



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Vad hade hänt annars?”

Fyra flickors livsberättelser om sin tid i en särskild undervisningsgrupp

Hanna Pansell Edvardsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2011
Handledare: Anders Hill
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT11-IPS-10 SPP600

Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Ht 2011
Handledare: Anders Hill
Examinator: Girma Berhanu
Rapport nr: HT11-IPS-10 SPP600
Nyckelord: Särskild undervisningsgrupp, flickor, intervjustudie, inkludering/exkludering

Syfte:

Studiens syfte har varit att ta del av fyra flickors livsberättelser om deras tid i en särskild undervisningsgrupp.

Följande forskningsfrågor har fokuserats i undersökningen:

- Vilka sociala och kunskapsmässiga konsekvenser har placeringen fått för dem efter tiden i gruppen?
- Vilka likheter respektive skillnader finns det i flickornas upplevelser av sin skoltid och tiden i den särskilda undervisningsgruppen?

Teori:

Studien använder sig av fenomenologiska livsvärldsberättelser som tolkats utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.

Metod:

Fyra flickor som alla är minst 18 år har intervjuats med hjälp av halvstrukturerade livsvärldsintervjuer.

Resultat:

Flickorna i undersökningen är alla nöjda med sin tid i den särskilda undervisningsgruppen. De känner alla fyra att de blev sedda och bemötta utifrån sina egna förutsättningar av personalen. Ingen av dem har upplevt att de haft det jobbigt med inläringen i skolan före skolår fem till sju. Detta trots att en av flickorna har dyslexi. Det var när de kom i puberteten som problemen började uppstå. Byte till som de säger dåliga kompisar och ett mindre fokus på skolan gjorde att det beslutades att åtgärden för dem var en placering i en särskild undervisningsgrupp.

Alla informanterna har växt upp under som de säger oroliga hemförhållanden. En annan likhet mellan flickorna är en avsaknad av regler i hemmet och att de under långa perioder levt tillsammans med en förälder.

Gemensamt för dem är att det varit som de uppger livsavgörande för dem att placeras i den särskilda undervisningsgruppen. Tiden där gav dem möjlighet att bryta med en destruktiv livsstil och gav dem strategier för att kunna hantera sina fortsatta liv på det som de beskriver ett bra sätt.

Förord

Nu är den här spännande resan slut!

Både vad gäller utbildningen och uppsatsskrivandet. Att skriva en uppsats är omvälvande och utvecklande. Man tvingas att ifrågasätta det man tidigare tagit för givet.

Det är tack vare de fyra fantastiska flickorna/unga kvinnorna som ställt upp och berättat om sitt liv som den här uppsatsen kunnat bli verklighet. Tack till er för att jag fick chansen att ”se in i era liv”.

Jag vill tacka min handledare Anders för sitt engagemang och entusiasm, trots snäva tidsmarginaler. Du har fått mig att vidga mitt tankesätt och utveckla mitt sätt att skriva. Utan dig hade nog inte den här uppsatsen blivit färdig.

Tack även till Ante, Jenny och Mats som läst och kommit med konstruktiva kommentarer under arbetets gång. Till sist vill jag tacka min familj för att ni stöttat mig och stått ut med mig trots alla timmar jag tillbringat framför böckerna och datorn.

Eksjö januari 2012

Hanna Pansell Edvardsson

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	2
Innehållsförteckning	1
1. Bakgrund	3
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning	5
3.1 Forskning med flickor i fokus	5
3.2 Styrdokument	6
3.3 Specialpedagogisk forskning	6
3.4 Specialpedagogiska perspektiv	7
3.5 Inkludering och exkludering.....	7
3.6 Elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser.....	9
3.7 Små undervisningsgrupper	10
3.8 Flickor och genus	11
3.8.1 ”Att göra kön”	11
3.8.2 En alternativ karriär	12
4. Metod och genomförande	13
4.1 Forskningsansats.....	13
4.2 Metodval	13
4.3 Urval	15
4.4 Undersökningsgruppen	16
4.5 Genomförande	16
4.5.1 Intervjuer.....	16
4.5.2 Bearbetning och analys	17
4.6 Trovärdighet	17
4.7 Etik	18
5. Resultat	20
5.1 Fördelar och nackdelar	20
5.1.1 Fördelar	20
5.1.2 Nackdelar	22
5.2 Konsekvenser	22
5.2.1 Kunskapsmässiga konsekvenser	23
5.2.2 Sociala konsekvenser	23
5.3 Finns det något som eleverna anser skulle ha gjorts annorlunda under deras skoltid ...	24
5.4 Likheter och olikheter.....	25
5.4.1 Likheter	25
5.4.1.1 Orolig familjesituation	25
5.4.1.2 Avsaknad av regler	26
5.4.1.3 Utbildning och arbete	27
5.4.1.4 Destruktiv livsstil	27

5.4.2 Olikheter	28
6. Diskussion	29
6.1 Metodologiska reflektioner.....	29
6.2 Resultatdiskussion	29
6.2.1 Flicka	30
6.2.2 Vikten av vuxna	30
6.2.3 Relationer till ”killar”	31
6.2.4 Sociala och kunskapsmässiga konsekvenser av placeringen i den särskilda undervisningsgruppen	31
6.2.5 En alternativ karriär	33
6.3 Specialpedagogiska implikationer.....	34
6.4 Fortsatt forskning.....	34
Referenslista.....	36
Bilaga 1.....	38

1. Bakgrund

Sedan en tid tillbaka arbetar jag på en Resursskola/särskild undervisningsgrupp. Detta har väckt tankar om hur det går för eleverna efter att de slutat den särskilda undervisningsgruppen? Har tiden i den särskilda undervisningsgruppen gett dem det extra stöd de var i behov av. Känner eleverna att de fått med sig de redskap som behövs för att klara sig inom skolan och i socialt samspel eller blir undervisningen en form av ”förvaring” av eleverna?

Enligt LPO-94 så skall ”*undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.*” Vidare står det följande ”*Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.*” En fråga som väcks när man läser detta i styrdokumentet som har varit gällande till juli 2011 är om de särskilda undervisningsgrupperna uppfyller elevernas behov och anpassas till deras förutsättningar. Känner eleverna som inte når upp till målen och som får som åtgärd att placeras i en särskild undervisningsgrupp att de får det stödet och den hjälpen de behöver.

På skolan jag arbetar finns inget systematiskt uppföljningsarbete. Personalen vet alltså inte om deras insatser har någon effekt eller vilka insatser som är lyckosamma. Enligt Skolverket (2009) utvärderas stödinsatser sällan systematiskt. Det finns även en risk att det uppstår ”inlåsningseffekter” när grupperna inte är tillfälliga och när utvärderingen är brisfällig (Skolverket 2009).

Eleverna som placeras i särskilda undervisningsgrupper är övervägande pojkar. I och med att det är färre flickor än pojkar i dessa grupper väcker det tankar om flickorna kommer i skymundan av pojkarna. Utifrån att flickor är mindre representerade i särskilda undervisningsgrupper och att forskning med flickor i fokus är mindre förekommande ter det sig intressant att ha flickor i särskilda undervisningsgrupper i fokus för undersökningen.

Är de särskilda undervisningsgrupperna anpassade för flickor? Får flickorna med sig de kunskaper de behöver för att klara sig i fortsatta studier och i socialt samspel? Hur tänker flickorna om sin tid i den särskilda undervisningsgruppen? Vilka insatser anser de själva ha varit de viktigaste för dem?

Det är av intresse att försöka få svar på några av dessa frågor. Ett sätt att få det är att använda sig av livsvärldsberättelser. Det finns då möjlighet att ”gå på djupet” i dessa berättelser och förhoppningsvis finna svar på några av ovanstående ställda frågor.

Det intressanta är att få reda på hur flickorna tänker och resonerar när de ser tillbaka på sin tid i en särskild undervisningsgrupp. Vilka lärdomar finns att dra för personal som arbetar i särskilda undervisningsgrupper och för de som inte arbetar där. Personal ”i den vanliga skolan” kan förhoppningsvis finna en del saker som intressanta utifrån flickornas livsberättelser som de kan ta med sig i sitt arbete där de möter ”den här typen” av elever. De kanske kan hjälpa någon elev innan åtgärden för eleven blir att placeras i en särskild undervisningsgrupp eller ordna så att de kommer till en särskild undervisningsgrupp utan för många misslyckanden med sig.

2. Syfte och frågeställningar

Enligt läroplanen ska undervisningen i skolan *anpassas till varje elevs förutsättningar och behov*. Vidare står det att *Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för undervisningen (Skolverket 2011 s. 4)*. Hur det särskilda stödet är organiserat skiljer sig mellan olika kommuner och mellan olika skolor. En del kommuner har valt att organisera en del av det särskilda stödet i form av särskilda undervisningsgrupper. I styrdokumentet som trädde i kraft 1 juli 2011 står följande att läsa om dessa grupper: *Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan /.../ innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den eleven normalt hör till (LGR 11 s. 40-41)*.

Att vara flicka i skolan skiljer sig från att vara pojke. Enligt Andreasson och Asp-Onsjö (2009) skiljer sig diskursen på det sätt att flickorna framskrivs och "frampratas" utifrån en omsorgsinriktad diskurs vilken *utmärks av att känslomässiga skäl väger tyngre än andra argument (s. 42)*. Flickorna beskrivs i skolans elevplaner mer utifrån sina personliga egenskaper så som att de är arbetsvilliga, trevliga och ambitiösa i stället för hur de presterar i skolan och vilka behov de egentligen har. Påverkar detta sätt att framställa flickor som är i behov av särskilt stöd deras sätt att se på sig själva och deras sätt "att göra kön"?

Studiens syfte är att undersöka flickors upplevelse av att vara placerad i en särskild undervisningsgrupp.

Följande forskningsfrågor har fokuserats i undersökningen:

- Vilka sociala och kunskapsmässiga konsekvenser har placeringen i den särskilda undervisningsgruppen fått för dem?
- Vilka likheter respektive skillnader finns det i flickornas upplevelser av sin skoltid och sin tid i den särskilda undervisningsgruppen?

3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

3.1 Forskning med flickor i fokus

Enligt Söderberg och Frih (2010) har forskning med flickor i fokus under perioder varit kraftigt marginaliserad. Författarna säger vidare att även feministisk forskning har valt bort flickorna då de ansetts tillhöra kategorin barn och därför inte varit av intresse för feministisk forskning. Ungdomsforskningen har historiskt haft fokus på framför allt forskning med inriktning på pojkar. Sedan 1990-talet har flickorna fått ett större utrymme inom forskningen.

Nielsen (2010) uppger att flickor fått större utrymme i forskningen och ges lika stor plats som pojkar i de flesta avhandlingar hon studerat men inte i egenskap av flicka utan som en elev i behov av särskilt stöd. Flickorna har inte studerats utifrån att de är flickor ett visst sammanhang och med sina sociala och etniska bakgrunder.

Nielsen (2010) lyfter fram att det är en större risk för flickor med dåliga skolresultat att få problem (arbetslöshet, missbruk och socialt utanförskap) än för pojkar. Vidare konstaterar hon dock att forskning om flickors skolresultats påverkan på deras fortsatta liv är mycket ovanlig. Under mitten av 2000-talet är det så många som nästan var tionde flicka som inte når behörighet till ett nationellt gymnasieprogram (Nielsen 2010). Författaren visar att flickor i tonåren känner mer stress i skolan än jämnåriga pojkar. Detta bekräftas av Johansson (2010) som ser en ökning av andelen flickor som skadar sig själva. Enligt forskning så kan självska- debeteende vara ett sätt att hantera oönskade starka känslor som kan ha sin utgångspunkt i att flickorna lider av stress och stressrelaterade besvär.

I diskussioner och i mycket forskning det senaste decenniet så har flickorna blivit de stora vinnarna i ”den nya skolan”. Flickor har i genomsnitt bättre betyg än pojkar. Risken med en diskurs som lyfter fram flickorna som de stora vinnarna i dagens skola är att de flickor som inte lever upp till diskursen utan är i behov av särskilt stöd osynliggörs (Nielsen 2010).

Enligt Andreasson och Asp-Onsjö (2009) så tas det sällan i specialpedagogisk forskning i Sverige hänsyn till genus när analyserna genomförs. Idag är ca 20 % av eleverna i grundskolan i behov av särskilt stöd. Generellt så är det fler pojkar än flickor som får särskilt stöd. När det gäller åtgärdsprogram är det enligt Asp-Onsjö dubbelt så många pojkar jämfört med flickor som har ett sådant upprättat. Lärare i hennes studie uppger även att det sätts in åtgärder snabbare när det är en pojke som är i behov av stödet. Det framkommer vidare att fler flickor än pojkar är utan ett åtgärdsprogram även om de anses behöva ett sådant.

Hur personalen skriver åtgärdsprogram skiljer sig åt om det är en flicka eller en pojke som är föremål för dokumentet (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009). När dokumentet handlar om en flicka så lyfts främst hennes egenskaper fram i relation till diskursen om idealeleven. Hur man ska vara som elev i skolan skiljer sig utifrån vilket kön man har. Som flicka förväntas du vara mer ambitiös, trevlig och arbetsvillig jämfört med pojkarna. Andreasson & Asp-Onsjö anser att det kan finnas en risk att flickornas problematik kan gå genom grundskolan osynlig. De frågar sig om flickorna får det stöd de har behov av i skolan idag. Att enbart ge stödet utifrån ett könsperspektiv skulle inte heller ge det bästa stödet. Författarna anser att man måste se kön som en del i helheten där hänsyn även tas till elevens sociala och etniska förutsättningar i den miljö där de befinner sig.

