”Dom är så oroliga”

Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen 4
Örebro Universitet

Hans Larsson

”Dom är så oroliga”

En studie om skolpersonals tal
om elever i relationssvårigheter

© Hans Larsson, 2008

Titel: ”Dom är så oroliga”. En studie om skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter.
Utgivare: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet, 2008
Tryck: Repro, Örebro universitet 01/2008
ISSN 1652-5248

Abstract

This licentiate's dissertation is about how school staff talk about pupils having difficulties in relating to teachers and other pupils. It's specific focus is on pupils which are described as "disturbing", "troublesome","unruly", "unconcentrated" or characterised by similar concepts. The main aim is to elucidate and discuss how school staff explain pupils' difficulties, what measures they state that they undertake and what measures they consider necessary.

The study is based on a social constructive approach. This means that the way we understand the world we live in is seen as shaped by social and cultural processes mediated through language. A consequence of this is that the way the staff talk about pupils in difficulties will influence how they relate to those children and how they work at solving the problems.

The empirical material consists of interviews with six principals, six Special Educational Needs Co-ordinators and six class teachers from six different schools. 15 of the people interviewed work with 11–13 year olds and three of them with 7–9 year olds. The material from the interviews is categorised into themes and further analysed in order to present a systematic overview of the ways in which the staff talk about children in difficulties.

The result shows that the problems are understood as complex and full of nuances. Explanations of the problems from medical/psychological perspectives have no distinguished status. It is more common that the problems are related to social conditions, family situation and school environment.

The study also shows that different professional groups usually place the responsibility for solving the problems with other professional groups. The way the concerned principal looks upon the problem seems be important for the way the problem is dealt with.

The way the staff studied talk about the school activities indicates that schools differ concerning issues like organisation, the role of the Special Needs Co-ordinator, co-operation between different professional groups etc. As a consequence pupils having difficulties in relating to other people will be subjected to different conditions depending on what school they attend. The school as an arena of identity creation and citizenship education will offer hence different opportunities to different children in difficulties.

Keywords: special educational needs, social constructionism, children in need of support, problem behavior in schools

Hans Larsson, Department of Education,
Örebro University, SE-701 82 Örebro, Sweden, hans.larsson@oru.se

Abstract.....1
Förord.....7
Inledning.....9
Avgränsning.....10
Hur vanligt förekommande är ”problemen”?.....12
Introduktion av den teoretiska ramen.....14
Avhandlingens disposition.....15
Bakgrund och syfte.....17
Historisk tillbakablick.....17
Inkludering.....19
Skolans demokratiska uppdrag.....19
Ett dominerande forskningsperspektiv.....23
Tidigare forskning.....25
Studiens syften och frågeställningar.....32
Teoretiska utgångspunkter.....35
Socialkonstruktionism – en mångbottnad teori.....35
Grundläggande utgångspunkter.....36
Perspektivseende.....38
Metod.....39
Intervju som metod.....39
Intervjuundersökningen.....40
Från intervjusamtal till text.....44
Databearbetning och analys.....44
Kategorisering av utsagor.....45
Innebörder.....45
Tematisering.....46
Studiens giltighet.....49
Perspektivering.....50
Forskningsetiska överväganden.....51
Talet om problemen och deras omfattning.....53
Koncentrationssvårigheter, motivationsbrist och stress.....53
Problemen tycks öka.....55
Problemen anses variera mellan klasser och mellan lärare.....56
Problemen anses som svårbemästrade.....57
Sammanfattning av talet om problemen och dess omfattning.....59

Talet om förklaringar ***.....61***
Familjen som problembärare.....61
Samhällsrelaterade förklaringar.....66
Skolrelaterade förklaringar.....71
Orsakerna ses som svårförklarliga och mångfacetterade.....74
Barn ses som offer för olika omständigheter.....75
En självkritisk distans.....78
Sammanfattning av talet om förklaringar.....79
Talet om lösningar ***.....81***
En engagerad skolledning.....84
Utökade resurser.....87
Kompetensutveckling 89
Samarbete 91
Förtroendefulla relationer.....94
Den tidiga läs- och skrivutvecklingen.....97
Individanpassad undervisning 98
Proaktiv och/eller reaktiv verksamhetskultur.....99
Ansvaret vilar på någon annan.....101
På osäker mark.....102
Sammanfattning av talet om lösningar.....105
Diskussion ***.....107***
Olika sociala konstruktioner.....107
Makten att definiera.....108
Talet om varierar 110
Likvärdighet.....112
.....115
Skolan som demokratisk arena.....115
Specialpedagogrollen varierar 117
Skolledningens roll.....119
Bortom studien ***.....123***
Samverkan 123
Reflekterande samtal.....125
Lösningsfokuserat tänkande.....127
Didaktisk kompetens att möta alla elever.....129
Relationskompetens.....131
Gruppen som potential 134

Specialpedagogisk forskning**.....*137***
Praxisnära forskning.....137
Referenser.....143
Bilaga 1.....150

Förord

På 1970-talet bodde jag i Östersund. Ett av mina fritidsintressen var att vandra i fjällen. Kanske kan ett avhandlingsarbete jämföras med en fjällvandring. Ett vandringsmål sätts upp. Man skaffar karta och kompass, inhandlar vandringsskor som passar för färden, packar ryggsäcken med de attiraljer som man anser sig behöva. Man pratar med personer som vandrat i liknande terräng och ger sig iväg. Ganska snart kommer man att upptäcka att terrängen är mera svårforcerad än man tänkt sig. Vädret kommer att växla och motluten kräver mer och mer efterhand. Det är inte ovanligt att man kommer ur kurs och att kartan inte fullt ut stämmer med verkligheten. I de flesta fall kommer man så småningom fram till målet trots en del strapatser. När man sedan ser tillbaka på vandringen så är det oftast inte målet i sig man minns utan vägen dit. Kanske är man genom alla strapatser lite bättre förberedd vid nästa tur.

Jag vill tacka några personer som bidragit till att jag lyckades genomföra denna vandring. Först och främst vill jag tacka Pedagogiska institutionen vid Örebro Universitet som gav mig förutsättningar att inom ramen för min lärartjänst genomföra denna studie. Ett tack riktar jag också till Sangeeta Baaga-Gupta och medlemmarna i forskningsgruppen KKOM-DS som i ett inledningsskede gav mig konstruktiva synpunkter på det manus som presenterades i gruppen. Jag vill tacka Ulrika Tornberg som bidrog med värdefulla kommentarer och kritiska synpunkter i samband med att mitt manus diskuterades på högre seminariet vid Pedagogiska institutionen. Tack också till Christer Håkanson som med sin kritiska hållning medverkat till insiktsfulla kommentarer under vandringen.

Jag har under färden parallellt undervisat i främst specialpedagogik och jag vill rikta ett tack till mina närmaste vänner i ”spec.pedda-gänget”, Lars-Åke Domfors, Reidun Carlsson och Ingeborg Rydin för uppmuntran och gott kamratskap. Tack också till Päivi Fredäng, studierektor i specialpedagogik för stöd, uppmuntran och synpunkter på mitt manus, samt till Gunvi Linnér för support och stöd under vandringen.

Ett stort och varmt tack vill jag rikta till mina handledare Claes Nilholm och Guy Karnung. Utan er hade jag inte nått målet. Ett gott kamratskap och konstruktiva diskussioner har präglat våra träffar. Ni har som vänner och kritiska kolleger bidragit till att jag hittat tillbaka mot målet när jag varit på väg ut i terrängen. Era kunskaper i specialpedagogik och vetenskaplig

metod har jag värdesatt högt. Det engagemang ni visat har bidragit till att jag stretat lite extra när fjällbranterna bjudit motstånd.

Varma kramar riktar jag till Marianne som varit min vandringspartner samtidigt som hon genomför en egen vandring. Det stöd som jag känt från dig har bidragit till att jag hållit tempot uppe trots skoskav och mjölksyra. Tack Marianne.

Slutligen riktar jag mig till mina barn Ola och Anna. Ni vet utan er hade denna vandring känts både tyngre och längre. Nu blir det återigen tid för golfrundor och skidresor.

Örebro i januari 2008

Hans Larsson

KAPITEL 1

Inledning

Föreliggande studie bygger på en intervjuundersökning där 6 rektorer, 6 specialpedagoger och 6 klasslärare svarat på frågor om elever i relationssvårigheter. Det förefaller relevant att redan inledningsvis säga något om vad som avses med detta grundläggande begrepp, dvs. *elever i relationssvårigheter*.

Traditionellt har specialpedagogiken riktats mot olika grupper av elever. Grovt sett kan dessa delas in i tre övergripande kategorier nämligen:

- elever med funktionshinder
- elever med/i problematisk inlärning
- elever med/i socioemotionella svårigheter

Kategorierna är inte entydigt avgränsade från varandra utan är i många stycken överlappande. Det är inte ovanligt att barn med/i problematisk inlärning också beskrivs som ”okoncentrerade” och ”stökiga” det vill säga elever med/i socioemotionella svårigheter.

Arbetet handlar således om skolpersonalens syn på den grupp elever som ofta beskrivs som elever med/i psykosociala eller socioemotionella svårigheter. Om vi väljer att skriva *elever **i** socioemotionella svårigheter* så gör vi ett perspektivval. I detta fall väljer vi att se svårigheterna som knutna till elevens omgivning och/eller till interaktionen mellan elev och omgivning, snarare än att lokalisera problemen till eleven som i uttrycket elever ***med** socioemotionella svårigheter*. Om vi ytterligare vill poängtera att svårigheterna är förknippade med kontexten eller i interaktionen med andra skulle vi kunna lansera uttryck som *lärare och elever i relationssvårigheter* eller *skolors svårigheter att möta vissa elever*. Perspektiven handlar således om var *svårigheterna* lokaliseras. Förläggs dessa till eleven, till läraren, till organisationen, till interaktionen mellan lärare – elev, elev – elev eller till skolkontexten som helhet? Är det således undervisningssituationen som brister i ett eller annat

avseende eller är det lärares eller elevens inneboende tillkortakommanden som framträder i undervisningssituationen?

Avgränsning

Termen ”socioemotionella problem” är vanligt förekommande i specialpedagogisk och psykologisk litteratur och är en sammanfattande term för en rad svårigheter och problem som elever anses ha eller vara i. Det finns många uppfattningar om hur svårigheterna ska beskrivas och definieras. Begreppen kan relateras till en rad problem där sociala och emotionella svårigheter av olika slag framträder. Allt från ”mobbing”, ”koncentrations-svårigheter”, ”utåtagerande”, ”aggressivt beteende”, ”trotsbeteende” till ”depression”, ”inåtvändhet”, ”brister i social kompetens”, ”elever och sorg”, ”elever och övergrepp” etc.

Dessutom har en rad facktermer används under årens lopp för att beskriva problemen såsom ”beteendestörningar”, ”anpassningssvårigheter”, ”disciplinsvårigheter”, ”psykosocial problematik”, ”antisocial problematik” etc. Termerna är vanligt förekommande i framför allt psykologisk litteratur.

Därutöver har en rad olika diagnostermer förekommit såsom ”hyperaktivitetsstörning”, ”trotssyndrom”, ”antisocialt beteende”, ”jagsvaghet”, ”tidig relationsstörning”, ”DAMP” och ”ADHD” (se. bl.a. DSM IV 1994). Det rör sig med andra ord om en rad begrepp som på ett överlappande, men inte sammanfallande beskriver symtom relaterade till barns beteenden i skilda sammanhang. Det gemensamma för ovanstående diagnostermer är enligt min mening att de i huvudsak tillskriver barnen problemen. Individen blir den som så att säga äger problemet. Risken med en sådan utgångspunkt är att man ensidigt förlägger problemen till barnet i form av personliga symtombeskrivningar.

I föreliggande studie har jag avgränsat gruppen elever *i socioemotionella svårigheter* till de elever som beskrivs som ”störande”, ”bråkiga” ”okoncentrerade” ”omotiverade” eller med liknande begrepp. Jag har valt att benämna denna grupp *elever i relationssvårigheter* eftersom jag menar att de svårigheter som beskrivs framträder i relationer i skolkontexten..

Detta är ett teoretiskt ställningstagande från min sida vilket betyder att när jag skriver och talar om elevers svårigheter så använder jag termen ”elever i relationssvårigheter”. Det innebär samtidigt, att när skolpersonalen eller andra talar om elevers svårigheter, så är det möjligt att de använder andra termer som i sin tur säger något om hur de ser på problemen.

Resonemanget ovan visar att det inte entydigt går att definiera vilka barn vi talar om. Olika personer använder olika begrepp och de förefaller komplexa och mångtydiga i många fall.

Begreppen utgör som jag ser det inga avgränsade eller entydiga beskrivningar av elevers svårigheter.

Jag har sålunda valt att använda begreppet *elever i relationssvårigheter* för att tydliggöra ett perspektiv där jag ser svårigheterna som samspelsorienterade. Utgångspunkten är att elever, oavsett kompetenser, funktionshinder, förutsättningar och uppväxtvillkor agerar i ett socialt sammanhang och i relation till andra människor. Det är i dessa sammanhang som relationssvårigheter identifieras. Svårigheterna existerar inte oberoende av den sociala gemenskapen**.** Elever är rimligen inte problematiska på samma sätt i alla situationer och hela tiden utan de förhåller sig på olika sätt i skilda kontexter.

Detta innebär dock inte att eleven inte kan vara bärare av egenskaper och förutsättningar vilka kan komma att påverka samspelet, utan det betyder att dessa egenskaper och förutsättningar samverkar och framträder i samspel med andra såsom exempelvis i ett klassrum. De elever jag talar om i denna studie finns i ett socialt sammanhang, där interaktionen med andra människor får betydelse för elevernas agerande. Elevers så kallade svårigheter framträder i ett klassrumssammanhang där lärare – elev och elev – elev interagerar med varandra. Det betyder att svårigheterna blir synliga i relationer, därav begreppet *elever i relationssvårigheter*.

När vi talar om en enskild elev som ”bråkig”, ”utåtagerande”, ”besvärlig” eller ”stökig” så talar vi om en del av interaktionen, nämligen eleven. Detta kan medföra att vi bortser från det sociala sammanhang som eleven finns i. Elever kan inte vara ”besvärliga” i sig själva utan först i relation till någon annan. Kulturella normer samt människors attityder och värderingar får betydelse för vad som kommer att betraktas som avvikande i exempelvis en skolkontext.

När man som forskare närmar sig ett område blir det centralt att ta ställning till vilka benämningar som är relevanta att arbeta med. Jag har i min studie som sagt valt att avgränsa termen ”elever i socioemotionella svårigheter” till ”elever i relationssvårigheter” eftersom begreppet ”elever i socioemotionella svårigheter” är alltför omfattande, komplext och mångfacetterat i förhållande till de frågor jag vill belysa. Till begreppet ”elever i socioemotionella svårigheter” kan, som jag redan påpekat, räknas alla problem som har en emotionell och/eller social sida såsom traumatiserade barn, depressiva barn, barn i sorg, barn i kris, mobbing, övergrepp, etc. Dessa problembeskrivningar rymmer ett alltför brett spektrum och kan ses som knutna till livet utanför skolan såväl som till livet i skolan. När jag i detta sammanhang talar om ”elever i relationssvårigheter” syftar jag primärt på den grupp elever som i skolkontexten beskrivs som ”störande”, ”bråkiga”, ”okoncentrerade” eller med liknande begrepp.

Det är viktigt att framhålla att termen ”elever i relationssvårigheter” inte förekom i de samtal och den intervju som genomfördes utan är en term som jag i efterhand valt att använda när jag talar och skriver om elevers svårigheter. Fokus i studien har varit att låta skolpersonalen komma till tals med de ord som de vanligtvis använder när de beskriver elevers svårigheter i klassrummet och som inte primärt har med inlärningssvårigheter och/eller funktionshinder att göra. En av frågorna i studien handlar t.ex. om hur personalen beskriver elevers svårigheter och vilka förklaringar de anger för dessa.

Termen ” elever i relationssvårigheter” nämndes inte i det frågeunderlag (se bilaga 1) som skickades till intervjudeltagarna inför intervjutillfället utan är ett begrepp som jag i efterhand valt att använda.

Nilholm (2003) menar att när vi beskriver och talar om skeenden i vår omvärld, så har vi alltid några utgångspunkter eller perspektiv för detta. Vi kan inte på något neutralt sätt återge ”verkligheten” utan tolkar, begripliggör och söker förstå skeenden utifrån någon utgångspunkt. En liknande tanke framför Asplund (1970) som menar att allt seende och alla insikter är perspektiverade. Han säger: ”Att i vidaste bemärkelse förstå någonting är i stället detsamma som att man kan se detta någonting som någonting” (s 60). Det betyder, som jag ser det, att när vi uppfattar och talar om något så gör vi det alltid ur något perspektiv.

Ovanstående diskussion pekar sammanfattningsvis på att de ord och begrepp vi använder säger något om vilken mening vi lägger in i ett fenomen, något jag återkommer till.

Hur vanligt förekommande är ”problemen”?

Socioemotionella svårigheter anses vara ett relativt vanligt förekommande problem (Persson 2001, Ogden 2003, Emanuelsson 2003, Nordahl m.fl. 2007). I en omfattande elevutvärdering som OECD genomförde 2001-2002 (Programme for International Student Assessment) testades elevers läsförståelse och kunskaper i matematik samt naturkunskap. En kvarts miljon 15-åringar från 32 länder deltog och förutom testerna fick eleverna svara på en enkät om så kallade ordningsfrågor. Sverige placerade sig högt när det gällde ämneskunskaper men betydligt längre ner när det gällde ordningsfrågor (se Aspelin 2003). Tillsammans med bland andra Danmark och Norge hamnade vi i bottenskiktet. På frågan – Hur ofta går det inte att arbeta i klassen? svarade 25 procent av de svenska eleverna – ”de flesta lektionerna” eller ”varje lektion” (ibid). Hela 38 procent menade att det ofta är oordning och oväsen under lektionerna (ibid).

I ett forskningsprojekt vid Göteborgs universitet 1998 intervjuades 80 befattningshavare i grundskolan om sin syn på den specialpedagogiska verksamheten. Resultatet från det så kallade SPEKO-projektet (Specialundervisningen och dess konsekvenser) visade att det främst var två grupper av elever som erhöll specialpedagogiskt stöd, nämligen de med inlärningsproblem och de i socioemotionella svårigheter (Persson 2001).

Persson och Andreasson (2003) har på uppdrag av Skolverket genomfört en relativt omfattande studie där 20 procent av landets grundskolor och fristående skolor i en enkät fick svara på frågor om åtgärdsprogram, dess förekomst samt innehåll. I studien framkom att 17 procent av eleverna får särskilt stöd, medan 21 procent anses vara i behov av detsamma. Studien visar att läs- och skrivproblem dominerar i de lägre skolåren, medan bilden är mera splittrad från år fyra till och med år nio. Under dessa skolår tycks psykosociala och socioemotionella problem vara relativt vanligt förekommande och beskrivs som *oro, koncentrationssvårigheter, ilska, bristande kamratrelationer, ständiga bråk, farlighet och bristande empati* (ibid).

I elevvårdsutredningen *Från dubbla spår till Elevhälsa* (SOU 2000:19) framkom att en relativt stor grupp barn upplevdes som oroliga, otrygga, okoncentrerade, aggressiva och splittrade i skolan. Utredningen pekade på att 10–20 procent av eleverna uppvisade dessa problem. I vissa skolor så pekade procenttalen ända upp mot 70 procent.

En studie genomförd i Norge visar att mellan 7 och 12 procent av eleverna i den norska grundskolan uppvisar beteendeproblem (Nordahl m.fl. 2007). I en liknande studie i Oslo kommun läsåret 1997–1998 framkom att det lärarna upplevde som svårast i skolarbetet var att komma till rätta med så kallade beteendeproblem (Nordahl & Sørlie 1998 i Nordahl m.fl. 2007). Elever med denna problembild förstör både för sig själva och för andra hävdade lärarna.

I en dansk forskningsrapport redovisades resultatet från en undersökning omfattande 83000 elever i grundskolan. Knappt 40 procent av eleverna bedömdes som oroliga och skulle kunna definieras som elever i relationssvårigheter (Persson 2005).

En rad undersökningar, både nationellt och internationellt, pekar sålunda på att en stor andel av eleverna anses ”ha” eller ”vara i ” socioemotionella problem (Persson 2001, OECD 2002, SOU 2000:19, Ogden 2003). I Norge (Sørlie & Nordal 1998 i Nordahl m.fl. 2007) och Danmark (Egelund & Foss Hansen 1997 i Ogden 2003) där undersökningar av grundskoleelevers beteendeproblem genomförts, fann man att ca 10 procent av eleverna var ”permanent” stökiga.

Det kan vara svårt att jämföra olika länder och att tolka resultaten. Dessutom kan begreppen ”beteendestörda”, ”stökiga” och ” barn i socioemotionella svårigheter” betyda olika saker i olika undersökningar. En stor del av studierna såväl i Sverige som i våra grannländer pekar dock på att oavsett hur problemen definieras så tycks svårigheterna vara relativt vanligt förekommande i skolorna.

De elever som anses bråkiga och allmänt besvärliga utgör en stor utmaning för lärarna. På frågan om vad som är svårast i lärararbetet svarar många att disciplinproblem och elevers ”bråkighet” är den svåraste delen av arbetet (Ogden 2003, Persson 2005, Nordahl m.fl. 2007). De elever som upplevs som ”besvärliga” påverkar i hög grad lärares möjlighet att genomföra lektioner och bedriva undervisning på ett tillfredsställande sätt. ”Bråkiga” elever anses dra till sig mycken ”negativ” uppmärksamhet och ”stör” övriga elevers möjligheter att fullgöra sina uppgifter. Sociala konflikter och negativ interaktion är med andra ord vanligt förekommande enligt ett flertal studier (Ogden 2003, SOU 2000:19, Persson & Andreasson 2003, Nordahl m.fl. 2007).

Persson (2005) hävdar att beteendeproblem verkar vara den problematik som lärarna i klassrummet har svårast att bemästra. Dessa elever anses som krävande och löper risken att stötas ut ur gemenskapen och bli föremål för speciella åtgärder. Mot denna bakgrund framstår området som angeläget att utveckla kunskaper om.

Introduktion av den teoretiska ramen

En dominerande tanke för ett flertal forskare som arbetar med samhällsvetenskaplig forskning i vår tid är föreställningen att sanningen är relativ. Det gömmer sig alltid ett eller flera perspektiv bakom varje beskrivning av verkligheten (Nilholm 2003). Att människan är en social varelse som formas av sin historia och den sociala kontext som hon varit delaktig i utgör ett antagande som är vida accepterat inom samhällsvetenskap och humaniora idag. I samklang med denna föreställning ser jag utsagorna i denna studie som sociala konstruktioner

Sålunda hämtar jag min övergripande teoretiska utgångspunkt från socialkonstruktionismen vilken framhåller att förståelsen av världen formas i språket via sociala och kulturella processer. Den utgör en kritisk kraft som inte tar det direkta eller omedelbara för givet utan hävdar att sociala och kulturella processer bidrar till våra uppfattningar om världen. Teorin har fått en stark ställning inom postmodernismen, där den så kallade *sanningen* i allt större grad kommit att betraktas som en social konstruktion (Gustavsson 2000). Social-

konstruktionismen är kritisk till föreställningen att vi kan finna allmängiltiga kunskaper om världen ur en oberoende position och betonar i stället att varje beskrivning av världen är färgad av de sociala och kulturella erfarenheter ur vilka beskrivningarna är hämtade. Vad som menas med något och vad som uppfattas som sant är en konsekvens av sociala överenskommelser mellan människor som använder språket i en bestämd tid och i en bestämd kontext (Barlebo Wennberg 2001).

Händelser är inte entydiga utan får mening av de språkliga erfarenheter och sammanhang som individen varit delaktig i. Det betyder att människors kunskaper och föreställningar upprätthålls och omarbetas genom den interaktion som sker i kulturella och historiska kontexter såsom exempelvis verksamheten vid en skola (Lindblad & Sahlström 2001). Föreställningar som vi tar för självklara i vardagen kan utifrån ett sådant antagande sålunda betraktas som resultatet av sociala konstruktioner.

Det innebär att de utsagor som intervjupersoner uttrycker i studien bör ses som sociala konstruktioner som är formade i en viss tid och i en viss kontext. Det betyder också att de analyser och resultat som jag som forskare bidrar med utgör sociala konstruktioner som är knutna till de perspektiv, förkunskaper och teoretiska antaganden som jag ansluter mig till. Av detta skäl blir det av stor betydelse att ytterligare redovisa och klargöra mina utgångspunkter vilket jag återkommer till.

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av tio kapitel. I *kapitel 1* har jag diskuterat begreppet *elever i relationssvårigheter* för att tydliggöra hur jag definierar och avgränsar detta begrepp. Jag har också redovisat forskning som belyser problemens förekomst samt introducerat den teoretiska ram som studien vilar mot.

I *kapitel 2* ger jag inledningsvis en kortare historisk tillbakablick på de specialpedagogiska insatser som elever i vårt land erbjudits över tid. Därefter diskuterar jag inkludering som ett mål för skolans verksamhet och knyter denna diskussion till skolan som demokratisk arena. Denna diskussion kan relateras till de specialpedagogiska insatser som en skola väljer att erbjuda. Insatserna säger något om de värden som förmedlas via verksamheten. Vidare belyser jag den förklaringsmodell, en s.k. medicinskt/psykologisk modell, som varit dominerande inom området och som i hög grad påverkat förklaringarna till elevers svårigheter och de insatser som varit vanligt förekommande inom fältet. Som bakgrund till min studie

redovisar jag dessutom ett urval av studier och avhandlingar som jag funnit relevanta i sammanhanget. Avslutningsvis anges studiens syften och frågeställningar.
I *kapitel 3* fördjupar jag den teoretiska utgångspunkten för studien; socialkonstruktionismen. Denna utgångspunkt ska ses som det övergripande perspektiv som ligger som ett raster över studien. I *kapitel 4* beskriver jag studiens metodologiska utgångspunkter och överväganden. Inledningsvis diskuterar jag intervjun som forskningsmetod samt hur jag bearbetat och analyserat det empiriska materialet. Avslutningsvis diskuterar jag studiens anspråk och räckvidd.

