och Lindstrand (2004) anser att det är lärarna som måste lyfta mångfalden och variationen till något positivt samt att de ska vara anpassningsbara gentemot eleverna. Nilholm (2006) pekar på att det finns många tolkningar av inkludering som begrepp och att det därför är väldigt viktigt att kontinuerligt diskutera vilken betydelse den har för skolans organisation. Vidare poängteras att det är viktigt att vara medveten om vilken betydelse begreppet får i olika sammanhang. Inom skolan förknippas inkludering ofta med elever i behov av särskilt stöd, som ska kunna vara delaktiga i skolans ordinarie miljö. Szönyi (2007) sammanfattar begreppet inkludering med att skolan och undervisningen ska anpassas till alla individers förutsättningar, vilket också är vår definition av begreppet i denna studie.

Delaktighet/inflytande

Med delaktighet syftar vi på elevens rätt att få vara delaktig i klassrummet och ha möjlighet till påverkan. Enligt Skolverket(2009) ska eleverna ha inflytande när det gäller utformningen av undervisningen och skolans arbetsmiljö, samt ta ansvar för sin skolgång. Eleverna ska ha möjlighet att diskutera allt som gäller skolan med sin lärare.

En skola för alla

Begreppet går hand i hand med integrering och inkludering, och enligt Brodin och Lindstrand (2004) ska alla elever vara inkluderade i en skola för alla.

I regeringens utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning står det:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där elever får undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. (SOU 1998:66, s. 43-44)

Hjärne och Säljö (2008) informerar att det under 1940-talet påbörjades en politisk debatt driven av viljan att skapa en skola för alla. 1962 tillkom den första nationella läroplanen Lgr 62, vilken använde sig av just detta begrepp. Vid den tiden ansågs det dock självklart att en viss segregering förekom av de elever som inte bedömdes normativa. Därefter talades det om en skola för alla, trots att det samtidigt tilläts segregering, differentiering och nivågruppering av elever. Detta ansågs nödvändigt för att få den skola som eftersträvades. Idag menar Brodin och Lindstrand (2004) att skolan ska anpassa sig efter eleverna och att den ska kunna möta alla individer och behov och ge dem rätt till en likvärdig utbildning. Olikheterna ska ses som en möjlighet istället för ett hinder. Det är på det sättet vi använder oss av begreppet i denna studie. Skolan ska anpassa sig efter alla elever för att på bästa sätt ge dem den utbildning de har rätt till.

Elever i behov av särskilt stöd

Enligt Salamancadeklarationen (1994) kan särskilt pedagogiskt stöd behövas för barn som har svårigheter med inlärning under deras skoltid. Skolan måste använda sig av olika sätt för att ge barnen bästa möjliga undervisning. Deklarationen visar också att elever kan uppleva dessa inlärningssvårigheter endast under en tid i sin utbildning och ska även då ha de former av pedagogiska resurser som krävs. Utbildningsdepartementet (1994) menar att elever som av olika orsaker inte kan följa eller uppnå utbildningens mål är i behov av särskilt stöd. Vi

använder begreppet såsom Utbildningsdepartementet, att det rör elever som behöver andra former av undervisning och eventuellt extra stöd.

Särskild undervisningsgrupp

Med särskild undervisningsgrupp menar vi ett fåtal elever som har sin undervisning skild från den ordinarie klassen och i stället tillsammans med andra elever i behov av särskilt stöd. Eleverna tillhör dock den ordinarie klassen när tillfällena ges, men tillbringar den mesta delen av tiden i den särskilda undervisningsgruppen. Gruppen finns på skolan och är integrerad i skolans lokaler. Karlsson (2007) menar att det idag inte finns speciellt mycket forskning kring hur vardagen är organiserad för elever i dessa undervisningsgrupper utan att fokus har legat på skolproblematiken som elever i behov av särskilt stöd stöter på. I Grundskoleförordningen (1994) står det att skolan i första hand ska försöka ge stöd inom klassen, men om det finns speciella skäl får stöd ges i en särskild undervisningsgrupp (Kap 5 § 5)

Specialpedagogikens framväxt

En skola för alla har alltid varit ett hett diskussionsämne och något av en problematik för skolan. Englund, Haug och Persson (2006) visar flera exempel där svårigheter har uppstått då lärare ska undervisa alla elever i samma klassrum. Det var tre grupper av elever som vållade skolan problem under 1800-talet, nämligen de elever som ansågs ha ”låg fattningsförmåga”, elever som hade fysiska funktionshinder och elever som hade blivit försummade och vanartigt uppfostrade. De funktionshindrade placerades tidigt in i speciella grupper, men åsikterna angående segregering av de andra två elevgrupperna var delade (ibid.). Brodin och Lindstrand (2004) menar att specialpedagogiken startade i så kallade minimikurser redan år 1842. Oftast var det elever som hade bedömts ha svagare begåvning eller levde i fattigdom och behövde klara av skolgången snabbt som segregerades till dessa klasser. Kunskapskraven var lägre än i den ordinarie klassen och eleverna fick inget speciellt stöd i sitt lärande. Var de inte placerade utanför den stora klassen sågs de som en belastning i klassrummet. Vernersson (2002) instämmer i detta och anser att anledningen till att elever placerades i minimikurser, eller specialklasser, berodde på att de inte skulle ”hämma” de övriga eleverna. Vissa elever som inte ”hängde med” i undervisningen fick kvarsittning och ibland gå om ett år. Det var dock en debatt inom ämnet och Englund, Haug och Persson (2006) visar på andra medborgares åsikter om att de segregerade eleverna skulle förlora den stimulans som arbetet tillsammans med de övriga eleverna utgjorde.

År 1870 infördes enligt Vernersson (2002) hjälpklasser som skulle stödja de barn som hade sämre förutsättningar för lärande, samtidigt som det skulle befria den ordinarie klassen från elever med negativ inverkan på de övrigas lärande. Dessa elever var desamma som fanns i de tre grupperna som vållade skolan problem, beskrivna i stycket ovan. Hjälpklasserna fungerade på samma sätt som minimikurser, men fanns i större utsträckning och antal. Det utvecklingspsykologiska synsättet som var rådande under den tidpunkten uttryckte att det fanns en speciell norm för hur alla barn skulle utvecklas. Problemet ansågs alltid ligga hos individen och inte i den rådande miljön. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) var dessa klasser temporära och eleven skulle tillbaka till den egna skolklassen efter ett tag. Misstankar fanns från föräldrar att det inte lades någon energi på att stödja elevernas lärande i hjälpklasserna. Diskussionen kring segregeringen fortsatte runtom i samhället och åsikterna var fortfarande delade. 1920 började intelligenstest användas som en metod för att skilja ur elever till hjälpklasserna, vilket gjorde att antalet elever i dessa klasser steg med 13 % .

Karlsson (2007) och Englund, Haug och Persson (2006) informerar om den särskilda undervisningsgruppens framväxt i deras avhandlingar och lyfter fram grundskolans första

läroplan Lgr 62, som en del i arbetet mot en individanpassad skola. Det karaktäristiska draget i denna läroplan var *eleven i centrum*. Hjälpklasser övergick allt mer i så kallad samordnad specialundervisning, även kallat specialklasser. Anledningen till det ska ha berott på att skolan nu skulle fokusera på elevers förmågor i stället för svårigheter. Den 1 juli 1968 hade Sverige skolplikt för alla barn och den nya läroplanen Lgr 69 vidareutvecklade skolans demokratiska ideal. Denna läroplan gav en ny syn på skolan och specialpedagogiken, då den börjar uppmärksamma miljön som en möjlig faktor till elevers svårigheter (ibid.). Brodin och Lindstrand (2004) skriver att ingen utredning längre krävdes för att få extra stöd, utan att alla elever skulle integreras så gott det gick. Tidigare fanns det så kallade ”kliniker” som eleverna gick till för att få arbeta med en speciallärare, men nu skulle även specialläraren vara med i klassrummet.

Englund, Haug och Persson (2006) beskriver en omfattande kritik av de specialpedagogiska insatserna i Sverige runt år 1980, då elever med svårigheter inte hade minskat i antal. Fokuseringen började läggas på lärarna och en bättre utbildning planerades för blivande specialpedagoger. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) sköt kostnaderna för specialpedagogiken i höjden och ett tak sattes, en skola fick ha högst 30 speciallärartimmar per 100 elever. Specialklasserna började lösas upp allt mer. Vernersson (2002), Englund, Haug och Persson (2006) och Karlsson (2007) menar att den nya läroplanen Lgr 80 inriktade sig mer på begreppet *En skola för alla* och uppmärksamheten mot skolans skyldigheter gentemot elever i behov av särskilt stöd skärptes. Allt fler specialklasser avvecklades och undervisningen skulle i största möjliga utsträckning hållas i klassrummet. Specialpedagogikens främsta uppgift var nu att motverka att svårigheter uppstod. Skolan skulle vara en plats där alla elever kunde känna sig hemma och erbjudas undervisning utifrån behov, större fokus lades på miljön och individanpassad undervisning. Eleverna benämndes trots det fortfarande som elever med svårigheter.

Karlsson (2007) informerar om att integreringen började ifrågasättas under 1990-talet, eftersom det betydde att det fanns elever som var segregerade. Hon visar på Grundskoleförordningen (SFS1997:599) som säger

Särskilt stöd ska 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.

Läroplanen (Lpo 94) siktar allt mer efter att nå en skola för alla och att undervisningen nu ska utgå från elevernas erfarenheter och behov. Vernersson (2002) instämmer och anser att stödet ska tillgodoses i klassen i största möjliga utsträckning, men att mindre klasser får anordnas om det är nödvändigt.

Hörselklassens framväxt

Linikko (2009) har i sin forskning studerat hur undervisningen för de som bedömts vara döva såg ut före år 1981. Den första skolan för döva öppnades under 1500-talet av en spansk munk. Undervisningsmetodiken finns inte beskriven men Linikko menar att tecken troligen användes, då munkarna avlagt ett tystnadslöfte. Frankrikes första skola för döva öppnades i mitten av 1700-talet. De ansåg att talundervisningen tog för mycket av undervisningstiden, som istället kunde nyttjas bättre om teckenspråk användes. Denna metod spred sig bland annat vidare till Österrike, som fick sin första skola 1789. I Storbritannien startades den första skolan 1767 där metoderna var tvåhandsalfabet, gester, tecken samt läsning och skrivning.

Allmänna institutet för dövstumma och blinda startades 1808 i Stockholm, där undervisningen skedde utifrån två metoder. Teckenmetoden, som utgick från att undervisningen skedde på teckenspråk, och talmetoden, där undervisningen enbart var på talat språk. År 1880 hölls en

dövlärarkongress, där det bestämdes att talmetoden skulle användas på nationalspråket och 1981 klassades teckenspråk som undervisningsspråk i specialskolan. I dagens specialskola är undervisningen tvåspråkig, teckenspråk är första språk och svenska andra. (ibid.).

Teoretiska perspektiv på specialpedagogik

Nilholm (2003) har lyft fram tre olika sätt att se på specialpedagogik, vilka samtidigt grundar sig på hur problematiken upplevs. Är det eleven som har svårigheter eller är det miljön runtomkring som inte är lärandevänlig för alla individer?

Den grundläggande idén i *det kompensatoriska perspektivet* är att skolan vill kompensera eleverna för deras problem så att de har möjligheten att uppfylla omgivningens krav. Det talas om brister hos individen, inte hos skolan. För att hitta eller förstå elevens problem skapas ”problemgrupper” som avviker från det som anses vara normalt. Exempel på sådana grupper är barn med dövhet och hörselskador, barn som har synnedbjudning eller blindhet och barn som har nedsatt begåvning. Diagnostisering och åtgärder för barn och ungdomar som är i behov av extra stöd är två viktiga delar av det kompensatoriska perspektivet, och de har sin grund i medicinsk och psykologisk forskning.

Det kritiska perspektivet är motsatsen till det kompenserande perspektivet och ser dagens specialpedagogik som något utpekande och segregering i stället för inkluderande. Har en elev svårigheter ska skolan anpassa sig till denne och hitta individuella lösningar. Diagnostisering anses inte gynna eleven, men istället främja skolan som inte behöver förändra sitt skolsystem. Det kritiska perspektivet talar dessutom för *identitetspolitik*, som är ett uttryck för rätten att bli erkänd i sin olikhet.

