



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

Stor klass eller liten grupp?

**Elevers erfarenheter av
olika undervisningsformer**

Anna Bergsten

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Anders Hill
Examinator: Yvonne Karlsson
Rapport nr: VT10-2611-22 Specped

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt 2010
Handledare: Anders Hill
Examinator: Yvonne Karlsson
Rapport nr: VT10-2611-22 Specped
Nyckelord: En skola för alla, små undervisningsgrupper, elevers olikheter, inkludering.

Då elever har olika förutsättningar att lyckas i skolan kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. I en del kommuner har man inom grundskolan valt att ha även små undervisningsgrupper för elever som av någon anledning inte kunnat tillgodogöra sig undervisningen i den stora klassen. I denna studie har jag intagit ett elevperspektiv där jag försökt utröna vilka fördelar och nackdelar elever upplever med att ha undervisning i stor klass respektive liten undervisningsgrupp. Det är viktigt att klarlägga hur elever som varit föremål för olika specialpedagogiska insatser själva upplever sin skolgång.

Små undervisningsgrupper har kritiserats bl.a. inom den specialpedagogiska forskningen då man sett risker med att elever exkluderats från den ordinarie verksamheten. Begreppet inkludering har kommit att bana väg för en demokratisk idé om att undervisningen bör utformas utifrån den naturliga variationen som finns bland elever. Ett dilemma är att det kan vara problematiskt hur man inom skolan ser på elevers olikheter.

I den här kvalitativa studien har jag utgått från en fenomenologisk livsvärldsansats. Utifrån denna forskningsansats har jag försökt förstå elevernas skolerfarenheter, så som de själva uppfattar den. Halvstrukturerade livsvärldsintervjuer har genomförts med åtta elever från olika skolor, i åk 6-9. Avsikten har varit att presentera hur elever upplever de olika undervisningsformerna och vad detta innebär för dem, både kunskapsmässigt och socialt.

Övergången till den lilla undervisningsgruppen har föregåtts av någon form av skolsvårigheter. Verksamheten i den stora klassen är i många fall inte anpassad för alla elever, framgår av undersökningen. Elever med koncentrationssvårigheter tycks vara särskilt utsatta i splittrade och stökiga klasser. Vuxna i skolan tycks heller inte alltid ta problem med mobbning och utstötning på allvar. I en trygg och lugn miljö ökar däremot förutsättningen för att skapa en inkluderande verksamhet där alla elever kan lyckas i skolan. I en del fall har det visat sig att den lilla undervisningsgruppen är ett bättre alternativ för elever som behöver en lugnare miljö än man kan åstadkomma i den stora klassen.

Förord

Tänker på den gamla dagisvisan ”... tänk så mycket vi gjort, tänk vad tiden gick fort, men nu är det slut för idag!”. Det har varit en tid med litteraturläsning, intervjuer, skrivande, många timmar vid datorn. Nu är i vi mitt i blommande maj och den sista terminen går mot sitt slut. Det har varit en lärorik tid och tre års utbildning ska nu knytas ihop. Trots allt som denna utbildning innefattat har jag nog ändå lärt allra mest av dessa fantastiska elever som ställt upp och intervjuats. Ett stort tack till er kloka, insiktsfulla ungdomar som delat med er av era skolerfarenheter! Denna lärdom vill jag ta med och även dela med mig av, att försöka vara lite mindre expert och inse att eleverna ändå har mest kunskap om sig själva och sin skolvardag. De har mycket mer att lära oss pedagoger i skolan än vi många gånger förstår. Lyssna på eleverna!

Tack också till min underbara familj som stöttat och backat upp mig under denna tid. Sist men inte minst ett stor tack till Anders, min fantastiska handledare, som tålmodigt svarat på alla frågor, väglett mig i skrivandet och med humor och engagemang hjälpt mig att ro i land detta projekt.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
3.1 En skola för alla.....	5
3.2 Specialpedagogikens utveckling.....	6
3.2.1. Den mångfasetterade specialpedagogiken.....	6
3.2.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	6
3.2.3 Åtgärdsprogram i ett specialpedagogiskt perspektiv.....	8
3.3 Integrering, inkludering och exkludering.....	8
3.4 Mobbning och utanförskap.....	9
3.5 Små undervisningsgrupper.....	10
3.6 Styrdokument.....	11
3.7 Elevers olikheter.....	12
3.7.1 Att vara olika i olika situationer.....	13
3.7.2 Att möta elevers olikheter.....	13
3.8 Elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser.....	14
3.9 En bra miljö för lärande.....	16
4. Metod och genomförande	17
4.1 Forskningsansats.....	17
4.2 Metodval.....	17
4.3 Urval.....	18
4.4 Genomförande.....	18
4.5 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	19
4.6 Etik.....	20
5. Resultat	21
5.1 Frågeställningar i undersökningen.....	21
5.2 Den första skoltiden.....	21
5.2.1 Upplevelser av undervisningen i den stora klassen.....	21
5.2.2 När de vuxna förlorar kontrollen.....	22
5.2.3 Mobbning och utsatthet.....	23
5.3 Övergång till den lilla undervisningsgruppen.....	26
5.4 Den lilla undervisningsgruppen.....	28
5.4.1 Undervisning i den lilla gruppen.....	28
5.4.2 Kamratskapen i den lilla gruppen.....	29
5.4.3 Behövs de små undervisningsgrupperna.....	30
5.5 Lektioner i stor klass.....	31
5.6 Samhörighet och delaktighet i skolan.....	32
5.7 När man tänker tillbaka.....	33
5.8 En bra undervisning.....	33
5.9 Tankar om framtiden.....	34
5.10 Resultatsammanfattning.....	35

6. Diskussion.....	37
6.1 Metodreflektion.....	37
6.2 Resultatdiskussion.....	37
6.2.1 En skola för alla i praktiken.....	37
6.2.2 Elever med koncentrationssvårigheter.....	38
6.2.3 Klasser som inte fungerar.....	38
6.2.4 Att flytta till den lilla undervisningsgruppen.....	40
6.2.5 Den lilla gruppen.....	41
6.2.6 I stor klass igen.....	41
6.2.7 En bra undervisning.....	42
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	43
6.4 Fortsatt forskning.....	44
Referenslista.....	45
Bilaga 1 Missivbrev.....	48
Bilaga 2 Intervjuguide.....	49

1. Bakgrund

Skolan är en plats där olika personligheter möts och där olika viljor bryts mot varandra. Det innebär en möjlighet att växa och utvecklas tillsammans. Den grupp, som skolklassen utgör, är en mötesplats som möjliggör detta på ett sätt som man inte har tillfälle till i hemmiljön. Hur denna grupp fungerar sätter spår i eleverna långt in i framtiden. Kan lärare skapa ett optimalt inlärningsklimat har de också möjlighet att variera undervisningen så att elever får möjlighet att upptäcka sina olika inneboende resurser. Då premieras inte bara rena skolkunskaper utan undervisningen blir ett lärande för livet där varje elev får känna sig värdefull. Detta kan också lägga grunden till att elever klarar sig igenom skolsystemet med en god självkänsla och en tro på sin egen inneboende förmåga. Att detta är ett av skolans många viktiga uppdrag tydliggörs i läroplanen (LPO 94) som säger att ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter”.

Trots lärares och andra pedagogers goda intentioner, lyckas detta inte alltid. Under mina år som lärare har jag undervisat i olika skolor, både i vanlig klass och i liten undervisningsgrupp i grundskolan. Till den lilla gruppen kommer elever som skolan trots olika resurser inte lyckats undervisa på ett tillfredsställande sätt. När de kommer från den stora klassen har de ibland missat mycket av skolundervisningen och har dessutom ofta ett lågt självförtroende, i vissa fall kanske även orsakat av en känsla av utanförskap.

Ibland har det även skurit sig mellan föräldrar och skola, andra gånger har man i samförstånd helt enkelt gett upp och sökt andra lösningar. Ibland har eleven och läraren hamnat i en konfliktrelation som ingen klarat av att ta sig ur, i andra fall har en utstötningmekanism i gruppen med mobbning som följd gjort situationen ohållbar. Trots alla fina ord om en skola för alla, tycks verkligheten var sådan att man inte alltid klarar av att leva upp till detta. I Lärarutbildningskommitténs betänkande från 1999 sägs att ”en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s. 193). Kanske är beredskapen att möta elevers olikheter inte tillfredsställande överallt. Att undervisa i grundskolan innebär att både lära och fostra, att forma och utveckla en grupp som kan fungera tillsammans vilket är själva grundvalen för en bra lärandemiljö.

Kommunen där jag arbetat har en väl utarbetad plan för specialpedagogisk verksamhet och för elever i behov av särskilt stöd, med skolpsykologer och specialpedagoger som jobbar för att inkludera elever i den vanliga verksamheten. Det förefaller trots allt som om skolans lärare har olika förmåga att hantera elevers olikheter. Den lilla undervisningsgruppen har i vissa fall varit ett alternativ till den ordinarie klassen. Många föräldrar har genom åren vittnat om den lättnad de känt över att barnet kommit till en verksamhet som är anpassad för dess behov. Flera av dem har tidigare mötts av misstro från skolans personal och deras barn har setts som besvärliga. En del av dem har aldrig upplevt att deras barn varit inkluderat i den vanliga klassen som andra barn och utanförskapet har i stället vuxit.

I den lilla gruppen har eleverna blivit del av en gemenskap, tränat kommunikation, interaktion och självinsikt, lärt sig att hantera svårigheter och gått vidare i sitt kunskapande. Så småningom har det varit dags för utskolning till annan verksamhet. Trots att eleverna utvecklats både socialt och kunskapsmässigt i den lilla gruppen finns det förstås faktorer i den stora klassen som inte kan ersättas, t.ex. dynamiken och kamratrelationerna i en klass med flera elever. Även om man i den lilla gruppen har samarbete med andra klasser i skolan så deltar den lilla gruppens elever ändå inte på samma villkor. Man kan anta att detta kan få konsekvenser, inte bara kunskapsmässigt utan även socialt.

Jag tror att eleverna själva är en viktig källa till kunskap om hur skolan bäst kan tillgodose deras behov. Därför är det viktigt att lyssna på dem för att få kunskap om deras erfarenheter utifrån deras eget perspektiv. Jag har i denna studie valt att basera undersökningen på samtal och intervjuer med elever för att genom deras berättelser få ta del av deras skolerfarenheter.

2. Syfte och frågeställningar

Att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning står inskrivet i läroplanen (LPO 94). Där står vidare att "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov...En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolan 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 svårt att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" (s. 4).

I en del kommuner har man inom grundskolan valt att ha även små undervisningsgrupper för de elever som av någon anledning inte kunnat tillgodogöra sig undervisningen i den stora klassen. Detta har kritiserats bl.a. inom den specialpedagogiska forskningen då man sett risker med att elever exkluderas från den ordinarie verksamheten. I denna studie har jag intagit ett elevperspektiv då jag försökt att utröna vilka fördelar och nackdelar elever upplever med att undervisas i stor klass respektive liten undervisningsgrupp. Det är viktigt att klarlägga hur elever som varit föremål för olika specialpedagogiska insatser själva upplevt sin skolgång. De forskningsfrågor jag fokuserat på i undersökningen är följande:

- Vilka fördelar och vilka nackdelar finns med att undervisas i den stora klassen respektive den lilla undervisningsgruppen?
- Vilka konsekvenser får detta kunskapsmässigt och socialt?
- Behövs de små undervisningsgrupperna i grundskolan?

3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

3.1. En skola för alla

Differentieringsfrågan var tidigare central i organisationen av skolväsendet i Sverige. I högkonjunkturen efter andra världskriget eftersträvade industrin en differentiering av arbetskraften efter amerikansk modell, att få "rätt man på rätt plats". I den pedagogiska forskningen ansågs därför bl.a. anlagsprövning som en viktig del i samhällspolitiken (Egelund, Haug & Persson, 2006). Heimdahl-Mattson (2006) beskriver hur det i samhällsdebatten så småningom höjdes röster som en reaktion mot specialskolor, specialklasser och olika institutioner. I början av 1980-talet hade institutioner för barn och ungdomar börjat avvecklas. Detta gav skolorna en större elevvariation. Begreppet *En skola för alla* fanns med i 1980 års läroplan, LGR 80. Malmgren Hansen (2002) skriver att inom lärarutbildningen ersattes speciallärarutbildningen 1989 av en specialpedagogutbildning. I stället för att enbart vara inriktad på direkt undervisning av elever skulle specialpedagogen få en mer handledande roll gentemot lärare och annan skolpersonal. Detta, menade man, skulle leda till ett mer inkluderande arbetssätt i skolan. Dessutom fanns sedan 1985 specialpedagogik som ett ämne i lärarutbildningen. Heimdahl-Mattsson (2006) beskriver hur mångfald och inkludering i skolan skulle prioriteras. "Begreppet inkludering innebär att det är skolan, miljön, som ska anpassa sig till den enskilda eleven, i stället för tvärt om. Utgångspunkten ska vara heterogenitet, inte homogenitet" (s. 13).

Under 1990-talet genomgick den svenska skolan stora organisationsförändringar. Genom kommunalisering av skolans styrning var staten inte längre huvudman. Denna decentralisering gjorde att ansvaret för skolan alltmer lades på kommunerna. Man lanserade reklamkampanjen "Europas bästa skola" samtidigt som de ekonomiska anslagen på många håll försämrades. I Statens offentliga utredning (SOU 2003:3), Kommittén Valfärdsbokslut, konstateras inledningsvis i betänkandet att grundskolan under 1990-talet fick se resurserna minska med sex procent samtidigt som antalet elever ökade med tretton procent (beskrivet i Lundgren & Persson, 2003). Det fanns inte heller längre någon riksövergripande norm för hur många elever man kunde undervisa i en klass.

Efterhand har arbetssättet i grundskolan alltmer förändrats till att bli mer processinriktat, vilket inneburit att många elever inte klarat de krav som ställts och därför misslyckats i skolan. Specialpedagogisk verksamhet kom också att se olika ut i olika kommuner, då man nu hade större valfrihet att utforma verksamheten. Rosenqvist och Tideman (2000) menar att dagens syn på elever med eller i skolsvårigheter varit motstridig. "Å ena sidan talas det om *En skola för alla* där alla barn, oavsett förmåga, förutsättningar och svårigheter ska vara välkomna, å andra sidan präglas 1990-talet av ett uppsving för diagnostisering av avvikelser med därpå följande sortering och kategorisering av elever" (s. 8).

Vad som är normalt, dvs. vad som följer den norm som utformats, är också en definitionsfråga. Att följa normen innebär också att elever anpassas efter förväntade prestationer och beteenden. "En intressant fråga i anslutning till detta fenomen blir hur skolan definierar normalt respektive avvikande" (Rosenqvist & Tideman, 2000, s. 3).

3.2. Specialpedagogikens utveckling

Pedagogik kan definieras som läran om undervisning och fostran, menar Nilholm och Björk-Åkesson (2007). ”Specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga rymms inom den vanliga undervisningen” (Brodin & Lindstrand 2004, s. 85). I Lärarutbildningskommitténs betänkande sägs att ”en av specialpedagogikens mest angelägna uppgifter är att bidra till att personal i skola och förskola kan möta den naturliga variationen av elevers olikheter” (SOU 1999:63, s. 193).

3.2.1 Den mångfasetterade specialpedagogiken

”Specialpedagogiken som kunskapsområde utvecklades för ungefär 50 år sedan i Sverige och internationellt utifrån alla barns rätt till utbildning, och vissa barns behov av särskilt stöd för utveckling och lärande utöver den generella pedagogiken” skriver Björk-Åkesson (Nilholm & Björk-Åkesson, red. 2007, s. 85).

Forskningen inom specialpedagogik har också varit, menar Nilholm och Björk-Åkesson (2007), en forskning om individers brister då denna etablerades i nära anslutning till psykologi och medicin och så småningom också pedagogisk psykologi. Exempel på detta är de olika intelligenstest och diagnoser som tidigare användes för att differentiera elever till olika undervisningsformer i skolan.

Specialpedagogiken är ett mångsidigt forskningsområde och det finns olika meningar om definitionen i forskarvärlden. ”... specialpedagogik är ett mångfasetterat kunskapsområde där en rad olika teorier och perspektiv bryts och möts” menar Nilholm och Björk-Åkesson (s. 8). Nilholm beskriver tre synsätt av specialpedagogik, där det första existerar bredvid den vanliga pedagogiken. I det andra synsättet finns den som flervetenskaplig där kunskaper från näraliggande forskningsområden behövs för att förstå kunskapsobjektet. Hans egen position är ett tredje synsätt där specialpedagogiken finns närmast den vanliga pedagogiken men också har relationer till angränsande områden. Så här summerar Nilholm denna problematik inom forskarvärlden:

Det är förmodligen så att ett relativt ungt område som forskningen om specialpedagogik söker sin identitet. I vandrigen från psykologi/medicin, över sociologi, till mer renodlat pedagogiska frågor har delar av sällskapet aldrig lämnat ursprunget och andra har stannat på vägen. Ytterst har mycket av diskussionen om forskningsområdet handlat om var ”problemet” placeras. Medicinska/psykologiska utgångspunkter har traditionellt betytt att individuella brister kartlagts. En sociologisk reaktion vände till stora delar på detta och identifierade andra problem, såsom bristfälliga skolor och/eller socioekonomiska orättvisor (s. 112).

3.2.2. Specialpedagogiska perspektiv

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver hur man inom den specialpedagogiska forskningen har sett att två dominerande perspektiv råder. Det ena kallar han det kategoriska perspektivet, där man på traditionellt vis kategoriserar och diagnostiserar elever efter olika typer av svårigheter som kan uppstå i skolan. Då detta i många fall resulterat i en exkluderande undervisning för elever, har det kritiserats av bl.a. Skolverket. Det andra perspektivet har kallats för det relationella perspektivet. Här försöker man i stället att se hela lärandemiljön

och vilka konsekvenser denna kan få för enskilda elever i svårigheter. Här kommer specialpedagogen in med sin handledande roll för att vägleda lärare och andra pedagoger för att tillsammans skapa en lärandemiljö som kan fungera för alla elever.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) menar att den specialpedagogiska forskning som bedrivits är till största del medicinskt-psykologiskt baserad och grundar sig huvudsakligen på det kategoriska perspektivet. ”Ett stort och för framtida specialpedagogisk forskning utmanande problem ser vi i bristerna på och dialog mellan företrädare för forskning inom de två perspektiven” (s. 140). En annan risk är, menar författarna, att den försvagade nationella styrningen medför att det kategoriska perspektivet får förnyad aktualitet i det specialpedagogiska arbetet. Ett uttryck för detta skulle bl.a. vara den överinskrivning man ibland ser av elever i särskolan.