Kapitel 5, 6 och *7* omfattar studiens resultat. *Kapitel 5* handlar om skolpersonalens beskrivningar av problemen och dess omfattning. Jag pekar bl.a. på att problemen tycks variera mellan klasser och lärare. I *kapitel 6* redovisar och diskuterar jag *talet om förklaringar.* Tre övergripande förklaringsmodeller diskuteras, nämligen familjerelaterade, samhällsrelaterade och skolrelaterade förklaringar. Dessutom belyses ytterligare några teman som kan knytas till talet om förklaringar.

I *kapitel 7* fokuserar och diskuterar jag *talet om lösningar*. Inledningsvis redovisar jag en skiss över den mångfald av åtgärder som beskrivs. Därefter fördjupas diskussionen om några av de åtgärder som personalen både säger sig vidta och som de anser nödvändiga att utveckla i framtiden. Som avslutning av detta kapitel diskuterar jag den verksamhetskultur som tycks råda på skolorna *Kapitel 8* utgörs av ett reflektions- och diskussionskapitel. Inledningsvis återknyter jag diskussionen till den teoretiska ram som studien vilar mot för att sedan knyta intervjudeltagarnas *tal om* till de villkor som detta tal indirekt tycks medföra. Jag argumenterar för att vissa sociala konstruktioner får tolkningsföreträde framför andra vilket jag menar får konsekvenser för de villkor som eleverna erbjuds. Talet om samverkan, samt specialpedagogernas och skolledningens roll i organisationen belyses särskilt.

I *kapitel 9* fördjupar jag diskussionen ytterligare kring några av de åtgärder och teman som lyfts fram i studiens resultatavsnitt. Mot bakgrund av att insatser för den grupp elever som utgör fokus för studien förefaller eftersträvansvärda, ser jag det som angeläget att ytterligare diskutera och fördjupa några av de lösningsförslag som lyfts fram i studien En sådan diskussion kan förhoppningsvis vara till gagn för verksamheten kring elever i relationssvårigheter. I *kapitel 10* diskuterar jag behovet av att utveckla den pedagogiska forskningen inom fältet *elever i relationssvårigheter.*

KAPITEL 2

Bakgrund och syfte

Historisk tillbakablick

Alltsedan rätten till utbildning för barn i Sverige infördes via folkskolestadgan 1842, har debatten om skolans roll och mening när det gäller fostran, lärande och demokrati varit föremål för diskussion. Debatten har bland annat handlat om vilken skolans roll bör vara samt vilken utbildningspolitik som bör bedrivas.

Beslutet om en allmän folkskola 1842 möttes med misstro av många och mer än hälften av alla skolpliktiga elever skrevs inte in skolan (Pedagogisk Uppslagsbok 1996). Principen om att staten hade skyldighet att ge alla barn utbildning skapade redan från början problem enligt Malmgren Hansen (2002). En del barn kom från hem där de deltog i försörjningen och fick följaktligen svårigheter att delta i skolundervisningen. Andra ansågs ha begåvningsmässiga och/eller sociala problem, vilket medförde svårigheter när det gäller att tillgodogöra sig skolans undervisning. Detta fick till följd att vissa elever inte klarade de mål som statsmakterna och skolan satte upp för verksamheten.

Det har under folkskolans- och grundskolans historia rått delade meningar om vilka insatser och vilken organisation skolan skall tillhandahålla för de elever som ansetts ha svårigheter av olika slag. Från den allmänna skolans införande fram till våra dagar har olika alternativ prövats för dessa elever. Förkortad utbildningstid, kortare och mindre kurser i olika ämnen, skilda utbildningsvägar och differentierad undervisning har varit vanligt förekommande. Den förkortade utbildningstiden och de särskiljande lösningarna har under årens lopp fått olika namn. De har kallats allt från minimikurs till differentierad skolgång (se Malmgren Hansen 2002).

Speciella klasser för vissa elever har varit vanligt förkommande, såsom klasser för psykopater på 1930-talet, förberedelseklasser, läsklasser, hjälpklasser, Obs-klasser och ”kliniker” på 1950- och 60-talet samt MBD-klasser, DAMP-klasser och ”lilla gruppen” från 1970-talet fram till idag. Dessutom har anpassad studiegång med inslag av praktiskt arbete,

nivågrupperade kurser såsom särskild och allmän engelska och matematik, samt individuella lösningar prövats för de elever som inte ansetts klara den ordinarie undervisningen. Dessa lösningar har inneburit segregation för den grupp elever som varit föremål för åtgärderna i meningen att de har skiljts från sin ordinarie klass (Haug 1998).

Under 1960-talet växte grundskolan fram som en sammanhållen skola för alla. I jämförelse med tidigare skolformer innebar etableringen av grundskolan att stora delar av årskullarna skulle gå i en gemensam skola. Det fick till följd att klasserna blev mer heterogena i jämförelse med tidigare skolformer. Enligt Emauelsson (2003) ökade specialundervisningen dramatiskt under denna period. I slutet av 1960-talet fick uppskattningsvis var tredje elev i varje årskull någon form av specialundervisning under sin skoltid. Samtidigt ökade också specialiseringen i form av specialklasser och kliniker för barn med skolsvårigheter (ibid).

Under 1970-talet uppstod en intensiv skoldebatt där en av de stora frågorna handlade om skolans inre arbete. Många frågade exempelvis om det kunde vara rimligt att 35–40 procent av en årskull var så problematisk att de var i behov av speciell undervisning. Problematiken diskuterades och behandlades i den parlamentariska utredningen *Skolans inre arbete* (SOU 1974:53, SIA) som presenterade sitt betänkande 1974. SIA-utredningen innebar starka krav på förändring av skolans inre arbete, i syfte att tillgodose varje elevs förutsättningar. Wahlström (2002) pekar på att det redan i propositionen *Angående revidering av läroplan för grundskolan* (1968:129) betonades av regeringen att grundskolan skulle anpassa sitt arbetssätt efter elevernas förutsättningar. Skolans uppgift skulle inte bara handla om att förmedla kunskaper utan också ge eleverna möjligheter att utvecklas till aktiva samhällsmedborgare i gemenskap med andra (ibid). Ingen skulle behöva stå utanför denna klassgemenskap.

I utredningen framhölls att elevens svårigheter inte behöver ha med dennes förutsättningar att göra utan kan mycket väl ha med omständigheterna i skolan att göra. Skolpersonalens attityd till eleverna behövde exempelvis diskuteras. Det underströks i SIA-utredningen att skolans personal på alla sätt måste bidra till en stimulerande arbetsmiljö för alla. Utredningen hänvisade till forskning som pekade på att orsakerna till elevers problem såväl som lösningarna är så komplexa, att de inte enbart går att åtgärda med hjälp av ytterligare ett antal lektioner. SIA-utredningen behandlade frågan om elevers svårigheter grundligt och pekade på att dessa kunde vara såväl individ som socialt och skolrelaterade (se Wahlström 2002). En av SIA-utredningens slutsatser var att när det gäller elever med svårigheter så finns det inte några enkla lösningar på dessa problem.

I en kunskapsöversikt utarbetad på uppdrag av Skolöverstyrelsen presenterade Ingemar Emanuelsson (1983) några sammanfattande konklusioner relaterade till Lgr 80. Han framhöll

bland annat att läroplanen skrev fram målsättningen *en skola för alla.* Undervisnings-grupperna skulle vara väl samanhållna med integrerade stödåtgärder inom den ordinarie undervisningens ram. Segregerade former av specialundervisning skulle utgöra undantagsfall och vara så kortvariga som möjligt. Man hävdade att det var nödvändigt att först pröva om arbetssättet i skolan skulle kunna ändras enligt Emanuelsson (ibid).

Inkludering

Under senare år har idén om en inkluderande utbildning vuxit sig allt starkare både internationellt och i vårt land. I denna diskussion har FN:s deklaration om mänskliga rättigheter (1948), Konventionen om barns rättigheter (1989) samt Salamancadeklarationen (1994) fått en framträdande plats. De medborgerliga rättigheterna har lyfts fram i debatten. Skolan som medborgarfostrande arena har därmed satts i fokus (Emanuelsson 2003). Diskussionen har bland annat kommit att handla om barns rättigheter och allas lika värde. Av Salamancadeklarationen framgår att utbildningen ska utformas så att den breda mångfalden tas tillvara och inkluderingsstanken är det effektivaste medlet för att bekämpa diskriminerande attityder samt forma en välkomnande miljö för alla. Inkludering anses bidra till en demokratisk samhällsutveckling på sikt. Utgångspunkten är att demokrati inte är en regel eller procedurfråga utan en mellanmänskligt levd erfarenhet (se Biesta 2003). Det betyder att i skolans vardagsliv så formas den demokratiske eleven i exempelvis de samspelssituationer som dagligen upprätthålls mellan lärare och elever. Skolan utgör med andra ord en mikrovärld för interaktion.

Skolans demokratiska uppdrag

Ett sätt att förstå relationen utbildning – demokrati är att se skolan som en förberedelse för elevernas framtida *deltagande i det demokratiska livet* enligt Biesta (2003). Undervisning och lärande sker i sociala sammanhang vilket betyder att identiteter och demokratiska värden formas i de samspelssituationer som klassrummen tillhandahåller. Skolan utgör, som jag ser det, en institution som formar unga människors självbild och medborgarskap. Den kan bidra till förståelse och gemenskap mellan elever från olika kulturer och uppväxtmiljöer samt bidra till insikt om andras värderingar och uppfattningar.

Skolan utgör inte bara en institution där lärande och kunskapsutveckling formeras, utan den tillhandahåller också en arena där framtidens medborgare formas i samspel med kamrater och

vuxna. Om demokratiska värderingar genomsyrar skolans verksamhet och de relationer som upparbetas så kommer detta att mer eller mindre påverka elevernas identitetsutveckling och medborgarfostran. Biesta (2003) hävdar att ”det bästa sättet att utbilda för demokrati är genom demokrati” (s.62). I en demokratisk organisation och demokratiska livsvillkor utvecklas alltså i bästa fall en demokratisk människa.

Utbildning *genom* demokrati är ett sätt att utbilda *för* demokrati, vilket innebär att bästa sättet att forma demokratiska medborgare är genom deltagandet i demokratiska livsformer (ibid). Dewey (1999) påpekar i likhet med Biesta att erfarenheten av deltagandet i demokratiska livsformer utvecklar och fostrar demokratiska personligheter.

Det finns hos såväl Dewey (1999) som Haug (1998) ett starkt gemenskapsideal som betonar deltagardemokratiska värden. Detta gemenskapsideal har en demokratisk värdegrund som bas och ger uttryck för en människosyn som ser människan som en i grunden kommunikativ och social varelse. Biesta (2003) framhåller att demokrati utgör en livsform där människor får utrymme att formas till handlande subjekt och där alla har lika rätt att delta och bli lyssnade på. Detta kan knytas till inkluderingstanken och vikten av en gemensam skola för alla. Denna utgångspunkt vilar på en människosyn där socialiteten (Asplund 1987) föregår individualiteten vilket innebär att skolans och samhällets demokratiska utveckling går hand i hand med individens utveckling. I en deltagardemokratisk skola där möten mellan lärare – elev, elev – elev med olika erfarenheter och förutsättningar ses som naturliga inslag grundläggs sannolikt demokratiska värden.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kan betydelsen av begreppet *inkludering* som mål i den specialpedagogiska debatten förstås. Under senare år har diskussionen om *en skola för alla* fått en alltmer framträdande plats i debatten. Haug (1998), Thomas & Loxley (2001) har argumenterat för att *inkludering* är starkt knutet till demokratiska värden såsom social rättvisa och allas rätt till deltagande på lika villkor oberoende av förutsättningar och prestationsförmåga. Den sammanhållna klassen blir med en sådan utgångspunkt ett överordnat mål.

Begreppet inkludering kan emellertid förstås på många olika sätt. Haug (1998) beskriver två utbildningspolitiska inriktningar som han benämner segregerande integrering respektive inkluderande integrering. I den segregerande integreringen ses utbildningen primärt som ett individuellt projekt där specialundervisningen bedrivs för speciella barn i speciella sammanhang. Svårigheterna tolkas som individorienterade och lösningarna får en kompensatorisk inriktning. Eleven ska kompenseras för sina brister där målet är att ”normalisera” eleven så att han/hon så småningom kan återgå till klassen. Det innebär att

skillnaden mellan specialundervisning och undervisningen i klassen blir påtaglig och tydlig. Den individuella utvecklingen får en överordnad plats i detta perspektiv i förhållande till den demokratiskt deltagarorienterade skolan enligt Haug (1998).

I den integrerande inkluderingen får tanken om social rättvisa såsom allas lika rätt till deltagande en framträdande plats. Denna utgångspunkt är orienterad mot gemenskap och medborgarkompetens och är sålunda demokratiskt deltagarinriktad enligt Haug (ibid).

På ett likartat sätt beskriver Carlsson och Nilholm (2004) två synsätt på inkludering som de benämner svag respektive stark inkludering. I den svaga inkluderingen argumenterar man för att inkludering i en sammanhållen klass inte passar för alla barn och att den bör ses som en process över tid, där särlösningar för vissa barn inte strider mot inkluderingstanken.

Den starka inkluderingen bygger på att inkludering inte ger utrymme för några kompromisser (ibid). Skolan ska utifrån denna ståndpunkt organiseras utifrån den mångfald av olikheter som förekommer. Denna mångfald ska vara representerad i klassrummet. Skolan skall vara i stånd att omfatta och tillmötesgå alla elever i en sammanhållen skola.

Med utgångspunkt i ovanstående diskussion där olika tolkningar av inkludering diskuterats är det rimligt att hävda att utbildningsvillkoren bestäms i en kamp mellan olika företrädare för skilda perspektiv (jfr Englund 1986/2005). Den specialpedagogiska verksamheten utgör en form av kulturell reproduktion som är historiskt och socialt formad. Den kan betraktas som en arena för social ordning beroende av hur verksamheten organiseras. Denna organisation ligger till grund för de villkor som erbjuds elever i relationssvårigheter. Det betyder att de dominerande perspektiven och den dominerande ideologin kan analyseras och avläsas i den verksamhet som kommer till uttryck. Detta innebär att de specialpedagogiska insatserna som en skola erbjuder elever i behov av stöd, blir ett uttryck för ideologi och moraliska värden. Hur olika skolor förhåller sig till begreppen *inkludering* och en *skola för alla* kan sålunda ses som ett uttryck för de värden som respektive skola lägger in i begreppen. Det betyder att verksamhetens villkor kan göras till föremål för diskussion om de värden som skolorna förmedlar via sin organisation.

En fråga som studien söker belysa är vilka åtgärder personalen säger sig vidta samt vad de anser behöver göras för att utveckla verksamheten på sikt. Svaren på dessa frågor säger som jag ser det indirekt något om de villkor som råder för eleverna. Dessa villkor rör exempelvis hur personalen ser på inkludering och i vilken utsträckning det vunnit fotfäste i verksamheten. Mot bakgrund av det som sagts är det angeläget att framhålla att de frågor som studien söker belysa i en mening rör demokratiska värdefrågor. Även om denna undersökning explicit handlar om personalens tal om elever i relationssvårigheter, så berör den också indirekt

villkoren för den grupp elever som under lång tid befunnit sig i marginalen vad gäller klassgemenskap och delaktighet på lika villkor. Som tidigare påpekats så har en relativt stor grupp barn marginaliserats och segregerats i meningen att de under delar av sin skoltid erbjudits undervisning utanför den ordinarie klassgemenskapen.

I den skolpolitiska debatten jämförs och diskuteras ofta skolans roll som kunskapsarena där mätbara ämneskunskaper jämförts ur ett eller annat perspektiv. Frågor om hur skolans demokratiuppdrag upprätthålls tycks inte få samma utrymme i den offentliga debatten. Huruvida skolor lyckas att förmedla de demokratiska värden som läroplanen vilar mot och som bör prägla arbetet i klassrummet har inte varit lika framträdande i debatten enligt min mening.

Av Skolverkets rapport (2006) med titeln *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola* framgår att likvärdigheten när det gäller elevers prestationer sannolikt har minskat mellan grundskolor i vårt land under senare år. I rapporten konstateras att segregationen när det gäller elevers måluppfyllelse relaterad till socioekonomisk bakgrund har ökat med cirka 10 procent mellan 1998 och 2004. Det finns tecken på en så kallad osynlig skolsegregation som innebär att ”duktiga” elever söker sig bort från skolor där andelen högutbildade föräldrar är låg. Skolverket konstaterar att detta kan få allvarliga konsekvenser för likvärdigheten i den svenska skolan på sikt.

Emanuelsson (2003) pekar på likartade tendenser. Han menar att utbredningen av fristående skolor utgör ett hot mot inkluderingstanken. Han skriver att det under de senaste åren blivit lättare att starta fristående skolor. Ett ökande antal av dessa skolor är specialskolor som rekryterar elever med olika slag av diagnostiserade funktionshinder och problem enligt Emanuelsson (ibid). Detta kan komma att utgöra ett hot mot inkluderingstanken och bidra till att den specialpedagogiska verksamheten och dess insatser koncentreras till vissa utvalda skolor.

Skolan utgör enligt ovanstående diskussion en viktig medborgarfostrande institution för det samhälle vi som medborgare önskar bygga för framtiden. Den får med andra ord en betydande roll för morgondagens samhällsmedborgare. I den pedagogiska praktiken förmedlas moraliska och ideologiska värden genom den organisation och de special-pedagogiska insatser som skolorna tillhandahåller samt genom de förhållningssätt och bemötanden som eleverna möter.

Talet om elever i relationssvårigheter kan enligt min mening tolkas och analyseras på två nivåer. Dels säger det något om de värden som personalen förmedlar genom språket och dels säger det indirekt något om de villkor som omgärdar verksamheten eftersom detta *tal om*

handlar om verksamheten i en mening. Talet om verksamhetens kan ses som uttryck för att vissa värden och perspektiv fått tolkningsföreträde framför andra.

Skolan utgör en institution där social samvaro formeras, där kamratrelationer utvecklas och där relationer till vuxna etableras dagligen. Dessa samverkansformer blir tillsammans med de specialpedagogiska insatser som erbjuds normgivande och identitetsformerande i en mängd interaktionsmönster (Lundgren & Persson 2003). Detta får betydelse för de villkor som eleverna möter i verksamheten.

Ett dominerande forskningsperspektiv

Generellt tycks det vara så att den forskning som varit dominerande inom fältet och som i huvudsak kommit att forma den specialpedagogiska verksamheten kan knytas till ett medicinskt/psykologiskt perspektiv. Förklaringar till elevers problem har i huvudsak formulerats inom ramen för ett detta perspektiv. Lösningar har varit individuellt inriktade och pekat ut eleven som ensam bärare av problemen. Följden har blivit att individuella brister satts i fokus för diskussionen.

Inom detta perspektiv, som Haug (1998) benämner det kompensatoriska, har det varit vanligt förekommande att lokalisera individuella tillkortakommanden och ställa diagnoser på eleverna. Tanken har sedan varit att elevens brister ska kompenseras med specialpedagogiska insatser. Haug (ibid) påpekar att det kompensatoriskt perspektivet dominerat och format de åtgärder som elever i behov av stöd erbjudits i vårt land**.** Det har ofta inneburit att eleverna hänvisats till små grupper tillsammans med andra elever som haft likartade problem.

Forskningen har i stor utsträckning kommit att handla om att kartlägga orsakerna och svårigheter hos eleverna. Den har bl.a. syftat till att hitta distinkta problemkategorier hos eleverna. Reduktionistiska förklaringsmodeller har varit vanligt förekommande och studierna har haft en essentialistisk ansats och lutat sig mot neourologiska förklaringsmodeller. Den har ansetts som värdeneutral, trots att dess resultat enligt Helldin (2002) många gånger haft en stämplande och stigmatiserande effekt. Eleverna har pekats ut som bärare av sina svårigheter vilket medfört att de specialpedagogiska insatserna fått en individpräglad slagsida. Individen har blivit såväl orsakernas som åtgärdernas huvudfokus trots att eleven verkat i en särskild kontext, nämligen klassrummet. Detta har fått till följd att det sammanhang som individen agerat i och den organisation som skolor tillhandahållit inte problematiserats som möjlig förklaring till elevers svårigheter. Den specialpedagogiska organisationen och de

specialpedagogiska åtgärderna har under lång tid i huvudsak anpassats efter den kompensatoriska modellen enligt Haug (1998). Åtgärderna har i många fall bidragit till segregation och marginalisering av vissa elever. Orsaksförklaringarna har knutits till experter som hämtat sina rön utanför ett pedagogiskt sammanhang. Skrtic (1995) menar att de medicinska utgångspunkterna har lyfts in i ett pedagogiskt sammanhang där de inte riktigt hör hemma. Det ”sjuka” i ett sammanhang blir till det ”sjuka” i ett annat sammanhang. Det har inneburit att den specialpedagogiska verksamheten fått en medicinsk/psykologisk slagsida enligt Skrtic (ibid).

De specialpedagogiska insatserna som erbjuds de elever som bedömts vara i behov av stöd kan för många ses som en förmån i meningen att de erhåller individuellt stöd och får extra resurser. För andra kan åtgärderna upplevas som disciplinära och bidra till marginalisering och utanförskap. Detta kan ses som ett dilemma som handlar om rätten till delaktighet och gemenskap eller fokus på individuellt stöd i speciella sammanhang. Det senare har som mål att eleven så småningom ska anpassas till klassen och ”normaliteten”.

En kritisk granskning kan enligt Persson (2001) innebära att analysera organisatoriska brister i skolan samt effektivisera verksamheten så att förutsättningar skapas för en skola som kan omfatta alla barn i sammanhållna klasser. Faktorer som kan betyda något i detta sammanhang kan vara lärares förhållningssätt, didaktiska strategier, kamratrelationer, karaktären på innehållet och uppgifterna i undervisningen, samarbetet lärare – specialpedagog - elev, lärares och rektorers attityder och värderingar kring elever i relationssvårigheter etc. Att utveckla och bredda kunskaper om vad olika omständigheter innebär för elever i relationssvårigheter ser jag som ytterst angeläget.

Ett flertal forskningsrapporter (OECD 1995, Persson 1997, Haug 1998, Emanuelsson 2003) har, som tidigare nämnts, visat att svensk grundskola sökt segregerande lösningar såsom hjälpklass, obs-klass, klinik, MBD-klass, liten grupp, DAMP-klass etc. vad gäller elever i behov av stöd över tid. Det finns så vitt jag känner till inga entydiga forskningsresultat som tyder på att denna tradition håller på att klinga av (Helldin 1997, Emanuelsson 2003). Särskilda undervisningsgrupper, för de elever som inte anses klara den ordinarie undervisningen, tycks fortfarande vara vanligt förekommande i den svenska grundskolan (se Emanuelsson 2003).

I sammanhanget är det viktigt att påpeka att inkluderings- och integrationstanken funnits med som ett överordnat mål under lång tid när det gäller svensk skolpolitik. Grundskolereformen får utgöra ett exempel på att statsmakterna verkat för målsättningen en gemensam och sammanhållen skola för alla, där integreringstanken fått ett stort utrymme i

direktiven. I 1969 års läroplan (Lgr 69) förordades till exempel en ökad integrering av elever med olika typer av handikapp. I 1980 års läroplan (Lgr 80) tonades skillnaden mellan specialundervisningen och den vanliga undervisningen ned. Målet var bland annat att motverka att eleverna fick svårigheter i undervisningen och blev föremål för specialpedagogiska insatser. Emanuelsson (2003) påpekar att man under senare år både internationellt och i Sverige klart uttalat inkluderingstanken utifrån konventioner och deklarationer såsom exempelvis Salamancadeklarationen. I dessa har sammanhållna klasser av elever med olika förutsättningar varit ett överordnat mål. I Grundskoleförordningens 5 kap 5 § (SFS 2000: 1108) anges anvisningar om stödåtgärder såsom att *stödet skall i först hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.* I föreliggande studie ser jag det därför som angeläget, med utgångspunkt i det som diskuterats ovan, att utforska hur personalen talar om de åtgärder som de anser betydelsefulla att utveckla i verksamheten.

Tidigare forskning

Mig veterligen finns det inga intervjustudier i Sverige som sätter fokus på de specialpedagogiska villkoren för den grupp elever som utgör fokus för denna studie. Betingelserna för denna grupp elever är så vitt jag känner till relativt outforskade i vårt land. Däremot finns det avhandlingar och studier som på olika sätt berör frågor om elever i svårigheter. Därutöver finns det ett flertal studier som rör den specialpedagogiska verksamheten i allmänhet såsom t.ex. analyser av åtgärdsprogram och specialpedagogernas roll på olika skolor.

I följande forskningsöversikt presenterar jag några studier som på ett eller annat sätt berör det område jag valt att fokusera och som jag finner relevanta i sammanhanget. Presentationen är inte heltäckande utan utgör ett urval där studier med beröringspunkter till mitt intresseområde valts ut. Jag har valt att avgränsa presentationen till avhandlingar och studier som rör svenska förhållanden, detta mot bakgrund av att min studie rör skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter i några svenska skolor.

Eva Hjörne (2004) har i avhandlingen *Excluding for inclusion ? Negotiating school careers and identities in pupil welfare in the Swedish school* studerat hur elevvårdsteam i två skolor resonerar kring barn i svårigheter. Hon har dessutom följt det pedagogiska arbetet i en särskild undervisningsgrupp för barn med diagnosen ADHD. Avhandlingen kan läsas som en

kritik mot skolornas sätt att arbeta med och möta elever i svårigheter. Hjörne visar att relativt lite har hänt sedan 1970-talets kliniker och Obs- klasser.

Studien pekar bland annat på att arbetet i elevvårdsteamet, som består av skolpsykolog, lärare, specialpedagoger, rektorer och skolsköterskor, i huvudsak går på rutin. De olika experterna skiljer sig inte åt i någon större utsträckning i sina sätt att se på och förstå problemen. Det råder oftast konsensus hos elevvårdsteamet när det gäller orsaksförklaringar till svårigheterna. De kommer oftast fram till samma sak, nämligen att orsaken till problemen ligger i barnets beteende, intellektuella kapacitet eller personliga mognad. Det är vanligt förekommande att de elever som diskuteras i elevvårdsteamen får en neuropsykiatrisk diagnos såsom till exempel ADHD. Avhandlingen visar att det är sällsynt att till exempel undervisningen eller lärares förhållningssätt analyseras. Dessutom är det ovanligt att någon framför synpunkter om att det kan vara skolan som brister snarare än eleven. Personalen förutsätter i regel att problemen är individbaserade snarare än skolbaserade. Elevernas röster blir sällan hörda. Det är ovanligt att man frågar hur eleven själv ser på saken eller vad han eller hon tycker och känner i förhållande till exempelvis en diagnos. Därtill dokumenteras lite av det arbete som sker i elevvårdsteamet och det är sällan verksamheten utvärderas. Cirka 20 procent av eleverna i en av skolorna hade enligt personalen klassificerade svårigheter vad gäller förmåga att klara av skolarbetet.