Dilemmaperspektivet bygger främst sin grund på kritik av det kritiska och det kompensatoriska perspektivet. Med ett dilemma menas motsättningar som inte går att lösa, som till exempel att alla elever har rätt till samma utbildning och kunskaper, men ändå ska man anpassa undervisningen till att elever är olika. Inget av de tidigare perspektiven anses hålla måttet eftersom de ser problemet från endast ett perspektiv (ibid.).

Styrdokument

I denna del finns flera styrdokument som rör elevers stöd i undervisningen samlade. En del rör den direkta rätten till stöd i skolan, medan andra fokuserar på elevers rätt till jämbördig utbildning. För att nå dessa mål krävs en inkluderande skola och en individuell undervisningsplan.

Läroplanen

Vikten av en jämbördig utbildning nämns i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006). I likhet med samhället bör skolan samordna sin syn på den mångfald som finns bland människor och utifrån elevernas förutsättningar skapa utbildningar.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas (1 kap. 2 och 9 §). Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att

nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lpo94, sida 4)

Om en likvärdig utbildning kan följande läsas:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling. (Lpo94, sida 4)

I skolan ska man arbeta för att främja elevernas vilja att lära, finnas till och hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Läroplanen syftar till att det är varje lärares skyldighet att utifrån eleven skapa och organisera undervisningen utifrån dennes förutsättningar så att eleven utvecklas. För elever i behov av särskilt stöd har rektorn en betydande roll, då han/hon ansvarar för hur resurser och möjliga åtgärder ska fördelas utifrån den uppskattning som elevens lärare har gjort, samt att undervisningen utformas så att eleven får det särskilda stöd och hjälp den behöver (ibid.).

Skollagen och grundskoleförordningen

Både i skollagen (SFS 1985:1100) och grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) finns krav på en likvärdig utbildning. Med det menas att oavsett var i landet en utbildning ges ska den vara likvärdig.

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållande ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet (SFS 1985:1100 1 kap § 2)

I skollagens första kapitel slår man fast att skolan tillsammans med hemmet ska ge eleven kunskaper och färdigheter som bidrar till elevens utveckling till en ansvarskännande medborgare i samhället. I kap 3 §1 diskuteras skolpliktens innebörd, som motsvarar barn och ungdomars rätt till utbildning. I kap 4 § 1 nämns att särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Kapitel 5 i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) behandlar de särskilda stödinsatser som kan sättas in för eleven. Det är rektorns ansvar att se till att en elev får den hjälp denne behöver i undervisningen samt att besluta om särskilt stöd. Under kapitel 5 § 4 nämns att en elev som befaras inte uppnå de uppsatta målen kan få stödundervisning. Vidare i punkt § 5 står det att ” 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.”

Barnkonventionen, konventionen om barnets rättigheter

FN:s generalförsamling grundade 1989 barnkonventionen, en konvention för barns rättigheter. Barnkonventionen bygger på att barn har samma rättigheter och lika värde som alla andra. I artikel 28 står det att

Konventionsstaterna erkänner barnets rätt till utbildning och i syfte att gradvis förverkliga denna rätt och på grundval av lika möjligheter skall de särskilt, göra grundutbildning obligatorisk och kostnadsfritt tillgängliga för alla. (FN's konvention om barns rättigheter)

Salamancadeklarationen

Konferensen i Salamanca, Spanien, 1994 behandlade undervisning för elever i behov av särskilt stöd. 92 länder kom överens om att arbeta för att integrera alla elever:

Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (Svenska UNESCO-rådet 2/2006, sida 11)

Oavsett svårighet ska barn i största möjliga mån undervisas tillsammans för att främja integrering i skolan. Med en integrerad skolgång kan alla eleverna bygga upp en sammanhållning med varandra. Skolan bör tillgodose elevernas behov och ge utrymme för olika inlärningsmetoder, detta för att undervisningen ska verka på bästa sätt. Deklarationen visar en handlingsplan med en rad punkter, allt från hur man kan arbeta på nationell nivå till internationellnivå. Bland annat tas här upp att kursplaner bör anpassas efter eleven och inte tvärtom samt att

Barn med behov av särskilt stöd skall erbjudas kontinuerligt stöd. Det kan röra sig om allt från ett minimum av stöd i det vanliga klassrummet till kompletterande program för inlärningsstöd inom skolan som vid behov kan utvidgas till assistans från speciallärare och extern stödpersonal. (Svenska UNESCO-rådet 2/2006, sida 25)

Tidigare forskning

När vi sökte efter forskning om elevers egen erfarenhet av stödundervisning hittade vi bland annat Karlssons avhandling från 2007, som beskriver elever och lärare i en särskild undervisningsgrupp. De elever hon intervjuade hade svårt att hålla sig koncentrerade i den stora klassen och fick därför lämna den till förmån för den lilla gruppen. Den innehåller fem pojkar i åldrarna 7-12 år, som är placerade på skolans område i en särskild byggnad. Undervisningsgruppens existens är väldigt diffus, de befinner sig på en plats utan någon skylt på dörren och det finns ingen klocka som ringer in efter raster eller liknande. Eleverna är helt beroende av pedagogerna för att veta vad som ska göras och när, vilket gör att de själva inte har något inflytande över sin skolgång. Detta resulterar i att pojkarna också är förvirrade rörande sin klasstillhörighet, en del svarar att de tillhör den stora klassen medan andra menar att den särskilda undervisningsgruppen är deras ordinarie klass nu. Alla elever har dock en klasstillhörighet med en stor klass, vilket anses viktigt för dem. Bland annat finns eleverna alltid med på den stora klassens skolfoton, men de har sällan raster tillsammans. De elever Szönyi (2007) har intervjuat visar liknande tendenser, de uppvisar osäkerhet rörande vilken klass de tillhör. Undervisningsgruppen osynlighetsgörs enligt Karlsson (2007), vilket resulterar i att det är svårt att avgöra om klassen är inkluderad i resten av skolan eller inte. Tinglev (2005) menar att det är alla pedagogers ansvar att ge elever det stöd och den hjälp de är i behov av. Detta bör i så stor utsträckning som möjligt vara en undervisning där alla elever är delaktiga. Brodin och Lindstrand menar att det ibland talas om att "de andra" eleverna inte ska bli distraherade av de elever som är i behov av särskilt stöd. Detta har också diskuterats långt tillbaka i tiden. I en artikel skriven av Kalambouka, Farrel, Dyson och Kaplan (2007) undersöks inkludering i ett antal skolor i USA. Granskningen genomfördes för att se om studieresultatet påverkas negativt för de elever som inte är i behov av särskilt stöd då man inkluderande elever som är det i en gemensam klass. Resultatet visade att det blev få negativa effekter efter en sådan samman-slagning.

Szónyi (2007) har intervjuat elever som har någon form av funktionsnedsättning. De ansåg att den särskilda undervisningsgruppen rent tekniskt är positiv för dem, eftersom den stora klassen inte alltid var anpassad efter deras behov. Syfte med hennes studie var att ta reda på elevernas egna uppfattningar av sin skolgång, vilket har skett med bland annat intervjuer och

observationer. Majoriteten av de elever hon träffade ansåg att undervisningen i den särskilda undervisningsgruppen var mer gynnsam för dem, på grund av att den stora klassen ansågs alltför rörig och hade en hög ljudnivå. Detta är något som även Karlsson (2007), Ljusberg (2009), Groth (2007) och Bergecliff (1999) har fått fram i sina studier. De flesta var överens i att det är avsevärt lättare att koncentrera sig i en liten grupp, oavsett om det rör sig om en timme i veckan eller hela deras undervisningstid. Det är lugnare, färre elever och fler lärare som finns tillhanda, att de inte behöver vänta på hjälp. Flertalet av eleverna menar att de fick det stöd de behövde i den lilla gruppen och var nöjda med de pedagogiska insatserna. De elever Groth (2007) har träffat instämmer, eftersom det är lättare att fokusera i en lugnare miljö och de får hjälp direkt när de behöver. Många gånger när de har fått vänta länge på hjälp, menar de att de blir okoncentrerade och oroliga. Andra fördelar med gruppen är kortare lektioner, längre raster, färre läxor och så vidare. Några elever påpekar att de flesta elever skulle må bra av att gå i en liten grupp, för att få uppleva lugnet och ett lägre antal elever per lärare. Även elever som Szönyi (2007) och Karlsson (2007) har intervjuat har angett detsamma. Andersson (2007) har skrivit en avhandling som bland annat rör lärartäthet och har fått fram resultatet att antalet lärare i en klass inte visar några positiva förändringar för de elever som har en normativ kunskapsutveckling. Däremot visar hans studier att dessa extra resurser är en bra metod för att utjämna resultaten mellan barn med olika förutsättningar, så studieresultaten har förbättras för de elever som har lågutbildade föräldrar. Skolverket (2001, refererad i Groth 2007) visar en undersökning som säger att stora klasser ofta anses stökiga. Samma undersökning pekar också på att små grupper ibland kan ge för lite stimulans, vilket Groth (2007) och Szönyi (2007) till viss del har fått fram i sina intervjuer.

Negativa konsekvenser av segregeringen ser eleverna själva vara att de förlorar vänner, blir mobbade och inte kan ta del av den sociala gemenskapen fullt ut. Ljusberg (2009) och Bergecliff (1999) visar i sina undersökningar tecken på bland annat dold ensamhet, där eleverna säger sig ha vänner att leka med på rasterna, men egentligen saknar sina vänner från den stora klassen. Detta rör de elever som mestadels av tiden eller alltid befinner sig i en särskild undervisningsgrupp. Forskarna visar också upp en bild där eleverna får minskad social interaktion med övriga elever och även utsätts för mobbning. De elever som Szönyi (2007) har intervjuat visar dubbla budskap på känsla av samhörighet. En del menar att det underlättar att gå i samma klass som dem med likande funktionshinder som dem själva, eftersom de då kan prata om exempelvis nya uppfinningar eller upptäckter inom området. Andra saknar sina vänner och känner att de inte har några längre, speciellt då den nya skolan ligger en bra bit från hemmet. En del elever spenderar ett visst antal timmar i den stora klassen, vilket de anser vara väldigt positivt och är nöjda med den uppdelningen. Enligt Karlsson (2007) söker de fem pojkar hon har intervjuat alltid kontakt med de andra eleverna på rasterna och vill leka med dem. De förlorar en del i att inte ingå fullt i den sociala gemenskapen med barnen och eleverna visar oro för att behöva gå kvar i den lilla undervisningsgruppen för all framtid.

Groth (2007) fokuserar i sin avhandling mycket på sambandet mellan särskilt stöd och elevers självbild. Enligt hans resultat påverkar specialpedagogiska åtgärder oftast självbilden på ett negativt sätt, speciellt om de befinner sig i en segregering. Eleverna ser sig som annorlunda och defekta och de ser ner på sig själva i skolsammanhang. När de lämnar klassrummet för att få extra stöd, menar Groth att det är en negativ avvikelse. Även Karlsson (2007) har sett sambandet mellan låg självkänsla och specialpedagogiska insatser. Hon menar att eleverna vet vilka förväntningar skolan har på dess elever och de anser sig själva som misslyckade i den bemärkelsen. Ofta ser eleven problemet som en del av dem, då de är medvetna om sina svårigheter och vet att de inte är normativa elever som lever upp till skolans förväntningar. De elever hon intervjuat och observerat blir beskrivna och etablerade som problematiska i skolan, samt ständigt påmindas om vad de misslyckas med. Lärarna har

en lista över elevernas svårigheter och tillsammans med eleverna kan de reflektera över deras handlande under dagen. Har eleverna lyckats undvika svårigheter blir de belönade med ett klistermärke, vilket har ett högt värde för dem. Genom detta tillskriver eleverna sig till en viss del sina svårigheter som personliga, vilket kan bli en del av deras självbild. Ljusberg (2009) har i sin avhandling följt tio särskilda undervisningsgrupper och i en intervju med tio elever i åldrarna 10-12 år menade alla att beslutet om flytten till den lilla gruppen togs av någon annan, men att de själva var skälet till det. De anledningar som de ansåg bidrog till flytten var att de var okoncentrerade, rastlösa eller blev mobbade av de övriga i stora klassen. Flera av dessa elever hade som mål att återgå till den stora klassen, liksom ett stort antal elever i Szönyis (2007), Karlssons (2007) och Groths (2007) avhandlingar. En del av eleverna anser själva att de inte är tillräckligt duktiga för den stora klassen och menar att de "måste bli bättre först". Groth (2007) poängterar att detta är en del av det kompensatoriska perspektivet på grund av att eleverna blir kompenserade för sina brister. Skolan måste suddas bort det samband som finns mellan specialpedagogiska verksamheter och skolmisslyckande för att hindra eleverna från att få en negativ självbild. Vernersson (2002) anser att stöd i klassrummet är mer gynnsamt för eleverna, då de inte behöver lämna klassen och få den negativa avvikelserna utåt.