3.2 Styrdokument

Enligt Lpo-94 *skall undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Lpo-94)*. Vidare anges i skollagen att *Särskilt stöd skall ges till elever i 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 (LGR 11)*. Enligt skollagen som trädde i kraft 1 juli 2011 får rektor besluta om att en elev ska placeras i en särskild undervisningsgrupp efter att en utredning skyndsamt genomförts. Enligt Skolverkets kunskapsöversikt från 2009 har behovet och omfattningen av särskilt stöd ökat sedan början av 1990-talet. Detta är enligt de medverkande lärarna en av de största förändringarna som skett i skolans verksamhet under de senaste åren. En ökning av nivågrupperingar och homogena undervisningsgrupper har också skett under det senaste decenniet. Enligt både svensk och internationell forskning ökar inte måluppfyllelsen med dessa grupperingar. Exakt hur det särskilda stödet ska vara utformat regleras inte mer än på det sätt som anges ovan. Detta ger kommuner och skolor friheten och möjligheten att utforma sitt särskilda stöd på det sätt som de anser mest lämpligt.

92 regeringar har på en Unescokonferens gemensamt arbetat fram Salamancadeklarationen (2006). Deklarationen utgår från att alla barn har rätt till utbildning som bedrivs över tid. Alla barn har olika förutsättningar för sitt lärande. Elevernas mångfald ska tas tillvara inom utbildningssystemen. Barn i behov av särskilt stöd ska erbjudas det inom sin ordinarie skola. Man ska ha barnet i centrum. Deklarationen utgår från att alla barn oavsett behov i möjligaste mån ska undervisas i den reguljära skolan och klassen. I deklarationen står följande: *Om man tillämpar mer flexibla och anpassningsbara system som kan ta bättre hänsyn till barnens olika behov, bidrar man både till pedagogisk framgång och till integrering (s.24)*.

3.3 Specialpedagogisk forskning

Enligt Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) har forskningen inom det specialpedagogiska fältet främst haft sina utgångspunkter inom psykologin och medicinen. De snäva utgångspunkterna inom forskningen har gjort att den har varit i huvudsak begränsad till att forska om individer och deras egenskaper. Målet har mycket varit att komma fram till hur olika undervisnings/behandlingsmetoder har haft för effekter för den enskilda eleven. Den specialpedagogiska forskningen har varit i ett motsatsförhållande till den ”normala” undervisningen. De elever som varit föremål för den specialpedagogiska undervisningen har i stor utsträckning varit elever som haft någon form av diagnos.

Nilholm & Björck-Åkesson (2007) menar att den specialpedagogiska forskningen mycket har fokuserat på brister hos enskilda elever. Detta blir synligt genom att diagnoser är ett vanligt förekommande sätt att sortera och differentiera elever i olika grupper och undervisningsformer i skolan.

Kunskapsområdet specialpedagogik utvecklades i Sverige och internationellt för cirka 50 år sedan. Utvecklingen startade utifrån alla barns rätt till utbildning och eftersom vissa barn har behov av särskilt stöd för att få en god utveckling och bra lärande fanns behov att forska inom området. Den specialpedagogiska forskningen växte fram vid sidan av den generella pedagogiken (Björck-Åkesson, 2007).

Tidigare var specialpedagogik liktydigt med specialundervisning. Specialundervisningen har varit till för elever som uppvisar speciella behov. De undervisas då av speciella lärare i en speciell miljö.

Följande citat av Björck-Åkesson (2007) beskriver på ett konkret sätt hur man kan se på specialpedagogisk forskning idag:

Det är tydligt att specialpedagogiken idag är ett mångfacetterat och komplext kunskapsfält som baseras på olika perspektiv och ansatser och har relation till flera andra kunskapsområden. Svårigheter ligger också i avgränsningen av vad som utgör grund för benämningen "i behov av särskilt stöd". Kategorisering i utbildningssammanhang riskerar alltid att leda till en förstärkning av det som ses som avvikande och överidentifikation av elever från vissa minoritetsgruppen eller socioekonomiska grupper (s. 90).

3.4 Specialpedagogiska perspektiv

Historiskt har det enligt Emanuelsson m.fl. (2001) varit två perspektiv som varit rådande inom specialpedagogiken. Det kategoriska perspektivet har varit starkt fokuserat på individen. Alla svårigheter som individen har är beroende på begåvning eller på hur hemförhållandena är. Svårigheterna styrs av diagnoser och avvikelser. Man brukar prata om att det är elever *med svårigheter*.

Det andra perspektivet är det relationella perspektivet. Inom det perspektivet är fokuseringen på hur interaktionen mellan elever, pedagoger och andra personer fungerar. Det är det som händer i samspelet och förhållandet mellan de inblandade som är det viktiga. Ändras miljön där interaktionen sker ändras även förutsättningarna för elevens behov. När man arbetar utifrån ett relationellt perspektiv så handlar "lösningarna" ofta om långsiktiga förändringar som kan innefatta hela utbildningsmiljöer. Man talar om elever *i svårigheter*.

Traditionellt har mycket av den specialpedagogiska forskningen haft sin utgångspunkt i det kategoriska perspektivet. Detta trots att nationella styrdokument har sin tyngd i det relationella perspektivet (Emanuelsson m.fl. 2001).

Båda dessa perspektiv har fått kritik, bl.a. av Nilholm (2007) som introducerar ytterligare ett, dilemmaperspektivet. Detta utgår från att den specialpedagogiska verksamheten består av motsättningar som inte går att lösa men som ständigt är aktuella att diskutera och ta ställning till. Dilemmaperspektivet visar enligt Nilholm att de tidigare beskrivna perspektiven inte är oproblematiska.

Inom det kategoriska perspektivet som Nilholm kallar det kompensatoriska perspektivet eftersträvar man att diagnostisera och kategorisera eleverna för att på så sätt kunna hantera och möta deras behov. Ett dilemma med att inte kategorisera elever är risken att inte upptäcka och kunna ge extra stöd till de elever som behöver det. I det relationella perspektivet anser man att olikheter är en tillgång i skolan och en förutsättning för en dynamisk skola. Enligt Nilholm så värderar skolan vissa egenskaper och förmågor högre, som bättre och mer önskvärda. Detta gör att alla egenskaper och förmågor inte "är välkomna" inom skolan.

Det som tydligast skiljer dilemmaperspektivet från de båda andra är att det inte söker "den rätta vägen". Det man istället gör är att utgå från hur det fungerar just nu i verksamheten och utifrån det kritiskt granskar man och diskuterar tänkbara lösningar (Nilholm 2007).

3.5 Inkludering och exkludering

Nilholm (2007) ställer sig frågan: Vad menas med inkludering? Han kommer fram till att inkludering bygger på tanken att barn i behov av särskilt stöd ska vara delaktiga i skolans "vanliga" miljö. Inkluderingen handlar inte om att elever bara är fysiskt placerade i skolan utan om

deras rätt att delta i undervisningen utifrån sina behov och förutsättningar. Eleverna ska även få möjlighet att vara med och påverka sin utbildning och få både en social och en kunskapsmässig behållning av den.

Asp-Onsjö (2008) har i en avhandling belyst att inkluderingsbegreppet, som det används idag, inte tillåter att en riktig analys av verksamheten kommer till stånd. Hon har valt att se inkluderingsbegreppet utifrån tre aspekter *rumslig, social och didaktisk*. Med rumslig inkludering menar hon att eleven under hela sin skoldag finns med i klassrummet tillsammans med sina klasskamrater. Med social inkludering menar hon att eleven har ett fungerande socialt nätverk. Eleven interagerar med kamrater och personal. Med didaktisk inkludering menar hon att undervisningen ska vara anpassad till elevens förutsättningar och behov. Eleven ska erbjudas arbetssätt och material som är anpassade till eleven och som även ger denne en variation.

Begreppet inkludering har enligt Nilholm (2007) banat väg för hur undervisningen bör organiseras utifrån en demokratisk idé. Inkluderingsstanken bygger på att skolan och undervisningen ska ta hänsyn till och anpassas efter att det finns en ”naturlig variation” bland barn. Inkluderingen går mot tanken att undervisningen ska anpassas till barnen och inte tvärtom. Enligt Hill och Rabe (1994) har begreppet integrering mer kommit att beskrivas som en till huvuddelen administrativ och fysisk åtgärd. Utifrån det får inkludering ett vidare begrepp *människors lika värde, social rättvisa, lika rättigheter, acceptans och tillhörighet, som ett övergripande och genomgripande perspektiv på hur samhället bör utformas* (s.11).

I en nyutkommen rapport av Giota & Emanuelsson (2011) framkommer att nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper har ökat mellan 2003 och 2008. De visar att många rektorer handlar med elevens bästa för ögonen när de gör nivågrupperingar eller placerar elever i särskilda undervisningsgrupper. Underförstått finns en tendens att klasskamraterna har rätt att ”befrias” från eleverna i behov av särskilt stöd eftersom de ofta ”stör” den ordinarie undervisningen.

De som blir förlorare på de segregerade undervisningsalternativen är eleverna i behov av särskilt stöd visar sammanställningen i rapporten. De elever som fått särskilt stöd under sin grundskoletid och framförallt de som fått det tidigt under sin skoltid har en lägre måluppfyllelse i år 9. Orsakerna till den lägre måluppfyllelsen kan ha flera andra orsaker än det särskilda stödet men det går inte att utesluta att kvalitén eller hur det särskilda stödet har varit organiserat kan vara en av orsakerna. Vidare framkommer det att de elever som tidigt är föremål för segregerade pedagogiska alternativ sällan kommer tillbaka till den reguljära undervisningen utan det särskilda behovet blir permanent. Det har i tidigare forskning framkommit att det är nästan omöjligt för elever som ”kommit efter” att ta igen det de missat och komma ifatt sina klasskamrater (Giota & Emanuelsson 2011).

Giota och Emanuelsson (2011) har studerat undersökningar som sträcker sig över lång tid och har kommit fram till att t.ex. studiemisslyckanden på gymnasiet många gånger kan ha sina orsaker så långt tillbaka som till de första åren i skolan. En slutsats de drar av detta är att eleverna när de kommer till gymnasiet har många år av ständiga misslyckanden bakom sig. Tyvärr anser de att det saknas forskning om hur elever som tagit del av specialpedagogiskt stöd under sin grundskoletid klarar sig på gymnasiet och senare i arbetslivet. Det finns en risk att eleverna kommer i ett beroende av den specialpedagogiska undervisningen och att den hämmar eleven istället för att utveckla henne/honom. Enligt Giota & Emanuelsson (2011) rapport framkommer det att i stort sett alla högstadierektorer ser eleven som bärare av sin problematik och inte som följd av gruppen och undervisningen.

I Skolverkets kunskapsöversikt (2009) framkommer att de svaga eleverna är de stora förlorarna när man nivågrupperar elever. Dessa nackdelar är större än de fördelar som de högpresterande eleverna får ut av grupperingarna. I rapporten framkom även att förväntningarna på de svagpresterande eleverna var lägre och det kan vara en av orsakerna till att de även presterade sämre. En annan viktig faktor som uppmärksammades var det samband som finns mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevernas resultat. Detta samband har ökat framförallt på skolenivå över tid (Skolverket 2009).

Enligt Emanuelsson m.fl. (2001) påverkas den specialpedagogiska undervisningen negativt när skolor utsätts för stress (nedskärningar, förändrade styrdokument). Skolorna tenderar att gå tillbaka till hur de tidigare organiserat sin specialundervisning. Följden av det blir en ökning av särskilda grupper för undervisning och en minskning av speciallärare till förmån för fler assistenter.

3.6 Elevers upplevelser av specialpedagogiska insatser

Karlsson (2007) har i en etnografisk studie följt fem pojkar i åldern 7-12 år som var placerade i en särskild undervisningsgrupp. Hon kom fram till att eleverna kände att de var både tillfälligt och permanent placerade i gruppen. Det rådde hos eleverna en osäkerhet om vad som gällde för deras undervisning. De visste inte klart när det var dags för dem att få komma tillbaka till sin klass. Eleverna kunde se vissa fördelar med att vara placerade i den särskilda undervisningsgruppen. Det var bland annat att eleverna kunde koncentrera sig bättre och därför arbeta mer effektivt samt att de fick mer hjälp med sitt skolarbete.

Att beskriva en särskild undervisningsgrupp är enligt Karlsson (2007) en komplex och mångfacetterad uppgift. Det uppstår alltid konflikter mellan olika sätt att beskriva elevernas behov. Vad har personen som beskriver eleverna för syfte med sin beskrivning? Eleverna i studien beskrevs konsekvent av pedagogerna som bärare av problemen. Bidragande till komplexiteten är att personalens identitetsarbete hänger samman med hur eleverna beskrivs. Pedagogerna tillskriver eleverna skolproblem för att pedagogerna ska framstå som professionella och hjälpare för eleverna. Den särskilda undervisningsgruppen saknade legitimitet på skolan och personalen fick ofta beskriva och legitimera sin verksamhet. Eleverna som var placerade i gruppen hade inga diagnoser vilket också kunde bidra till att verksamheten blev ifrågasatt och undagömd.

Vidare redogör hon för att det i den undersökta skolans organisation finns en otydlighet om man arbetar mot inkludering eller exkludering. Inkluderingsstanken finns med i skolans dokument men i och med att det finns särlösningar som den särskilda undervisningsgruppen uppstår det en osäkerhet. Eleverna finns med i skolan och tillhör en klass och är i vissa avseenden inkluderade men är särskilda så tillvida att deras lokaler är avskilda på skolområdet. Enligt Karlsson (2007) fanns det en del brister i verksamheten. Generaliserbarheten i hennes undersökning är låg då hon bara undersökt en särskild undervisningsgrupp på en skola.