I anslutning till disputationen säger Hjörne ”Det är en trend i dag att det är barnen som anses problematiska och måste åtgärdas medan skolans sätt att fungera tas för given” (DN 24 maj 2004). Hon förefaller alltså kritisk till att eleven pekas ut via bokstavsdiagnoser medan skolan som organisation sällan granskas vad gäller analyser av problem.

Bernt Gunnarsson publicerade 1995 sin doktorsavhandling med titeln ”*En annorlunda skolverklighet”*. I den studerade han en mindre grupp elever som upplevdes så problematiska i skolan att de till slut placerades på skoldaghem. I avhandlingen beskrivs och analyseras elevers, lärares och föräldrars upplevelser av hur skolan tar respektive inte tar hänsyn till elevernas behov. En fråga som studien söker besvara är hur vi kan förstå och förändra elevers negativa utveckling.

När eleverna fick beskriva hur de upplevde skolsituationen innan de placerades på skoldaghemmet framkom bland annat:

- att man kände sig ensam
- att man kände sig orättvist behandlad
- att andra tyckte att man var störande
- att man kände sig sämre
- att man inte var omtyckt
- att man inte förstod (s. 112)

Mot bakgrund av resultaten från studien diskuterar Gunnarsson vilka faktorer och förhållanden som bör prägla en skolmiljö där alla elever har möjlighet att utvecklas. I denna diskussion pekar Gunnarsson bland annat på vikten av att utveckla samarbetet mellan hem och skola samt att de vuxna bryr sig om och engagerar sig i elevernas allmänna utveckling i högre grad. Skolans personal borde ägna mera tid åt att diskutera hur den egna undervisningen och skolmiljön kan utvecklas för att möta alla barns behov och förutsättningar, menar Gunnarsson.

Britta Liljegren lade 2001 fram avhandlingen *Samspel för förändring*. I den formulerar hon en teoretiskt och empiriskt förankrad konsultationsmodell för arbetet med elever i svårigheter. Hon studerar särskilt hur psykologer och specialpedagoger kan medverka till en konstruktiv förändring av elevers svårigheter via ett utvecklat samarbete mellan elev, familj och skola. Avhandlingen beskriver till stora delar hur skolan kan utveckla kommunikationen mellan dessa parter till gagn för elevernas utveckling.

Konsultationsmodellens användbarhet undersöktes och prövades empiriskt samt utvärderades via intervjuer med yrkesverksamma psykologer och specialpedagoger som arbetade utifrån modellen. Idéer och handlingsstrategier prövades och utvärderas av dessa yrkesutövare. Modellen har konstruerats utifrån ett interaktionellt perspektiv med betoning på samspelsprocesser mellan framför allt vuxna och elever. Delaktighet utgör ett centralt begrepp i Liljegrens konsultationsmodell.

I boken *Banden mellan oss* (1998) av Jonas Aspelin undersöks lärare – elevrelationer utifrån socialpsykologiska utgångspunkter. Teoretiska begrepp såsom sociala band, kommunikation, skam/stolthet samt alienation får en framträdande plats i analysen. Aspelin knyter teoretiska reflektioner till det empiriska materialet som utgörs av studier av klassrumsinteraktionen. Studien syftar bland annat till att uppmärksamma känslornas betydelse i klassrumskommunikationen. Aspelin (ibid) pekar på att klassens sociala liv har stor betydelse för möjligheten att bedriva en framgångsrik undervisning. Lärarna i studien

framhåller att en negativ social stämning oftast motverkar de pedagogiska intentionerna. Aspelin menar att det finns moraliska skäl för lärare och skolpersonal att uppmärksamma relationsaspekterna i undervisningen, inte minst med tanke på de demokratiska värden som läroplanen vilar på. I slutet av boken skissar Aspelin på en relationsmedveten pedagogik. Den infattar en lärarkunskap som innebär förmåga att tolka och förstå relationella processer, det vill säga kunskaper om hur sociala band byggs upp respektive undergrävs i klassrummet.

1995 publicerade Bengt Persson en rapport med titeln *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan.* Syftet med studien, som utgjordes av intervjuer med 80 befattningshavare var att ta reda på hur rektorer, speciallärare och lärare i grundskolan beskriver sin skolas specialpedagogiska verksamhet samt studera dess förutsättningar, motiv och genomförande. Följande områden stod i fokus för intervjustudien:

- Motiveringar för behov av specialpedagogiska insatser
- Prioriteringar av behov
- Urvalskriterier för insatser
- Verksamhets- och organisationsformer samt omfattning i tid
- Åtgärdsprogram
- Förankring i nationella och lokala styrdokument
- Uppföljning och utvärdering (s. 34)

I studien framkom bland annat att personalen företrädesvis såg svårigheterna relaterade till eleven. Problemen var något som eleverna själva på ett eller annat sätt var orsak till. Samtidigt hävdade många speciallärare och flera befattningshavare att problem i framför allt svenskämnet ofta medförde beteendestörningar på sikt, vilket jag tolkar som att svårigheter i elevers läs - och skrivutveckling kan bidra till sociala och emotionella problem på sikt. Detta pekar på att den ämnesrelaterade undervisningen kan bidra till socioemotionella svårigheter.

Många elever söker enligt befattningshavarna upp speciallärarен för att komma undan en frustrerande miljö, där speciallärarен får en beskyddande eller kurativ roll eftersom eleven känner sig otrygg i skolmiljön. Det individinriktade arbetet löper risken att i sin mest extrema form få en skyddande funktion för eleven gentemot omgivningen, hävdar Persson. Studien visar också att skolornas specialundervisning i låg grad utvärderas. Dessutom framkom att specialpedagogiska insatserna ses som lågprioriterade bland annat på grund av bristande ekonomiska resurser.

Vid intervjuer med speciallärarna framkom att deras arbete främst var inriktat mot att åtgärda problemen på individnivå. Studien pekar dessutom på att deras arbete medför att de ibland hamnar i konflikter. De hävdar att problemen ibland ligger i klasslärarens förhållningssätt eller undervisning, men att detta är svårt att framföra eftersom det kan utsätta kollegialiteten för stora påfrestningar. De speciallärare som försökte påverka klassrumsarbetet beskrev detta som konfliktfyllt. Persson (1995) hävdar i rapporten att elevens interaktion med omgivningen måste beaktas i högre grad och bli ett naturligt inslag i det specialpedagogiska arbetet. Det måste dessutom bli en angelägenhet för hela skolan.

Bengt Persson och Ingela Andreasson har på uppdrag av Skolverket genomfört tre studier som presenteras i en rapport vid namn *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan* (2003). Studierna syftade till att utreda förekomst och innehåll i åtgärdsprogram i den svenska grundskolan. Författarna genomförde två studier, dels genomfördes en pilotstudie där 68 skolor ingick och dels genomfördes en större studie där SCB var behjälplig med en postenkät som distribuerades till 1230 skolor. Som ett tredje steg genomfördes 114 intervjuer på tio skolor om åtgärdsprogram.

Studien visar att åtgärdsprogram numera är relativt vanligt förekommande i våra grundskolor. I genomsnitt har 13 procent av eleverna ett åtgärdsprogram. Resultatet av undersökningen visade att 17 procent av eleverna fick särskilt stöd och 21 procent bedömdes vara i behov av detta. Var 5: e elev i grundskolan ansågs alltså vara i behov av särskilt stöd av något slag. I studien framkom dessutom att var fjärde elev av de som fick särskilt stöd saknade dokumenterad planering och var femte elev ansågs ha så stora svårigheter att de skulle behöva extra hjälp, något de dock inte erhöll.

Studien bekräftade vad som framkommit i andra studier, nämligen att det är två slag av svårigheter som framträder, dels lärandesvårigheter i vid mening, dels beteendeproblem som bland annat tar sig uttryck som socioemotionella svårigheter och koncentrationssvårigheter. Två tredjedelar av skolorna anger att socioemotionella svårigheter förekommer i mycket eller relativt hög grad i åtgärdsprogrammen. En intressant iakttagelse från studien är att koncentrationssvårigheter tycks vanligare som problembeskrivning på skolor med hög andel specialpedagoger bland personalen. Sambandet måste dock tolkas med försiktighet, menar Persson (2003).

Åtgärderna som föreslås i åtgärdsprogrammen handlar främst om träning av färdigheter. Det är sällan som elevers svårigheter förstås ur ett relationellt perspektiv. Det är ovanligt att analyser görs på grupp-, klassrums- eller organisationsnivå. Åtgärdsprogrammen tycktes ha en starkt individinriktad prägel. I studien framkommer en ganska dyster bild i anslutning till

elevintervjuerna. Många elever uttrycker en slags maktlöshet när föräldrar och skolpersonal diskuterar deras problem. De känner sig inte delaktiga.

Ett viktigt resultat som framkom var att i skolor som präglades av en genomarbetad syn på skolans uppdrag med ett konsekvent och tydligt ledarskap och där man hade genomtänkta strategier för att lösa problemen inom arbetslagen var beroendet av expertstöd mindre. I dessa skolor utgjorde den specialpedagogiska kompetensen en integrerad del av verksamheten och det förebyggande arbetet hade en hög prioritet. På dessa skolor betonades det kollektiva ansvarstagandet i högre utsträckning.

Audrey Malmgren Hansen lade 2002 fram avhandlingen *Specialpedagoger – nybyggare i skolan.* Syftet var att beskriva och analysera en pedagogisk förändringsprocess. I den beskrev tretton specialpedagoger sina upplevelser kring utvecklingen av en förnyad specialpedagogisk verksamhet. Avhandlingen sammanfattar specialpedagogernas upplevelser mellan åren 1991–1997 när det gäller implementeringen av den nya specialpedagogrollen på ett antal skolor.

I studien framkom att skolorna och dess personal i bästa fall lyssnade på specialpedagogernas intentioner men att de oftast fick ett ringa gehör för sina idéer i verksamheten. Detta med avseende på intentionerna för den nya specialpedagogrollen. Det förväntades ofta att specialpedagogernas arbete skulle motsvara den yrkesroll som tidigare speciallärare arbetat utifrån. Den av Högskoleverket förväntade förändringen av den specialpedagogiska verksamheten uteblev därmed kortsiktigt. Studien visar att de förändringar när det gäller den specialpedagogiska verksamheten som lärarutbildningen skulle bidra till inte fick det genomslag som var tänkt. Den verksamhetskultur som varit förhärskande på skolorna över tid tycktes svår att kortsiktigt förändra.

Pija Ekström har i avhandlingen *Makten att definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet* (2004) studerat vilka föreställningar kommunala skolpolitiker och chefstjänstemän har om elever i behov av särskilt stöd samt vilka specialpedagogiska insatser som vidtas när de fattar beslut om det specialpedagogiska arbetet i grundskolan. Avhandlingen är en fallstudie av en kommun där 10 aktörer inom ramen för politisk ledning, förvaltningsledning och skolledning intervjuats.

I studien framkommer att det i praktiken finns en relativt traditionell syn på specialpedagogiskt arbete. Man likställer den i stort med den gamla specialundervisningen. Avhandlingen visar att man i hög grad utgår från ett individuellt problemtänkande. Det är eleven som är problematisk ur ett eller annat perspektiv.

När det gäller synen på orsakerna till problemen så konstruerades dessa antingen från individuella, institutionella eller strukturella begränsningar relaterade till begreppen

normalitet och avvikelse. En intressant iakttagelse var att de intervjuades beskrivningar pekade på att den specialpedagogiska verksamheten främst sågs som en konsekvens av skolans kultur och i mindre grad utgick från elevernas olikheter och/eller behov. Det tyder på att de föreställningar som verkat över tid fick ett avgörande inflytande över verksamhetens utformning. I studien framkom att skolans tradition och maktstruktur i många fall gick före den enskilde elevens behov. Gamla traditioner tycktes svåra att bryta.

2004 publicerade Christina Hellblom-Thibblin avhandlingen *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld.* Hon har i den granskat skolhälsovårdsrapporter från åren 1944/45 till och med år 1988/89. I avhandlingen framkommer att vad som anses som problem varierar över tid och påverkas av tidsandans språkbruk. De pedagogiska stödåtgärderna influeras av de experter som för tillfället utövar ett starkt inflytande över fältet. Antalet experter ökade under tidsperioden och i takt med detta ökar också benämningarna på barns problem. De handlar om allt från medicinska diagnoser till levnadsvanor och beteendeyttringar. Studien pekar på att olika, vad jag vill beteckna sociala konstruktioner, får ett starkt inflytande under en viss tidsperiod.

Studien tyder alltså på att de perspektiv som under en viss tid dominerar får ett starkt inflytande. Sålunda tycks tillgången på experter av olika slag påverka begreppsbildningen inom området. Detta får sedan betydelse för de stödåtgärder som rekommenderas. I skolhälsovårdsrapporter från år 1944/45 till och med 1988/89 kan man utläsa att ”problemenbeskrivningarna” kan ses som tidsbundna. På 1940- och 50-talet handlade problemen i huvudsak om inlärningssvårigheter. På 1960-talet kom alltfler skolsköterskor och kuratorer att anställas vilket medförde att den psykosociala ohälsan kom i fokus. Under 1970-talet kom övervikt, kost och emotionella problem i fokus enligt Hellbom-Thibblin. På 1980-talet rörde det sig om samspelsproblem samt rökning och drogproblem.

Sammantaget visar Hellblom-Thibblins studie att problembeskrivningarna varierar över tid. De får olika benämningar genom åren såsom skololust, sinnesslö, psykopatbarn, normöverträdelse, MBD och så vidare. Studien visar att ”talet om” från t.ex. experter inom fältet får en avgörande betydelse över hur problemen förstås. Avhandlingen visar att det sker en förskjutning från inlärningsrelaterade svårigheter till en ökad fokusering på emotionella störningar och interaktionsproblem från 1950-talet fram till 1980-talet.

Sammanfattningsvis visar flertalet av avhandlingarna och studierna som redovisats ovan (Hjörne 2004, Persson 1995, Ekström 2004) att orsakerna till elevers problem i skolan oftast söks hos barnet och beskrivs som ett individproblem. Det är sällan som orsakerna söks i

skolmiljön eller i undervisningssituationen, vilket flera av forskarna efterlyser. Det framkommer också att elevernas delaktighet vad gäller problemdiskussioner är ytterst begränsad. Därtill pekar flera av studierna på att den specialpedagogiska verksamheten och speciellt åtgärdsprogrammen sällan utvärderas (se bl.a. Persson & Andreasson 2003).

En faktor som framkommer i flera studier är bristen på samarbete på olika nivåer, såsom mellan föräldrar och lärare, skolledning och lärare, chefstjänstemän/politiker och skola (Liljegren 2001, Gunnarsson 1995, Ekström 2004). Här finns mer att göra påpekar flera av forskarna. Flera avhandlingar visar att den invanda verksamhetskultur som råder på en skola får en avgörande betydelse för hur skolan och dess personal ser på problemen och vilka lösningar som eleverna erbjuds (Hjörne 2004, Hellblom-Thibblin 2004, Malmgren Hansen 2002, Ekström 2004). Malmgren Hansen (2002) visar dessutom att den nya specialpedagog-rollen tycks svår att förankra därför att den traditionella synen på specialundervisningen är fast rotad vid många skolor. Flera av forskarna efterlyser analyser utifrån ett relationellt perspektiv samt analyser av skolans inre arbete när det gäller att förstå orsakerna till problemen. Föreliggande studie söker indirekt närma sig verksamheten i meningen att personalen ges möjlighet att tala om arbetet kring elever i relationssvårigheter samt beskriva de åtgärder som eleverna erbjuds.

Studiens syften och frågeställningar

I utredningen *Från dubbla spår till Elevhälsa* (SOU 2000:19) framkommer att en stor grupp elever upplevs som oroliga, otrygga, okoncentrerade, aggressiva och splittrade i skolan. Dessa elever utgör en stor utmaning för många lärare. Forskning visar att många lärare pekar på att disciplinproblem och elevers ”bråkighet” utgör den svåraste delen i arbetet (Ogden 2003, Persson 2005, Nordahl m.fl. 2007).

Olika insatser och handlingsstrategier har genom åren prövats för att möta dessa svårigheter såsom hjälpklasser, Obs-klasser, kliniker, MBD-klasser, DAMP-klasser, liten grupp etc. Dessa insatser har inte ha bidragit till någon påtaglig minskning av problemen över tid. Så mycket som cirka 20 procent av alla elever anses idag vara i behov av särskilt stöd (Persson & Andreasson 2003), vilket indikerar att framgångsrika handlingsstrategier för att möta och förebygga olika typer av svårigheter tycks svåra att finna. Lösningarna har dessutom i många fall bidragit till segregation av de elever som varit föremål för olika åtgärder (Haug 1998). Att söka vägar för att möta den mångfald av förutsättningar och olikheter som förekommer hos

eleverna ser jag som en av skolans och specialpedagogikens viktigaste uppgifter. Vilken roll skolan skall spela i förhållande till de elever som av ett eller annat skäl anses som problematiska och därmed riskerar att marginaliseras från gemenskapen är inte bara en fråga för den enskilde läraren och eleven utan utgör en vidare fråga som berör demokratiska aspekter som delaktighet och likvärdighet. Att utforska och diskutera villkoren för de elever som löper risk att hamna i marginalen handlar således ytterst om skolans roll som demokratifostrande institution.

Sammantaget menar jag att kunskaper om de elever som betraktas som ”stökiga” och ”okoncentrerade” och som av många lärare upplevs som en stor utmaning (Ogden 2003, Persson 2005, Nordahl m.fl. 2007) utgör ett angeläget forskningsområde. En pedagogiskt inriktad forskning skulle kunna komplettera och bredda kunskaperna inom fältet. Den medicinsk/psykologiskt forskningen har inte i någon större utsträckning intresserat sig för kontexten kring svårigheterna d.v.s. vilken roll skolan, gruppen, läraren eller undervisningen spelar för elevers svårigheter. I min studie vill jag närma mig skolan och den personal som arbetar mer eller mindre direkt med eleverna. En utgångspunkt för studien är att personalen besitter erfarenheter och kunskaper som kan komplettera de kunskaper som utvecklats utanför skolkontexten. Persson (1995, 2005) har genomfört intervjustudier som berör området, men dessa har fokuserat hur den specialpedagogiska verksamheten i allmänhet bedrivs och på förekomsten av och innehållet i åtgärdsprogram. Dessa studier har alltså inte primärt intresserat sig för elever i relationssvårigheter, vilket utgör ett motiv för att fokusera just denna grupp elever.

Mot bakgrund av ovanstående ser jag det som betydelsefullt att ge en bild av skolpersonals ”tal om” om elever i relationssvårigheter och den verksamhet som omgärdar dem. Detta *tal om* kan förstås på två nivåer. Dels rymmer *talet om* perspektivtaganden som är betydelsefulla att belysa, dels är det rimligt att anta att detta tal får betydelse för hur personalen förhåller sig till och organiserar verksamheten kring elever i relationssvårigheter. Talet om säger, som jag ser det, också något om de villkor som föreligger i den konkreta verksamheten. De handlingar och den verksamhet som omgärdar eleverna präglas åtminstone i viss utsträckning av de sociala konstruktioner som skolpersonalen ger uttryck för, dvs. de sociala konstruktionerna får betydelse för skolpersonalens handlingar.

Utifrån ovanstående är min ambition med denna studie är att bidra med kunskaper om hur *talet om* elever i relationssvårigheter ser ut samt öka förståelsen för hur detta tal får konsekvenser för de villkor som erbjuds i den pedagogiska verksamheten. I anslutning till denna ambition har jag utarbetat två syften. Mitt första syfte är att ge en bild av

skolpersonalens beskrivningar av problemen och deras omfattning. Till detta syfte har jag formulerat följande forskningsfråga; *Hur beskriver skolpersonalen problemen och deras omfattning?* Talet om problemen är betydelsebärande och får konsekvenser för de handlingar och insatser som vidtas kring eleverna. Detta första syfte utgör en mindre del av studien och kan ses som en bakgrund till mitt andra syfte som utgör studiens fokus.

Mitt andra syfte är att belysa och diskutera skolpersonalens tal om förklaringar till elevers svårigheter samt de lösningar de säger sig vidta och som de anser behöver vidtas. Till detta syfte har jag formulerat två forskningsfrågor; *Hur talar skolpersonal om förklaringar till elevers relationssvårigheter?* och *Hur talar skolpersonal om lösningar kring elevers relationssvårigheter?* Talet om förklaringar utgör en central aspekt i konstruktionen av elevers relationssvårigheter. Detta får, som jag ser det, konsekvenser för de insatser och möjligheter som personalen anser att skolan har för att möta dessa problem.

Talet om lösningar utgör i likhet med talet om förklaringar en viktig aspekt av hur personalen ser på de lösningar som erbjuds och som de anser behöver vidtas i arbetet kring elever i relationssvårigheter. Detta *tal om* lösningar får, i likhet med talet om förklaringar, konsekvenser för de insatser som tillhandahålls samt för de insatser som eventuellt kommer att erbjudas i framtiden. *Talet om* säger något om de sociala konstruktioner som omgärdar arbetet kring eleverna och utgör, som jag ser det, ett villkor för den verksamhet som tillhandahålls.

I min analys av talet om problemen och dess omfattning samt i talet om förklaringar och lösningar har jag konstruerat innebörder som sedan kategoriserats i teman. Hur jag konstruerat dessa innebörder och teman presenteras närmare i metodkapitlet (kap 4).

Sammanfattningsvis är min förhoppning att föreliggande studie kan inspirera till en pedagogisk diskussion som i förlängningen kan främja och utveckla verksamheten kring elever i relationssvårigheter.

KAPITEL 3

Teoretiska utgångspunkter

Kapitlet kommer att ägnas åt socialkonstruktionism som utgör det övergripande perspektiv som studien vilar mot. Den ska ses som den metateori som ligger som ett raster över studien. Det innebär att de utsagor som intervjudeltagarna uttrycker ses som sociala konstruktioner och är bestämda av den kultur och de sammanhang som personalen varit delaktiga i. Det innebär också att de tolkningar som jag som forskare bidrar med ses som sociala konstruktioner. I analysarbetet samverkar intervjudeltagarnas sociala konstruktioner med mina förkunskaper dvs. mina sociala konstruktioner.

Socialkonstruktionism – en mångbottnad teori

Winther Jörgensen & Phillips (2000) menar att socialkonstruktionism är en gemensam beteckning för en rad teorier om kultur och samhälle som bygger på vissa gemensamma filosofiska antaganden. En grundläggande utgångspunkt är att våra kunskaper formas tillsammans med andra människor och påverkar vårt sätt att förstå och kategorisera världen. Dessa kunskaper formas i sin tur av i vilken tid och under vilka omständigheter vi lever. Konsekvensen av ett sådant antagande blir att det inte föreligger någon objektiv eller slutgiltig punkt som ett empiriskt material kan prövas mot och där säker kunskap kan påvisas.

Som nämnts i kapitel 1 så uppfattar socialkonstuktionister att det sätt på vilket vi förstår och kategoriserar vardagen inte utgör någon entydig reflektion av världen i sig utan är en produkt av historiska och kulturella föreställningar om världen (se Jörgensen & Philips 2000). Dessa föreställningar formas och upprätthålls i social interaktion mellan människor och är med nödvändighet socialt betingade.

Socialkonstruktionismen kan ses som en vidareutveckling av socialkonstruktivismen. Vid en översyn av dessa begrepp visar det sig att ett flertal teoretiker och forskare lägger in olika betydelser i dem, vilket bidrar till en rad oklarheter. Begreppen är besläktade och går inte att entydig avgränsa från varandra. Termerna används på olika sätt och med olika innebörd. Barlebo Wennberg (2001) menar att det råder en viss begreppsförvirring och bristande

precision kring begreppen. De utgör olika infallsvinklar och antaganden som glider mellan olika positioner. Mot denna bakgrund blir det av vikt att ytterligare klargöra min utgångspunkt och vad jag lägger in i begreppet socialkonstruktionism.

Jag föredrar att använda begreppet *socialkonstruktionism* i stället för det mera vanligt förekommande socialkonstruktivism eftersom det förstnämnda i högre grad riktar uppmärksamheten mot att föreställningar utvecklas i sociala sammanhang och kan knytas till kontexter, jämfört med begreppet *socialkonstruktivism* som jag uppfattar som mera knutet till individen. Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att socialkonstruktionismen i högre utsträckning betonar det mellanmänskliga när det gäller förståelsen av mänskligt handlande och kan därmed relateras till begreppet elever i relationssvårigheter. Begreppet betonar i högre grad den språkliga interaktionen vid lärande och identitetsskapande processer jämfört med socialkonstruktivismen. Det lägger inte fokus på den enskilde individen som en autonom entitet utan överskrider denna position och riktar uppmärksamheten mot kontextens och samspelets betydelse (ibid). Min positionering i socialkonstuktionismen har jag sökt återspegla genom att använda begreppet *elever i relationssvårigheter*.

Grundläggande utgångspunkter

Socialkonstruktionismen har, som tidigare nämnts, fått en allt starkare ställning inom samhällsvetenskapen under de senaste decennierna. Allwood & Erikson (1999) menar att vi konstruerar vår värld utifrån gemensamma föreställningar i sociala sammanhang. Dessa konstruktioner framträder överallt omkring oss såsom i synen på vad som bör betraktas som funktionsnedsättning, barnmisshandel, normalitet när det gäller sexuell läggning, psykiskt sjukdom, koncentrationssvårigheter, barn i behov av stöd etc. De föreställningar som vi ger uttryck för ses som sociala konstruktioner vilket betyder att vår förståelse av omvärlden konstrueras med hjälp av språket. Vi kan inte få en oförmedlad tillgång till världen d.v.s. vi har inte någon möjlighet att slutgiltigt förstå densamma. Språket vi använder om världen återspeglar inte fullt ut vad det refererar till menar Håkanson (2004). Verkligheten framträder inte omedelbart för oss, utan förståelsen medieras genom språket, vilket innebär att den är historiskt, socialt och kulturellt bestämd (Säljö 2000). Linell (1982), Säljö (2000) och Håkanson (2004) hävdar att sociala sammanhang och omständigheter inte är begripliga i sig. Våra iakttagelser kan bara göras utifrån någon form av förförståelse och ur något perspektiv. Det betyder exempelvis att synen på elever i relationssvårigheter perspektiveras i det språk som används. Det betyder också att ett fenomen såsom en verksamhet kan förstås ur andra

perspektiv än de som uttrycks av den personal som arbetar i den eller som är rådande för exempelvis en yrkesgrupp.

