



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Pedagogers samspel med elever i två särskilda undervisningsgrupper

- kommunikativa och organisatoriska strategier hos pedagoger och skolans organisering

Anna Dahlström och Cecilia Schmidinger

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT11-IPS-12 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	VT11-IPS-12 SPP600
Nyckelord:	Särskild undervisningsgrupp, skolans organisation, samspel, bemötande, salutogent förhållningssätt, specialpedagogiska perspektiv

Syfte:

Syftet är att studera vilka organisatoriska och kommunikativa strategier som skolan och pedagogerna i två särskilda undervisningsgrupper använder sig av för att underlätta för samspel och lärande i mötet med eleverna.

Teori:

Studiens teoretiska utgångspunkt är det sociokulturella perspektivet, vilket innebär att människans lärande sker hela tiden och överallt i samspel med andra. Kommunikation är en förutsättning för lärande och utveckling och handlar om vilka olika verktyg vi använder oss av i interaktionen. Det salutogena förhållningssättet och att arbeta lösningsinriktat gör att synen på människan är att se till det friska och positiva, och stödja det som är bra och fungerande. Skolsvårigheter tolkas och beskrivs på olika sätt beroende på vilket specialpedagogiskt perspektiv man utgår från. Studien berör det relationella/kritiska perspektivet, det kategoriska/kompensatoriska perspektivet, dilemmaperspektivet och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet.

Metod:

Studien är baserad på en sociokulturell och etnografisk ansats där observation, intervju och verksamhetsbeskrivning utgör grunden för den insamlade empirin. Genomförandet skedde i två särskilda undervisningsgrupper på en skola där fyra pedagoger studerades i samspelet med eleverna. Fokus låg på pedagogernas kommunikativa och organisatoriska strategier. Metoder som användes var halvstrukturerade intervjuer och deltagande observationer.

Resultat:

Skolans syfte med de särskilda undervisningsgrupperna är bl.a. att öka elevens möjligheter att lämna grundskolan med godkända betyg och att sträva efter att återgå helt till sin klass. Skolan har både ett kategoriskt och ett relationellt synsätt. Då de särskilda undervisningsgrupperna existerar, och pedagogernas uttalanden om att eleverna inte når målen för att de stör under lektioner eller att det finns en medicinsk diagnos tyder på ett kategoriskt synsätt, medan strävan mot inkludering i klasser och att arbeta för en skola för alla visar på ett relationellt synsätt. Undervisningslokalerna är placerade centralt i en av skolans huvudbyggnader, vilket ökar möjligheter för interaktion med skolans övriga elever. Lärarresurserna är förhållandevis generösa, då fyra pedagoger arbetar med sammanlagt sju elever i de två särskilda undervisningsgrupperna. Undervisningen sker oftast individuellt, mellan pedagog och elev. De verbala strategierna exemplifierar tillsägelser, bemötande, uppmuntran, förhandling med kompromiss, beskrivningar av känslor och ge uppmärksamhet. De icke verbala strategierna utgörs av ignorering, gester och fysisk beröring.

Förord

Att skriva examensarbete har varit intressant och lärorikt. För det mesta har det flutit på bra, men vid vissa tillfällen har det känts tungt. Processen har präglats av ett genuint samarbete mellan oss författare. Förmånen med att vara två är att vi kunnat driva på varandra och komplettera varandras tankar och angreppssätt. Vi har båda två haft ett gemensamt ansvar att formulera syfte och frågeställningar, presentera teoretiska utgångspunkter, samla in och bearbeta data, redovisa resultat och diskutera det som kommit fram i studien. När det gäller rapportskrivandet har vi haft ansvar för olika kapitel. En har skrivit ett utkast och den andra har kommit med synpunkter som lett till förbättringar. Vissa avsnitt har skickats mellan oss i form av stafettskrivande. Anna ansvarar för specialpedagogikens framväxt och tidigare forskning medan Cecilia har ansvaret för inledningen och metodkapitlet. Vi vill rikta ett stort och varmt tack till pedagoger och elever som tagit emot oss med öppna armar och gjort denna studie möjlig att genomföra. Ett stort tack även till vår handledare som gett oss givande respons och bidragit med värdefull kunskap.

Göteborg 16/5-11

Anna Dahlström och Cecilia Schmidinger

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Definitioner av begrepp.....	2
2	Syfte och frågeställningar	3
3	Specialpedagogikens framväxt	4
4	Relevant litteratur och teoretiska utgångspunkter	6
4.1	Specialpedagogiska perspektiv	6
4.2	Sociokulturellt perspektiv.....	7
4.2.1	Samspel och lärande	7
4.2.2	Kultur och socialisation	8
4.2.3	Kommunikation och språk.....	8
4.3	Salutogent förhållningssätt och lösningsinriktad pedagogik	10
5	Tidigare forskning	12
5.1	Den särskilda undervisningsgruppen	12
5.2	Bemötande och samspel i skolverksamhet	13
6	Metod	17
6.1	Studiens aktörer och urval	17
6.2	Genomförande	17
6.2.1	Kontakt med fältet	17
6.2.2	Datainsamling	18
6.2.2.1	Intervjuer med pedagogerna.....	18
6.2.2.2	Observationer	19
6.2.3	Analys och bearbetning av insamlad empiri	19
6.3	Studiens trovärdighet	20
6.4	Etiska överväganden	20
7	Resultat	22
7.1	Organisatoriska strategier	22
7.1.1	Skolans syfte med de särskilda undervisningsgrupperna	22
7.1.2	Pedagoger och elever i de särskilda undervisningsgrupperna	23
7.1.3	Lokalernas placering och utformning	24
7.1.4	Möjligheter till inkludering och bemötande	25
7.1.5	Undervisning och aktiviteter.....	26
7.2	Kommunikativa strategier	27
7.2.1	Verbala strategier	27
7.2.1.1	Tillsägelse om att följa regler.....	27
7.2.1.2	Positivt bemötande och uppmuntran	28
7.2.1.3	Förhandling med direkt kompromiss.....	29
7.2.1.4	Förhandling med indirekt kompromiss.....	29
7.2.1.5	Att använda beskrivningar av känslor	30
7.2.1.6	Ge uppmärksamhet	31
7.2.2	Icke verbala strategier.....	32
7.2.2.1	Ignorera ett icke önsvärt beteende	32
7.2.2.2	Gester.....	33
7.2.2.3	Fysisk beröring	33

8	Diskussion	35
8.1	Specialpedagogiska implikationer	39
8.2	Förslag till fortsatt forskning	39
	Referenslista	40
	Bilaga 1	a
	Informationsbrev till vårdnadshavare	a
	Bilaga 2	b
	Intervjuguide.....	b

1 Inledning

Inkludering och delaktighet ska motsvara det demokratiska idealet i dagens skola. ”En skola för alla” innebär att hänsyn ska tas till alla elevers olika förutsättningar och att undervisningen ska anpassas till individen. Eftersom skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårigheter att nå målen kan aldrig undervisningen se likadan ut för alla (Lpo 94; Lgr 11). Specialpedagogiskt stöd ska i första hand ges inom klassens ram, men om det finns särskilda skäl får man ge stödet i en särskild undervisningsgrupp (SFS 1997:599 5 kap. §5).

Begreppet specialpedagogik är historiskt sett en relativt ny företeelse. Nilholm (2007) definierar att ”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” (s. 13). Specialundervisning och exkluderade grupper är till skillnad från specialpedagogik inga nya fenomen (Gustafsson och Myrberg, 2002). Nilholm (2006) menar att särskilningarna så som specialklasser, avstängningar, kliniker och särskild undervisningsgrupp har genom historien skapats för att hantera barns olikheter.

Fischbein (2007) framhåller att aktuell forskning visar att inkludering främjar utveckling och lärande. Trots det så särskiljs elever från den ordinarie undervisningen. Hon menar att små segregerade undervisningsgrupper är den vanligaste specialpedagogiska åtgärden såväl i Sverige som i andra länder. Karlsson (2007) poängterar att forskning visar att det är övervägande pojkar som är i behov av särskilt stöd och är överrepresenterade i särskilda undervisningsgrupper.

Denna studie handlar om vilka organisatoriska och kommunikativa strategier som skolan och pedagoger använder för att underlätta för samspel och lärande i mötet med elever i två särskilda undervisningsgrupper. När vi besökte ett arbetslag som undervisar i en sådan grupp, var de fyra pedagogerna som arbetar där intresserade av att låta verksamheten bli föremål för vår forskning. Vid tidpunkten för besöket hade pedagogerna nyligen varit på fortbildning i lösningsinriktad pedagogik (LIP) (se Måhlberg och Sjöblom, 2004). Anledningen till fortbildningen var att de konstaterat att man behöver arbeta med eleverna på ett annat sätt än det nuvarande. Deras känsla var att eleverna måste känna att de lyckas om deras situation ska kunna förändras. Pedagogerna strävar efter att ha ett salutogent förhållningssätt (Antonovsky, 1991) och bemöta eleverna positivt och lösningsinriktat genom att fokusera på det som är bra.

Relativt få studier har gjorts om segregerade undervisningsgrupper. Karlsson (2007) konstaterar att det finns lite forskning om vad det egentligen är som sker i de särskilda undervisningsgrupperna. Hon refererar till Säljö (2000) och sociokulturell teoribildning och hävdar att samspel är en förutsättning för lärande där det främst handlar om att samspelet mellan lärare och elev ska fungera. Som blivande specialpedagoger kommer vi att ställas inför ständiga dilemman som har att göra med särskiljande undervisning kontra inkludering. Vår förhoppning är att resultatet av undersökningen ska ge kunskap om och förståelse för samspelets betydelse för relationer och skolarbete. En intressant tanke är också om framtida studier av särskilda undervisningsgrupper kan leda till att färre elever marginaliseras i undervisningen och istället kan få sina behov tillgodosedda i den undervisning som bedrivs inom klassens ram. Därför tycker vi det är intressant och motiverat att studera de samspeletsprocesser som förekommer i två särskilda undervisningsgrupper.

1.1 Definition av begrepp

Organisatoriska strategier

Med organisatoriska strategier menas hur organisationen ser ut runt de särskilda undervisningsgrupperna och vilka verktyg som används för att organisera verksamheten. Verktygen kan t.ex. vara syftet med grupperna, hur pedagogresurserna utnyttjas och hur de är organiserade i lilla och stora gruppen, hur undervisning och aktiviteter genomförs, kopplingen mellan de särskilda undervisningsgrupperna och elevernas ordinarie klasser, samt var lokalerna är placerade på skolan och hur organisationen ser ut i klassrummen.

Kommunikativa strategier

De verbala strategierna exemplifierar tillsägelser, bemötande, uppmuntran, förhandling med kompromiss, beskrivningar av känslor och ge uppmärksamhet. De icke verbala strategierna utgörs av ignorering, gester och fysisk beröring.

Inkludering

All undervisning sker inom klassens ram och gemenskap. Inkludering förutsätter att eleven är med som aktiv deltagare. Skolan och klassens arbete ska anpassas till eleven, det är inte eleven som ska anpassas till skolan (SOU 2003:35).

Särskild undervisningsgrupp

En särskild undervisningsgrupp kan definieras som en undervisningsgrupp för att hjälpa elever som av någon anledning har svårigheter att uppnå kunskapsmålen och som inte kan tillgodogöra sig den vanliga undervisningen. Gruppen kan vara mer eller mindre segregerad från den ordinarie undervisningen. I grundskoleförordningen står att ”särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp (kap. 5 § 5).

2 Syfte och frågeställningar

Syftet är att studera vilka organisatoriska och kommunikativa strategier som skolan och pedagogerna i två särskilda undervisningsgrupper använder sig av för att underlätta för samspel och lärande i mötet med eleverna.

- Vilka organisatoriska strategier använder skolan och pedagogerna i de två särskilda undervisningsgrupperna?
 - Vad är skolans syfte med grupperna och hur ser grupsammansättningen av elever och pedagoger ut i de särskilda undervisningsgrupperna?
 - Hur är lokalerna utformade för att underlätta för samspel och lärande? Var finns de placerade på skolans område?
 - Vilka möjligheter till inkludering och delaktighet finns för eleverna?
 - Hur är undervisningen utformad och vad har de för aktiviteter?
 - Hur används lärarresurserna? Hur är de organiserade?

- Vilka kommunikativa strategier använder pedagogerna i de två särskilda undervisningsgrupperna i mötet med eleverna?
 - Hur bemöter pedagogerna eleverna med ord och kroppsspråk?

3 Specialpedagogikens framväxt

Som vi nämnt inledningsvis är placering av elever i särskild undervisningsgrupp en vanlig specialpedagogisk åtgärd. För att förstå den särskilda undervisningsgruppen som verksamhet använder vi oss av litteratur om specialpedagogikens framväxt.

Gustafsson och Myrberg (2002) beskriver specialpedagogikens framväxt genom att göra ett avstamp i historien vid 1900-talets sekelskifte. Vid den tidpunkten utvecklades tekniker för mätning av intelligens och elever med särskilda svårigheter började kategoriseras. Dåliga prestationer i folkskolan ansågs inte längre enbart bero på ointresse och lathet. Malmgren Hansen (2002) förklarar att utvecklingen under 1920-talet dominerades liksom tidigare av ett synsätt där förklaringarna försköts till eleven och därmed bort från skolans miljö.

Det första embryot till vad som sedan skulle komma att kallas specialpedagogik påträffas, enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007), i 1940 års skolutredning. Författarna berättar vidare att undervisningen under 1940- och 1950-talet differentierades markant. Elever med läs- och skrivsvårigheter, synsvaghet, hörselskador och talsvårigheter avskildes till specialklasser. När grundskolan infördes 1962 ökade specialundervisningen i omfattning. Specialklasserna minskade när den nya specialundervisningen startades i form av läsklinik, observationsklinik och talklinik. I mitten av 1970-talet hade specialundervisningen nått en sådan omfattning att det i en vanlig klass i grundskolan fanns en speciallärare på fyra lärare. I SIA-utredningen 1974, menar författarna, att omgivningsfaktorer betonades istället för svårigheter hos individen och Malmgren Hansen (2002) menar att det var det som var det avgörande för att specialklasserna avskaffades.

Enligt Nilholm (2007) var det först när Lgr 80 infördes som specialpedagogikens roll i skolan förändrades. 1980-talet kännetecknades av att specialundervisningen integrerades med den vanliga undervisningen. Barn med funktionshinder integrerades i större utsträckning i grundskolan och det skedde ett närmande mellan särskolan och grundskolan. Enligt Malmgren Hansen (2002) kritiserades den specialpedagogiska undervisningen i början av 1980-talet. Kritiken riktades mot hur specialundervisningen bedrevs och organiserades i de svenska skolorna. Under 1990-talet började begreppet inkludering användas istället för integrering och man började prata om ”elever i svårigheter” istället för ”elever med svårigheter”. Detta gav en markering på att svårigheterna inte ligger hos eleven utan uppkommer i samspelet mellan individen och miljön, och är samtidigt ett ställningstagande mot segregering av elever i skolan, menar hon. Inkluderingsbegreppet inriktar sig mot att alla elever kan vara i samma skolmiljö oavsett vilka behov och förutsättningar som finns. Denna syn på inkludering har genomsyrat styrdokumentet sen dess och begreppet ”en skola för alla” har blivit en ledstjärna inom svensk skolpolitik (Tideman, 2004). Inkludering definieras som den undervisning som sker inom klassens ram och gemenskap. Inkludering förutsätter att eleven är med som aktiv deltagare. Skolan och klassens arbete ska anpassas till eleven, det är inte eleven som ska anpassas till skolan (SOU 2003:35).