Hugo (2007) har i en avhandling följt sju elever på gymnasiets IV-program. För att få del av deras livsvärld har han gjort deltagande observationer och intervjuer med eleverna och deras lärare under 2,5 år. Det komplexa i diskussionen om inkludering kontra exkludering blir tydligt genom avhandlingen. Det är inte svart eller vitt. Hugo kom fram till att det är många olika aspekter som påverkar om eleven känner sig inkluderad eller exkluderad. Det beror mycket på vilka tidigare erfarenheter som eleven bär med sig. Hur eleven upplever att den blir bemött och hur sammanhanget uppleva påverkar också. Många av eleverna upplevde att det var första

gången på många år som skolan blev på riktigt. De upplevde att de blev sedda och att mötet med lärarna och praktiska delar av undervisningen var på riktigt. Hugos slutsats av avhandlingen när det gäller inkludering kontra exkludering är att små undervisningsgrupper kan vara av godo. *Det är hur eleven erfar sammanhanget som är det viktiga (s. 156).*

Hugo (2007) ställer sig frågan om det är rätt att låta elever som har ett så stort behov av bekräftelse ha sin undervisning i en grupp som består av 20-30 elever. Generaliserbarheten till andra IV-program är låg då hans underlag bygger på sju elevers livsvärld på en skola. Det man kan ta med sig till andra sammanhang inom skolan är att det är mötena mellan elever och lärare i skolan som är viktiga. Elevernas möten i den tidigare skolan kantas av *utsatthet, kränkande behandling, utanförskap, konflikter, besvikelse, misslyckande och meningslöshet (s. 159)*. Under sin tid på gymnasiet IV-program kände de *närhet, tillit och att bli sedd (s. 159)*. Eleverna kände att lärarna hade ett genuint intresse för dem och att de var uppskattade och accepterade för dem de var. Relationen blev förtroendefull eftersom lärarna med både språket och kroppen visade att de tyckte om eleverna. Ansvar för att relationen ska bli och vara välfungerande vilar helt på läraren. En avgörande faktor för skolframgång är att eleven upplever att läraren bryr sig om dem.

Viljan hos personalen på IV-programmet att möta eleverna framförallt som medmänniskor och utifrån deras utgångspunkt och egna villkor är enligt Hugo (2007) ett medvetet val hos personalen. Personalen utgår inte från att de har alla de rätta svaren utan att de skapas i mötet mellan dem och eleverna. Fokus i mötet dem emellan är inte främst att nå målen utan att möta och se varje individ. Lärarnas förhållningssätt har varit en förutsättning för att få eleverna att komma till skolan. De har inte kommit för ämnena utan för att möta lärarna som de ser inte främst som lärare utan som personer.

3.7 Små undervisningsgrupper

Fischbein (2007) skriver att antalet små/segregerade grupper i landet ökar. I dessa segregerade pedagogiska lösningar har fokus i verksamheten mycket varit solidaritet, gemenskap och trivsel. Detta har skett på bekostnad av en minskad kunskapsinhämtning och alltför låga krav på eleverna.

För att kunna öka förståelsen för olikheter och öka gemenskapen mellan barn som har olika behov och minska utslagningen anser Fischbein att gemensamma grupper innefattande olika problematik är en förutsättning för detta. Problematiken som uppstår i de gemensamma grupperna har varit att eleverna i behov av särskilt stöd, utsatts för en för hård konkurrens och ett hårdare klimat än de klarat av vilket lett till utslagning.

Enligt Giota & Emanuelsson (2011) visar flera undersökningar att segregerade lösningar för barn i behov av särskilt stöd har ökat i Sverige. Var femte kommun säger att det är vanligt förekommande med särskilda undervisningsgrupper i deras kommun. Men det är bara var tionde kommun som egentligen tycker att det är bra med dessa grupper.

Det tycks finnas en rätt stor enighet om de vinster som kan finnas i en inkluderande skola, även om inte heller detta framstår som problemfritt. Även om inkludering i styrdokument, Salamancadeklarationen m.m. beskrivs som den modell som ska föredras så visar forskningen på att särskilda undervisningsgrupper och ett kategoriskt perspektiv är vanligt förekommande.

3.8 Flickor och genus

3.8.1 ”Att göra kön”

Ordet flicka står för olika saker i olika kulturer under olika tider enligt Söderberg och Frih (2010). Men de anser att man kan säga att en flicka eller ung kvinna är en människa i *skärningspunkten mellan ålder och kön eller, annorlunda uttryckt, mellan generation och genus* (s. 9). Inom genusforskningen har man på senare tid använt sig av begreppet intersektionalitet, det betyder *att en maktordning inte bara utgörs av en kategorisering av som kön, klass, etnicitet, ålder etc. Olika kategoriseringar hänger samman, konstruerar och förändrar varandra* (s. 9).

Ambjörnsson (2004) konstaterar i sin studie att man traditionellt inom genusforskningen inte tagit hänsyn till olika variabler som kan samspela när en individ skapar sin identitet. I sin studie kommer hon fram till att de sociala förväntningar spelar en viktig roll i skapandet av sin identitet som flicka. Den normrådande ideala flickan finns enligt henne inte förkroppsligad utan är något som alla strävar mot men som ingen når upp till. Vilken norm som råder i vilket sammanhang är beroende av *sammanhang tid och plats, där de konkurrerar, samverkar eller trängs sida vid sida* (s. 29). De olika normerna har olika status och de omförhandlas hela tiden.

Enligt Andreasson och Asp-Onsjö (2009) är inte kön något genetiskt man får vid födseln utan är något som *konstrueras i samspelet mellan individen och den omgivande miljön* (s. 47). Att göra kön eller bli flicka är en process som sker i relation till motsatsen, pojke och i relation till det egna könet. Det är främst genom språket som barnet skapar sitt kön och lär sig vilka koder som gäller för vilket kön och hur de kan positionera sig mot varandra. Conell (2009) säger följande i sin bok:

Genus är inte ett uttryck för biologi, och inte heller en fast dikotomi i människors liv eller personlighet. Det är ett mönster i våra sociala arrangemang och i de dagliga aktiviteterna eller praktiker som de arrangemangen styr (s. 25).

För att bli accepterad i den sociala gemenskapen krävs för både pojkar och flickor att de uppnår vissa ”kriterier”. Enligt Holm (1998) värderas ungefär samma egenskaper högt för både flickor och pojkar men har lite olika tyngd. Det som värderas högt oavsett kön är sportighet, framåtanda och att ha framgångar både studiemässigt och socialt. För flickorna värderas mognad, utseende och studier högre än för pojkar. För att nå hög social status i gruppen krävs att individen behärskar att inte vara för mycket respektive för lite av något utan vara lite lagom. De elever som kommer från bättre sociala förhållanden har lättare för att få en högre social status genom att de har möjlighet att köpa ”rätt” saker.

Holm (2008) ser i studien en skillnad på de förväntningar som finns på flickor respektive pojkar. Flickorna förväntas ta ett större ansvar. Pojkarna fråntas mer eller mindre sitt ansvar vilket också gör att vissa av deras handlingar t.ex. kränkningar bortförklaras som omognad. Holm ser en risk med det sätt som flickor och pojkar framtalas och det är att problem som uppstår inte tas på allvar utan marginaliseras utifrån att allt ordnar sig med ökad mognad.

I sin studie har Holm jämfört hur de sociala villkoren skiljer sig åt om man går i skolan i ett mindre samhälle eller i större tätort.

I landsbygdsklassen känner eleverna varandra väl, de bor nära varandra och stöter ofta på varandra på fritiden. Flera har också föräldrar som är rotade på orten och känner varandra. På så vis kan sociala nätverk och släktskap inverka på elevernas statuspositioner i skolan (s. 203).

I den större tätorten rådde det omvända. De flesta eleverna kände inte varandra sedan tidigare och de träffades sällan på sin fritid.

3.8.2 En alternativ karriär

Berggren (2001) lyfter fram att det är arbetsamt för flickor när de inleder ”seriösa” förhållanden till pojkar. De måste både sköta sig själva, skolan, relationen och ”hålla ordning” på sina partners. Ett sätt att komma undan arbetet men ha ”tillgång” till en sexuell relation utan att skada sitt rykte är att inleda en sexuell relation till någon av sina killkompisar. De blir då en ” knullkompis”. Det finns dock en risk att relationen inte accepteras i umgängeskretsen och att flickorna får dåligt rykte.

Brembeck (1998) har i en studie kommit fram till att för en del flickor som inte har positiva studieresultat och inte har etablerat sig på arbetsmarknaden kan att bli mamma vara en möjlig väg till en positivare syn på sig själva. För flickor med arbetarbakgrund utan större ambitioner att utbilda sig och skaffa ett jobb kan en möjlig ”karriärväg” vara att tidigt bli mamma och förhoppningsvis få en man som kan försörja en och ta hand om familjen. Även om de förblir ensamstående med sina barn så får de respekt och blir accepterade inom arbetarkulturen.

4. Metod och genomförande

4.1 Forskningsansats

Inom samhällsvetenskaperna har den kvalitativa forskningen vuxit fram under de senaste decennierna. Inom den samhällsvetenskapliga forskningen likväl som inom naturvetenskaperna har den kvantifierade forskningen länge varit den dominerade. Enligt Bengtsson (2005) krävdes det för inte så många decennier sedan en övertygande argumentation för att få gehör inom forskarsamhället att kvalitativ forskning faktiskt är vetenskaplig.

Utgångspunkten i undersökningen är fenomenologisk. Inom fenomenologin finns det många varianter men enligt Bengtsson (2005) är grunden alltid att *gå tillbaka till sakerna själva (s. 11)*. En av varianterna inom fenomenologin är att studera människors livsvärldar. I den här undersökningen används livsvärldsansatsen för att förstå elevernas erfarenheter och upplevelser av placeringen i en särskild undervisningsgrupp. Insamlingen av data grundar sig på fyra fenomenologiska intervjuer som kommer att tolkas och förstås med utgångspunkt i den hermeneutiska cirkeln eller spiralen. Utifrån den fenomenologiska grundteorin så ska man enligt Bengtsson (2005) inte bara se och tolka sakerna utan de ska även tolkas och förstås. Att använda sig av en hermeneutisk metod betyder att målet är att kunna ge rättvisa åt sakerna.

När vi föds som människor gör vi det in i en social värld. Enligt Bengtsson råder där en inter-subjektivitet, det betyder att världen delas av människorna i den. Verkligheten i livsvärlden är komplex. Allt räknas in där t.ex. händelser, tankar, erfarenheter, känslor m.m. Bengtsson menar också att vi människor tar vår värld förgiven och reflekterar lite över vad som händer i den. Livsvärlden finns i ett historiskt perspektiv likväl som här och nu.

Vad man vill komma åt med att använda sig av en livsberättelse är personens tolkningar av sig själva och sin verklighet (Johansson 2005).

Berättelser berättas alltid ur ett specifikt perspektiv. De berättas alltid av någon eller några för någon eller några med något slags syfte. Alla berättelser, vardagsberättelser såväl som institutionella berättelser och ideologiska system ingår alltid i, eller är en del av ett system av representation, mening och social praktik, i en specifik historisk period, i ett specifikt kulturellt och socialt sammanhang (Johansson, 2005 s. 57).

Inom fenomenologin benämns kroppen som den levda kroppen (Bengtsson 2005). Det är genom den levda kroppen som vi lär och erfar oss saker. Den levda kroppen formas av de lärodomar och erfarenheter vi gör. Det är genom den levda kroppen vi får tillgång till världen. När den levda kroppen utsätts för förändringar eller smärta så förändras också hur vi uppfattar världen. Man bestämmer hur mycket av sin levda kropp man vill att andra människor ska få ta del av. Den levda kroppen är först och främst tillgänglig för en själv.

4.2 Metodval

Enligt Ödman (2007) så handlar hermeneutiken enkelt uttryckt om att tolka och förstå. Enligt ett hermeneutiskt synsätt finns det inte ett rätt sätt att se på saker. Det finns alltid flera sätt att se på världen. När vi ser på företeelser har vi alltid med oss vår historia som hjälper och stöjer vårt sätt att tolka det vi ser. Den främsta kunskapsformen inom hermeneutiken är tolkningen. När vi tolkar och förstår något så förskjuts perspektivet utifrån hur vi betraktar och förstår världen.

Inom hermeneutiken går man hela tiden från del till helhet och från helhet till del när man försöker tolka och förstå det som ses. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan helhet och del. När en tolkning ska påbörjas görs den först planlöst på grund av att helhetsbilden inte är synlig. Efter ett tag framkommer några gemensamma mönster som hjälper till att se helheten. På det viset fortsätter analysen tills dess att helheten och delarna är förståeliga. Den hermeneutiska cirkeln eller spiralen visar hur detta går till. För att få full förståelse av det undersökta sammanhanget krävs en ömsesidig förståelse mellan del och helhet. Det är den ständiga pendlingen mellan dem som leder fram till den nya förståelsen och insikten (Ödman 2007). När man ser utvecklingen som en spiral tänker man att man med sin nya kunskap kommer ett steg längre upp. Man har nya erfarenheter med sig när man på nytt ser från del till helhet.

I den här undersökningen tillämpas livsberättelser med fokus på en bestämd tidsperiod av de medverkandes liv. Livsvärldens perspektiv förmedlas genom intervjuer som genomförs med hjälp av en intervjuguide (bilaga 1). Under intervjun försöker forskaren få informanten att följa och utveckla sina tankar. Intervjun blir ett samspel där båda parter är med och skapar berättelsen. Forskaren bör behärska en del kunskap om hur man genomför intervjuer av samtalande karaktär. Kvale & Brinkmann (2009) lyfter fram vikten av att utnyttja tystnaden till att ge informanten möjlighet till eftertanke. Det kan ibland vara viktigt för informanten att få tid att fundera över hur något verkligen var speciellt om det man samtalar om ligger längre tillbaka i tiden. Det är bra att vara medveten om att forskaren i den här typen av undersökningar kan vara med och påverka berättelsen och därför även det resultat som kommer fram.