Metod

I denna del redovisas anledningen till det urval vi har gjort, de etiska principer vi har följt och vilka metoder vi har använt för att samla in data. Därefter beskriver vi tillvägagångssättet, bearbetning av materialet och metodens tillförlitlighet.

Vi var tidigt klara med vår studies syfte, trots att vi vacklade fram och tillbaka några gånger under arbetets gång. Vi ville verkligen ha elevers egna synpunkter på någon form av stöd i skolan, och när vi läste Karlsson (2007) avhandling som sa att det inte fanns så mycket forskning inom ämnet blev vi riktigt inspirerade. Vi påbörjade en litteraturinventering, vilket till en början ledde till frustration. De avhandlingar vi fann var mestadels inriktade på delaktighet och särskilda undervisningsgrupper, elevers åsikter om stödundervisning belystes inte speciellt starkt någonstans. När vi hittade Groths (2007) avhandling så ramlade en del bitar på plats och vi började själva se samband och kunde dra paralleller från den övriga litteraturen till vårt syfte med studien. Det vetenskapsteoretiska perspektiv vi har utgått ifrån kallas för fenomenologi och är det som vi anser passar i en kvalitativ intervjustudie.

Fenomenologi

Enligt Stensmo (2002) och Kvale (1997) är syftet inom fenomenologi att klargöra mänskliga upplevelser och erfarenheter. Med det menas att världen och upplevda erfarenheter ska beskrivas utan förutfattade meningar, teorier och tankar, människan måste ha ett öppet sinne för att nå det väsentliga. Inom fenomenologin är varje upplevelse unik, vilket innebär att generalisering är otänkbar. Dock kan människan känna empati för andra då de ibland kan ha upplevt liknande händelser. Empati är detsamma som människans förmåga att sätta sig in i andras upplevelser och se det ur deras synvinkel. Graden av empati beror på likheter mellan varandras upplevelser. Intervju används vanligen som metod inom fenomenologin, på så sätt kan intervjuaren nå informantens medvetande och få en bild av hur personen upplever något. Det finns inget rätt eller fel inom fenomenologin, då personers upplevelser och erfarenheter är personliga och ter sig olika (ibid.). Det är detta vi vill få ut av intervjuerna och vi anser därför att det fenomenologiska perspektivet passar vår undersökning.

Urval

Studien har ägt rum i fyra olika klasser med skilda erfarenheter av stödundervisning. I tre av klasserna har vi först använt oss av en så kallad screening, en enkätundersökning för att sedan välja ut ett antal elever för en intervju (Johannsson & Svedner 2006). Urvalet var strategiskt då vi tidigare har besökt dessa skolor genom verksamhetsförlagd utbildning och vikariat och tack vare det redan hade kontakter där. En handledare på den första skolan rekommenderade två hörselklasser. Specialpedagogen på den andra skolan rekommenderade årskurs 5 och den tredje skolan valde vi på grund av att den hade en särskild undervisningsgrupp, vilket var intressant för dtudien. Ingen av oss hade tidigare varit i kontakt med denna klass eller skola, men vi hade hört talas om den och tog kontakt. Efter att ha fått prata med en av lärarna var vi välkomna dit.

Skola 1 är en medelstor skola där studien har genomförts i två hörselklasser, vilka även innefattar hörande barn. Den ena klassen är årskurs 1-2 med nio elever, varav två av dem har nedsatt hörsel, den andra klassen är en årskurs 3-5 med tolv elever, där en elev har nedsatt hörsel. Det innebär att verksamheten är flerspråkig, de använder teckenspråk, svenska och

tecken som stöd för talet. Med det senare menar vi att tal och tecken används samtidigt med syftet att förtydliga det som sägs. Eftersom vi har varit i kontakt med skolan under vår studietid och är medvetna om att det finns elever i denna klass som är i behov av särskilt stöd, var det självklart att fråga dem angående ett deltagande i studien.

I årskurs 1-2 var det ett bortfall på fem elever, då fyra av dem inte hade lämnat in godkännandet av målsman och en elev inte fick delta för sina föräldrar. Bortfall fanns även i årskurs 3-5, och berodde på att eleverna inte lämnat förfrågan om deltagandet till sina föräldrar eller inte tagit med det tillbaka till skolan. Det var här fem elever av tolv som deltog i enkätstudien. Alla som fick tillåtelse att vara med i enkätstudien fick också delta vid en intervju. Vi valde ut en elev i varje klass till intervjustudien. I årskurs 1-2 en pojke med nedsatt hörsel, med daglig hjälp av assistent, och i årskurs 3-5 en flicka som inte är i behov av särskilt stöd. Detta resulterar i 9 enkäter och två intervjuer från skola 1.

Skola 2 är en friskola där en årskurs 5 har deltagit, klassen består av sjutton elever. Vi fick ett bortfall på två personer som inte fick medverka i enkätundersökningen och sedan var det ytterligare två som fick vara med på enkätundersökningen, men inte delta i intervjustudien. Vidare var två elever frånvarande på grund av sjukdom. På grund av detta var det sammanlagt ett bortfall på fyra personer gällande enkätstudien och sex personer när det gäller intervjuerna. För intervju valdes tre elever, en pojke som träffar en specialpedagog tre gånger i veckan, en flicka som tidigare fått träffa specialpedagog, men som idag är i stora klassen, samt en flicka som inte är i behov av särskilt stöd och inte har varit det tidigare. Sammanlagt svarade tretton elever på enkäten och tre elever deltog i intervjustudien från skola 2.

Skola 3 är en stor skola som har en särskild undervisningsgrupp, vilken vi har inriktat oss på. Gruppen består i dagsläget av fyra elever, men vid förfrågan angående deltagande vid en enkätundersökning ville eleverna inte vara med. En av dem kunde däremot delta i en intervju, vilket kontrollerades med och godkändes av dennes föräldrar. På grund av att enbart en elev ville delta var bortfallet stort, en av fyra elever deltog. Läraren menar att det berodde på att de övriga eleverna är flera år äldre än den elev som vill medverka. Pojken som deltog vid intervjun går i årskurs 3.

Efter enkätundersökningen letade vi efter elever som hade olika erfarenheter av stödundervisning. Kvale (1997) och Johansson och Svedner (2006) menar att det är positivt om intervjuinformanterna har skilda upplevelser, speciellt när de ska ingå i en fenomenologisk studie. På grund av det så valde vi dessutom ut elever som inte är i behov av särskilt stöd, vi ansåg det intressant med ett perspektiv på det ordinarie stödet i klassrummet. För att vi fortfarande skulle kunna förhålla oss till de forskningsetiska principerna (Johansson och Svedner) numrerades enkäterna så att klassläraren ändå visste vilka elever som hade svarat på vilken enkät. Däremot fick klassläraren inte se enkäterna efter att eleverna besvarat dem, utan vi bad att få tala med de vi ansåg vara relevanta. I årskurs 5, skola 2, var det flera elever som gick till en liten grupp för att få extra stöd. Vi valde slumpmässigt ut en av dem för intervju. Det fanns en elev som tidigare ingått i liten grupp enstaka lektioner, men inte längre. Det lät intressant för oss, eftersom den eleven kunde jämföra hur det var då med hur hon upplever sin situation idag. Den tredje eleven från den skolan valde vi slumpmässigt ut från den del av klassen som aldrig fått någon form av extra stöd av en specialpedagog. Alltså var tre elever utvalda för intervju ur årskurs 5. I klass 1-2, skola 1, svarade fyra elever på enkäten varav en av dem har nedsatt hörsel. Av dessa valdes eleven med hörselskada ut för intervju då denne får dagligt stöd i klassen, vilket var intressant för vår studie. I årskurs 3-5, skola 1, deltog fem elever i enkätundersökningen, varav tre av dem får stöd i någon form ett par gånger i veckan. Slumpmässigt valdes en av eleverna utan behov av särskilt stöd ut av samma anledning som angivits ovan. Detta har resulterat i 25 enkäter och sex intervjuer. I skola 3 fick vi bara ett godkännande för intervju, som beskrivits ovan.

Etiska principer

När vi utförde vår studie så följde vi de råd som Johansson och Svedner (2006) anser är viktiga. De menar att examensarbetet måste bygga på respekt för de människor som deltar. Eleverna var väl medvetna om studiens syfte och gav samtycke till sin medverkan, vi informerade om att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. De fick ställa frågor under studiens gång och vi garanterade deras anonymitet. För de underåriga medverkande ska målsman informeras och ge sitt tillstånd för deltagande. Vi skickade ut ett brev till målsmännen med information om studiens syfte och förfrågan om elevernas medverkan. Med detta så menar vi att vi redovisade de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2004) muntligt för eleverna, fast på en anpassad språklig nivå. På grund av att vi arbetade med barn i behov av särskilt stöd, var vi extra noggranna med vilka frågor vi ställde. Detta resulterade i att vi inte kunde ställa identiska frågor till eleverna, utan formulerade dem med tanke på den specifika elevens skolsituation.

Datainsamling

Johansson och Svedner (2006) påpekar att de studenter som enbart har valt en datainsamlingsmetod ofta är missnöjda med resultatet, vilket ledde till att vi använde oss av både enkäter och intervjuer. Enkäterna anses lämpliga för att få en överblick av helheten, vilket är precis det syfte vi har, samt att hitta intressanta intervjuinformanter (ibid.). Frågorna fokuserades kring området hjälp och stöd i undervisningen, dels under lektionerna och dels vid eventuellt extra stöd av någon annan lärare (bilaga 2). Eleverna fick också svara på vart de helst ville arbeta, i eller utanför klassrummet.

För att ta sedan gå in lite djupare i hur elever uppfattar stödundervisning så har vi valt att använda oss av kvalitativa intervjuer. Anledningen till det är att undersökningen är en vad Kvale (1997) och Johansson och Svedner (2006) kallar en empirisk studie, där vi är intresserade av att veta *hur* eleverna upplever stödundervisning. Med kvalitativ intervju menas att kunskapen byggs upp genom samtal och samspel mellan personer. Syftet är att försöka förstå ämnet utifrån den intervjuades perspektiv och ta del av dennes erfarenheter. Den form vi har använt oss av kallas halvstrukturerad kvalitativ intervju, vi har ett tema och förslag till frågor som vi sedan har ett öppet samtal kring. Intervjuaren kan ställa följdfrågor som inte är angivna sedan innan, utan kommer fram under själva intervjun. Intervjufrågorna (bilaga 3) var lite olika beroende på elevens tidigare erfarenheter, men fokuserades på vad de ansåg om det stöd och hjälp de fick under sin skolgång.

Procedur

Enligt Cohen och Manion (1994) är det oerhört viktigt att visa proceduren till resultatet så tydligt att andra läsare själva kan upprepa och utföra den. De menar vidare att det i en vetenskaplig undersökning är viktigt för forskaren själv att förstå vägen till resultatet, det är resan som ska leda oss fram till pålitlig data. Därför redovisas nedan exakt hur vi har utfört denna studie.

Vi sökte upp tre skolor, två som vi har haft kontakt med tidigare och en som vi endast hört talas om. De två förstnämnda kontaktades via e-post och den tredje via telefon. Vi var medvetna om att dessa skolor innefattade både elever i och utan behov av särskilt stöd, vilket var vad vi sökte. Efter att ha fått ett godkännande av klasslärare så skickade vi ut ett föräldrabrev via e-post till dem. Detta lämnade sedan lärarna själva ut till eleverna för att vi skulle få målsmännens samtycke till elevernas involvering i vår studie. För att uppfylla informationskravet (Vetenskapsrådet, 2004) innehöll brevet information om studiens syfte.