I Lpo 94 och Lgr 11 står att ”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (s. 4, Lpo 94 och s. 8, Lgr 11). Alla elever har rätt till en likvärdig utbildning och undervisningen ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar. En vanlig specialpedagogisk åtgärd är att elever placeras i särskilda undervisningsgrupper (Fischbein, 2007). En särskild undervisningsgrupp kan definieras som en undervisningsgrupp för att hjälpa elever som av någon anledning har svårigheter att tillgodogöra sig den vanliga

undervisningen. Gruppen kan vara mer eller mindre segregerad från den ordinarie undervisningen (Karlsson, 2007). I Karlssons avhandling kan man läsa vidare att särlösningar i olika former har funnits lika länge som den allmänna folkskolan existerat. År 1879 var hjälpklass benämningen på ett av de första sätten att organisera elever som inte passade in i den ordinarie undervisningen. När elever senare började intelligenstestas kunde en förfinad differentiering göras och därmed etablerades svagklasser. På 30-talet anordnades den första observationsklassen som senare följdes av specialklasser och kliniker. Målet med klinikerna var att ge de svårbehandlade eleverna en positivare behandling genom att individanpassa undervisningen. De särskilda undervisningsgruppernas existens i dagsläget konstaterar dilemmat, att det fortfarande finns elever som inte innefattas av det politiska idealet ”en skola för alla”. Skolverket (1999) framhåller att forskning som gjorts om särskilda undervisningsgrupper visar att elever i dessa grupper tenderar att sänka sin ambitionsnivå och att även lärarnas förväntningar på höga resultat sänks. Fischbein (2007) och Karlsson (2007) konstaterar att eleverna ofta blir kvar i särlösningar resten av skoltiden och att dessa elever tenderar, i ett senare skede, hamna i en marginaliserad position inom skola och samhälle, vilket kan medföra misslyckanden även senare i livet.

4 Relevant litteratur och teoretiska utgångspunkter

Kapitlet inleds med de specialpedagogiska perspektiven med motiveringen att skolsvårigheter beskrivs och tolkas på olika sätt beroende på vilket perspektiv man utgår från. Det sociokulturella perspektivet drar vi nytta av för att analysera de kommunikativa och organisatoriska strategierna som pedagogerna använder för att underlätta för samspel och lärande i mötet med eleverna. Där efter presenteras den lösningsinriktade pedagogiken och det salutogena förhållningssättet som pedagogerna strävar efter att ha gentemot eleverna.

4.1 Specialpedagogiska perspektiv

I Sverige diskuteras i första hand specialpedagogik utifrån de två perspektiven *kategoriskt perspektiv* och *relationellt perspektiv* (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001), vilka till stora delar svarar mot de två perspektiv som Nilholm (2007) benämner som *kompensatoriskt* och *kritiskt perspektiv*. Nilholm presenterar även ett alternativt perspektiv som han kallar för *dilemmaperspektivet*. Ahlberg (2007) förespråkar ett perspektiv som vilar på sociokulturella teorier, det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet*.

Det *kategoriska perspektivet*, och det som Nilholm (2007) kallar *kompensatoriskt perspektiv*, går ut på att kompensera individer för deras problem. För att det ska vara möjligt är det nödvändigt att först identifiera vilka individer som är bärare av problem och därefter bestäms svårigheterna hos eleverna med hjälp av diagnoser. Främst söker man efter neurologiska och psykologiska faktorer. Utifrån resultaten som kommer fram av diagnostiseringen föreslås metoder och åtgärder för att kompensera för de svårigheter som individen har. Åtgärderna går ut på att hitta pedagogiska lösningar som utgår från elevernas brister. Effekten blir ofta differentierad undervisning som bedrivs under speciella former, t.ex. undervisning i särskild undervisningsgrupp eller specialundervisning av enskild lärare. Emanuelsson m.fl. (2001) beskriver det *relationella perspektivet* som något som sker i samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Orsakerna till svårigheter identifieras inte till en enskild elev. Förändring av omgivningen och dess utformning blir desto viktigare för att eleven ska ha möjlighet att lyckas i skolarbetet. Förenklat kan sägas att perspektivet ser eleven *i svårigheter* istället för eleven *med svårigheter* som snarare är representativt för det kategoriska perspektivet. Mot denna bakgrund kan begreppet integrering kopplas ihop med det kategoriska perspektivet, som enligt Nilholm (2006), handlar om att anpassa ”avvikande” elever till befintliga miljöer. Inkludering är, till skillnad mot föregående, när eleven är delaktig i den undervisning och miljö som är organiserad utifrån barns olikheter.

Det *kritiska perspektivet* är ideologiskt inriktat eftersom det vuxit fram som en kritik där grunderna i specialpedagogiken ifrågasatts. Bakgrundsfaktorer som Nilholm (2007) tar upp är en vetenskapskritik som ifrågasatt traditionella vetenskapliga synsätt, en identitetspolitik som förändrat synen på tidigare marginaliserade grupper och idén om en skola för alla. Utifrån det kritiska perspektivet, menar författaren, att man söker efter faktorer som ligger bakom den specialpedagogiska verksamheten. Specialpedagogiken uppstår till följd av olika sociala processer som t.ex. sociokulturellt förtryck och skolans misslyckande. Han menar att skolan inte tar tillvara på elevers olikheter utan istället marginaliserar och pekar ut på ett sätt som missgynnar dem. Man är negativt inställd till diagnostisering och kritisk till användbarheten i diagnoserna. Orsaken till att en elev misslyckas i skolan bör sökas utanför eleven. Man bör istället fokusera på vad samhället kan göra för att möta alla elevers olika förutsättningar och behov. Ur en demokratisk synvinkel är deltagande viktigt och undervisningen ska vara inkluderande. I klassen får eleven social träning och chans att utveckla en gemenskap med gruppen. Nilholm menar att skillnaden mellan pedagogik och specialpedagogik i huvudsak

löses upp när eleven deltar aktivt och inkluderande i klassundervisningen. Nilholms ifrågasättande om specialpedagogikens vara eller icke vara leder till att han presenterar ytterligare ett perspektiv som han kallar för *dilemmaperspektivet*. Dilemman är något ständigt närvarande i skolans verksamhet som är oerhörd komplex och många gånger motsägelsefull. Dilemman är inte enkla att lösa, utan måste hela tiden vägas mot å ena sidan... och å andra sidan... och på så sätt hanteras tillfälligt och unikt när de uppstår (Nilholm, 2007). Ett exempel på dilemman är just den särskilda undervisningsgruppen. Undervisningen ska vara inkluderande inom klassens ram, samtidigt som den ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Ahlberg (2007) menar att de specialpedagogiska perspektiven är riktade mot elevers olikheter och vem som äger problemet. Förklaringar söks varken hos individen eller i miljön. Hon presenterar det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet*, som vilar på teorier utifrån det sociokulturella perspektivet, fenomenografi och variationsteori. Det sociokulturella perspektivet innebär att lärande skapas i interaktion med andra och i det sammanhang eller i den historiska, sociokulturella miljö som människan är delaktig i. Fenomenografi och variationsteori studerar relationen mellan människan och omvärlden för att förstå hur fenomen kan urskiljas, erfaras och uppfattas på olika sätt. Nordevall, Möllås & Ahlberg (2009) förklarar att i det kommunikativa relationsinriktade perspektivet fokuseras därför inte individen eller praktiken. Istället studeras sammanhangen där människan ingår, så som ”skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och individens förutsättningar och behov” (s. 171). Förklaringar söks därmed i samspelet mellan individen och den omgivande miljön.

4.2 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet är ett alternativ till behaviorism och rationalism, som bland annat Säljö (2000) har utvecklat med utgångspunkt från Vygotskys idéer. Centralt är att lärande sker hela tiden och överallt, genom kommunikation, i samspel med andra. Det sociokulturella perspektivet används i studien för att förstå de processer som uppstår i interaktionen mellan människor och de sammanhang och miljöer de ingår i.

4.2.1 Samspel och lärande

Utgångspunkter i det sociokulturella perspektivet är att människan samspekar med sin sociala och fysiska omgivning och att det finns en helhetssyn på människan, som är en biologisk och sociokulturell varelse (Säljö, 2000). Med det menar han att lärande och kunnande inte kan förklaras med hur vi fungerar som individer eller utifrån den biologiska utrustningen som vi fötts med. I beräkningen måste också omgivningens resurser och krav tas med, dvs den kultur vi lever i, de människor vi ständigt samspekar med i vardagen och de redskap som vi har tillgång till. Människan formas när de deltar i kulturella aktiviteter och det är samspelet mellan kollektiv och individ som fokuseras i det sociokulturella perspektivet.

Lärande ses som en aspekt av allt mänskligt handlande som sker överallt. ”Människor kan inte undvika att lära, och deltagande i olika former av verksamheter ger människor erfarenheter som de – på gott och ont – tar med sig” (Säljö, 2000, s. 234). Säljö lyfter fram att skola och utbildning är viktiga delar i kunskapandeprocessen, men inte kan begränsas dit. De mest grundläggande insikterna och färdigheterna förvärvas fortfarande i andra sammanhang som med familj, vänner, i föreningar och på arbetsplatser. I samtalet vid middagsbordet, i gemenskapen framför tv:n, i diskussionen med bekanta på torget, är alla exempel på där lärande sker genom interaktion mellan människor. Lärandet kan vara individuellt likaväl som kollektivt. Lärandet förändras också över tid genom att omvärldens krav och möjligheter förändras. I ett sociokulturellt perspektiv är kunskaper inte något som finns lagrat och

färdigförpackat och förvaras inne i huvudet. Kunskaper ses som något som används i det dagliga handlandet. Det är en resurs som kan hjälpa till att lösa problem, hantera kommunikativa och praktiska situationer på ett passande sätt. Kunskaper och färdigheter som förvärvats kommer från de insikter som gjorts och byggts upp historiskt i ett samhälle och som sedan överförs genom kommunikation till kommande generationer i form av intellektuella (psykologiska/språkliga) och fysiska redskap/artefakter.

Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist (2001) beskriver liknande om interaktion som ses som grundläggande sociala handlingar där människor förhåller sig till andra människors handlingar, och därigenom bygger sociala relationer. Dessa författare förhåller sig till det sociokulturella eller social-konstruktionistiska perspektivet där verkligheten ses som socialt konstruerad. Vi bygger interaktionsmönster som regler och normer för sociala sammanhang genom våra egna handlingar. För att konstruera dessa regler och normer i vardagslivet krävs mellanmännisklig interaktion, ”face-to-face interaction”. Alltså vad vi gör med språket och vad språket gör med oss. För en förståelse och dynamik i pedagogiska interaktioner har både interaktionen och kontexten stor betydelse.

4.2.2 Kultur och socialisation

Begreppet kultur beskriver Säljö (2000) som ett samlingsnamn på alla resurser som delvis finns hos individen, delvis i vår materiella omvärld och delvis i den sociala interaktionen. Resurserna kan bestå av fysiska artefakter som t.ex. olika verktyg, hjälpmedel och kommunikationsmedel. De intellektuella artefakterna utgörs av vårt språk (verbalt och icke verbalt/kroppsspråk). Exempel på intellektuella resurser kan vara värderingar, idéer och kunskaper som finns eller förhandlas fram i interaktion med omvärlden. Han menar att kulturen är både materiell och immateriell.

Säljö (2000) framhåller att kunskaper och färdigheter är något som återskapas i alla kulturer och under alla sociala och historiska villkor. Det självklara ligger i att varje samhälle har behov av att försäkra sig om att de fysiska och teoretiska färdigheter som förvärvats och utvecklats förs vidare till nästkommande generationer för att inte riskera att viktiga upptäckter och insikter som gjorts går förlorade. Man brukar skilja på primär och sekundär socialisation. Den primära socialisationen äger rum i en familj. I familjen förmedlas de mest grundläggande färdigheterna som språk, socialt samspel och hänsynstagande. Pedagogiken är osynlig och traditionell undervisning förekommer inte. Barnet agerar och lär i samspel med föräldrar, syskon, släkt och vänner genom att observera, ta efter och delta i olika aktiviteter. Man lär sig om aktiviteterna i det aktuella tillfället de pågår. Barnet har en nära relation till människorna i den primära omgivningen och man delar en gemensam historia. Den sekundära socialisationen sker i skola och andra institutionaliserade miljöer. Skolans mål med undervisningen är lärande. Eleverna motiveras genom att de ska lära sig något. I skolan finns det nödvändigtvis inte ett samband mellan elevens behov och den aktuella aktiviteten. Innehållets förlopp och karaktär styrs av schemat och kursplanernas mål. Innehållet är taget ur sitt sammanhang, det är på så vis dekontextualiserat. Han menar vidare att det är dekontextualiseringen som bidrar till att skapa många av de problem att lära som är vanligt förekommande i dagens skola.

4.2.3 Kommunikation och språk

Nordevall m.fl. (2009) menar att kommunikation är en förutsättning för lärande och utveckling, och handlar om olika former av samspel, interaktion och ömsesidighet. Kommunikativa strategier handlar om vilka verktyg vi använder oss av i interaktionen. Det

viktigaste verktyget är det talade språket, men också kroppsspråk, blickar och gester har stor betydelse. För att få full förståelse för en interaktion menar Evaldsson m.fl. (2001) att man även måste se processen i ett sammanhang där också små handlingar analyseras.

I ett sociokulturellt perspektiv, poängterar Säljö (2000) att kommunikativa processer är centrala. Genom att höra vad andra människor pratar om, hur de uppfattar världen och agerar, blir individen medveten om vilken information som är viktig att ta in och blir automatiskt delaktig i förhållningssätt, kunskaper och färdigheter. Världen förtolkas/medieras på så sätt för oss. Engqvist (2009) förklarar att kommunikation betyder ungefär att ”göra gemensamt”. Detta innebär att människor som kommunicerar förvissas sig om att var och en förstår vad den andra menar med något, och då har de kommunicerat med varandra. De behöver inte tycka lika men de förstår varandras uppfattningar. Vidare menar Eide och Eide (1997) att kommunikation kan leda till relationer som skapar system, eller som formar och strukturerar ett redan befintligt system.

Kommunikation bygger på att det finns en sändare, en mottagare och ett budskap, och att kommunikationen sker i ett socialt sammanhang. Det handlar om att bygga upp relationer, bibehålla och förändra dem. Människan själv påverkar informationen vid sändningen, men påverkar också andra vid överföringen (Eide & Eide, 2006). Författarna skriver att för att en dialog ska uppstå krävs att en person sänder ett budskap och mottagaren tar emot budskapet och bearbetar informationen, och ger sedan respons tillbaka. Det sända budskapet kan vara verbalt eller icke verbalt. Om dialogen ska fortlöpa krävs att hinder som yttre störningar eller feltolkningar av mottagaren utifrån avsändarens förväntningar uteblir. Svårigheter i kommunikationen kan uppkomma när det verbala budskapet från sändaren inte stämmer överens med det icke verbala språket. Danielsson och Liljeroth (2007) går ett steg längre och menar att det är det egna förhållningssättet som avgör hur man hanterar upplevelser och information, och hur de sedan omsätts i handling. Hur man bemöter en person beror på vilka kvaliteter som finns i det egna förhållningssättet. Författarna beskriver kommunikation så här:

Kvaliteten i kommunikation och samspel har sin grund i personens förhållningssätt, dvs. i tänkande och styrande tankemönster. Förhållningssättet uttrycks i bemötande (språk och handlande) som sedan avgör kontakten mellan personerna. Kommunikation är den process som uppstår. (s. 156)

Engqvist (2009) skriver om en struktur för kommunikation. Strukturen består av förhållningssätt, strategi och taktik. Ett intressant eller välvilligt förhållningssätt är nödvändigt för att få en bra kontakt med den man samtalar med. Det mest grundläggande förhållningssättet som krävs för en god kontakt är att bekräfta eller konfirmera människor, att man tar människor på allvar och respekterar yttranden. Strategin handlar om att avhandla ett område i taget. Taktiken är på vilket sätt man samtalar med varandra. Att bekräfta det samtalspartnern säger ökar förtroendet för att budskapet som sänts har tagits emot. Eide och Eide (2006) menar att människor har invanda mönster som de tolkar information och agerar utifrån. Detta kan skapa problem i samtalet då mottagaren inte har den informationen. Genom att agera utifrån invanda mönster kan en känsla av kontroll över samtalet infinna sig. Payne (2002) menar att kommunikation till viss del handlar om att ha kontroll. Vem som innehar kontrollen över samtalet beror på vilken relation personerna har och hur de förhåller sig till varandra. Däremot om ett samtal ”låser sig” så menar Engqvist (2009) att personerna kan befinna sig på olika nivåer. Det som styr en människas handlingar visas i resultatet av handlingarna. Regler, strategier och värderingar ligger på olika abstraktionsnivåer hos en människa och kan ändras och förbättras. En persons svårigheter och problem ska lösas på den nivå där de finns, vilket är en förutsättning för problemlösning i låsta situationer i en kommunikation.