Det innebär också att i forskningspraktiken är forskaren det främsta forskningsinstrumentet. Den kunskap jag producerar görs utifrån min position som vit, heterosexuell, svensk kvinna i ett specifikt historiskt, socialt, kulturellt och politiskt sammanhang. Mina roller, känslor, tankar och reaktioner under forskningsprocessens gång formar studien, dess design, tillvägagångssätt, de frågor jag ställer och de tolkningar jag gör av det insamlade materialet (Johansson, 2005 s. 29).

Utifrån syftet att ta del av flickornas tankar om sin tid i den särskilda undervisningsgruppen är fokus på deras berättelser och för att få fram den kommer intervjuerna att utgå från det som Stukát (2005) benämner som en halvstrukturerad intervju och Kvale & Brinkmann (2009) kallar för halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. I den typen av intervju använder man sig av en frågeguide med olika teman. Utifrån dessa formuleras huvudfrågor som ställs på liknande sätt till de olika informanterna. Utifrån de svar som lämnas ställs sedan individuella följdfrågor. Detta ger möjlighet till ett ökat djup i intervjun och får informanterna att förtydliga hur de menat med det de berättat. För att få del av informantens oväntade och ibland livfulla svar är det enligt Kvale & Brinkmann (2009) viktigt att ha en viss spontanitet i sättet att intervjua på. För att få ett rikt material av utskrifter att bearbeta efter intervjuerna krävs det enligt författarna en intervjuare har goda kunskaper i intervjuetoder.

För att intervjun ska ge det djup som är tänkt ställs det höga krav på intervjuaren. Det krävs att intervjuaren är lyhörd för även det som sägs ”mellan raderna” och kan läsa av informantens kroppsspråk.

Nackdelar med intervjuetoden är enligt Stukát (2005) att jämförbarheten mellan de olika intervjuerna är låg och att det många gånger är mycket tidskrävande.

I alla intervjusituationer hamnar intervjuaren i en maktsituation och det är enligt Johansson (2005) viktigt att tänka igenom detta innan intervjuerna genomförs. Intervjuaren har ett maktövertag mot den som intervjuas. Intervjuaren ställer en fråga som det förväntas ett svar på. När en forskare skapar en text har forskaren makten att bestämma vilka delar i arbetet som är

viktiga, vilka citat som ska få vara med och hur informanterna framställs. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) bör varje forskare noga tänka igenom maktrelationen innan man påbörjar en intervjustudie inte för att eliminera maktövertag utan för att ha en medvetenhet om maktförhållandena och hur de påverkar både informanten och intervjuaren.

4.3 Urval

För att få kontakt med de personer som skulle ingå i undersökningen kontaktades en pedagog som arbetar i en särskild undervisningsgrupp i en liten kommun i sydöstra Sverige. Verksamheten som i kommunen kallas för Resursskola vänder sig till elever i den obligatoriska grundskolan och elever från år 1-9 kan bli placerade där. Det finns cirka 8 platser, beroende på elevernas behov och hur mycket resurser de kräver. I gruppen finns elever med olika diagnoser och elever utan diagnos.

På skolan arbetar lärare, fritidspedagoger, socialpedagoger och specialpedagoger. Skolan är ett samarbete med socialtjänsten vilket innebär att mellan skolan och socialen råder ingen sekretess.

Det är föräldrarna som slutgiltigt bestämmer om deras barn ska placeras i den särskilda undervisningsgruppen. När de bestämmer detta går de även med på att samarbeta runt sina barn och komma på det skolan kallar för familjesamtal. Familjesamtalen genomförs cirka var tredje vecka och har som syfte att stötta föräldrarna i sin föräldraroll i "arbetet" med sina barn. Vid placeringen finns det inte angivet hur länge eleven ska tillhöra den särskilda undervisningsgruppen. De flesta eleverna är inskrivna i minst ett läsår och ibland upp till tre läsår. Skolan arbetar för att eleven ska komma tillbaka till sin skola och klass på heltid. Eleverna har sin grundtillhörighet kvar på sina ursprungsskolor. Den särskilda undervisningsgruppen lokaler är inte placerade i anslutning till någon skola i kommunen utan finns tillsammans med annan kommunal verksamhet.

För att få en lämplig undersökningsgrupp utifrån den valda särskilda undervisningsgruppen användes det som Trost (2005) kallar för *nyckelperson* som var en pedagog i den särskilda undervisningsgruppen och som arbetat där under flera år. Nyckelpersonen tog den första kontakten med informanterna som passade in i nedan uppsatta kriterierna för undersökningen.

Nyckelpersonen kontaktade sex flickor. Från början var alla villiga att ställa upp men när det väl blev dags för att genomföra intervjuerna var det två som inte längre var intresserade.

Följande variabler gäller för att informanterna ska kunna delta i undersökningen:

- 1) De ska ha uppnått en ålder så att de minst gått ut år två på gymnasiet eller ha fyllt 18 år.
- 2) De ska ha varit inskrivna i samma särskilda undervisningsgrupp under minst ett läsår eller två terminer.

Urvalet kommer att falla inom det som Trost (2005) kallar för ett bekvämlighetsurval. Ett sätt att tolka vad författaren menar med ett bekvämlighetsurval är att man som forskare får "hålla tillgodo" med de informanter som gått i den särskilda undervisningsgruppen, uppfyller variablerna och som kan tänka sig att delta i undersökningen.

Stukát (2005) anger att en av de största orsakerna till att man i undersökningen får ett bortfall är att man har svårt att få tag i dem som ska intervjuas eller att de är borta eller sjuka precis när undersökningen ska genomföras. Även om tiden för att genomföra intervjuerna var väl tilltagen var det svårt att hitta ett tillfälle när berörda kunde delta. Detta gjorde att två från början tillfrågade drog sig ur under olika delar av arbetet.

4.4 Undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen består av fyra unga kvinnor. Tre av dem bor kvar i staden där gick i den särskilda undervisningsgruppen. En bor sedan sex månader i en större stad.

Anna är 21 år gammal. Hon var inskriven i den särskilda undervisningsgruppen två terminer det året hon gick i nian. Hon har inga inlärningsvärigheter. Innan sin tid i den särskilda undervisningsgruppen var hon placerad på ett behandlingshem under ett och ett halvt år. Idag är hon sambo och har ett barn som är åtta månader som hon nu är föräldraledig med. Familjen bor i ett hus på landet utanför staden där skolan är belägen. Efter gymnasiet fick hon en fast anställning på en industri.

Emma är 22 år gammal. Hon var inskriven i den särskilda undervisningsgruppen tre terminer när hon gick vårterminen i åttan och hela nian. Hon har inga inlärningsvärigheter och upplever att hon alltid haft lätt för att lära sig i skolan. Hon är sambo och har ett barn som är 2,5 år från ett tidigare förhållande. De bor i en lägenhet i centrala staden. Hon arbetar just nu som personlig assistent.

Fanny är 20 år gammal. Hon var inskriven i den särskilda undervisningsgruppen två terminen när hon gick i nian. Hon har dyslexi och under sin högstadietid hade hon panikångest. För ett halvår sedan flyttade hon till en större stad där hon har två arbeten. Det ena arbetet är på en snabbmatkedja och det andra är på en förskola.

Malin är 19 år gammal. Hon var inskriven i den särskilda undervisningsgruppen två terminer när hon gick i nian. Hon har inga inlärningsvärigheter. Innan och efter sin tid i den särskilda undervisningsgruppen var hon placerad på olika behandlingshem och familjehem. Hon bor hemma hos sin pappa i staden och går sitt sista år på individuella programmet på gymnasiet och arbetar på helgerna i garderoben på en restaurang/pub.

4.5 Genomförande

4.5.1 Intervjuer

Två av intervjuerna genomfördes i de intervjuades hem efter deras egna önskemål. Vid dessa två intervjuer var informanternas barn hemma under tiden som intervjuerna genomfördes. Enligt Stukát (2005) är det viktigt att informanterna får genomföra intervjuerna på en plats som för dem kan kännas trygg och vara ostörd. En intervju genomfördes via telefon och den sista intervjun genomfördes i en närliggande lokal till den särskilda undervisningsgruppen.

Intervjuerna spelades i sin helhet in med hjälp av diktafon. Enligt Stukát så blir antalet personer som kan intervjuas när man använder sig av djuplodade intervjuer kraftigt begränsat. Vid ett större antal intervjuer finns en risk att analysen blir ytlig. Det tar mycket tid i anspråk att transkribera och analysera intervjuerna. Stukát anser att man ska vara medveten om vilken tid

man lägger på sina intervjuer, sin transkribering och sin analys och sätta det i relation till den tid som finns till förfogande till uppsatsen.

4.5.2 Bearbetning och analys

Intervjuerna transkriberades i sin helhet inom fyra dagar efter det att de genomfördes. Transkriberingen tog cirka 9 timmar att genomföra. För vissa delar av intervjuerna krävdes flera genomlysningar på grund av höga bakgrundsljud av informanternas barn. Vid transkriberingen togs pauser, hummanden och dylikt med. Att transkribera en intervju i sin helhet är en tidskrävande process. Fördelen med en hel transkribering istället för att lyssna igenom och skriva ut vissa valda delar är att information som inte tycks viktig vid en genomlysning kan innehålla viktig information som bara framkommer vid en ordagrann genomgång av materialet. Kvale & Brinkmann (2007) anser att tolkningen blir annorlunda om man skriver ut hela sitt material jämfört med om man gör förkortningar och omskrivningar.

När transkriberingen var gjord började den djupare analysen av materialet. Enligt Kvale & Brinkmann (2009) påbörjas analysen redan vid intervjun genom att man ställer följdfrågor och informanten har möjlighet att bekräfta om det forskaren uppfattat vad det som hon ville få fram. Som en grund i analysen av arbetet används Kvales & Brinkmann (2007 s. 211) sex olika analyssteg (författarens tolkning av stegen)

- 1) Informanten beskriver sin livsvärld spontant ingen tolkning görs.
- 2) Informanten upptäcker nya förhållanden utan hjälp av den intervjuande.
- 3) Intervjuaren koncentrerar, tolkar och sänder tillbaka till informanten så hon får möjlighet att korrigera om det föreligger några eventuella missförstånd.
- 4) Intervjuaren tolkar det utskrivna materialet genom att först strukturera hela materialet. Vidare kartlägger intervjuaren materialet så att all överflödigt och irrelevant text plockas bort. Till sist utvecklar intervjuaren innebörden i materialet och analyserar det.
- 5) Eventuellt tar intervjuaren tillbaka sin analys till informanten så hon kan utveckla sina tankar (detta steg och nästa steg genomförs inte i alla studier och har inte praktiserats i den här studien).
- 6) Man kan verka för att informanten ändrar sitt handlande utifrån vad som framkommit i analysen.

Tolkningen påbörjas redan vid intervjun och fortsätter under hela arbetet. Materialet från transkriberingen lästes igenom flera gånger för att få en helhet av texten. Under genomläsningarna antecknades begrepp som framkom i texten. Det som inte verkade viktigt sorterades bort. Det som var av extra betydelse markerades. Därefter skapades teman utifrån forskningsfrågorna. Texten sorterades in under ”rätt” tema. Att pendla mellan delarna och helheten gör att ny förståelse och tankar skapas utifrån flickornas livsberättelser.

4.6 Trovärdighet

Tillförlitligheten eller reliabiliteten i undersökningen bygger på hur bra mätinstrumentet som används i undersökningen är på att mäta. För att undersökningen ska vara tillförlitlig krävs att det instrument som valts ut för undersökningen, i det här fallet halvstrukturerade livsvärldsin-
tervjuer, är det instrument som på bästa sätt mäter det som undersökningen vill mäta. Detta krävs för att undersökningens analys ska bli trovärdig (Stukát 2005).

Giltigheten eller validiteten för undersökningen hur bra det valda undersöknings instrumentet är på att mäta det som verkligen ska mätas. Vid en intervjuundersökning finns alltid en osäkerhet i om informanterna talar sanning. För att undvika detta bör forskaren enligt Stukát (2005) skapa en förtroendefull situation.

Validiteten kommer att vara beroende av den hantverksskicklighet som forskaren visar upp och som yttrar sig i att hon ständigt kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar sina resultat (Kvale & Brinkmann 2009 s. 266).

Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie och det innebär enligt Stukát (2005) att undersökningen huvudsakligen går ut på att tolka och analysera det som framkommer genom de halvstrukturerade livsvärldsintervjuerna. Trost (2005) menar att kvalitativa undersökningar bygger på enkla frågor och det man får ut av dem är komplexa svar. Han resonerar vidare att det man är ute efter är att finna mönster och få en ökad förståelse för det man valt att undersöka. Möjligheten att göra generaliseringar är i stort sett obefintliga om man med generaliserbarhet menar att ta kunskapen som framkommit och flytta den till en annan kontext och där kunna förvänta sig samma resultat. Det som framkommer i undersökningen gäller för de specifika informanterna och den särskilda undervisningsgrupp de varit placerad i.

Vidare beskriver Stukát (2005) att det brukar kallas ideografisk forskning när man vill komma åt det unika i berättelserna, fokus är på att beskriva och förstå *särpräglade fenomen* (Stukát, 2005 s. 32).

4.7 Etik

I en undersökning finns flera etiska aspekter som noga bör tänkas igenom. I de Forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2007) finns fyra krav formulerade som man som forskare bör ta hänsyn till i sin forskning. Nedan följer en kort redogörelse för varje krav och vilken relevans de har till denna studie.

Informationskravet

- Deltagarna i undersökningen ska få information om vilka villkor som gäller för deltagandet. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst under undersökningen avbrytas av deltagarna. Finns det något som kan påverka deltagarna att inte delta ska den informationen ges innan undersökningen påbörjas. Det är önskvärt att deltagarna informeras om hur undersökningen kommer att publiceras.
- Innan intervjuerna genomfördes informerades deltagarna om undersökningens syfte och hur den kommer att publiceras. De fick även information att deltagandet är helt frivilligt.