Eftersom språkliggörandet av en verksamhet inte kan vara något neutralt återgivande av densamma, så får den språkliga kontext som omger fältet en stor betydelse. Det innebär att en verksamhet formas, ordnas och ges mening med hjälp av språket. Språket lyfter fram idéer, värden, attityder, föreställningar och perspektiv för hur något bör uppfattas (se Lahdenperä 1999). En institution som exempelvis en skola har formats över tid genom en rad sociala handlingar och språkliggöranden vilka bidrar till de föreställningar som omger verksamheten och som personalen blir bärare av. Det betyder att skolor som utformat verksamheten på olika sätt ger uttryck för skilda föreställningar om dess roll och mening.

Gustavsson (2001) menar att det som präglar vardagen är *vanan* som får mening och innehåll genom att den framträder för oss som det ”normala”. Det innebär att en verksamhet som präglas av vissa ”vanor” kan kritiskt granskas och problematiseras genom perspektivering där alternativa ”vanor” kan framstå. Om de som arbetar i en verksamhet erbjuds alternativa perspektiv så kan det få till följd att de ser verksamheten med nya ögon och eventuellt omprövar och omvärderar sina föreställningar. Det grundläggande utifrån en sådan utgångspunkt är enligt Barlebo Wennberg (2001) att problematisera sociala företeelsers ”naturlighet” och inse att de inte alltid varit sådana och inte skulle kunna se ut på något annat sätt. En social ordning är inte något som bara finns där utan den skapas och återskapas ständigt på nytt, den både reproduceras och rekonstrueras över tid.

De olika grupperna i denna studie representerar olika yrkesroller och företräder olika ansvarsområden vilket kan medföra att olika föreställningar och sociala konstruktioner om verksamhetens roll och mening kan uppstå.

Ovanstående resonemang betyder dock inte att den praktiska verksamheten inte existerar som konkret företeelse. Utgångspunkten är att utsagorna handlar om någonting utanför sig själv, det vill säga den praktiska verksamheten kring elever i relationssvårigheter. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv föreligger det ett samband mellan språk och handling vilket betyder att utsagorna säger något om verksamheten, även om det inte finns något entydigt samband mellan utsagorna och verksamheten. En paradox är att det inte finnas något otvetydigt samband mellan språk och verklighet samtidigt som språket säger någonting om den verklighet den riktar sig mot. Håkanson (2004) hävdar att det är i glipan mellan språket och det språket försöker säga något om som den kunskapande potentialen finns. Skulle människor uppfatta till exempel en verksamhet på exakt samma sätt, oomtvistat och självklart, så skulle de inte behöva tala om den.

Sammanfattningsvis har min studie en socialkonstruktionistisk ansats vilket innebär att utsagorna inte ses som objektiva speglingar av verkligheten. De bör istället ses som sociala konstruktioner som härrör ur sociala och kulturella erfarenheter, vilket innebär att de är kontextbundna till sin natur. Kunskap uppstår, upprätthålls och förmedlas således genom sociala processer och kan bara uttryckas via språket. Det innebär att tonvikten vid analysen förskjuts från att beskriva hur något slutgiltigt är till att vidga och berika den repertoar av sociala konstruktioner som omger fältet (se Kvale 1997). Studien kan utifrån ett sådant antagande bidra till en problematisering av förgivet tagna föreställningar vilket kan öppna för nya och alternativa tankar kring verksamheten. Snarare än att beskriva och förklara söker jag nyansera och diskutera olika föreställningar.

Perspektivseende

Skrtic (1991) hävdar att den specialpedagogiska verksamheten bygger på premisser som har tagits för givna under lång tid. Dessa premisser ser den specialpedagogiska verksamheten som självklar och rationell, vilket enligt Skrtic innebär att målet för verksamheten eller organisationen sällan görs till föremål för kritisk granskning. Han menar att verksamheten har en instrumentell slagsida där det centrala blir praktiska problemlösningar. Det kan bli ett bekymmer menar han eftersom målet för verksamheten inte granskas, utan det som fungerar blir avgörande för hur man bedömer värdet av verksamheten. Målen för verksamheten tas för givna och bedömningen sker okritiskt utifrån dessa mål. Det får till följd att de analyser som görs av den specialpedagogiska verksamheten bygger på oreflekterade premisser hävdar Skrtic (ibid).

I ljuset av Skrtics resonemang kan en analys innebära att de föreställningar och innebörder som identifieras i en specialpedagogisk verksamhet granskas kritiskt. En ambition i denna studie är att problematisera de innebörder som framkommer samt diskutera dessa i förhållande till relevant forskning. Genom detta vill jag bl.a. bidra till perspektivering när det gäller talet om elever i relationssvårigheter.

KAPITEL 4

Metod

I detta kapitel redogör jag för studiens genomförande samt hur det empiriska materialet har bearbetats och analyserats. Metoden för denna studie är kvalitativa intervjuer.

Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv kan den kunskap som en intervjustudie bidrar till inte ses som representationer av hur något slutgiltigt förhåller sig utan den kan belysa hur människor talar om som i detta fall en verksamhet. Att ta del av de utsagor som skolpersonalen ger uttryck för kring elever i relationssvårigheter utgör en viktig aspekt för att förstå den sociala praktik som omgärdar dessa elever. De sociala konstruktionerna bidrar till att konstituera den sociala värld som omger elever i relationssvårigheter.

Intervju som metod

Den kvalitativa intervjun har inte som mål att bidra till statistisk säkerställda kunskaper utan bör istället ses som en metod som bidrar med kunskaper utan anspråk på entydig ”sanning”. Varje strategi för kvalitativ analys förhåller sig kritisk till tanken om den rätta metoden. En kvalitativ analys kan genomföras på olika sätt. Wahlström (2002) menar att beroende på hur analysen görs så genererar den vissa möjligheter och begränsar andra. Av detta skäl blir det av stor vikt att tydliggöra hur jag har bearbetat och analyserat det empiriska materialet i studien. En sådan redovisning ger läsaren en möjlighet att bedöma rimligheten i de resultat som presenteras.

Thomsson (2002) menar att de flesta intervjuer handlar om två grundfrågor, nämligen *Hur något är* och *Varför något är som det är*. Enligt Thomsson (ibid) kan intervjuer ha många olika syften som att förstå ett fenomen, att göra detaljerade beskrivningar av ett fenomen, att utvärdera en verksamhet, att bidra till resonemang om en verksamhet eller att förutsättningslöst låta olika personer komma till tals. Föreliggande studie har som ambition att dels belysa skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter dels att bidra till diskussion om den verksamhet som enligt intervjudeltagarna omgärdar dessa elever.

Data i kvalitativa studier syftar vanligen till att vidga förståelsen av något som vi vet eller trodde oss veta något om och som vi vill öka våra kunskaper om. Larsson (1993) menar att

kvalitativa studier bl.a. eftersträvar att gestalta något på ett sätt som innebär att nya aspekter och kunskaper framträder, vilket i sin tur kan bidra till diskussion snarare än att påvisa något med bestämdhet.

Intervjuundersökningen

Den valda metoden för föreliggande studie är halvstrukturerade intervjuer centrerade kring ett antal frågeområden. Den halvstrukturerade formen innebär att den varken utgår från ett helt öppet samtal eller ett strängt formulerat frågeformulär (Kvale 1977). Det empiriska materialet bygger på intervjuer med sex rektorer, sex specialpedagoger och sex klasslärare vid sex olika skolor, sammanlagt 18 intervjuer. En rektor, en specialpedagog och en lärare vid varje skola intervjuades. Av de intervjuade var femton kvinnor och tre män. Samtliga rektorer, fem specialpedagoger och fyra klasslärare var kvinnor.

Motivet för att intervjua olika yrkeskategorier var att få en viss variation när det gäller deltagarnas funktion och ansvar i förhållande till elever i relationssvårigheter. Eftersom arbetet kring denna grupp av elever rör flera yrkesgrupper så var min ambition att representanter från de olika yrkesgrupperna skulle få komma till tals.

Undersökningar pekar på att läs- och skrivsvårigheter är vanligt förekommande i de tidiga skolåren men att detta mönster ändras i elva-tolvårsåldern då beteendeproblem blir allt vanligare (se Persson & Andreasson 2003). Det tycks alltså ske en problemförskjutning som innebär att socioemotionella problem bli mera vanligt förekommande i skolår 4–6 än i skolår 1–3. Detta utgjorde en viktig utgångspunkt för mitt val att i huvudsak fokusera på skolår 4–6. Vid fem av skolorna var de intervjuade därför knutna till skolår 4–6. Vid den sjätte skolan var deltagarna knutna till skolår 1–3, något som uppdagades först i samband med intervjuerna. Det medförde dock inte att utsagorna från denna skola valdes bort. Jag bedömde dem ändå som värdefulla eftersom det primära syftet med studien var att söka en variation i skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter.

För att få den önskade variationen i det empiriska materialet har urvalet av skolor också skett utifrån ett antal andra kriterier. Skolorna skulle ha en geografisk spridning när det gäller stad-landsbygd samt vad gäller socioekonomisk status i upptagningsområdet. Av de sex skolorna låg två i en mellanstor stad, två i mindre städer och två i vad som kan betraktas som landsbygd.

Utöver dessa kriterier valdes tre av skolorna ut på rekommendation av Specialpedagogiska institutet och kommunansvariga tjänstemän på grundval av att de ansågs framgångsrika i arbetet med elever i svårigheter. Alla skolor hade parallellklasser och antalet elever översteg 250 vid samtliga skolor.

Utifrån ovanstående kriterier tog jag kontakt med rektorerna på ett antal skolor och hörde mig för om det fanns intresse av att delta i en intervjustudie som rörde specialpedagogiska frågor i skolan. Några rektorer tackade nej på grund av hög arbetsbelastning, tidsbrist och liknande skäl. Sex av de tillfrågade rektorerna tackade ja till att delta i undersökningen. Dessa ombads att fråga en lärare och en specialpedagog vid sin skola om de ville delta i intervjustudien. Detta resulterade så småningom i att en rektor, en specialpedagog och en lärare vid sex av de kontaktade skolorna tackade ja till medverkan, vilket jag bedömde vara ett tillräckligt antal för att uppnå studiens syften.

Ett önskemål när det gällde urval av personal var att de skulle ha några års yrkeserfarenhet bakom sig. Detta önskemål fick, som det visade sig, inte fullt genomslag i praktiken. En specialpedagog var under utbildning, en rektor och en specialpedagog var relativt nya i sina respektive yrken. Dessa tre hade dock förhållandevis lång pedagogisk erfarenhet inom skola och barnomsorg. Den relativt nytillträdde rektorn och den nytillträdde specialpedagogen hade arbetat som lärare och speciallärare i många år på sina skolor.

Intervjudeltagarna hade mellan fem och drygt trettio års erfarenhet av arbete inom skola och förskola. Av klasslärarna hade tre arbetat som klasslärare i mer än tjugo år. Tre av rektorerna hade arbetat som rektor i mer än tio år och tre av specialpedagogerna hade arbetat som lärare eller speciallärare i mer än tjugo år innan de tillträdde sin specialpedagogtjänst.

Efter att jag fått namnen på intervjupersonerna tog jag kontakt med var och en och avtalade tid för intervju. Därefter skickades intervjufrågorna ut till alla deltagare via e-post (se bilaga 1) för att de skulle få möjlighet att tänka igenom frågorna innan vi träffades. Intervjuerna genomfördes under våren 2004. Respektive skola besöktes en eller två dagar under tidsperioden och intervjuerna genomfördes i ett avskilt rum. De spelades in på band och tog cirka 45 minuter vardera i anspråk. Intervjuerna finns att tillgå i sin helhet som inspelat material.

Vid intervjutillfället informerades deltagarna om det övergripande syftet med studien. Jag klargjorde att jag var intresserad av specialpedagogiska frågor liksom den beräknade tiden för intervjun (45 min. – 1 tim.). Dessutom tydliggjordes att materialet skulle behandlas konfidentiellt samt att öppenhet och ärlighet värdesattes. Alla fick möjlighet att i slutet av intervjun komplettera och lägga till synpunkter som inte framkommit tidigare.

Nedan visas en översiktstabell över skolorna och intervjupersonernas tjänsteår i yrket. Tre av skolorna valdes som tidigare nämnts ut på rekommendation. Av tabellen framgår inte vilka dessa skolor är och inte heller antalet elever på respektive skola. Detta för att undvika att skolorna eventuellt skulle kunna identifieras.

Figur 1

Rektorer	Specialpedagoger	Klasslärare
Landsbygdsskola Kvinna 8 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Landsbygdsskola Kvinna 5 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Landsbygdsskola Man 37 år i yrket Skolår 4-6
Landsbygdsskola Kvinna 12 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Landsbygdsskola Kvinna 2 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Landsbygdsskola Man 30 år i yrket Skolår 4-6
Mindre stad Kvinna 7 år i yrket Skolår 4-6	Mindre stad Kvinna 1 år i yrket Skolår 4-6	Mindre stad Kvinna 4 år i yrket Skolår 4-6
Mindre stad Kvinna 2 år i yrket Skolår 4-6	Mindre stad Kvinna ny på tjänsten Skolår 4-6	Mindre stad Kvinna 17 år i yrket Skolår 4-6
Mellanstor stad Kvinna 12 år i yrket Skolår 1-3	Mellanstor stad Kvinna 2 år i yrket Skolår 1-3	Mellanstor stad Kvinna 9 år i yrket Skolår 1-3
Mellanstor stad Kvinna 20 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Mellanstor stad Man 5 år i yrket Skolår 4-6 (år 7-9)	Mellanstor stad Kvinna 7 år i yrket Skolår 4-6

Utgångspunkten för intervjun var den frågeguide (se bilaga 1) som skickades till deltagarna en vecka före intervjun. Frågeguiden berörde följande fyra frågeområden;

1 Frågor av allmän karaktär om utbildning, befattning och antal år i yrket (se figur 1)
2 Frågor om problemen och dess omfattning (se kap. 5)
3 Frågor om förklaringar (se kap. 6)
4 Frågor om lösningar (se kap. 7)

Under intervjun var min utgångspunkt att låta intervjupersonerna framföra sin syn på frågorna utan alltför många kommentarer från min sida. Jag strävade efter att förhålla mig aktivt lyssnande och att begränsa mina egna synpunkter och inlägg.

Frågorna skickades alltså ut per e-post en vecka före intervjutillfället för att deltagarna skulle få möjlighet att tänka igenom dessa. En fördel med detta är att om var och en får tid att förbereda sig innan intervjutillfället så kan det bidra till att svaren blir mer genomarbetade jämfört med en oförberedd intervjusituation. Flera av deltagarna hade också med sig anteckningar och föreföll väl förberedda inför intervjutillfället. En nackdel med att skicka ut frågorna i förväg kan vara att deltagare från samma skola hinner prata sig samman och/eller att de ges möjlighet att fundera över vad intervjuaren eventuellt är ute efter i sin undersökning och anpassar svaren efter detta. Eftersom intervjudeltagarna tillhörde olika yrkesgrupper så såg jag det som mindre troligt att de skulle prata sig samman. Vid den inledande kontakten med rektor framförde jag önskemål om att de olika yrkesgrupperna skulle få möjlighet att ge sin personliga syn på saken och att intervjuerna skulle ske enskilt.

Under intervjuerna rådde ett öppet klimat i meningen att de intervjuade hade relativt stor frihet att göra utvikningar från frågorna. Det fanns utrymme för egna infallsvinklar och initiativ från deltagarnas sida. Intervjuguiden följdes sålunda inte i någon strikt ordning. Avsikten var dock att beröra alla frågor som utgjorde underlag till intervjun vilket också gjordes.

Resultatredovisningen kring frågeområde 1 och 2 är i huvudsak beskrivande till sin karaktär. När det gäller frågeområde 3 och 4 så utgör dessa områden det huvudsakliga underlaget för analysen av *talet om elever i relationssvårigheter*. Vid bearbetningen av utsagorna i anslutning till dessa frågeområden har jag konstruerat innebörder som sedan kategoriserats i teman. Till detta återkommer jag nedan.

I anslutning till excerpten använder jag mig av förkortningen R som står för rektor, S för specialpedagog och K för klasslärare. R1 innebär citat från rektor ett och R2 innebär sålunda citat från rektor två osv. På samma sätt använder jag mig av förkortningen S1 för

specialpedagog ett och S2 för specialpedagog två. Av integritetsskäl redovisas inte den skola som intervjudeltagarna arbetade vid.

Från intervjusamtal till text

Efter genomförandet av intervjuerna transkriberades dessa i stort sett ordagrant. Utsagor som jag ansåg ligga utanför studiens syften sorterades bort. Sammanlagt har ca 13 timmars samtal transkriberats, vilket resulterat i 140 utskrivna A4-sidor. Det förekommer enligt Kvale (1997) olika sätt att transkribera intervjuer med olika grad av exakthet. En fråga handlar om huruvida intervjuerna ska återges med eller utan stakningar, upprepningar, betoningar, pauser, etc. Jag har i huvudsak valt att utelämna sådana detaljer. Endast där jag funnit det särskilt betydelsefullt har pauser, stakningar, betoningar etc. tagits med.

Efter den första transkriberingen gjordes vissa skriftspråkliga korrigeringar av det talade språket för att göra texten mera läsvänlig. Min strävan har dock varit att i huvudsak hålla mig nära det talade språket i utsagorna för att vara trogen intervjudeltagarnas språk. De språkliga korrigeringar som gjorts har enligt min mening inte förändrat innebörderna i utsagorna.

Databearbetning och analys

Intervju som metod är vanligt förekommande i kvalitativa studier men trots att det skrivits mycket om denna metod så är mångfalden av tillvägagångssätt och möjliga bearbetningar påfallande. Det finns olika syn på hur intervjuer bör genomföras och analyseras. En grundfråga i samband med analys är på vilket sätt intervjupersonernas utsagor ska bearbetas. Kvale (1997) menar att det inte finns någon standardmetod eller något enhetligt tillvägagångssätt för analys av ett empiriskt material. För att tydliggöra analysprocessen i denna studie kommer jag att redogöra för hur jag bearbetat och analyserat det empiriska materialet. Bearbetningen kan något förenklat beskrivas i fyra steg:

- Transkribering av intervjuerna
- Kategorisering av utsagor i relation till forskningsfrågorna
- Konstruering av innebörder
- Tematisering av innebörder

I nästa avsnitt beskriver jag hur kategoriseringen av det empiriska materialet genomförts.

Kategorisering av utsagor

Databearbetning är ingen isolerad företeelse utan genomsyrar hela arbetet från själva intervjutillfället över transkribering till analys. Som ett första steg i databearbetningen transkriberades intervjuerna i stort sett ordagrant. Privata uttalanden och kommentarer som bedömdes ligga utanför studiens syften och frågor skalades efter hand bort. Efter detta läste jag igenom transkriptionerna ett antal gånger i syfte att bilda mig en helhetsuppfattning av materialet. Efter dessa genomläsningar vidtog nästa steg vilket innebar att utsagorna kategoriserades. De utsagor som jag ansåg höra till en viss forskningsfråga sorterades in under denna. Varje forskningsfråga bildade således underlag för en kategori enligt följande;

- Talet om problemen och deras omfattning
- Talet om förklaringar
- Talet om lösningar

Jag sorterade dessutom utsagorna under varje forskningsfråga utifrån yrkesgruppstillhörighet. Det innebar att textmaterialet omorganiserades i syfte att urskilja eventuella skillnader inom och mellan yrkesgrupperna. I analysen framkom i vissa fall påtagliga skillnader inom och/eller mellan grupperna. Som exempel kan nämnas att specialpedagogerna i högre utsträckning förlade orsakerna till elevers problem till skolan medan klasslärarna i högre grad förlade orsakerna till hemmen. Även om studiens syfte inte primärt är att jämföra svaren mellan de olika grupperna så kommer eventuella skillnader inom och mellan dessa att redovisas och diskuteras där jag finner det intressant att lyfta fram dessa.

Nästa steg i analysarbetet bestod i att konstruera innebörder utifrån de kategoriserade utsagorna.

Innebörder

Vid bearbetning av intervjuer är det vanligt att utgå från antingen en öppen eller selektiv innebördsanalys. Jag har valt att koda materialet selektivt, vilket betyder att studiens forskningsfrågor varit utgångspunkten för kategorisering och innebördsanalys. Min ambition har varit att konstruera innebörder utifrån de kategoriserade utsagorna. En utsaga definierar

jag som ett avgränsat språkligt yttrande som innehåller en eller flera innebörder. Enligt Bonniers Svenska ordbok (1980/2002) innebär begreppet innebörd – *betydelse* eller *mening.* Fortsättningsvis jämställer jag begreppen innebörd och mening. En innebörd kan betraktas som en social konstruktion och innehåller som sagt en eller flera betydelser i en utsaga. Den utgör med andra ord en koncentrerad mening av det som sagts.

Kvale (1997) beskriver olika former av analys såsom meningskoncentrering och meningskategorisering vid bearbetningen av ett intervjumaterial. Jag har med inspiration från Kvale använt mig av dessa former. Dock använder jag, som tidigare påpekats, begreppet innebörd i stället för begreppet mening i min analys.

Innebördskoncentrering innebär att intervjudeltagarnas utsagor formuleras mera koncist i avgränsade innebörder. Nedan ges ett förenklat exempel på hur jag utarbetat en sådan innebördskoncentrering. I anslutning till *Talet om förklaringar* säger en lärare följande;

> Ja, du! Familjesituationen kanske. Det har jag hävdat ganska länge. Ja, jag tror ju mycket att dom har det jobbigt hemma, det tror jag. (Excerpt 1: K3)

Denna utsaga tillskrivs en avgränsad innebörd som innebär att förklaringen till elevers problem knyts till familjesituationen. Denna innebörd inordnades sedan preliminärt under temat *Familjen som problembärare*. Innebörder som på ett eller annat sätt kunde relateras till familjen inordnades sålunda under detta tema vilket innebar att kluster av likartade innebörder såsom *missbruk i hemmen, brister i uppfostran, föräldrar som jobbar för mycket* etc. inordnades under samma tema. Som exemplet visar så innehåller temat *Familjen som problembärare* olika innebörder med det gemensamma att de kan knytas till familjen på ett eller annat sätt. Exemplet visar således hur ett antal innebörder med ett likartat innehåll ligger till grund för de teman som efter hand konstruerats. Detta kommer att belysas ytterligare i nästa avsnitt.

Tematisering

Med utgångspunkt i de utsagor som inordnats under varje forskningsfråga konstruerade jag i enlighet med det som beskrivits ovan ett antal innebörder. Dessa bildade sedan underlag för ett antal teman. I anslutning till forskningsfrågan *Hur talar skolpersonal om förklaringar till elevers relationssvårigheter?* konstruerades inledningsvis följande tre teman:

- Familjen som problembärare
- Samhällsrelaterade förklaringar
- Skolrelaterade förklaringar

Temat *Skolrelaterade förklaringar* innehåller i likhet med vad som redovisats tidigare olika innebörder med ett gemensamt innehåll. I utsagorna framkom t.ex. att lärare *brister i sitt förhållningssätt*, *undervisningen ses som stelbent*, *lärare tar inte hänsyn till elevers olikhet.* Dessa innebörder inordnades under det gemensamma temat *Skolrelaterade förklaringar.* De teman som i ett första skede utarbetades i anslutning till *Talet om förklaringar* var som redovisats ovan familjen som problembärare, samhällsrelaterade respektive skolrelaterade förklaringar.