Danielsson och Liljeroth (2007) berättar att en god kommunikation först är möjlig när den egna rollen och funktionen är klar. Tydliga roller ger struktur och trygghet, som leder till att man då både kan ta emot och ge själv, och därmed samarbeta och få en bra kommunikation. Vygotsky framhåller (enligt Säljö, 2000) att människan ursprungligen är en genuint kommunikativ varelse som redan från början har instinkter att samspela med andra. Språket utvecklas för att kunna upprätthålla och utveckla strävan mot att kommunicera. När barnet lär sig ett språk kan det också påverka och ingripa i de aktiviteter som det deltar i. Med språkets hjälp kan saker pekats ut och benämnas, ges mening och innebörd och forma etik och moral. Säljö (2000) menar att kommunikation kan ses som en situationsbunden handling som både är dynamisk och oförutsägbar. I samtalet förhandlas något fram. Vygotsky har en idé om att individen kan ta till sig och ta över, appropriera, kunskaper från medmänniskor i samspelssituationer. Han använder begreppet ”zon of proximal development” eller det som Säljö (2000, s. 120) översatt till närmaste utvecklingszon. Utvecklingszonen definieras som avståndet mellan det som en individ kan klara på egen hand utan stöd och det som individen kan klara med hjälp av en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater. Han pekar på att det ofta kan vara så att man med hjälp av handledning kan klara av att lösa problem som hade varit svåra att lösa på egen hand.

4.3 Salutogent förhållningssätt och lösningsinriktad pedagogik

Som vi nämnt tidigare strävar pedagogerna i vår studie efter att använda ett salutogent förhållningssätt och en lösningsinriktad pedagogik i samspelet med eleverna. Ett salutogent förhållningssätt innebär att se till det friska hos människor och hur det kan stödjas. Enligt Professor Levi (refererad i Antonovsky, 1991) utsätts alla människor för olika slags påfrestningar såväl kroppsliga, psykiska och/eller sociala under olika skeden i livet. Olika människor har olika motståndskraft mot påfrestningarna. Antonovsky (1991) formulerade begreppet KASAM som betyder ”känsla av sammanhang”. Hur frisk en person håller sig beror på hur meningsfull, begriplig och hanterbar man upplever att världen är. Delaktighet med andra skapar känsla av meningsfullhet och meningsfullheten utvecklas när man upplever en känsla av att vara uppskattad och behövd. Medbestämmande är något som hör ihop med meningsfullhet. Begripligheten beror på att världen upplevs som stabil och förutsebar. Hanterbarhet handlar om psykets belastning med en lagom mängd av utmaningar. Antonovsky utgår inte från vad det är som gör att människor blir sjuka, utan vänder istället på det och ställer sig frågan varför så många människor förblir friska trots att de utsätts för svåra påfrestningar. Att främja hälsa genom att undvika påfrestningar räcker inte enligt Antonovsky. Det handlar inte om att laga en bro så att människorna kan lotsas över livets flod, utan just att klara av att hantera påfrestningarna som livet innebär och göra det bästa av situationen. Att förebygga ohälsa innebär att göra tillvaron sammanhängande. Han beskriver KASAM som förmågan att lära sig att simma och behärska strömmar och rev i livets flod. Antonovsky skriver ingenting om skolan, men menar i sitt resonemang om arbetslivet att man måste förändra de strukturella förhållanden som framkallar ohälsosamma stressorer för att uppleva ”känsla av sammanhang”.

Lösningsinriktad pedagogik bygger likt Antonovskys tankar på att utgå från det som är positivt hos individen. Forskning om den lösningsinriktade pedagogiken visar att den från början är en utveckling av lösningsfokuserad terapi inom psykologin, där en samtalsmetodik används som verktyg för att utveckla en bild av en önskvärd framtid. Utifrån en terapimodell i början på 90-talet som handlade om social träning, metoder för att hjälpa ungdomar med sociala och emotionella problem, och konsten att uppmuntra, utvecklades så småningom den lösningsinriktade pedagogiken och överfördes till skolans värld (Måhlberg & Sjöblom, 2004).

Two viktiga huvudkomponenter i LIP är förhållningssätt och samtalsmetodik. Förhållningssätt handlar om att skapa goda relationer med eleverna och stärka deras självbild genom uppmuntran, beröm och lagom svåra utmaningar. Att bemöta elever på ett lösningsinriktat sätt innebär att lyfta fram elevens resurser och kompetenser och fokusera på det som redan fungerar. Samtalsmetodiken handlar om hur man genom dialog resonerar och ställer frågor till eleverna för att få fram mål eller delmål. Syftet med målen är att de ska uppnås och på så sätt generera bättre självförtroende. LIP beskriver också vikten av samspelet mellan läraren och eleven. Det kan handla om att eleven löser en uppgift genom att samarbeta med läraren. Detta kan jämföras med det som Vygotsky säger om "zon of proximal development" (refererad i Säljö, 2000 s. 120). Avgörande för samspelet kan också vara hur läraren bemöter en provokation. LIP uppmanar till att bemöta en elevs provokation genom t.ex. humor. Ett exempel på det kan vara att en elev säger att läraren är en fet och ful kärring. Läraren kan då svara att hon var söt när hon var yngre. Eller så kan man bemöta elevens uttalande mer neutralt genom att konstatera att man nu vet vad eleven tycker. LIP belyser även dilemmat med neuropsykiatriska diagnoser. Skolan är av tradition vana vid att söka efter elevers brister för att kunna sätta in åtgärder och utredningar efterfrågas för att sätta diagnoser på elever. I ett lösningsinriktat tänk vill man framhäva det friska i varje barn, som kan jämföras med det salutogena förhållningssättet, och betona och lyfta fram alla de sidor hos eleven som fungerar.

5 Tidigare forskning

I denna del tar vi upp kunskap om särskilda undervisningsgrupper och bemötande och samspel mellan pedagoger och elever som förvärvats genom forskning. Specialpedagogiken har fått ändrad betydelse i teorin. Fokus har flyttats från det traditionella kategoriska synsättet till ett relationellt förhållningssätt. Det innebär att målet för all undervisning ska vara av inkluderande art (Rosenqvist, 2007). Emanuelsson m.fl. (2001) hävdar dock att det kategoriska perspektivet fortfarande dominerar i praktiken, trots att styrdokumentet förespråkar ett relationellt perspektiv.

5.1 Den särskilda undervisningsgruppen

Det svenska utbildningssystemet har som målsättning att bli mindre segregerat, och bli en mer inkluderande skola där olikheter är en tillgång. Ändå har förekomsten av differentierade grupper ökat, och även antalet elever i särskolan har ökat (Westling Allodi, 2008). Gustafsson (2009) diskuterar om det är så att forskning som gjorts om den dolda läroplanen kan påverka uppkomsten av skolsvårigheter. Forskning har visat på uteblivna positiva effekter av specialundervisning och kan dessutom bidra till att förvärra de ursprungliga problemen eller skapa nya. Vissa inslag från den dolda läroplanen som att lyssna på instruktioner, sitta på sin plats, när och hur man talar och koncentrationen betonas starkare i mindre gruppundervisning. Han ställer sig undrande till om det kan vara en förklaring till de ibland uteblivna positiva effekterna av undervisning i mindre grupp. Eller om det kan bero på att specialundervisning präglas av en annan typ av den dolda läroplanen än den i ”vanlig” klass. Fischbein (2007) konstaterade i sin studie att placering i särskild undervisningsgrupp inte alltid baserades på barnens behov, utan istället hade att göra med att omgivningen upplevde barnet som annorlunda. Placering i gruppen kunde också verka som ett skydd för barnet för att inte utsättas för mobbning av både skolkamrater och lärare. Berhanu och Gustafsson (2009) skriver också om att en tillhörighet i en särskild undervisningsgrupp inte bara innebär möjligheter med fler resurser utan också många begränsningar. Det kan bidra till en sämre självbild och begränsad delaktighet. Man vill därför hitta metoder som kan stödja skolorna i att skapa bra sociala och hälsosamma miljöer, där eleverna utvecklar en positiv identitet och upplever delaktighet.

Karlsson (2007) har i sin avhandling undersökt en skolas organisation för elever i en särskild undervisningsgrupp, och vad elever, pedagoger och föräldrar tror är orsaken till elevernas skolsvårigheter. I resultatet av studien framkommer att elevernas nuvarande och tidigare klasslärare beskriver eleverna som att de har skolsvårigheter och är i behov av särskilt stöd, men också att de är ”socialt handikappade”. Pedagogerna är osäkra på vad det är som utgör elevernas problem. Karlsson kommer fram till att svårigheter tillskrivs eleven i form av psykologiska, sociala, pedagogiska och medicinska diskurser och precis som Emanuelsson m.fl. (2001) hävdar Karlsson att det är det kategoriska perspektivet som råder. Eleverna däremot beskriver sig själva som busiga, svårt att sitta still och inte kan koncentrera sig. Oftast är det klassläraren som har initierat elevens flytt till den särskilda undervisningen från klassen. Det framkommer också i studien att eleverna har en klasstillhörighet som de gärna identifierar sig med, även att de vid studiens tillfälle gick i den särskilda undervisningsgruppen, men det är vid få tillfällen som eleverna är delaktiga i skolaktiviteter utanför den särskilda undervisningsgruppen. Karlsson skriver också om att all information om den särskilda undervisningsgruppen på skolans informationstavla och områdesbeskrivning saknas, vilket kan tolkas som att skolan vill osynliggöra den.

Hellberg (2007) beskriver i sin avhandling hur elever i behov av särskilt stöd i gymnasieskolan ser på sin skolgång, och hur gymnasieutbildningar och särskilda undervisningsgrupper är organiserade. Studien genomförs i en särskild undervisningsgrupp på ett individuellt program för elever med diagnosen Aspergers syndrom. Denna särskilda undervisningsgrupp är placerad i samma korridor som övriga elevers klassrum, personalrum och arbetsrum för lärare. En inkluderande målsättning råder på skolan och känslan av placeringen är att det är "en skola i skolan". Men elevernas beskrivningar menar att dess placering innebär att eleverna är särskilda från socialt liv med övriga elever på skolan. All undervisning för gruppen sker i elevernas hemklassrum, vilket medför att de rör sig i begränsad omfattning på skolan och deras utbyte med övriga elever på skolan är liten. I sitt hemklassrum sitter eleverna avskilda från varandra med skärmar runt arbetsplatsen. Undervisningen blir därför mycket individuell och anpassas efter varje elev, och även om eleverna arbetar med samma uppgifter finns lite samspel. Eleverna beskriver det som positivt och en plats för att få lugn och ro, medan lärarna har ett kompensatoriskt synsätt och framhåller att undervisningen bör vara individualiserad utifrån elevernas funktionshinder och på så sätt kompensera eleverna för deras brister med olika insatser i undervisningen. Även i denna individuellt anpassade skolverksamhet för elever som inte passar in i den ordinarie undervisningen framkom att ett par elever inte heller passade in här, och fick därför hemundervisningen hela eller delar av veckan. Lärarna lägger då eleverna svårigheter hos individen och gör särskilda lösningar utanför skolan, vilket visar på ett kategoriskt synsätt hos lärarna.

En elevs tillhörighet i en exkluderande undervisning innebär inte bara möjligheter utan också begränsningar. Segregerande lösningar blir ofta alternativet då kraven ökar på elevernas resultat. Dessa lösningar bidrar till att delaktigheten och jämlikheten hos eleverna försämras och går tvärtemot en skola för alla (Berhanu & Gustafsson, 2009). Nilholm (2007) skriver att en verksamhet ska anpassas efter elevens individuella behov och förutsättningar och inte att en förändring ska bestå av att eleven ska anpassa sig efter verksamheten. Elever i särskilda undervisningsgrupper får ofta en "stämpel" på sig som avvikare vilket kan vara känsligt för en elev. Stämpeln innebär att eleven hamnar i en kategori som är en förutsättning för att få den hjälp som behövs i skolsituationen. Han menar att man kan kompensera avvikelser genom normaliseringsarbete för att få den som är avvikande att bli mer normal, det kompensatoriska perspektivet. Fischbein (2007) framhåller att skolans oförmåga att hantera variation leder till segregering och särbehandling, vilket är negativt för den personliga utvecklingen och självkänslan. Detta kan i sin tur leda till framtida utslagning och utanförskap i samhället så som arbetslöshet och kriminalitet, menar hon. Även Karlsson (2007) belyser dilemmat med särlösningar, vilket i framtiden kan leda till att de elever som varit föremål för den typen av åtgärder även senare i livet kan hamna i en marginaliserad position inom skola och samhälle.

5.2 Bemötande och samspel i skolverksamhet

Det individuella bemötandet innebär i styrdokumentet att anpassning ska ske efter elevens karaktär, mognad, förmågor, behov, förutsättningar, erfarenheter och intressen. Undervisningen ska främja elevernas lärande och utveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter (Skolverket, 2005). Enligt Ahlberg (2007) beror elevers känsla av delaktighet och gemenskap på hur de pedagogiska och didaktiska insatserna utformas för att stödja den enskilde elevens lärande. Delaktighet, kommunikation och lärande är viktiga aspekter i sammanhanget. Berhanu och Gustafsson (2009) berättar att man inom forskningen vill hitta bra metoder och strategier för att hjälpa skolor att få en trivsamt och utvecklande miljö för eleverna. Lärarna är en betydelsefull länk för en positiv anda i klassrummet vilket kan bidra till högre studiemotivation. Lärarnas bemötande och

förväntningar på eleven påverkar deras lärande. Får eleven ett positivt bemötande och har höga förväntningar på sig är det ofta relaterat till högre elevresultat. Om skolans miljö upplevs som bekräftande, positiv och tillfredställande för eleven är det också en bidragande orsak till högre elevresultat. Westling Allodi (2008) menar att effekterna av skolklimatet är beständiga och bidrar till hur elevernas livsbana kommer att se ut och vilka möjligheter framtiden har att erbjuda.

Om en skola för alla ska förverkligas behövs det ledtrådar för att kunna möta alla elevers variation av behov och förutsättningar. Stier (2003) berättar om att identiteter bara blir meningsfulla i relation till något eller i relation till andra människor. Enligt Hundeide (2001) är identitet och bemötande intimt sammankopplade eftersom lärande och relationer har med varandra att göra. Lärandet sker genom deltagande och att skapa miljöer där individen känner sig accepterad och som på ett positivt sätt kan forma den lärandes identitet. Om eleven känner sig uppskattad och blir positivt bemött är chansen stor till motivering av fortsatt lärande. Nordevall m.fl. (2009) menar att man har kommit fram till att kommunikationen mellan elever och lärare är avgörande för att förstå den sociala och lärandemässiga situationen i skolan för den enskilda eleven. Goda relationer emellan är betydelsefulla för elevens lärande och prestation i skolan. Hundeide (2001) menar att den viktigaste uppgiften en lärare bör ha är att ge positiv bekräftelse och uppmuntran. Då ökar eleven sin motivation och viljan att prestera i skolan.

Alexandersson (2009) har studerat samspelet, interaktion och kommunikation, mellan en flicka med utvecklingsstörning och hennes omgivning. Studien använder sig av tre olika perspektiv. Utifrån det sociokulturella perspektivet utvecklas människan endast genom interaktionen mellan människor. Genom kommunikation blir individen delaktig i kunskaper och färdigheter. I det socialinteraktionistiska perspektivet förhåller vi oss till varandra och omgivningen utifrån den mening omgivningen har för oss. I det kommunikativa relationsinriktade perspektivet är delaktighet, kommunikation och lärande sammanflätade (Nordevall m.fl., 2009). Enligt Ahlberg (2007) beror elevers känsla av delaktighet och gemenskap på hur de pedagogiska och didaktiska insatserna utformas för att stödja den enskilde elevens lärande. Delaktighet, kommunikation och lärande är viktiga aspekter i sammanhanget. För att få en lyckad inkludering och en bra samarbetsform för lärande krävs, enligt Vygotsky, att ”läraren skapar en social miljö som utvecklar elevens handlingar och de samspelemöjligheter som undervisningen erbjuder” (Alexandersson, 2009, s. 113). Säljö (2000) menar att läraren använder sig av mediering, en förmedling mellan omgivningen och barnet. Lärarens handlande är således av stor betydelse. En stor förutsättning till delaktighet är lärarens medverkan. Lärarens interagerande är antingen aktivt, genom direkt stöd, eller passivt, genom att medvetet försöka släppa fram en aktiv handling hos eleven. Det viktigaste med lärarens interagerande är dock att göra eleven delaktig genom att förutsätta aktivitet. Resultatet av studien visar att flickan med utvecklingsstörning får utmana sig själv i samspelet med andra och därmed ges förutsättningar för att utveckla ett gott självförtroende. Detta bidrar till delaktighet både socialt och i samband med uppgifter i klassens ram. Flera situationer erbjuder olika förutsättningar för interaktion och kommunikation, vilket leder till delaktighet (Alexandersson, 2009).