Samtyckeskravet

- Forskaren måste inhämta deltagarnas samtycke att delta i undersökningen. Deltagarna bestämmer själva hur länge och på vilka villkor de vill delta. Om deltagare väljer att avbryta ska det inte medföra några negativa konsekvenser för dem. Väljer en deltagare att avbryta ska denne inte utsättas för påtryckningar. Beroendeförhållande mellan forskare och deltagare bör inte föreligga.
- Deltagarna fick själva bestämma när och var vi skulle träffas. De informerades om att de kunde avbryta sitt deltagande fram till det att studien publiceras.

Konfidentialitetskravet

- För att garantera deltagarnas anonymitet bör en tystnadsplikt undertecknas om det är fler än forskaren som arbetar med undersökningen. Alla personuppgifter som kan göra att deltagarnas identitet avslöjas ska förvaras på ett sätt som gör det omöjligt för utomstående att komma åt dem.
- Förutom författaren så känner nyckelpersonen som hjälpt till att kontakta deltagarna till deras identitet. En muntlig överenskommelse om tystnadsplikt har upprättats dock ingen skriftlig. All information om deltagarna förvaras på ett betryggande sätt och intervjuutskriften är kodade och namn är bortplockade. För att undvika att deltagarnas identiteter avslöjas så skrivs inte namn på städer och skolor ut i texten.

Nyttjandekravet

- Uppgifter som framkommit i undersökningen får inte användas för kommersiellt bruk eller i andra icke-vetenskapliga syften. De uppgifter som framkommit får inte heller användas för beslut eller åtgärder som påverkar deltagarna. Detta får ske om deltagaren gett ett särskilt tillstånd.
- Undersökningen kommer inte att användas i något kommersiellt syfte eller för att påverka deltagarnas liv. Undersökningen kommer att publiceras på det för Universitetet gällande platser.

5. Resultat

I resultatdelen kommer den särskilda undervisningsgruppen att kallas lilla gruppen eller liten grupp.

Bakom placeringen av flickorna i den lilla gruppen fanns olika motiv och bakgrund. Tiden innan Anna började i gruppen var hon placerad på ett LVU-hem. Malin var även hon placerad på flera behandlingshem och familjehem innan hon började i den lilla gruppen. För de båda var den lilla gruppen ett sorts mellanläge från behandlingshemmets "lilla värld" till skolans stora.

För Fanny var placeringen i den lilla gruppen ett alternativ till att hon skulle placeras på ett behandlingshem. För henne fanns under tiden i gruppen "ett hot" om en placering på behandlingshem om hon inte "började arbeta med sig själv". Emma placerades i den lilla gruppen efter att hon blivit dömd för misshandel. Parallellt med placeringen i den lilla gruppen gick hon på samtal hos en man på socialen som en del av sin dom.

5.1 Fördelar och nackdelar

5.1.1 Fördelar

Alla flickorna ser det idag som positivt att de fick gå i den lilla gruppen istället för att de fortsatt i den stora klassen. Deras upplevelse är att det ställdes betydligt högre krav på dem i den lilla gruppen. Kom de inte till skolan åkte personalen hem och hämtade upp dem ur sängen. De var mer påpassade vilket innebar att de t.ex. hade med sig personal när de skulle gå ut och röka. De fick även mycket tid tillsammans med vuxna och hjälp att arbeta med sin personliga utveckling och mognad.

Anna uttrycker att de tre stora fördelarna med att gå i den lilla gruppen var att hon fick hjälp att bryta med dåliga kompisar, hon fick möjlighet att läsa ikapp det hon missat tidigare under högstadiet och litenheten (få elever och många personal) i gruppen jämfört med den stora klassen. Anna upplever att det inte fanns så många tillfällen till utsvängningar utanför de uppsatta reglerna. Hon upplever vidare att personalen såg henne och hennes behov. Hon lyckades även att läsa in stora delar av högstadiet under bara ett läsår.

Intervjuare: - *Gick du där bara för att läsa upp betygen, var det enda anledningen?*

Anna: - *Ja eller nej den det var nog det och sen just för att jag skulle ha något mindre ställe för alltså jag hade ju vatt instängd på ett boende i 1½ år så det är ju klart att jag inte bara kan flytta hem och lalla på som vanligt i en jättestor skola hade det blivit så hade det nog gått åt pipan direkt för då drar jag mig nog till dom dåliga människorna och liksom börjar busa igen.*

Emma beskriver en av de stora fördelarna med att den lilla gruppen var att den var lokaliserad avsides från skolan. Det gjorde att Emma kände att hon kunde komma lite som hon var utan att behöva lägga ner en massa tid varje dag på att göra sig i ordning.

Emma: - *Under högstadiet så blev jag lite vad man ska säga blev ganska populär bland killarna och sähär. Och jag var väldigt mån om och du vet kunde stå jätte länge och du vet fixa och greja och det blev också en roll du vet man skulle va snygga och greja ock killarna du vet. Och det var det som var så skönt med lilla gruppen för det...*

I: - *Du kunde komma i mjukisbyxor...*

E: - *Ja precis för då va mycket det som kändes att jag inte orkade gå till skolan för jag kunde gå upp så sjukt tidigt gå upp vid halv fem och bara ställa mig och hålla på du vet. Och jag kände verkligen att jag inte orkade...*

Emma kände även att hon fick hjälp att se vem hon var och hur hon levde. Detta ledde dock fram till att hon fick en ätstörning under sin tid i gruppen. Nu i efterhand kan hon se att det var på ett sätt bra att hon fick den för det blev på något sätt för mycket för henne när hon insåg hur hon levde sitt liv. Mycket i hennes liv gick ut på att festa och vara olika killar till lags. Detta gjorde att hon utsattes för saker av dessa killar som inte var bra för henne. Under hennes tid i gruppen upplever hon att personalen arbetade mycket med henne för att få henne att bryta det beteendet.

Fanny hade en längre tid av skolk och mycket festande bakom sig när hon började i den lilla gruppen. Hon uttrycker att det bästa med den lilla gruppen var att personalen inte gav upp utan fortsatte att hålla fast vid regler och det som var bestämt för henne.

I: - *Om du tänker tillbaka på din tid i skolan finns det nåt som du tänker att det skulle dom ha gjort annorlunda för mig?*

Fanny: - *Jag fick all hjälp jag ville och behövde i den lilla gruppen men det var ju oftast så att man stötte bort allting. Men de gav sig aldrig, det gjorde dom inte de fortsatte att kämpa hela tiden.*

För Malin var det de tydliga och hårda reglerna som var den stora fördelen med att gå i den lilla gruppen samt att personalen åkte hem och hämtade henne de dagar hon inte kom iväg till skolan.

Tre av flickorna förutom Fanny har helt brutit med sina dåliga vänner från den tiden. De upplever att det var en av de stora vinsterna med att gå i den lilla gruppen att de fick hjälp med att bryta sina gamla negativa kompisrelationer. Upplevelsen är att det är svårt att bryta med sin dåliga roll på skolan om man inte kommer bort därifrån.

E: - *För att jag tror att jag var tvungen på nåt sätt att komma ifrån. /.../ för jag kände att jag hade min roll på Skolan. Du vet lite den här som skulle stå och röka i hörnet. Då kände man bara så fort man kom bort dit att man skulle leva upp till det där igen. Nu i efterhand är jag väldigt glad över att det blev så här alltså med den lilla gruppen.*

Alla flickorna kände att personalen brydde sig om dem att de verkligen försökte att undervisa så flickorna förstod. De uppger att de just då tyckte att det var jobbigt att personalen hela tiden var på dem. Att personalen kom hem till dem när de låg kvar i sängen och att personalen enträget fortsatte att jobba mot de mål som bestämts störde flickorna under tiden de gick i den lilla gruppen.

E: - *Alltså nu i efterhand så tycker jag att det är jättebra jag kan känna såhär eller undra vad som hade hänt annars.*

A: - *Just då var man ju så arg på allt och alla, men nu efteråt tycker jag att det var bra...*

5.1.2 Nackdelar

Den största nackdelen som flickorna lyfter fram är att de känner att de inte längre passade in i ”den vanliga klassen” när de började i den lilla gruppen.

E: - *Jag upplevde det jättejobbigt det här med att gå tillbaka, att försöka det blev ju aldrig att jag gick tillbaka helt liksom*

I: - *Vad var det som var jobbigt?*

E: - *Det var hela grejen att dels så kände man sig annorlunda. Jag vet även att nån gång följde personal från gruppen med... man kände sig väldigt... ingen del i den gruppen så där.*

Men när de var i den särskilda undervisningsgruppen kände de inte heller att de hörde till. De upplevde att många av eleverna i den lilla gruppen hade mycket större problem än de själva. Att många av de andra eleverna hade som flickorna beskriver det *ADHD* typ.

A: - *Det var mycket killar där. Det var nog bara två eller tre tjejer. /.../ När jag gick där var jag ju så jävla uttråkad så vad ska jag göra på den här halvtimmes rasten jag får ju inte gå utanför skolan. Vad ska jag göra? Det blev ju att man røjde runt istället...*

I: - *Vad ville du gjort istället, gått från skolan?*

A: - *Ja eller framförallt haft nån tjej som jag hade utbyte av att va med. Och sen var vi ju så många åldrar där... Nu spelar det ju ingen roll men då ville man inte va med småungar ha-haha*

F: - *Jag orkade inte gå dit till skolan innan jag började i den lilla gruppen för jag rökte och drack men i den klassen var alla ordentliga.*

I: - *Du kände inte att du hörde hemma där riktigt, eller?*

F: - *Nä och då gick jag inte till skolan då åkte jag tillbaka till mina gamla kompisar istället.*

I: - *Fick du bryta helt med det gamla när du började i den lilla gruppen?*

F: - *Ja och sen började jag att komma tillbaka till klassen på typ syslöjden och bilden.*

Alla flickorna känner att de under sin tid i den lilla gruppen saknade att ha andra flickor i samma ålder att umgås med och som hade liknande erfarenheter som de själva.

Ingen av flickorna känner att de var delaktiga i beslutet att de skulle börja i den lilla gruppen. För Malin var det ett år mellan två placeringar på behandlingshem. För de andra tre skedde placeringen i den lilla gruppen mer eller mindre över en natt. Nu kan de se att det var lite av sista chansen, hade de inte börjat i lilla gruppen så hade det blivit behandlingshem för dem. Alla fyra upplever att det de fick vara med och påverka till viss del var hur mycket de fick vara med i sin hemklass. Anna beskriver att hon upplevde hur kraven på henne ökade när hon började i den lilla gruppen och hon upplevde det som negativt.

A: - *Folk hade såna krav på mig eller sådär att man skulle vara korrekt och sköta sig och sådär.*

5.2 Konsekvenser

Alla fyra flickorna gick i sitt nionde skolår när de gick i den lilla gruppen. Det var bara Emma som gick där även under vårterminen i åttan. Majoriteten av undervisningen fick de i den lilla gruppen. Fanny och Malin hade inga lektioner med sin stora klass. Anna och Emma hade några ämnen med den stora klassen och främst då praktiskt- estetiska ämnen. Ingen av dem hade godkänt i något ämne när de började i den lilla gruppen.

5.2.1 Kunskapsmässiga konsekvenser

Alla flickorna slutade sin grundskoletid med placeringen i den lilla gruppen. Malin fick inga godkända slutbetyg. Det andra tre saknade en del ämnen. Fanny och Emma kom in på gymnasiet genom speciella kriterier eftersom de saknade vissa obligatoriska ämnen. Alla utom Malin började på ett nationellt program efter tiden i den lilla gruppen.

Från gymnasiet har Emma ett fullständigt betyg. Anna saknar några ämnen i sitt betyg från gymnasiet och Fanny fick bara ett samlat dokument med sig när hon slutade gymnasiet. Hon anser själv inte att det beror på den kunskap hon hade med sig från grundskolan utan att hon inte fick den hjälp hon hade rätt till på gymnasiet på grund av sin dyslexi. Både Anna och Emma lyckades under sin tid i den lilla gruppen ta igen så mycket av det de missat under sin högstadietid att de klarade av ett nationellt program. Alla utom Malin upplever att de trivdes bra på gymnasiet även om de under de tre åren hade några perioder då det var svårare att komma till skolan och de inte mårde så bra.

I: - *Fick du med dig det som behövdes för att klara gymnasiet sen?*

A: - *Ja jo det fick jag nog men det är ju alltså vad ska man säga kemi och biologi o sånt där det fick jag ju inte men det var ju bara det absolut nödvändigaste jag läste i den lilla gruppen.*

I: - *Känner du att du har saknat dom ämnena?*

A: - *Nä men de har ju inte intresserat mig speciellt mycket men det är ju klart att det kanske skulle se snyggare ut med ett sånt betyg nånstans men inte annars.*

5.2.2 Sociala konsekvenser

Flickorna kände sig alla utpekade när de gick i den lilla gruppen. Dels för att de var tvungna att ha med sig personal när de gick iväg under skoltid men även för att kompisar såg den lilla gruppen som en grupp för *utvecklingsstörda eller efterblivna*.

I: - *Har det påverkat din självbild att du blev placerad i den lilla gruppen?*

F: - *Det var väl mest i början som folk frågade mycket varför går du på särskolan?*

Att jag inte fick vara där (på stora skolan författarens tillägg) och varför jag alltid fick gå ut med personal när jag skulle röka och varför dom kom och hämtade mig när jag inte kom till skolan. Det var lite jobbigt då för man skulle spela tuff och macho och helt plötsligt kunde man inte göra det.

A: - *... dom bara, är inte det liksom bara efterblivna som går i liten grupp?*

Så då märkte man ju okej jag är en av dom liksom verkligen.

Alla fyra upplever att en positiv social konsekvens med att gå i den lilla gruppen var att de fick möjlighet att bryta med sitt gamla umgänge eller få en paus ifrån det. Fanny bestämde sig under sin tid i den lilla gruppen att hon skulle sluta att använda droger men valde att fortsätta ha kontakt med sina vänner. De andra tre flickorna har idag inte kontakt med någon av sina vänner från tiden innan den lilla gruppen.