Nilholm (2007) talar om definitionen av specialpedagogiska perspektiv som ”*vad man betraktar som problematiskt*”. I ett kompensatoriskt perspektiv, vilket kan liknas vid det kategoriska perspektivet, menar han att individen är bärare av problemet och därför behöver kompenseras. Avgörande är här att ”lokalisera egenskaper eller förmågor som i någon mening är problematiska hos individen” (s. 20). Utifrån det kritiska perspektivet, vilket kan liknas vid det relationella perspektivet, menar han att det problematiska är skolans förmåga att hantera elevers olikheter. Begreppet normalitet ifrågasätts och olika hjälpinsatser kan ses som sociala kategoriseringar som ofta resulterar i skapandet av olika grupper där elever utesluts ur skolans gemenskap.

Nilholm (2007) talar också om ytterligare ett perspektiv, det s.k. dilemmaperspektivet. Uttrycket dilemma indikerar just att beskrivna perspektiv inte är helt oproblematiska. Han menar att invändningar kan göras mot båda dessa perspektiv. Utifrån det kompensatoriska perspektivet är differentieringsproblematiken i skolan ett exempel på detta. Ett ideal inom skolan är en strävan att möta alla elever som individer och undvika kategorisering och därmed exkludering. Ett dilemma med att inte kategorisera elever kan då i stället bli att man riskerar att inte identifiera och uppmärksamma de elever som kan behöva mer stöd än andra. Utifrån ett dilemmaperspektiv kan det även vara problematiskt hur man inom skolan ser på elevers olikheter. Frågan är om elever som behöver mer stöd än andra ska beskrivas som olika eller bristfälliga. Utifrån det kritiska perspektivet vill man se elevers olikheter som en tillgång i skolan. Verkligheten är däremot ofta sådan att man inom ett utbildningssystem värderar vissa egenskaper, förmågor och beteenden hos elever som bättre än andra. Skolans normer kommer därför att bestämma vad som bedöms som det önskvärda respektive det icke önskvärda. Det som är speciellt för just dilemmaperspektivet är att man här inte tar en bestämd utgångspunkt i vad som är ”den rätta modellen”, utan i en kritisk undersökning intresserar sig för hur befintliga modeller fungerar. Moderna utbildningssystem står helt enkelt inför vissa grundläggande dilemman, menar Nilholm (2007).

Dilemmaperspektivet har uppstått ur kritiken av det kritiska perspektivet, och handlar om den grundläggande hållningen till specialpedagogiken. ”Det gemensamma är tanken på att specialpedagogiken uppstår till följd av olika sociala processer, såsom sociokulturellt förtryck, professionellas intressen och skolans misslyckande, vilket implicerar att om sociala förändringar sker så kan specialpedagogiken nedmonteras och upphöra” menar Nilholm (2007, s. 59).

3.2.3. Åtgärdsprogram i ett specialpedagogiskt perspektiv

Åtgärdsprogram ska upprättas för elever i behov av särskilt stöd. Enligt Skolverket anses ungefär 20 procent av samtliga elever i grundskolan vara i behov av särskilt stöd, skriver Asp-Onsjö (2006). Problematiken som är orsak till att ett åtgärdsprogram utarbetas kan vara av varierande slag men ofta riskerar eleven att inte nå kunskapsmålen i något eller flera ämnen. Mobbning, utanförskap eller andra problem kan också vara en orsak till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Även i denna skriftliga dokumentation framträder en skillnad mellan olika perspektiv. Karaktäristiskt för det kategoriska/kompensatoriska perspektivet är att den problematik som uppstår reduceras till en effekt av individuell avvikelser. Svårigheter förstås som bundna till personer som ska kompenseras. ”När det gäller elevdokumentation kopplat till kön visar det sig att ungefär dubbelt så många pojkar som flickor har ett åtgärdsprogram och att pojkarnas åtgärdsprogram dessutom oftare fokuserar på vad som uppfattas som beteendemässiga problem”, menar Andreasson och Asp-Onsjö (refererat i Ahlberg, red. 2009, s. 38).

Enligt det relationella/kritiska perspektivet, som mer kan ses som kopplat till sociologin, uppfattas problematik som något som uppstår i interaktionen mellan en elev och den omgivande miljön, skriver Asp-Onsjö, (2006). Av denna anledning, menar författaren, har skolverket idag gett ut rekommendationer för upprättande av åtgärdsprogram där nivåerna skola/organisation, grupp och individnivå ska finnas med. Man undviker därmed att se eleven som ensam bärare av problemet. Kanske kan väl genomtänkta åtgärdsprogram stärka synen hos pedagoger att se sig själva och hela lärandemiljön som viktiga faktorer för att skapa en inkluderande skola för alla elever och därmed komma bort från synsättet att elever ska diagnostiseras utifrån olikheter och svårigheter och därmed exkluderas från den ordinarie verksamheten. Då kan skolan utvecklas alltmer från ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt mot ett mer relationellt/kritiskt förhållningssätt gentemot elever. Fischbein beskriver (refererat i Nilholm & Björk-Åkesson, red. 2007, s. 24) att ”När det gäller åtgärdsprogram i skolan kan man inte bara utgå från individuella förutsättningar (även om det skulle handla om en funktionsnedsättning) utan man måste också kunna se de svårigheter som bottnar i skolans oförmåga att hantera variation” Att det inte är helt enkelt att omsätta i praktiken visar också Nilholm (2007) utifrån det beskrivna dilemmaperspektivet. Nilholm menar också att frågan om olika problems ”natur” förändras över tid och i olika kulturella sammanhang.

3.3. Integrering, inkludering och exkludering

Egelund, Haug & Persson (2006) förklarar att i en sammanhållen skola är förutsättningen att alla dess elever känner sig delaktiga i det gemensamma och det gemensamhetsskapande. Integrering innebär då att skolan förändras för att kunna möta elevers olikheter och återföra dessa från en exkluderande verksamhet till den ordinarie verksamheten och dessutom ser dem som en resurs i den dagliga samvaron. Författarna resonerar även kring begreppen integrering och menar att ”Klassrummet eller elevgruppen är endast en del av elevens värld och det säger sig närmast självt att den ”integrering” som begränsas till att eleven blir ”integrerad” i en klass inte behöver innebära någon större delaktighet i ett vidare sammanhang” (s. 60).

I *En skola för alla* eftersträvas att alla elever ska vara inkluderade, dvs. att redan från början inräknas i den ordinarie verksamheten. I verkligheten kan man tala om tre olika typer av inkludering. I den rumsliga inkluderingen är eleven placerad i en klass men behöver inte vara involverad vare sig i den ordinarie undervisningen eller i kamratgruppen. Att vara didaktiskt inkluderad innebär att följa den ordinarie undervisningen, men ändå inte i social mening vara innesluten i en gemenskap. Att vara socialt inkluderad innebär att vara upptagen i kamrat-

gruppen men inte nödvändigtvis följa den ordinarie undervisningen. Att vara helt och hållet inkluderad innebär att vara det i alla tre bemärkelser, både rumsligt, didaktiskt och socialt (Asp-Onsjö, 2006).

Nilholm (2007) menar att just begreppet inkludering kommit att bana väg för en demokratisk idé om hur undervisning bör organiseras. ”En viktig poäng med begreppet inkludering är tanken att skolan bör utformas utifrån den naturliga variationen som finns bland barn, snarare än att ”avvikande” elever ska integreras i strukturer som inte är anpassade för dem” (s. 97). Hill och Rabe (1994) beskriver integrering som en i huvudsak fysisk, administrativ åtgärd. Inkludering innebär då ett vidare begrepp där ”människors lika värde, social rättvisa, lika rättigheter, acceptans och tillhörighet, som ett övergripande och genomgripande perspektiv på hur samhället bör utformas” (s. 11).

”Specialundervisningen är i historisk bemärkelse förknippad med existensen av segregande åtgärder, antingen i form av speciella skolor eller som egna klasser eller grupper” (Egelund m.fl., 2006, s. 183). Utvecklingen som en tid gått i riktning mot att minska denna form av åtgärder har på senare tid haft en tendens att i stället öka. Ett dilemma är, menar författarna, att många föräldrar idag kämpar för att barnen ska få gå i vanlig skola och i vanlig klass, medan andra föräldrar kämpar för det motsatta, att barnen ska få möjlighet till specialundervisning i specialskola eller särskild grupp (a.a.).

Andersson (2004) har undersökt vad som sker i mötet mellan skolan och föräldrarna. Hon menar att många föräldrar har upplevt skolans resurser som otillräckliga och att det brister i beredskap att ge stöd åt barn med särskilda behov. Många föräldrar vittnar om ”Lång väntan på utredningar, kränkande behandlingar och dåliga resurser eller avsaknad av resurser. Den som skriker högst har störst chans att få hjälp” (s. 112). Andra beskriver att de fått gehör från skolan, men inget egentligt pedagogiskt stöd. Deras upplevelse är att många lärare saknar tid, resurser och kunskap (a.a.).

3.4. Mobbing och utanförskap

Lundgren och Persson (2003) beskriver elevvårdsutredningen från år 2000 (SOU 2000:19) vilken ger bilden av att skolan har oroliga, otrygga, okoncentrerade, aggressiva och splittrade barn. Man hänvisar till att 10-20 procent av eleverna, vid tiden för utredningen, hade dessa problem, och att vissa skolor angav betydligt högre procenttal, ibland ända upp till 70 procent.

Svedberg (2003) beskriver hur viktigt det är för människan som en social varelse att tillhöra en grupp. Priset för detta heter anpassning, vilket också är en förutsättning för all mänsklig samvaro, menar han. ”Detta gäller i skolan där ett trettiotal unga individer ska vistas i ett och samma rum och syssla med något som ingen kanske känner någon omedelbar entusiasm inför” (s. 111). Hur de olika rollpersonligheterna samspekar och utvecklas i gruppen är avgörande för hur den kommer att fungera. Detta gäller förstås även i skolklassen. När klassen som grupp inte fungerar socialt finns alltid elever som far illa. När det gäller elevers självbild kan detta kan sätta spår långt fram i tiden.

Ett stort antal studier visar att det finns samband mellan svårigheter med kamratrelationer som barn och negativa relationer som vuxna. ”Dessa resultat har lett många forskare till slutsatsen att positiva kamratrelationer är nödvändiga för barns sociala utveckling och att begränsade relationer med jämnåriga hindrar barns möjligheter att utveckla mer avancerade sociala färdigheter (Hill & Rabe, 1994, s. 46).

Sletta och Stensaasen skriver att (refererat av Evenshaug & Hallen, 2001) ”Flera undersökningar visar att socialt isolerade eller avvisade elever oftare uppvisar (eller kommer att få) psykiska problem. Det tycks också finnas ett samband mellan eleverns sociala status i klassen och deras skolprestationer. Trots detta finns det undersökningar som visar att lärare överlag har dåligt med kunskaper om samspelet och de sociala relationerna i klassen. Lärarna tycks också ha en tendens att underskatta problem som rör isolering och avvisande bland eleverna” (a.a.)

En del föräldrar vittnar också om barns utanförskap i skolan. Det kan röra sig om fysisk, psykisk eller verbal mobbning, om trakasserier eller utstötning. Ofta har detta förekommit på raster eller i andra situationer där vuxna inte varit närvarande (Andersson, 2004). I den undersökning som författaren gjort är det särskilt tänkvärt att tiden före skolstarten oftast varit helt problemfri i detta avseende för barnen. ”Enligt föräldrarnas berättelser har de vuxna i skolan svårt att se mobbningen och när de ser det gör de sällan något åt det” (s. 158). Ännu värre är att elever ibland kan vara utsatta för mobbning av lärare. ”Hos en del barn som är utsatta för kränkningar byggs det upp en stark ilska som kommer till uttryck i andra sammanhang” (s. 158). En del barn väljer till slut att ge igen, med påföljd att de då blir straffade av både lärare och andra elever. De här barnen upplever ofta både sorg och ilska och spåren av mobbningen sitter kvar länge. I undersökningen vittnar samtliga föräldrar till barn som varit utsatta om ett negativt klassklimat med stökiga, röriga och splittrade grupper med många konflikter, med hård konkurrens och många hierarkier i klassen. ”En stark konkurrens, utestängningar och ett kärngäng med stor makt” (s. 164). De mobbade barnen kände sig ensamma och upplevde att de hade väldigt lite stöd från lärarna (a.a.).

3.5 Små undervisningsgrupper

En s.k. exkluderande lösning vid skolsvårigheter är att flytta eleven till en liten undervisningsgrupp. Detta kan medföra både positiva och negativa effekter. Ofta anges två skäl till denna lösning, det ena att ge arbetsro i klassen, det andra att ge stöd och skydd för eleven. Att inte kunna ge stöd och skydd inom klassens ram kan ses som ett misslyckande av skolan, menar Andersson (2004). ”I den lilla gruppen får de skydd, kompisar, relationer och en trygg miljö” (s. 204).

Fischbein (Nilholm & Björck-Åkesson, red., 2007) beskriver hur segregering pedagogiska lösningar som små undervisningsgrupper, blivit allt vanligare under senare år. Trivsel, gemenskap och solidaritet har varit viktiga komponenter i den pedagogiska verksamheten för att främja elevernas utveckling. En bieffekt har dock varit att eleverna ibland ställts inför alltför låga krav och därmed har kunskapsinhämtandet försumrats. Ett dilemma är då att i den ordinarie klassen har situationen varit den motsatta. Här har eleverna i stället upplevt konkurrens och utslagning som en effekt av kunskapsinhämtandet och därmed ett hårdare klimat. En utmaning för skolan är att ”öka förståelse för olikheter, befrämja gemenskap och motverka utslagning” (s. 27).

Det finns även forskning som visar att klasstorlek, lärartäthet eller homogenitet inte generellt ger bättre resultat (Atterström & Persson, 2000). Att bli placerad i liten grupp kan i vissa fall ha motsatt effekt och tvärtom hämma eleverns kunskaper och förstärka utanförskapet. Ett alternativ kan vara flexibla elevgrupperingar vilket kan innebära både en pedagogisk differentiering och en sammanhållen verksamhet. ”Vad som krävs är att med utgångspunkt i kännedom om de individuella förutsättningarna, differentiera undervisningsinnehållet och ge möjligheter till tillfälliga grupperingar med anpassad metodik” (s. 20). Att differentiera undervisningen

inom klassens ram kan vara ett alternativ till specialundervisning i särskild grupp. Detta förutsätter dock en utvidgad kompetens hos lärare. Författarna framhåller emellertid vikten av att inte låsa sig vid en enda modell. Ahlberg (2001) menar att en mängd olika aspekter måste beaktas samtidigt när det gäller elevers lärande och delaktighet:

I grunden handlar det dock om att hantera mångfald och olikheter och försöka finna en balans mellan skolans krav och elevers förmåga. Detta innebär att man måste knyta an till varje elevs erfarenhet och förståelse och ta tillvara och utveckla egna resurser. Även en väl avvägd balans mellan variation och struktur i undervisningen är nödvändig för att skapa en god lärandemiljö. Variationen bidrar till elevernas kunskapsutveckling och lust att lära och strukturen till att ge alla elever möjligheter att ta ansvar för det egna lärandet. Det är samspelet mellan skolan och den enskilde eleven som är avgörande för hur elevens skolsituation kommer att gestalta sig (s. 165).

Karlsson (2007) har i en etnografisk studie följt en liten undervisningsgrupp med några elever i åldern 7-12 år. Pedagogerna, varav flera av dem saknade lärarutbildning, såg sig själva som hjälpare för dessa elever i behov av särskilt stöd. Trots deras goda intentioner framgick ändå att en del brister fanns i verksamheten. Varken elever eller föräldrar hade varit aktiva aktörer i beslutet om överflyttning till den lilla gruppen. Elevinflytandet i verksamheten var lågt. Pedagogerna beskrev och definierade tydligt elevernas olika skolproblematik. ”Med beskrivningar som redskap kan elevernas problem identifieras, tillskrivas, uppgraderas, nedgraderas, omformuleras, slås fast, generaliseras, osv.” (s. 163). Eleverna tillskrevs eget ansvar för sina tillkortakommanden samtidigt som pedagogerna undvek att tillskriva skolan ansvar för deras skolproblem. I den dagliga utvärderingen fick varje elev stå till svars för sina problem, vilka pedagogerna formulerat. Denna aktivitet visade på en tydlig asymmetri där eleverna befann sig i underläge, menar Karlsson. Positivt var ändå att flera av eleverna fortfarande på skolans raster var en del i gemenskapen i sin gamla klass.

3.6. Styrdokument

I läroplanen (LPO 94) finns inga direktiv för hur specialundervisning ska bedrivas, däremot beskrivs bl.a. att skolan har ansvar för att ”undervisningen och elevvårdsverksamheten ska utformas så att eleverna får det särskilda stöd och hjälp de behöver” (s. 19).

I Grundskoleförordningen (SFS, 1994:1194, kap. 5) står beskrivet att elever i behov av särskilt stöd i första hand ska få detta inom klassens ram, och att placering i särskild undervisningsgrupp ska erbjudas elever endast om särskilda skäl föreligger. Placering skall ske i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare.

Salamancadeklarationen (2001) är ett resultat av en Unescokonferens där 92 regeringar var representerade. ”Salamancadeklarationen tar sin utgångspunkt i varje barns grundläggande rätt till utbildning, varje barns unika egenskaper, intressen och inlärningsbehov och vikten av att utbildningssystemet garanterar en mångfald där dessa egenskaper tillvaratas” (s. 5). Man är här kritisk till, men utesluter ändå inte helt, segregeringar inom skolsystemen. ”Att sända barn till särskilda skolor – eller sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis – bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa” (s. 25).