De ovan nämnda temana kunde alltså tillskrivas likartade innebörder i meningen att eleverna ses som offer för olika typer av omständigheter. Dessa likartade innebörder bildade därför utgångspunkt för konstruktionen av ett nytt tema; *Barn ses som offer för olika omständigheter.* Intervjudeltagarna uttryckte dessutom en osäkerhet kring hur problemen kan förklaras genom att de använde ord som *kanske*, *jag tror* och *det är svårt.* Utifrån dessa innebörder konstruerades ytterligare ett tema; *Orsakerna ses som svårförklarliga och mångfacetterade.*

Sammantaget utarbetades sex teman i anslutning till *Talet om förklaringar*, nämligen:

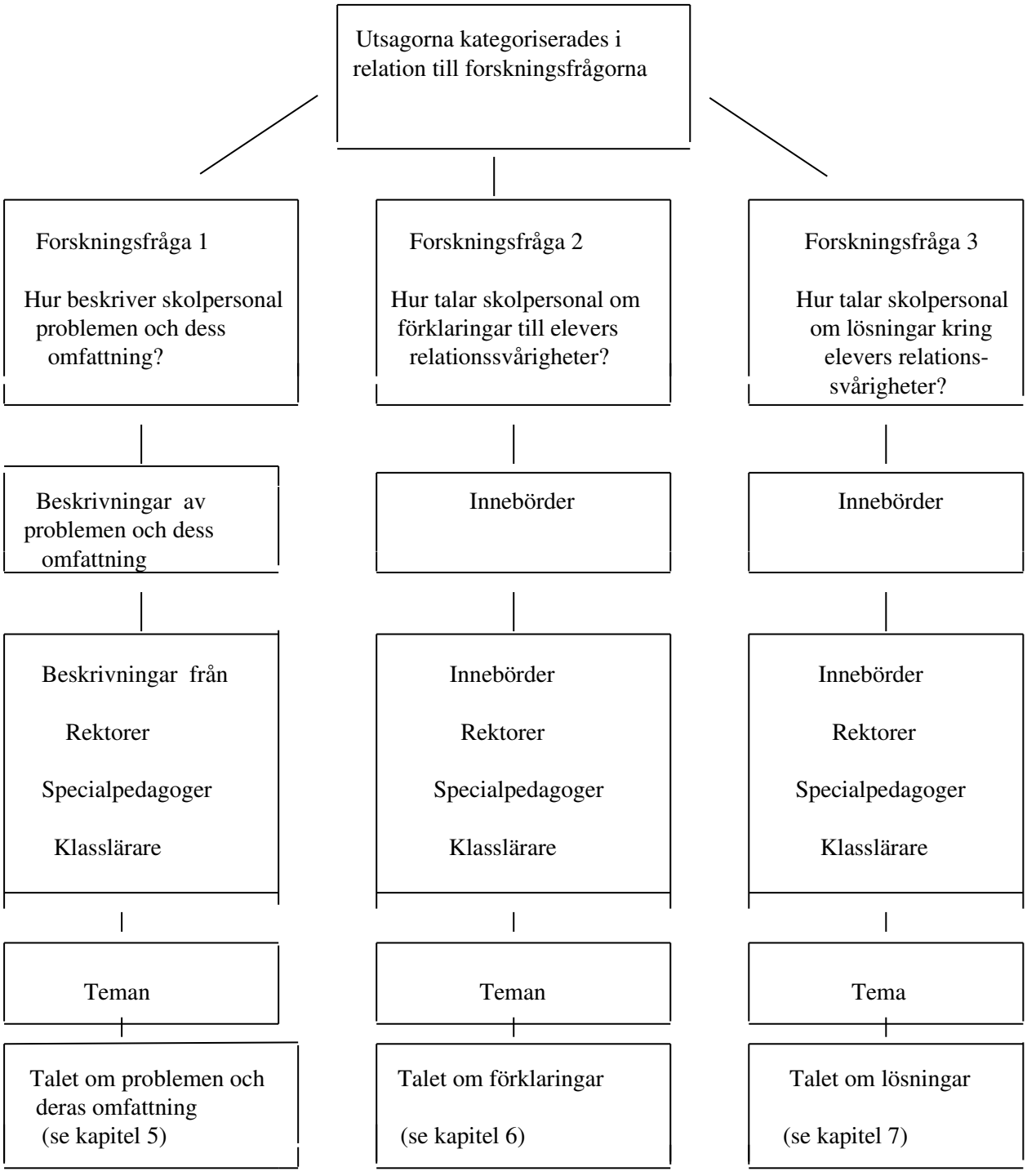
- Familjen som problembärare
- Samhällsrelaterade förklaringar
- Skolrelaterade förklaringar
- Barn ses som offer för olika omständigheter
- Orsakerna ses som svårförklarliga och mångfacetterade
- En självkritisk distans (se kap. 6)

I anslutning till *Talet om lösningar* utarbetades på liknande sätt ett antal teman (se kap. 7). Ett sådant tema är *Vikten av samarbete*. Detta innehåller i likhet med ovanstående exempel olika utsagor med olika innebörder. Rektorerna menar exempelvis att ett utvecklat *samarbete inom arbetslagen* är nödvändigt, medan specialpedagogerna talar om *kompetensutveckling för hela personalen* för att stärka samarbetet mellan specialpedagoger och lärare. Lärarna å sin sida framhåller betydelsen av en *utökad lärartäthet* för att i par (samarbete) möta och förebygga

elevers relationssvårigheter. Detta visar i likhet med exemplen ovan att ett tema kan innehålla olika innebörder.

Sammanfattningsvis har jag sökt tillskriva utsagorna avgränsade innebörder. Dessa har sedan inordnats under ett antal teman. Nedan följer en schematisk figur över analysarbetet.

Figur 2



I nästa steg jämfördes innebörderna inom respektive tema. Där jag fann det relevant gjordes jämförelser med forskning i syfte att diskutera och problematisera de innebörder som konstruerats. Det betyder att resultatredovisningen inte enbart består av redovisning av innebörder och teman utan den innehåller i viss mån inslag av diskussion och problematisering.

Med utgångspunkt i en socialkonstruktionistiskt ansats eftersträvar jag inte ”sanna” eller otvetydiga innebörder. Jag lägger snarare vikt vid flertydighet och skillnader för att synliggöra olika meningar i det som sagts. Analysen ses som ett samspel mellan personalens sociala konstruktioner och min bearbetning av dessa. Med studiens teoretiska ansats sker alltså en förskjutning från föreställningen om kunskap som en direkt spegling av en verklighet till att uppfatta innebörderna som sociala konstruktioner av denna verklighet. Det betyder att kravet på giltighet får en annan mening när det gäller intervjustudier jämfört med exempelvis kvantitativa studier.

Studiens giltighet

När det gäller kvalitativa studier kan man enligt Alvesson och Sköldberg (1994) inte tala i termer av sanning och objektivitet. Däremot bör också kvalitativa studier kunna granskas när det gäller relevans, rimlighet och trovärdighet. Cherryholmes (1988) menar att kvalitativa undersökningar måste söka begreppsvaliditet. Det innebär bland annat att kritiskt granska de begrepp, teorier och resultat som undersökningen lyfter fram samt bedöma rimligheten i dessa. För Cherryholmes handlar validitet bland annat om huruvida de begrepp, teorier och argument som undersökningen vilar mot förefaller rimliga och användbara för det sammanhang som omger studien.

Kvale (1997) påpekar att validitet inom kvalitativ forskning handlar om forskarens förmåga att kontrollera, ifrågasätta och kritiskt granska de egna resultaten samt de teoretiska resonemang som studien vilar mot. Å andra sidan hävdar Ricoeur (1993) att det är oundvikligt att forskaren använder sig av sina förkunskaper och sin förförståelse för att kunna förstå vad det är han eller hon ser. Det finns ingen kunskap utan förhandsuppfattningar, enligt Ricoeur, vilket kan innebära en svårighet när det gäller att förhålla sig reflexivt till sina egna analyser och tolkningar.

Avgörande för en studies trovärdighet är att resultaten anses som välgrundade och hållbara för kritisk granskning. Ett resultat skulle kunna omvärderas med hänvisning till andra teoretiska utgångspunkter. Rimligheten i en tolkning eller ett resultat får bedömas i relation

till studiens syften och teoretiska utgångspunkter. I resultatkapitlen kommer förhållandevis många utsagor att redovisas. Avsikten med detta är ge läsaren en möjlighet att själv bedöma rimligheten i de resultat som presenteras.

Perspektivering

En grundtanke i kvalitativ forskning är, som tidigare nämnts, att data analyseras och tolkas mot bakgrund av de teoretiska perspektiv som studien vilar mot. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att vi alltid lägger in tolkningar och aspekter i det vi ser. Seendet kan inte skiljas från tolkningen, det är tolkningen. När vi tolkar data så placeras dessa i en viss referensram. Tolkningar är med andra ord alltid teori- och perspektivimpregnerade.

I reflekterande kvalitativ forskning har tyngdpunkten, enligt Alvesson och Sköldberg (ibid) förskjutits från ett hanterande av ett empiriskt material som står i relation till något utanför materialet till att beakta och problematisera det som framträder i materialet. Forskningsprocessen utgör ett försök till en (re)konstruktion av den sociala verkligheten där forskaren samspelar med de beforskade. Målet är att bidra till bilder av hur en verksamhet kan förstås. Intresseväckande och problematiserade tolkningar kan medföra att människor reflekterar och upptäcker något nytt i en verksamhet. En viktig princip för att möjliggöra intressanta tolkningar är, enligt Alvesson och Sköldberg (ibid), att tänka perspektiverat. Det är i spänningsfältet mellan olika perspektiv som utmanande och alternativa tankesätt kan framträda.

Dyson och Millward (1998) anser i likhet med Alvesson och Sköldberg att det är av stor vikt att lyfta fram skilda perspektiv och motsättningar som kommer till uttryck hos intervjudeltagare. Dessa skilda perspektiv kan ses som ett slags orienteringspunkter som kan tydliggöra och bidra till fördjupad reflektion om en verksamhet. Dyson och Millward (ibid) menar att alla utbildningssystem har att förhålla sig till fundamentala motsättningar och skilda synsätt. Olika grupper kan ha skilda intressen och utgångspunkter för hur skolans verksamhet bör organiseras och se ut. Den formas i en kamp där olika värderingar, intressen, forskningsperspektiv och pedagogiska utgångspunkter spelar in. Detta utgör ett motiv till att intervjua olika personalkategorier från olika skolor och områden. Jag ser det som värdefullt att belysa de sociala konstruktioner som finns representerade hos skolpersonalen när det gäller elever i relationssvårigheter. Skolors liv och verksamhet ser jag som en form av mikropolitik

där olika grupper söker forma verksamheten utifrån skilda utgångspunkter och intressen. Mot en sådan bakgrund blir det av stor vikt att låta olika röster komma till tals.

Med en socialkonstruktionistisk ansats förskjuts tonvikten från förgivet tagna ideal till möjliga och mer öppna ideal. Donmoyer (i Kvale 1997) menar att kvalitativa studier kan öppna för nya synsätt samt vidga och berika den repertoar av sociala konstruktioner som praktiker och människor i allmänhet upprätthåller (se Kvale 1997 s. 212). Studier kan med utgångspunkt i ett sådant antagande peka på framtida alternativ för en verksamhet. Sålunda kan studier av detta slag bidra till problematisering av det konventionella tänkandet och eventuellt öppna för nya och alternativa handlingar, enligt Kvale (ibid). Snarare än att enbart kartlägga och förklara något söker forskaren kritiskt granska och diskutera möjliga vägar:

> En generativ teori utvecklas för att detronisera det konventionella tänkandet och därigenom öppna nya och önskvärda alternativ för tanke och handling. I stället för att kartlägga det som redan är eller förutsäga framtida kulturella trender söker forskaren omvandla kulturen. (Kvale 1997 s. 212)

Olika innebörder kan ställas i relation till varandra. Dessa kan sedan jämföras med forskningen. En sådan problematisering kan öppna för diskussion och bidra till att nya kunskaper utvecklas inom området.

Forskningsetiska överväganden

I forskningssammanhang ställs enligt Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2003) fyra etiska krav som forskare har att ta hänsyn till. Dessa principer har varit ledstjärna för datainsamlingen och upplägget av denna studie. *Informationskravet* har tillgodosetts genom att intervjudeltagarna informerats om studiens övergripande syfte. De personer som deltagit i studien har själva bestämt om sin medverkan dvs. det så kallade *samtyckeskravet* har uppfyllts. Rektor fick först frågan om han/hon kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Om så uppfylldes ombads denne att undersöka om någon specialpedagog respektive lärare var villig att delta i intervjun. *Konfidentialitetskravet* har tillgodosetts genom att detaljer om skola, namn samt deltagarnas identitet inte ska vara möjliga att identifiera. Ordningen när det gäller klasslärare K1, rektor R1 och specialpedagog S1 har ändrats i förhållande till de olika teman som presenteras så att det inte ska vara möjligt att identifiera personerna. Ett viktigt skäl för detta är att skydda deltagarna från igenkänning från kollegor

eller andra personer. Det sista kravet, *nyttjandekravet,* har beaktats genom att de insamlade uppgifterna enbart kommer att brukas för forskningsändamål.

KAPITEL 5

Talet om problemen och deras omfattning

Under detta avsnitt kommer jag att redovisa och diskutera svaren kring forskningsfrågan *Hur beskriver skolpersonalen problemen och deras omfattning?* I anslutning till ovanstående fråga har jag utarbetat fyra teman. Det första temat behandlar skolpersonalens problembeskrivningar och det andra belyser personalens syn på huruvida problemen ökat eller inte. De två sista belyser att problemen tycks variera mellan klasser och lärare samt att problemen anses som svårbemästrade enligt skolpersonalen.

Koncentrationssvårigheter, motivationsbrist och stress

Förutom inlärningssvårigheter av olika slag som är ett område som ligger utanför undersökningens intressesfär, så är det vanligt att personalen använder begrepp som ”aggressivitet”, ”utagerande”, ”koncentrationssvårigheter”, ”stress”, ”stökighet”, ”bråk” samt ”bristande motivation” när de beskriver problemen. De vanligast förekommande begreppen är koncentrationssvårigheter, motivationsbrist samt stress vilka i en viss mening kan anses knutna till varandra. Om elever känner stress eller saknar motivation så påverkar det sannolikt koncentrationen. På frågan om vilka problem som är vanligt förekommande så säger intervjudeltagarna bland annat:

> I första hand okoncentrerade barn. De verkar ha mycket runt omkring sig och befinner sig i andra tankar. De verkar ha kort koncentrationsförmåga. När de tappar koncentrationsförmågan blir de störande och flummar bort och får inget gjort. (Excerpt 3: R1)

> Det är ju alltså barn som är oerhört okoncentrerade, stressade, trötta, irriterade, hög ljudnivå. Det är ju väldigt sällan när man är ute i verksamheten där man finner en riktig ro någonstans. (Excerpt 4: R4)

> Då tycker jag att det framför allt är okoncentration och oro som yttrar sig som i ont i magen och ont i huvudet. Allmän stökighet alltså. Att man inte kommer till ro, att man inte kommer in i något jobb eller ser varför man finns i skolan. Man hittar liksom inte målet med dagen eller arbetet. Det tycker jag sprider sig alltså. Man kan se att under de senaste åren så har det accelererat väldigt mycket. (Excerpt 5: S1)

> Dom är så oroliga och så uppstressade många barn, det upplever jag och behöver så mycket bekräftelse alltså. (Excerpt 6: K4)

När intervjudeltagarna beskriver problemen så är det vanligt förekommande att man använder begrepp som barn ”*är okoncentrerade*”, ”*har koncentrationsproblem*”, ”*har svårt med motivationen*”, ”*deras drivkraft*”, ”*dom är så oroliga*” (se excerpt ovan), vilket tyder på att de förlägger problemen till eleven i form av individegenskaper. Begreppen kan tolkas som individrelaterade och knutna till egenskaper hos eleven. De blir bärare av olika typer av brister och problem vilket indikerar problembeskrivningar som kan relateras till ett kategoriskt perspektiv.

Å andra sidan pekar utsagorna på att problemen inte behöver ses som biologiskt förankrade. I talet om stress och motivationsbrist uttrycks meningar som *barnen verkar ha mycket omkring sig* och att vissa *hittar inte målet för dagen*. Några talar om svårigheten med att *hitta barns nyfikenhet och motivation* samt att barnen förefaller stressade *de har mycket att hålla koll på* vilket leder till oro i klassen. En rimlig tolkning vad gäller dessa beskrivningar är att problemen kan knytas till sociala omständigheter såsom till klassrumssituationen och/eller samhällsfaktorer.

Svaren indikerar en motsägelsefullhet i meningen att problembeskrivningarna kan ses som både individbundna och som socialt orienterade. Utsagorna ger en komplex bild av hur man talar om problemen eftersom de kan tolkas ur flera perspektiv. Följande utsaga får utgöra ett exempel på problembeskrivningarnas mångtydighet:

> Det handlar ju i större utsträckning idag om elever som inte vill. Som inte har den där drivkraften. Vi får jobba väldigt mycket med att hitta deras nyfikenhet och deras drivkraft och att dom på något sätt inte ser det meningsfulla i att lära sig saker. (Excerpt 7: K6)

Exemplet uttrycker både en individrelaterad syn i meningen att eleven inte anses *ha* drivkraften, samtidigt som läraren hävdar att *de inte vill* och att de *får jobba mycket med att hitta deras nyfikenhet*, vilket kan tolkas som ett didaktiskt problem dvs. som ett interaktionsproblem. Detta visar att utsagorna inte kan inordnas i det ena eller andra perspektivet på något entydigt sätt, utan det förefaller som om intervjupersonerna rör sig mellan både individbundna och socialt förankrade beskrivningar.

Problemen tycks öka

När det gäller frågan om problemens förändring över tid så förefaller den frågan svår att svara på. Det har sannolikt att göra med hur man definierar problemen. Handlar det om elever som är föremål för åtgärdsprogram och/eller får någon form av stödåtgärder eller handlar det om elever vars problem förefaller mindre såsom att de ”stör” undervisningen ibland. Svaren från intervjupersonerna tyder på att man lägger in olika betydelser i begreppet ”problem”.

Majoriteten av de intervjuade säger dock att problemen har ökat över tid, samtidigt som några hävdar att det inte är säkert att det förhåller sig så. Ett flertal säger att det finns två-tre elever i varje klass som kan betraktas som svåra fall och som blir föremål för stödåtgärder eller åtgärdsprogram. När det gäller problem som inte anses så svåra och inte kräver direkta stödinsatser så menar ett flertal att det handlar om en fjärdedel eller fem-sex elever i varje klass. De vanligast förekommande begreppen som uttrycks i sammanhanget är, som tidigare påpekats, koncentrationssvårigheter, motivationsbrist och stress.

Utsagorna visar, som sagt, att personalen lägger in olika betydelser i sina beskrivningar av problemen. Några talar om *”svåra fall” och ”dolda fall*” andra om ”*stödbehov av något slag*” och ytterligare några om problem som ”*täcker hela registret*”:

> Om jag nu har en grupp på 23 så kan jag tänka mig att jag har, jaaa (paus) 6 st som täcker hela registret om man säger så. Det kan vara lite fler, men då drar jag gränsen lite hårdare. Men det är ju fler och fler. Ja det tycker jag även om det är bara 9:de läsåret som jag gör. (Excerpt 8: K4)

Det innebär att det är svårt att dra några säkra slutsatser från min studie om hur vanligt förekommande problemen är. Majoriteten av svaren tyder dock på att problemen snarare ökat än minskat över tid.

Detta ligger i linje med ett flertal studier inom området, vilka visar att ett betydande antal elever tillskrivs socioemotionella svårigheter (Egelund & Foss Hansen 1997, Persson 2001, SOU 2000:19, OECD 2002, Ogden 2003, Nordahl m.fl. 2007). Procentsiffror av problemens omfattning varierar mellan olika undersökningar, beroende på hur man definierar problemen, men ett flertal studier pekar på att cirka 7–12 procent av en åldersgrupp anses vara i socioemotionella svårigheter.

Problemen anses variera mellan klasser och mellan lärare

I samband med frågan om problemen och deras omfattning framkom att problemen tycks variera mellan klasser och lärare. Ett flertal av specialpedagogerna och rektorerna samt några av lärarna säger att antalet barn i svårigheter skiftar under dessa omständigheter. Det framkommer att vissa lärare tycks ha elever med/i problem relativt ofta medan andra mera sällan tycks ha det. Av svaren kan man utläsa att vissa problem i hög grad beskrivs som knutna till läraren och/eller till klassrumssituationen. De säger bland annat:

> Ofta så säger man att det här är ett elevproblem, men jag kan se att det kan vara ett lärarproblem också. Läraren kan inte möta barnen på rätt sätt. Det är alltid lite känsligare att gå in i ett sådant läge. Men det finns. Jag tror att man måste specificera. Är det ett individrelaterat problem, är det grupprelaterat, eller är det ett lärarproblem. Det är alltså tre olika faktorer som man måste kolla igenom ordentligt. För bemötande och förhållningssätt från lärare mot elev är ju svårare att komma åt. Det är mycket känsligare och det är jätteviktigt hur man lägger fram det till en lärare. Det är en problematik att ta tag i. Det är ju min roll som rektor. (Excerpt 9: R4)

> I en del klasser så signaleras inte om några större svårigheter och i andra klasser signaleras det väldigt mycket. Och det har ju alltså att göra med lärarens förhållningssätt och synsätt. (Excerpt 10: S1)

> Det finns ju lärare som har halva klassen med elever i behov av särskilt stöd och sen finns det dom som har en. (Excerpt 11: S6)

I några utsagor framkommer att lärare tycks brista i sitt förhållningssätt till eleverna. Det kan förstås ur både ett individbaserat och ett interaktionistiskt perspektiv. I det ena fallet är det läraren som person som brister på ett eller annat sätt och i det andra fallet är det interaktionen mellan lärare och elev som utgör grundproblemet. Samspelet mellan lärare och vissa elever fungerar inte på ett tillfredsställande sätt enligt flera av intervjudeltagarna. Det uppstår en problematik i relationen. Den enes agerande är ett svar på den andres agerande. Interaktionen utgör en process av växelverkan och ömsesidighet i ett sådant antagande. När intervju-personerna talar om *förhållningssätt* och *bemötanden av elever* kan innebörden av dessa begrepp således förstås både ur ett individrelaterat och relationellt perspektiv. Det betyder i likhet med talet om problembeskrivningar att flera olika innebörder och perspektiv uttrycks i utsagorna, vilket gör det svårt att hävda att en viss person entydigt ansluter sig till det ena eller andra perspektivet. En rimlig tolkning är att flertalet intar en mellanposition där perspektiven blandas. I en sådan antagande förefaller det sannolikt att individuella

förutsättningar och sociala omständigheter interagerar med varandra. Problemförklaringarna framstår med utgångspunkt i det som redovisats som komplexa och mångtydiga. Av utsagorna framkommer dessutom att problemen generellt ses som svårbemästrade, något jag redovisar i nästa avsnitt.

Problemen anses som svårbemästrade

Ett flertal av de intervjuade säger i samband med problembeskrivningarna att de upplever problemen som svårbemästrade. De talar om bristande kompetens och säger att det är svårt att hitta framgångsrika vägar för att möta denna typ av problem. Ogden (2003), Juul och Jensen (2003), Persson (2005) hävdar med utgångspunkt i ett antal studier att de sociala problemen är de mest utmanande uppgifterna för lärare idag vilket också ett flertal av intervjupersonerna i studien uttrycker. Det finns inga standardlösningar att tillgripa. Lärarna uttrycker svårigheter och tillkortakommanden med att hantera dessa problem.

I en studie av Ahlberg (2001) framkommer att i det dagliga arbetet uppkommer situationer då lärare upplever oro och osäkerhet om hur de ska agera och möta elever i svårigheter. Lärarna menar att vissa elever har behov som de inte har utbildning att klara av. Många säger att det är lättare att hantera barn med/i läs- och skrivsvårigheter jämfört med elever i relationssvårigheter:

> Det som är lättare för oss att ta tag i inom skolan är de som har läs- och skrivsvårigheter. De sociala problemen är svårare för oss att komma tillrätta med, där behövs det oftast mera insatser utifrån. (Excerpt 12: R2)

> Alltså, jag tycker så här. Vi är väldigt duktiga i skolan att jobba med läsinlärning och sådana saker. Men vi är vi amatörer på sådana saker (sociala problem) och då borde vi liksom få hjälp av någon. (Excerpt 13: R3)

> De elever som kanske ställer till det för andra elever är det som man uppfattar som mest besvärligt tycker jag. Om jag tänker på elever med läs- och skrivsvårigheter och om det så att säga bara är det, så tycker jag inte att det är något större problem heller. Det kan man lösa liksom. (Excerpt 14: S2)

Relationsproblemen ses som svårbemästrade och några uttrycker en önskan om att få *hjälp* utifrån. Flera säger sig uppleva en känsla av maktlöshet i sammanhanget.

När det gäller läs- och skrivsvårigheter så menar flertalet att de hanterar och klarar sådana problem bättre. En rimlig förklaring kan vara att det i större utsträckning finns upparbetade metoder att tillgripa när det gäller läs- och skrivsvårigheter jämfört med arbetet kring elever i relationssvårigheter. Läs- och skrivsvårigheter kan uppfattas som mera entydiga svårigheter att definiera, förklara och arbeta med. Lärare vet vad det handlar om och de känner till metoder som anses lämpliga i sammanhanget. Dessa problem kan i större utsträckning anses knutna till den pedagogiska verksamheten och till läraryrket. De tillhör så att säga lärarens basuppgift i högre grad än arbetet med elever i relationssvårigheter. Det finns många gånger en upparbetad tradition att utgå ifrån när det gäller läs- och skrivlärande.

När det gäller arbetet med elever i relationssvårigheter så kan det anses ligga lite vid sidan av den ordinarie lärargärningen. En rimlig tolkning kan vara att arbetet med elever i relationssvårigheter utgör en beteendefråga som primärt anses ligga vid sidan om lärargärningen, vilket kan bidra till att lärare anser att denna typ av problematik bör hanteras med hjälp av någon annan yrkesgrupp.

Av svaren framkommer att problemen kring elever i relationssvårigheter ses som svårhanterliga. Det förefaller som om det inte finns några väletablerade metoder att tillgripa i samma utsträckning som när det gäller läs- och skrivproblem. Man förväntar sig i större utsträckning stöd och hjälp utifrån i dessa frågor. Någon säger att – ”vi är amatörer på sådana saker (sociala problem) och då borde vi liksom få hjälp av någon” (se excerpt 14). Några talar om att de känner en maktlöshet inför dessa problem. En rektor säger:

> Om man tar de här som har emotionella störningar, som vi känner att det är tungt att jobba med, som vi känner att här har vi inte tillräckliga kunskaper. Det här rår vi inte riktigt på. Det kan vara djupa psykologiska problem bakom. Det kan vara barn som på fritiden håller på med inbrott och föräldrarna bryr sig inte. Ja, det ena med det andra. Där känner man sig väldigt maktlös, det gör man. (Excerpt 15: R3)

Det framkommer dessutom att *elever som ställer till det för andra* upplevs som allmänt besvärliga i klassrumsarbetet, därför att de stör arbetsron och ordningen i klassen. Eleverna utgör ett hot mot ordningen i klassen på ett annat sätt än när det gäller barn med/i läs- och skrivproblem. Dessa stör vanligtvis inte klassrumsarbetet i någon större utsträckning och de drabbar därmed inte klasskamraterna på samma sätt.

Sammanfattning av talet om problemen och dess omfattning

De vanligast förekommande begreppen när det gäller talet om elevers svårigheter är koncentrationssvårigheter, motivationsbrist samt stress. Svårigheterna beskrivs i vissa fall som individrelaterade och knutna till egenskaper hos eleven. Å andra sidan pekar ett flertal utsagor på att svårigheterna kan knytas till sociala omständigheter. I talet om stress och motivationsbrist pekar ett flertal utsagor på att barnen ”har mycket omkring sig” och att ”de inte ser det meningsfulla med undervisningen”. Sammantaget ger utsagorna en komplex bild av hur personalen talar om problemen eftersom dessa tolkas ur flera perspektiv. Det går inte att säga att en viss person eller en viss grupp entydigt lutar sig mot ett individbundet eller relationellt perspektiv utan flertalet av deltagarna ger en mångtydig bild av de svårigheter som beskrivs.

När det gäller frågan om problemens förändring över tid så är svaren svårtolkade beroende på vad intervjudeltagarna lägger in i begreppet problem. Svaren tyder på att personalen lägger in olika betydelser i begreppet vilket gör det svårt att bedöma det gemensamma utfallet av svaren på frågan. Majoriteten säger dock att problemen har ökat över tid. Flertalet säger att det finns två-tre elever i varje klass som kan betraktas som svåra fall och fem-sex elever som inte anses som så svåra.

I anslutning till frågan om problemen och dess omfattning framkom att dessa tycks variera mellan klasser och lärare. Många säger att antalet barn i svårigheter skiftar under dessa premisser. Vissa lärare tycks ha elever med/i problem relativt ofta medan andra mera sällan har det. En rimlig tolkning utifrån utsagorna är att vissa problem i hög grad kan knytas till läraren och/eller till klassrumssituationen.