Alla fyra kan dock se att deras familjesituation har påverkat dem vad gäller möjligheten att få vad de kallar bra kompisar. Anna upplever även hur hon ibland blev sämre bemött av lärare än sina klasskompisar och hon drar parallellen till hennes som hon säger *kaotiska och omogna familj*.

A: - *Sen så tror jag att stan är liten, jag tror kanske att hon (läraren) inte gillade mina föräldrar. Så det vet man ju själv att det kan va nu när man är äldre*

Alla flickorna berättar att de fick en god relation till personalen som arbetade i den lilla gruppen. Flickorna fick mycket uppmärksamhet och kände att personalen trodde på dem och var beredda att ställa krav och att personalen *vågade stå kvar när flickorna strulade*.

5.3 Finns det något som eleverna anser skulle ha gjorts annorlunda under deras skoltid

De erfarenheter från skolan som flickorna hade med sig när de började den lilla gruppen skiljer sig åt. Tre av dem har som de uppger inga inlärningssvårigheter. Att det inte har fungerat i skolan har blivit en följd av hur de ändrat sitt beteende med nya kompisar och mycket ”festande”. Alla fyra flickorna har från att på låg och mellanstadiet varit vanliga elever och i vissa fall uppfattats som snälla och söta genomgått en förändring någon gång mellan skolår fem och sju. De anser alla fyra att lärarna i skolan skulle ställt mer och högre krav på dem och slagit larm tidigare när deras beteende förändrades och skolkandet började. De är alla nöjda med hur undervisningen var arrangerad i den lilla gruppen.

Bara Fanny har en vuxen i skola innan sin tid i den lilla gruppen som har betytt något extra för henne. Förutom den kontakten för henne och för de andra flickorna har lärarna i skolan innan den lilla gruppen haft en perifer roll.

A: - *Den spontana tanken är att jag nog inte haft så stor relation med lärarna. /.../ Jag har inte så jävla bra erfarenheter av skolan innan den lilla gruppen hahaha. /.../ men skolan har ju bara varit min kompisväg om man säger så.*

För Anna startade allt strul på grund av att det fanns som hon beskriver det mycket strul i familjen. Det var skilsmässa, flyttar och en mamma som blev alkoholist. Anna känner att de sociala myndigheterna inte tog tag i problemen och när hon kom i tonåren och började testa på att festa och vara ute med killar så fanns det ingen där hemma som bromsade henne. Hon är även besviken på personalen på den skolan hon gick i tom år 5. Hon upplevde sig som utstött och att hon hade få kompisar. När hon tog upp det med läraren så fick hon inget stöd utan bara konstiga bortförklaringar. Hon ger uttryck för att det var med bytet av skola under mellanstadietiden som förelågs av att hon kände sig utanför det mesta började. Hon hade önskat att hon fått mer stöd i klassen hon gick i till och med år fem så hon hade orkat att gå kvar där. Hon upplevde även att personalen inte visste helt hur de skulle hantera hennes familj framförallt när det gäller hennes mammas alkoholproblem. Det fick till följd att inget gjordes för att hjälpa familjen.

Malin kände att skolan blev lidande för att hon hade så mycket annat att tänka på och inte kunde fokusera på både skolan, hemmet och kompisarna.

Malin: - *Jag mådde inte speciellt bra då. Dels hade jag ganska mycket problem hemma mamma sitter ju i rullstol och så är hon svårt psykisk sjuk.*

I: - *Bor hon hemma?*

M: - *Nej nu bor hon på ett gruppboende men då gjorde hon det så jag hade väldigt struligt hemma och så kom jag i fel umgängeskretsar.*

Malin hade önskat att hon fått mer uppmärksamhet i skolan att någon hade ägnat henne lite extra tid eftersom hon inte fick så mycket vuxenuppmärksamhet hemma.

Emma beskriver att hon innan hon började högstadiet uppfattades som en snäll och söt flicka. Hon upplever att hon haft lätt för att lära sig och att när hon började skolka så drog det med sig så mycket annat.

E: - Nä men alltså det när man började som jag då när jag började skolka och det. Det drar med sig så himla mycket. Och man blir dum eller alltså man blir en viss roll.

Emma uttrycker att hon önskar att skolan agerat tidigare. En del insatser tycker hon att de gjorde men inga var de rätta. Hon och hennes mamma bodde själva och Emma upplever att det till slut var mammans totala maktlöshet som fick skolan att reagera. Det gjordes även en socialutredning på henne, som kom fram till att en placering i den lilla gruppen var att föredra.

För flickorna har personalen i skolan fram till det att de började i den lilla gruppen haft en perifer roll. Det har varit kompisarna som varit det viktiga med skolan. Det fanns inget i skolan som lockade mer än kompisarna. De började under tiden att skaffa sig äldre vänner som inte gick i deras skola vilket innebar att det inte längre fanns något av intresse kvar i skolan och de började skolka allt mer.

Om de fick ändra på något skulle alla fyra ha koncentrerat sig mer på skolan och arbetat mer för att få betyg.

A: - Hade jag gått i skolan nu så herregud då skulle jag nog haft bra betyg eller sådär lagt ner mer energi.

I: - Om du fick gå tillbaka och ändra en enda sak, vad skulle du ändrat då?

E: - Ja men det var väl att man skulle ha skött skolan då...

Alla flickorna anser att det bästa för dem var att de placerades i den lilla gruppen. De tror dock att skolan hade kunnat göra insatser för dem innan det hade gått så långt. Exakt vilken typ av insatser de menar framgår inte. De säger dock att det i läget då de placerades i den lilla gruppen inte fanns några andra alternativ till insatser som de ser det.

5.4 Likheter och olikheter

5.4.1 Likheter

5.4.1.1 Orolig familjesituation

Alla flickorna har växt upp i vad de beskriver som oroliga hemförhållanden. Alla fyra har separerade föräldrar och de upplever att det varit mycket bråk och konflikter efter separationerna. De har alla under långa perioder bara haft kontakt med en av sina föräldrar. Alla utom Malin säger att just föräldrarnas separation är en av de utlösande faktorerna till att de började få problem.

Anna upplever att hennes mamma under långa perioder haft mycket med sig själv och sitt liv och då inte engagerat sig i henne och hennes systrar. Under dessa perioder har mamman haft något längre förhållande men under andra perioder har männen växlat ofta vilket Anna upplever gjorde allt värre.

A: - *Hon drar hem en massa killar och skiljer sig varannan vecka och vad det är /.../ när jag flyttade hem då var det alkoholen som tog över istället så hon har ju en massa problem med det där.*

Det som gör att Emma känner att hennes familj avvek från den rådande normen är att hennes mamma till stora delar varit ensam om att uppfostra Emma och hennes tre halvsyskon. Emmas pappa har varit mycket frånvarande. Emma känner en stor respekt för sin mamma trots allt som hänt.

E: - *Jag beundrar henne verkligen nu såhär i efterhand ändå att hon stod ut med allt. Att hon verkligen har varit stark och så. Usch man kunde vara hemsk verkligen... tyvärr...*

Fanny upplever att just föräldrarnas separation är den utlösande faktorn till att hon började *strula och festa*. Föräldrarna bråkade mycket efter separationen och de hade inte riktigt tid med henne.

I: - *Om du fick gå tillbaka i tiden och ändra en enda sak, vad skulle du då ändra?*

F: - *Om jag får välja vad som helst så hade jag haft kvar min mamma och pappa alltså att de levde tillsammans med varandra.*

5.4.1.2 Avsaknad av regler

Alla flickorna har under sin uppväxt upplevt att deras föräldrar inte satt upp några eller väldigt få regler för dem. Känslan de förmedlar är att allt hade varit annorlunda om de hade haft mer och strängare regler hemma. De upplever att det är just avsaknaden av regler som gjorde att de kunde anamma det negativa beteendet. Det fanns ingen där hemma som bromsade dem och hjälpte dem att fatta bra och kloka beslut.

A: - *Mamma hon har ju aldrig vatt hård med regler och så att det hade väl vatt... Alltså från första början det började så som jag hade inga regler hemma och fick göra som jag ville och så...*

I: - *Hur tänker du om gränser och sådär?*

E: - *På att det är väldigt viktigt! Hahaha*

I: - *hahaha*

E: - *Det har jag inte haft direkt... Ja för det skapar ju en trygghet i sig. När man får... man är ju liksom inte ... när man är sådär 13-14 år så är man ju inte mogen liksom för att fatta såna vuxenbeslut. /.../ Nej men så det är ju viktigt redan från alltså hela vägen och ha liksom gränser och det här.*

M: - *Från början var det lite regler men sen blev det istället för att pappa kan jag, så blev det pappa jag ska!*

I: - *Tycker du att dom (föräldrarna) har satt regler för dig?*

F: - *Pappa hade väldigt stränga regler, mamma var lite mer sådär men gå ut du...*

I: - *Bodde du hos dom lika mycket?*

F: - *Nej! När pappa träffade sin nya tjej, jag tyckte inte om henne, då flyttade jag till mamma bara istället.*

5.4.1.3 Utbildning och arbete

Alla fyra vill i framtiden arbeta med människor som är utsatta på olika sätt. Anna och Emma är de mest studiemotiverade och planerar båda att läsa vidare på högskolan även om de har småbarn. Anna vill bli polis och har några ämnen kvar som hon håller på att komplettera på komvux innan hon är behörig att söka in.

När jag träffar Emma väntar hon på besked om hon kommit in på utbildning till våren 2012. Hon vill helst läsa till socionom men eftersom det är högt söktryck på den utbildningen så har hon även sökt sjuksköterskeprogrammet.

Fanny och Malin vill också arbeta med människor. Malin vill utbilda sig till behandlingsassistent. Hennes plan är att hon ska börja på folkhögskola hösten 2012 och läsa in gymnasiekompetensen på två år. När hon gjort det ska hon arbeta ett år eftersom man måste vara 23 år för att komma in på behandlingsassistent utbildningen. Den utbildningen är två år lång.

I: - *Du vill bli behandlingsassistent hur tänker du om det?*

M: - *Antingen vill jag då jobba med tjejer som har det svårt och som har invandrarbakgrund eller så vill jag arbeta med missbrukare.*

Fanny däremot vill inte läsa vidare eftersom hon upplever det jobbigt på grund av sin dyslexi.

I: - *Hur tänker du framåt i livet?*

F: - *Jobba med ungdomar... såna som har det svårt så att man kan försöka stötta dem. Det märker jag nu på dagiset där jag jobbar att många föräldrar också behöver ha hjälp och samtal och så.*

I: - *Hur tänker du att du ska nå ditt mål att arbeta med ungdomar, tänker du att du ska läsa vidare?*

F: - *Jag har jättesvårt för att plugga även om jag är jätteintresserad så är det jättesvårt att ta in. Jag vill ju helst bara ut och hjälpa direkt liksom...*

Min styrka är ju det jag varit med om i mitt liv. Egentligen ångrar jag faktiskt inget...

Anna och Emma funderar över om deras kommande yrkesval har påverkats av det de varit med om. Anna som vill bli polis tror att hon kommer att kunna ha användning av sina erfarenheter när hon blir färdigutbildad. Emma som vill bli socionom säger att hon blev väldigt intresserad av psykologi och liknande när hon gick på gymnasiet. Hon säger att hon funderat mycket på hur och varför allt blev som det blev när det gäller henne och hennes tonårstid.

5.4.1.4 Destruktiv livsstil

Flickornas liv innan tiden i den lilla gruppen var fyllt av festande och killar. Alla fyra rökte och drack som de beskriver det ofta. Fanny och Malin använde även andra droger. De började alla fyra att dricka alkohol och röka innan de började på högstadiet. Det destruktiva livet gjorde även att de var tillsammans med många olika killar. Fanny och Malin har blivit våldtagna och Malin har dessutom blivit sexuellt utnyttjad. Många av de killar de umgicks med var flera år äldre och flickorna ställde upp på olika sexuella saker som de egentligen inte ville genomföra. För Emma blev det så att när hon började i den lilla gruppen arbetade personalen mycket med att få henne att bryta med de mycket äldre killarna som utnyttjade henne. Detta

ledde till att hon blev väldigt äcklad av sig själv. Nu i efterhand kan hon se hur destruktivt hennes liv var då och hur mycket hon skadade sig själv med att vara ute och festa och ha en massa olika killar. Vändningen säger hon själv var när hon insåg vad hon höll på med och blev så äcklad att hon inte längre ville vara i sin kropp. Hon utvecklade en ätstörning vilket hon tror var lite av hennes räddning.

E: - *För mig blev det en helomvändning när jag blev sjuk. Då ville jag verkligen göra nåt och det blev fokusering på att bli frisk och bryta med allt gammalt. Det var nog där som allt vände egentligen.*

I: - *Kände du att du fick hjälp att säga nej och sätta gränser mot de här killarna?*

E: - *Jag såg det ju inte själv först, jag kämpade verkligen emot. Jag skulle bara umgås med dom där. Kämpade in i det sista med att hålla på så där. Tills jag insåg och blev sjuk. Nu är det absolut mycket som jag ångrar. Men det såg man ju inte då. Själva ätstörningen var först bara ett annat sätt för mig att vara destruktiv, jag hatade mig själv så mycket, blev äcklad och ville inte vara mig... Det har ändå varit bra för mig det här med ätstörningen så här i efterhand...*

5.4.2 Olikheter

Det finns fler likheter i flickornas berättelser än det finns olikheter. Många tendenser och händelser påminner mycket om varandra även om de inte är identiska. Den tydligaste olikheten är att Fanny har dyslexi. Under sin grundskoletid upplevde hon inte att det varit några större svårigheter utan att de kom när hon började gymnasiet. På gymnasiet upplever hon inte att hon fick den hjälpen som hon hade rätt till och som hon fick under sin grundskoletid. De andra tre flickorna har inte upplevt några inlärningssvårigheter under sin skoltid.