3.7. Elevers olikheter

Evenshaug & Hallen (2001) betonar att när man talar om olikheter bör man vara medveten om att dessa bara kan definieras i relation till något annat. Människors olikheter definieras och värderas olika i olika kulturer, i olika tidsepoker och förstås också i olika situationer. Egenskaper som värderas högt i en situation kan vara mindre önskvärda i en annan. När vi talar om elevers olikheter i skolan syftar vi ofta på elevers önskvärda och mindre önskvärda egenskaper i undervisningens olika inläringssituationer. Förmågan att samspela med andra och att lyda auktoriteter är också viktiga egenskaper i skolan. Författarna beskriver barns olikheter och de menar att ”Barn skiljer sig i temperament; aktivitetsnivå, regelbundenhet, aktivitet eller tillbakadragande i nya situationer, anpassning efter förändringar, reaktionsmönster, humör, intensiteten i reaktionerna, distraktion (lätt att distraheras), uthållighet och uppmärksamhet” (s. 184). De menar också att olika temperamentsprofiler värderas olika i olika kulturer. Forskning visar också att människans två hjärnhalvor kan vara olika dominerande hos olika individer vilket också påverkar våra olika personligheter. ”I vänstra hjärnhalvan finns center för språk, hörsel, verbalt minne, positiva känslouttryck. I den högra hjärnhalvan finns center för visuell/spatial information, musik, beröring, negativa känslouttryck” (s. 62). Detta påverkar människors personligheter, begåvningsområden och även inlärningsförmågor. Vissa elever kan också vara mer auditiva, ha lättare för att ta emot verbal information medan andra är mer visuella, vill ha information i text och/eller bilder och ytterligare andra behöver uppleva information mer kroppsligt med känsel och rörelse. Detta är viktig kunskap om människors olikheter som inte alltid är självklar i skolans undervisning (a.a.).

Vårt moderna samhälle ställer stora krav på människor, menar Kadesjö (2007). ”Barn och ungdomar idag utsätts för eller snarare bombarderas med intryck, nya impulser, lockande möjligheter och spännande aktiviteter. Under sin dag i förskolan eller skolan möter de massor av människor, ingår i flera grupper, upplever skiftande händelser i olika miljöer. De får tidigt ta del av skeendena i en orolig värld, ofta genom otäcka bilder i TV och dramatiska rubriker i tidningar” (s. 14). Kadesjö menar att vi riskerar att få en ny ojämlikhet mellan de som kan hantera detta flöde och de som inte klarar av det. För barn med koncentrationssvårigheter kan detta innebära en tillvaro i splittring och kaos (a.a.).

Kadesjö (2007) menar vidare att för att kunna koncentrera sig på skolarbetet förutsätts att eleverna kan ”rikta sin förmåga att ta in information, dvs. sin perception, liksom sina tankar och känslor mot uppgiften, utesluta ovidkommande intryck och dessutom komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften” (s. 15). Många barn har svårigheter med detta, särskilt om klassrumsmiljön är orolig och ljudnivån hög och de riskerar då att misslyckas i skolan. Om eleven ställs inför uppgifter som väcker negativa minnen och associationer kan rädslan för att misslyckas göra att eleven i stället undviker uppgifterna. ”Barnets självtillit har stor betydelse för dess koncentrationsförmåga” (s. 17). Motivation och tillit till den egna förmågan är viktig för att elever ska kunna koncentrera sig och klara skolarbetet. I en trygg miljö och med en tillitsfull relation till vuxna i skolan ökar förutsättningarna att eleverna kan uppleva skolarbetet som lockande och intressant och gör det därmed lättare för dem att koncentrera sig (a.a.).

Människor har olika lätt för att hålla kvar fokus på en uppgift utan att bli störda av omgivningen, är olika impulsiva i sitt temperament, har olika hög energinivå vid olika aktiviteter och likaså olika förmåga att uppfatta och följa instruktioner och regler. Detta gäller förstås också barn i skolan. Att sitta tyst och stilla i klassrummet, följa lärarens instruktioner och arbeta koncentrerat tillsammans med kanske 20 andra elever med uppgifter som upplevs tråkiga och ointressanta kan vara en stor utmaning för många elever. Kadesjö (2007) beskriver också

hur viktigt det är med tydlighet och struktur i skolarbetet, en lagom kravnivå och uppgifter som är överblickbara och möjliga att ge feedback på. Han betonar också hur viktigt det är att utgå från elevernas aktiva deltagande för att väcka intresse och att även ha förståelse för att frustration och stressituationer ändå kan uppstå. Det är också viktigt att utgå från elevers egen erfarenhet. ”Inlärning är att skapa samband mellan tidigare erfarenheter och nytt stoff och att sortera det i nya fack av tidigare erfarenheter som barnet har” (Kadesjö 2007, s. 204).

Det finns barn som har svårigheter med ömsesidig social kommunikation och därför inte vill delta i den fria leken. Ibland utvecklar de speciella intressen där de i regel blir väldigt kunniga. En del barn har ett stort behov av tydliga strukturer och förutsägbarhet för att känna sig trygga och för att tillvaron inte ska upplevas som kaotisk. Det är viktigt att ha kunskap, att förstå och kunna möta de olika behov som finns och förstå att barn är olika. Relationen med läraren är kanske det som betyder allra mest i skolan. Att bemöta eleverna med respekt och intresse är viktigt. Självförtroende är viktigt för att lyckas med skolarbetet och med sociala relationer i klassen. ”Om barnet får erfara att dess tankar och upplevelser är betydelsefulla kommer det att känna sig värdefullt, vilket betyder mycket för självförtroendet” (s. 195). Det är viktigt att lärare är trygga i sin yrkesroll för att kunna skapa en förstående och empatisk relation, menar Kadesjö (2007) vidare.

3.7.1. Att vara olika i olika situationer

Ett viktigt politiskt mål för skolan i dagens samhälle är att sträva efter *En skola för alla*. ”Detta innebär i praktiken att lärare måste ha en sådan kunskap att de kan möta det individuella hos varje barn” menar Andersson (2004, s. 13). Eftersom vi människor är sociala varelser och lever i sociala sammanhang, påverkar individen och miljön varandra ömsesidigt i ständigt pågående processer. ”Man kan därför inte tala om att en person är på ett visst sätt, det handlar i stället om relationer och beteenden i olika sammanhang och i olika situationer. Eftersom den sociala situationen är av så stor betydelse för vårt handlande vore det mer rättvisande att tala om människors beteenden i stället för egenskaper”, menar Andersson vidare (s. 45).

Olika relationer kan också stå i konflikt med varandra, t.ex. hur eleven uppfattas av föräldrarna, på fotbollsträningen eller av läraren i skolan (Hundeide, 2006). Han menar också att man reagerar olika tillsammans med olika människor och i olika situationer. ”Man ser exempelvis ofta att ett barn ändrar attityd och beteende beroende på vem som är närvarande i en viss situation och beroende på vilka avtal som gäller i relationen mellan dem som är närvarande”. Hundeide ser denna variation i uppträdande, beroende på situation och socialt sammanhang, som ett normalt, mänskligt fenomen”.

3.7.2. Att möta elevers olikheter

Fischbein och Österberg (2003) menar att pedagogers kunskap om ledarskap och gruppprocesser är viktig för att kunna hantera problem som kan uppstå i en grupp. Det är viktigt att förstå hur svårigheter i gruppen kan öka eller minska till följd av sådana gruppprocesser. ”Ledarens sätt att kunna hantera variation som svårighet eller möjlighet är ofta avgörande”, menar de vidare (s. 23). Ser man variation som en svårighet är risken att man lämnar över problem till specialpedagogen i sin strävan att skapa en mer homogen grupp. Olika exkluderande lösningar som att placera elever i liten grupp varierar från skola till skola och från en tidsperiod till en annan. Orsakerna kan också vara av varierande slag. Kan man i stället betrakta olikheter som möjligheter så utnyttjas i stället variationen för att skapa möjligheter till lärande, spänning och stimulans (a.a.).

Fischbein och Österberg (2003) förklarar att det är ledaren som anger tonen för klimatet i gruppen, ”tävlande och konkurrens leder ofta till liten samhörighet och dåligt klimat medan sammanhållning och gemensamma aktiviteter främjar det motsatta. Om man som person tillåts vara annorlunda blir det ett budskap till gruppen att det är positivt med olikheter” (s. 24). De menar vidare att när elever får klart för sig att de inte duger kan det vara förödande för självkänslan och då också påverka handlandet i andra situationer. I en pedagogisk situation lär man inte bara ämneskunskaper utan också hur man själv fungerar som en lärande person. En central del av den specialpedagogiska kunskapen är just förmågan att hantera det pedagogiska ledarskapet så att gruppens förmåga till samverkan och gemenskap stärks. Detta är avgörande för att motverka misslyckande, tillkortakommanden och utslagning och i stället ge förutsättningar för stimulans och utveckling (a.a.).

”Pedagogen måste ha kunskaper om hur olikheter mellan gruppdeltagare kan erbjuda positiva utmaningar och inte se dem som ett hot som inbjuder till utstötning och mobbning”, skriver Fischbein och Österberg (s. 27). Även om man i skolan har pedagogiska styrdokument är det viktigt att öka medvetenheten om sina egna ideologiska värderingar eftersom dessa ändå styr många av våra handlingar. Pedagogiska utmaningar uppträder ofta i oväntade situationer. Då är det viktigt att som pedagog tänka igenom sina mål och det som styr det egna handlandet. Eftersom mycket av det egna handlandet sker intuitivt och omedvetet är det viktigt att försöka medvetandegöra detta, ta stöd i tillgänglig teoribildning för att öka den pedagogiska utvecklingen. En risk är annars att man antingen försöker behandla alla likartat, vilket kan leda till stora orättvisor eller att man i stället lämnar över problemet till någon expert, menar Fischbein och Österberg (2003).

Hill och Rabe (1994) har i en studie belyst att barns socialisation inte bara är en följd av hur vuxna organiserar och försöker lära barn, detta sker även parallellt i samspelet mellan barn och i ett avseende oberoende av vuxna. Just när det gäller barns olikheter har de också sett att det ofta finns en skillnad mellan hur pedagoger lär ut och talar med barn om hur man ska vara mot varandra och hur de sedan handlar och agerar själva. För att handla efter pedagogiska mål är det viktigt att medvetandegöra sina egna normer och värderingar och den socialisation man själv är en produkt av, menar författarna.

3.8. Elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser

I en forskningsrapport (Fischbein, Malmgren-Hansen, Westling-Allodi & Pettersson, 1997) där man studerat elever med olika specialpedagogiska insatser i olika skolmiljöer konstateras att klasser i en och samma skola kan fungera olika, att arbetsmiljöerna kan skilja sig åt och att detta då får olika konsekvenser. Författarna menar också att integration och segregation, två vanliga begrepp inom specialpedagogiken, kan ha olika innebörd, ”dessa kan dels användas för att definiera olika sätt att organisera verksamheten och dels för att beteckna deltagande och medverkan i gemensamma aktiviteter” (s. 47).

Berglund (1998) beskriver hur man i en studie om elevers skolambition, självvärdering och skolupplevelser har sett att elever som varit föremål för specialpedagogiska insatser i skolan har visat sig ha lägre självvärdering än övriga elever. Det har också visat sig att en del av dessa elever känner sig mindre tillfredsställda med den psykosociala skolsituationen och även har negativa upplevelser i början av sin skoltid. Att insatserna i sig är huvudorsaken till detta är däremot inte självklart, menar författaren, utan mera troligt är att situationen och känslan av misslyckande i den vanliga klassen och de uttalade krav som skolan ställer, har bidragit till detta. Det är också svårt att bedöma hur elevernas självskattning skulle varit om man inte

hade satt in några specialpedagogiska insatser. Det har visat sig att de elever med skolsvårigheter som kommit upp i årskurs 6 i högre mån än yngre elever har en tendens att ge upp, inte vill gå till skolan eller vill byta klass. Att elever visar denna resignation är anmärkningsvärt och ett dåligt betyg till skolan, menar författaren.

Jönsson och Tvingstedt (2002) har i en studie om skolupplevelser intervjuat elever från olika skolor i årskurs 4-6. Dessa elever hade alla erhållit specialundervisning under flera års tid, i grupp eller enskilt utanför klassrummet. Klassrumsmiljön upplevdes av flera av dessa elever som "orolig, stökig och pratig" (s. 56). Skoldagen präglades för dessa elever ofta av en känsla av jäkt och stress att hinna med och inte bli efter kamraterna. Relationer till andra elever kunde innebära både nära ömsesidiga relationer liksom känsla av utanförskap. Inte heller utanför klassrummet var situationen helt oproblematisk, "Rasterna präglas i stor utsträckning av tävlingar och konkurrens, såväl i leken som om utrymme och aktiviteter" (s. 56).

Specialundervisningen i liten grupp upplevdes dessa elever som ett välkommet avbrott i skoldagen där man fick lugn och ro att tänka efter, begrunda och förstå. Att få en individualiserande undervisning upplevdes också som positivt av eleverna. I den lilla gruppen upplevde eleverna en förståelse för att saker och ting tar tid, ett mer tillåtande klimat och en större acceptans för olikheter. Här fanns också möjlighet att bli synlig och bekräftad (Jönsson & Tvingstedt 2002).

En negativ effekt beskrevs av de lite äldre eleverna som befann sig i förpuberteten. De kunde uppleva det som negativt att vara den som behövde lämna klassrummet och dessutom missa det som hände medan de var borta. Detta kunde bidra till en känsla av utanförskap. Att känna sig annorlunda i denna ålder tycktes vara mer besvärande för dessa lite äldre elever än för de yngre. De värderade sig själva mer i relation till vad de presterade, jämfört med klasskamraterna. Att lämna klassrummet kunde upplevas som negativt men specialundervisningen i den lilla gruppen var trots detta en positiv upplevelse som kännetecknades av trygghet, struktur och ett lugnare tempo (Jönsson & Tvingstedt 2002).

Den vanliga undervisningen tycks inte vara anpassad för alla elever, visar studien. Hög ljudnivå, många barn, liv och rörelse skapar problem för de elever som behöver t.ex. en lugnare arbetsmiljö, mer individualisering eller nära vuxenkontakter. Genom specialundervisningen upplevde eleverna också att de sedan klarade skolarbetet i klassen bättre. Betydelsefullt för alla eleverna i studien har varit lärarens bemötande och förståelse för deras problem (Jönsson & Tvingstedt 2002).

Det är viktigt att förstå, när man möter barn med koncentrationssvårigheter, att problemet inte är bristande intellektuella resurser, menar Kadesjö (2007). Man måste i dialog med eleven själv komma fram till den bästa lösningen med undervisningen. Att få specialundervisning i en lugnare miljö utanför klassrummet är en rättighet för de elever som önskar. Samtidigt måste man acceptera att det i vissa fall upplevs som negativt att lämna klassrummet och då får man söka andra lösningar. Att ha undervisning permanent i liten undervisningsgrupp kan ha både för- och nackdelar, menar Kadesjö. En individuell uppläggning av undervisningen är positivt, men eleverna riskerar också att tappa kontakten med ursprungsgruppen och jämnåriga i sitt bostadsområde. För elever som förlorat kamratkontakter och blivit utstötta i den stora klassen är det däremot ofta en lättnad att möta acceptans och få känna tillhörighet i den lilla gruppen.

3.9. En bra miljö för lärande

I möten med andra människor är det viktigt att vara medveten om hur erfarenheter, tankar och känslor påverkar våra reaktioner och handlingar. Danielsson och Liljeroth (1996) menar att det som är helt avgörande för en människas utvecklingsmöjligheter är vilka föreställningar och uppfattningar som omger individen. Att skapa ett bra klassrumsklimat där alla känner sig delaktiga är grundläggande i strävan mot *En skola för alla*. Hundeide (2006) beskriver lärarens betydelse för att skapa en trygg barngrupp. ”En bra lärare är en lärare som på ett lyhört sätt skapar ett intersubjektivt rum som inkluderar alla elever så att de känner sig trygga och kan kommunicera på ett sätt som är naturligt och lätt” (s. 196).

Ahlgren (1991) har i en studie om skolelevers självvärdering undersökt elever i årskurs 4-6. Det har här framkommit att i klasser med en hög prestations- och ambitionsnivå har eleverna visat en högre självvärdering än elever i klasser med låg prestations- och ambitionsnivå, oavsett deras egen individuella förmåga. Författaren menar att en förklaring till detta tycks vara att ”klasser som presterar bra, som tycker att skolan är viktig och som dessutom är ambitiösa, också fungerar socialt. Ett positivt klassklimat ger stöd och trygghet även för svagare elever. Dessa klasser uppfattas positiva av sin omgivning, av lärare och andra skolkamrater och möts därför av positiva reaktioner från dem. Dessa positiva reaktioner påverkar alla elevers självvärdering i sådana klasser i en gynnsam riktning” (s. 166). Läraren har förstås en stor betydelse, menar författaren vidare. ”Lärarens inställning till skolans mål, hur läraren omformar denna i sin undervisning och hur han utvärderar sitt och elevernas arbete utgör en del av de kulturella och sociala skillnader som råder mellan klasser och skolor (s. 167). Olika lärares sätt att hantera undervisningssituationen och eleverna är ett område som är angeläget för vidare forskning, menar Ahlgren, då en av skolans uppgifter är att skapa självständiga individer med tilltro till sin egen förmåga och kompetens.

4. Metod och genomförande

4.1 Forskningsansats

Den kvalitativa forskningen inom samhällsvetenskaperna har vuxit fram under de senare decennierna. Liksom i naturvetenskaperna var den kvantifierande forskningen länge förhärskande även här. För trettio år sedan var det nödvändigt att utförligt argumentera för att kvalitativ forskning alls kunde vara vetenskaplig, skriver Bengtsson (2005). Merriam (1994) menar att det inom kvalitativ forskning finns "...många verkligheter, att världen inte är objektivt beskaffad utan snarare är en funktion av varseblivning och samspel med andra människor. Verkligheten är en mycket subjektiv historia som behöver tolkas snarare än mätas" (s. 31).

I den här kvalitativa studien har jag valt att utgå från en fenomenologisk livsvärldsansats. Fenomenologin har sina rötter i en tysk filosofisk rörelse som uppstod i början av 1900-talet (Alvesson & Skoldberg, 2008). Det har inom fenomenologin funnits olika riktningar och den får därmed ses som en rörelse inom forskarvärlden. "Fenomenologin är kritisk mot den moderna naturvetenskapen som man menar har avlägsnat sig alltför långt från vardagslivets grundval i sina abstraktioner, och på så sätt skapat en egen värld utan att tillräckligt mycket ha analyserat det fundament av vanlig mänsklig erfarenhet som den vilar på" skriver författarna (s. 165). Man skulle i stället återvända till den konkreta, sinnliga vardagsvärlden där den subjektiva upplevelsen blir utgångspunkten.

Livsvärlden är ursprungligen ett fenomenologiskt begrepp och återfinns framförallt inom samhällsvetenskaplig teoribildning (Bengtsson, 2005). Berndtsson (2009) skriver att "*Livsvärlden* är den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med. På grund av världens nära samhörighet med en människa är livsvärlden på detta sätt en *levd* värld som gestaltas i människors handlingar och vardagsliv". Carlsson (2009) menar att en forskning som har sin grund i en fenomenologisk livsvärldsansats på ett fruktbart sätt kan fånga utsatta människors försök att leva upp till de krav som dagens samhälle ställer på dem. Utifrån denna forskningsansats har jag försökt förstå eleverna livsvärld, så som de själva uppfattar den.