För att hitta eventuella riktlinjer och förslag på enkätfrågor började vi med att läsa tidigare forskning och uppsatser inom vårt ämne. Enligt Johansson och Svedner (2006) är det ett givande sätt att få inspiration till formuleringar och liknande. Vi hittade dock inga speciella frågor som direkt rörde det vi ville ta reda på och det slutade med att vi själva formulerade enkätfrågorna. Endast en del av frågorna hade svarsalternativ, vilket försvårade vår redovisning av resultatet. Anledningen till detta är att vi ville ha information rörande elevers åsikter och upplevelser, vilket endast kunde nås med öppna frågor. På grund av det kunde vi inte använda Stukats (1991) anvisningar om hur statistik förs. När enkäten var färdigformulerad innefattade den elva frågor. Vi utförde en provintervju med en elev i årskurs 4 för att se om frågorna var korrekt formulerade enligt vårt syfte, vilket de enligt denne elev var. Därefter begav vi oss ut till de två skolor där enkätstudien skulle äga rum och förklarade muntligt för eleverna studiens syfte och de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2004). De fick reda på att de själva fick välja om de ville vara med och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Deras enkäter och senare intervjuer kommer bara att användas till denna uppsats, som publiceras i DiVa. Därefter lämnades enkäterna ut och vi fanns hela tiden med för att svara på eventuella funderingar kring frågornas innebörd. Vi samlade in enkäterna och använde några dagar för urval av intervjupersoner och analys av materialet. På grund av att vi befann oss i klassrummet under tiden eleverna besvarade enkäterna försökte vi minimera bortfallet. Efter att ha bestämt oss för de elever som vi ansåg relevanta för en intervjustudie åkte vi tillbaka till skolorna för att utföra intervjuerna. Frågorna grundade vi efter våra övergripande frågeställningar i inledningen och med hjälp av de svar vi hade fått på elevernas enkäter. Anledningen till att vi använde oss av skolans lokaler var att det enligt Kvale (1997) dels är viktigt för informanterna att känna sig trygga, dels att det var lämpligt då eleverna redan befann sig på platsen. Intervjuerna skedde individuellt och spelades in för att underlätta för vår egen analys av materialet men också på grund av att vi kunde koncentrera oss fullt på informanterna (Stensmo 2002, Johansson & Svedner 2006). Eleverna fick godkänna detta och fick själva bestämma egna figurerade namn som vi skulle använda oss av i uppsatsen.

Bearbetning och tillförlitlighet

Här nedan visar vi på vilket sätt vi har redovisat den data vi har samlat in och hur tillförlitlig den anses vara.

Bearbetning

Vi transkriberade intervjuerna ordagrant och började sedan tolka dem. Som redskap använde vi hermeneutik, som enligt Stensmo (2002) från början var ett sätt att leta efter Guds budskap i Bibeltexter. Idag används metoden till att tolka alla typer av texter som bygger på talat eller skrivet språk, exempelvis livshändelser och erfarenheter. Kvale (1997) och Stensmo (2002) menar att intervjuer är ett exempel på detta, ett samtal som förvandlas till en text. Tolkningsprocessen bygger på att de enskilda delarna i en text kan förändra hela meningen med helheten, samtidigt som helheten kan förändra innebörden i de enskilda delarna. Granskningen startas i textens helhet, varefter man granskar de mindre, enskilda delarna för att sedan gå tillbaka till helheten med en djupare förståelse av dess mening. Kvale (1997) visar detta genom den hermeneutiska cirkeln, medan Stensmo (2002) kallar processen för den hermeneutiska spiralen.

Vi började med att tolka texten i sin helhet och läsa igenom allt flera gånger. I varje intervju så sökte vi sedan efter teman, de delar som gav texten dess poäng. Vi kategoriserade flera delar av texten under dessa teman. Därefter sammanställdes de olika intervjuerna med

varandra och undersöktes för att se om det fanns likartade teman eller väsentliga skillnader. Slutligen så gick vi tillbaka till helheten, granskade och började om med proceduren igen tills det inte gick att finna något mer av intresse.

Tillförlitlighet

Vi är medvetna om att den insamlade informationen kan brista i sin tillförlitlighet på grund av olika orsaker. Johansson och Svedner (2006) påpekar att olika personer som intervjuar kan påverka hur informanten svarar på frågorna. Eftersom vi endast deltog tillsammans på en intervju kan detta ha påverkat resultatet. Eleverna fick dessutom inte identiska frågor på grund av deras olika erfarenheter och eventuella spontana följdfrågor. Bortfallet var relativt stort, speciellt i den särskilda undervisningsgruppen, vilken kan påverka resultatet. Vid enkätundersökningen var det ett par frågor som missuppfattades och eleverna kan dessutom ha slarvat vid ifyllandet (ibid.). De frågor som missuppfattades förklarades dock muntligt. Det var även här ett stort bortfall, speciellt i hörselklasserna, vilket kan ge en skev bild av resultatet. Andra risker vid både intervju- och enkätundersökningen är att informanterna kan försköna eller hitta på sina svar. Vi kan dessutom ha tolkat svaren på ett felaktigt sätt, men vår ambition har varit att presentera den information så noggrant och tillförlitligt som möjligt. Med tanke på att studien bygger på relativt få informanter, kan inte resultatet generaliseras på något sätt.

Resultat

I följande kapitel kommer vi att visa de resultat vi har fått fram efter att ha utfört enkäter och intervjuer. Vi har utgått från våra frågeställningar i inledningen och den insamlade informationen har transkriberats och kategoriserats efter teman. De frågeställningar vi har är följande:

- Vad anser de tillfrågade eleverna om det stöd de får i skolan?
- Hur påverkar det stöd eleverna får i skolan deras skolgång?

Resultat av enkäterna

När vi konstruerade enkäterna så ville vi ha en bild av hur eleverna upplevde hjälpen i skolan, för att sedan välja ut elever med olika erfarenheter inom området. Vi har delat in enkätfrågorna i teman, i stället för att redovisa varje fråga för sig. Dessa teman är följande: *Hjälp i klassrummet*, *Hjälp utanför klassrummet* och *Elevernas egna funderingar om sitt skolarbete*. Enkäterna svarar främst på frågeställningen vilket stöd eleverna får i skolan och vad de anser om det. Endast skola 1 och 2 deltog i enkäterna och en sammanställning av deras resultat redovisas efter den korta sammanfattningen.

Sammanfattning

Den största delen av eleverna i enkätstudien menar att den hjälp de får är bra, men en del ansåg att den inte är tillräcklig. De anledningar som uppgavs är bland annat lång väntetid och brist på arbetsro. Eleverna som får särskilt stöd menade att det är lättare att arbeta utanför klassrummet, där de får mer stöd och en stillsammare omgivning.

Skola 1

Hjälp i klassrummet

I årskurs 1-2 anser samtliga tre elever att den hjälp de får i skolan är bra, två av eleverna påpekar att de inte är säkra på om den är tillräcklig. Eleverna svarar att de får hjälp under lektionerna, två nämner speciellt matematikundervisningen och den tredje svensktimmarna. Förutom att få hjälp under lektionerna vill en elev ha fler förklaringar och en annan fler exempel med hjälp av pengarna som finns att tillgå.

Samtliga elever i årskurs 3-5 poängterar att hjälpen de får är bra, men en av dem menar att den inte tillräcklig. En elev tillägger att de använder Lexia som stöd och tre elever påpekar att de oftast måste vänta på sin tur. Förslag på hur hjälpen kan se ut varierar, bland annat önskas kortare väntetid, mer datatid samt hjälp med matematiken.

Hjälp utanför klassrummet

En av eleverna i årskurs 1-2 får hjälp utanför klassrummet. Det sker enligt eleven ganska ofta och denne befinner sig vid dessa tillfällen i ett mindre rum och ”tränar”, som eleven formulerar sig. När eleven lämnar klassrummet menar denne att det känns ”mitten mellan”, det bästa är att få sitta vid sin jobbarbänk där ljudnivån inte är så hög. En av eleverna som inte lämnar klassrummet uttrycker en vilja att vara i grannklassen, på grund av att det är kul och att matematiken går bra. De andra eleverna väljer klassrummet framför något annat.

I årskurs 3-5 hävdar två av fem elever att de ibland lämnar klassrummet vid skolarbete. Dessa elever använder ett bord utanför klassrummet, då de vill ha arbetsro. Enligt eleverna är det svårt att koncentrera sig i klassen och de är nöjda med den hjälp de får. Den ena av de två eleverna vill helst arbeta ensam i ett litet rum, medan den andra anser att klassrumsmiljön upplevs roligare. Resterande elever befinner sig alltid i klassrummet, men en av dem uttrycker en vilja att arbeta utanför på grund av att det är tystare där.

Elevernas egna funderingar om sitt skolarbete

Två av eleverna i årskurs 1-2 anser att svenska är ett roligt ämne, trots att det ibland upplevs svårt med stavning och läsning. Den tredje menar att idrottslektionerna är roliga, men att det är bråkigt. Denna elev vet inte om någonting är svårt i skolan. De övriga två eleverna har delade meningar angående matematik, den ena menar att det är svårt medan den andra anser att speciellt subtraktion och addition är enkelt.

Även i årskurs 3-5 förknippar samtliga elever det som går bra i skolan med vilka ämnen de anser sig vara duktiga i. Fyra elever av fem favoriserar matematiken, två av dessa menar även att svenskan och engelskan går bra. En annan elev nämner att lektionen då det är ”fritt” passar denne bäst och två elever skriver även upp ”landskap”. En av eleverna tar upp mobbning under fråga 11 (bilaga 2) och påpekar att en annan elev sprider rykten. En elev anser att allt går bra medan en elev hävdar att det är svårt att åka skridskor.

Skola 2

Hjälp i klassrummet

Eleverna menar att den hjälp de får i klassrummet oftast består av att de räcker upp handen, ställer sig i kö eller sätter upp sig på en hjälplista. En elev uttrycker att det kan variera beroende på lärare, medan en annan poängterar att de får hjälp med allt förutom vid prov. Fjorton av de Sjutton eleverna svarar att de får den hjälp de behöver i klassrummet, medan tre andra har kryssat i alternativet ibland. En av de senare har skrivit till en förklaring som tyder på att de fick vänta för länge på hjälp. Tretton av eleverna anser att hjälpen dessutom passar dem bra, medan de andra fyra har svarat ibland.

På fråga 4 (bilaga 2) efterfrågas hur eleven skulle vilja ha hjälp i skolan. Här redovisas de elva elever som inte är i behov av särskilt stöd. Några av dem menar att läraren ska förklara på ett bra sätt, så att de förstår. En elev vill att läraren ska komma när denne räcker upp handen och en annan efterlyser en extra lärare i klassrummet. Två av eleverna poängterar att de vill sitta inne i klassrummet, en annan där det är tyst. En elev anser att det skulle vara bra för alla med tätare pauser. De tolkade fråga 4 lite olika, men de höll sig inom ovanstående ramar. Två av enkäterna var svåra att tyda, det är fortfarande oklart om dessa elever är i behov av särskilt stöd eller inte. De diskuterar mest raster när de pratar om miljön utanför klassrummet, så av den anledningen inkluderas de som två av de elever som angivits vara utan behov av särskilt stöd.

Hjälp utanför klassrummet

Av enkäterna framgår att sex elever går till en annan lärare för att få särskilt stöd. Samtliga av dem menar att det känns bra att gå dit, för att det är tyst och de får mer hjälp. Vid frågan om vart de helst ville arbeta svarade fem av dem utanför klassrummet medan en att den ville vara i klassen, för att det är skönt ibland. Två andra elever poängterar att de ibland sitter i korridoren, den ena på grund av att det är tyst och den andre för att denne anser sig jobba

bättre där. Av de sju elever som aldrig lämnar klassrummet vill två av dem ibland få gå till en annan plats för lugn och ro, medan de övriga fem är nöjda där de är.

På fråga 4 efterfrågas hur eleven skulle vilja ha hjälp i skolan. Tre av de elever som går till specialpedagog ansåg att hjälpen var bra som den är nu. En annan ville ha en extra lärare och fler böcker i klassrummet, medan en av eleverna önskade att läraren skulle gå runt mer och fråga om det gick bra eller inte. Den sjätte eleven svarade att hjälpen skulle vara tydlig och bra.

Elevernas egna funderingar om sitt skolarbete.

Av de elever som går till specialpedagog svarar en att allt i skolan går bra och ingenting är svårt. Två andra menar också att allt går bra, men den ena anser att det är lite svårt att läsa medan den andra påpekar att stavningen är svår. En tredje poängterar att denne får mycket hjälp och att det ibland kan vara svåra arbeten i skolan. En elev anser sig ha lätt för engelskan men istället är matematiken svår på grund av för höga tal. En annan, som beskriver att denne tidigare gått till specialpedagog på grund av hjälp med matte, menar nu att just det ämnet börjar gå riktigt bra och ingenting känns svårt. Av de elever som inte är i behov av särskilt stöd svara fyra att allt är lätt i skolan och att ingenting känns svårt. Tre andra elever menar att koncentrationen är det svåraste och påpekar att det skulle vara bra med tätare pauser. Av de övriga anses matten vara det ämne som går bäst, medan engelska eller svenska kan upplevas svårt.