Två av flickorna var innan tiden i den lilla gruppen placerade enligt Lagen om Vård av Unga (LVU) vilket gjorde att de inte bodde tillsammans med någon av sina föräldrar. När de gick i den lilla gruppen bodde de under största delen av tiden hos någon av sina föräldrar.

Emma och Malin har inga jämnåriga helsyskon. Emma har funderat över om hennes liv blivit annorlunda om hon haft det.

E: - *Jag har funderat mycket på hur det hade påverkat om jag haft någon ungefär jämngammal. För det var ju speciellt hemma med bara mamma och mig. Jag undrar om jag gjort dom här grejerna om jag haft ett syskon.*

Anna och Fanny har syskon som de har och har haft mycket kontakt med under sin uppväxt.

F: - *Jag har tre syskon, som är 32 år, 25 år och 21 år och jag har jättebra kontakt med alla mina syskon vi pratar nästa varje dag.*

Anna och Emma har fått barn vilket inte Fanny och Emma fått. Fanny och Emma vill båda ha barn fast inte än på länge utan när de hittat den rätte. För Anna var det självklart att få barn snabbt efter gymnasiet när hon fått ett fast jobb. För Emma var det inte lika planerat.

E: - *Det är ju en sån där typisk grej ofta är det ju så att om det vatt strulig får man barn tidigt och även om jag hade ordnat till det så blev det sådär. /.../ När jag blev med henne så kände jag att jag ville visa för alla att jag klarade det att jag inte var den där typiska mamman du vet med en cigg och så. Jag kände ju ändå att jag hade förändrat mitt liv så mycket att jag inte ville tillhöra det liksom gamla då. Ändå har man ju följt den banan ändå liksom.*

6. Diskussion

6.1 Metodologiska reflektioner

Utifrån syftet att ta del av flickornas livsberättelser om tiden innan, under och efter deras tid i den särskilda undervisningsgruppen fungerade de halvstrukturerade intervjuerna bra. Flickorna var till en början reserverade men under intervjuens gång så öppnade de sig allt mer. Att transkribera intervjuerna i sin helhet kan ses som tidsslöseri men för en ovan intervjuare är varje transkriberingstillfälle en ny möjlighet till utveckling. Intervjutekniken utvecklades hela tiden och en säkerhet i att ställa de mer känsliga frågorna utvecklades. Det transkriberade materialet blev omfattande och alla delar av intresse kunde inte tas med i arbetet. När intervjuer används som grund för empirin blir antalet deltagare i undersökningen lågt. Det låga deltagarantalet måste sättas i relation till den förhoppningsvis mer djuplodande empiri som framkommer.

Att få möjlighet att ta del av flickornas livsberättelser har varit spännande och lärorikt. Att få se hur världen uppfattas av en människa med helt andra erfarenheter än en själv är oerhört utvecklande. Ofta blir man hemmablind och får en föreställning av att alla har ungefär samma förutsättningar i livet som en själv. Att tvingas ställa sig utanför och inta en annan människas horisont gör att man börjar ifrågasätta en del saker som tidigare ansetts självklara.

Urvalet kan vara extremt men för den skull inte mindre intressant. Det är begränsat till en specifik undervisningsgrupp vilket gör det omöjligt att generalisera till någon annan undervisningsgrupp. Fördelen är att de omkringliggande förutsättningarna som råder i den särskilda undervisningsgruppen är likvärdiga för flickorna i studien. Genom att använda sig av en nyckelperson för att komma i kontakt med flickorna, finns en risk att det blir en snedvriden rekrytering. Men att använda sig av en nyckelperson gör att det blir lättare att komma i kontakt med informanterna.

Valet av att använda sig av flickor som var minst 18 år i syfte att de fått distans till sin grundskoletid föll väl ut. Alla flickorna kunde obehindrat prata om den tiden trots att det var för dem en jobbig tid i livet. Upplevelsen är att flickornas berättelser är trovärdiga utifrån deras horisont.

Trots att det från början fanns god tidsmarginal för genomförandet av intervjuerna blev det väldigt fördröjt, mycket på grund av att flickorna flera gånger ombokade de bestämda tiderna. Det var även två flickor som efter flera bokade tider bestämde sig för att inte delta i undersökningen.

Undersökningen gör inga anspråk på att kunna generaliseras till någon annan särskild undervisningsgrupp. Den kan dock bidra med en förståelse för hur de fyra flickorna i den här studien upplevde sin tid i den särskilda undervisningsgruppen.

6.2 Resultatdiskussion

Självskaдебeteende hos tonårsflickor har enligt Johansson (2010) ökat. Alla flickorna i studien upplevde sina relationer till killar som destruktiva. Emma utvecklade även en ätstörning. Johansson menar att självskaдебeteende i olika former kan vara ett sätt att hantera oönskade starka känslor och stress för flickor. Informanternas destruktiva liv kan tolkas som ett själv-

skadande beteende. De var alla på ett eller annat sätt under den här tiden stressade utifrån sina som de beskriver det ”*struliga och annorlunda*” hemförhållanden.

6.2.1 Flicka

Asp-Onsjö (2008) konstaterar att flickor inte får åtgärder insatta lika snabbt och i lika stor omfattning som pojkar. Flickorna i studien upplevde att de inte fick stöd från skolan när det började gå fel för dem. På något sätt hann det gå för långt innan rätt insatser kom till så det enda alternativet var tillslut att placera flickorna i den särskilda undervisningsgruppen. Flickorna i undersökningen uppfyllde inte de krav som enligt Andreasson & Asp-Onsjö (2009) råder i skolan för flickor. Flickor förväntas vara ambitiösa, trevliga och arbetsvilliga. En intressant fråga att diskutera är om flickor som avviker från normen att vara ambitiösa, trevliga och arbetsvilliga får det stöd de har rätt till. För flickorna i undersökningen saknades rätt stöd när de började avvika från den rådande normen.

Det är bara en av flickorna i undersökningen som har en diagnos. Hon har dyslexi och under sin högstadietid hade hon även panikångest. Nilholm & Björk-Åkesson (2007) konstaterar att just diagnoser är ett vanligt sätt att sortera och differentiera elever till olika grupper i skolan. Tre av flickorna har inga diagnoser vilket gjort att det utifrån ett differentieringsperspektiv kanske inte gått att ge flickorna rätt tillhörighet.

Flickorna i studien är under den tiden som livsberättelserna utspelar sig i tonåren. Ambjörnsson (2004) kommer i en studie fram till att sociala förväntningar har en viktig roll när flickor skapar sin identitet. Den ideala flickan som beskrivs i hennes studie finns inte på riktigt. Emma hamnade i en strävan att nå det ouppnåeliga idealet när hon inte kunde gå till skolan utan att fixa sig i flera timmar innan hon kom iväg. Anna hade som hon beskriver det höga krav på sig att uppföra sig korrekt och sköta sig. Om de kraven var uttalade eller bara en upplevelse av henne framkommer inte men de var tydliga för henne och präglade hennes liv under den tiden.

6.2.2 Vikten av vuxna

En av flickorna har under sin skoltid innan den särskilda undervisningsgruppen haft en vuxen som betytt något extra för henne. Ingen av de andra tre känner att de har haft någon vuxen i skolan innan placeringen i gruppen som betytt något extra för dem. Eleverna i Hugos (2007) undersökning upplevde för första gången under sin skoltid när de kom till gymnasiets IV-program att mötena med personalen var på riktigt. De kände att personalen på IV stod upp för dem och ville deras bästa. Hugo funderar över om det är rimligt att låta elever som har behov av mindre grupper för att lära sig och för att må bra gå i klasser om 20- 30 elever? Hugo anser att en avgörande faktor för skolframgång är att eleven känner att läraren bryr sig om dem. Flickorna i undersökningen säger alla att för dem blev tiden i den särskilda undervisningsgruppen en vändpunkt på lite olika sätt. Tillsammans med personalen arbetade de med sig själva. Tre av dem bröt under tiden i gruppen helt med sina gamla vänner. De fick även hjälp att jobba med sin självbild.

Placeringen i den särskilda undervisningsgruppen var för flickorna på ett sätt livsavgörande och de upplever nu i efterhand att placering var bäst för dem just då. Att det var lite av deras räddning från ett destruktivt och kaotiskt liv är ett bra betyg till den särskilda undervisningsgruppen som en modell där flickorna fick bli sedda. Men frågorna det skapar är många. Hur bra är övriga skolan på att möta dessa elever både pojkar och flickor som inte har direkta in-

lärningssvårigheter? Hur ska skolan kunna möta eleverna på riktigt? Hur skapas det möjlighet för lärare att få till ett genuint möte med alla elever när grupperna är stora?

Flickorna i studien kommer från familjer som de beskriver som struliga och omogna. Anna har under sin skoltid upplevt att hon blivit annorlunda bemött jämfört med sina klasskamrater. Hon sätter det i samband med att läraren inte tyckte om hennes föräldrar. I en studie utförd av Holm (2008) jämför hon hur de sociala villkoren kan skilja sig åt beroende på om man växer upp i ett mindre eller större samhälle. Flickorna i den här studien har växt upp i ett mindre samhälle. Där kan enligt Holm det sociala nätverket och att familjerna känner till varandra väl påverka vilken social status barnen får. Hon konstaterar även att de elever som kommer från bättre sociala förhållanden kan köpa sig till sin status. Flickorna i undersökningen har under långa tider levt med en ensam förälder. Malin uppger att hon har en psykiskt sjuk mamma och Annas mamma uppges vara alkoholiserad. Utan att värdera detta kan en tolkning göras att flickorna växt upp utan ett överdåd av pengar och att det förmodligen funnits kunskap ”på stan” om deras familjeförhållanden som påverkat deras möjlighet att få tillgång till som de beskriver det bra kompisar.

6.2.3 Relationer till ”killar”

Innan och under tiden som flickorna gick i den särskilda undervisningsgruppen var deras relation till killar problematisk. Berggren (2001) lyfter fram att det kan vara mycket jobb för arbetarflickor att ha en fast relation till en pojke under tonårstiden. Ett alternativ är att inleda sexuella relationer till sina killkompisar. De blir då ”knullkompisar”. Den relationen är inte förenad med de krav som en fast relation kräver. Däremot riskerar flickan att få dåligt rykte. Flickorna i undersökningen hade som de beskriver det många killar under den tiden. Flera av relationerna var destruktiva. Två av flickorna blev under den tiden även våldtagna. Emma arbetade mycket under sin tid i gruppen med att bryta relationerna till de flera år äldre killarna. Hon kan nu i efterhand se hur relationerna påverkade hennes självbild negativt. För både Anna och Emma var intresset för dem av de flera år äldre killarna en av orsakerna till att de började missköta skolan. Uppmärksamheten de fyra flickorna fick av killarna kan ha varit ett sätt att kompensera för den till viss del avsaknad av uppmärksamhet som flickorna upplevde både i skolan och i hemmen. Denna studie svarar inte på de ovan ställda frågorna. Det som dock kan konstateras är att när flickorna i studien ser tillbaka på sin tid i gruppen känner de att det varit en viktig tid för dem. Under tiden de var i den särskilda undervisningsgruppen mådde de inte bra och var inte positiva till allt som förväntades av dem. Men när de fått distans till den tiden ser de mest fördelar med placeringen i den särskilda undervisningsgruppen.

6.2.4 Sociala och kunskapsmässiga konsekvenser av placeringen i den särskilda undervisningsgruppen

Informanterna har en medvetenhet om hur deras ofullständiga betyg och leverne kan påverka deras framtid. De har skapat olika strategier för att komma bort från sina tidigare liv. I dagsläget fungerar strategierna för dem. Hur tåliga de är för stora förändringar kom inte fram i berättelserna.

Flickorna i undersökningen var under sin tid i den lilla gruppen i stort sett helt exkluderade från den stora klassen men de var det som Asp-Onsjö (2008) kallar för didaktiskt och socialt inkluderade i den särskilda undervisningsgruppen. Under sin tid upplever flickorna att de av lärarna i den lilla gruppen fick uppgifter och krav som var anpassade till deras förmåga och nivå. Idag menar jag att också inkluderingsideologin är överspelad. Alla elever är olika, har

olika förutsättningar och behov. Skolan borde istället organiseras utifrån andra principer än att tro att de flesta är "klonade" kopior och så har vi några avvikare. Flickorna själva upplevde att de var didaktiskt inkluderade i den lilla gruppen. Detta gjorde att tre av dem kunde läsa in så pass mycket att de i stort sett har klarat av gymnasiet. Om man utgår från flickornas tillhörighet i den lilla gruppen var de där socialt inkluderade. Utifrån en social inkludering i den stora klassen var de helt exkluderade. För alla fyra flickorna gjordes placeringen till viss del för att de skulle bryta sitt sociala liv. Flickorna upplever idag att de har bra sociala relationer och att tiden i gruppen fick tre av dem att helt bryta med sitt gamla liv.