4.2. Metodval

Skolan som institution är en värld som i stor mån styrs av experter. Rektor har det övergripande ansvaret för verksamheten i skolan, läraren har ansvar för eleverna i klassen. Om problem uppstår i elevgruppen eller med enskilda elever finns i regel elevvårdsteam och skolhälsovård med experter som specialpedagog, psykolog, kurator, skolläkare och skolsköterska. Även yttre aktörer anlitas i en del fall när elever är i behov av särskilt stöd. Även om elever och föräldrar inbjuds till möten och samtal i skolan finns alltid en risk att bilden av situationer som uppstår inte alltid stämmer överens för alla dessa aktörer. Det finns alltid en svårighet att vända bilden och se den utifrån en annan människas perspektiv. Min intention har varit att se skolan enbart utifrån elevens perspektiv och valet blev därför att bygga undersökningen utslutande utifrån elevintervjuer. En kvalitativ studie med en fenomenologisk livsvärldsansats var då ett självklart val där elevernas egna, personliga upplevelser är i fokus.

Att även intervjuva elevernas föräldrar hade troligen gett ytterligare information och en bredare bild av elevernas berättelser. Jag har trots detta valt att intervjuva endast elever. De har alla många års skolerfarenhet och därmed en möjlighet att själva se tillbaka och reflektera över sina erfarenheter.

Att göra en kvantitativ studie hade knappast varit möjligt med denna inriktning. För att göra detta skulle behövts ett betydligt större urval med en kompletterande enkätundersökning. Undersökningen bygger helt på kvalitativa intervjuer. Vart och ett av fallen i undersökningen är unikt och därför värt att ta del av så som det beskrivs här. Att göra statistik utifrån detta material hade troligen inte heller gjort det rättvisa.

4.3. Urval

För att få kontakt med elever som har erfarenhet av att gå både i stor klass och i liten undervisningsgrupp, tog jag kontakt med pedagoger från några mindre undervisningsgrupper i en kommun i södra Sverige. Då jag fått klartecken från dessa, gjordes besök hos dem där arbetet presenterades för både elever och personal. Ett missivbrev lämnades med intyg för målsmans underskrift som de sedan fick lov att ta med sig. De informerades om att deltagandet skulle ske anonymt, att det var helt frivilligt och att man även kunde dra sig ur senare om man ångrade sig. Jag var vid några tillfällen med på lektioner och även raster där jag träffade eleverna. Då studien inte hade en sociokulturell forskningsansats var syftet med dessa besök inte att observera eleverna och deras arbete i grupperna. Ansatsen är en livsvärldsansats, där elevernas egna erfarenheter och upplevelser, berättade ur deras eget perspektiv, var i fokus. Därför ville jag träffa och lära känna dem lite innan intervjuerna genomfördes. De fick då också en chans att lära känna mig. En möjlighet var även att få ytterligare uppslag till frågor och samtalsämnen inför intervjuerna. För att prova hur intervjuguiden fungerade gjordes först en provintervju med en annan elev som inte deltog i undersökningen.

Lärarna tog sedan emot de påskrivna intygen från de elever som var villiga att delta i studien. Svar inkom från elever i samtliga grupper. När tillräckligt många anmält sitt intresse meddelades lärarna detta. Det blev sammanlagt åtta elever som intervjuades. Kvale (1997) förespråkar att man helt enkelt intervjuar så många personer som behövs för att ta reda på vad man behöver veta. Han skriver vidare att man kan genomföra nya intervjuer tills man når en mättnad där ytterligare intervjuer ger föga ny kunskap. Efter åtta intervjuer hade jag fått ett tillräckligt omfattande material att arbeta vidare med.

4.4. Genomförande

Jag blev väl mottagen och fick ett gott intryck av de verksamheter jag besökte. Utifrån forskningsfrågorna var avsikten att eleverna skulle beskriva sin upplevelse av att ha undervisning i liten grupp respektive stor klass, vad det innebär både kunskapsmässigt och socialt. Jag valde att använda en halvstrukturerad livsvärldsintervju. Denna utförs enligt en intervjuguide som fokuserar på vissa teman och den kan innehålla förslag till olika frågor. Detta är en bra metod menar Kvale (1997) när man ska försöka förstå teman i den levda vardagsvärlden. Som underlag för intervjuerna fanns en intervjuguide med olika frågor som alla knöt an till studiens forskningsfrågor. Intervjuerna varade ungefär en halvtimme och de fick ta den vändning som eleverna initierade. De fick var och en möjlighet att berätta om det som de själva ansåg vara angeläget, samtidigt som frågor ställdes för att ge svar på det som var forskningsfrågorna. I en

del intervjuer tog eleverna själva initiativ och berättade om sina upplevelser. I andra fall var det i högre grad intervjuarens frågor som styrde samtalet. Jag försökte möta eleverna på ett respektfullt och positivt sätt och upplever att vi fick bra kontakt under samtalen.

Samtliga intervjuer bandades för att senare transkriberas. Detta material har sedan sammanställts, kategoriserats och analyserats. Redan från början uppenbarade sig en del gemensamma drag i intervjuerna men även en del olikheter. En fördel som intervjuare är att jag själv har flera års erfarenhet av att arbeta med elever både i stor klass och i liten undervisningsgrupp. En nackdel kan förstås vara att egna erfarenheter kan ge en del förutfattade meningar om båda dessa verksamheter, vilka kan vara svårt att skilja sig ifrån. Jag har försökt att använda en hermeneutisk tolkningsansats där även min egen förförståelse blir en del i tolkningsprocessen. Ambitionen har ändå varit att förhålla sig så objektivt som möjligt i intervjuerna och i tolkningen av dem.

4.5. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Undersökningens reliabilitet (tillförlitlighet) beror mycket på om intervjudesignen är genomtänkt och senare bidrar till att göra en trovärdig analys. ”*Reliabiliteten* kan översättas till hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” (Stukat, 2004, s. 125). Reliabiliteten är även avgörande för undersökningens generaliserbarhet.

Undersökningens validitet (giltighet) beror på trovärdigheten i intervjupersonernas svar men också på översättningen från muntligt till skriftligt språk i rapporteringen liksom i tolkningen av intervjun. Kvale (1997) menar också att ”Validitet handlar här om tillförlitligheten hos undersökningens rapporter och kvaliteten på själva intervjuerna, som ska omfatta en noggrann utfrågning om meningen i det som sägs och ständig kontroll av den information som erhålls ...” (s. 267). Under intervjuerna ställdes många klagörande frågor till eleverna för att de skulle få möjlighet att förtydliga sina svar och så att jag också kunde försäkra mig om att de uppfattats på rätt sätt. Trots att flera händelser som redovisas är flera år tillbaka i tiden, bedöms generellt deras svar som tydliga och trovärdiga.

När det gäller generaliserbarhet menar Kvale (1997) att det krav på generaliserbarhet man kan kräva av undersökningen beror på om man vill vinna bättre förståelse av dessa speciella fall eller om man vill vinna insikt i mer generella fall. ”Men om vi är intresserade av generalisering ska vi kanske inte ställa oss frågan om intervjuresultatet kan generaliseras i största allmänhet, utan om den kunskap som produceras i en specifik intervju kan överföras till andra relevanta situationer” (s. 281). Detta får anses stämma väl in på den gjorda undersökningen, då det är en liten och i viss mån även en lokal studie.

4.6. Etik

I en kvalitativ undersökning kommer etiska frågor att bli aktuella vid två tidpunkter – dels under insamlingen av informationen, dels när resultaten publiceras (Merriam (1994). Enligt Vetenskapsrådet (2002) kan det grundläggande individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen. Dessa krav kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet:

- Informationskravet innebär att forskaren ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte.
- Samtyckeskravet innebär att deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Samtycke bör dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare om t.ex. de undersökta är under 15 år. Deltagarna ska även kunna avbryta sin medverkan om de önskar. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare.
- Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.
- Nyttjandekravet innebär att uppgifter insamlade om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål.

Eleverna informerades vid besöken om undersökningens syfte och om de etiska regler som gäller. De har alla deltagit frivilligt och med tillåtelse av föräldrar/vårdnadshavare. Eleverna informerades också innan intervjun om att de inte var tvungna att svara på alla frågor. Om någon fråga upplevdes som obekvämt på något vis skulle vi utesluta den. Intentionen har varit att aldrig tvinga fram något svar, utan att eleverna skulle få berätta det som de själva ville. Vid redovisningen av resultatet har namn på personerna i studien fingerats. Namn på skolor och orter är fingerade eller utelämnade. Även vissa förhållanden i elevernas redogörelser är ändrade för att identifiering inte ska vara möjlig. Syftet med detta är att ingen person i undersökningen ska kunna identifieras.

5. Resultat

5.1. Frågeställningar i undersökningen

Eleverna som intervjuats är mellan 12 och 16 år och går alla i små undervisningsgrupper, helt eller delvis. De har alla börjat grundskolan i vanlig klass. En del av dem har flyttat över till en liten grupp tidigt under sin skolgång, andra senare. En del av dem har hela sin undervisning i den lilla gruppen, andra har sin bas här, men läser också ämnen i stor klass. Gemensamt för eleverna är att de alla i dialog med sina lärare varit med och beslutat i vilken omfattning de ska ha lektioner i den lilla gruppen respektive i stor klass.

Personerna som deltagit i undersökningen är; Tommy, Anders, Benjamin, Ola, Magnus, Peter, Joel, och Jacob. De går i olika skolor i klass 6-9. De har olika skolbakgrund och deras respektive skolgång idag skiljer sig även från varandra till viss del. En del av eleverna har gått i en eller flera andra skolor tidigare. Förutom att jämföra den lilla undervisningsgruppen med den stora klassen, finns då också möjlighet att göra en jämförelse mellan olika skolor. Därför finns även detta perspektiv i undersökningen. Resultaten redovisas mestadels i citatform och jag har försökt lyfta fram det som är centralt för varje frågeställning. Resultaten redovisas i följande kategorier:

- **Den första skoltiden**
- **Övergång till liten undervisningsgrupp**
- **Den lilla undervisningsgruppen**
- **Lektioner i stor klass**
- **Samhörighet och delaktighet i skolan**
- **När man tänker tillbaka**
- **En bra undervisning**
- **Tankar om framtiden**

5.2. Den första skoltiden

5.2.1. Upplevelser av undervisningen i den stora klassen

Flera av eleverna berättar att det var pratigt på lektionerna och att de därför hade svårt att koncentrera sig på undervisningen i den stora klassen.

Tommy blev störd av allt som pågick under lektionerna:

Jag tycker det är svårt att koncentrera sig i en stor klass, väldigt, faktiskt. När det är många så blir det ofta, du vet, mycket snack hela tiden, i klassrummet och sånt. Du vet väl, ska alla försöka vara coola, och sånt, och gör massa saker. Jag tycker det är rörigt, du vet, när man ska hålla på och visa upp sig för tjejerna hela tiden. Men jag brydde mig inte, jag försökte lära mig nånting.

På högstadiet tyckte Tommy att det blev något bättre men situationen var ändå inte bra. Det är inte alltid så lätt för lärarna att räkna till för alla elever, även om de gör så gott de kan, menar han:

Ja, det är väl svårt att hinna med alla på en gång, det är mer väntetid, men tillslut får man ju hjälp, det får man. Ja, det beror på också hur många det är, hur stökigt det är, hur många som behöver hjälp.

Magnus blev störd av andra elever som inte koncentrerade sig på undervisningen :
Många pratade hela tiden, om helt andra grejer.

Peter jämför skolan där han gick de första åren med den han sedan flyttade till:
På min första skola så var det högljutt och på den andra skolan så var det lugnt. Vi var fler i klassen på den första skolan, vi var nästan 30 stycken. Fast där fick jag lite hjälp ibland. I den andra skolan var vi inte så många i klassen så det var lugnt.

Trots att det var betydligt lugnare i den andra skolan hade han svårt att koncentrera sig:
Svårt att koncentrera mig på lektionerna i stora klassen.

Joel är känslig för ljud. Han beskriver lektionerna i den stora klassen i sin förra skola:
Det var den mest högljudda (klassen) på skolan, det var faktiskt så att lärarna sa det, till oss. Jag hade speciella öronproppar, men dom funka inte så mycket, ja, jag lärde mig, men det var extremt högljutt. Ja, det var riktigt busigt i den. Alltså, dom visste inte va lugn och ro hette. Ja, de andra i klassen liksom vänjde sig vid oljudet men det var så hela tiden.

5.2.2. När de vuxna förlorar kontrollen

En del av eleverna i undersökningen berättar om ett rörigt och oroligt klassrumsklimat, där de vuxna tappat kontrollen över klassen.

Anders tycker inte att skolan var en trygg plats. Han förklarar att han hade otur att hamna i en rörig klass i sin förra skola. Det var så oroligt i klassen att han missade mycket av undervisningen:

Det var lugnare i dom andra klasserna. I min var det bråk hela tiden. Lärarna fick panik. Jag missade ungefär hälften jag skulle lära mig på dom lektionerna. Vi var tvungna att avbryta lektionerna.

Anders menar också att det kan vara svårt för en ensam lärare att hantera en stökig klass där eleverna tar makten: *Ja, eleverna kan få jättemycket makt. Man skulle haft två lärare i klassrummet.*

Joel beskriver hur det kunde gå till i hans gamla klass:
En lite konstig sak, dom som bråka mest liksom, killarna var dom som förde mest ljud, men dom som bråka mest liksom, som det var mest bråk med, det var tjejerna. Mest var det såna saker som kläder det blev bråk om. Läraren, hon försökte riktigt få tyst på klassen, men det funka i en halv minut innan dom utbrast igen. Jag hade en, jag hade liksom en personassistent, som hjälpte till, men det gick inte att få tyst på den ändå. Den värsta gympalektionen sjukskrev sig gympaläraren efter, det är faktiskt sant.

5.2.3. Mobbning och utsatthet

Flera elever berättar om sin utsatthet under tiden i den stora klassen. Berättelserna handlar också om vuxna i skolan som inte ser, eller inte vill se, vad som händer.

Tommy beskriver tiden på låg- och mellanstadiet:

På låg- och mellan så tycker jag det var mycket värre, det tycker jag. I alla fall för mig. För jag var ju utsatt då. Andra var ju snälla mot varandra alltså, men inte mot mig. Lärarna gjorde ingenting. Lärare har inte så mycket makt när det kommer till sånt. Även om jag många gånger sa till, så hände ingenting.

Det är lättare för lärare att ta tag i problem som syns, menar Tommy. Är det slagsmål så griper de vuxna in. Mobbning och trakasserier kan vara svårare att hantera:

När det var slagsmål så satte dom sig direkt, och börja snacka. Det är mycket enklare att stoppa slagsmål, tror jag, för om det inte syns så är det inte säkert att nån berättar det.

Han upplever att lärarna på högstadiet tog tag i problem med kamratskap i klassen på ett bättre sätt men att det också kunde vara svårt för dem att hinna se och upptäcka allt under en stressig arbetsdag med många klasser:

Jag tror det var svårt att hålla koll på sånt. Dom säger ju till om nån är elak mot nån på lektionen, men, dom har väl ganska stressigt, mellan lektionerna, så dom måste ju liksom fixa den lektionen och sen fixa till den andra.

Tommy tycker också att lärare borde bli bättre på att hantera konflikter och mobbning. Han anser också att det är viktigt att involvera föräldrar när det inte fungerar i skolan. Han tycker också att eleverna har ett eget ansvar för det som händer:

Ha möte med föräldrarna. Inte bara ringa varje gång. Påverkar bättre om alla sitter tillsammans och snackar om det. Men jag tycker också att eleverna har ett eget ansvar.

Benjamin berättar att han gick i en stor klass med många elever i sin gamla skola. De hade två lärare i klassen. Han säger att han fick börja i den lilla gruppen för att de andra eleverna var dumma mot honom:

För att på den andra skolan var dom dumma mot mig. Dom flesta var inte schyssta mot mig. Så sa dom lite taskiga saker. Det hände ganska ofta, att nån typ, sa till lärarna. Men dom brukade inte bry sig så mycket. Nej, dom brukade säga, ”kommer strax”.

Det var mest på rasterna som han var utsatt för andra elever. Han berättar om lärare som inte såg och som inte lyssnade och tog problemet på allvar:

Dom var inne i sitt rum och fikade. Det var bara rastvakter på några platser.

Ett par gånger vågade han i alla fall säga till sin lärare:

Mm, det gjorde jag ett par gånger. Dom sa som dom brukar göra, ”jag kommer snart”, och så.

Ola berättar om hur han upplevde tillvaron i sin förra skola:

Tråkigt, inte bra, det var inga bra lärare. Och dom var jättedumma, dom lyssnade inte. De lyssnade inte på mig för jag brukade ju säga till dom jätteofta. Så blev det tjatigt så de lyssnade inte på mig längre. Alla börja reta mig, sen ettan, och så retade dom mig i tvåan också, och sen i trean. Och så jag sa till dom varje dag, inte de som retade mig då för det vågade jag inte, dom gick i femman och fyran och så. Jag sa till lärarna varje dag. Första gången, andra gången lyssnade dom ju, och så tredje lyssnade dom, men fjärde så lyssna de inte längre. Och

dom barna, de lyssnade ju inte heller på lärarna, de fortsatte ju att retas. Och jag sa till, och så sa jag till, och så var det ingen idé. Och sen så gick jag till rektorn i stället, och jag sa till varje dag där. Ja, det funka ju i två dar, i tre dar, och så gick det inte mer, nej. Och sen så, det var då jag började bli aggressiv. Och då när de kom och retade mig, då retade jag tillbaka. Och då gick dom och sa till lärarna, och då fick jag allt skäll.

Han berättar att det var äldre elever i skolan som mobbade:

Det var bara äldre. Ja, oftast brukar dom vara typ sju mot mig, eller åtta mot mig. Dom kom aldrig ensamma. Ja, tillslut så började dom slå mig och sparka mig. Då sa jag till, och sen så, då kom mamma och pappa och prata med rektorn varje dag och så, och det hände ingenting. Och tillslut så fick jag en egen personlig assistent.