Det är alltså spridda skurar när det gäller elevernas egna erfarenheter av sitt skolarbete. Det som kan poängteras är att eleverna aldrig beskriver sig själva som dåliga på något, utan använder orden *har svårt för*, eller att det ämnet är *svårt*. Tre av eleverna påpekar omständigheter, som gör att de blir svårare att jobba, medan resten som har svarat något specifikt inriktar sig på ämnen. Vi kan enligt enkäterna se att flertalet elever uppfattar det stöd de får i skolan som positivt, men vi använder intervjuerna för att fördjupa oss i hur det påverkar deras skolgång.

Presentationer av informanterna i intervjustudien

Informationen har vi fått från elevernas lärare och från eleverna själva. Namnen är figurerade.

Skola 1

Linus går årskurs 1-2. Klassen innehåller nio elever varav två med nedsatt hörsel. En av eleverna med hörselskada är Linus. Han använder hörselapparat och får daglig hjälp av en assistent.

Tea är 9 år och går i samma skola som Linus, men i årskurs 3-5. Klassen är en hörselklass med tolv elever, men enbart en av eleverna har nedsatt hörsel. Tea har inget funktionshinder och är inte i behov av särskilt stöd.

Skola 2

Johan går i årskurs 5 och är en av sjutton elever. Han har svårigheter i ämnet matematik och går till en specialpedagog tre gånger i veckan. I övrigt befinner han sig alltid i den stora klassen.

Malin går i samma klass som Johan och har tidigare gått till en specialpedagog några gånger i veckan för att få extra stöd med matematik. Idag tillbringar hon all sin tid med den stora klassen.

Sofia går i samma klass som Johan och Malin. Hon har inget behov av extra stöd och har aldrig varit till en specialpedagog.

Skola 3

Oskar går i en liten undervisningsgrupp i årskurs 3, som innehåller fyra elever i åldrarna 9-12 år. Han har tidigare gått i den stora klassen vid två tillfällen, men kommit tillbaka till den särskilda undervisningsgruppen.

Resultat av intervjuerna

Här har vi sammanställt de resultat vi har fått efter utfärdade intervjuer. Vi redogör först kortfattat vilka svar vi har fått på våra frågeställningar, för att sedan gå i djupare i intervjuerna. Resultaten är indelade i teman som var tydliga i intervjuerna. Vid citat av informanterna använder vi oss av deras figurerade namn och benämner intervjuaren med **I**.

Sammanfattning

Vad anser de tillfrågade eleverna om det stöd de får i skolan?

Samtliga elever som går till specialpedagog idag anser att det är positivt, tack vare den lugna miljön och fungerande hjälpen. En elev med nedsatt hörsel påpekar även att ljudskyddet är till fördel. Det var mycket diskussion angående brist på hjälp, ett flertal av informanterna upplevde en lång väntan och att det var för få lärare i klassrummet. Oskar i den särskilda undervisningsgruppen anser att han får all den hjälp han behöver för att utvecklas, speciellt positivt är det med de belöningar han får för väl utfört arbete.

Hur påverkar stödet elevernas skolgång?

Tre av de intervjuade som är i behov av särskilt stöd antyder att särskiljandet från klassen påverkar samhörigheten till dem, då de missar delar av den ordinarie undervisningen och hamnar efter i arbetet. Eleven från den särskilda undervisningsgruppen jämförde sin mängd avklarad arbete i förhållande till sina klasskamraters. Eleverna eftersträvar lugn och ro, vilket de får hos specialpedagogen. Det påverkar också koncentrationsförmågan positivt. Två av eleverna berättar om hur deras väg till ett gott resultat kantas av belöningar för att stärka motivationen. Andra elever motiverar sig genom att arbeta bra, vilket de kan göra på tack vare den hjälp de får i skolan.

Arbetsmiljö

Samtliga informanter återkom till vikten av god arbetsmiljö och arbetsro under intervjuerna. De elever som ibland går till specialpedagog menar att de kan koncentrera sig bättre där på grund av omgivningens "lugn och ro". De gånger dessa elever befinner sig i klassrummet anser de att omgivningen är för stökig för att de ska kunna prestera någonting. Det blir "pratigt", som de uttrycker sig. Oskar, som för tillfället befinner sig i en särskild undervisningsgrupp, yttrar sig på följande sätt när vi diskuterar anledningen till att han arbetar bättre i den nuvarande gruppen:

I: Varför lär du dig mer där tror du då?

Oskar: Därför att alla andra babblar inte, så att man hör.

Han finner liksom de andra, att det är samtalet runt omkring som distraherar. Eleverna erkänner dessutom att de är de själva som pratar, men på grund av att andra drar igång dem.

Linus, som har nedsatt hörsel, söker sig ofta till ett eget rum. Trots att han har en arbetsplats med ljudskydd så ”kommer det i alla fall lite ljud där uppe”, vilket gör att han hellre sitter utan sina klasskamrater. De elever som inte lämnar klassrummet för att få extra stöd anser också att det är pratigt i klassrummet. Malin försöker att hitta egna vägar för att få lite lugn och ro:

Malin: Det brukar vara så här rörigt, i halvklasser, men då brukar man få flytta bänken och då brukar jag sätta mig där de inte hörs så mycket.

I: Aha, där det är lite lugnt?

Malin: Ja

Även Tea, som inte är i behov av extra stöd, försöker hitta en stillsammare plats när ljudnivån stiger. Hon berättar att det finns ett gruppum och ett runt bord utanför klassrummet att tillgå vid dessa tillfällen. Elevantalet i klassen är lågt för att hålla ljudnivån nere för de eleverna med hörselnedsättning, vilket resulterar i att hon anser att arbetsmiljön oftast är behaglig. Eleverna är medvetna om klasskamraternas situation och tystnar om någon anser att de är för högljudda. För att skapa en bra arbetsmiljö önskar flera av eleverna mindre klasser med färre elever. Malin och Sofia på skola 2 menar att alla elever skulle få gå till en specialpedagog, för att få lugna lektioner.

Att gå till specialpedagog eller liten grupp

Eleverna vet inte riktigt själva vem det var som bestämde att de skulle få gå vissa timmar hos specialpedagog eller till en särskild undervisningsgrupp, men de tror att det var deras lärare. Johan svarar följande på frågan

Johan: Ja ***, vår mattelärare, sa att jag och några mer skulle gå upp dit, för vi behövde mer hjälp.

Linus kommer inte ihåg vem som beslutade, men vet att han alltid har haft en assistent med sig i klassrummet. Detta beror mycket på att han använder sig av teckenspråk och ibland behöver hjälp med tolkning och kommunikation. De som har erfarenhet av gå till en specialpedagog eller enskild undervisningsgrupp menar samtliga, utom en, att de arbetar bättre där. Detta beror enligt dem på att de får den hjälp de behöver och en lugn arbetsmiljö.

I: Är det bra? Nu får du berätta så mycket som möjligt, ge långa svar. Vad var det som var bra?

Johan: Om jag sitter nere i klassrummet så pratar jag ofta. Där uppe är det lugnt och så får man bra hjälp där och det är mycket bättre att jobba där.

Oskar påpekar också att de får belöningar för väl utfört arbete i den särskilda undervisningsgruppen, vilket leder till motivation. Malin var den elev som ansåg att arbetet hos specialpedagogen inte ledde till något förbättrat resultat kunskapsmässigt. Enligt henne var arbetsuppgifterna för lätta och det fanns ingen utmaning för henne där. Det framgick också att hon kände sig förvirrad när hon väl kom tillbaka till den stora klassen, eftersom hon arbetade vissa timmar i veckan med dem. Under matematiken så fortsatte den stora klassen med multiplikation, medan Malin var kvar på subtraktion och addition hos specialpedagogen. Hon uttrycker sig följande angående händelsen:

Malin: Man fattade inte riktigt vad de gjorde när man kom ner hit. Det var lite virrigt.

I: Virrigt? Vadå gick du upp en liten stund bara?

Malin: Ja, en hel lektion, men ibland var man inte där varje matte, så visste man inte vad de pratade om för det hade vi inte gjort.

I: Så de gick snabbare fram? Så när du kom dit hade de gått igenom?

Malin: Ja när vi var på addition och subtraktion så var de på gånger, och det visste inte vi.

I: Hur blev det då sen då?

Malin: Då fick vi så här bara hoppa fram

I: Jaha, då gick ni inte igenom det mer?

Malin: Nej

Den stora klassen gick alltså fortare fram, vilket ledde till att när Malin missade genomgångar fick hon hoppa fram i matteboken, utan de rätta förkunskaperna. Detta resulterade senare i att hon inte klarade proven. Eleverna visar att de är inte vill förlora någon delaktighet i den stora klassen och det blir splittrade då de ändå känner att de arbetar bra hos specialpedagogen. Johan påpekar att han vill veta vad klasskamraterna gör medan han är hos specialpedagogen, men vill ändå gå till henne, ”då går det mycket bättre.” Eleverna förlorade sammanhang i undervisningen och kunde tycka att det var svårt att komma in i klassens arbetstempo när de ofta inte befann sig på samma kunskapsnivå.

En av Oskars drivkrafter för att arbeta i skolan är de belöningar han får, de blir ett lockbete och stärker hans motivation. Belöningarna kan bland annat vara i form av utflykter, eller tid med den stora klassen:

I: Berätta hur det går att vara i den lilla gruppen.

Oskar: Jo de känns bra, och så om man jobbar bra så får man belöningar.

I: Jaha, vad är de för en belöning då?

Oskar: Ja man kan få åka och bada någon dag, eller så ja lite allt möjligt.

Oskar visar dessa värderingar flera gånger under intervjun, bland annat när vi diskuterar den stora klassen:

I: Hur tror du att det skulle vara om du alltid var i klassen?

Oskar: Tror inte de skulle vara bli speciellt bra.

I: Varför tror du inte de?

Oskar: För liksom varför ska man jobba när man inte ens har något att se framemot?

I: Så du tycker de här med belöningarna är bra?

Oskar: Ja

Vidare berättar Oskar att han under en och en halv dag i veckan får vara med den stora klassen, om han sköter sig. På torsdagar är det slöjd vilket han ser framemot Även Linus ser framemot belöningar och berättar att när han hade jobbat bra, kunde han och assistenten åka iväg någonstans. Det ansåg Linus var oerhört positivt och poängterade at han fick åka många gånger. Malin och Johan motiverar sig med att de arbetar bra. Malin menar att hon gärna jobbar i klassrummet, där det finns mer utmaning än på lektionerna uppe hos specialläraren. Hon anser att hon arbetar bra i den stora klassen och känner sig nöjd med det.

Malin: Är vi där uppe så pratar vi om redan enkla saker som jag redan kan

I: Hmm okej, det blir lite mer utmaning nere i klassen?

Malin: Ja

Samhörighet

En del av eleverna visar tecken på att de är rädda att förlora samhörighet med de övriga klasskamraterna när de lämnar den stora klassen. Vid diskussion om den ordinarie klassens betydelse för eleverna så berättar Oskar att han gärna vill gå tillbaka till klassen i framtiden:

Oskar: Det jag mest tänker på är att jag måste träna tills jag når upp till den nivå som de andra i klassen har. Och då är de bara att köra i klassen hela tiden.

I: Och det är det du vill till slut?

Oskar: Ja

Den stora klassen har dessutom fler kompisar, vilket Oskar saknar i dagsläget. Idag har han en kompis i den lilla undervisningsgruppen och det är den enda killen som är i samma ålder som honom själv:

I: Vart tycker du är bäst någonstans då?

Oskar: Bäst i klassrummet, för där har jag kompisar.

Han visar också tecken på osäkerhet rörande sin klasstillhörighet, då han berättar om att han är med på den ordinarie klassens skolfoton, trots att han tillhör den särskilda undervisningsgruppen. Malin ansåg att hon inte kände sig delaktig i den ordinarie matematikundervisningen när hon var hos specialpedagogen och kände att hon missade för mycket. Johan känner sig kluven med att lämna klassen ibland, men motiverar sig med att det går så bra att jobba hos specialpedagogen:

Johan: Jag vill ju sitta där och veta vad de gör, men ändå så vill jag gå upp dit. Då går det mycket bättre.