Samuelsson (2008) har studerat elevers störande beteenden i klassrummet mot regler och förväntningar, och lärarnas olika korrigeringar och åtgärder i sin avhandling ”Störande elever korrigerande lärare”. Studien har gjorts i tre skolor i år 7 där det huvudsakliga insamlandet bestod av observationer och fältanteckningar. Eleverna i de tre skolorna fick i början av läsåret förmaningar om ett övergripande förhållningssätt och regler om ett önskvärt beteende i

skolan, vilket accepterades av eleverna i stora drag. Samuelsson kommer fram till att det som lärarna tyckte var de mest störande beteendena hos eleverna var kroppshandlingar, felaktigt pratande och bristande lyssnande. Lärarna använde många olika metoder för att korrigera eleverna, både verbala och icke verbala. De vanligaste verbala åtgärderna som användes för att tillrättvisa eleverna var uppmaningar och att namnge eleven. Bland de icke verbala åtgärderna var användningen av gester och att närvara vid den störande eleven bland de mest använda åtgärderna. Lärarnas olika åtgärder användes i olika situationer, vid likadana störningar användes inte alltid samma åtgärd och en åtgärd kunde användas vid olika störningar. Samuelsson tolkar detta som att åtgärderna var universella, och att lärarna valde en åtgärd slumpmässigt och inte den mest lämpliga. Lärarna i studien beskrivs som motståndskraftiga då det var få fall där lärarna reagerade över elever som agerade respektlöst mot dem. Ofta hanterades störande beteenden först med en mjukare korrigering, som sedan efterföljdes av en hårdare. Det framkom att pojkar fick flest korrigeringar och fungerade sämre i sociala sammanhang i undervisningen medan flickorna verkade ligga närmare det ideala beteendet som lärarna ansåg önskvärt. Samuelsson menar att gemensamma kollegiala samtal om hanteringen av störande och avvikande beteenden hos elever skulle vara betydelsefull för verksamheten. Men i klassrummet är det den enskilda lärarens privatsak på vilket sätt man väljer att korrigera elever. Lärarna lade också stor vikt vid en ömsesidig god relation som förutsättning för social- och kunskapsmässig utveckling och trivsel.

Evaldsson m.fl. (2001) sammanfattar olika slag av tidigare kvalitativ klassrumsforskning som gjorts efter att man på ett förhandskategoriserat sätt tittat på klassrummet. Man försökte förstå aktörernas handlingar och dess förutsättningar genom att fånga händelser i klassrummet och vad dessa betydde för aktörerna. Syftet var att öka insikten om hur skolan fungerar i olika hänseenden. Detta sätt att arbeta blev väldigt populärt på sextio- och sjuttioalet. En forskning som fick stor betydelse var i Nordamerika där man analyserade om relationen mellan barns språkliga kunnande och den typ av språkbruk som skolan förväntade sig, framförallt på barn från olika kulturella minoritetsgrupper. Ett av resultaten som forskarna kom fram till var att det bland vissa indianstammar fanns en tradition för social interaktion som inte alls stämde överens med vad som förväntades i klassrummet. Detta anser forskare är en viktig anledning till att minoritetsgrupper relativt sett har mindre skolframgång idag. I Sverige fann man att lärarnas undervisningstakt bestämdes av en styrgrupp av elever där resultatet visar på att elever med olika social bakgrund har olika kompetens att hantera klassrumsspråket. Även skillnaderna i kunskap ökar mellan elever med olika tillgång till språket. De viktigaste resultaten från denna klassrumsforskning är ändå IRE-strukturen (initiering, respons och evaluering) som anses dominera undervisningen i klassrum i de flesta länder och på alla nivåer. Den går ut på att läraren initierar/frågar, eleven svarar och läraren evaluerar/följer upp elevens respons på initieringen. Utifrån denna forskning på sjuttioalet kom begreppet om att läraren pratar två tredjedelar av tiden i klassrummets katederundervisning. Idag är denna utveckling en av hörnstenarna i kunskapen om hur klassrumsinteraktionen är organiserad.

Evaldsson m.fl. berättar vidare om att man under nittioalet kritiserade den tidigare forskningen och menade att man missat en del av lärandet i klassrummet, nämligen elevernas interaktion med varandra. Studier visar att det sker en ständig kommunikation i klassrummet mellan elever som inte är en del av den lärarsanktionerade undervisningen. Denna kommunikation är mer frekvent än elevernas interaktion med läraren, och stora delar är relaterat till lektionens innehåll. Andra studier visar att lärarens prat i klassrummet nu är en sjättedel istället för två tredjedelar. Övrig tid pratar elever, och en betydande del ägnas åt samtal av olika slag och om olika samtalsämnen. Nyare studier handlar om interaktionen som sker mellan elever i smågrupper där elevernas eget arbete pågår under hela lektioner.

Författarna skriver om William Corsaro, som var en av de första som uppmärksammade betydelsen av kamratgruppsinteraktion och kamratkulturer för barns socialisation och utveckling. Corsaros studie handlar om betydelsen för barn att ta kontroll genom att bryta mot eller kringgå vuxenregler. Hur barn överskrider reglerna ger viktig kunskap om hur de själva uppfattar och använder normer i skolan. Deras förhandlingar om regler visar att barnen är aktiva och bidrar till att forma pedagogiska sammanhang och ideologier.

6 Metod

I detta avsnitt beskrivs fältstudien som har en sociokulturell och etnografiskt inspirerad ansats. Etnografi är ursprungligen en metod som utvecklats av antropologer i samband med studier av människan i hennes naturliga omgivning. Ansatsen kräver att man under lång tid deltar som observatör i den miljö som ska studeras (Nordevall m.fl., 2009). Vi har valt att kalla den för etnografiskt inspirerad eftersom vi endast haft möjlighet att göra ett kortare nedslag på fältet som studerats. Utifrån de förutsättningar som funnits har strävan varit att så långt som möjligt genomföra studien i linje med etnografiska metoder. Viktigt att uppmärksamma är att varje forskare bär med sig en förförståelse, bestående av såväl erfarenheter präglade av ideologi, kunskapssyn, människosyn och omvärldsuppfattning, som påverkar valet av ansats. I detta fall kändes valet av etnografisk ansats och sociokulturell teoribildning naturligt, då vi bestämt oss för att studera de samspelsprocesser som förekommer i det dagliga mötet mellan pedagoger och elever i de två särskilda undervisningsgrupperna. I dessa möten förhandlas saker fram och ny kunskap konstrueras genom att tidigare kunskaper och erfarenheter kopplas till redan befintliga. Kunskapen ses som en unik social konstruktion som uppstår i interaktionen med andra. I denna studie ses människan som en individ som tillsammans med andra kan påverka och ta del av den verklighet hon lever i (personlig kommunikation, Girma Berhanu, 2010-10-19).

6.1 Studiens aktörer och urval

Urvalet av de särskilda undervisningsgrupperna gjordes utifrån en personlig kontakt som fungerade som gatekeeper (Aspers, 2007; Kullberg, 2004). Gruppen tillhör en kommunal skola som är belägen i en större svensk kommun. Det går ca 750 elever från F-9 på skolan. Fyra pedagoger utgör ett arbetslag kring de sju eleverna som är uppdelade i två särskilda undervisningsgrupper (lilla gruppen och stora gruppen). De fyra pedagogerna/respondenterna är tre kvinnor och en man i åldern 34-60 år. De benämns som pedagoger eftersom tre av dem är utbildade lärare och en är fritidspedagog. I lilla gruppen återfinns tre pojkar som går i år 4, 5 och 7 med tre pedagoger. I stora gruppen går en pojke från år 6 och två pojkar och en flicka från år 9 med en pedagog, med undantag från vissa lektioner då en pedagog från den andra gruppen undervisar. Eleverna har gått i de särskilda undervisningsgrupperna i minst en termin och som mest 5 år. I resultatdelen nämns eleverna vid namn endast då det är nödvändigt och medför bättre flyt i läsningen. För det mesta används endast benämningarna pedagog och elev. Namnen är påhittade för att enskilda personer inte ska kunna identifieras.

6.2 Genomförande

Studien har genomförts under hösten 2010 och våren 2011. Processen inleddes med en förstudie. Vårdnadshavare kontaktades via e-post och när godkännande skett och vi fått access till fältet, föregicks fältstudierna av att pedagogerna intervjuades enskilt. När datainsamlingen var klar startade analyseringsarbetet och rapportskrivandet.

6.2.1 Kontakt med fältet

När vi genom gatekeepern (Aspers, 2007; Kullberg, 2004) tog kontakt med arbetslaget till de särskilda undervisningsgrupperna inleddes en förstudie i november 2010. Aspers (2007) poängterar att det som forskare är viktigt att ha en viss grundläggande kännedom om fältet för att senare förstå vad respondenterna pratar om och kunna tolka kulturer och koder. Förstudien gav oss inblick i verksamheten. Vid de sammanlagt fyra besöken bekantade vi oss med eleverna och miljön kändes in. Vid ett av tillfällena genomfördes ett möte med pedagogerna för att diskutera verksamheten i gruppen, möjliga inkörsportar till studien, eventuella problem

som kunde tänkas dyka upp under fältarbetet och när inträde och utträde skulle ske. De fick reda på att syftet med undersökningen var att studera samspel mellan pedagoger och elever. Tanken var att gå in i studien med en öppenhet för att senare få syn på vad som skulle studeras mer noggrant. Vid examinationen av undersökningsplanen anmärktes det dock på att syftet och frågeställningar behövde preciseras och tydliggöras. Detta gjordes i efterhand och fördelen var på så sätt att det exakta syftet att undersöka kommunikativa och organisatoriska strategier, inte avslöjades för pedagogerna. Under mötet med pedagogerna diskuterades också våra roller som observatörer. Målet var att agera observerande deltagare "observer as participant" (Hammerslay & Atkinson, 1995, s. 104). Ambitionen var att mest observera och på så sätt påverka så lite som möjligt. I och med vår förstudie hade vi fått chansen att förklara för eleverna varför vi var där. Det hände att eleverna var nyfikna på vad vi gjorde, men för det mesta kändes det som om vi smälte in bra eftersom de inte gav oss någon större uppmärksamhet.

6.2.2 Datainsamling

I enlighet med den etnografiska metoden användes triangulering. Syftet med triangulering är enligt Aspers (2007) att genom jämförelse med hjälp av olika metoder eller empiriska källor öka arbetets kvalitet och resultat. Fördelen är att man kan få reda på både uppfattningar och agerande. Kullberg (2004) använder termen datatriangulering, vilken svarar mot vårt sätt att utnyttja triangulering då vi använt oss av dataproduktion från intervjuer, observationer och en skriftlig källa. Den skriftliga källan består av en verksamhetsbeskrivning. I den framgår den särskilda undervisningsgruppens syfte och uppdrag, samt en beskrivning av arbetsgång, samarbete och ansvarsfördelning.

6.2.2.1 Intervjuer med pedagogerna

Enligt Stukat (2005) går kvalitativa intervjuer ut på att identifiera uppfattningar och beskriva hur något framstår för en enskild individ. Han benämner det som andra ordningens perspektiv. Som intervjuform valdes den halvstrukturerade intervjun, eller det som Aspers (2007) kallar för den tematiskt öppna intervjun. Enligt Kvale (1997) har halvstrukturerade intervjuer oftast en låg grad av standardisering. Målet var att de intervjuade skulle prata så mycket som möjligt och berätta fritt utifrån sin egen erfarenhet och horisont. Intervjuguiden utformades på så sätt att den innehåller en översikt av de ämnen som skulle täckas in och förslag på frågor som kunde ställas inom respektive område (bilaga 2). Under vissa delar av intervjuerna uppnåddes målet med det fria berättandet, men under andra delar blev effekten inte den samma och intervjuerna liknade vid de tillfällena det som Aspers (2007) benämner som styrda semistrukturerade intervjuer. Följdfrågor som troligtvis gav oss mer uttömmande svar var exempelvis: "Hur tänker du då? Kan du förklara lite mer?" I intervjumaterialet upptäcktes också slutna frågor som t.ex. "När du pratade om en annan placering, är det utanför stadsdelen?" Till skillnad från de öppna frågorna gav de slutna inte lika generösa svar. Sist i intervjun tillfrågades respondenterna om de hade något övrigt att tillägga. Detta var en fråga som resulterade i att det kom fram att pedagogerna efterfrågade ett annorlunda samarbete med elevernas arbetslag. Den sista frågan kändes som en bra avslutning eftersom den återigen bjöd in till fritt berättande och eventuellt kompenserade de tillfällen då intervjuerna blev mer strukturerade med slutna frågor. Intervjuerna genomfördes med en pedagog i taget och tog i genomsnitt 25 minuter. De spelades in på mp3-spelare och transkriberades. Aspers (2007) poängterar att intervjumaterial kan transkriberas mer eller mindre noggrant. Han hävdar att det är upp till forskaren att avgöra och anpassa utskriften till den situation och nivå som evidensen kräver. De inspelade intervjuerna skrevs ut så ordagrant som möjligt, men utan att pauser och skratt markerades eftersom det bedömdes vara utan

större betydelse. Utöver de formella intervjuerna förkom det som Kullberg (2004) kallar för informella samtal med pedagogerna. Vid de samtalstillfällena passade vi på att fråga om spontana tankar som dykt upp och sådant som vi glömt fråga om i intervjuerna. Samtalen skrevs ner i fältanteckningar.

6.2.2.2 Observationer

Observationer genomfördes under vecka 6-12. Antalet observationstillfällen var under dessa veckor 10 till antalet. Tillfällena bestod av både hel- och halvdagar och alla veckodagarna finns representerade och datummärkta. Vi observerade var och en för sig med antalet observationstillfällen jämt fördelade mellan oss. Deltagande observationer innebär att forskaren är deltagare i det fält som studeras och får ta del av de aktiviteter och samtal som aktörerna utför. Forskaren beskriver, tolkar och analyserar sedan det som hänt på fältet i fält- och dagboksanteckningar (Aspers, 2007; Kullberg, 2004). Till en början var det svårt att veta vad vi skulle fokusera på och hur vi skulle skriva ner det som observerades. Vi skrev för hand och vid vissa tillfällen direkt på datorn när vi dokumenterade. Allt material skrevs senare rent på dator. Det första vi gjorde när vi observerade var att skriva ner dialoger mellan pedagoger och elever och sedan skriva dagbok om det vi sett. På så sätt började vi träna oss på att berätta och beskriva vad vi sett och hört. Genom att citera dialoger synliggjorde vi situationer så som det uttrycktes av pedagogerna och eleverna. Vi skrev dagbok om hur undervisningen var organiserad och hur miljön var utformad. I början var det svårt att tolka och analysera det som vi observerat, men efterhand utvecklades dagboksanteckningarna till att innehålla en viss del av tankar och funderingar av analyserande och tolkande karaktär. Kullberg (2004) framhåller att det är viktigt att få med både berättande, beskrivande, analyserande och tolkande utsagor i de täta beskrivningarna för att kunna göra fortlöpande analyser. Ganska snart som etnografiskt inspirerade forskare insåg vi att det är omöjligt att få med allt och att allt inte är av lika stor betydelse. Efter ett par besök på fältet var det lättare att sortera ut vad som skulle observeras utifrån studiens syfte. Vi började använda oss av en metod som Kullberg (2004) benämner som "the critical incident strategy" (s. 179). Det innebar att när synbara kritiska situationer identifierades så skrevs dessa ner i dialogform och dagboksanteckningar. Ett exempel på det var när pedagogerna i den ena särskilda undervisningsgruppen började förbjuda mobiltelefoner på lektionstid. En elev reagerade starkt på det och samspelet dem i mellan observerades mer noggrant. Frågor som ställdes i samband med situationen var hur pedagogerna agerade och kommunicerade med eleven och hur eleven svarade mot pedagogernas agerande.