Att få en personlig assistent gjorde situationen ännu värre för Ola:

Och han, när jag inte lyssnade på min lärare, då i klassrummet, då blev han arg på mig. Och då bär han ut mig ur klassrummet, och han slängde mig i ett litet rum utan fönster, och jag tycker inte om det, för då får jag panik, när det är ett rum som jag inte känner mig säker i och med en som jag inte känner, och då fick jag panik och försökte springa ut. Och så slängde han mig på sängen och kastade en lampa på mig.

På rasterna försökte han komma undan de elever som trakasserade honom:

Ja, jag försökte ju gömma mig, i skogen och sånt, och leka där, så jag vågade ju inte leka på skolgården. Och tillslut så blev det ännu värre, och så kom dom dit. Alltså, hur ofta är det en jämnårig står upp mot en kompis som är lika många år, om de kommer typ åtta andra som är tre år äldre? Det var inga som vågade.

Att ha rastvakter ute på skolgården hjälpte inte heller:

Men typ, dom går ju runt i skolan och så när dom är på andra sidan då springer dom fram till mig och håller på, och så när dom kommer tillbaka så går dom.

Att koncentrera sig på lektionerna var omöjligt under dessa förutsättningar:

Jag hade ju fortfarande den där argkänslan i huvet, och det enda jag kunde tänka på var det. Ja, så jag kunde inte lyssna, jag jobbade inte, jag kunde inte göra nånting.

Även om den här tiden är förbi har den satt djupa spår:

Men man blir ju fortfarande arg liksom, man är ju aggressiv fortfarande. Ja, det går ju aldrig bort.

Peter berättar om några bråkiga elever på sin första skola:

Det är så störande. Och ibland då så kan dom hoppa på vem som helst, även fast man inte gjort nåt. Dom fick kvarsittning bara för det.

Även Peter berättar att det ofta var bråk på rasterna och att lärare inte alltid var närvarande när detta hände:

Nej, men dom flesta rasterna är typ bara en lärare eller två ute, men ibland inga.

På hans nästa skola fungerade det bättre med rastvakterna:

Där var ju lärare ute varenda rast. Ja, så där kunde dom alltid se vad som hände.

Joel berättar om en pojke i hans förra klass som retades mycket med både honom och andra elever:

En som gick där, han var mycket jobbig, men alltså, man vänjde sig att ignorera honom, men han var väldigt störande. En gång när han vart på jättemycket, han retades mest, han slogs inte, han var inte så värst stark, så en gång hade jag fått ett utbrott och det var på grund av honom. Sen fick jag ett utbrott när jag bara såg honom.

Jacob har många detaljerade minnen från sin första skola. Där fanns en klasskamrat som trasskasserade både honom och andra elever:

Men det var ju väldigt svårt för mig för jag var ju mobbad där av honom, det var en buse då som hade allt så där, som var mycket i centrum, och alla var mycket rädda för honom. Ja, det var en i min klass, han var på mig väldigt mycket och så, så ja, så det är inte mycket jag har lärt mig ifrån denna skolan.

Att koncentrera sig på skolarbetet var omöjligt i den situationen. De vuxna i skolan tog heller inte tag i problemet:

Nej, dom gjorde inte det. Dom sket i det. Och så var de det, vi vågade inte säga till dom vad han gjorde och så, för så fick vi tillbaka det sen av honom. Så det enda jag minns därifrån var två plus två.

Detta satte djupa spår i Jacob och gjorde honom rädd och misstänksam även mot klasskamraterna i den andra skolan han kom till:

Ja, den skolan. Och där var det också så mycket bråk, då kallade dom mig en värsting. Jag vågade ju inte bli mobbad igen, så jag bet ju ifrån på alla som var inom det området att börja mobba mig igen. Ja, och då var jag rädd för att bli mobbad igen, då slogs jag ju när jag kände att nån höll på att börja mobba mig. Och så var det ju så att jag blev ensam då, väldigt ensam, och alla höll sig undan ifrån mig.

När Jacob ser tillbaka på den här tiden förstår också att det inte var så lätt för de nya klasskamraterna:

Ja men, jag kan inte skylla dom för så mycket, för jag hoppa ju runt då och slogs och streta, för läraren försökte ju få mig lugn och så, men dom lyckades ju inte, då kan ju inte jag skylla på att, dom är ju också unga dom, i min klass, de förstår ju inte heller så mycket, och då tycker de ju bara jag är dum och allting, och dom, ja... Men för att det skulle blivit bättre, ja, då kunde dom ju, ja, bara hålla sig undan, alltså, förstå, att inte mobba mig, eller att inte peka ut mig eller så.

Trots att kamratskapen egentligen var god i klassen höll han sig hellre undan på rasterna:

Ja, dom var ju kamrater allihopa, dom var jätteroliga och allting, och så där, men jag satt ju mest bara på en bänk och vänta på att rasten skulle ta slut. Hoppades på att ingen skulle... Jag mötte ju en kompis där sen, en enda. Det var den enda kompisen jag mötte där.

Jacob berättar hur viktigt det är att lärare kan lyssna och förstå. En av lärarna gjorde inte det:

Ja, men det var en lärare, jag vet inte, jag vill inte peka ut nån, men han var så sträng mot mig, han slog mig ärligt talat. Alltså, jag våga ju inte säga till mina föräldrar att han slog mig och han tog tag i mig och allting. Och han tog tag i mig verkligen, och slängde runt mig, och han slog mig och allting, jag skada mig. Det var väldigt hemskt.

Att inte bli tagen på allvar utan i stället bli behandlad som ett offer av lärare som inte riktigt förstår är inte heller så bra:

Ja, hon trodde att jag var dum i huvet, och så här skulle hjälpa mig, stackars mig.

Att träffa lärare som verkligen förstår är däremot mycket betydelsefullt, menar Jacob och berättar om en lärare som han verkligen fick kontakt med:

Jo, jo men hon hade jobbat med såna elever som mig förut, och nu var hon fritidslärare, så då visste hon, då förstod hon mig, så det var väldigt trevligt där.

Det finns också elever som haft en bra tillvaro i den stora klassen. Anders berättar om sin första skola, det var en trygg miljö i en liten skola där alla kände varandra:

Det var jättebra. Vi kände allihop. Jag träffade alltid alla lärare. Alla kände mig, alla kände alla.

Även på denna skola förekom konflikter men konsekvenserna blev inte så stora då lärarna tog itu med detta direkt:

Alla tjafsade, om ingenting. Men lärarna tog itu med det direkt. Det var en bra skola, en bra klass. Jag gick där ända upp i mellanstadiet.

Även rasterna var en positiv upplevelse:

Vi hade jätteskoj där. Byggde kojor och en massa.

Även lektionerna fungerade bra under denna tid:

Ja, och den bästa lektionen var träslöjd. Tyckte alla elever. Det var den bästa tiden på veckan. Ja, jag lärde mig matte, jag lärde mig läsa, engelska och lite franska och lite spanska och lite tyska. Jag lärde mig lite av allt.

I den skola han sedan kom till i högstadiet var stämningen annorlunda:

Alla var taskiga mot varann. Jag gick först lite grann i en stor klass. Men några elever i klassen bar sig illa åt. Nej, dom gick och kalla varandra och andra elever obehagliga grejer. Ja, det gick inte särskilt bra. Det var bråk hela tiden.

5.3. Övergång till den lilla undervisningsgruppen

För Tommy blev skolsituationen tillslut så jobbig att han inte alls ville gå till skolan och han var därför ofta frånvarande. Han berättar att han själv var medveten om att det måste bli en förändring när det inte fungerade i den vanliga klassen. Han var själv med på möten om detta:

Nja, typ, det behövdes ju nån förändring. Det funkade ju inte vanligt.

Att få en plats i en liten undervisningsgrupp var det förslag som lades fram:

Det var nog det enda jag fick, tror jag.

Han visste inget om gruppen innan och kände ingen där:

Nej, inte så mycket. Jag kände ju ingen. Men man berättade ju här uppe, vi hade ju möten innan, i början. Nej, så jag kände ingen.

Anders menar att han själv var med och bestämde tillsammans med föräldrarna att han skulle få komma till den lilla undervisningsgruppen. Benjamin kände till den lilla gruppen och var också aktiv i beslutet om att få komma dit. När man hade diskuterat detta fick han följa med en lärare dit på besök:

Nej, men det var jag som ville det. Sen så gick nån lärare med mig. Ja, och sen senare så började jag här.

Ola berättar att hans mamma och pappa ville att han skulle få komma ifrån den skolmiljö han var i. De hade därför satt upp sig i kö sedan andra klass för att han skulle få komma till en liten undervisningsgrupp i stället. De berättade detta för Ola när det blev aktuellt med en plats. Han fick göra besök i den lilla gruppen och upplevde detta som positivt. Då hade föräldrarna redan tackat ja till platsen.

Mamma och pappa hade stått i kö sen jag gick i tvåan, men jag visste inte det förrän jag gick i femman. Det var ju , när jag skulle börja här, så prata vi om det.

Ola tyckte det var kul att få börja i den nya gruppen men lämnade också sin gamla skola med både positiva och negativa minnen. Han saknade en kompis i klassen som han känt i många år:

Han hade jag haft som dagiskompis. Han och jag gick från dagis och till femman. Han var snäll, väldigt bra.

Magnus tyckte det var positivt att få komma till den lilla gruppen. Han fick göra besök där innan han började och tyckte att det kändes positivt. Han visste inte så mycket om den från början:

Inte jättemycke. Jag fick hälsa på.

Magnus tror att både han själv och föräldrarna var med om att besluta om att han skulle få gå i den lilla gruppen:

Det var båda tror jag.

Peter var inte alls med i någon diskussion om att flytta till den lilla gruppen. Han ville själv inte flytta från sin gamla klass. Föräldrarna informerade honom om detta när det redan var beslutat:

Ja... det, vet inte för att, jag var inte med på nånting, märkte ingenting, men sen när mina föräldrar sa att jag skulle börja här... Jag fatta inte varför jag skulle...

Joel berättar att föräldrarna tillsammans med lärarna bestämde att han skulle få börja i den lilla gruppen. Föräldrarna var själva aktiva i valet och ville att han skulle få komma hit:

Alltså, dom var väldigt bra mina föräldrar, och höll på, och försökte få att jag skulle, jag vet inte så mycket, dom höll mest på med det, och jag fråga liksom aldrig. Ja, dom ville att jag skulle börja i den här gruppen, och dom fråga mig och så och jag ville.

5.4. Den lilla undervisningsgruppen

5.4.1. Undervisningen i den lilla gruppen

Tommy menar att lärarna hinner med att ge alla elever i den lilla gruppen den hjälp de behöver:

Ja, det gör dom. Ja, vi har ju fler lärare här så, det är ganska lätt att hålla koll på alla samtidigt.

Även om eleverna läser individuella kurser, får man ibland ändå försöka gå någon slags medelväg, när man har gemensamma lektioner:

Ja, det ska ju passa alla, från sexor till nior. Jag lär ju inte alltid nya grejer, men det är bättre det jag lärt mig, att jag kommer ihåg det ordentligt.

Anders säger att han kom igång bra med skolarbetet när han kommit till den lilla gruppen. Han känner verkligen att han får den hjälp han behöver:

Ja, men jag klarade kurserna jättebra. Ja, det blev ju bättre. Och så är det en annan sak, när man hänger med går det bra.

Benjamin tycker det känns bra att lärarna hinner med att ge den hjälp som behövs. Han tycker om att ha lugn och ro på lektionerna. Bäst trivs han med att sitta i grupprummet och jobba:

Men jag gillar att vara i det där grupprummet som vi har. Det är ganska ofta som jag sitter med nån klasskompis, t. ex. med matte och sånt.

Ola har väldigt lätt för att lära och tycker att han får större utmaningar i en stor klass. Han har också haft möjlighet att läsa högre årskurser i en del ämnen och har lyckats bra med det. Däremot vill han gärna få lite hjälp med sin läsning och en del annat vilket han har möjlighet att få i den lilla gruppen. Han tycker det är en trygghet att kunna komma dit och få hjälp med skolarbetet när han behöver:

Jag går ju bara där på några lektioner i veckan. Men ibland alltså, det är när jag har nån läxa som är svår går jag ju dit och jobbar med den där, och då får man ju hjälp, det är ju inte så många elever och så fler lärare. Så det är ju ganska lugnt. Ja, nån gång då, och då går man dit liksom, så det är ju bra.

Magnus tycker det är lättare att koncentrera sig nu och trivs i den lilla gruppen. Han tycker det fungerar bra med lärarna som hjälper till och planerar hans arbete:

Lugnare i den lilla gruppen. Lärarna bestämmer lite vad jag ska göra.

Peter minns hur jobbigt det var att koncentrera sig i den stora klassen han gick i förut och hur han satt på lektionerna och räknade minuterna på klockan. Här i den lilla gruppen är det mycket lättare att komma igång med skolarbetet:

Det kändes skönt. Slippa att inte arbeta och så. Ja, det är i alla fall skönare att arbeta än att inte göra det, bara sitta där, och kolla klockan varenda minut. Här kan jag i alla fall koncentrera mig, så kan jag i alla fall komma igång.

Joel tycker det är lättare att vara i en grupp där det inte är så många. Han tyckte det kändes bra att få komma till den lilla gruppen:

Jag gillar matte och att läsa. Det är väldigt jobbigt i stora grupper.

Jacob tyckte det var bra att få komma ifrån den jobbiga situationen i sin stora klass. Den lilla gruppen gav honom nya möjligheter:

Ja, lugnare ja, man fick ju gå i det här lilla rummet, och det fanns ju andra smårum, man fick den hjälp man behövde.

Idag är Jacob ute rätt många lektioner i stor klass och trivs bra med det. När han känner att han behöver, kan han komma tillbaka till den lilla gruppen en stund och ta igen sig:

Ja, man kan ju gå tillbaka hit och ta en paus då och då, när man behöver det. Och när man är så här stressad och så, så man har nånstans att gå. Dom förstår en alltid om man behöver sitta nånstans, borta, så man måste ta det lugnt.

5.4.2. Kamratskapen i den lilla gruppen

Tommy tycker att den lilla gruppen är en trygg plats. Det upplevde han inte när han gick i stor klass. Att lärarna lyssnar på eleverna och tar dem på allvar i den lilla gruppen, tycker han är bra:

Förr tyckte jag väl inte det, att dom lyssna riktigt, men vad heter det, men nu finns det ju lärare som lyssnar mycket bättre.

Anders tycker att det blev bättre med lärarna och kompisarna i den lilla gruppen. Men det kan bli lite grabbigt ibland eftersom det inte finns några tjejer i gruppen:

Jag tycker det är roligare om det är tjejer i klassen. Ja, vi skulle ju skärpa oss mer.

Benjamin tycker att lärare och elever är snälla i den lilla gruppen. Han berättar hur det kändes att komma hit:

Jag var lite blyg . Men dom var roliga. Mm, dom är snälla. Jag vill gå i den lilla gruppen. Jag tycker det är bäst för jag känner dom bra.

Det kan förstås bli bråk ibland ändå. Även Benjamin tror att det hade varit bra med tjejer i klassen:

Det blir bråk ibland. Det känns lite konstigt när det inte är några tjejer. Det skulle nog bli skillnad. Dom skulle nog bete sig lite bättre.

Även Ola tycker att det skulle vara bra att ha tjejer i gruppen:

Om de skulle komma lite tjejer, då skulle killarna bli tystare i alla fall.

Magnus tyckte det var spännande att komma till den lilla gruppen:

Det var mycket nytt. Dom var snälla. Lugnare.

Peter tycker det känns bra att gå i den lilla gruppen. Han tycker det är rätt lugnt utan tjejer i gruppen. Han tycker inte att det blir några allvarliga bråk:

Ja, de kan bli lite skojbråk.

Joel tyckte det kändes bra att komma till den lilla gruppen. Eftersom han har erfarenheter av bråkiga tjejer tror han inte det skulle göra någon skillnad för gruppen:

Tja, eftersom den enda klassen jag gått i, där tjejerna bråka väldigt mycket, och dom bråkar ju här lite, mest på skoj och så, så kan jag faktiskt inte säga att jag märker nån större skillnad.

Jacob tyckte det blev en vändpunkt när han kom till den lilla gruppen:

Sen så kom jag ju till den lilla gruppen då. Där ändrades allting. Ja, det där, där fick man lära sig att kontrollera sig. Ja, då lärde jag mig så, hur det var, det här, här tar man sig tillrätta då, det var väldigt skönt.

Jacob menar att det kan bli lite grabbigt i gruppen ibland. Han har inte funderat så mycket över att det bara är killar i gruppen:

Ja, jag tycker det är ok, det är ju mer att man är grabbar, lite tuffingar, så... Ja, lite så här mer high-spacigt... när man hoppar runt, velar sig lite när det inte är nån tjej... Jag har aldrig mött på en tjej i en sån här liten klass. Jo, men tjejer, jag har faktiskt ingen aning, jag har faktiskt inte filosoferat över det, så det är nog bara för att dom är bättre än killar.

5.4.3. Behövs de små undervisningsgrupperna?

Alla eleverna i undersökningen var överens om att de små undervisningarna behövs i skolan. Helst skulle det finnas en grupp i varje skola för de elever som behöver.

Tommy tycker det är bra att de små grupperna finns:

Jaa. Ja, det skulle det, det skulle vara enklare för dom som har liksom, svårt.

Anders tycker det är synd att det inte finns en liten grupp på varje skola:

Nej det är dåligt.

Om skolan däremot är organiserad så att man delar klasserna i små grupper så behövs inte de små undervisningsgrupperna, menar han.

Ola tycker det är dåligt att alla som behöver komma till en liten grupp inte får plats där:

Jaa, men det är så jädra många i kö alltså.

Peter tycker att det skulle finnas en liten grupp på alla skolor för de elever som har svårt med alla ljud i den stora klassen:

Ja, helst. Ja, speciellt dom som är ljudkänsliga.

Joel tror att fler elever skulle behöva gå i en liten grupp:

Jaa, jag tror det. Det finns rätt många som nog skulle behöva det.

Jacob tycker också att den lilla gruppen är bra för många elever, i olika sammanhang:

Ja, om vi snackar upp till nian, så skulle jag tro att det var väldigt bra. För det är ju folk som, just nu, det har ju varit prov, då fanns det en liten grupp som vissa folk kunde sitta i då, som behövde extra koncentration, och det var folk från större grupper som hade det. Så jag tror att om vi skulle haft små grupper som fanns så här, i alla skolor, så skulle det varit väldigt bra. Mm, det skulle verkligen behövas.

5.5. Lektioner i stor klass

En del av eleverna i de små undervisningsgrupperna har vissa lektioner ute i stor klass. Samtliga elever i de små grupperna berättar att de diskuterar med sina lärare om deltagandet ute i stor klass.