I: Så du vill inte missa något liksom. Samtidigt som du känner att de är bättre att gå dit

Johan: Ja, jag vet inte om vi gör samma saker eller inte.

Brist på hjälp

Under diskussionen angående hjälp i klassrummet, så signalerade samtliga elever att de ofta fick vänta oerhört länge på sin tur. Alla, utom Oskar, poängterade främst matematiklektionerna som problematiska. De tre eleverna från årskurs 5 menade att hela lektioner kunde passera utan att de har fått någon som helst hjälp. Johan berättar att detta gör att det blir tråkigt på lektionerna:

I: Okej. Men varför är det tråkigt då?

Johan: Ja ibland förstår jag inget tal och så får jag skriva upp mig på hjälp och får sitta och vänta hela tiden. Finns det ingenting att göra.

Ofta är det då många som behöver hjälp samtidigt vilket resulterar i att man får vänta långa stunder innan läraren har tid. Malin, som går i samma klass som Johan, berättar att de har en hjälplista som eleverna får skriva upp sig på, sedan går läraren i tur och ordning efter den. Hon påpekar också att det är jobbigt med den långa väntan och att de under tiden bara kan

sitta och inte göra någonting. Ofta kan de inte hoppa över sidan, då de inte får jobba med vissa sidor för läraren. Sofia i samma klass menar även hon att väntan är lång, men att man ibland kan ta hjälp av klasskamraterna. Tea, i klass 3-5 i skola 1, berättar också om en lång väntan:

I: Brukar ni få vänta länge då eller?

Tea: Ja, ibland när det är många, väldigt många eller om det är något med matte. Då hjälper *** också. Så det inte blir jättelång kö.

Här påpekar Tea att de ibland har en annan lärare i klassrummet som kan hjälpa eleverna vid behov. Detta är något som eleverna i årskurs 5 också efterfrågar. Malin berättar att hon efter skolan vid ett tillfälle fått hjälp av en lärare. Denne hade då tid att förklara för Malin så att hon förstod mycket bättre, men läraren har inte möjlighet att medverka på mattelektionerna. Oskar, i den lilla undervisningsgruppen, anser att han får tillräckligt med hjälp i dagsläget. Däremot samstämmer han med de övriga gällande den stora klassen:

I: Tycker du att du får den hjälp du behöver i lilla undervisningsgruppen.

Oskar: Ja.

I: När du är i stora klassen då? Får du den hjälp du behöver då?

Oskar: Där får man vänta i flera minuter så där hinner man inte få hjälp innan lektionen nästan är slut.

Det stöd eleverna får hos specialläraren och i den lilla undervisningsgruppen är bra, det anser alla. På frågan om något går mindre bra i skolan svarar alla utom Oskar matten. De flesta anser att de får för lite hjälp. Inom matten är det svårt att gå vidare och hoppa över något om man inte förstår. Att ha en till lärare i klassen är ett önskemål från de flesta då de upplever att väntan på hjälp tar för lång tid.

Självförtroende

Det framgick genom vissa kommentarer av eleverna att några inte har så bra självförtroende i skolan. Johan svarade så här när vi diskuterade undervisning i den stora klassen:

I: Du tänker inte så mycket på det... skulle du alltid vilja vara i den stora klassen?

Johan: Nej ... om jag blir bättre så skulle jag kanske vara där.

Det visar på att Johan inte ser sig som tillräckligt bra som hans övriga klasskamrater. Han menar att man måste bli bättre för att platsa i den stora klassen. Oskar uttryckte sig på samma sätt när vi pratade om hans framtid i skolan:

I: Men skulle du någon gång skulle vilja ha så att du bara var i stora klassen?

Oskar: Ja kanske om ett år, när jag känner att jag kan klara det.

I: Så när du själv känner att du är redo?

Oskar: Ja då får jag säga till så får jag testa. Annars får jag gå tillbaka.

Även han visar att han måste utvecklas för att klara av att befinna sig med de ordinarie klasskamraterna. Han uttrycker sig däremot på ett annat sätt, han beskriver inte sig själv som dålig, eller att han måste bli ”bättre”, som Johan gjorde. Å andra sidan visar Oscar också tecken på styrkt självförtroende på grund av att han ingår i den lilla undervisningsgruppen:

Oskar: I klassen hinner jag med typ 3 sidor, eller 5 på en hel dag, där på *** (särskilda undervisningsgruppen) kanske jag hinner med 10.

Oskar: jag känner att shit shit shit nu ligger jag efter i klassen, sen trodde jag att jag var efter, men jag kanske låg 22 sidor före dem. Så nu ligger jag före i nästan alla böcker utom svenskan den jobbar jag aldrig med.

Sofia som inte har något särskilt stöd anser att det går bra i skolan, men känner sig lite osäker inför engelskan. Hon är rädd för att svara på lektionerna, när läraren ställer frågor. Anledningen till det är enligt henne att hon är rädd att svara fel, eller uttala orden felaktigt, så att de andra kamraterna skrattar åt henne.

Malin visar på ett förhållandevis bra självförtroende, hon berättar tidigt i intervjun att det var för lätt för henne hos specialpedagogen och att hon hellre vill befinna sig i den stora klassen. Vid frågan på svårigheter i skolarbetet säger hon så här:

I: Är det någonting som är svårt i skolan då?

Malin: Inte så mycket.

I: inte så mycket?

Malin: Nej

Linus

Linus intervju är ett intressant resultat i sig, då han gärna vill prata om andra saker än det intervjuaren vill. På grund av att en assistent tecknar kan vissa moment ha misstolkats, annars svarar han bland annat så här:

I: Ja men tycker du att det är lagom eller är ni för många? Eller är ni för några? Vill du ha fler barn i klassen?

Linus: Mindre

I: Vill du ha mindre? Varför det då?

Linus: Därför kakor och bullar räcker längre.

I: Ja det var ju...

Linus: Så får man flera också.

I: Så får man flera också

Efter det så fortsatte han på det spåret och gav svar som säkert var viktiga för honom, men svårtolkade för oss. På grund av detta är Linus inte en sådan stor del i ovanstående teman.

Analys

Flertalet av eleverna i vår intervjustudie ansåg att ljudnivån var för hög i klassrummet och sökte efter en plats där de får lugn och ro. Detta överensstämmer med den litteratur som har använts i denna studies avsnitt *tidigare forskning* (Karlsson 2007, Ljusberg 2009, Groth 2007, Bergecliff 1999), där huvuddelen av studiernas berörda elever visar detsamma. Klassrumsmiljön anges viktig rörande förmågan att kunna koncentrera sig på lektionerna och en bidragande faktor till varför elever får stöd hos specialpedagoger eller i särskilda undervisningsgrupper. Eleverna i vår intervjustudie anser sig arbeta bättre hos specialpedagog på grund av ovanstående anledningar och detta samstämmer till stor del med ovan nämnd litteraturresultat. Det finns vid båda fall ett antal elever som inte anser att de får tillräckligt med utmaning av de specialpedagogiska insatserna.

Enligt Szönyi (2007) och Karlsson (2007) visar ett flertal elever på att de inte känner sig delaktiga i den ordinarie klassen. Detta påpekar också eleverna i denna studie vid vissa tillfällen. De vill vara insatta i vad de övriga klasskamraterna arbetar med, men ändå ha sin tid hos specialpedagogen på grund av att de arbetar bättre där. Ljusberg (2009) och Bergecliff (1999) syftar på samma sak, eleverna i behov av särskilt stöd anser sig arbeta bättre utanför klassrummet, men saknar till viss del gemenskapen med klassen. Den elev i denna studie som tillhör den särskilda undervisningsgruppen påpekar att han saknar sina vänner i den ordinarie klassen, liksom eleverna i ovan nämnda avhandlingar (ibid.). Vi kan inte säga att det är generellt för alla elever i särskilda undervisningsgrupper, då vi endast har en sådan informant.

Något som eleverna i denna studie påpekade vid ett flertal tillfällen var att de fick vänta allt för länge på hjälp i den stora klassen. Detta resulterade i att vissa elever upplevde lektionerna som tråkiga, då de inte förstod vad de skulle göra. Särskilt tydligt är detta i en av de fyra olika klasserna. En del av informanterna menade även att en extra lärare skulle behövas i klassrummet. Eleverna i Karlssons (2007), Ljusbergs (2009), Groths (2007) och Bergecliffs (1999) avhandlingar upplever också detta, men inte lika framträdande som i denna studie. De elever som går i den berörda klassen menade också att de inte får den hjälp de behöver, men alla utom en var nöjda med hjälpen de får hos specialpedagogen. Detta ansåg även pojken i den enskilda undervisningsgruppen. Ovan nämnd litteratur visar också detta, men fokuserar främst på att anledningen till det beror på att eleverna har svårt med koncentrationen i den stora klassen.

Enligt Groth (2007) och Karlsson (2007) påverkar specialpedagogiska åtgärder ofta berörda elevers självförtroende på ett negativt sätt. Groth menar att eleverna utsätts för en negativ avvikelse när de lämnar klassrummet, det Haug (1998) kallar för en segregering. Denna studies resultat stämmer överrens med påståendet till en viss del. Två av eleverna berättar att de inte är tillräckligt duktiga för att vara fullt inkluderad i den stora klassen, vilket kan vara en konsekvens av segregeringen. En annan elev visar ett gott självförtroende, då denne inte längre behöver stöd utanför klassrummet. Trots att antalet informanter är relativt lågt, visar flertalet av eleverna i denna studie på att deras självförtroende har påverkats av deras specialpedagogiska insatser.

Diskussion

I diskussionen kommer vi först att reflektera kring huruvida vi upplever att vår metod fungerat som vi tänkt oss. Efter det ställer vi resultatet mot litteraturen och diskuterar det i samband med studiens syfte och frågeställningar.

Metoddiskussion

För att nå ett resultat i denna studie användes en enkätundersökning som grund för de kvalitativa intervjuer som senare genomfördes. Urvalet var strategiskt, med tanke på att vi tidigare besökt två av de tre medverkade skolorna och var medvetna om att det där fanns elever i behov av särskilt stöd. Vi vill poängtera att det resultat som har uppnått endast gäller de elever som har deltagit i studien, den är för begränsad för att kunna generaliseras. Enligt oss var enkätundersökning som screening en bra metod för att hitta informanter att intervjuas. Det gav oss möjligheten att välja elever med skilda erfarenheter av stödundervisningen, vilket Kvale (1997) och Johansson och Svedner (2006) ansåg vara viktigt. Enkäterna gav dessutom en bra grund att stå på rörande elevers syn på den hjälp de får i skolan idag. Bortfallet var enligt oss ganska stort, speciellt i skola 1. Anledningen till det var mestadels på grund av att eleverna inte lämnade in godkännande av målsman, trots att de hade möjlighet vid ett flertal tillfällen. Detta kan ge en missvisande bild i resultatet, eftersom hälften av eleverna i de två klasserna inte deltog i studien. Enligt klassläraren har en del av eleverna svårt att komma ihåg att ge eller lämna tillbaka brev från föräldrar. I efterhand anser vi att vi kunde ha bätt klassläraren ringa hem och informera föräldrarna, så kanske bortfallet hade minskat. I den särskilda undervisningsgruppen ville ingen av eleverna delta i enkätundersökningen och endast en elev accepterade en intervju. Det hade varit positivt för denna studie med fler deltagande med dessa elevers erfarenheter, men tiden var för knapp för att hitta en till skola på grund av att vi fick reda på det låga deltagarantalet relativt sent.

Vid enkätundersökningen frågade de allra flesta eleverna vad som menades med fråga 1 (bilaga 2), därför förklarades den muntligt flera gånger. I övrigt anser vi att frågorna passade undersökningen och gav svar på det som efterfrågades. Endast en del av frågorna hade svarsalternativ, vilket försvårade redovisningen av resultatet. Anledningen till detta är att vi ville ha information rörande elevers åsikter och upplevelser, vilket endast kunde nås med öppna frågor. Enligt oss fungerade enkätundersökningen enligt dess syfte, men fråga 1 kunde ha varit något tydligare.