6.2.3 Analys och bearbetning av insamlad empiri

Egentligen börjar bearbetningen av den insamlade datan redan ute på fältet i och med att materialet analyseras fortlöpande (Aspers, 2007; Kullberg, 2004). Det insamlade materialet består av ca 80 dataskrivna sidor och var tidskrävande att bearbeta och analysera. Intervjuerna hjälpte oss att lära känna pedagogerna, få bakgrundsinformation om elever och inblick i verksamheten. Resultatpresentationen domineras av material som är insamlat från observationer. Intervjuerna har fungerat som komplement att beskriva det som inte kunde observeras med blotta ögat. I ett tidigt skede började vissa teman utkristallisera sig kring de kommunikativa strategierna. Det var svårare att få grepp om det organisatoriska, men så småningom kunde vi även här se teman som uppenbarade sig i de beskrivningar som gjorts om de organisatoriska strategierna utifrån frågeställningarna. När teman och kategorier hade vuxit fram presenterades de som resultat genom att först beskriva en bakgrund, lyfta fram exempel från fältanteckningarna och därefter avsluta med en analys.

6.3 Studiens trovärdighet

Reliabiliteten och validiteten i detta forskningsarbete bygger på hur intervjuer, observationer och skriftliga källor har hanterats och tolkats. Intervjufrågorna svarar mot syftet och frågeställningarna och viktig information som kompletterade observationerna kom fram vid intervjutillfällena. Observationerna genomfördes på olika dagar och vid olika tidpunkter för att öka reliabiliteten. Utifrån observationer och intervjuer har mönster uppstått och genom att analysera materialet har pedagogernas olika strategier för att underlätta för samspel och lärande i mötet med eleverna kunnat växa fram.

Som vi tidigare nämnt bär vi alltid med oss en personlig förförståelse som genom vår perception påverkar det som sorteras och tolkas. Målet har varit att pröva oss fram enligt de handledningar och tips som förekommit i metodböckerna. Att vara två forskare som vi varit är inte så vitt vi vet, vanligt vid etnografiska studier. Vi har hanterat dilemmat med den individuella perceptionen på så sätt att vi observerat var och en för sig. Vid ett tillfälle föll det sig så att vi observerade samtidigt på en lektion, men bestämde oss då för att fokusera på olika elever som pedagogen samspelade med. Detta kan jämföras med videoinspelningar då man bestämmer sig för var man ska rikta fokus. Fördelen med att vara två har varit att vi har kunnat diskutera vårt empiriska material och komma fram till djupare analyser.

Enligt Kvale (1997) beror tillförlitligheten i kvalitativa studier på hur man beskriver det metodologiska tillvägagångssättet och hur man visar sina slutsatser genom att de framgår i resultatets exempel. Vår ambition har varit att så utförligt som möjligt beskriva hur vi gått till väga och vilka redskap vi använt oss av, för att andra ska kunna bedöma trovärdigheten. En förstudie har gjorts och alla intervjuer har spelats in på mp3-spelare.

Resultatet gäller för de särskilda undervisningsgrupper som studerats och kan inte generaliseras till andra särskilda grupper. Intressant att uppmärksamma är att presentationen av tidigare forskning (s. 12-16) visar att flera olika forskare som bedrivit kvalitativ forskning på olika grupper i behov av särskilt stöd har kommit fram till liknande slutsatser. På så sätt menar Stukat (2005) att om flera personer sett samma sak blir resultatet mer trovärdigt och får på så sätt ett visst mått av generaliserbarhet.

6.4 Etiska överväganden

Som utgångspunkt för etiska aspekter har vi försökt förhålla oss efter Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007). Pedagogerna har blivit informerade och gett sitt godkännande till studien. Ett informationsbrev har genom pedagogerna vidarebefordrats till elevernas vårdnadshavare (bilaga 1) och vi överlät till pedagogerna att muntligt kontrollera att föräldrarna samtyckte till studiens genomförande. Enskilda personer är inte möjliga att identifiera eftersom de inte nämns vid namn. Fullständig anonymitet kan dock inte garanteras eftersom viss övrig personal på skolan vet att studien har genomförts och kan vara intresserade att ta del av resultatet. Alla inblandade har blivit upplysta om att studiens ändamål är att verka som examensarbete.

Vid ett fältarbete som pågår under flera veckor, påpekar Aspers (2007), att det kan vara lätt att hamna i tacksamhetsskuld till personerna som avsatt mycket tid och kraft för att möjliggöra forskningen. Det kan medföra förväntningar på resultat och eventuella problemlösningar. Som forskare kan det vara svårt och olämpligt att leva upp till dessa förväntningar. Respondenterna har uttryckt önskan om att få återkoppling på deras pedagogiska arbete. För att ge något

tillbaka kommer de få kopior av arbetet och om tid finns även erbjudande om ett reflekterande samtal när de läst igenom uppsatsen.

Som deltagare på fältet kan det vara svårt att i alla lägen bibehålla forskarrollen. Vid ett tillfälle blev en av oss tillfrågad om att slå upp engelska ord på datorn. Vid ett annat tillfälle frågade en elev en av oss om hjälp. Situationen hanterades på så sätt att eleverna fick den hjälp som efterfrågades. Tanken med det var att undvika att inleda en diskussion om varför vi inte kunde vara dem till lags. Hjälp tog ungefär 1 minut och därefter kunde forskarrollen återtas. Aspers (2007) menar att det handlar om att hålla en relativt låg profil och inte vara den pådrivande personen i fältet. Han påpekar också att det är viktigt att det som sagts i förtroende eller om man fått kännedom om personer eller händelser i fältet, bör hållas hemligt. Man ska försöka undvika att försätta sig i dilemman om det inte är avgörande för forskningsprojektet. Tänkvärt är också att försöka undvika att utsätta sig för något på fältet som man inte heller skulle ha gjort som privatperson. Detta var något som vi reflekterade mycket över innan fältarbetet påbörjades. Trots det hamnade vi emellanåt i situationer som vi inte var förberedda på och som ledde till improvisation, liksom de situationer som beskrevs tidigare. Att vara observatör var inte alltid så lätt, men otroligt spännande och lärorikt.

7 Resultat

I följande kapitel presenteras de resultat som kommit fram och som svarar mot syftet att undersöka organisatoriska och kommunikativa strategier för att underlätta för samspel och lärande i mötet med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen.

7.1 Organisatoriska strategier

7.1.1 Skolans syfte med de särskilda undervisningsgrupperna

I verksamhetsbeskrivningen står att bakgrunden till de särskilda undervisningsgrupperna är att stadsdelen behöver tillgodose behovet av alternativa lärmiljöer och på så sätt minska andelen köpta placeringar utanför den egna organisationen. Målet med placering i särskild undervisningsgrupp är att öka elevens möjligheter att lämna grundskolan med godkända betyg. Uppdraget består i att dels förstärka undervisningen i svenska, matematik och engelska och dels i att ge eleven möjlighet till att utveckla den sociala kompetensen. Tanken är att tiden för undervisning och aktiviteter ska delas mellan den särskilda undervisningsgruppen och den ordinarie klassen, med strävan att återgå helt till sin klass. Detta är faktorer som även pedagogerna nämner i intervjuerna. En av de fyra pedagogerna hänvisar dessutom till verksamhetsbeskrivningen. Två andra pedagoger berättar att det är problematiskt att ha eleverna i klasserna med anledning av att de stör och mår dåligt där på grund av att de inte når målen och på grund av att de har diagnoser. Att de nämner medicinska diagnoser som förklaring till de problematiska klassrumssituationerna tyder på ett kategoriskt synsätt. En pedagog anser att syftet med särskild undervisningsgrupp är att ”försöka få dom att må väl i första hand innan man kan ge dom någon form av kunskap”. I exempel 1 menar en fjärde pedagog att det finns flera olika syften med en sådan grupp, som i framtiden gynnar en samhällsinkludering.

Exempel 1. [intervju 110208]

Pedagog

Det finns ju flera syften givetvis med sånt här, politiskt syfte är att spara pengar, klassernas syfte är ju ibland att bli av med ett orosmoment, vårt syfte är ju, vi upplever det som att de elever som kommer till oss är av olika anledningar trasiga, eller har haft det tufft, asså, har haft en negativ skolkarriär och då vill vi möta dem och hjälpa dem att få en bättre skolkarriär, så att när de går härifrån sen att dom kommer härifrån med rak rygg och att de är redo för vad det än må va, så, syftet med den lilla gruppen är en fungerande integrering i samhället kanske.

Beskrivningen som exemplet illustrerar kan tolkas som att eleverna anses vara segregerade på grund av olika typer av misslyckanden och att de måste få upp självkänslan för att lyckas i framtiden.

Utifrån intervjuerna är det främsta syftet med gruppen att arbeta med de elever som av olika anledningar inte klarar av att vara i sin ordinarie klass. Dessa anledningar kan handla om att eleverna inte når kursplanens mål och att de därför behöver extra mycket hjälp som de då kan få i en mindre grupp. Andra anledningar kan vara att eleven har en diagnos, exempelvis ADHD, är ”utåtagerande” eller ”har det tufft på olika sätt” och då kan pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen hjälpa dessa elever med det. När väl eleverna är inskrivna i den särskilda undervisningsgruppen är målet att eleverna ska återgå till den ordinarie klassen

eller i framtiden ”en fungerande integrering i samhället”. Pedagogernas uttalanden stämmer överens med verksamhetsbeskrivningens formella syfte, där såväl kunskapsmål, sociala mål och det politiska syftet tas upp. I uttalandena kan man se att pedagogernas egna värderingar, människosyn och kunskapssyn lyser igenom. Det handlar om att ”ge eleverna kunskap”. Elever definieras som ”trasiga”, ”utåtagerande med diagnoser” och att det är eleven som inte fungerar i klassen. Pedagogerna psykologiserar och medikaliserar, tillskriver eleverna problemet istället för skolans organisering, och har på så sätt ett kategoriskt synsätt. Det talas om ”integrering” – att målet är att eleven så fort som möjligt ska ”återanpassas” till klassen och i framtiden anpassas till samhället. Syftet med de särskilda undervisningsgrupperna kan ses både ur ett relationellt och kategoriskt perspektiv. Att skolan har särskilda undervisningsgrupper tyder på ett kategoriskt perspektiv, men skolan strävar också efter att ha en skola för alla där elever i behov av särskilt stöd är inkluderade i en klass vilket tyder på ett relationellt perspektiv.

7.1.2 Pedagoger och elever i de särskilda undervisningsgrupperna

I de två grupperna i den särskilda undervisningsgruppen arbetar fyra pedagoger, tre kvinnliga och en manlig, med sammanlagt 7 elever vid namn, Anton, Jacob, Kim, Max, Oscar, Sam och Ted. Vi benämner grupperna för *lilla gruppen* och *stora gruppen*.

I den *lilla gruppen* går en pojke i år 4, en pojke i år 5 och en pojke i år 7. En av dessa elever har en ADHD-diagnos som gjordes när eleven var fyra år. Eleven medicinerar för sin diagnos. En annan av eleverna är under utredning och den tredje väntar på en utredning. Eleverna tillbringar större delen av sin skoltid i den särskilda undervisningsgruppen, med undantag för vissa praktiska ämnen. Pedagogerna berättar om dilemman med elevantalet. Att ha undervisning med alla tre samtidigt är det svåraste, berättar de. Pedagogerna beskriver att eleverna bråkar med varandra och om pedagogernas uppmärksamhet. Nackdelen med att undervisa få elever är att man går miste om gruppdynamiken. I denna grupp arbetar tre pedagoger. Dessa tre pedagoger har en mentorselev var, men undervisningen ansvarar alla tre pedagogerna för. Pedagogerna planerar gemensamt och delar upp undervisningen mellan sig och mellan eleverna beroende på aktivitet och elevernas humör och dagsform. Pedagogerna beskriver eleverna utifrån ett kategoriskt synsätt, som personer som ”har svårt för relationer” och de kategoriseras också som ”elever med dålig självkänsla”. Två av de tre pedagogerna, som har ansvar för eleverna i år 4 och 5, är alltid i denna grupp och har all sin undervisning där. Den tredje pedagogen, som ansvarar för eleven i år 7, är i *lilla gruppen* större delen av tiden, medan vissa lektioner i veckan görs i den *stora gruppen* och då i ämnet engelska.

I den *stora gruppen* arbetar en pedagog med de fyra eleverna som går där, två pojkar och en flicka i år 9 och en pojke i år 6. En av dessa elever har en ADHD-diagnos och äter medicin. De andra tre eleverna har ingen diagnos, men anses behöva hjälp att nå kunskapsmålen i en mindre grupp. Anledningen till att pedagogen har fyra mentorselever medan de andra har en elev var, är att den pedagogen har arbetat i flera år med de tre eleverna i år 9. Hon känner dem väl och eleverna är dessutom ofta i sina respektive klasser. Den fjärde eleven går i år 6, är ny för läsåret i gruppen och är därför också ofta i sin klass. Pedagogen har det mesta av sin undervisning i denna grupp, förutom då den ena pedagogen från *lilla gruppen* har engelska, då byter pedagogerna plats. Pedagogen i *stora gruppen* undervisar då eleverna i *lilla gruppen* i bild. Pedagogerna beskriver det som att de hjälps åt mycket. Under vissa lektioner undervisas båda grupperna samtidigt, och då med flera pedagoger. Eleverna kan även ibland byta grupp. På samma sätt hjälps pedagogerna åt om någon är sjuk. Pedagogerna beskriver det som att det är dynamiken i deras verksamhet som gör att det fungerar.

Sammanfattningsvis går det tre elever i den lilla gruppen med tre pedagoger, dvs en pedagog per elev, medan pedagogen i den stora gruppen har fyra elever. Uppdelningen av elever i de två grupperna är gjorda utifrån hur länge eleverna varit inskrivna i den särskilda undervisningsgruppen och hur länge varje pedagog arbetat med dem. Utifrån antal lärare per elev är det en ojämn fördelning mellan pedagogerna och deras elevansvar. I den lilla gruppen har de tre pedagogerna varsin mentorselev vilket kan tyckas vara en stor lärarresurs. Varje pedagog har ett större ansvar för en av eleverna, vilket kan tolkas som att de eleverna kräver mycket tillsyn och mycket hjälp. Under den tiden observationerna gjordes var en av pedagogerna ledig under en längre tid, men ingen vikarie tillsattes, vilket man kan tolka som att resurserna ligger i överkant och att vikarier inte prioriteras hit. I den stora gruppen finns en pedagog på fyra elever vilket kan ses som att dessa elever anses "lättare" att ha ansvar för, och att pedagogen av egen vilja har ansvaret för de fyra eleverna. De många och flexibla lärarresurserna kan tolkas som att det ger den tillsyn och det stöd som eleverna anses behöva. Lärarna har tid och möjlighet att anpassa sig efter elevernas dagsform och kan individualisera undervisningen och ge eleverna uppmärksamhet och det stöd som krävs för ett fungerande samspel. Organiseringen visar på ett kategoriskt perspektiv, men vid valda tillfällen försöker man slå ihop grupperna för att ge eleverna ökade förutsättningar för samspel och delaktighet, vilket tyder på ett relationellt perspektiv.

7.1.3 Lokalernas placering och utformning

De två grupperna som utgör den särskilda undervisningsgruppen på skolan är placerade i två rum i den ena av skolans två högstadiebyggnader. Skillnaden i storlek på rummen är stor. Den *stora gruppen* har ett mindre grupp rum där elever och pedagog har varsitt bord. Det är trångt i rummet och liten yta att röra sig på. Mellan elevernas sittplatser står skärmar som gränsar av och minskar störningsmoment. Det kan liknas vid att varje elev har en egen kontorsplats med tillgång till egen dator vid behov. Man kompenserar för de svårigheter eleverna har, vilket kan tolkas som ett kategoriskt perspektiv. I rummet finns också en liten soffa och ett runt bord med flera stolar. Två av eleverna sitter så att de tittar in i väggen medan en av dem sitter vänd in mot rummet och en sitter vid det runda samlingsbordet. Dörren till ingången till grupp rummet består delvis av fönster vilket gör att man ser ut i korridoren från rummet. Det finns dock en gardin att dra för. Precis utanför deras grupp rum, i korridoren, finns ett större bord där eleverna ibland sitter och arbetar. Varje elev har sitt schema fäst vid sin plats. Ovanför det runda bordet sitter en whiteboardtavla där pedagogen har skrivit elevernas namn om det är något speciellt som ska kommas ihåg i veckan för de olika eleverna, t.ex. prov, utflykter m.m. Grupp rummet är deras "hemklassrum" som de alltid kan återvända till, även när de har lektioner i sina ordinarie klasser.