Benjamin har ett ämne ute i stor klass och tycker att det går bra. Han tycker att läraren är bra och hinner se honom på lektionerna. Eleverna har han inte lärt känna så bra.

Jag har inte lärt känna dom så bra än. Jag har inte umgåtts med dom.

Ola har flera ämnen ute i stor klass och han tycker det är roligt. Han tycker klasskamraterna i den stora klassen är bra och han är med dem på rasterna.

Ja, jag har en huvudklass och så har jag typ, det finns ju grupper i olika ämnen också.

Peter har ett ämne ute i stor klass. Han går dit med en kompis och tycker det känns bra att ha sällskap. Även om det finns elever där som hejar och tar kontakt med dem tycker han att han känner sig lite bredvid annars i den stora klassen. Hur han upplever lektionerna är lite olika:

Vissa lektioner är det så där, ganska jobbigt, men vi kollar på film ibland, då blir de inte så jobbigt längre.

Han tycker att läraren hinner med att ge dem den hjälp som behövs och att det är rätt så lugnt i klassen:

Jaa, det kan vara lite ljud ibland, men inte så mycket.

Joel vill inte vara ute i stor klass, han tycker det känns bäst i den lilla gruppen:

Nej, jag har inte vart ute nån lektion. Kanske sen, jag vill helst vara här i lugn och ro.

Jacob har flera ämnen ute i stor klass. Med den lilla gruppen som bas fungerar det bra. Han känner att han är en i gänget när han kommer dit:

Det funkade bra, jag har ju böcker och sånt här, så jag packar ju ihop dom och går till lektionen då, så att jag är där med klassen innan läraren kommer. Dom välkomnar ju mig, jag är ju komiker i deras klass, och alla skrattar när jag säger nåt skämt.

Det tog ett tag att bli accepterad i klassen:

Man var rädd att det skulle bli samma som förut. Men, vad heter det, men då, då håller man sig ju bara undan. Det är ju så det är, jag var ju mycket så bemött först, i min klass, när jag kom då. Och jag var utputtad och, att dom inte kände mig, dom vågade inte lära känna mig. Men det släppte, och dom tycker jag är rolig nu och allt. Dom har nog lärt sig att inte döma nån i förväg. Ja, dom är väldigt snälla, dom är väldigt vänliga, så här, dom är kompisvänliga men lite stökiga och bråkiga när det är under lektioner.

Just nu är det i alla fall viktigast att klara av skolarbetet, tycker Jacob:

Just nu så håller jag på och kämpar med flera ämnen som jag vill höja mig i.

5.6. Samhörighet och delaktighet i skolan

Tommy tycker inte att han känner någon delaktighet med resten av skolan:

Nej, det tycker inte jag. Jag tycker mer vi har vår lilla grupp liksom, det är det.

Anders tycker att stämningen är bättre i den här skolan än i hans förra:

Ja, här säger man inga taskiga kommentarer, hela tiden. Det är lugnare här. Man känner sig lite tryggare i alla fall. Eleverna är lugnare. Det är en bra miljö.

Benjamin tycker att det känns rätt så bra i skolan. Han trivs i uppehållsrummet där han ofta är på rasterna tillsammans med kompisar:

Det känns väl ok. Men det känns lite som dom stirrar på en, men nej, dom brukar inte vara taskiga. Där bara dom tittar lite och sen fortsätter dom med det som dom gör. Men det är ganska mysigt där.

Ola tycker att stämningen är bättre här än i hans gamla skola. Även han trivs i uppehållsrummet:

Här är den nog bättre. Upphållsrummet är kul. Det är öppet, stort, det är bra.

Peter tycker det känns tryggt och bra att vara lite äldre i skolan.:

Jaa, ja speciellt när man är stor. Då vågar ingen gå på mig, sexorna vågar inte gå på mig.

Han erkänner att han kan busa lite själv också ibland, särskilt om någon annan muckar, fast man skärper sig när det kommer en vuxen:

Och så fort dom gått förbi då, och så tar man greppet igen...fortsätter man...

Joel tycker att det är en bra skola och att det är en bra stämning här. Det händer trots allt konflikter ibland ute i skolan. Han menar att de vuxna inte alltid upptäcker eller uppfattar vad som händer:

Jag tycker dom kunde vara lite mer i korridorerna, dom är liksom bara i korridorerna nån sekund. Sen bara i lärarrummet och sen direkt in i klassrummet, dom hinner liksom aldrig stoppa nåt bråk, bara i vissa små fall. Det händer nästan bara när vuxna inte ser. När vuxna inte ser lyckas dom skämta bort det, att det inte var nåt. Ja, alltså, man måste liksom gå på elevernas ord, det är rätt lätt för eleverna att lura bort att det inte var nåt. Så på rasterna blir det rätt svårt för dom att se, men, dom måste liksom gå på orden, och dom kan väldigt lätt säga att det bara var nåt skämt det där, men man märker att det inte är det. Så liksom lite bättre koll tycker jag faktiskt man kunde ha. Ja, dom är mest bara i lärarrummet, så dom aldrig riktigt stoppar nåt och försöker man säga till så kan de andra hinna få en riktigt bra ursäkt och så, att det inte är nånting. Dom borde kunna gå mer i korridorerna och så och hålla ögonen.

Jacob tycker att stämningen i hans skola har varit bättre det sista året.

Ja, den är väl lugn, mest lugn, när alla sitter och gör sina grejer, och var för sig, men jag har inte märkt nånting speciellt. Det är ju mest, det har ju varit några år med det här att det har varit bråk och dom förstör grejer och klottrar och så men det har försvunnit nu under det här året. Så sen har det bara varit lugnt. Ja, det har varit bättre sista året. Det var stökigare när jag började här, då var det mycket sån vandalism och alla, vad det nu var... massor av bråk i korridorerna, folk springer runt och, nu är det väldigt lugnt.

Jacob menar att man jobbat medvetet för att få en god stämning i skolan:

Ja, det är nog det att alla dom som bråkade, när dom var yngre, det är ju att man lär sig. Vi har ju sån här temavecka, och då får man lära sig om allt det här. Att inte vara rasist, att acceptera andra för vad dom är, och då börjar ju alla förstå, och då fortsätter dom ju inte för dom har ju inget att gå på, för har man kunskapen så, finns det ju inget att knäcka någon annan för.

Han tycker också att skolan har bra lärare. Även om det finns elever som försöker ställa till bråk ibland så tar lärarna itu med det:

Ja, det är bra lärare, alla försöker och alla kan, det är väldigt kunniga lärare. Ja, det är alltid vuxna som går runt i korridorerna, så var man än vrider och vänder så sitter det alltid en vuxen nånstans.

5.7. När man tänker tillbaka

En del elever känner inte någon saknad alls av sin gamla klass eller den gamla skolan. För andra finns det olika saker som man kan sakna och som kanske inte kan ersättas i den lilla gruppen.

Anders är helt nöjd med sin skolgång i den lilla gruppen:

Jag saknar ingenting!

Benjamin menar att man tappar kontakten med kompisar hemifrån när man byter skola. Ändå är det nog mest sin speciallärare han saknar från den gamla skolan:

Jo, jag saknar nog henne. Det är att man får så här lite hjälp , extrahjälp och så. Det var alltid flera där. Speciellt på matten då. Då tyckte jag det var skönt att komma från. Hon var jättesnäll.

Ola saknar en kompis från den klassen i sin förra skola. De träffas i alla fall på fritiden:

Han hade jag haft som dagiskompis. Han och jag gick från dagis och till femman. Han var snäll, väldigt bra. Nej men det är lugnt, för jag, jag går i fotboll med honom. Ja, flera stycken, det är typ några stycken från gamla klassen som går i fotboll.

Magnus menar att det fanns flera kompisar i den gamla klassen och att man lätt tappar kontakten när man byter skola:

Mm, fler kompisar.

Joel tyckte det kändes lite sorgligt att lämna den förra klassen:

Ja, lite ledsamt och så.

5.8. En bra undervisning

Eleverna har fått beskriva hur en bra lärare är och hur en riktigt bra undervisning ser ut.

Tommy menar att en bra lärare bryr sig om och tar tag i saker:

Social och bryr sig liksom om nåt händer. Tar tag i det. Dom behöver ju inte ta tag i smågrejer. Men om de blir för mycket eller för stort eller nånting, så tycker jag det.

Anders tycker att en bra lektion helt enkelt är att man går igenom allt och lärarna säger vad man ska göra. En bra lärare beskriver han så här:

Snäll, stöttar en, bra förebild. Man kan förstå vad dom säger.

Om det varit en konflikt ska läraren ta itu med det på ett bra sätt och göra så här, menar han:

Dom ska fråga vad som har hänt och så ta itu med det. Dom ska skicka in en ett rum så man får lugna ner sig. Ja det är ju så dom gör här.

På en riktigt bra lektion ska det vara tyst så man kan höra, säger Benjamin. En bra lärare ska vara snäll och glad och förklara så man förstår. Blir det en konflikt är det viktigt att vara bestämd:

Då kan den bra läraren bli lite arg. Och så här, säga till, t.ex. säga "nu får ni sluta!"

Ola tycker det är roligt att ha prov på lektionen. Det är också roligt att göra lekar, gärna med något pris. Så här beskriver han en bra lärare:

Snäll. Lyssna, och inte bli uttråkad när man har sagt några gånger. Alltså att man hjälper till, om de har vart bråk och så. Och tar hänsyn om man har vart i bråk och inte orkar jobba, så ska man ta hänsyn till det. Definitivt ska han kolla så att man inte skäller ut fel person. Det är det viktigaste. För typ skäller man ut fel person så blir den personen jättearg på läraren och då kan det bli katastrofalt. Så det är bra.

Peter tycker att en bra lärare ska hjälpa en hela tiden och gå emellan om det blir bråk. Joel tycker att en bra lärare ska hålla lugn i klassen men det är också allas ansvar:

Ja, en som kan hålla det lugnt och så, lära bra. Och inte ha för långa föreläsningar eller så. Stränga men inte för tydliga, för jag klarar det bra. Ja, det är inte bara dom vuxnas ansvar, det är allas ansvar.

Jacob beskriver en bra lektion så här:

I den här lilla gruppen, när alla sitter och är tysta och lyssnar. När det är riktigt bra sitter alla tysta och lyssnar på läraren och verkligen koncentrerar sig. Och, i min stora grupp då, en bra lektion, där är dom tysta, det är allt man begär. Då är dom tysta. En riktigt bra lektion är alla tysta och lyssnar också. Det var riktigt bra lektioner det.

5.9. Tankar om framtiden

Eleverna i undersökningen har gjort en lång resa i sin skolkarriär och har med sig många blandade erfarenheter. Trots detta verkar de flesta av dem idag fulla av tillförsikt inför framtiden. Flera av dem funderar över sina kommande gymnasieval. Det finns olika intressen bland eleverna, naturvetenskap, matematik, teknik och IT är några. Intresse för djur finns också liksom olika sportintressen. En del av dem har också funderat på universitetsutbildning efter gymnasiet. Bland eleverna finns även önskemål om att bli lärare.

5.10. Resultatsammanfattning

Eleverna i undersökningen har alla börjat sin skolgång i en stor klass. De har sedan gått över till en liten undervisningsgrupp. Att skolas ut till stor klass igen är en del av verksamheten i den lilla gruppen och detta sker i samråd mellan elever och lärare. Några av eleverna har, i olika omfattningar, idag lektioner ute i stor klass, beroende på vad de själva önskar. En del av dem har valt att ha hela undervisningen i den lilla gruppen. De upplever att de är alltför ljudkänsliga och lättstörda och kan helt enkelt inte koncentrera sig på undervisningen i den stora klassen med allt som pågår där.

Överflyttningen till den lilla gruppen har i samtliga fall föregåtts av någon form av skolproblem. Eleverna beskriver tiden i den stora klassen som problematisk i olika avseenden. En del av dem beskriver sig själva som ljudkänsliga och säger att de hade svårt att koncentrera sig i den stora klassen och att de lätt blev störda av de andra eleverna på lektionerna. En del elever beskriver även klassrumssituationen som rörig och kaotisk, där lärarna tappat kontrollen över situationen i klassen. Att lära sig något i den miljön beskrev dessa elever som omöjligt.

En del av eleverna var utsatta för mobbning och trakasserier, antingen av klasskamrater eller av äldre elever i skolan. De upplevde att lärarna och andra vuxna i skolan inte såg eller inte förstod vad som hände. En del av dem beskrev att lärarna var ointresserade och inte ville lyssna, inte tog deras berättelser på allvar. Mobbningen kunde sedan fortsätta i åratal. Eleverna som varit utsatta för mobbning kände sig svikna av de vuxna i skolan. Om de försökte ge igen mot eleverna som utsatte dem för mobbningen riskerade de att få även de vuxna emot sig. Ett par av eleverna beskriver även att de blivit illa behandlade av vuxna i skolan, till och med utsatta för våld. Att vara utsatt för mobbning där de vuxna i skolan inte klarade av att få ordning på problemen, blev en ohållbar situation som tillslut ledde till att de blev överflyttade till den lilla gruppen, beskriver dessa elever själva.

Utifrån elevernas berättelser förefaller det som om ordning, trygghet och kamratanda varierar mellan olika skolor, mellan olika stadier i skolan och även mellan olika klasser. Det verkar i flera fall finnas en brist på kompetens bland skolans personal när det gäller kunskap om elevers olikheter och om grupprocesser i barngrupper, förmågan att hantera problem med utfrysning och att lösa konflikter som uppstår. Ett par av eleverna fick en assistent som stöd i skolan. Detta upplevde den ene av eleverna som positivt, medan den andre upplevde att hans assistent inte förstod problemen och att situationen i stället förvärrades. En av de utsatta eleverna mötte en enda vuxen i skolan, på fritids, som verkligen förstod honom och han menade att detta också gjorde stor skillnad.

En av eleverna beskriver tillvaron i sin första skola som trygg och positiv där han också lärde sig mycket. Skolan var liten och klasserna små, alla kände varandra och lärarna tog tag i problem som uppstod. Hans skolproblem uppstod senare vid skolbyte till högstadiet där tillvaron i den nya skolan beskrevs som rörig, konfliktfylld och med en dålig kamratanda.

För eleverna i undersökningen erbjöd skolan så småningom plats i liten undervisningsgrupp. De flesta eleverna var själva delaktiga i beslutet att flytta till den lilla gruppen. Även föräldrarna var involverade i beslutet. För en del av dem innebar detta att byta till en skola på annan ort. Vissa av eleverna har fortfarande kontakt med klasskamrater från den gamla klassen, medan andra upplever att de tappat kontakten med klasskamraterna från sin hemort sedan de bytt skola. För en del elever har det inneburit en saknad att förlora kamrater från den gamla skolan, för andra var det en lättnad att komma därifrån och de saknar varken skolan eller klasskamraterna.

Eleverna upplever att lärarna i den lilla undervisningsgruppen har tid att lyssna och att ge den hjälp de behöver på lektionerna. Då elevgruppen är mindre och lärarna fler kan de också se och upptäcka vad som händer bland eleverna och de har tid att samtala och att ta itu med och lösa konflikter som uppstår. Detta upplever eleverna som mycket positivt.

En del elever upplever att de får större utmaningar i en stor klass och har därför flera lektioner, ibland flertalet, där. Att ha den lilla gruppen att komma till, att få hjälp där när man behöver eller bara en paus från den stora klassen är dock en förutsättning för att detta ska lyckas. De elever som har fler lektioner ute i stor klass, upplever också mer samhörighet med både klassen och med resten av skolan. De elever som bara har enstaka lektioner där upplever att de är mer "bredvid" de andra eleverna, även om de blir positivt bemötta av både lärare och elever. För en del elever som blivit mobbade i sin gamla klass eller i sin gamla skola har det varit positivt att få en ny chans att vara med i en annan stor klass i stället. En del av eleverna har valt att ha hela sin undervisning i den lilla gruppen. De blir alltför störda av ljud och allt som pågår i den stora klassen.

Eleverna upplever att kamratskapen är bra i den lilla gruppen och att man känner sig trygg här. Visst kan det bli konflikter även här, men då tar lärarna tag i det direkt. Mest blir det lite skojbråk, menar en del av dem. Hade det funnits tjejer i gruppen också skulle det varit lite lugnare och de hade skärpt sig mer, anser några.

Samtliga elever i undersökningen är överens om att de små undervisningsgrupperna behövs och att det borde finnas en liten grupp i varje skola för de elever som behöver. De menar att många fler elever skulle behövt ha det här stödet, men att det inte finns plats för dem.

Eleverna har fått beskriva hur en bra undervisning ser ut för dem och hur en riktigt bra lärare ska vara. En bra lektion har tydlighet och struktur, menar de. En bra lektion, då är alla tysta. Alla lyssnar på läraren och koncentrerar sig på sitt skolarbete. En bra lärare ska kunna förklara så att man förstår, men inte prata alltför länge. Läraren ska vara en bra förebild, snäll, glad och social. Läraren ska också kunna stoppa och ta itu med konflikter. Då är det viktigt att också ta sig tid att lyssna och förstå vad som hänt, att vara rättvis.

Flera av eleverna har planer för framtiden och de kämpar med sitt skolarbete för att få bra betyg för senare gymnasieval. Trots upplevda motgångar under sin skolgång verkar de överlag ha en positiv syn på framtiden

6. Diskussion

6.1. Metodreflektion

Det har varit intressant att få ta del av elevernas berättelser. De har mycket att berätta för den som tar sig tid att lyssna. Troligen har elever mycket större kunskap och medvetenhet om hur vuxna jobbar i skolan än vad dessa pedagoger är medvetna om. Genom att göra kvalitativa intervjuer med eleverna i undersökningen har funnits möjlighet att få inblick i deras perspektiv på ett sätt man kanske inte får i de utvärderingar som görs av skolan. Att intervju lärare samt personal i elevhälsoteam hade förstås kunna ge ytterligare perspektiv till undersökningen. Att intervju föräldrar hade säkerligen gett, om inte helt andra perspektiv, så åtminstone större bredd i undersökningen. På grund av undersökningens begränsning blev valet trots allt att intervju endast elever, vilka bedömdes kunde bidra med den mest värdefulla informationen. Syftet var också att få göra den lilla rösten hörd, den som kanske inte alltid kommer till uttryck i andra sammanhang.