Det fenomenologiska perspektivet och kvalitativa intervjuer som huvudsaklig metod passade syftet med studien, då elevers upplevelser och erfarenheter var det väsentliga. Intervjuerna gav svar på de flesta av våra funderingar och intervjuaren försökte undvika att ställa ledande frågor till informanterna. Det hände trots det att intervjuaren fyllde på med vad denne trodde eleven menade, som då svarade antingen ja eller nej på påståendet. Detta kan ha bidraget till att eleverna har svarat det de tror vi vill att de ska svara och påverkat studiens reliabilitet. Intervjuaren bör istället ha frågat exempelvis: Hur menar du då? Den risken är underliggande i hela intervjustudien, oberoende av fråga. Detta kan även ha skett under enkätundersökningen, eleverna kan även ha slarvat vid ifyllandet. En annan faktor är att elevernas berättelser kan ha misstolkats, genom intervjuarens förutfattade meningar och förkunskaper inom det ämne som rör studien. Vi deltog tillsammans endast vid ett intervjutillfälle, men efter att ha lyssnat på inspelningarna av intervjuerna anser vi inte att detta bör ha påverkat resultatet i särskilt hög grad. Inspelningarna gav tillfälle att kunna tolka texterna väldigt djupgående och vi är väldigt nöjda över det beslutet. Eleverna gav oss en del oväntade svar, vilket

var förvånande men uppfriskande. Flertalet elever valde att diskutera den rådande skolmiljön i stället för den praktiska hjälp de får i skolan. I och för sig går miljö och stödundervisning hand i hand, men vi antog att eleverna skulle tala om mer specifika stödåtgärder. I stället så rörde sig mycket av intervjuerna om väntetid i klassrummet, koncentration och vart eleverna upplever det vara lugnt och tyst. Detta gav oss en djupare insikt i vad dessa elever behöver och vi diskuterar det mer ingående under resultat-diskussionen. I efterhand anser vi också att vi kunde ha frågat mer om segregation.

Reliabiliteten av resultatet kan ha påverkats av att det inte ställde identiska frågor vid alla intervjuer. Detta berodde på att den största delen av informanterna är i behov av särskilt stöd, och frågorna därför ställdes efter den specifika elevens skolsituation. Vi uppfattade att en del av eleverna inte ville tala om sådant de upplevde som känsligt, och därför fick vi försöka nå dem med andra formuleringar. Detta var särskilt tydligt vid intervjun med Linus. Det viktigaste för oss var att eleverna inte på något sätt påverkades negativt av intervjusituationen, utan snarare lämnade den med ett positivt intryck. I studiens resultat saknar vi en mer ingående insyn i hur eleverna upplever segregeringen från den ordinarie klassen. Detta beror på att det antagligen inte ställdes rätt frågor för att få eleverna att berätta om det. Vi hade hela tiden de etiska aspekterna i bakhuvudet under intervjuerna och var eventuellt lite för försiktiga på det området. Däremot är det också en fråga om avgränsning, så att inte studien blir för omfattande. Följdfrågorna uppmuntrade eleverna vid flera tillfällen att prata mer, vilket var positivt för resultatet. Dessa frågor utvecklades under intervjuernas gång om sådant eleven själv lyfte fram. Vi anser att resultatet täcker det område som efterfrågades och är i det stora hela nöjda valet av metod.

Resultatdiskussion

Nedan följer en diskussion rörande det resultat denna studie har lett till. Vi utgår från syftets frågeställningar och reflekterar kring dem.

Vad anser de tillfrågade eleverna om det stöd de får i skolan?

När eleverna tillfrågades angående den hjälp de får i skolan, svarade de flesta att den var ”bra”, speciellt i enkätundersökningen. Trots det fyllde de i att de ville se vissa förbättringar, som att få kortare väntetider vid hjälp i klassrummet och ett lugnare arbetsklimat. Vid följdfrågor i intervjuerna, ville eleverna gärna tala om bristen på hjälp i klassrummet i stället för den de får. Endast ett fåtal nämnde fysiska ting, som exempelvis hörselskydd och dataprogram. Enligt oss syftar detta på att eleverna förknippar läraren och dess kompetens med uttrycket ”hjälp”. De beskrev hur läraren agerar för att hjälpa dem och om de ansåg att hjälpen var tillräcklig. Den långa väntan upplevdes problematisk och påverkade skolarbetet på ett negativt sätt. Vi var oförberedda på detta i resultatet och hade förväntat oss fler tankar kring hörselkåpor, individuella scheman och så vidare. Detta menar vi visar på hur viktig lärarens kompetens är för att skapa en inlärningsvänlig miljö. Enligt oss måste de långa väntetiderna upphöra, så att eleverna kan prestera sitt bästa i klassrummet och inte behöva misslyckas på grund av en för dem opåverkbar faktor.

Resultatet visar ändå att de flesta elever upplever att det stöd de får har en god inverkan på deras studier. Samtliga elever som går till specialpedagog idag anser att det är positivt, på grund av den lugna miljön och den fungerande hjälpen. Groth (2007) menar att det kan bero på att det är en ickekonkurrerande miljö, där kan de jämföra sig med de som tänker likadant. Ingen av eleverna nämner några eventuella hjälpmedel hos specialpedagogen, däremot poängteras att det fungerar bra att arbeta och koncentrera sig där. Oscar i den särskilda undervisningsgruppen poängterar detta med att berätta att han helt plötsligt låg 22 sidor före sina ordinarie klasskamrater, tidigare har han legat efter. Detta menar han beror på att han arbetar i en liten grupp med färre elever och fler lärare. Åter igen är det yttre faktorer som

betonas och hjälpen här är att eleverna slipper vara i en stökig omgivning. Detta har flera av eleverna tagit upp vid upprepande tillfällen, de efterfrågar en arbetsvänlig omgivning. Skolverkets undersökning från 2001 (refererad i Groth 2007) visar att små grupper ibland kan ge för lite stimulans. Även de intervjuer Groth utförde visar att en del av eleverna ansåg att nivån på de specialpedagogiska åtgärderna var för låg, de utvecklades inte. Detta upplevde endast Malin i vår studie, men det kan säkert vara en risk för andra elever också. Här återkommer vi till vikten av kommunikation mellan lärarna, så att exempelvis Malin kan få utmaningar på rätt nivå oavsett klassrum. Sammantaget kan vi ändå konstatera att eleverna anser att hjälpen de får är bra, bara omgivningen fungerar. Eleverna efterlyser två stora faktorer, möjlighet till koncentration och hjälp vid sådant de inte förstår. Detta anser vi måste finnas i ett klassrum och menar att det är under all kritik att elever ska behöva sitta en hel lektion utan få det stöd denne behöver. I Lpo 94 (sida 7) kan vi läsa om varje elevs rätt till utveckling i skolan, detta ska ske genom att eleverna tillåts göra framsteg och klara av svårigheter. Det inträffar inte då eleverna ofta får vänta och inte får det stöd de behöver. Om eleverna ska få vara en del av en inkluderad skola och *en skola för alla*, måste enligt oss rätt förutsättningar finnas i klassrummet.

Hur påverkar stödet elevernas skolgång?

Eleverna blir påverkade av det stöd de får, men på olika sätt. Vi har delat in denna diskussionsdel i teman som belyser detta.

Samhörighet och självförtroende

Karlssons (2007) undervisningsgrupp ansågs vara väldigt diffus, men så var det inte för den särskilda undervisningsgrupp vi besökte. Där stod namnet på klassen tydligt på dörren, och när vi frågade andra elever vart detta klassrum fanns, visste de precis vilket vi menade. Däremot visade Oskar tecken på osäkerhet rörande klasstillhörighet. Något som han tog upp flera gånger under intervjun var att en av hans klasskamrater var med på klassfotot med dennes ordinarie klass, trots att han inte hade några lektioner med dem. Oskar menade att han själv ändå har lektioner med den ordinarie klassen, vilket rättfärdigar hans närvaro på grundskoleklassens foto. Karlsson (2007) och Szönyi (2007) menar att det är viktigt för eleverna att tillhöra den ordinarie klassen på något sätt, vilket Oskar visar genom att ta upp ämnet flera gånger. Lärarna i den särskilda undervisningsgruppen använder detta som motivation, en belöning. Är han tillräckligt duktig får han vara en stund i den stora klassen. Detta anser vi kan bidra till att öka känslan av utanförskap hos Oskar. Som Groth (2007) och Karlsson (2007) poängterar är Oscar troligtvis väl medveten om skolans förväntningar på honom och även att han inte når upp till dem. Genom att lärarna menar att han får gå till den stora klassen om han sköter sig, kan Oskar tolka det som att det är hans fel att det inte fungerade i klassen tidigare. Vi förstår att belöningar är bra, speciellt när Oskar uttrycker sig att det är onödigt att jobba om han inte har något att se fram emot. Trots det känns det på något sätt fult att spela på hans utanförskap och locka med samhörighet. I Johans och Malins fall avviker de från klassrummet för att få särskilt stöd och de visar också tendenser på att känna utanförskap. Vi reagerade främst på Malins berättelse om hur hon inte förstod någonting av multiplikation på grund av att hon var hos specialpedagogen vid genomgången. Enligt oss är det en fördel för både elever och lärare om dialogen mellan specialpedagogen och klassläraren fungerar bättre. Det är tydligt att det på något sätt brister på detta område i Malins klass, då hon anser att hon inte får någon ordentlig genomgång i multiplikation. Elevernas självförtroende måste påverkas oerhört negativt av att inte förstå någonting av vad deras klasskamrater arbetar med.

Det Bergecliff (1999) påpekar om dold ensamhet, anser vi stämma in bra på Oskar. Nu har vi endast intervjuat en elev ur särskild undervisningsgrupp, men han berättar att han saknar sina vänner från den stora klassen. Enligt honom har han nu bara en vän i den särskilda undervisningsgruppen och menar att det är tråkigt. Vi har ingen större insyn i hur han integrerar med de övriga eleverna under raster och likande, vi känner som sagt att vi vet för lite angående hur eleverna upplever segregeringen. Groth (2007) och Karlsson (2007) visar i sina avhandlingar ett samband mellan särskilt stöd och elevers låga självkänsla. Eleverna ser sig själva som en negativ avvikelse från det normativa i skolsammanhang och etableras som problematiska. En vis tendens av detta har vi också sett hos de elever vi har intervjuat, de ser sig inte som tillräckligt bra för att vara i den stora klassen. Eleverna tillskriver sig ofta själva problemen, vilket gör att de blir personliga och en del av deras självbild. Groth (2007) påpekar speciellt den negativa avvikelsen från den stora klassen, eleven kan uppleva att de måste lämna på grund av de inte duger i skolsammanhang. En förutsättning som skolan enligt Lpo94 ska sträva efter är den sociala gemenskapen. Det ska vara en utgångspunkt för elevernas lärande samt att de ska uppleva trygghet, både i och utanför klassrummet. Malin stärker Groths resonemang då hon uppvisar ett bra självförtroende, då hon inte längre måste gå till en specialpedagog. Detta tyder enligt oss på att sambandet finns där.

Hos specialpedagog eller i klassrummet

Så gott som samtlig litteratur vi har använt i avsnittet *Tidigare forskning* visar att ett flertal elever anser att det var alltför rörigt i den stora klassen. De menar att de arbetar bättre i en liten grupp eller hos en specialpedagog. Detsamma gäller de flesta eleverna i vår studie, de anser det lättare att arbeta utanför klassrummet. De får hjälp när de behöver, en lugn skolmiljö och tydliga förklaringar på hur de ska arbeta. Det är skönt att höra att eleverna har funnit denna plats, men bör inte detta finnas i det ordinarie klassrummet? Med tanke på att flera elever även påpekar problemen i klassen i enkätundersökningen, så är det fler som upplever det än elever i behov av särskilt stöd. Vi har väldigt liten lärarerfarenhet, men anser oss ändå våga kritisera hur dessa klasser fungerar. Ska verkligen elever behöva sitta en hel lektion och vänta på hjälp? Detta bidrar till att elever upplever lektionerna som tråkiga på grund av att de ständigt måste misslyckas. Elever i den tidigare forskningen samt de elever vi har med i vår studie kommer med förslag på att alla elever bör få delta i mindre grupper, så att de får lättare att koncentrera sig och färre elever per lärare. Anderssons (2007) avhandling visar att antalet lärare i en klass utjämnar skolresultaten för elever med olika förutsättningar, vilket styrker elevernas tankar. Däremot visar hans studie att lärartätheten inte påverkar de elever som har en normal kunskapsutveckling. Vi menar att det eventuellt inte påverkar deras resultat i skolan särskilt mycket, men kan de ge eleverna en lugnare skolmiljö och ge dem en känsla att de får den hjälp de behöver. Samtidigt förstår vi att extra resurser kostar pengar. Som det är nu visar eleverna i vår studie tydligt att bristen på hjälp påverkar dem negativt arbetsmässigt och det är något vi anser skolan måste förändra. Om eleverna ska vara inkluderande eller inte menar vi till stor del hänger på klassläraren. Rätt förutsättningar måste skapas i klassrummet för att ge eleverna chansen att lyckas.