Den *lilla gruppen* har ett normalstort klassrum och ett anslutande kök där också ingången finns. I köket finns ett bord med flera stolar. Dörren är av glas med små springor där man både kan se ut i korridoren på skolan och in i köket utifrån. Vid ett par tillfällen har en elev i gruppen tittat ut genom springorna. Rummet är möblerat så att elevernas bänkar är placerade tillsammans med två bänkar bredvid varandra och två mittemot längst in i rummet. Där finns också en soffgrupp och ett arbetsbord med sex stolar. Här har man organiserat placeringen för att underlätta för samspel mellan eleverna, vilket kan ses som ett relationellt perspektiv. På väggen mellan elevernas bänkar och soffgruppen finns en stor anslagstavla och en whiteboardtavla. Whiteboardtavlan används till att rita stjärnor på, som belöning när eleverna gjort något bra. Längs ena sidan av rummet finns flera fönster som vetter ut mot skolgården. Längs sidorna av fönstren finns långa gardiner som går att dra för. I samtal med lilla gruppens pedagoger berättar de att lokalerna är nya för terminen. Deras positiva inställning till de nya lokalerna framkommer i exempel 2.

Exempel 2. [fältanteckning 110208]

Pedagog

Det är bättre med de nya lokalerna. Vi är inte så isolerade längre och eleverna ser sin klass och vissa av dem kan vara med klasskompisarna på rasterna. På det andra stället var det mer familjärt och kunde lätt bli avslappnat. Det är mer skola i de nya lokalerna.

Pedagogens uttalande tyder på att den lilla gruppens nya lokaler utgör ett steg att närma sig skolans uppdrag om inkluderingstankar. Detta inbjuder till fler möjligheter till möten med elevernas ordinarie klasskamrater på rasterna och därmed fler tillfällen till samspel och social träning. Storleksmässigt är det stor skillnad på gruppernas rum. Den lilla gruppen har ett stort klassrum med ett angränsande kök. Klassrummet har stora ytor och fyra bordsgrupper som eleverna rör sig mellan när de arbetar. Den stora gruppen har däremot ett litet grupprum och det är skillnad på möbleringen i rummen. Den lilla gruppen har bänkar eller bord som är möblerade så att de inbjuder till samspel, medan den stora gruppens arbetsplatser är avskilda med skärmar. Den lilla soffan står mot en vägg mellan två av elevernas arbetsplatser och det runda bordet står mot whiteboardtavlan. Det är trångt och inget utrymme för annat än att sitta på sin plats, vid det runda samlingsbordet eller i soffan. Vid observationstillfällena har det mesta samspelet utgjorts av interaktion mellan vuxen och barn. Pedagoger berättar dock att det runda samlingsbordet vid vissa tillfällen används till gruppundervisning. Anledningen till den stora skillnaden på rummen skulle kunna vara att eleverna i den lilla gruppen är mer aktiva, svårt att sitta still längre stunder, ”leker och bråkar” och behöver därför ett stort utrymme. Dessutom tillbringas större delen av deras skoldag och verksamhet i rummet. I den stora gruppen går äldre elever som oftast sitter still och arbetar. Om de av någon anledning inte kan det, går eleven ut från rummet. Dessa elever har även en del av sina lektioner i sin klass och är inte alltid i den särskilda undervisningsgruppens rum, vilket kan tolkas som att det därför skulle räcka med ett litet rum.

7.1.4 Möjligheter till inkludering och bemötande

De särskilda undervisningsgruppernas lokaler ligger i skolans huvudbyggnad vilket ger närhet till elevernas arbetslag och elevernas klasskamrater. Både elever och pedagoger rör sig bland övriga elever och personal på skolan. Pedagogerna har kontakt med arbetslagen där eleverna har sin klasstillhörighet via respektive kontaktperson i arbetslagen. Kontakten sker via inbokade möten, telefonsamtal och e-post. Utflykter och aktiviteter i klasserna där eleverna tillhör fås information om. Ska eleven med på en utflykt eller aktivitet med klassen är oftast en av pedagogerna med, detta är beroende på vilken av eleverna det gäller och hur eleven klarar sig själv med klassen.

I intervjuerna kommer det fram att alla pedagoger upplever att det ibland finns meningsskiljaktigheter med arbetslagen på grund av olika uppfattningar kring samspel och bemötande av eleverna. De påpekar att eleverna bemöts på ett annorlunda sätt när de är i klassen än vad som de anser är gynnsamt för dem. I ett samtal med en av pedagogerna tar diskussionen sin utgångspunkt i en situation då en elev i lilla gruppen går fram till en av gruppens pedagoger och slår ett boxningsslag i luften mitt framför pedagogens ansikte. Denna svarade då utan att säga något med en vänlig klapp på elevens axel. Pedagoger påpekar att utgången på samma situation med en klasslärare hade kunnat vara en annan. Det som ofta händer när eleverna är i klassen är att lärarna där känner att de måste markera att ett beteende likt det med boxningsslaget inte accepteras. Andra exempel som kommer upp är när en elev

kommer för sent och blir ifrågasatt varför den inte kunde passa tiden. Pedagogerna i de särskilda undervisningsgrupperna efterfrågar ett positivt bemötande och en gemensam grundsyn om inkludering från alla inblandade lärare kring eleverna. De anser att den gemensamma grundsynen kan fås genom dialog och att tid för att träffas avsätts. Att man diskuterar elevens styrkor och hur man kan bygga vidare på dem för att eleven ska lyckas. Önskan från pedagogerna är att få komma in i klassen och jobba lösningsinriktat och tillrättalägga inne i klassrummet, eftersom det inte bara handlar om eleven utan även om klassrumsmiljön. Pedagogen beskriver det som ”Det hjälper inte att komma tillbaka till samma miljö”. En pedagog uttrycker en känsla som handlar om att klasslärarna vill bli av med den störande eleven.

Exempel 3. [intervju 110208]

Pedagog *Men sätt dom där i lilla gruppen. Dom kan ta hand om dom och fixa till dom, när dom är färdigfixade kan dom komma tillbaks.*

Pedagogen uttrycker ett relationellt tänkande när de beskriver att det krävs en större samsyn på skolan kring eleverna i lilla och stora gruppen för att det ska vara möjligt att öka inkluderingsmöjligheterna för eleverna. Viktiga faktorer i samsynen är ett positivt bemötande och ett tillåtande klimat där elevers olikheter accepteras. Ett sätt att reflektera kring detta skulle kunna vara att tid för gemensam reflektion avsätts så att pedagogerna kan mötas och genom diskussion få större förståelse för varandras tank. Det är viktigt att kommunikationen mellan mentorer och arbetslag fungerar för att eleverna ska kunna vara så delaktiga som möjligt i utflykter och övriga aktiviteter. Tidigare har nämnts att målet är att eleverna ska tillbaka till sina ursprungsklasser. Om tillbakalussningen ska bli lyckad krävs att verksamheten har förändrats till fördel för eleverna i fråga. Att komma tillbaka till samma klimat resulterar sannolikt i ett misslyckande, eftersom det inte handlar om att skicka iväg eleverna och ”fixa till dom”.

7.1.5 Undervisning och aktiviteter

Pedagogerna i de båda grupperna har ett mer eller mindre strukturerat dagsschema med eleverna. I den *lilla gruppen* går pedagogerna igenom ett veckoschema med eleverna varje måndag morgon. Veckoschemat innehåller olika individuella arbetsuppgifter i framförallt kärnämnen (svenska, matematik och engelska) som ska hinnas med under veckan. Elev och pedagog bestämmer gemensamt vad som ska göras under den kommande veckan. Eleven bestämmer sedan själv vilken uppgift som ska göras på vilken lektion. Varje morgon börjar med en gemensam lugn pratstund eller lästund i soffan, som sedan följs av arbetschema. Nutidsorientering på datorn med elevgruppen står på en stadig tid varje tisdag morgon. Utöver det enskilda arbetsschema görs ibland gemensamma uppgifter/utflykter, då både elever och pedagoger närvarar. Det kan till exempel handla om praktiska uppgifter i samhällskunskap, matematik eller naturuppgifter. Det görs inga gemensamma genomgångar, istället är dessa arbetsuppgifter individuella och pedagogerna hjälper till vid behov. Vart eftersom eleverna gjort arbetsuppgifterna kryssas det för på schemat. Eleverna kan få torkade jordgubbar eller en stjärna som skrivs på whiteboardtavlan i klassrummet, som belöning för bra arbete. När det blivit ett visst antal stjärnor fås en belöning i form av någon utflykt, en fika eller titta på film. På fredagar ges ibland också belöningar i form av att titta på film eller baka om arbetsschema är färdigt. I lilla gruppen är det fokus på skoluppgifterna. Det är viktigt att det som planeras i veckans arbetsschema hinnas med. Pedagogerna har en önskan om att arbeta mer temaorienterat. Fördelar med det är att eleverna blir mer motiverade när de själva får vara med att styra och påverka innehållet. Pedagogerna känner sig dock under perioder begränsade

att arbeta på det sättet eftersom de anser sig styrda av kärnämnen och klassernas ämnesplaneringar. Datorn används oftast tillsammans med någon pedagog.

I den *stora gruppen* arbetar en av eleverna med veckoschema, medan de andra tre eleverna arbetar med uppgifter utifrån den ordinarie klassens undervisning och använder sig inte av veckoschema. Här är det mer målorienterat än i den lilla gruppen, framförallt för de tre eleverna som arbetar mot den ordinarie klassens undervisning. Att arbetssätten skiljer sig åt i gruppen beror på elevernas varierande närvaro i gruppen, flexibilitet i arbetet och eget ansvar. Här är strukturen inte lika hård som i lilla gruppen då eleverna är mer självgående. Enligt en pedagog från ett informellt samtal, arbetar man istället med självständighet, trygghet, att lyfta eleverna och att eleverna ska utveckla en egen vilja och ett eget ansvar för sin kunskapsutveckling. Redskap som används frekvent i undervisningen är datorer. Eleverna har alltid tillgång till var sin dator. Även att de fyra pedagogerna försöker vara strukturerade och planera aktiviteter vill de gärna ta tillfället i akt att spinna vidare på intressen eller ämnen som spontant uppkommer från eleverna. Framförallt i stora gruppen har vissa av eleverna ”få saker som intresserar”, vilket får pedagogen att gripa efter minsta halmstrå och lägga upp ett arbete kring det. Pedagogen kunde då ställa frågor som ”Vad kan du tänka dig att göra idag? Man kan koppla det till något ni gör i klassen. Vad gör ni i SO?” eller ”Vad ska vi göra nu då? Läs bänkbok? Är det så att du vill jobba med svenska så kan du göra det här”. Frågorna ställdes för att försöka få reda på vad eleven ville jobba med.

Sammanfattningsvis ser undervisningen och upplägget för skoldagen i de båda grupperna olika ut. Istället för att ha en gemensam grupp för alla sju elever är de uppdelade i två grupper. Vi tolkar detta som att eleverna har olika behov och behöver olika inlärningsstrategier för att på bästa sätt utveckla sina sociala och emotionella förmågor och nå kunskapsmålen. Förhållandevis många lärare till få elever möjliggör individualisering. Ett personligt veckoschema/arbetschema som svarar mot individuella behov och förutsättningar utformas varje vecka. När schemat skapas får eleverna vara med och planera och de får senare under veckan själva bestämma vilken uppgift de ska arbeta med. Frågorna som pedagogen ställer till eleven visar på en flexibilitet att välja uppgift utifrån vad eleven känner för stunden och en ambition att knyta an till aktuell undervisning i klassen. Fysiska redskap som underlättar undervisningen och det egna arbetet är olika media som dator och film. Belöningar i form av något ätbart eller stjärnor på tavlan, kan tolkas som en framgångsrik strategi som eleverna svarar positivt mot. De ser nöjda ut när de fått något gott och de verkar stolta över stjärnorna de fått.

7.2 Kommunikativa strategier

7.2.1 Verbala strategier

7.2.1.1 Tillsägelse om att följa regler

Vid vissa tillfällen när eleverna får tillsägelser finns humor inblandat. En gång säger en pedagog med ett leende till en elev att hellre rita på klasskamraten än på bänken. Den humoristiska tillsägelsen bidrar till att samtalet får en annan riktning, eleven kommer av sig i sin tankebana om att göra något han inte får. Exempel 4 handlar om hur en elev slutar göra motstånd när pedagogerna använder sig av humor i samband med en tillsägelse.

Exempel 4. [fältanteckning 110222]

Dagens första lektion har precis börjat. Eleven har gått till sin bänk och tagit upp sin bok. Pedagogen upplyser eleven om en ny regel med mobiltelefonerna. De får inte vara framme

sparkat på en dörr. I detta fall ignoreras det icke önskvärda beteendet och det önskvärda beteendet förstärktes. När eleverna blivit bemötta på ett positivt sätt och fått beröm har de sagt tack, blivit glada och sett stolta ut. Detta är tecken som tyder på ett fungerande samspel.

7.2.1.3 Förhandling med direkt kompromiss

I både lilla och stora gruppen förkommer ständigt förhandlingar om olika saker. Pedagogerna uttrycker i samtal vid olika tillfällen vikten av att förhandla med eleverna. En pedagog säger att "allt är egentligen förhandlingsbart" och förklarar att det är ett sätt att få eleverna delaktiga i arbetet och sin skolsituation. Förhandlingar slutar ofta i kompromisser. Exempel 5 är ett exempel på en direkt kompromiss efter förhandling.

Exempel 5. [fältanteckning 110208]

Efter rasten kommer två elever in i klassrummet.

<i>Anton</i>	<i>Jag ska jobba med läsförståelse.</i>
<i>Ted</i>	<i>Jag med.</i>
<i>Ted</i>	<i>Kan du läsa för mig?</i>
<i>Pedagog</i>	<i>Då blir det ju hörförståelse, säg istället vilket ord du inte kan.</i>
<i>Ted</i>	<i>Nu fattar jag inte.</i>
<i>Pedagog</i>	<i>Läs två ord själv</i>
<i>Ted</i>	<i>NEJ</i>
<i>Pedagog</i>	<i>JO</i>
<i>Ted</i>	<i>NEJ</i>
<i>Pedagog</i>	<i>Läs ett ord själv då</i>

Eleven börjar läsa.

I exempel 5 frågar Ted om hjälp med läsningen. Pedagogen vill att Ted ska försöka själv, men erbjuder sig att hjälpa till om han säger vilket ord han inte förstår. Eleven gör först motstånd genom att säga nej, men pedagogerna förhandlar med eleven som börjar läsa. Exemplet visar hur pedagogerna framgångsrikt lyckas motivera eleven genom att kompromissa och på så sätt få igång ett fungerande samspel som resulterar i att eleven utför skolarbete.

7.2.1.4 Förhandling med indirekt kompromiss

Här är ytterligare ett exempel (6) på en förhandling, men kompromissen är inte uttalad. Förhandlingen slutar med en tyst överenskommelse mellan pedagog och elev där båda har kompromissat.

Exempel 6. [fältanteckning 110315]

En elev har tittat på en film under morgonen och ska efter den arbeta med sitt arbetschema. När filmen är slut uppmuntrar en pedagog att det är dags att sätta sig på sin plats och börja arbeta.

<i>Elev</i>	<i>Nä jag gör det inte</i>
<i>Pedagog</i>	<i>Kom igen nu, jag har längtat efter att jobba med dig länge nu när</i>

du varit borta.

Elev Håll käften, jag vill inte. Du lovade att ta fram den boken i engelska, men det har du inte gjort.

Pedagog Kom nu, det är 15 minuter kvar till rasten

Elev Jag orkar inte

Eleven slänger sig i soffan. Pedagogen försöker övertala eleven till att arbeta en stund. Eleven är inte alls på humör att börja arbeta. Samtidigt sitter en annan elev tillsammans med en pedagog framför datorn och svarar på nutidsfrågor. Eleven börjar istället prata med dem och vill vara med och svara på nutidsfrågorna. Pedagogen säger inget.