Att observera elevernas arbete och samspel i skolan hade möjligen kunnat tillföra något mer, men risken finns också att den egna förförståelsen gjort att detta setts alltför mycket ur vuxenperspektiv och kanske hade eleverna även påverkats av min närvaro. Det finns en svårighet i att vistas i samma lokal utan att på något vis interagera och det finns också en svårighet i att ta någon annans perspektiv. Syftet var inte att vara forskare i den bemärkelsen att studera dem som subjekt, utan att samtala med dem ur ett livsvärldsperspektiv där de själva fick dela med sig av sin verklighet. Då intervjuerna är halvstrukturerade har det inneburit att vissa kapitler blivit lite mer omfattande då eleverna själva lagt tyngdpunkten på dessa områden i intervjuerna. Jag upplever samtalen som mycket trovärdiga.

Att jämföra resultaten med internationell forskning kunde tillfört fler perspektiv, men då undersökningen ändå är så pass lokal var det knappast relevant, även med tanke på undersökningens begränsning.

6.2. Resultatdiskussion

6.2.1. En skola för alla i praktiken

Att vara inkluderad i en stor klass tycks idag vara ett ideal i linje med *En skola för alla*, trots att många elever vittnar om en för dem bättre och mer anpassad verksamhet i en liten undervisningsgrupp. I en del kommuner har man valt att komplettera skolans verksamhet med små grupper för elever som har svårt att finna sig till rätta i stora klasser. Om detta är en bra lösning eller inte tycks det finnas olika uppfattningar om. Att omsätta begreppet *En skola för alla* i praktiken har visat sig vara ett svårlöst dilemma då det tycks finnas svårigheter i att organisera en undervisning som passar alla elever. Eleverna i undersökningen har alla börjat sin skolgång i stor klass men senare bytt till en liten undervisningsgrupp. Detta har föregåtts av att skolgången i den stora klassen i något avseende varit problematisk.

6.2.2. Elever med koncentrationssvårigheter

Inom den specialpedagogiska forskningen talar man om barn i behov av särskilt stöd. Inom skolan har man talat om barn med koncentrationssvårigheter. Koncentrationssvårigheter har man inom den medicinska traditionen kommit att benämna med olika typer av neuropsykiatriska diagnoser. Härifrån kommer också uttrycket bokstavs barn, t.ex. barn med diagnosen ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) och andra bokstavskombinationer (Kadesjö 2007). Att barn växer och utvecklas innebär också att en diagnos kan förändras över tid. I undersökningen beskrivs inte elever utifrån dessa termer. Diagnoser av denna typ är ju heller inga sjukdomsdiagnoser utan s.k. symptomdiagnoser, där diagnosen i grund och botten beskriver olika personliga egenskaper och förmågor. En personlig egenskap kan vara en tillgång i vissa sammanhang men kan ligga personen till last i andra och där ställa till svårigheter. Evenshaug & Hallen (2001) beskriver barns olika temperamentsprofiler och menar att det är naturligt att barn skiljer sig i bl.a. aktivitetsnivå, reaktionsmönster, intensitet, distraktion och anpassning. Skolan som institution sätter sina ramar för vilka egenskaper som är önskvärda. Frågan är om inte alltför många elever riskerar att falla utanför dessa ramar och därmed inte passa in, trots att de begåvningsmässigt kan vara väl så bra rustade. Kadesjö (2007) poängterar hur viktigt det är att förstå, när man möter barn med koncentrationssvårigheter, att problemet inte är bristande intellektuella resurser.

Det förefaller som om elever med koncentrationssvårigheter är de stora förlorarna i splittrade och stökiga klasser. Flera av eleverna i undersökningen beskriver sig själva som ljudkänsliga. De har haft svårt att koncentrera sig då det pågår alltför många aktiviteter samtidigt i klassrummet, särskilt när det handlar om saker som inte alls har med skolarbetet att göra. Även det sociala spelet som kan pågå i klassrummet kan upplevas som besvärande av elever som i stället försöker koncentrera sig på skolarbetet. I alltför stora klasser tycks läraren också ha svårt att överblicka vad som händer. Sedan skolan i början av 1990-talet kommunaliserades har inte funnits någon gräns för hur stor en skolklass får vara (Lundgren & Persson, 2003).

6.2.3. Klasser som inte fungerar

I en del fall beskriver eleverna hur läraren eller lärarna förlorat kontrollen över situationen. Utifrån elevernas berättelser kan man utläsa att många lärare saknar kunskap om gruppens processer och utveckling liksom om strategier att hantera konflikter. Då man inte lyckats lösa den besvärliga situationen har man i stället valt att erbjuda elever med koncentrationssvårigheter en plats i liten grupp. Asp-Onsjö (2006) skriver att åtgärdsprogram ska upprättas i skolan när elever riskerar att inte nå målen, men de kan upprättas även när det uppstår problem med mobbning, utanförskap eller andra problem. Frågan är då om de åtgärder som vidtas vid mobbning innebär att man flyttar utsatta elever från klassen i stället för att ta itu med det grundläggande problemet. En annan fråga som uppstår är också hur skolgången ser ut för de resterande eleverna i klassen när man ändå inte lyckats lösa det grundläggande problemet med ordning och trygghet i klassen.

Det finns undersökningar som visar att lärare överlag har dåligt med kunskaper om samspelet och de sociala relationerna i klassen. Lärarna tycks också ha en tendens att underskatta problem som rör isolering och avvisande bland eleverna” (Evenshaug & Hallen, 2001). Andersson (2004) menar att mobbning och trakasserier gärna förekommer i klasser med ”en stark konkurrens, utestängningar och ett kärngäng med stor makt” (s. 164). Dessa klassklimat kän-

netecknas av stökiga, röriga och splittrade grupper”. Andersson skriver också att eleverna som blir utsatta i dessa grupper oftast har haft en helt problemfri tid före skolstarten.

Flera av eleverna i undersökningen beskriver sin utsatthet när de först började skolan i vanlig klass. Deras berättelser handlar om elever som mobbar och om vuxna som inte har vilja eller förmåga att ta tag i problemen. Det finns lärare som försöker, de stoppar bråk på skolgården och talar med eleverna. När det handlar om utfrysning eller annan mer osynlig mobbning tycks en del lärare sakna redskap att hantera problemen. Detta har sedan kunnat pågå i årtal och det förefaller som om många lärare och även rektorer, väljer att helt enkelt inte se problemet. Att försvara sig eller försöka ge igen mot mobbarna tycks inte heller lösa några problem, då den utsatta eleven riskerar att få skulden och då få även lärarna emot sig. Det tycks vara en omöjlig situation som dessa elever hamnar i. Detta fenomen beskrivs även av Andersson (2004) i en studie om hur mobbning kan förekomma på raster eller i andra situationer där vuxna inte varit närvarande. Hon menar också vuxna många gånger har svårt att se mobbningen och att när de ser det ändå sällan gör något åt det. Hon har också i sin forskning visat hur de mobbade eleverna till slut bygger upp en stark ilska och väljer att ge igen. De blir då dubbelt straffade av både lärare och elever.

På raster utan vuxnas kontroll tycks problemen med mobbing eskalera, beskriver flera av eleverna i undersökningen. Att skolan försöker motverka detta med hjälp av lärare som vaktar på rasterna tycks inte alltid hjälpa då eleverna är många och det är svårt att överblicka vad som händer överallt på skolgården. Barn är många gånger ögontjänare och liksom eleverna beskriver i undersökningen, händer det mycket som de vuxna i skolan aldrig ser och upptäcker. Det förefaller också som om gemenskapen i personalrummet många gånger kommer före elevernas trygghet på rasterna ute på skolgården. Ett par elever i undersökningen beskriver att en eller två vuxna på skolgården inte har möjlighet att överblicka vad som händer därute. En elev beskriver att det inte alltid fanns rastvakter ute på rasten i hans första skola. En tredje elev uttrycker att lärarna hellre var inne i sitt rum och fikade än att vara ute på rasterna.

Inte heller finns det alltid vuxna som lyssnar på elevernas berättelser om mobbning och utsatthet och tar dessa på allvar. Det finns elever i undersökningen som varje dag i skolan har levt i rädsla på grund av andra elever i skolan som förföljer och trakasserar dem, antingen elever i den egna klassen eller äldre elever i skolan. I en del fall har lärare försökt att ta tag i problemen men utan att lyckas. En av eleverna i undersökningen pekar på möjligheten att samla klassen tillsammans med både lärare och föräldrar för att tillsammans försöka lösa problemet, men detta hade aldrig gjorts, trots att mobbningen i klassen pågått i flera år. Samtal med elever och kvarsittning tycks vara de metoder som förekommer. Att sätta in en egen personlig assistent till utsatta elever har varit en annan åtgärd. En elev beskriver detta som positivt, medan en annan beskriver att situationen i stället förvärrades.

Fischbein och Österberg (2003) skriver att pedagoger måste ha kunskaper om hur olikheter mellan gruppdeltagare kan erbjuda positiva utmaningar och inte se dem som ett hot som inbjuder till utstötning och mobbning”, (s. 27). De menar vidare att även om man i skolan har pedagogiska styrdokument är det viktigt att öka medvetenheten om sina egna ideologiska värderingar eftersom dessa ändå styr många av våra handlingar. Hill och Rabe (1994) har visat att barns socialisation i stor mån sker parallellt i samspelet mellan barn och i ett avseende oberoende av vuxna. De har dessutom märkt att det ofta finns en skillnad i hur pedagoger lär ut och talar med barn om hur man ska vara mot varandra och hur de sedan handlar och agerar själva. För att handla efter pedagogiska mål är det viktigt att medvetandegöra sina egna normer och värderingar och den socialisation man själv är en produkt av, menar författarna.

En av eleverna i undersökningen beskriver tiden i sin första skola som trygg och positiv, i en liten skola med små klasser där alla kände varandra. Lärarna tog tag direkt i de konflikter som uppstod. Eleverna var trygga med varandra och hade roligt tillsammans på rasterna. Även lektionerna fungerade bra och denna elev upplevde också att han sedan hade många olika kunskaper med sig från den här första skoltiden. Man kan utläsa av elevens berättelse att det funnits en kompetens på denna skola att skapa en god anda och att hantera konflikter bland eleverna. Man kan anta att detta inte är en självklarhet på alla kommunens skolor då eleven beskriver den skillnad han upplevde vid bytet till en ny skola. Hans skolsvårigheter började i högstadieskolan som han beskriver som stökig och otrygg.

Att kunskap om framgångsfaktorer är viktig framgår av den forskning Ahlgren (1991) gjort där hon visar att ett positivt klassklimat ger stöd och trygghet även för svagare elever. Klasser som presterar bra, som tycker att skolan är viktig och som dessutom är ambitiösa fungerar också bra socialt. Hon menar att en del av de kulturella och sociala skillnader som råder mellan klasser och skolor utgörs av lärarens inställning till skolans mål och hur läraren omformar dessa i sin undervisning.

6.2.4. Att flytta till den lilla undervisningsgruppen

I Grundskoleförordningen (SFS, 1994:1194, kap. 5) står beskrivet att elever i behov av särskilt stöd i första hand ska få detta inom klassens ram, och att placering i särskild undervisningsgrupp ska erbjudas elever endast om särskilda skäl föreligger. Placering skall ske i samråd med eleven och elevens vårdnadshavare. Kadesjö (2007) menar att det är viktigt att lyssna till eleven själv, att ha en dialog där man tillsammans kan komma fram till den bästa lösningen med undervisningen. Egelund m.fl. (2006) menar att placering i en speciell skola eller en särskild undervisningsgrupp är en form av segregering åtgärder som har ökat under senare år. Ett dilemma är, menar författarna, att många föräldrar idag kämpar för att barnen ska få gå i vanlig skola och i vanlig klass, medan andra föräldrar kämpar för det motsatta, att barnen ska få möjlighet till specialundervisning i specialskola eller särskild grupp. Andersson (2004) menar att många föräldrar har upplevt skolans resurser som otillräckliga och att det brister i beredskap att ge stöd åt barn med särskilda behov. Många föräldrar vittnar om "lång väntan på utredningar, kränkande behandlingar och dåliga resurser eller avsaknad av resurser. Den som skriker högst har störst chans att få hjälp" (s. 112). Andra beskriver att de fått gehör från skolan, men inget egentligt pedagogiskt stöd. Deras upplevelse är att många lärare saknar tid, resurser och kunskap.

De flesta eleverna i undersökningen upplever att de varit delaktiga i beslutet av överflyttningen till den lilla gruppen. I flera fall beskriver eleverna sina föräldrar som pådrivande i processen att få dem överflyttade. I vilken mån föräldrar varit delaktiga utan elevernas vetskap framgår inte. Inte heller kan man utifrån elevintervjuerna veta hur elevvårdsteamerna på de olika skolorna arbetat. Att en del av eleverna fått en assistent i klassen indikerar att man försökt vidta åtgärder och lösa eventuella problem innan överflyttningen till den lilla gruppen blivit aktuell. Att man däremot skulle ha gjort några övriga organisatoriska förändringar av klassindelning eller elevantal i klasserna verkar inte troligt, med utgångspunkt från elevernas berättelser. Att man skulle ha åtgärdat problemet med stökiga, splittrade klasser eller mobbning ute i skolorna framgår inte av undersökningen. Flera av dessa händelser ligger emellertid så pass långt tillbaka i tiden att dessa förhållanden senare kan ha ändrats.

6.2.5. Den lilla gruppen

Eleverna i undersökningen beskriver att de efter en jobbig tid i den stora klassen kom igång med skolarbetet i den lilla gruppen. Att få hjälp med planering och struktur av sina arbeten beskrev flera av dem också som positivt. Att lyckas med skolarbetet när det sedan är dags att få betyg inser de är viktigt för att kunna söka vidare till gymnasiet. Undervisningen i den lilla gruppen beskriver eleverna som individualiserad, där varje elev har sin arbetsplanering. Alla elever i undersökningen ansåg att det borde finnas en liten undervisningsgrupp i varje skola för de lever som behöver denna typ av undervisning. Flera av dem säger också att betydligt fler elever skulle behöva detta, men att det ju inte finns plats för dem alla där. Att få komma till en liten grupp med flera lärare som har tid att lyssna och hjälpa, upplevde eleverna som positivt. Här känner man sig trygg och här finns lärare som tar tag i problem som kan uppstå.

Kadesjö (2007) beskriver hur viktigt det är med tydlighet och struktur i skolarbetet och med en lagom kravnivå och uppgifter som är överblickbara och möjliga att ge feedback på. Barn med koncentrationssvårigheter har svårt att följa undervisningen särskilt om klassrumsmiljön är orolig och ljudnivån hög och de riskerar då att misslyckas i skolan. I en trygg miljö och med en tillitsfull relation till vuxna i skolan ökar förutsättningarna att eleverna kan uppleva skolarbetet som lockande och intressant och gör det därmed lättare för dem att koncentrera sig, menar Kadesjö. Det förefaller som om lärarna i dessa små undervisningsgrupper har kunskap om hur man skapar en bra undervisning och även en trygg och bra miljö i skolan.

Ett dilemma med de små undervisningsgrupperna, menar Fischbein (2007), är att trots ett klimat med trivsel, gemenskap och solidaritet kan kunskapsinhämtandet ibland bli för lågt, medan situationen i den stora klassen är den motsatta, med konkurrens och utslagning i ett hårdare klimat. Atterström och Persson (2000) menar att ett alternativ kan vara flexibla elevgrupperingar vilket kan innebära både en pedagogisk differentiering och en sammanhållen verksamhet. Att differentiera undervisningen inom klassens ram kan vara ett alternativ till specialundervisning i särskild grupp. Detta förutsätter dock en utvidgad kompetens hos lärare.

Vid vissa tillfällen arbetar man i de små grupperna även med gemensamma teman. Man får då gå en medelväg, eftersom eleverna tillhör olika årskurser. Vissa elever upplever detta som positivt, medan andra anser att man vid dessa tillfällen kan få kompromissa när det gäller kunskapsnivån. Kanske är det svårt, trots den individualiserade undervisningen, att vid alla tillfällen ha en undervisning som är skraddarsydd för alla. Det förefaller däremot inte som om kunskapskraven generellt är lågt ställda utan snarare som om kunskapsnivån rent organisatoriskt kan vara svåra att ställa vid vissa tillfällen. Man kan anta att detta är ett pedagogiskt dilemma som återkommer även i organisationen av undervisningen i stora klasser. Ett par av eleverna uttrycker att de utvecklas mer av de större utmaningar som finns i en stor klass.

6.2.6. I stor klass igen

Att skolas ut till stor klass igen är en del av verksamheten i de små grupperna och detta sker i samråd mellan elever och lärare. Eleverna i undersökningen har en tillhörighet i en stor klass, oavsett om de har verksamhet där eller inte. För en del elever som blivit utsatta för mobbning i sin gamla klass eller i sin gamla skola har det varit positivt att få en ny chans att vara med i en annan stor klass i stället. En del elever upplever att de får större utmaningar i en stor klass och har därför flera lektioner, ibland flertalet, där. Att ha den lilla gruppen att komma till, att få hjälp där när man behöver eller bara en paus från den stora klassen är dock en förutsättning

för att detta ska lyckas. De elever som har fler lektioner i stor klass, upplever också mer samhörighet med både klassen och med resten av skolan.

Att vara helt inkluderad i en klass innebär att vara det både rumsligt, didaktiskt och socialt (Asp-Onsjö, 2006). Det är inte självklart att eleven blir inkluderad i alla tre bemärkningarna bara för att han har lektioner i en stor klass. Samtliga elever som har lektioner i stor klass upplever att de tas emot på ett bra sätt av lärarna där. Känslan av samhörighet med den stora klassen varierar för de elever som har lektioner där. En del av eleverna känner sig inte riktigt delaktiga i klassen utan mer ”bredvid” de övriga eleverna, även om de upplever att de bemöts på ett positivt sätt. Att komma in i en gemenskap är inte alltid en självklarhet när man inte deltar på samma villkor. De elever som har valt att ha fler lektioner i den stora klassen känner också större delaktighet, de känner att de är ”en i gänget” när de är där. En av eleverna berättar att det fanns misstänksamhet och osäkerhet från båda håll när han först kom till sin stora klass. Han fick själv arbeta för att låta dem lära känna honom och upplever idag att han är en uppskattad klasskamrat. Det har varit ett möte som har varit lärorikt för dem alla, menar han. De andra eleverna har också förståelse för att han ibland behöver gå ifrån klassen för att få en paus.

En del av eleverna upplever att det är alltför svårt att kunna koncentrera sig i en stor klass och väljer därför helt den lilla gruppen. Det kan vara svårt att arbeta även i en lugn klass för elever med stora koncentrationssvårigheter. För elever som tidigare varit utsatta för mobbning kan utmaningen vara alltför stor att ha lektion i en stor klass, trots att de egentligen tror att de skulle klara det rent kunskapsmässigt.