Giota & Emanuelsson (2011) skriver i sin rapport att elever som varit föremål för segregande pedagogiska alternativ sällan kommer tillbaka till den reguljära undervisningen. Flickorna i undersökningen var inte framgångsrika i sina försök att gå tillbaka till den stora klassen. Alla fyra fick sitt stöd sent under sin grundskoletid. Enligt forskning så är det svårare att komma tillbaka ju tidigare segregationen görs. Eftersom alla fyra slutade sin grundskoletid efter placeringen i den särskilda undervisningsgruppen är det svårt att dra några slutsatser om hur det gått för dem att komma tillbaka. När man börjar gymnasiet så bryter man befintliga grupperingar och eleverna läser mer av de ämnen som intresserar dem. Detta kan vara en anledning till att tre av flickorna känner att de lyckats i gymnasiet. Giota & Emanuelsson tar även upp att det är nästan omöjligt att ta igen det man missat. Ingen av flickorna upplevde att de hade svårt i skolan även om en av dem har dyslexi. Detta är viktigt, då man ofta tenderar att koppla "skolstrul" till inlärningsvärigheter eller didaktiskt dålig undervisning, då det i själva verket handlar om helt andra sociala och psykosociala aspekter. Informanterna hade inga problem att hänga med innan de började strunta i att komma till skolan. Skolproblemen började sent under deras grundskoletid vilket innebär att de inte hann tappa efter så mycket. Att ta igen allt de missat i alla ämnen mäktade de inte med vilket de inte upplever påverkat dem vidare i skolan. En slutsats man ändå kan dra av det är att de har minskade möjligheter att direkt ta sig vidare till andra studier. Det är bara Emma som direkt har kunnat söka vidare till högskola. För Anna och Fanny återstår en del uppläsning av betyg innan de är klara för att kunna läsa vidare. Slutligen är det för Malin många år av studier om hon bestämmer sig för att läsa vidare.

Flickornas lägre måluppfyllelse måste sättas i relation till hur de mår. Alla flickorna mådde under perioden de gick i den särskilda undervisningsgruppen som de beskriver det dåligt. Det personalen fick fokusera på i första läget var att få flickorna att överhuvudtaget komma till skolan. När de väl kom till skolan upplever de att personalen mycket arbetade med att sätta gränser för dem och att få dem att bryta ett negativt beteendemönster och relationer. Detta kan enligt Fischbein (2007) vara de segregerade gruppernas nackdel utifrån fokus på kunskap. Hon menar att fokuseringen i dessa grupper främst varit gemenskap och trivsel. Utifrån flickornas berättelser kan en tolkning göras att även i den särskilda undervisningsgrupp de tillhört var det större fokus på trivsel än på kunskapsinhämtning för alla utom Emma. Det är dock svårt för en elev som inte mår bra att lära oavsett hur bra lärare den möter. Alla flickor säger att tiden i den särskilda gruppen har varit bra för dem att det i mycket blev en vändning i deras liv. Ser man det utifrån måluppfyllelse så var tiden i gruppen inte så lyckosam. Väljer man istället att se på deras tid i gruppen som en tid för dem att hitta sig själva och fylla de luckor av social och emotionell karaktär som de också kom in i gruppen med, så var tiden där lyckosam. En tänkvärd tanke är om skolan i sin iver mot ökad måluppfyllelse missar vissa delar av eleverna på grund av att man inte inser att de för att lära måste må bra och känna sig trygga. Som flickorna upplevde det fanns det inte plats för skolan i deras huvuden. De hade för mycket andra tankar de inte fick någon vuxenhjälp till att sortera. Enligt de styrdokument som styr skolan ska undervisningen anpassas till varje elevs behov. Gör skolan det när de missar

att möta elever som stöter på sociala svårigheter? För flickorna i undersökningen kan det på goda grunder ifrågasättas om de fick det stöd de hade rätt till innan det var för sent.

Karlsson (2007) konstaterar i en studie att fördelen för elever i en särskild undervisningsgrupp kan vara att de koncentrerar sig bättre och att de får mer hjälp med sitt skolarbete. Flickorna i undersökningen kände att de fick mer hjälp och att undervisningen var anpassad för dem. Detta gjorde att tre av dem upplevde att de kunde komma långt i sin kunskapsutveckling under tiden i gruppen. Om verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen är ifrågasatt och saknar tydlig legitimitet kan man inte uttala sig om utifrån hur den här undersökningen är upplagd. Däremot är den här särskilda undervisningsgruppen liksom den i Karlssons undersökning inte integrerad lokalmässigt. Detta uppfattade flickorna som positivt då de inte behövde träffa sina kompisar i den stora skolan och att de inte behövde leva upp till rollen de hade där.

Hugo (2007) kommer i en avhandling fram till att debatten kring inkludering kontra exkludering är komplex och att det inte är svart eller vitt. Flickorna i undersökningen upplevde denna komplexitet. Å ena sidan ville de vara en del av den stora klassen, å andra sidan var det skönt att komma därifrån. I den lilla gruppen kände de ibland att de andra eleverna hade större och mer komplexa problem än de själva vilket gjorde att de inte kände samhörighet med dem hela tiden. Även om flickorna inte kände delaktighet med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen så kände de sig hemma där och upplevde att personalen såg dem och mötte dem på ett bra sätt. Detta är en huvudpoäng när det gäller möjligheter som ges i små grupper där eleverna möter personer som är duktiga på att möta dessa ungdomar.

Flickorna i undersökningen ser idag flest fördelar med att ha varit placerade i den särskilda undervisningsgruppen. Om det är så att de har glömt nackdelarna med placeringen kan man inte säkert veta. Upplevelsen de idag har av den tiden i livet då de gick i den särskilda undervisningsgruppen beskriver de som den jobbigaste tiden i deras liv. För dem var den särskilda undervisningsgruppen trots detta en trygghet och något som fick dem att drastiskt ändra sina liv. Utifrån de stora fördelarna som flickorna ser kan det överväga de nackdelar som placeringen kan ha fört med sig. För dem var det viktigare att bryta med sina gamla kompisar än att vara en del av den stora klassen. De hade så *mycket med sig själva* att inte hade tid att förhålla sig till en massa andra människor och upplevde då segregeringen positiv istället för negativ.

Enligt Giota & Emanuelsson (2011) ökar nivågrupperingar och särskilda undervisningsgrupper. Det är eleverna i behov av särskilt stöd som blir förlorarna på de segregrande lösningarna. Hur kommer det sig då att de segregrande lösningarna fortsätter att öka ute i kommunerna? Ett dilemma att diskutera är vem som ska ta ansvaret för den här typen av problematik som blir tydlig i undersökningen? Ska skolan och lärarna prioritera att engagera sig i den här typen av elever eller ska det finnas någon annan instans i samhället som möter upp elever med övervägande social problematik? Styrdokumentet är tydliga i sitt svar på hur man ska resonera. Alla elever ska få en undervisning som är anpassad till deras förutsättningar. Men ute i verksamheten finns det en budget som ska följas och mål som ska uppnås. Det är alltid den enskilda läraren som slutligen står med besluten om hur hon/han ska prioritera.

6.2.5 En alternativ karriär

Anna och Emma har tidigt blivit föräldrar. Brembeck (1998) konstaterar att det för flickor som har låga studieresultat kan en alternativ karriärväg vara att tidigt bli förälder. Emma har funderat över hur det trots att hon brutit, med som hon säger allt *det där* ändå blev förälder tidigt. Hon har upplevt att hon haft krav på sig att visa att hon faktiskt klarar av att vara en bra

förälder. Både Anna och Emma har tydliga ambitioner att studera vidare. De vill utveckla sig och komma vidare. Alla flickorna, även Malin, som fortfarande går på gymnasiet har arbete. Fanny har dessutom dubbla arbeten. Upplevelsen är att de fortfarande kämpar mot fördomar om dem och mot att få ett bra liv. Tiden i den särskilda gruppen gav dem vissa redskap att hantera sitt liv på ett bra sätt. Det viktigaste redskapen de fick med sig var att återigen våga tro på att de är viktiga som personer. Att de är kompetenta att styra sina egna liv och att de har förmågan att komma till de mål de sätter upp.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Som specialpedagog möter man flickor som de som beskrivs i studien. Ingen av de här flickorna hade några svårigheter under sina första år i skolan utan fanns med i undervisningen utan att ta stort utrymme. Från den här studien kan man som yrkesverksam i skolan ta med sig viktiga saker av att se och möta alla elever. Ansvar för att relationen ska fungera mellan elev och lärare vilar enligt Hugo (2007) på läraren. Det är läraren som har till uppgift att se varje elev utifrån dess specifika behov. Bristen på riktiga möten i de tidigare skolåren kan för flickorna varit en bidragande orsak till att det var lättare för dem att sluta komma och engagera sig i skolan. Det fanns för dem inget förutom kompisar som var viktigt i skolan och när kompisarna övergick till äldre, fanns det inget attraktionsvärde kvar i skolan. Som personal i skolan är det en grannliga uppgift att bli attraktiv för alla elever som vistas där. Det är väl investerad tid att tillåta sig att bara umgås med eleverna så de känner att personalen bryr sig om dem på riktigt.

Vid varje skola bör det finnas en handlingsplan för hur skolan ska möta upp de elever som inte har inlärningssvårigheter men som ändå ligger i riskzonen för att få problem. Enligt skolagen så ska undervisningen anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Det innebär att fokus inte enbart ska ligga på måluppfyllelsen utan även på elevernas sociala och emotionella utveckling. Skolan kan ha en ökad uppmärksamhet för elever som har oroliga hemförhållanden eller snabbt byter ut sina kamrater eller klädstil.

6.4 Fortsatt forskning

Utifrån flickornas upplevelser att föräldrarnas separation påverkat dem så mycket är det ett intressant område att i framtiden utforska för att kunna möta upp både flickor och pojkar som går igenom den livskris det är när ens föräldrar separerar.

De fyra flickorna i undersökningen började få problem i skolan och i livet som helhet i slutet av mellanstadiet eller i början av högstadiet. Tre av dem hade då inte tidigare haft några svårigheter i skolan. Det är en rätt absurd situation att den mest dynamiska perioden i ens liv, när man går från barn till vuxen sammanfaller med den tid då skolan ställer som störst krav och ens framtid står på spel. Med dålig självkänsla, dålig uppbackning, dåliga förebilder eller otrygga hemförhållanden är det inte så konstigt att "bensinen tar slut" för en del elever. Detta borde vara en självklar kunskap hos alla pedagoger och det är en viktig uppgift för specialpedagoger att problematisera. Det är därför av intresse att kartlägga vilka orsaker till att flickor som inte tidigare haft skolproblem får det i tonåren. Detta för att kunna se vad skolan och samhället i övrigt kan göra för insatser för att minimera antalet elever som får skolproblem utan att egentligen inte ha några inlärningsproblem.

Referenslista

- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning En mångfasetterad utmaning*. (s.35-57). Lund: Studentlitteratur.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken. Att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund – Bidrag till utvecklande av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berggren, I. (2001). *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 85-99). Vetenskaps/rådets rapportserie 5:2007. Högskolan för lärande och kommunikation vid högskolan i Jönköping.
- Brembeck, H. (1998). *Inte bara mamma. En etnologisk studie av unga kvinnors syn på moderskap, barn och familj*. Göteborg: Etnologiska Föreningen i Västsverige.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos.
- Frih, A-K. & Söderberg, E. (2010). Inledning. I Frih, A-K & Söderberg, E.(Red.), *En bok om flickor och flickforskning* (s.9-33). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket. Stockholm: Liber.
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C. & Björck-Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s.17-34). Vetenskaps/rådets rapportserie 5:2007. Högskolan för lärande och kommunikation vid högskolan i Jönköping.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1. Göteborg, Göteborgs Universitet Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Hill, A. & Rabe, T. (1994). *Barns syn på andra barn. En studie av barns socialisation av attityder och värderingar av andra barn med särskild tonvikt på barn med funktionshinder*. Rapport 1994:06. Institutionen för pedagogik, Göteborgs Universitet.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program* (avhandling för doktorsexamen, Högskolan för Lärande och Kommunikation, Högskolan i Jönköping).
- Johansson, A. (2010). "Självskadetjejer" – skärande och betydelsen av kön. I Frih, A-K. & Söderberg, E. (Red.), *En bok om flickor och flickforskning* (s.85-107). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem- social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping studies in Pedagogic Practices No 6. Linköping studies in Behavioural Science No. 123 Linköping, Institutionen för Beteendevetenskap och lärande.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Nielsen, A. (2010). Flickor med skolsvårigheter. I Frih, A-K & Söderberg, E.(Red.), *En bok om flickor och flickforskning* (s.35-60). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J.(2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*.
- Skollagen. (2011). *Ny skollag i praktiken, Lagen med kommentarer, Andra upplagan*. Klippan: Svensk Facklitteratur AB.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Bilaga 1

Intervjuguide

Tiden innan den särskilda undervisningsgruppen

- Hur var det i skolan innan du blev placerad?
- Hur var det hemma innan du blev placerad?
- Hur var det med kompisar innan du blev placerad?
- Hur upplever du att du mådde innan placeringen?
- Hur länge var du placerad i gruppen?
- Vad anser du förelåg placeringen?
- Vilka bestämde att du skulle gå den särskilda undervisningsgruppen?

Tiden i den särskilda undervisningsgruppen

- Hur upplever att du mådde när du var placerad?
- Förändrades relationerna hemma och med kompisar efter du placerades?
- Kände du att du var en del av din hemskola under tiden du var placerad i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur upplevde du att du blev bemött av personalen i gruppen?
- Hur upplever du att du blev bemött av rektor och personal från din hemskola under placeringen?
- Hur upplever du att du blev bemött av klasskompisar från hemskolan under placeringen?
- Hur kändes det att skiljas ut och i den särskilda undervisningsgruppen?
- Har det påverkat dig på något sätt?

Efter tiden i den särskilda undervisningsgruppen

- Hur tycker du att det påverkade dig att gå i en liten grupp?
- Finns det någon speciell person som betytt mycket för dig under din skoltid?
- Tycker du att man kunde löst din skolsituation på något annat sätt?
- Tycker du att det hade varit bättre att du gått kvar i din klass?
- Hur kunde man gjort så att du hade kunnat gå kvar i din klass?
- Har det påverkat din självbild i någon riktning att du blev placerad i gruppen?
- Har du gått vidare till gymnasiet efter grundskolan?

I sådana fall hur upplever du att du klarade av det (både kunskapsmässigt och socialt)?

- Har du gått vidare i studier efter gymnasiet?

I sådana fall hur upplever du att du klarade av det (både kunskapsmässigt och socialt)?

- Vad vill du framåt i livet?
- Tror du att det kommer att bli så?