Exempel 6 visar hur pedagogen försöker få eleven att börja arbeta genom positivt bemötande. Pedagogen prövar med flera argument men eleven gör motstånd genom att be pedagogen hålla käften. Han uttrycker också besvikelse över att han inte fått en bok på engelska som han blivit lovad. Istället för att börja arbeta intresserar han sig för nutidsfrågorna som en annan elev arbetar med. Genom att pedagogen är tyst och inte tjarar mer på eleven att arbeta med sitt, kan man tolka det som att pedagogen ändå är nöjd med att eleven arbetar med något, även att det inte blev från sitt arbetsschema. Resultatet av diskussionen blev att eleven arbetade med nutidsfrågor. Exemplet visar hur förhandlingen slutar med en slags tyst kompromiss. Både pedagog och elev verkar nöjda med hur situationen föll ut. Det kan tolkas som att kompromiss var en medveten strategi som pedagogen använde när det inte gick att motivera eleven genom positivt bemötande. Att förhandla och kompromissa är ett sätt att få eleverna att vara med och påverka och bestämma.

7.2.1.5 Att använda beskrivningar av känslor

Eleverna visar ofta sina känslor i form av att de blir arga, ledsna, glada etc. Pedagogerna försöker istället oftast att inte visa sina känslor inför eleverna och att inte ta till sig kommentarer som skulle kunna sårar: ”När de spottades i höstas var det bara att torka bort, inte ta åt sig.” Istället försöker de vanligtvis ignorera eller besvara med humor. I exempel 7 visar en av pedagogerna ledsamhet inför eleverna genom att säga att pedagogen i fråga blir ledsen av elevernas bemötande. Detta medför att en av eleverna visar medkänsla tillbaka och därmed ändrar sitt beteende mot pedagogen.

Exempel 7. [fältanteckning 110308]

En pedagog har precis kommit tillbaka efter några veckors ledighet. Två av eleverna visar sitt missnöje genom att vara avvisande och elak mot pedagogen. Idag har pedagogerna planerat att de ska ha praktisk matematik och gå ut och mäta olika saker på skolgården för att sedan gå in och arbeta vidare med det.

Pedagog 1 Nu ska vi gå ut och mäta

Pedagog 2 Kommer du Ted?

Ted Nä, inte om pedagog 1 är med.

Pedagog 2 Men då kan du och jag stanna kvar här

Pedagog 1 och Kim går iväg. Kvar är pedagog 2 och Ted som genast börjar diskutera vad de ska arbeta med under lektionen. Efter en stund kommer pedagog 1 och Kim tillbaka till klassrummet. Pedagog 1 ser märkbart irriterad ut och Kim är uppskruvad och springer runt i rummet. Det visar sig att Kim sagt elaka saker till pedagog 1.

Pedagog 1 plockar fram den och börjar dela den.

Anton *Nä jag skulle få hela sa du ju*
Pedagog 1 *Jag ska bara dela den åt dig*

Pedagog 1 ler och ger Anton chokladen, som han tar emot och reser sig för att gå.

Pedagog 1 *Anton, det var bra att du stanna*

Exemplet visar på att Anton försöker förhandla till sig en rast på 1,5 timmar. Diskussionen mellan pedagogerna och eleven handlade om tiden fram till idrotten. När Anton inte får som han vill går han ut. Då pedagogerna följer efter och jagar honom, kan det ses som att pedagogerna ger Anton deras uppmärksamhet och det blir till en lek. Anton springer tillbaka till klassrummet och är sedan kvar och diskuterar vidare, vilket tyder på att Anton tyckte att det var lite roligt ändå. Anton tycker om ämnet engelska, men här vill Anton inte arbeta alls. Anton använde utpressning eftersom han sa att han skulle stanna om han fick ett tuggummi. Istället fick han choklad och stannade kvar och gjorde till slut en del av arbetet, vilket pedagogerna tyckte var bra och berömde honom för. Pedagogernas strategi att ge uppmärksamhet och göra jagandet till en lek och använda humor och belöning fungerade som en kommunikativ strategi för att få Anton att delta i lektionen.

7.2.2 Icke verbala strategier

7.2.2.1 Ignorera ett icke önsvärt beteende

En medveten strategi från pedagogernas sida är att ignorera elevernas icke önskvärda beteenden och uttalanden. Olika former av ignorering är den mest använda strategin från pedagogernas sida. Vid två tillfällen uppmanar en pedagog en elev att ignorera en annan elev. Andra exempel på ignorering som tas upp är när en elev säger "håll käften" till en av pedagogerna och en annan elev kastar papper (exempel 9).

Exempel 9. [fältanteckning 110301]

En elev och en pedagog är i bildsalen för en bildlektion. De har bestämt att de ska arbeta med första världskriget även i bilden, och eleven ska därför rita en bild som handlar om det. Eleven har bestämt sig för en bild de hittat på datorn och pedagogen hämtar ett papper som eleven tar emot och börjar rita på. Plötsligt skrynklar eleven ihop papperet och slänger det mot papperskorgen. Papperet hamnar bredvid papperskorgen på golvet.

Elev *Som vanligt...*

Pedagogen samtalar med eleven och visar och ger tips på hur man kan arbeta med bilden. Eleven hämtar nya papper och börjar rita på. Efter en liten stund skrynklar han även ihop det och slänger mot papperskorgen. Papperet missar den och blir liggande på golvet. Pedagogen ignorerar eleven. Eleven tar upp ännu ett papper och börjar rita och använda linjalerna.

Elev *Fattar du, jag har missat alla. Faan va skev jag är*

Ännu ett hopskrynklad papper kastas mot papperskorgen som missar den.

Elev Jag är jävligt sur
Pedagog Ja det var väldigt var du var grinig...

Eleven ritar och skriver och kastar ännu ett hopskrynklat papper mot papperskorgen. Denna gång hamnar papperet i papperskorgen.

Elev Yes, jag klarade det
Pedagog Va duktig du är

På nästa papper blir eleven nöjd med sin bild.

I exemplet ska eleven rita en bild utifrån en bild på datorn, vilket inte blir som eleven tänkt. Eleven kastar därför papper efter papper i papperskorgen och börjar om på nytt. De flesta papper hamnar på golvet, men pedagogen ignorerar både papperen på golvet och elevens kommentarer om det. Pedagogen visar då med sin ignorans att det som eleven gör inte uppskattas. Positiva uttalanden och frågor om ämnet lyfts fram och uppmärksammas, medan negativa beteenden ignoreras. Även att eleven både visar och säger att humöret inte är det bästa får eleven ingen negativ respons tillbaka. Istället ignoreras beteendet. När äntligen eleven träffar papperskorgen med papperet uppmärksammar pedagogen detta och ger positiv feedback, vilket kan tolkas som att pedagogen markerar ett avslut på elevens kastande.

7.2.2.2 Gester

Nickningar används frekvent för att visa att eleverna är på rätt spår eller bekräfta elevernas tankar och uttalanden. Gester så som att peka används som pedagogiska strategier för att rikta elevernas uppmärksamhet på aktuellt fokus eller återföra till arbetet. Blickar som dröjer sig kvar på eleverna ger signaler om att förstärka det som sagts (exempel 10).

Exempel 10. [fältanteckning 110211]

Pedagog Ta dina saker.
Pedagog Bättre attityd Kim!

Pedagogen låter sin blick dröja kvar på Kim. Kim går iväg utan att titta på pedagogen och verkar heller inte bry sig om vad pedagogen sagt. På vägen ut får dörren sig en spark. Efter en liten stund kommer Kim tillbaka och tar sina saker.

Nickningar och pekningar verkar fungera framgångsrikt och fylla sitt syfte att reglera icke-önskvärdt beteende. Pedagoger och elever har ofta ögonkontakt när de pratar, men vid de tillfällen som blickarna dröjer kvar på eleverna har de en förmåga att vika undan med blicken. Blickarna som ges till eleverna för att förstärka tillsägelser verkar inte alltid få samma gehör. Då händer det att eleverna använder sig av strategin att ignorera. Det verkar som om de låtsas att de inte hört och vill på så sätt undvika en diskussion. Handlingarna som följer tyder dock på att eleven förstått vad som sagts.

7.2.2.3 Fysisk beröring

Det finns flera exempel på fysisk beröring från pedagogerna gentemot eleverna. Det kan handla om bekräftande beröring som klappar på axeln, strykningar på ryggen eller kramar. Vid andra tillfällen handlar det om att avstyra bråk mellan eleverna eller att återföra eleven till arbete genom att dra i armar eller kläder. Även ömsesidig beröring förekommer. Två exempel

av ömsesidig beröring är när elever vid olika tillfällen tar initiativ till att lägga sig i soffan med huvudet i en pedagogs knä. I det ena fallet svarar pedagogen med att klappa eleven i håret. I det andra fallet börjar pedagogen gulla med eleven.

Exempel 11. [fältanteckning 110222]

Anton reser sig upp från sin bänk och går mot soffan. I soffan sitter Ted tillsammans med en pedagog. Anton sätter sig tungt i pedagogens knä. Pedagogen håller fast Anton och de börjar smågnabbas. Ted skrattar åt dem. Anton blundar och låtsas sova. Pedagogen gullar med honom och säger att bebisen kan sova en stund. Pedagogen samtalar med Ted. Anton ligger avslappnat kvar och deltar även han i samtalet efter en stund.

Det är eleven som tar initiativ till den fysiska närheten vilken kan tolkas som ett slags kontaktsökande. Pedagogen bekräftar Anton genom att besvara hans kontaktsökande med beröring och humor. Att kramar, strykningar och klappar är vanligt förekommande kan, utifrån pedagogernas tidigare utsagor om att eleverna mår dåligt, tolkas som att det är ett sätt att visa eleverna omsorg och bekräfta dem.

8 Diskussion

Syftet med denna studie var att undersöka vilka organisatoriska och kommunikativa strategier som skolan och pedagogerna använder sig av i mötet med eleverna för att underlätta för samspel och lärande. De resultat som kommit fram domineras av ett pedagogperspektiv. En förklaring till det kan vara att syftet är vinklat att undersöka pedagogernas strategier. En annan förklaring kan vara att samspelet i de särskilda undervisningsgrupperna till största delen består av interaktion mellan just pedagog och elev. Att den mesta interaktionen sker mellan vuxen och barn kan bero på att det är förhållandevis många pedagoger till antalet elever och att undervisningen mest går ut på att eleverna ska arbeta individuellt med sitt arbetsschema eller mot individuella mål. Den individualiserade undervisningen kan jämföras med den som Hellberg (2007) skriver om. Eleverna sitter bakom skärmar och uppgifterna anpassas till varje elev. I vår studie sitter den stora gruppens elever bakom skärmar och det förekommer inte direkt något samspel mellan eleverna vid de undervisningstillfällen som observerades. Inbjudandet till samspel mellan eleverna kan ses som liten, däremot mellan elev och pedagog ses samspelet som stort då pedagogen ständigt förflyttar sig mellan elevernas arbetsplatser för att hjälpa var och en. I den lilla gruppen är bänkarna placerade i grupp och utgör en förutsättning för samspel. I det sociokulturella perspektivet är samspelet grunden till allt lärande. Säljö (2000) menar att människan formas i deltagandet i aktiviteter och samspel mellan kollektiv och individ. Människor kan inte undvika att lära eftersom de får erfarenheter i deltagandet av olika verksamheter. Han menar också att lärande sker överallt, vilket kan vara ett motiv till gruppernas aktiviteter så som att åka på utflykt, titta på film eller baka.

I både den lilla och den stora gruppen är undervisningen ofta individuell. Flera av eleverna har ett eget arbetsschema som de arbetar med under en veckas tid. Elev och pedagog gör alltid veckoschemat tillsammans då eleven får vara med och påverka och bestämma vilka uppgifter eller mål som ska väljas ut. Eleverna får senare i veckan avgöra när de ska arbeta med varje uppgift. Pedagogerna frågar också de äldre eleverna vad de kan tänka sig att arbeta med och om det går att koppla till något de gör i klassen. Det kan tolkas som att motivera eleverna eller som Antonovsky (1991) beskriver i begreppet KASAM, så kan detta möjligtvis leda till att eleverna får en ”känsla av sammanhang” genom att göra dem delaktiga i sitt lärande. I de särskilda undervisningsgrupperna finns också möjlighet att kontextualisera undervisningen. Ett exempel på det är när de går ut på skolgården och arbetar med matematik. Säljö (2000) berättar om att innehållet i undervisningen i skolan är taget ur sitt sammanhang, vilket bidrar till skapandet av många elevers problem att lära. Den dekontextualiserade undervisningen i skolan idag kan därför missgynna många elevers lärande.

Det uttrycks inte explicit någonstans att det arbetas med att förstärka elevernas självkänsla, men detta kan man se implicit uttryckt på flera ställen som t.ex. medbestämmande och att uppmärksamma det som är bra för att åstadkomma måluppfyllelse och social träning som eleverna anses vara i behov av. Att peka är en annan strategi pedagogerna använder för att motivera eleverna, rikta uppmärksamheten mot önskvärt håll och att återföra dem till arbetet. Att användandet av gester är en vanlig strategi hos pedagoger förstärks av Samuelssons (2008) studie. Där framkommer att gester är en av de vanligaste åtgärderna som lärare använder för att korrigera störningar från elever.

Lärrresurserna i de särskilda undervisningsgrupperna är relativt stora och på grund av det har pedagogerna möjlighet att vara flexibla och kan ge eleverna den hjälp de efterfrågar. Berhanu och Gustafsson (2009) bekräftar att en tillhörighet i en särskild undervisningsgrupp innebär fler resurser, för att kunna möta elevernas olika behov och förutsättningar som krävs. På

grund av de generösa lärarresurserna och på vilket sätt de är organiserade kan pedagogerna i studien anpassa sig till elevernas dagsform, individualisera undervisningen och hjälpas åt om någon pedagog är sjuk. På så sätt ger pedagogerna det stöd och den uppmärksamhet som eleverna anses kräva. Danielsson och Liljeroth (2007) menar att tydliga roller ger struktur och trygghet. Pedagogerna behöver skapa en bra kommunikation med eleverna och bygga upp elevernas förtroende till dem.

Samspelet mellan pedagoger och elever förstås utifrån den sociokulturella teorin (Säljö, 2000). De sociala relationer som skapas mellan studiens aktörer beror enligt Evaldsson m.fl. (2001) på hur människor förhåller sig till andra människors handlingar och hur regler och normer för sociala sammanhang förhandlas fram genom dessa handlingar. Även Säljö (2000) påpekar att kommunikation kan ses som en situationsbunden handling där något förhandlas fram. Pedagogerna i vår studie har flera olika strategier som de använder. Den huvudsakliga strategin de strävar mot är att använda sig av det salutogena förhållningssättet (Antonovsky, 1991) och arbeta lösningsinriktat (Måhlberg och Sjöblom, 2004). Det positiva bemötandet som pedagogerna medvetet utgår från att ha, resulterar i att de ignorerar elevernas icke önskvärda beteende. Det önskvärda beteendet förstärks med positiv feedback. Ett exempel på när en pedagog använde sig av detta var när en elev fick positiv feedback för att han arbetat bra, även att han agerade på ett icke önskvärdt sätt vid samma tillfälle. Pedagogen valde att förstärka det som var bra, och på så sätt förhålla sig salutogent och lösningsinriktat. Enligt Antonovsky (1991) är det väsentliga i det salutogena förhållningssättet att se till det friska hos en människa och hur det på bästa sätt kan stödjas. Hur man upprätthåller det friska avgörs av hur man upplever världen på ett meningsfullt och begripligt sätt. Den lösningsinriktade pedagogiken bygger även den på att frambringa beröm, uppmuntran och fokusera på det som fungerar (Måhlberg och Sjöblom, 2004). Gester som t.ex. nickningar och fysisk beröring är ytterligare strategier som används för att bekräfta eleverna. Berhanu och Gustafsson (2009) poängterar att ett positivt bemötande från läraren ofta är relaterat till högre elevresultat. Likaså Hundeide (2001) trycker på att en av lärarens viktigaste uppgifter bör vara att ge eleverna positiv bekräftelse och uppmuntran.