Ett flertal av deltagarna säger att de upplever problemen som svårbemästrade. De framhåller brister när det gäller kunskaper inom området och påpekar svårigheten att möta denna problematik. De talar i vissa fall om tillkortakommanden och uttrycker en önskan om att få *hjälp* utifrån. Flera säger sig uppleva en känsla av maktlöshet i sammanhanget. Flera påpekar att läs- och skrivproblem tycks *lättare* att hantera. De elever som upplevs som stökiga och allmänt besvärliga stör arbetsron och klassrumsarbetet i högre utsträckning än elever med/i läs- och skrivproblem. Detta förhållande utgör av ovanstående skäl en stor utmaning för lärarna och klassrumsarbetet.

KAPITEL 6

Talet om förklaringar

I detta kapitel redovisar jag teman knutna till intervjupersonernas svar på frågan; *Hur talar skolpersonal om förklaringar till elevers relationssvårigheter?* Vissa teman har jag berört i det förra kapitlet men jag finner det ändå motiverat att återkomma till dessa i samband med redovisningen av svaren på ovanstående fråga.

Inledningsvis redovisar jag tre teman som utgör svar på frågan. Dessa teman har rubrikerna *Familjen som problembärare, Samhällsrelaterade förklaringar* och *Skolrelaterade förklaringar.* Efter detta kommer jag att redovisa några andra teman som är mera allmänna till sin karaktär och utgör därmed ett sidospår i anslutning till grundfrågan. I samband med att intervjupersonerna exempelvis talar om familjen som problembärare, så framträder också andra innebörder, såsom att barnen ses som offer för olika omständigheter. Det betyder också att redovisningen i detta kapitel kommer att röra sig kring flera olika teman som mer eller mindre är relaterade till varandra. Följande rubriker utgör allmänna teman under detta kapitel: *Orsakerna ses som svårförklarliga och mångfacetterade, Eleverna ses som offer för olika omständigheter, Eleverna beskrivs som annorlunda idag jämfört med förr* samt *En självkritisk distans.*

Familjen som problembärare

Som jag tidigare påpekat så kan de problembeskrivningar som framträder i materialet indelas i tre övergripande teman, nämligen familjerelaterade, samhällsrelaterade och skolrelaterade förklaringsmodeller. Den vanligaste förklaringen som uttrycks i utsagorna är brister hos familjen av ett eller annat slag. Femton av intervjupersonerna framhåller bland annat denna förklaring. De menar att många barn *saknar trygghet*, de har det *jobbigt hemma* med *bristande respekt* och *lyhördhet* från vuxna. Det förekommer *missbruksproblem* i en del hem och i andra handlar det om *stress* och *utbrändhet* hos vuxna vilket påverkar familje-situationen.

Några hävdar att föräldrarna arbetar för mycket och andra att de inte arbetar alls vilket får konsekvenser för barnens välbefinnande. De framhåller dessutom att vuxna brister i sin omvårdnad på ett eller annat sätt.

Andra talar om *curlingföräldrar* och *lustbarn* i sina utsagor, vilket kan ses som att vissa barn anses som överbeskyddade samt att föräldrarna i alltför stor utsträckning lägger livet tillrätta för barnen. Detta får till följd att barnen styr och ställer samt att de drivs av det för stunden lustfyllda och får svårt att hantera motgångar. De vuxna har i dessa familjer svårt att sätta gränser och säga nej.

Intervjupersonerna lyfter även fram separationer och skilsmässor som förklaringar, vilket leder till otrygghet och ständiga byten av bostad samt en splittrad tillvaro för barnen. Dessutom talar de om problemfyllda bostadsområden där människor med sociala problem bidrar till ogynnsamma uppväxtvillkor:

> Vi har ju barn vars föräldrar är missbrukare och då blir det en slags problematik där. Man kanske inte kan komma i tid eller fungera socialt och det ökar ju frustrationen. Om man frågar ”varför kommer du nu då” så blir det inget svar utan kanske en smäll i stället. Dom är ju så arga. Det är en ilska i det här området hos barnen, det är en otrolig ilska på grund av sociala omständigheter. Man litar inte på någon, man tror att alla ljuger. (Excerpt 16: K2)

> Ja, du! Familjesituationen kanske. Det har jag hävdat ganska länge. Ja, jag tror ju mycket att dom har det jobbigt hemma, det tror jag. (Excerpt 17: K3)

> Många arbetslösa föräldrar tror jag kan spela in. Det blir oroligt hemma. Det blir ingen trygghet. (Excerpt 18: R5)

I talet om familjsituationen anger intervjupersonerna en rad olika förklaringar som kan härledas till familjesituationen. Samtidigt uttalar ett flertal dessutom en osäkerhet kring situationen i familjen. Utsagor som *jag tror* är relativt vanligt förekommande. Trots att det råder en osäkerhet om familjens villkor så tycks personalen ändå framhålla familjesituationen som en vanlig förklaring till elevers problem i skolan.

Utsagor om familjer som brister i olika avseenden kan kanske knytas till en samtida mediadebatt som bland annat tagit fasta på att skilsmässor är vanligt förekommande, att många vuxna är stressade, sjukskrivna och utbrända vilket i förlängningen kan drabba barnen. Några anses arbeta för mycket vilket leder till stressrelaterade problem andra arbetar inte alls vilket kan leda till sociala och ekonomiska problem. En rimlig tolkning utifrån sådana beskrivningar är att dessa omständigheter bidrar till familjeproblem vilka sedan får

konsekvenser för barnens välbefinnande. Mot bakgrund av en sådan debatt finns risken enligt mig att familjen schablonmässigt tillskrivs orsaken till elevers problem.

Hargreaves (1998) hävdar att samhällsvetare, såsom psykologer och sociologer, redovisat en hel del forskning som pekar på att sociala brister i hemmen påverkar barns förmåga att lyckas i livet och i skolan. Vid lärar- och socionomutbildningar presenteras enligt Hargreaves allt som oftast forskningsresultat som beskriver hemmiljöns stora betydelse för olika former av skolproblem. Detta medverkar till alltför enkla uppfattningar om elevers problem menar Hargreaves (ibid). Det bidrar ensidigt till föreställningen att problemen härrör från familjesituationen och att de elever som kommer från dessa hem får stora problem i skolan.

Hargreaves har i sammanhanget myntat begreppet *den sociologiska myten* som i korthet innebär att forskningen om familjens avgörande betydelse för barns skolprestationer fått ett alltför starkt genomslag i antaganden om elevers skolproblem. Han menar att lärare som tillägnat sig *den sociologiska myten* lever i föreställningen att skolan får svårt att göra något åt saken eftersom problemen är knutna till hemmiljön. Lärare med utgångspunkt i ett sådant antagande komma att sänka sina förväntningar på elever som man menar kommer från problematiska hemförhållanden. Detta kan leda till en självuppfyllande profetia vilket innebär att lärares förväntningar kommer att leda till att det som förväntas uppfylls.

Det finns exempelvis forskning som visar att en grupp barn klarar skolan och livet relativt bra trots problematiska uppväxtvillkor (se Werner & Smith 1992 i SOU 1998:31). Dessa så kallade ”maskrosbarn” visar att det inte finns några entydiga orsakssamband mellan brister i hemmiljön och skolprestationen.

I SOU 1998:31 framhålls att så kallade *skyddsfaktorer* kan bidra till en gynnsam utveckling för många barn trots svåra hemförhållanden. Exempel på skyddsfaktorer kan vara goda kamratrelationer, engagemang från vuxna, socialt omfattande skyddsnät, nära vänner, förtroendefulla relationer med fritidsledare, idrottsledare och lärare. Utifrån ett sådant antagande kan skolan utgöra en skyddsfaktor där nära och förtroendefulla relationer till lärare och kamrater kan bidra till trygghet och stabilitet i elevers liv. Det kan sannolikt i sin tur medverka till skolframgång trots problematiska hemförhållanden.

Det förefaller också relevant att vända på resonemanget och peka på att skolan kan utgöra en belastning och bidra till problem för elever som i övrigt växt upp under goda omständigheter (se SOU 2000:19). Att exempelvis utsättas för mobbing medför oftast stora personliga påfrestningar för den som i övrigt lever under goda villkor.

Det finns å andra sidan studier som visar att sociala omständigheter såsom ogynnsamma uppväxtvillkor får betydelse för elevers prestationer i skolan. I två stora PISA-undersökningar från år 2000 och 2003 framkommer, att elevers socioekonomiska bakgrund utgör en central faktor och påverkar skolresultaten negativt för en grupp elever.

Risken föreligger dock, menar jag, att familjeförklaringar blir förgivet tagna, vilket innebär att en återkommande kritik av familjen blir en del av retoriken. Familjens problem blir schablonmässigt elevernas problem. Detta tas sedan som intäkt för att skolan inte kan göra så mycket. Grundproblemet ligger utanför skolan, vilket kan bidra till känslor av maktlöshet hos personalen. Dessutom föreligger risken, om vi ensidigt ser familjen som grundorsaken till problemen, att ett ”vi – och dom” tänkande kan utvecklas, d.v.s. om familjen anses vara orsaken till elevers problemen kan det bidra till att negativa förväntningar uppkommer i förhållande till föräldrarna. Det föreligger en risk med ett sådant antagande att en självkritisk granskning av den egna verksamheten förbises eftersom det är familjen som anses brista.

En viktig poäng i sammanhanget är att en rad psykologer och ungdomsforskare såsom Ziehe (1998), Trondman (1999) och Sommer (1997) hävdar att familjens betydelse, när det gäller barn och ungas uppväxtvillkor har minskat över tid. Allt fler barn tillbringar alltmer tid utanför familjen under sin uppväxt. Dencik m.fl. (1988) och Liljegren (2001) talar om barnets två världar. De menar att allt fler barn växer upp i flera jämförbara socialisationsarenor såsom institutioner av olika slag vilka i likhet med familjen utövar ett stort inflytande över barnens villkor. Det är dessutom värt att notera att en stor grupp barn tillbringar en förhållandevis stor del av sin uppväxttid med kamrater, i fritidsaktiviteter av olika slag vilket också sannolikt inverkar på uppväxtvillkoren. Mycket talar för att dagens barn formas och utvecklas i en rad olika sammanhang där inte minst institutioner som förskola och skola spelar en betydande roll för utvecklingen.

Internationella studier (McGurk 1993, Caughy 1994 i Sommer 1997) har visat att förskoleverksamheten i många fall bidrar till goda utvecklingsmöjligheter för många barn. Sommer (1997) redovisar i en sammanställning av ett antal studier, att förskolan generellt bidrar till social utveckling för många barn. Den kan i sammanhanget utgöra en kompenserande faktor för speciellt de barn som växer upp under problematiska hemförhållanden. Han ställer sig kritisk till den *familjecentrism* som han menar dominerat den psykologiska forskningen när det gäller barns problem under lång tid.

I talet om elever i relationssvårigheter tycks familjeförklaringar som sagt vara den vanligaste förklaringen till elevers problem i denna studie. Det är rimligt att anta att denna föreställning innebär att problemen från ett sammanhang förs över till ett annat, det vill säga

från hemmet till skolan. Förhållanden i hemmiljön visar sig som undervisningsproblem. Frågan är om också motsatsen gäller, det vill säga att problem som uppstår i skolan förs över till hemmen och bidrar till familjebekymmer. Det förefaller sannolikt att de elever som inte åtnjuter lärares och/eller kamraters förtroende eller utsätts för mobbing eller upplever skolmisslyckanden och/eller marginaliseras också kan komma att påverka familjesituation på ett eller annat sätt.

I en studie av Hagquist och Starrin (1994) där 679 barn deltog framkom att skolans arbetsmiljö och verksamhet har stor betydelse för barns välmående och självbild. Relationen mellan elever och lärare utgör en viktig faktor för elevens sociala utveckling och välbefinnande enligt Hagquist och Starrin. Att få beröm, att bli uppmärksammad, att känna sig respekterad och få uppleva att man duger samt vinna lärarens förtroende utgör sannolikt betydelsefulla faktorer för frånvaron av skolproblem enligt Hagqvist och Starrin (ibid). Sørli och Nordahl (se Nordahl m.fl. 2007) har i en studie funnit ett klart samband mellan elev-lärarrelationer och omfattningen av problembeteenden. Elever som har en god relation till sin lärare verkar generellt trivas bättre i skolan. Att etablera tillit, att lyssna på och bekräfta eleverna som individer utgör en grund för att upparbeta goda relationer enligt Nordahl m.fl. (2007).

Detta betyder att såväl skolan som familjen kan bidra till positiva respektive negativa konsekvenser för barns sociala välbefinnande och utveckling. Mot bakgrund av ovanstående diskussion kan lärares inverkan på elevers utveckling inte överskattas i meningen att han/hon i likhet familjevillkoren får en stor betydelse när det gäller att exempelvis förmedla trygghet, respekt och inkännande, vilket i förlängningen sannolikt påverkar elevers självbild och självkänsla.

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kan skolan utgöra såväl en *skyddsfaktor* som en *riskfaktor* när det gäller elevers utveckling. En *riskfaktor* kan definieras som en faktor som under individens uppväxt kan kopplas samman med en ökad sannolikhet för negativ psykosocial utveckling (jfr Nordahl m.fl. 2007). En riskfaktor är en omständighet eller händelse som förekommer innan barnet har utvecklat ett problem och utgör med andra ord en faktor som kan bidra till framtida relationsproblem. Det behöver inte betyda att en riskexponering automatiskt leder till problem.

En *skyddsfaktor* kan definieras som en faktor som under individens uppväxt kan kopplas samman med minskad sannolikhet för framtida problem hos individer som utsatts för riskfaktorer (jfr Nordahl m.fl. 2007). Skyddsfaktorer befrämjar social utveckling och har därmed en problemförebyggande effekt. De kan förhindra eller dämpa effekter av

riskfaktorer. Resonemanget bygger på att såväl hemmen som skolan kan utgöra både en risk- och skyddsfaktor. För vissa elever vilka i övrigt lever under svåra omständigheter kan skolan under gynnsamma omständigheter utgöra en sådan skyddsfaktor. På samma sätt kan skolan under ogynnsamma omständigheter utgöra en riskfaktor för elever som i övrigt lever under goda hemförhållanden. Såväl hemmen som skolan spelar sålunda var för sig en viktig roll för elevers utveckling.

Samhällsrelaterade förklaringar

Först ska sägas att familjerelaterade orsaksförklaringar i många fall också kan tolkas som samhällsrelaterade förklaringar. Familjesituationen och samhällsutvecklingen hänger nära samman i många stycken. Dock har jag valt att skilja dessa teman eftersom vissa utsagor i huvudsak fokuserar på samhällsfaktorer av olika slag, medan andra mera direkt pekar ut familjen som orsak till elevers problem.

Flera av intervjudeltagarna ser utvecklingen i samhället som problematisk ur en eller annan aspekt. De hävdar bland annat att *arbetslösheten får negativa konsekvenser för barns uppväxtvillkor*, *nu sitter de framför datorn*, *det är lite det här med lustbarn, är det inte roligt då ska man byta kanal*.

Citaten illustrerar en syn som innebär att samhällsutvecklingen bidrar till skolproblem på ett eller annat sätt. Det verkar av utsagorna att döma som om vissa samhällsfaktorer får negativa konsekvenser för barnen vilket sedan visar sig i skolans verksamhet:

> Sen är det ju allt flöde. Massmediesamhället. Vad gjorde vi. Jo vi gick ju och sparka boll efter skolan eller något sånt där. Nu sitter dom framför datorn och spelar spel. Dom läser ju aldrig en tidning idag. (Excerpt 19: K1)

> Jag tänker på hur samhället ser ut i stort och att om man jämför bara med när en ens barn växte upp. Då fanns inte samma konkurrens och samma utbud av allt. Jag känner att det är lite det här med lustbarn. Det är inte roligt, då ska man byta kanal. Många har väldigt många aktiviteter, på gott och ont. Men just det här att inte komma till ro. (Excerpt 20: K3)

Framför allt är det klasslärarna och några av rektorerna som lyfter fram dessa förklaringar. Specialpedagogerna och övriga rektorer talar inte om dessa faktorer i någon större utsträckning. Det verkar som om klasslärarna i större utsträckning tillskriver familjen och samhällsutvecklingen orsakerna till elevers svårigheter jämfört med framför allt

specialpedagogerna som i högre grad talar om faktorer som kan härledas till skolan. Det förefaller således som om klasslärarna och några av rektorerna förlägger ansvaret för problemen till omständigheter som ligger utanför skolans verksamhet medan special-pedagogerna i högre grad förlägger orsakerna till skolan.

I talet om orsaker till elevers svårigheter framkommer att dagens samhälle och elever upplevs som annorlunda jämfört med förr. Detta får konsekvenser för undervisningen. Samhällsklimatet beskrivs som högt uppdrivet och stressigt jämfört med förr vilket bidrar till problem såsom koncentrationssvårigheter och motivationsproblem enligt flera av intervju-deltagarna. Det är svårt att finna lugn och ro idag hävdar några:

> Det är ju väldigt sällan när man är ute i verksamheten där man finner en riktig ro någonstans. Det handlar om hela dagen från när vi öppnar fritids på morgonen till vi stänger på kvällen, så finns det inte tillfällen för barn att finna tystnad, tråkighet, långsamhet, alltså det här som gjorde att man förr såg barn som kunde sitta och traggla med en och samma sak ganska länge. Det var till och med lite tråkigt men dom gjorde det och det var tyst omkring dom. Det var arbetsro, det var lugnare. (Excerpt 21:R4)

Några framhåller dessutom att eleverna i högre grad ifrågasätter det som erbjuds i skolan jämfört med förr. De visar inte samma respekt för lärare som tidigare:

> På 70-talet levde, ska vi säga då den gamla skolans hierarki fortfarande kvar, att man skulle vara på ett sätt. Idag har vi ju uppfostrat våra barn med att de ska säga vad de tycker. Och det gör dom ju (skratt). Och då säger dom att dom vill inte göra det här. Det kanske dom tänkte då också. Det kanske inte var någon skillnad. Men då sa man inte det. Man ville inte protestera. Det lät inte att man inte vill eller orkade. (Excerpt 22: K6)

Ziehe (1998) hävdar att samhällsutvecklingen har bidragit till en subjektivering av barn och unga. Detta innebär, som jag förstår honom, att intresset för andras situation har fått en mera undanskymd plats i barnens liv idag. Livet har blivit ett individuellt projekt hävdar Ziehe. En relativt stor grupp barn och unga utgår sålunda från sina privata intressen i många sammanhang. Det som är viktigt är det som är viktigt för mig tycks vara en vanlig föreställning enligt Ziehe. Det får till följd att många elever efterfrågar den omedelbara personliga nyttan av det skolan har att erbjuda. Fokus sätts på egna intressen och spetskunskaper om begränsade områden såsom Harry Potter, Abba, ormar, astrologi, dinosaurier med mera, vilket enligt Ziehe (ibid) kan få till följd att skolans allmänkunskaper känns ovidkommande. En skola med målet om en allmän och bred kunskapsbas kan med

utgångspunkt i ett sådant resonemang innebära en stor utmaning för eleverna och lärarna. Skolan mister sin allmänbildande aura vilket gör att den traditionella lärarrollen hotas enligt Ziehe. Det kan bidra till motivationsproblem inför det innehåll skolan erbjuder vilket kan få till följd att nya krav ställs på lärare.

Utsagor som beskriver barn som *säger vad dom tycker*, som *ifrågasätter* eller *inte vill traggla med samma uppgift under lång tid* (se excerpt ovan) kan tolkas som disciplin och/eller motivationsproblem av lärare. Men det kan också ses som en demokratisk utveckling. Juul & Jensen (2003) hävdar, i likhet med många av intervjudeltagarna, att barn är annorlunda idag jämfört med förr. De påpekar att en stor grupp barn med självklarhet uttrycker sina åsikter, ställer frågor, undrar, argumenterar och förväntar sig att bli lyssnade på. Detta ser Juul & Jensen (ibid) som ett led i en demokratisk utveckling vilket får till följd att eleverna ställer andra krav på lärare idag. Detta kan upplevas som ett problem av vissa lärare.

Lärarrollen byggde tidigare i hög grad på elevers respekt och i vissa fall rädsla för lärarens rollbetingade auktoritet, hävdar bland annat Ziehe (1998) och Juul & Jensen (2003). Idag är det inte självklart att lärare kan bygga sin auktoritet på rollbetingad status eller makt, vilket gör lärarrollen mera komplex, sårbar och utmanande enligt Ziehe (ibid) och Juul & Jensen (ibid).

I ljuset av de samhällsförändringar som inneburit att lärare successivt förlorat sin självklara auktoritet ser Trondman (1999) denna förändringsprocess som ett kontinuum mellan två poler. Dessa benämner han *det givna företrädet* knutet till den gamla skolan och *den sköra auktoriteten* knutet till dagens lärarroll. Han menar, något tillspetsat, att lärare idag förlorat rätten att tala från en position som helt oproblematiskt placerar läraren i en överordnad ställning där läraren bestämmer dagordningen oinskränkt och tilldelas tolkningsföreträde i alla tvister. Detta system doldes tidigare i föreställningen om respekt. Idag handlar auktoriteten i stället om något som ständigt måste förhandlas, upprätthållas och motiveras. Trondman (ibid) skiljer på *att vara auktoritär* och att *bli en auktoritet*. Auktoritet är något man blir genom en demokratisk process där man får sitt värde därför att man visar sig vara värd det enligt Trondman (ibid). Så här säger några av intervjudeltagarna i sammanhanget:

> Jag behöver bara gå tillbaks till när jag började som lärare så styrde man ju klassen på ett helt annat sätt. Nu ska ni göra det här och sen ska ni göra det här. Så jobbar man ju inte idag. (Excerpt 23:S5)

> Jag tror att när det var tillåtet med aga, förr t.ex,. då kunde man hålla beteenden i schack helt enkelt. Rädsla kan ju få vem som helst att låta bli att göra någonting. Tack och lov så har vi inte det idag. För jag vet inte om barn och människor mår sämre idag än vad man gjorde förr. Men jag tror ändå att ett demokratiskt arbetssätt är det som gäller och det är det jag tror på är bra för ungar och det är bra för alla människor. Det kanske inte handlar om eleverna utan det handlar mer om dom vuxna. (Excerpt 24:S2)

Lärarrollen har sålunda inte längre sin grund i en rollbetingad status utan bygger på ett ömsesidigt erkännande mellan flera subjekt enligt Ziehe (1998), Trondman (1999) och Juul & Jensen (2003). Den rollbetingade auktoriteten hör till det förgångna och bör avlösas av en tillerkänd respekt som i stället bygger på förtroende och jämlikhet snarare än makt och rädsla enligt Juul & Jensen (ibid). Övergången från en lärarroll byggd på makt och rollbetingad status till en lärarroll byggd på förtjänad respekt och tillerkänd auktoritet följer inte med någon automatik. Några av de svårigheter som beskrivs i utsagorna kan ses som ett uttryck för att skolan och dess personal haft svårt att möta de nya krav och förutsättningar som lärarrollen ställer idag. Ett flertal rektorer och specialpedagoger hävdar att vissa lärare *sitter fast i gamla mönster* vilket bidrar till problem i klassrummet.

En utmanande uppgift för lärare kan vara att både motivera sitt ämne och erbjuda ett utmanande innehåll samtidigt som tid och kraft läggs på att bygga förtroendefulla relationer. Detta kan ses som både en didaktisk och social utmaning i yrket. En specialpedagog säger följande:

> Jag tycker att det finns fortfarande alldeles för mycket tankar av att eleverna är här för oss vuxna på något sätt. Det är dom som ska anpassa sig till våran undervisning. Och det gick förr, jag menar att ungar var olika förr också, men då var skolan en makt på ett annat sätt än vad den är nu. Och då, alltså vi hade ju aga också, så man var ju tvungen att bara anpassa sig. Idag gör inte ungar det. Utan vi måste anpassa oss mer efter barns och elevers olikheter. Och det kan ju vara allt utifrån att hitta personliga inlärningsstilar till jamen you name it vad som helst, vi måste anpassa oss mera utefter olikheter tror jag. Och har man en klass på 20–30 elever då, ja det krävs ett annat arbetssätt. (Excerpt 25:S2)

I föreliggande studie såväl som i forskning framhålls således att eleverna och samhället är annorlunda idag jämfört med förr. Det skulle kunna få till följd att undervisningen borde anpassas efter dessa förändrade förutsättningar. I studien framförs viss kritik mot lärares brist på anpassning av undervisningen till förändrade villkor.

I SOU 1999: 63 beskrivs förutsättningarna för det nya läraruppdraget knutet till den nya lärarutbildningen. I den framkommer bland annat att den framtida lärarrollen i högre grad bör knytas till lärarens sociala kompetens samt i förhållande till det demokratiska uppdraget.

Lindberg (2002) ser i sin analys av *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63) en förskjutning från ett *vad* till ett *vem* i läraruppdraget. Ett vem kan förstås som personligt knutna kompetenser som lärare bör inneha. Den sociala dimensionen i läraryrket bör få en mera framträdande plats enligt SOU 1999:63.

I likhet med ovanstående resonemang framkommer i propositionen för den nya lärarutbildningen, *En förnyad lärarutbildning* (1999/2000:135), att lärarrollen alltmer behöver knytas till förmågan att skapa personliga möten. Yrkesuppgiften blir mer personlig än rollbestämd. Det handlar om att erövra och förtjäna sin roll genom en demokratisk process snarare än att överta en auktoritet. Lärare måste därför bli samarbetspartner som får sitt förtroende genom lyhördhet och respekt. En sådan klassrumsmiljö kan skapas genom att lärare får respekt både i kraft av sitt kunnande och genom sitt bemötande av eleverna enligt propositionen.

Föreliggande studie pekar på att de intervjuade ser samhällsutvecklingen som en bakomliggande förklaring till att vissa barn får problem i skolan. Därvidlag framkommer två skilda innebörder. I den ena menar intervjupersoner att *skolan* och *lärarna* haft svårt att anpassa undervisningen efter nya förutsättningarna. I det andra fallet ses samhälls-utvecklingen som ett problem eftersom den bidrar till stress, koncentrationssvårigheter och motivationsbrist för *eleverna*. Den första förklaringen ställer krav på att undervisningen och skolan bör förändras. Den andra ställer krav på samhället, föräldrarna och indirekt på eleverna. De sistnämnda behöver förändras i en annan riktning för att tillgodogöra sig undervisningen på ett bättre sätt.