En del av eleverna känner ingen saknad alls, vare sig av klasskamrater eller av den gamla skolan. Andra saknar kompisar från den gamla klassen och menar att man lätt tappar kontakten, särskilt när man byter till en skola på annan ort. Det finns också elever som har hållit kontakten med gamla klasskamrater och har aktiviteter tillsammans med dem på fritiden.

Kadesjö (2007) menar att undervisning permanent i liten undervisningsgrupp kan ha både för- och nackdelar. En individuell uppläggning av undervisningen är positivt, men om eleverna byter skola riskerar de också att tappa kontakten med ursprungsgruppen och jämnåriga i sitt bostadsområde. För elever som förlorat kamratkontakter och blivit utstötta i den stora klassen är det däremot ofta en lättnad att möta acceptans och få känna tillhörighet i den lilla gruppen.

6.2.7. En bra undervisning

Undervisningen i skolan idag är mer processinriktad än tidigare. När elever förväntas ta mer eget ansvar för sitt arbete och dessutom i högre grad självständigt söka kunskap, finns en risk för att elever som har större behov av struktur och tydlighet i undervisningen riskerar att slås ut. Det kan ibland finnas en uppfattning i skolan att elever med koncentrationssvårigheter är stökiga, oroliga, har svårt att vara tysta och stilla och ställer till oreda i klassen. När man frågar elever själva med koncentrationssvårigheter beskriver de i stället hur lätt de störs av andra vilket gör det svårt att följa med i undervisningen. De vill inget hellre än att ha lugn och ro på lektionerna, att få ha det riktigt tyst. De vill ha en lärare som inte har för långa föreläsningar men som ändå är klar och tydlig, som kan förklara så att man förstår och så att man vet vad som förväntas av en och som har en tydlig struktur på lektionerna.

Kadesjö (2007) beskriver att relationen med läraren är det som kanske betyder allra mest i skolan. Att bemöta eleverna med respekt och intresse är viktigt, menar han. Eleverna i undersökningen förklarar att det är viktigt att en lärare är en bra förebild, snäll, glad och social, kan samtala, förstå och bry sig om. Läraren ska också ta tag i konflikter och sätta gränser när det behövs. Då är det viktigt att också ta sig tid att lyssna och förstå vad som hänt, att vara rättvis.

Trots alla motgångar eleverna upplevt under sin skolgång verkar de överlag ha en positiv syn på framtiden. Under tiden i den lilla gruppen har de kommit igång med sitt skolarbete, återfått förtroendet för vuxna i skolan och utvecklats både kunskapsmässigt och socialt. I vissa avseenden visar de en mognad betydligt större än många jämnåriga. En del av dem har åter valt att ha en del av undervisningen i en stor klass, dock med stöd i den lilla gruppen när det behövs.

6.3. Specialpedagogiska implikationer

Barn med koncentrationssvårigheter tycks vara särskilt utsatta i splittrade och stökiga klasser. Med utgångspunkt från elevernas berättelser finns skäl att misstänka att det i flera fall saknats kunskaper om grupprocesser, konflikthantering samt kunskap om elevers olikheter bland skolans personal, vilket i så fall är oroväckande. Att kunna förverkliga visionen om en skola för alla förutsätter att lärare och övrig personal knuten till verksamheten har nödvändig kunskap om grupputveckling och om hela det sociala livet som pågår i en klass. Det är viktigt att också ha kunskap om barn med koncentrationssvårigheter och vilka förutsättningar som krävs för att de ska ha möjlighet att lyckas i skolan. Kadesjö (2007) beskriver hur svårt många elever har att koncentrera sig på skolarbetet, särskilt när klassrumsmiljön är orolig och ljudnivån hög och de riskerar då att misslyckas i skolan. Han betonar hur viktigt det är för dessa elever med en trygg miljö och en tillitsfull relation till de vuxna i skolan.

Om skolarbetet bedrivs alltför processmässigt där elever förväntas arbeta och söka kunskap på egen hand finns risk att en del elever slås ut. Att skapa en klassrumsmiljö där lugn och ro råder och en undervisning med tydlighet och struktur kan antas gagna de flesta elever. Kanske får man hitta en balans mellan olika arbetssätt där man väger eget, kreativt arbete mot mer strukturerad undervisning, beroende på vilka behov som finns bland eleverna i klassen. Ahlberg (2001) menar att det är viktigt att skapa en väl avvägd balans mellan variation och struktur för att skapa en god lärandemiljö. Det handlar om att hantera mångfald och olikheter och försöka hitta en balans mellan skolans krav och elevers förmåga, förklarar hon.

Undersökningen visar hur viktigt det är att det första mötet med skolan blir bra, att man från början kan skapa en trygg och positiv skolmiljö för alla elever. En förutsättning är då att ha kunskap och förmåga att hantera konflikter och förstå att dessa också är en del i den utveckling som gruppen genomgår. Detta kräver både kunskap, engagemang och handlingskraft och kanske också förmåga att bearbeta sin egen eventuella konflikträdsla. När elever misslyckas i skolan och kanske även blir utsatta för mobbning och trakasserier, sätter detta spår långt in i framtiden. Det är inte acceptabelt att detta kan pågå i årtal utan att man lyckas lösa problemet. Om det förekommer mobbning i klassen och det verkligen är så att man flyttar den utsatta eleven från klassen i stället för att lösa problemet, är det ett misslyckande inte bara för eleven utan för hela skolan.

Hill och Rabe (1994) menar att positiva kamratrelationer är nödvändiga för barns sociala utveckling och hjälper dem att utveckla mer avancerade sociala färdigheter. Genom sin forsk-

ning har de visat att det ofta finns en skillnad mellan hur pedagoger lär ut och talar med barn om hur man ska vara mot varandra och hur de sedan handlar och agerar själva. Det är viktigt att pedagoger är medvetna om sina egna normer och värderingar, menar de. Fischbein och Österberg (2003) förklarar att det är viktigt att som pedagog tänka igenom sina mål och det som styr det egna handlandet. Eftersom mycket av det egna handlandet sker intuitivt och omedvetet är det viktigt att försöka medvetandegöra detta och att ta stöd i tillgänglig teoribildning för att öka den pedagogiska utvecklingen.

Det finns många olika sätt att organisera verksamheten i skolan. Att ha stora klasser för flertalet och smågrupper för ett fåtal är kanske inte alltid är den optimala lösningen. Kanske bör man vara öppen för att våga prova nya vägar, t.ex. flexibla grupperingar och även att ha en lugn plats för elever som ibland behöver en paus från samvaron med klassen. Man talar ibland om diskriminering när elever får lämna klassen för specialundervisning i liten grupp, men det kan vara nog så utpekande att misslyckas i den stora klassen när inget annat alternativ finns. Atterström och Persson (2000) föreslår ett alternativ med flexibla elevgrupperingar vilket kan innebära både en pedagogisk differentiering och en sammanhållen verksamhet. ”Vad som krävs är att med utgångspunkt i kännedom om de individuella förutsättningarna, differentiera undervisningsinnehållet och ge möjligheter till tillfälliga grupperingar med anpassad metodik” (s. 20). Detta förutsätter dock en utvidgad kompetens hos lärare. Författarna framhåller emellertid vikten av att inte låsa sig vid en enda modell.

I en del fall, när elever inte har förmåga att koncentrera sig i en stor klass och därmed riskerar att misslyckas med sitt skolarbete, kan den lilla gruppen ändå vara ett alternativ, liksom det är bättre att vara inkluderad i en liten grupp än att vara exkluderad i en stor klass. Andersson (2004) menar att när elever misslyckats i den stora klassen kan de i stället få skydd, kompisar, relationer och en trygg miljö i den lilla gruppen. Detta uttrycks också av eleverna i undersökningen. Lärare och andra vuxna i skolan har ett stort ansvar när det gäller att visa vägen och vara goda förebilder i umgänget tillsammans med eleverna. Det är lätt att elever värderas efter vad de presterar i skolan. Det viktigt att vara tydlig med alla elevers lika värde, oavsett vilket stöd de behöver för att lyckas med sitt skolarbete. Inga elever ska behöva känna sig diskriminerade av att få det stöd i skolan som de har rätt till. Man får aldrig ge avkall på en av skolans allra viktigaste uppgifter, att alla elever ska gå ut skolan med självkänslan i behåll och en tro på sin egen förmåga.

6.4. Fortsatt forskning

Olika lärares sätt att hantera undervisningssituationen och eleverna är ett område som är angeläget för vidare forskning, menar Ahlgren (1991), då en av skolans uppgifter är att skapa självständiga individer med tilltro till sin egen förmåga och kompetens. Detta är förstås ett angeläget forskningsområde än idag. Viktigt är då att ta reda på de framgångsfaktorer som finns och hur man kan överföra denna kunskap inom organisationer. Knutet till samma område är också vad lärare själva efterfrågar för kunskaper när det gäller att hantera elevers olikheter, elever med koncentrationssvårigheter och hur man kan organisera undervisningen efter de förutsättningar som finns i klasser. Intressant vore även att få veta mer om vilken hjälp och vilket stöd som efterfrågas av lärare och andra pedagoger i skolan samt att få veta vilken kunskap och erfarenhet som finns inom detta område hos verksamma specialpedagoger. Ytterligare en fråga är då vilken handlingsberedskap som finns och hur man utvärderar detta arbete och arbete mot mobbning i skolan samt vilka informationsvägar som finns till de styrande, t ex verksamhets- eller enhetschefer inom skolans organisation, när problem uppstår som man inte klarar av att lösa.

Referenslista

Ahlberg, Ann (red. 2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlgren, Rosemarie (1991). *Skolelevs självvärdering*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International. Studies in education and psychology, 29.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Inga (2004). *Lyssna på föräldrarna. Om mötet mellan hem och skola*. Stockholm: HLS Förlag.

Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? N fallstudie i en kommun*. (Göteborg studies in Educational Sciences 248). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Atterström, Hans & Persson, Roland s. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur

Bengtsson, Jan (red. 2005). *Med livsvärlden som grund – Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Berglund, Lars (1998). *Skolambition, självvärdering och skolupplevelser hos elever med och utan specialpedagogiska insatser*. En studie inom ramen för projektet specialundervisningen och dess konsekvenser, SPEKO. Specialpedagogiska rapporter. Nr 9. Göteborgs Universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Berndtsson, Inger (2009). *Att lära med nedsatt kroppslig funktion*. I Ahlberg, Ann, 2009. *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, Nadja (2009). I Ahlberg, Ann, 2009. *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Danielsson, Lennart & Liljeroth, Ingrid (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.

Egelund, Niels, Haug, Peter & Persson, Bengt (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB.

Emanuelsson Ingemar., Persson Bengt. & Rosenqvist Jerry. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Best.nr. 01:605. Stockholm: Liber.

Evenshaug, Oddbjörn och Hallen, Dag (2001). *Barn och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur. Fischbein, Siv och Österberg, Olle (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: GOTHIA.

Fischbein, Siv, Malmgren-Hansen, Audrey, Westling-Allodi, Mara och Roll-Pettersson, Lise (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet (ESV-projektet)*. Delrapport I: Planering och genomförande. Rapport 281:1997:1. Inst. för specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.

Fischbein, Siv och Österberg, Olle (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: GOTHIA.

Heimdahl-Mattsson, Eva (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

Hill, Anders och Rabe, Tullie (1994) *Barns syn på andra barn*. En studie av barns socialisation av attityder och värderingar av andra barn med särskild tonvikt på barn med funktionshinder. Rapport 1994:06. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.

Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Annelis och Tvingstedt, Anna-Lena (2002). *Elever i svårigheter*. Rapport 55:2002:12. Delrapport 2: *Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö Högskola – Lärarutbildningen.

Kadesjö, Björn (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.

Karlsson, Yvonne (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköpings Universitet.

Kvale, Steinar och Brinkman, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Marianne och Persson, Bengt (2003). *Barn och unga i riskzonen – samverkan och förebyggande arbete*. Svenska Kommunförbundet, 2003.

Malmgren Hansen, Audrey (2002). *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förlag.

Merriam, Sharan B (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes och Björck-Åkesson, Eva (red., 2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Högskolan för lärande och kommunikation vid Högskolan i Jönköping

Rosenqvist, Jerry och Tideman, Magnus (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder. Ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Särtryck och småtryck från Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan, Malmö högskola. juni 2000.

SFS 1994:1194, Grundskoleförordningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU (1999). Nr 63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Utbildningsdepartementet. Stockholm: Fritzes.

Svedberg, Lars (2003, tredje upplagan). *Gruppsykologi - Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Uneskorådets skriftserie (nr 1/2001). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +5*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. ISBN:91-7307-008-4

Bilaga 1

Medgivande till elevs medverkan i en undersökning

Jag heter x x och under vårterminen 2010 kommer jag att genomföra en mindre studie i några skolor. Studien ingår som en del i min utbildning till specialpedagog. Jag tänker undersöka hur elever upplever sin skolsituation och jag är särskilt intresserad av elever som gått i både stor klass och i liten undervisningsgrupp under sin grundskoletid. Jag kommer att basera studien på elevintervjuer. Jag tycker det är viktigt att lyssna på eleverna och få kunskap om deras erfarenheter utifrån deras eget perspektiv. Jag har själv arbetat som lärare i många år och vet att man som pedagog hela tiden behöver lära nytt och utveckla sin verksamhet. Jag tror också att eleverna själva är en viktig källa till kunskap om hur skolan bäst kan tillgodose deras behov.

Det är helt frivilligt att delta i studien och även att hoppa av senare om man ångrar sig. Alla kommer att vara anonyma, inga namn, ingen skola eller ort kommer att kunna identifieras. De inspelade intervjuerna kommer i enlighet med etiska regler att förstöras när studien är slutförd.

Jag ser nu fram emot att få träffa elever för samtal och intervjuer och att få ta del av deras skolerfarenheter. För elever som är under 15 år krävs medgivande från målsman. Då jag tycker studien är viktig ber jag om ert medgivande. Detta gör ni genom att skriva under på raden nedan och återlämna brevet till elevens lärare i skolan.

Med vänlig hälsning

.....

Medgivande om elevens medverkan i studien, vårterminen 2010.

Elevens namn

Målsmans underskrift

Bilaga 2

Intervjuguide

Inledning

- Hur länge har du gått i den här gruppen/klassen?
- Hur gammal är du? Vilken klass går du i?
- Bor du här på orten eller någon annanstans?
- Vad har du gått i för klass tidigare?
- Hur kom det sig att du började i den här gruppen?
- Fick du själv vara med och välja den här gruppen/klassen?
- Berätta hur det var att komma till den här gruppen.

Om små undervisningsgrupper i skolan

- Berätta hur det är att gå i en liten grupp/klass, vad är bra, vad är mindre bra?
- Hur är det på lektionerna?
- Hur är det på rasterna?
- Hur är kamratskapet i gruppen?
- Tycker du att dina lärare hinner ge dig och de andra eleverna den hjälp som ni behöver i skolarbetet?
- Var tror du att du skulle lyckas bäst med skolarbetet, i en stor klass eller i en liten grupp? Vad beror det på tror du, vilka faktorer?
- Hur är stämningen i skolan, hur är din relation till andra elever i skolan?
- Är det bättre om det är både tjejer och killar i klassen? Vad är skillnaden?
- Vad brukar ni göra på rasterna?
- Känner du samhörighet och delaktighet med resten av skolan?
- Tycker du att det är bra att det finns små undervisningsgrupper i skolan? Varför eller varför inte?

I den förra klassen/klasserna

- Berätta hur det var när du gick i den förra klassen, vad var bra, vad var mindre bra? (vilken klass gick du i då?).
- Hur var det var på lektionerna?
- Hur var det på rasterna?
- Hur var kamratskapet i klassen?
- Tycker du att läraren/lärarna hann ge dig och de andra eleverna i klassen den hjälp som behövdes?
- Hur var stämningen i resten av skolan? Hur var din relation till de andra eleverna i den skolan?
- Var det något som du skulle önska att det varit annorlunda i den stora klassen?
- Hur du upplevde du det att lämna den stora klassen?
- Har du någon kontakt med någon från den gamla klassen/skolan idag?
- Är det något som du kan sakna från din gamla klass, kompisar, lärare, något som ni brukade göra på lektioner, på raster eller annat?
- Hade du någon assistent i klassen när du var yngre?
- Hur fungerade det?

Arbetsätt

- Kan du beskriva för mig hur en riktigt bra lektion ska vara?
- Berätta hur det fungerar på dina lektioner, i gruppen och när du har lektioner i stor klass.
- Är det lättare att ha en riktigt bra lektion i den lilla gruppen eller i en stor klass? Olika vid olika tillfällen, olika lektioner? Bra på olika sätt?

Om lärare

- Hur vill du att en bra lärare ska vara? Hur undervisar en bra lärare? Vilka egenskaper är viktiga hos en lärare?
- Vad tycker du att lärare ska göra om det blir bråk och ovänskap mellan elever? Hur fungerar/fungerade det i din skola?

Lektioner i stor klass

- Vilka lektioner har du i stor klass? Berätta vad ni gör för något då? Varför just de lektionerna? Har du själv varit med och valt dessa? Hur fungerar det tycker du?
- Hur tycker du att du bemöts av läraren där? Tycker du att du blir bemött på samma sätt som de andra eleverna som går i klassen hela tiden?
- Hur är kamratskapet i klassen, är det bra stämning, hur blir du bemött när du är där?
- Är du med dem något på raster eller är du med de andra i den lilla gruppen/klassen?
- Är det lättare att lära sig saker i den lilla gruppen eller i den stora klassen?
- Vad beror det på tror du? (beror det på vad det är för ämne/lektion och vad man gör för något, hur läraren undervisar, hur man jobbar, om det är lugnare, hur klassen/de andra eleverna är, eller något annat?)
- Hinner läraren med att hjälpa alla elever i den stora klassen?
- Är ni elever med och planerar ert skolarbete någon gång i den stora klassen? I den lilla gruppen/klassen?
- Var i skolan, i vilken lokal i skolan trivs du bäst i? Hur är miljön där?

Olika skolor

- Om du har gått i någon annan skola, tycker du att det är skillnader mellan de olika skolorna? Vad i så fall?
- Hur är stämningen i de olika skolorna? Hur är relationerna mellan lärare och elever?

Framtiden

- Vad vill du göra sedan när det är dags för gymnasiet? Vilket program?
- Vad skulle du vilja utbilda dig till? Vad skulle du vilja jobba med sedan?
- Tror du att det kommer att bli som du vill?