En skola för alla

Hur det stöd eleverna får i skolan påverkar deras framtida skolutveckling är svårt att säga. Trots att vår studie och tidigare forskning visar att merparten av de berörda eleverna arbetar bättre i en liten grupp, så visar de samtidigt tecken på ett utanförskap och till viss del nedsatt självkänsla. Det är ett dilemma, vad är bäst? Kanske skulle det vara så som Malin vill ha det, att alla elever får gå till specialpedagog ibland, för att ta udden av det som är annorlunda. Samtidigt resulterar det i att de elever som behöver sitta i liten grupp inte får göra det lika ofta, vilket går emot läroplanens (Lpo 94), som menar att alla elever ska ha möjlighet till an-

passad undervisning efter dennes förutsättningar. Begreppet en skola för alla tyder på att eleverna ska vara inkluderade i klassen på ett fungerande sätt, vilket eleverna verkligen visar inte är fallet nu. Bör det gå att få lugn och ro i klassrummet och eventuellt ha en extra lärare som resurs? Enligt oss strider det mot de flesta styrdokument om inte dessa förutsättningar finns. Som det ser ut idag anser vi att lärarna arbetar utifrån det kompensatoriska perspektivet (Nilholm, 2003), eleverna kompenseras för sina brister. Detta främjar inte en skola för alla, där eleverna bör ta vara på varandras olikheter. Brodin och Lindstand (2004) poängterar detta starkt och menar att 21 % av eleverna i grundskolan i dag är i behov av särskilt stöd. Den hjälp de får kan andra elever också ha nytta av. Med detta menar vi främst det resultat vi har fått fram i studien, en plats där eleven får den hjälp de behöver i en lugn och inlärningsvänlig miljö. Under studiens gång har vi insett vikten av en fungerande arbetsmiljö, vad det betyder för eleverna. Eftersom eleverna själva nästan uteslutande ville berätta om läraren och omgivningen när vi talade om ”hjälp”, kommer vi verkligen att ta till oss det. Vi vill poängtera att vi inte på något sätt menar att specialpedagoger hämmar elevernas delaktighet, utan vi syftar till segregeringen. Enligt oss så skulle det bästa för dessa elever vara att få den positiva stimulans de får i en liten grupp i klassrummet, så att de inte behöver känna utanförskap. Detta skulle eventuellt kunna lösas genom att flytta specialpedagogen in i den stora klassen, och sedan ha tillgång till flera rum eller arbetshörnor som eleven får sitta om de själva vill. Individbaserat skolmaterial gör att eleverna arbetar på den nivå de är utan att behöva jämföra sig med andra. Förhoppningsvis skulle detta leda till att eleverna får den hjälp de behöver i den ordinarie grundskoleklassen och inte behöva känna att de inte uppfyller samhällets och skolans förväntningar på hur de bör vara.

Förslag till vidare forskning

Efter att ha fått se ett resultat utifrån hur elever i segregering integrerade (Haug, 1998) skolor ser på sitt lärande och det stöd de erhåller skulle det vara intressant att granska hur eleverna i en inkluderande miljö upplever sitt stöd i skolan. Vi skulle också vilja vidareutveckla hur skolans miljö kan anpassas så att den främjar alla elevers lärande, oavsett kunskapsnivå. Det är en studie som fördel också skulle kunna uppmärksamma problematiken ur ett elevperspektiv.

Referenser

- Andersson, C (2007). *Teachers and student outcomes: evidence using Swedish data*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet, Nationalekonomiska institutionen.
Tillgänglig den 3 dec -09
http://www.nek.uu.se/Forskning/CurrentResearch/Christian%20Andersson_2008.pdf
- Bergecliff, A. (1999). *Trots eller tack vare?: några elevröster om skolgångsanpassning i grundskolan*. Doktorsavhandling. Umeå: Universitet, Pedagogiska institutionen.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Cohen, L. & Manion, L (1994). *Research methods in education*. (4th ed.). London: Routledge
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk
Tillgänglig den 3 dec -09: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=471>
- Haug, P. Egelund, N. & Persson, B (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber
- Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola?: elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet
Tillgänglig den 3 dec -09: http://www.butiken.sit.se/produkt/katalog_filer/00112.pdf
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Johansson, B. & Svedner, P-O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen: undersökningsmetoder och språklig utformning*. (4. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget
- Kalambouka, A., Farrel, P., Dyson, A., Kaplan, I. (2007). *The Impact of Placing Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools on the Achievement of Their Peers*. Manchester: University of Manchester
Tillgänglig den 3 dec -09
<http://web.ebscohost.com.webproxy.student.hig.se:2048/ehost/pdf?vid=2&hid=102&sid=15cfb177-6ece-4f00-89d7-dbb21a7334ae%40sessionmgr112>
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem: social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Doktorsavhandling. Linköping Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
Tillgänglig den 3 dec -09 : <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:17529>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Linikko, J. (2009). *"Det gäller att hitta nyckeln-": lärares syn på undervisning och dilemman för inkludering av elever i behov av särskilt stöd i specialskolan*. Doktorsavhandling,

- Stockholm Universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Specialpedagogiska institutionen.
Tillgänglig den 3 dec -09: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8505>
- Ljusberg, A.(2009). *Pupils in remedial classes*. Diss. (sammanfattning) Stockholm Universitet, Institutionen för barn- och ungdomsvetenskap.
Tillgänglig den 3 dec -09: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-8514>
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
Tillgänglig den 3 dec -09: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1824>
- Salamancadeklarationen och Salamanca +10, 2006 Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006
Tillgänglig den 3 dec -09 http://www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Salamanca_sju
- SFS 1985:1100. *Skollagen*
Tillgänglig den 3 dec -09
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100>
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordningen*
Tillgänglig den 3 dec -09
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>
- Skolverket (2009) *Det svenska skolsystemet: Grundskola*
Tillgänglig den 3 dec -09 <http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/57/00/grundskola.pdf>
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. (1. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget
- Stukát, S. (1991). *Grundkurs i statistik för lärare*. Lund: Studentlitteratur
- Szönyi, K. (2007). *Elever i särskilda undervisningsgrupper: elevers och föräldrars perspektiv*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet
- Tinglev, I. (2005). *Inkludering i svårigheter: tre timplanebefriade skolors svenskundervisning*. Doktorsavhandling. Umeå Universitet. Samhällsvetenskaplig fakultet, Barn- och ungdomspedagogik, specialpedagogik och vägledning
Tillgänglig den 3 dec -09: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-424>
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Vernersson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. (2 rev uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Brev till föräldrar/vårdnashavare och elever

Hej!

Vi är två lärarstudenter på Högskolan i Gävle som skriver vårt examensarbete nu i höst. Vi inriktar oss på hur elever upplever att arbeta i en så kallad liten grupp. Med det menar vi att elever ibland får lämna klassrummet för att arbeta med en annan lärare/specialpedagog alternativt alltid arbetar i dessa små grupper eller liknande tillfällen. Alla elevers synpunkter är av intresse, även om de aldrig har upplevt någon av ovanstående situationer.

Vi undrar om ert barn får delta i en enkätstudie där vi ställer frågor om detta ämne. Materialet kommer senare att användas i vårt examensarbete. Syfte med studien är att se hur eleverna uppfattar sin egen skolsituation, vad de anser de är positivt respektive negativt med små grupper. Vi kommer senare att slumpmässigt välja ut ett par elever för en mer djupgående intervju. Studien genomförs med en enkät som fylls i under lektionstid. Deltagandet sker frivilligt. Svar kommer inte att kunna kopplas till enskild individ och allt material kommer att behandlas konfidentiellt. Undersökningen kommer att rapporteras som ett examensarbete inom ramen för lärarutbildningen.

Vi är tacksamma om ni kan besvara vår fråga om ert barn får vara med i vår studie och behöver ert svar senast tisdag vecka 45 för att kunna genomföra enkäten och intervjuerna under vecka 45 och vecka 46.

Vid frågor angående studien vänligen kontakta oss.

Tack på förhand för er medverkan!

Jennifer Sääf

Tel: 073-6292046

E-mail: plu06jsf@student.hig.se

Lisa Brändström

Tel: 070-9702697

E-mail: plu07lwm@student.hig.se

Handledare:

Ann-Katrin Swärd

Institutionen för pedagogik, didaktik och psykologi

Högskolan i Gävle

Tel: 026-64 89 69

E-post: asd@hig.se

Mitt barn får delta i denna undersökning:

Ja

Nej

Ja, men inte vid en intervju.

Vårdnadshavares underskrift:

Bilaga 2

Enkätfrågor

1. Hur ser hjälpen ut som du får i klassrummet?

2. Tycker du att du får den hjälp du behöver i klassrummet?

Ja

Nej

Ibland

3. Tycker du att hjälpen du får i klassrummet passar dig?

Ja

Nej

Ibland

4. Om du fick välja, hur skulle den hjälpen vara?

5. Får du hjälp utanför klassrummet också?

Ja

Nej

Ibland

6. Om du svarade Ja på fråga 5, hur ofta och vart går du då?

7. Hur känns det att lämna klassrummet? Om det känns bra, berätta varför och om det känns dåligt, berätta på vilket sätt.

8. Om du fick välja att arbeta i klassen eller på annan plats när du behöver hjälp, vilket väljer du helst då?

9. Varför vill du helst arbeta där?

10. Vad går bra för dig i skolan och varför?

11. Vad är svårt för dig i skolan och varför?

Tack så mycket för att Ni svarade på våra frågor!

Med vänlig Hälsning

Lisa Brändström och Jennifer Sääf

Bilaga 3

Intervjufrågor till elever som går eller har gått till en specialpedagog. Linus, Johan och Malin

- Hur gick det till när du fick extra stöd? Vad tyckte du om det? Hur kände du dig?
- Vem bestämde att du skulle gå dit?
- Vart brukar ni vara?
- Hur tycker du att det är att gå till specialpedagogen? Hur känns det?
- Var trivs du bäst, i den stora klassen eller hos specialpedagogen? Varför är det så?
- Tycker du att du får all den hjälp du behöver hos specialpedagogen?
- Arbetar du ensam där eller med en kamrat?
- Hur går det?
- Skulle du alltid vilja vara i den stora klassen?
- Om du fick bestämma. Hur skulle det se ut för dig i skolan? Skulle du vilja ha fler timmar hos specialpedagogen eller fler med den stora klassen?
- Vad går bra för dig i skolan?
- Vad går mindre bra för dig i skolan?
- Tycker du att det känns bra att vara i skolan?
- Vilket stöd tycker du har varit det bästa för dig?
- Vad tycker du om storleken på klassen i klassrummet?
- Får du all hjälp du behöver i stora klassrummet?
- Kan du koncentrera dig i stora klassrummet?
- Är hjälpen du får bra?
- Hur ser du på de elever som går iväg till en specialpedagog?

Frågor till elever som alltid arbetar i klassrummet: Tea och Sofia

- Vilket sätt vill du helst ha hjälp på?
- Hur ser du på de elever som går iväg till en specialpedagog?
- Skulle du vilja få extra stöd?
- Får du den hjälp som du behöver?
- Trivs du bra i skolan?
- Tycker du att klassens storlek är bra?
- Hur ser hjälpen ut som ni får?
- Är den tillräcklig?
- Var trivs du bäst att arbeta?
- Hur är det med koncentrationen?
- Övriga tankar

Frågor till Oskar, elev i den lilla undervisningsgruppen

- Hur gick det till när du fick gå till den särskilda undervisningsgruppen?
- Vem bestämde att du skulle gå där?
- Hur går det att vara i den lilla gruppen? Vad är bra och vad är dåligt?
- Får du den hjälp du behöver i den särskilda undervisningsgruppen?
- Är du tillsammans med den stora klassen ibland?
- Får du den hjälp du behöver i den stora klassen?
- Vart tycker du det är bäst att vara? I stora klassen eller i den lilla gruppen?
- Vart lär du dig bäst?
- Har du kompisar i båda klasserna?
- Hur tror du det skulle vara att alltid vara i klassen?
- Vad går bra för dig i skolan? Något som går mindre bra?
- Känns det bra att vara i skolan?
- Vart är stödet bäst för dig?
- Vill du återvända och bara vara i klassen?
- Är det något annat som du vill berätta om?