Samtidigt som samhällsutvecklingen ställer nya krav, vilket kan bidra till omställningssvårigheter för skolan och dess personal, så kan den också bidra till nya möjligheter. Informationssamhället och tillgången till datorer medverkar sannolikt till att lärandet och kunskapstillägnandet gynnas på ett helt annat sätt än tidigare. Det är rimligt att anta att barn har fått en ökad tillgång till information och kunskaper jämfört med tidigare. Detta kan, precis som Ziehe säger (1998), både innebära ett hot mot skolans kunskapsförmedlande roll och en tillgång när det gäller skolans möjligheter att tillvarata ny teknik.

Det kan upplevas som en utmaning att läraryrket fått en annan roll och att kunskapsuppdraget utmanas på ett helt annat sätt än tidigare. Det kan i sin tur innebära att det demokratiska uppdraget som läroplanen skriver fram får en mera framträdande roll i framtiden. Skolan utgör som tidigare påpekats en institution där både demokratifostran och kunskapsutveckling har en framträdande plats. Med utgångspunkt i den utveckling som

beskrivits ovan kan skolans roll som socialt fostrande arena framstå som allt viktigare vid sidan av det traditionella kunskapsuppdraget.

Skolrelaterade förklaringar

Ett flertal av intervjudeltagarna hävdar att lärares förhållningssätt utgör en central faktor för elevers problem. Det är noterbart att alla grupper framhåller detta på ett eller annat sätt. De påpekar bland annat att vissa lärare brister i sin sociala kompetens. Det framkommer exempelvis att vissa lärare ofta har problem med eleverna medan andra sällan tycks ha det. Det handlar om hur man bemöter eleverna säger framför allt ett flertal av specialpedagogerna och några av rektorerna. De framhåller exempelvis vikten av att visa respekt och lyssna på eleverna i större utsträckning för att upparbeta ett gott klassrumsklimat. De lyfter således fram den sociala dimensionen av lärararbetet som en central förklaring i sammanhanget:

> Alltså ofta så säger man ju att det här är ett elevproblem, men jag kan ju se att det kan vara ett lärarproblem också. Läraren kan inte möta barnen på rätt sätt. Det är alltid lite känsligare att gå in i i ett sådant läge. Men det finns. (Excerpt 26: R5)

> Men sen beror det lite grand på hur dom blir bemötta i skolan också. För en unge kan vara jobbig för den ena läraren, men inte för den andra. Det var en, han fixa inga barn det var ju bara strul och man skicka de snällaste och mest väluppfostrade och ändå så misskötte dom sig. (Excerpt 27: K3)

> Jag har ju jobbat 25 år som lärare och då vet man väl genom årens lopp. Jag har ju haft egna barn som har gått i skolan osv. Vissa lärare har alltid problem. Jag menar, du vet ju själv sen du gick i skolan. (Excerpt 28: R3)

I sammanhanget är det intressant att notera att två specialpedagogerna och en rektor inte alls talar om familjesituationen som orsak till problem. De betonar i stället situationen i skolan som grundorsak:

> Samhället har ju förändrats väldigt mycket de senaste åren och skolan är ju ganska lik som den alltid har varit. Man kan förstå att eleverna får problem, när dom ska anpassas in i ett system som inte stämmer överens med deras värld. (Excerpt 29: S3)

I utredningen *Insatser mot psykiska problem hos barn och ungdomar* (SOU1998:31) framhålls att samarbetsklimatet och lärares professionella kompetens spelar roll för elevers

välbefinnande i skolan. Juul & Jensen (2003) menar att omsorgen om relationsklimatet utgör basen för all annan aktivitet som äger rum i klassrummet. För att nå de pedagogiska och ämnesmässiga målen har ett relationsklimat som präglas av omtanke, respekt, inkännande och delaktighet en avgörande betydelse. Relationsklimatet spelar följaktligen en stor roll för den allmänna trivsel som upparbetas i klassrummet. Den påverkar sannolikt också arbetsklimatet och motivationen för skolarbetet.

Innebörden i några av ovanstående utsagor (se excerpt 23, 24 och 25) pekar på en individbaserad syn på problemen. Det är läraren som person som brister ur en eller annan aspekt. Detta kan tolkas, med hänvisning till tidigare utsagor om elevers brister, som att antingen är det läraren som brister eller också är det eleven som brister i ett eller annat hänseende. Dessa föreställningar innebär att man förbiser interaktionen mellan parterna och/eller den undervisning som erbjuds i klassrummet.

Några rektorer och specialpedagoger framhåller dock samspelsinriktade förklaringar samt didaktiska brister som orsak till problemen. De menar bland annat att kommunikationen brister mellan lärare – elev och/eller att den pedagogik som föreligger inte är anpassad efter elevernas behov och förutsättningar:

> För ibland handlar det mycket om samspel också. Mellan lärare – elev, eller klasskamrater – elev också. Så ibland behöver det komma någon utifrån, som inte är klasslärare va, och se vad det är som pågår egentligen. För att man ska kunna göra något bra av det. Det är en viktig roll tycker jag. (Excerpt 30: R3)

> Ska jag vara ärlig så tror jag att det mera är så att problemen blommar ut beroende på vilken lärare de har och vilken pedagogik dom möts av. Det är väl det som i så fall är det stora problemet. Inte vilket stadium dom går på för eleverna är ju det de är. (Excerpt 31:S5)

Noterbart är att specialpedagoger och rektorer lyfter fram samspelsinriktade och pedagogiska förklaringar i större utsträckning än klasslärarna vilka i högre grad tillskriver lärare och/eller eleverna individuella brister. Specialpedagogerna och rektorerna hävdar exempelvis att undervisningen inte utvecklats i den takt som vore önskvärt eftersom vissa lärare sitter fast i gamla undervisningsmönster vilket de anser bidrar till problem i klassrummet:

> Vi har mycket äldre inkörda lärare som har kört sitt race med stängt klassrum i kanske 40 år och det tar tid att komma in med andra funderingar. (Excerpt 32: R1)

Ett par av intervjupersonerna lyfter fram betygssystemet och kunskapsmålen som orsak till att vissa barn tappar motivationen för skolarbetet. Dessutom hävdar de att undervisningen inte utgår från elevernas förutsättningar och behov. Den borde individanpassas mera säger de:

> För barn med den här problematiken så behövs det mera anpassad undervisning för att eliminera och för att kunna backa upp ungarna. Alltså mera individanpassad undervisning och där ligger vi lite dåligt till. (Excerpt 33: R1)

Det verkar av utsagorna att döma som om klasslärarna och ett par av rektorerna i högre grad än specialpedagogerna framhåller orsaker som ligger utanför verksamheten i skolan samtidigt som de också knyter problemen till läraren som person. Det innebär att de förklaringar som framträder i utsagorna skiljer sig åt mellan grupperna. Klasslärarna och några av rektorerna tillskriver individerna d.v.s. eleverna och/eller lärarna problemen i högre grad än specialpedagogerna som i högre utsträckning förlägger problemen till skolans verksamhet. De pekar dessutom i högre grad på samspelsinriktade förklaringar och framhåller att skolan inte förmått anpassa undervisningen till de förändrade villkor som barn lever under idag.

Det betyder att orsaksförklaringarna ordnas och ges mening utifrån olika utgångspunkter. Intervjudeltagarna lyfter fram skilda innebörder för hur något bör uppfattas. Special-pedagogernas förklaringar knyts i större utsträckning till undervisningssituationen medan lärarna ser omständigheter utanför skolan som centrala. Rektorernas förklaringar skiljer sig åt såtillvida att några betonar skolrelaterade förklaringar medan andra hänvisar till faktorer som ligger vid sidan av skolans verksamhet.

Det innebär således att klasslärarna i större utsträckning ser samhällsutvecklingen som ett problem och ett hot i förhållande till skolans verksamhet, medan specialpedagogerna och några av rektorerna vänder på resonemanget och tillskriver skolans verksamhet orsaken till problemen på grund av att undervisningen inte anpassats efter nya samhälls – och elevförutsättningar. Specialpedagogerna och några av rektorerna framför sålunda kritiska synpunkter på undervisningen som man menar brister i förhållande till förändrade levnadsvillkor. Dessa skilda föreställningar som deltagarna ger uttryck för får naturligtvis betydelse för hur problemen uppfattas samt för hur man anser att dessa bör hanteras.

Orsakerna ses som svårförklarliga och mångfacetterade

I samband med förklaringarna så framkommer också ett antal sidoteman som utarbetats i anslutning till grundfrågan och som redovisas nedan. I talet om orsaker till elevers relationssvårigheter ger intervjudeltagarna en mångfacetterad bild. I utsagorna och ordvalen uttrycker exempelvis ett flertal en osäkerhet omkring hur problemen kan förstås. Många använder ord som *det är svårt*, *jag tror, jag känner* och *jag hör* när de inleder sina resonemang:

> Ja, det är svårt. Jag tror över huvud taget hela samhällsbilden har med det att göra. Vi skördar ju det så att säga som sker ute i samhället. (Excerpt 34: R5)

> Ja, jag tror ju mycket att dom har det jobbigt hemma. (Excerpt 35: K2)

> Jag känner att det är lite det här med lustbarnen. (Excerpt 36: K4)

> Jag hör att det beror på att föräldrarna har så mycket att göra. (Excerpt 37:K5)

Intervjupersonerna talar inte om att forskning har visat eller hänvisar till statistik eller auktoriteter inom området utan utsagorna tyder generellt på att orsakerna upplevs som osäkra och svårförklarliga. De pekar inte på några reduktionistiska förklaringsmodeller såsom att en grundläggande faktor anges som orsak. Det ligger i linje med forskning (jfr. Nordahl m.fl. 2007) som visar att det sällan föreligger *en* orsak till att barn utvecklar relationssvårigheter. I stället är familjeförklaringar, samhällsförklaringar och skolrelaterade förklaringar vanligt förekommande hos många av intervjudeltagarna. Det pekar på att förklaringarna ses som mångfacetterade. Under cirka 15 timmars samtal så är det endast en person som nämner begreppet ADHD och två som nämner diagnoser i övrigt. Det är alltså relativt få som hänvisar till funktionsnedsättningar av ett eller annat slag. Förklaringarna förefaller generellt mera socialt än neuropsykiatriskt orienterade.

Samtidigt visar studien, som jag tidigare nämnt, att när det gäller problembeskrivningarna så används begrepp som kan knytas till individegenskaper såsom *barn är okoncentrerade* och *barn är stressade*. Det kan tolkas som om problembeskrivningarna ses som individbundna medan orsakerna ses som socialt orienterade. Det förefaller som om sociala omständigheter leder fram till problem som sedan beskrivs som individegenskaper. Svaren kan knytas till en

föreställning där det förefaller rimligt att tala om problemen både utifrån en individuell och social sida.

Intervjudeltagarnas tal om förefaller sålunda mångtydigt och flerdimensionellt. Dyson och Millward (2000) lyfter fram det sociala livets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet, vilket jag menar framträder i utsagorna. Nordahl m.fl. (2007) menar att man hittills har undervärderar eller bortsett från beteendeproblemens komplexa natur inom skolan. De ensidigt individinriktade åtgärderna som varit vanligt förekommande har fått begränsad effekt för de komplexa problem som de är avsedda att avhjälpa. De har liten eller ingen effekt enligt Nordahl m.fl. (ibid).

Barn ses som offer för olika omständigheter

I talet om hur vi kan förstå problemen så framstår det som om barnen ses som offer för olika omständigheter som de inte råder över. Intervjupersonerna tar så att säga barnens parti och uttrycker förståelse för deras problem. Det är olika omständigheter knutna till barns sociala liv som leder till problem enligt många. Sociala omständigheter relaterade till familjen är som tidigare redovisats vanligt förekommande i svaren. Dessutom är samhällsförklaringar i likhet med familjeförklaringar vanligt förekommande vilket kan knytas till tanken om barn som offer för olika typer av omständigheter:

> Sen tror jag att vi har ett allmänt tuffare samhällsklimat. Det som gör att vuxna blir utbrända på grund av ett stressigt samhälle. På något sätt så är det som att mänskliga kontakter inte är så väl utvecklade hos många barn. (Excerpt 38:K6)

Dessa förklaringar pekar sammantaget på att intervjudeltagarna ser sociala och strukturella faktorer som orsaker till elevers svårigheter. Dessa förklaringar bygger, som jag ser det, på föreställningen om att en överföring av handlingsmönster och beteenden från vuxenvärlden och samhället till barnen. Det betyder att socialisationen går i en riktning, från vuxenvärlden till barnen. I ett sådant antagande är det vanligt att barnen betraktas som passiva offer för olika typer av omständigheterna.

I sammanhanget är det värt att påpeka att ett flertal forskare såsom Ziehe (1998), Sommer (1997) och Liljegren (2001) hävdar att barn inte bara bör ses som passiva offer för olika omständigheter. De spelar också en aktiv roll i sina egna liv och ses sålunda som aktörer. De är handlande subjekt som utvecklar strategier och interagerar i sociala sammanhang på egna

initiativ. Barn besitter eget handlings - och tolkningsutrymme och medverkar därmed till sin egen utveckling enligt Sommer (1997).

Sommer (1997) och Persson & Lundgren (2003) med flera hävdar att den psykologiska forskningen om barns uppväxtvillkor idag har förskjutits från ett riskperspektiv till ett friskperspektiv. Forskningen har tidigare fokuserat på brister och svårigheter i barns uppväxtmiljö där föreställningen om barnet som sårbart och bräckligt varit vanligt förekommande. Uppfattningen att barns utveckling äger rum via kritiska stadier har utgjort en etablerad föreställning. Psykoanalytisk teori har t.ex. betonat den tidiga barndomens betydelse för personlighetsutvecklingen och identitetsformeringen (Freud 1976). Tidiga relationserfarenheter införlivas som inre representationer enligt denna teori. Bristande anknytning mellan föräldrar och barn medför exempelvis en stor risk när det gäller barns personlighetsutveckling (jfr Tudor-Sandahl 1982). Föreställningen bygger på att barnet ses som offer för inte minst familjens påverkan.

Idag har delar av den utvecklingspsykologiska forskningen granskat denna föreställning kritiskt. Sommer (1997) och Juul (1995) framhåller att barn bör ses som kompetenta varelser i stället. Deras egna förutsättningar och motståndskraft utgör bärande begrepp i ett sådant antagande. Barns förutsättningar, kompetens, flexibilitet och anpassningsförmåga betonas tillsammans med kompenserande miljöfaktorer. Intresset riktats i stället mot barns förmågor, när det gäller t.ex. att hantera sociala påfrestningar och stress. Schjellerup Nilsen (2006) ser barn som sociala aktörer som i många fall hittar strategier för att möta svåra förhållanden. Inom modern psykologi används begreppen *bemästrandeperspektiv* eller *aktörsperspektiv* i sammanhanget (se Nordahl m.fl. 2007).

Det har således skett en förskjutning av fokus från att som tidigare betrakta barn som ofullständiga och oskrivna blad till att se barn som sociala aktörer som är kapabla att handla i de sammanhang där de ingår. De utvecklar egna tillvägagångssätt för att hantera utsatta lägen. I ett sådant perspektiv uppfattas barn snarare som handlande subjekt än som passiva offer. Det innebär också, som jag ser det, att barn kan åläggas ett ansvar, eftersom de inte enbart betraktas som offer för olika omständigheter utan också handlar på egna initiativ. Det kan betyda att barn utvecklar olika former av överlevnadsstrategier under problematiska omständigheter likväl som de kan bidra till problem under i övrigt trygga omständigheter. Påfrestningar i ett sammanhang kan dessutom uppvägas av så kallade skyddsfaktorer från andra sammanhang. Skolan kan med ett sådant antagande, vilket tidigare påpekats, utgöra en sådan skyddsfaktor där nära och förtroendefulla relationer till lärare och kamrater kan bidra till trygghet och stabilitet för elever som i övrigt lever under svåra omständigheter. På ett

likartat sätt kan släktingar, grannar, kamrater, fritidsledare etc. utgöra ett socialt skyddsnät för barn som i hemmen lever under påfrestande villkor.

Samtidigt visar ett antal studier (Helldin 2002, Hallerdt 1995) att den sociala bakgrunden och påfrestningar i uppväxtmiljön får betydelse för vissa elevers skolresultat. Helldin (2002) hänvisar till ett flertal europeiska studier som undersökt så kallade ”drop out-problem”, det vill säga elever som hoppar av skolan. Där framkommer att brister i ”hemmiljön” ses som en grundorsak till avhopp och bidrar således till skolproblem för dessa elever.

Diskussionen ovan pekar på komplexiteten när det gäller betydelsen av barns uppväxtvillkor. Det går inte att med säkerhet fastställa att svåra uppväxtvillkor automatiskt leder till skolproblem. Barn lever i parallella världar som utgör både möjligheter och svårigheter under uppväxtåren. De utvecklar egna handlingsmönster för att hantera sin tillvaro och sina liv. Schjellerup Nilsen (2006) menar att i en modern barnsyn tillmäts barnets sociala relationer utanför familjen en stor betydelse för dess utveckling och välbefinnande.

Sammanfattningsvis ställer sig delar av den moderna psykologin kritisk till den klassiska socialisationsmodellen (se Sommer 1997 och Jørgensen 2002). Den hävdar att barn inte bara bör ses som produkter av bristande omsorg utan de deltar också i en rad sammanhang där de agerar som handlande subjekt, vilket får betydelse för deras utveckling. Elever förhåller sig exempelvis till lärare, undervisningen, kamrater etc. och agerar i den situation de befinner sig vilket nödvändigtvis inte behöver härledas till bakomliggande faktorer.

Föreställningen om elever som offer för olika omständigheter kan å ena sidan bidra till förståelse och omtanke för elevers livssituation samt att skulden inte läggs på eleverna. Å andra sidan kan detta antagande medföra att fokus läggs på förklaringar som ligger utanför elevens och skolans kontroll, vilket kan leda till föreställningen att eleven själv eller skolan kan göra något åt saken undergrävs. Föreställningen om barnet som offer är ”bakåtriktad” vilket kan medföra maktlöshetskänslor och defaitism samt att det egna ansvaret åsidosätts. Den andra sidan av saken, såsom lärares och skolors agerande här och nu, samt barnets egna förutsättningar, kompetenser, möjligheter och styrkor att påverka sin egen utveckling, löper risken att få en undanskymd roll i sammanhanget. (Sommer 1997 och Jørgensen 2002).

En självkritisk distans

Hos några av lärarna framkommer en självkritisk distans till den egna lärargärningen. Någon talar om att *det finns något inbyggt i oss lärare som gör att vi alltid tycker att vissa barn är problematiska.* En annan säger att man bär med sig sin egen livssituation in i arbetet, vilket påverkar klassrumssituationen och relationerna till eleverna på olika sätt:

> Det kan ju ha att göra med oss också. Vilka vi är och vilken bakgrund och vilken fostran vi har. (Excerpt 39: K4)

> Det som är svårigheter i en klass behöver inte vara det i en annan klass. Men det finns någonting inbyggt i oss lärare som gör att vi alltid tycker att några elever behöver någonting extra. Det finns en grupp elever som vi alltid tycker att vi har för lite resurser för. Vi har nog ett behov av att tycka att några stycken behöver det. Men det blir ofta så att hur än klassen ser ut så blir det en grupp som man bedömer har speciella svårigheter men svårigheterna kan variera. (Excerpt 40: S3)

Utsagorna tyder på, som tidigare påpekats, att problemen i vissa fall kan härledas till läraren och/eller till klassrumssituationen.

I sammanhanget är det värt att påpeka att mycket av litteraturen inom området fokuserat på elevernas problem och svårigheter. Det har inte varit lika vanligt att kritiskt granska och diskutera klassrumssituationen eller lärares roll i litteraturen. Inom fältet kommer det allt som ofta ut litteratur som beskriver elevers problem ur ett individperspektiv såsom exempelvis ”Flickor med AD/HD” (Nadeau, Littman & Quinn 2002), ”Explosiva barn” (Greene 2003) ”Det uppmärksamhetskrävande barnet” (Poulsen 2005) ”Hon sitter ju bara där” (Lund 2006). Denna litteratur bidrar i många fall till en fördjupad förståelse av hur vi kan förstå problem ur barns perspektiv. Samtidigt är det värt att påpeka att litteratur om lärarrollen och den undervisning som erbjuds i förhållande till elever i svårigheter inte tycks lika framträdande. Med utgångspunkt i att personalen själva framhåller dessa faktorer så talar det för att dessa omständigheter skulle kunna få en större roll i forskningen, debatten och i litteraturen. Med tanke på att personalen pekar på att problemen mycket väl kan vara knutna till läraren, undervisningen och klassrumsarbetet så tyder det på att de som arbetar nära eleverna ser orsakerna som mer komplexa än vad som återspeglas i litteraturen på området. Ett flertal intervjudeltagare ser exempelvis det pedagogiska arbetet och lärares förhållningssätt som en betydelsefull faktor i sammanhanget. En rimlig fråga i anslutning till detta är varför det förhåller sig så att litteraturen inom området elever i socioemotionella svårigheter i så stor

utsträckning fokuserat på eleven som problembärare, när de som arbetar i verksamheten ger uttryck för en mera mångfacetterad syn på omständigheterna till problemen.

Sammanfattning av talet om förklaringar

Den vanligaste förklaringen till elevers relationssvårigheter är enligt intervjudeltagarna problem som går att knyta till familjen. 16 av 18 intervjudeltagare framhåller denna förklaring på ett eller annat sätt. Förutom denna ger deltagarna en rad andra förklaringar. Endast några få talar om neuropsykiatriskt förankrade förklaringsmodeller, varav en hänvisar till ADHD.

Majoriteten pekar i stället på sociala förklaringar av olika slag såsom samhällsutvecklingen, familjeproblem samt orsaker som kan knytas till skolans verksamhet på ett eller annat sätt. Många uttrycker en osäkerhet om hur orsakerna kan förstås och framför allt så uttrycker klasslärare en självkritisk distans till hur de kan förklara och förstå svårigheterna. Några menar att *det finns något inbyggt i oss lärare som gör att vi alltid tycker att vissa barn är problematiska.*

Flertalet ser eleverna som offer för olika typer av omständigheter. Det innebär, som jag ser det, att intervjupersonerna uttrycker förståelse för elevernas situation samtidigt som de lägger ansvaret för detta till förhållanden som de som personal inte råder över. Å andra sidan talar framför allt specialpedagogerna också om skolrelaterade omständigheter vilket innebär att skolan och dess personal anses bidra till problemen. Sammantaget visar ovanstående att en majoritet av personalen inte primärt knyter problemen till eleven som individ och att skolpersonalen ser olika på möjligheten för skolan att hantera svårigheterna.

KAPITEL 7

Talet om lösningar

I detta kapitel redovisar och diskuterar jag intervjudeltagarnas svar på forskningsfrågan *Hur talar skolpersonal om lösningar kring elevers relationssvårigheter?* Ambitionen är att redovisa och diskutera de innebörder och teman som utarbetats samt i förekommande fall peka på hur gruppernas svar skiljer sig åt. Vissa innebörder kommer att knytas till teoretiska begrepp samt jämföras och diskuteras i förhållande till forskning.