Det som tyder på att ovanstående presenterade strategier är framgångsrika är att pedagogerna har ett fungerande samspel med eleverna i de flesta situationer som observerats. Enligt Engqvist (2009) handlar kommunikation om att få en bra kontakt med den man pratar med. Han menar vidare att i de situationer kommunikationen inte fungerar har man inte hittat den andres nivå att kommunicera på. Utifrån hur vi tolkade pedagogernas tillsägelser tycks det handla om att inte starta konflikter med eleverna som försvårar kommunikationen. Detta görs förutom att ignorera ofta genom att förhandla om olika saker som t.ex. att utföra skoluppgifter. Pedagogen börjar använda en strategi och om den inte fungerar avlöses den av någon annan strategi och elevernas åsikter och motstånd lyssnas in i förhandlingarna, som inte sällan slutar i en kompromiss. Även mutor och belöningar i form av något ätbart förekom för att motivera eleverna. Att inte starta konflikter kan vara ett dilemma då det handlar om att förhålla sig till skolregler som bestämts. Det verkar också vara av betydelse att välja sina tillsägelser och på vilket sätt man framför dem för att uppnå önskvärdt resultat. Att förbjuda mobiltelefoner på lektionstid var en regel som skulle förhindra störande moment och istället skapa en inlärningssituation som underlättar lärandet. Vid det tillfället gjorde eleven motstånd, men med inslag av humor från pedagogens sida, fick de den eleven med sig. Eleven fortsatte kommunicera med pedagogen och arbeta med sina uppgifter. Nordevall m.fl. (2009) och Hundeide (2001) trycker på betydelsen av samspel och en god kommunikation mellan pedagog och elev för lärande och prestation i skolan. I den lösningsinriktade pedagogiken (Måhlberg och Sjöblom, 2004) ska man bemöta elever genom att lyfta fram elevens resurser

och kompetenser. Även samspelet mellan pedagog och elev betonas i LIP. Vid en provokation förespråkar LIP att använda sig av humor eller ignorans. Både humor och ignorans tillämpades ofta i samspelet mellan pedagog och elev i vår studie.

Ett annat dilemma kan också vara att eleverna inte alltid bemöts på liknande sätt när de är i klassen. Klassläraren kan tycka att eleverna uttrycker sig på ett icke önskvärt sätt eller inte följer de koder, som t.ex. att sitta still och vara tyst, som inryms i den dolda läroplanen. Det som sker i de särskilda undervisningsgrupperna som vi studerat går emot det som Gustafsson (2009) berättar om att inslag från den dolda läroplanen betonas starkare i mindre gruppundervisning. Han påpekar visserligen att det kan vara en förklaring till det ibland uteblivna positiva effekterna av specialundervisning. Utifrån det resultat som vi samlat in är det svårt att dra några slutsatser om undervisningens effekter i stort. Vi vågar dock påstå att de resultat som kommit fram pekar på ett fungerande samspel mellan pedagoger och elever.

Syftet med de särskilda undervisningsgrupperna är enligt de resultat som kommit fram att minska andelen köpta placeringar utanför den egna organisationen, och att elevernas möjligheter till godkända betyg när de går ur grundskolan ska öka genom att de får mer stöd i kärnämnen, men också att utveckla den sociala kompetensen. Säljö (2000) förstärker detta med att lärandet både kan vara individuellt och i gemenskap med andra människor. Pedagogerna uttalar sig om att ett huvudsakligt mål för eleverna är att komma tillbaka till sin klass. En av pedagogerna menar också att målet med den särskilda undervisningsgruppen är att eleverna i framtiden ska vara inkluderade i samhället och fungera som samhällsmedborgare. Säljö (2000) påpekar att skolans mål med undervisningen är lärande. Elevernas motivation kommer med deras kunskaper som kan bidra till en bra framtid.

Att placeras i en särskild undervisningsgrupp innebär inte bara möjligheter utan även begränsningar. Berhanu och Gustafsson (2009) påpekar att en sådan placering innebär begränsad delaktighet och kan bidra till en sämre självbild hos eleven. Nilholm (2007) framhåller att elever i särskilda undervisningsgrupper ofta får en stämpel på sig som avvikare. Fischbein (2007) och Karlsson (2007) skriver om att skolans oförmåga att hantera elevernas variation leder till segregering och särbehandling som senare i livet kan leda till utanförskap i samhället. I den stora gruppen är eleverna ofta i sina klasser där de har en klasstillhörighet, vilket är ett steg i rätt riktning mot läroplanens uppdrag om inkludering (Lpo 94 ; Lgr 11). Däremot i den lilla gruppen är det vid få tillfällen som eleverna är tillsammans med sin klass. Om en elev i den lilla gruppen ska vara i klassen är alltid en av pedagogerna med. Detta kan bidra till att de har färre tillfällen med klassen då det kan vara svårt att lösgöra en pedagog för det ändamålet. Detta kan jämföras med det som Säljö (2000) kallar för mediering, som är en förhandling mellan omgivningen och barnet. Lärarens handlande är således av stor betydelse och det är lärarens medverkan som utgör en förutsättning för delaktighet. Lärarens interagerande är antingen aktivt, genom direkt stöd, eller passivt, genom att medvetet försöka släppa fram en aktiv handling hos eleven. I exempel 5 förhandlar en pedagog med en elev om läsning. Det kan jämföras med det som Vygotsky menar med den närmaste utvecklingszonen (Säljös översättning), att det som en elev klarar med stöd från en vuxen är mer än vad den kan klara på egen hand.

Möjligheter till interaktion med övriga skolans elever ökar i och med de särskilda undervisningsgruppernas nya placering i skolans centrala delar. Detta gynnar skolans uppdrag om inkludering och en skola för alla. Elevernas möjlighet till interaktion med skolans övriga elever och personal blir på så sätt större än vad den var tidigare. Hellbergs (2007) studie visar på att även om elevernas klassrumsplacering är i närheten av den övriga skolan, känner

eleverna sig särskilda från det sociala livet med övriga elever på skolan på grund av att all deras undervisning sker i deras hemklassrum. Syftet med lilla gruppens nya placering av lokal är just ett närmande till inkludering. Då tiden för studien gjordes var omflyttningen ny sedan en månad så det är svårt att dra några slutsatser utifrån det. Andra aspekter som kan vara av betydelse är elevernas möjligheter till delaktighet genom att pedagogerna, i de särskilda undervisningsgrupperna, samarbetar med övriga arbetslag på skolan. Pedagogerna uttrycker att de övriga arbetslagen ibland kan ha en annan syn på eleverna och att eleverna bemöts på ett ogynnsamt sätt när de är i sina ordinarie klasser. För att möjligheten till inkludering ska bli så bra som möjligt tycker pedagogerna i de särskilda undervisningsgrupperna att det krävs en gemensam syn kring de inblandade eleverna enligt LIP, att arbetslagen har en kommunikation med varandra, och ett tillrättaläggande av miljön i klassrummet när eleverna ska tillbaka in i klassen. Enligt Danielsson och Liljeroth (2007) är det hanteringen av information och upplevelser som avgör det egna förhållningssättet, och hur de sedan omsätts i handling. Bemötandet av en person beror på kvaliteter i det egna förhållningssättet. För att uppleva en samhörighet med andra människor eller en "känsla av sammanhang" måste man förändra strukturella förhållanden som framkallar ohälsosamma stressorer (Antonovsky, 1991). Om en elev som stör i en klass flyttas till den särskilda undervisningsgruppen förändras förhållandet i klassen. Men frågan är om eleven som kommer till den särskilda undervisningsgruppen upplever en känsla av sammanhang till sin nya placering när den lyfts ur sitt sammanhang? Pedagogerna uttrycker en känsla om att lärarna i klassen vill bli av med dem och att det kan komma tillbaka när de har "fixats till". Detta kan tolkas som att eleverna enligt klasslärarna saknar det som Säljö (2000) benämner som primär socialisation. De har inte förvärvat de mest grundläggande färdigheterna som språk, socialt samspel och hänsynstagande. Det kan även tolkas som att det är klasslärarnas behov man utgår från vid placeringen av elever i de särskilda undervisningsgrupperna i studien. Detta bekräftas av Fischbein (2007) som menar att placering i särskild undervisningsgrupp inte alltid baseras på barnens behov, utan istället har att göra med omgivningens upplevelser av barnet som annorlunda.

Särlösningar som pedagogisk åtgärd har funnits så länge folkskolan existerat för att hantera det faktum att alla barn inte passar in i den ordinarie undervisningen (Karlsson, 2007). Trots visionen om en skola för alla ökar antalet differentierade undervisningsgrupper och är en av de vanligaste specialpedagogiska åtgärderna så väl i den svenska skolan som i utlandet (Westling Allodi, 2008 ; Fischbein, 2007). Särskiljande av detta slag utgör ett stort dilemma i dagens skola då läroplanen förespråkar inkludering. Att skolan som vår studie utfördes på tillhandahåller särskilda undervisningsgrupper kan diskuteras utifrån ett kategoriskt perspektiv. Klasslärarens och klassens behov verkar gå före den enskilda individens behov och eleverna ses därmed som *elever med svårigheter*. Även den särskilda undervisningsgruppens pedagoger definierar eleverna som "trasiga" eller utifrån deras diagnoser och de antyder att det är eleven som inte fungerar i skolan eller i klassen. Detta går emot vad LIP säger om hur man ska förhålla sig till elevernas diagnoser. I ett lösningsinriktat tänk ska man framhäva det friska hos varje barn och lyfta fram alla de sidor som fungerar (Måhlberg & Sjöblom, 2004). Undervisningen domineras av eget arbete som utgår från elevernas brister, behov och förutsättningar. Men den huvudsakliga strategin att förhålla sig salutogent och lösningsinriktat tyder på att pedagogerna strävar efter att utgå från det relationella perspektivet. De arbetar för att eleverna ska kunna komma tillbaka till sina klasser, men påpekar att miljön där måste förändras om det ska vara möjligt. Det handlar om att se bortom diagnoser och beteenden som eleven har eller visar och istället förstärka det som är positivt. Eleven ses på så sätt som en *elev i behov av särskilt stöd*. Andra faktorer som kan ses antingen utifrån det relationella perspektivet eller det kategoriska är lokalernas placering och utformning, samarbete med de arbetslag som eleverna tillhör och att eleverna får

möjlighet att på olika sätt vara delaktiga i sin lärandesituation. Pedagogernas tvetydighet i sina uttalanden kan bero på individuella oreflekterade uppfattningar, att de inte tänker på hur de uttrycker sig eller vilken innebörd orden får beroende på hur man yttrar sig. Forskning visar att det finns både positiva och negativa aspekter med särskild undervisning (Berhanu & Gustafsson, 2009; Fischbein, 2007; Karlsson, 2007; Nilholm, 2007), vilket kan diskuteras med hjälp av det specialpedagogiska perspektiv som Nilholm (2007) kallar för dilemmaperspektivet. De resultat som kommit fram pekar på ett fungerande samspel mellan pedagoger och elever i studiens särskilda undervisningsgrupper, med en antydning från pedagogernas sida att det inte fungerar lika bra när eleverna är med sina ordinarie klasser. Förklaringar till det kan diskuteras utifrån det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007), då de processer som förekommer kan förstås i interaktionen mellan individen och den omgivande miljön.

8.1 Specialpedagogiska implikationer

Denna studie har visat på främst framgångsrika strategier om hur man kan bemöta och arbeta med elever som det inte fungerar kring när de är i sin vanliga klass. På så sätt ger denna studie ett bidrag till debatten om särskilda undervisningsgrupper, då uppsatsen belyser hur ett fungerande samspel kan se ut och på så sätt skapa förutsättningar för lärande. En intressant fråga blir utifrån de resultat som kommit fram, hur man i framtiden kan skapa lösningar så att elever inte särskiljs och marginaliseras.

8.2 Förslag till fortsatt forskning

Resultaten i denna studie tar upp ett antal framgångsrika kommunikativa och organisatoriska strategier som pedagogerna använder sig av i mötet med eleverna för att underlätta för samspel och lärande. Anledningen till att eleverna är i den särskilda undervisningsgruppen är för att det av olika anledningar och i vissa situationer inte fungerar kring dem i klassen. Mot bakgrund av detta skulle det vara intressant att genomföra en liknande studie som den här fast i ordinarie klasser. Studerandets fokus skulle då vara samspelet mellan klasslärare och de elever som definieras som ”elever i behov av särskilt stöd”. Även samspelet mellan elever skulle vara intressant att titta på för att få reda på mer om vad som händer i dessa samspelsprocesser. Intressanta aspekter att belysa i en sådan typ av studie skulle då vara de organisatoriska och kommunikativa strategier som förekommer i klassrummen, vilka elever som anses behöva särskiljas till alternativa lärmiljöer och vilka anledningarna till det är.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsrådet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie5:2007.
- Alexandersson, U. (2009). Sofias situationer för samspel. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 109-127). Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder*. Stockholm: Liber.
- Berhanu, G. & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning* (s. 81-101). Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (2007). *Vägval och växande – Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Eide, T & Eide, H. (2006). *Kommunikation i praktiken – relationer, samspel och etik inom socialt arbete, vård och omsorg*. Stockholm: Liber.
- Eide, T & Eide, H. (1997). *Omvårdsorienterad kommunikation. Relationsetik, samarbete och konfliktlösning*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Engqvist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. Falun: ScandBook AB.
- Evaldsson, A., Lindblad, S., Sahlström, F. & Bergqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I S. Lindblad & F. Sahlström (Red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9-35). Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsrådet och forskningsfronterna* (s. 17-35). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Gustafsson, B. (2009). Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – en analys av forskning. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 319-340). Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Skolverket: Liber distribution.

- Hammerslay, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Umeå: Umeå Universitet.
- Hundeide, K. (2001). Det intersubjektiva rummet. I O. Dysthe (2001) *Dialog, samspel och lärande* (s. 143-166). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Lgr 11 (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Malmgren Hansen, A. (2002) *Specialpedagoger – nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS Förlag.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2004). *Lösningssinriktad pedagogik*. Falun: Mareld.
- Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (red) (2007). Inledning. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsrådet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nordevall, E., Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning* (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur.
- Payne (2002). *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 36-51). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007.

- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköping Universitet.
- SFS 1997:599 5 kap. §5. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Skolverket (1999). *Accepterad men sär-skild*. Rapport nr 169. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Vad är det för skillnad vad skolan gör? Om skolors olikheter och deras betydelse för studieresultat*. Rapport nr 273. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2003:35. *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Stier, J. (2003). *Identitet. Människans gåtfulla porträtt*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tideman, M. (2004). *Den stora utmaningen: om att se olikhet som en resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definition av normalitet och avvikelse i skolan*. Halmstad: Wigforssinstitutet för välfärdsforskning, Högskolan i Malmö.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 18 mars 2011 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westling Allodi, M. (2008). *Delaktighet, socialt klimat och lärande i skolan - En intervention på organisationsnivå i skolans lärandemiljöer för en utveckling av skolans förmåga till förändring och anpassning till elevernas behov*. Avhandling nr. 2008-4733. Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Informationsbrev till vårdnadshavare



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Hej!

Under vårterminen 2011 läser vi, Anna och Cecilia, sista terminen på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs universitet. Under den perioden kommer vi att skriva ett examensarbete motsvarande 15 högskolepoäng. Arbetet ska handla om hur pedagogerna skapar förutsättningar för samspel och lärande i lilla gruppen. Vi vill med detta brev informera er om att vi med jämna mellanrum kommer hälsa på i verksamheten under februari-mars för att observera vad som händer i klassrummet. Om du som förälder inte samtycker att detta sker vill vi att ni hör av er till oss eller till ditt barns pedagoger i lilla gruppen.

Med vänliga hälsningar

Anna Dahlström och Cecilia Schmidinger

Har ni några frågor om vårt arbete kan ni kontakta oss via e-post.

anna.dahlstrom@xxx

cecilia.schmidinger@xxx

Göteborg 2011-01-27

Bilaga 2

Intervjuguide

BAKGRUNDSFRÅGOR

- Utbildning?
- Antal år i yrket?

VERKSAMHETEN I DEN SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPEN

- Berätta om verksamheten. Vad är syftet med gruppen?
- Hur jobbar ni i gruppen? Hur är undervisningen utformad?
- Elever i gruppen? Vad avgör vilka elever som får komma till den särskilda undervisningsgruppen? Hur går det till?
- Hur länge är eleverna i den särskilda undervisningsgruppen?
- Lokalerna: Vad är bra/dåligt? Hur hamnade ni i lokalerna? Fanns det något syfte med placeringen i aktuell lokal?
- Vad är bra/mindre bra med gruppen?
- Drömbild av hur den särskilda undervisningsgruppen skulle fungera?

SAMSPEL

- Hur ser ditt samspel med eleverna ut?
- Hur ser ditt bemötande mot eleverna ut? Har du några medvetna strategier i ditt bemötande med eleverna?
- Hur bemöter eleverna dig?
- Har du sett någon skillnad i elevernas bemötande mot dig beroende på hur du bemöter dem?

ÖVRIGT ATT TILLÄGGA?