I utsagorna framkommer en rad beskrivningar på vad skolorna och personalen säger sig göra samt vad de anser behöver göras för att nå framgång i arbetet med elever i relationssvårigheter. Med utgångspunkt i de åtgärder som personalen talar om redovisar jag inledningsvis en schematisk bild av dessa. Avsikten är att ge en översikt av den mångfald av insatser som deltagarna talar om. Åtgärderna kommer inte att diskuteras och redovisas ytterligare utan utgör en bakgrund till den redovisning som sedan följer. Den schematiska bilden återspeglar de åtgärder som skolorna säger sig vidta och kan därför i huvudsak knytas till en av intervjufrågorna (se bilaga 1) nämligen – *Hur arbetar ni på er skola för att lösa dessa problem?*

Efter den figur som redovisas på sidan 84 kommer jag att redovisa och diskutera teman som i huvudsak kan knytas till intervjufrågan – *Vilka åtgärder menar du är nödvändiga att vidta för att komma tillrätta med dessa problem i framtiden?* (se bilaga 1). Det betyder att redovisningen under detta kapitel i huvudsak kommer att kretsa kring åtgärder som personalen anser nödvändiga att vidta för att utveckla verksamheten. Samtidigt överlappar svaren på ovanstående frågor varandra, vilket innebär att de teman som redovisas kan knytas till forskningsfrågan *Hur talar skolpersonal om lösningar kring elevers relationssvårigheter?* De teman som redovisas handlar i vissa fall både om vad man gör och vad man anser behöver göras, det vill säga både villkor för att utveckla verksamheten och åtgärder som föreligger på skolorna. Jag kommer således inte att skilja på teman som svarar mot den ena eller andra intervjufrågan (se bilaga 1) utan föredrar att redovisa dessa under en huvudrubrik. De teman som utarbetats är som följer:

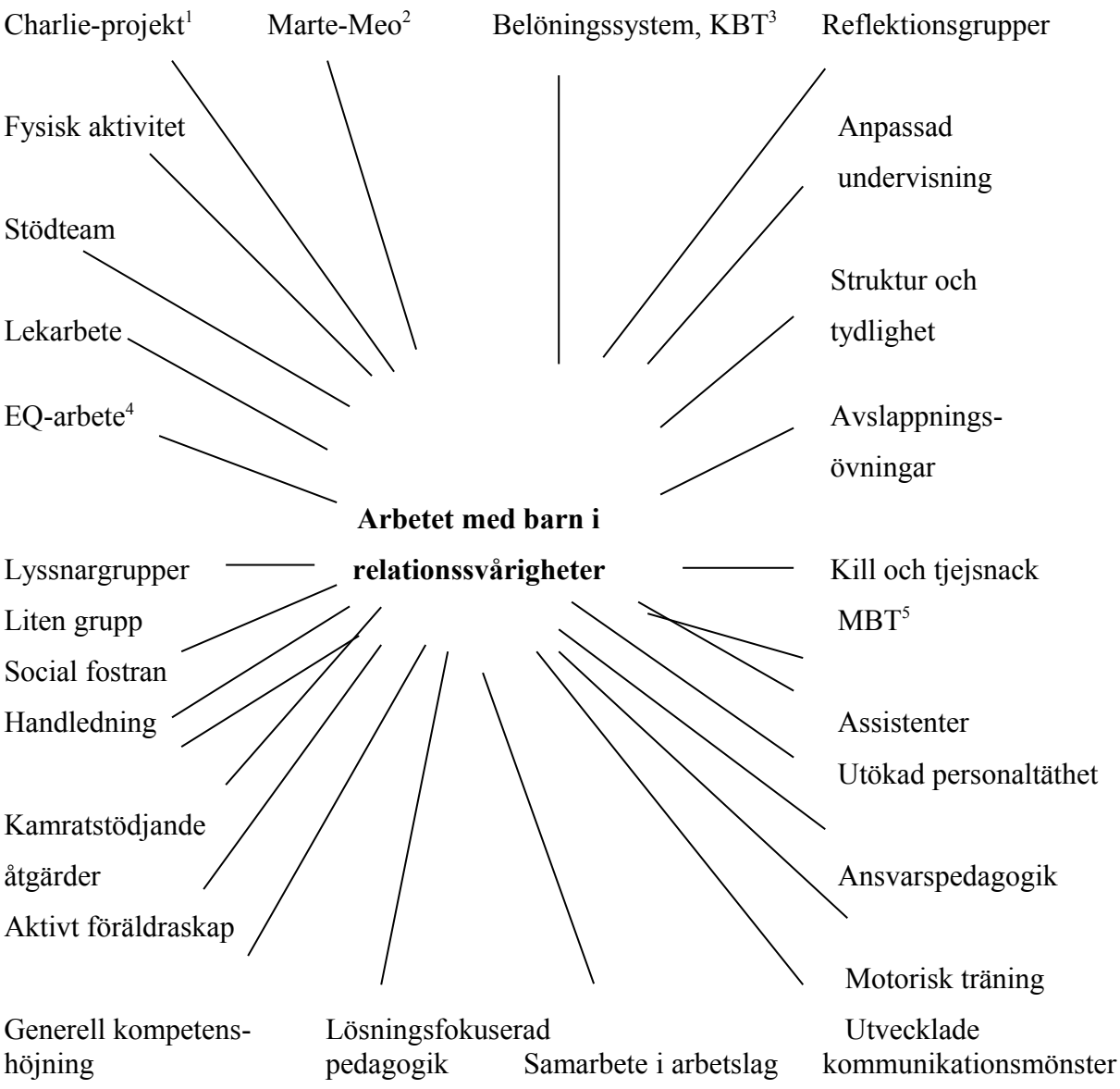
- En engagerad skolledning
- Utökade resurser
- Kompetensutveckling
- Samarbete
- Förtroendefulla relationer
- Den tidiga läs- och skrivinlärningen
- Individanpassad undervisning
- Proaktiv och/eller reaktiv verksamhetskultur
- Ansvaret vilar på någon annan
- På osäker mark

Efter redovisningen av ovanstående teman vilka kan knytas till min forskningsfråga kommer ytterligare två teman att redovisas. Dessa utgör inte något direkt svar på min forskningsfråga utan utgör sidospår som utarbetats i anslutning till de utsagor som berör forskningsfrågan. Dessa teman har jag valt att kalla *Ansvaret vilar på någon annan* och *På osäker mark*. De beskriver sammanfattningsvis hur de olika personalgrupperna talar om hur ansvaret vilar på någon annan samt belyser den osäkerhet som tycks råda kring lämpliga åtgärder.

Först kommer som sagt en översikt att redovisas på sidan 83 som visar de åtgärder som personalen säger sig vidta för elever i relationssvårigheter.

Figur 3: Åtgärder som beskrevs i samband med nedanstående fråga;

Hur arbetar ni på er skola för att lösa dessa problem? (se bilaga 1)



[1] Projekt Charlie är en förebyggande metod där social kompetens upparbetas. Syftet är att bidra till en positiv självuppfattning och ett sunt självförtroende samt utveckla barns sociala kompetens.

[2] Marte Meo är en metod för att hjälpa och stödja vuxna att samspela, kommunicera och bemöta barn på ett bättre sätt. Med hjälp av videofilmning synliggörs kommunikations – och samspelsmönster mellan pedagog och barn. Detta utgör sedan ett diskussionsunderlag för vidareutveckling av pedagogers bemötanden av barn

[3] Kognitiv beteendeterapi är en metod som förenar beteendeterapi med kognitiv psykologi. Vid KBT fokuseras samspelet mellan individen och dennes omgivning. Problemlösningar erbjuds med utgångspunkt i att beteenden i hög grad styrs av kognitioner och konsekvenser av beteenden.

[4] EQ (emotionelll intelligens). Eleverna diskuterar och tränar emotionell kompetens utifrån olika sociala övningar.

[5] MBT (Myers-Briggs Thomas system). Bygger på C.G.Jungs personlighetstypologier vilka uttolkats på en av skolorna. Undervisningen har sedan (i vissa fall) anpassats efter elevernas personlighet. Undervisningen sker utifrån från fyra olika grundpersonligheter nämligen väktare, artister, forskare och idealister.

Figuren på föregående sida visar att de åtgärder personalen säger sig vidta i arbetet med eleverna är mångfacetterade. Det finns en rad åtgärder som skolorna och personalen säger sig vidta. Dessa skiljer sig i vissa fall åt mellan skolorna och mellan personalen inom samma skola. I andra fall förekommer likartade åtgärder inom och mellan skolorna. Det tycks dock vara mer som skiljer än som förenar åtgärderna skolorna emellan.

I talet om åtgärder framkommer att det inte finns någon självklar metod att tillgå. Skolorna tycks söka framkomliga vägar på lite olika sätt. Det verkar ibland som om några skolor och dess personal prövar sig fram med olika åtgärder.

Nordahl m.fl. (2007) framhåller att en rad metaanalyser av internationella och nationella (i Norge) utvärderingsstudier visar att de flesta insatser som skolor initierat för att hjälpa barn med beteendeproblem haft liten eller ingen inverkan alls. Insatserna är dåligt teoretiskt underbyggda och bristfälligt planerade enlig Nordahl m.fl. (ibid). Skolorna vet lite om de insatser som erbjuds är till hjälp för eleverna eller inte. Ett huvudproblem tycks vara att de insatser som verkställs görs utan att man ifrågasätter kvaliteten på dessa. Nordahl m.fl efterlyser mera av evidensbaserad forskning där man frågar efter vilka resultat olika insatser medför i arbetet kring elever i relationssvårigheter.

I studier genomförda i Norge (se Nordahl m.fl. 2007) har man dock konstaterat en tendens till något mindre problem i skolor där skolledningen verkat för ett demokratiskt stödjande klimat och där ledningen lagt kraft på pedagogiska och specialpedagogiska frågor jämfört med en alltför stark betoning på administrativa uppgifter. I föreliggande studie framhålls skolledningens betydelse för att nå framgång i arbetet kring elever i relationssvårigheter.

En engagerad skolledning

I utsagorna från specialpedagogerna och klasslärarna framhålls rektorernas avgörande betydelse för de specialpedagogiska insatserna på skolan. Dock skiljer sig gruppernas svar åt när det gäller deras roll i sammanhanget.

Majoriteten av specialpedagogerna betonar skolledningens centrala roll för förankringen av det specialpedagogiska *tänkandet* i skolan. De lyfter fram betydelsen av att rektor visar engagemang och besitter kunskaper i specialpedagogiska frågor samt att de är pådrivande i dessa:

> Om vi inte har en ledning som tycker att det här är angelägna frågor, utan också tycker att det är mest besvär med dom här ungarna, som har behov av särskilt stöd och deras krångliga föräldrar,. då tror jag att man sprider det till sin personal också. Ska vi kunna förverkliga en skola för alla då måste man ha en ledning som tror på det också. Då visar dom vägen och är goda förebilder, precis som vi är goda förebilder för eleverna. Jag tror att man för det första måste ha en ledning som är intresserad av elever i behov av särskilt stöd över huvud taget. Det handlar inte bara om resurser utan vi behöver visioner och idéer. (Excerpt 41: S2)

> Ja, jag säger det i alla fall, jag tycker att den pedagogiska ledningen har väldigt stor betydelse. Finns inte den här förståelsen eller kunskapen hos dem, så måste ju dom ta hjälp av dom som förstår det. Å sen måste man ju som när det gäller mitt jobb i större utsträckning än vad som görs så skulle jag få gå in och ha lite synpunkter på hur man fördelar resurser och så vidare. Det sägs alltid att vi ska få det, men sen blir man i alla fall förevisad. Den här organisationen ska vi ha nästa år och så här ska det va. (Excerpt 42: S5)

Flera av specialpedagogerna talar om att de driver ett ”förändringsarbete” på skolan vilket innebär att de söker förankra ett nytt synsätt när det gäller arbetet med barn i behov av stöd. Jag har tidigare framhållit att skolors verksamhet kan ses som en form av mikropolitik där olika grupper kan ha skilda utgångspunkter för hur en verksamhet bör organiseras. I det förändringsarbete som specialpedagogerna söker genomdriva utgör rektors stöd en central roll enligt specialpedagogerna. Om rektor ”backar upp” och stödjer förändringsarbetet så får det en avgörande roll för hur man lyckas i sina intentioner enligt specialpedagogerna.

I utsagorna kan en viss kritik av skolledningen utläsas. Det förefaller som om vissa specialpedagoger inte får det stöd och det ansvar de anser sig behöva när det gäller att förankra och utveckla arbetet kring den nya specialpedagogrollen. Flertalet talar om att de befinner sig i en mellanställning i organisationen. Det gör det extra svårt att få stöd för de frågor som de driver eftersom de varken tillhör lärargruppen eller skolledningen.

Det förekommer också ett motstånd till den nya specialpedagogrollen hos vissa lärare. Ett flertal specialpedagoger säger att många klasslärare sitter fast i ett *speciallärartänkande*. En rimlig förklaring kan vara att skolledningen inte lyckats förankra den nya special-pedagogrollen i organisationen. I denna kamp mellan olika intressen och föreställningar får rektor sannolikt en stor betydelse. En specialpedagog säger:

> Sen så finns det ju lärare som tycker att varför ska vi ha specialpedagoger? Vi borde ha speciallärare i stället!” Dom här som dom får gå till och sen så kommer dom tillbaka. Och då är det ju svårt att se vad man har för nytta av oss då. (Excerpt 43: S6)

I likhet med vad som framkom i Malmgren Hansens avhandling (2002), där tretton specialpedagoger beskriver sina svårigheter med att upprätta den nya specialpedagogrollen, så är det förståeligt att specialpedagogerna framhåller betydelsen av stöd från skolledningen. I Malmgren Hansens studie framkom att personalen i bästa fall lyssnade på special-pedagogernas intentioner, men att de oftast fick ett ringa gehör för sina idéer. I överensstämmelse med det som framkom i Malmgren Hansens studie så uttrycker flera av specialpedagogerna i föreliggande studie motsvarande synpunkter. De förväntas i flera avseenden arbeta på samma sätt som speciallärarna gjort tidigare.

I SOU 2000:19 konstateras att skolledningen får en avgörande roll för hur skolans inre arbete utvecklas. Hur rektor förhåller sig till specialpedagogernas yrkesroll får sannolikt betydelse för hur skolor väljer att organisera de specialpedagogiska insatserna.

Specialpedagogerna framhåller vikten av att vara flera i organisationen för att tillsammans driva och utveckla yrket. De menar att de blir starkare som grupp gentemot rektor och klasslärare.

När det gäller lärargruppen så framhåller de också ledningens avgörande betydelse för arbetet med elever i relationssvårigheter. Men innebörden i deras utsagor handlar i större utsträckning om vikten av att rektorerna bidrar med resurser:

> Det är ju rektorn som ska äska om resurser, kan man ju tycka. (Excerpt 44: K2)

> Ja, om jag är verktyget så är rektor den som ska bekosta dom verktyg som behövs. (Excerpt 45: K6)

Sammanfattningsvis pekar utsagorna på att specialpedagogerna i högre utsträckning ser skolledningens roll som en attityd- och kunskapsfråga jämfört med lärarna. Rektorerna bör visa engagemang samt ha goda kunskaper i specialpedagogik för att utveckla verksamheten enligt specialpedagogerna. Om skolledningen inte visar detta engagemang, utan främst ser sin roll som administratör i meningen att skaffa fram resurser, så kommer detta att påverka det specialpedagogiska arbetet negativt enligt specialpedagogerna.

Klasslärarna å sin sida menar att utökade resurser utgör en central faktor för att utveckla arbetet kring elever i relationssvårigheter. Dessa bör bland annat användas till en utökad lärartäthet i klassrummet vilket skulle kunna bidra till att lärare ges större möjlighet att bygga relationer till var och en av eleverna. Utsagorna visar sammantaget att grupperna söker stöd hos skolledningen på olika sätt. Detta kan betraktas som ett uttryck för värnande om den egna yrkesgruppen.

Utökade resurser

I samband med frågan – *Vilka åtgärder menar du är nödvändiga att vidta för att komma tillrätta med dessa frågor i framtiden?* framkom exempelvis att utökade resurser anses utgöra en nödvändig förutsättning för att utveckla det specialpedagogiska arbetet. Grupperna lägger dock in olika betydelser i detta. Som tidigare nämnts så ser klasslärarna utökade resurser som den mest centrala uppgiften för rektor.

För specialpedagogerna handlar det i stället om att resurserna borde satsas på kompetensutveckling för personal i syfte att utveckla de specialpedagogiska kunskaperna. Något förenklat betyder det att specialpedagogerna anser att resurserna bör satsas på befintlig personal, medan klasslärarna hävdar att resurserna bör satsas på en utökad personaltäthet, dvs. anställa flera i organisationen för att därigenom möta och motverka problemen. Diskussionen visar på skilda uppfattningar för hur resurserna bör användas. Det förefaller av utsagorna att döma som om klasslärarna och specialpedagogerna i en mening värnar om den egna gruppens intressen:

> Jag skulle ju önska att kunskapen runt eleverna som finns om vad man kan göra, att den ökades hos grundpersonalen så att säga. Jag tänker på den specialpedagogik som jag har läst. Den skulle varenda klasslärare ha. Då skulle det finnas en helt annan förståelse, för eleverna. Någon form av kompetensutbildning för hela gruppen, definitivt. Det är klart att man alltid önskar mer pengar och allt kostar pengar. Men det är ju mer kunskap det handlar om. (Excerpt 46: S5)

Rektorerna uppfattar sin roll i förhållande till elever i relationssvårigheter på lite olika sätt. Flertalet säger att de har det övergripande ansvaret för skolans organisation och ansvarar för hur de specialpedagogiska insatserna utvecklas. Majoriteten av rektorerna säger att det handlar om att skaffa fram resurser till verksamheten:

> Att prata med politiker och få dom med på spåret, det kan jag nämligen tycka att det är min huvuduppgift. Så jag har varit mycket på nämnden och pratat om barn i behov av stöd. Min roll är ju att se till att ha en organisation och se till så förutsättningar för arbetet finns. Min största arbete är att prata för varan så att säga. Att se till att jag får resurser, så att min roll gentemot politikerna är väldigt viktig. (Excerpt 47: R4)

> Min roll är enligt skollagen att jag ska ge alla barn möjlighet att få det stöd de behöver. Vilket är väldigt svårt på grund av att det inte finns resurser tillräckligt. Utan man får pussla, göra förändringar under läsåret och allting. I min budget till skolan så ligger ingenting för barn i behov av särskilt stöd. Utan det får jag ju äska från elevhälsan. Och det äskar man en gång om året inför ett nytt läsår. (Excerpt 48: R5)

För rektorerna framstår resursfrågan som viktig i meningen att den bidrar till den organisation som är möjlig att tillhandahålla för det specialpedagogiska arbetet. Att äska medel hos politiker samt påtala nödvändigheten av resurser anses betydelsefullt i sammanhanget.

Flera av rektorerna talar om dilemman och valsituationer för hur resurserna bör användas på bästa sätt. Bör de användas i det förebyggande arbetet eller för att ta hand om de problemen som för närvarande existerar. Ska de satsas på kompetensutveckling för hela personalgruppen eller på att anställa flera i organisationen?

> Jag står ju hela tiden i ett val. Om jag ska ha specialpedagog eller om jag ska ha stödpedagog eller om jag ska ha fritidspedagog eller vad det är för typ av personal jag behöver. Och trots att vi är en sådan liten skola, så anser jag att här behöver vi två specialpedagoger, i det här området. (Excerpt 49: R1)

> För vi gjorde så på den här skolan, när vi fick besparingskrav, att vi såg till att barn i behov av stöd först fick det de skulle ha, bl.a. har vi en liten undervisningsgrupp och vi har också har väldigt mycket specialpedagoger på vår skola. Jag såg till att vi hade personal och pengar till en liten undervisningsgrupp och också hade råd att ha tre specialpedagoger. Det var på bekostnad av övrig organisation. (Excerpt 50: R4)

> Så det gör vi inför hösten, vi har ju haft en liten grupp på år 4–6, den prövar vi att ta bort inför hösten och lägga mera resurser i arbetslagen för att man ska möta eleverna mer där dom finns. För vi upplever att det är en väldig svårighet att plocka ut eleven i en liten grupp. Det är svårt att få dom tillbaka sen. (Excerpt 51: R6)

Utsagorna visar att resurserna används på olika sätt. På en av skolorna arbetar exempelvis tre specialpedagoger på 450 elever medan en annan skola har en specialpedagog anställd på 400 elever. Vid fyra av skolorna har man satsat resurser på liten undervisningsgrupp och ser denna lösning som nödvändig, medan två av skolorna har valt att avveckla ”liten grupp” och tillför arbetslagen mera resurser i stället.

I studien framkommer att fyra av rektorerna ser äskandet av resurser som centralt medan två av rektorerna inte alls talar om resurser. De lyfter i stället fram andra faktorer såsom exempelvis kompetensutveckling för personalen samt tid för reflektionssamtal. Dessa åtgärder kräver resurser i sig men utsagorna kan tolkas som om dessa två rektorer i stället lägger fokus på det pedagogiska arbetet eftersom de inte nämner resurser överhuvud taget.

I vissa fall framställs resursbristen som den avgörande faktorn för att på ett framgångsrikt sätt komma tillrätta med problemen. Det framstår som om utökade resurser i sig är lösningen. På ett likartat sätt som i talet om *familjen som problemens orsaker* och talet om *vad andra yrkesgrupper behöver* göra så kan det framstå som om problemens lösning finns utanför den

egna gruppens kontroll, nämligen i utökade resurser vilket beslutas av andra personer. Det kan bidra till känslor av maktlöshet och resignation hos personalen eftersom de själva inte kan påverka resurstilldelningen i någon större utsträckning. Det ligger utanför deras kontroll, vilket kan bidra till att ansvaret förläggs till någon annan. Tilltron till att jag kan göra något åt saken med befintliga medel riskerar därmed att undergrävas. Ahlberg (2001) påpekar i sammanhanget att det inte är enbart ekonomiska resurser som avgör hur arbetet kring elever i svårigheter fortlöper, utan dessutom tycks traditionen och den sociala praktiken spela en väsentlig roll i sammanhanget.

Det är viktigt att påpeka att inte alla rektorer, klasslärare och specialpedagoger talar om resursbrist. Ett par av rektorerna samt några av lärarna och specialpedagogerna tar inte alls upp detta ämne under intervjun.

Kompetensutveckling

Majoriteten av specialpedagogerna och hälften av rektorerna talar om vikten av kompetensutveckling i specialpedagogik för att lyckas bättre i arbetet. De menar att sådana kunskaper kan förebygga problemen och bidra till att en gemensam kunskapsbas utvecklas. Framför allt betonar majoriteten av specialpedagogerna nödvändigheten av detta:

> Viktigt att alla får en utbildning i specialpedagogiskt arbete. (Excerpt 52: S3)

> Sedan det här med kompetensutveckling alltså, att all personal inte bara dom som jobbar med specialpedagogiska frågor får någon slags bas att stå på. Att ha en förståelse för att samhället förändras, barns förutsättningar förändras och då måste vi hänga på. (Excerpt 53: R4)

Utsagorna handlar mycket om attityder och generell kunskapsutveckling för att både motverka, förebygga och möta problemen i klassrummen. Vikten av det preventiva arbetet framhålls. I utredningen *Att lämna skolan med rak rygg* (SOU 1997: 108), framkommer exempelvis att elever i svårigheter utgör hela skolans ansvar och att problemen inte främst ska ses som individrelaterade, utan som skol- eller undervisningsrelaterade. Det betyder att dels all personal har ett gemensamt ansvar för det specialpedagogiska arbetet, dels bör uppmärksamma att problemen kan ha med omständigheter kring undervisningen att göra. Dessa antaganden utgör betydelsefulla argument för att all personal kan behöva

kompetensutveckling om specialpedagogiska frågor. Detta i syfte att utveckla gemensamma kunskaper som kan bidra till samordnade insatser i skolan vilket också framhålls i studien.

I SOU 2000:19 betonas att lärande och social omsorg går hand i hand. Trygghet och förtroendefulla relationer utgör grunden i det förebyggande arbetet. Emanuelsson (2003) menar att specialpedagogiken inte bara bör söka lösningar på uppkomna problem utan den behöver också motverka uppkomsten av och mildra utvecklingen av svårigheter och problem. Om specialpedagogerna blir ensamföreträdare för det förebyggande arbetet så finns risken att de specialpedagogiska insatserna blir av reaktiv karaktär enligt Emanuelsson (ibid).

Juul & Jensen (2003) menar att relationsarbetet i klassrummet utgör basen för all annan verksamhet. Att vara elev i en bristfälligt fungerande klassrumsmiljö kan ge upphov till otrygghet, utstötning, bristande motivation och vantrivsel. Detta kan bidra till att eleven ägnar sin tid åt stökighet och negativ uppmärksamhet för att komma undan en påfrestande skolsituation. Ett kunskapsområde när det gäller kompetensutvecklingen kan vara att gemensamt söka utveckla förtroendeskapande åtgärder vilka kan bidra till att tillitsfulla relationer upparbetas i klassrummet. På ett par av skolorna har man etablerat reflekterande samtalsgrupper som ett led i att utveckla kunskaper om arbetet kring elever i svårigheter. I ett sådant samtal kan gemensamma kompetenser och erfarenheter få en framträdande plats vilket kan medverka till kunskapsutveckling för alla. På de skolor som erbjuder reflekterande samtal framhåller personalen värdet av att utbyta sådana erfarenheter kring specialpedagogiska frågor vilket kan bidra till kunskapsutveckling, något som jag återkommer till senare.

Ahlberg (1999) redovisar i en studie där skolan som social praktik och organisation granskas, att reflekterande samtal kan bidra till att personalen distanserar sig från det egna arbetet och utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till den egna undervisningen. Detta kan bidra till utveckling och förändring av undervisningen samt till den organisation som omger eleverna enligt Ahlberg.

Aspelin (1999) och Juul & Jensen (2003) skissar, i det de kallar en *relationsmedveten pedagogik,* på hur relationella processer kan synliggöras och diskuteras som en utgångspunkt för det förebyggande arbetet. Detta kan bidra till att ett förtroendefullt klassrumsklimat upparbetas som i sin tur kan motverka relationssvårigheter.

Samarbete

Ungefär hälften av de intervjuade lyfter på olika sätt fram betydelsen av samarbete för att utveckla arbetet kring elever i relationssvårigheter. Rektorerna framhåller värdet av samarbete inom arbetslagen för att möta elevernas behov och förutsättningar på ett bättre sätt. De påpekar nödvändigheten av en flexibel organisation där exempelvis ett antal lärare i ett arbetslag får ansvaret för en större grupp elever. Verksamheten organiseras sedan utifrån gruppens behov och förutsättningar. Det kan innebära att man i vissa fall arbetar flera lärare tillsammans i en klass medan man i andra fall bryter ner klassen i mindre grupper för att möta elevernas behov på ett mera ändamålsenligt sätt. Lärarlaget får ansvara för att organisera och använda resurserna efter de behov som föreligger i elevgruppen.

I en intervjuundersökning som Ahlberg (2001) genomfört vid två skolor där special-pedagogiska frågor behandlats framkommer att lärare ser arbetslagen som ett viktigt forum för kunskapsutbyte, speciellt då det gäller arbetet kring elever i behov av stöd. Detta ligger i linje med några av rektorernas åsikter:

> Så det gör vi inför hösten, vi har ju haft en liten grupp på år 4-6, den prövar vi att ta bort inför hösten och lägger mera resurser i arbetslagen för att man ska möta eleverna mer där dom finns. Så vi har bestämt att organisatoriskt så jobbar man aldrig ensam här. Man får alltså inte jobba ensam i sin roll, utan man ska ingå i ett team, för att vi ska kunna hitta det här med elevers olikheter och kunna matcha det ihop med pedagoger och stötta varandra när det blir ”barn i behov av stöd ”. (Excerpt 54: R6)

> De tankar vi har inför hösten är ju att gruppera om i mindre arbetsgrupper. Om man bildar arbetslag och parallelläger klasser så får man flera lärare som kan grupperas om utifrån var barnen står. Jag har också funderingar på att knyta fritidspedagogerna mera till klasserna. (Excerpt 55: R1)

Specialpedagoger framhåller å sin sida en annan form av samarbete. De lyfter fram betydelsen av samarbete via kompetensutveckling. Ett par av skolorna har som tidigare påpekats avsatt tid för reflektionssamtal där lärare tillsammans med specialpedagog får tillfälle att diskutera pedagogiska och specialpedagogiska frågor samt utbyta erfarenheter vilket kan bidra till ett utvecklat samarbete mellan yrkesgrupperna. Detta syftar bland annat till att stärka sammanhållningen och utveckla gemensamma handlingsstrategier:

> Vi har våra reflekterande grupper och det är fantastiskt att vi har den här tiden. I och med att vi har våra reflekterande grupper t.ex. så har ledningen visat på att man tycker att det här är viktigt och dom flesta arbetslag tycker också att det är fantastiskt att få ha den här tiden. Där man kan få lyfta bekymren på en lite mer personlig nivå då. (Excerpt 56: S2)

Klasslärarna framhåller också betydelsen av samarbete, men i deras fall handlar det om utökad lärartäthet. De betonar vikten av att tillgodose alla barns behov genom att arbeta flera vuxna i klassrummet. Detta kan bidra till att relationerna utvecklas i en positiv anda eftersom lärartätheten ger utrymme för detta. Några säger exempelvis att lärare passar olika bra i förhållande till elevers olikhet vilket utgör ett argument för att arbeta flera lärare tillsammans. Då kan de komplettera och stötta varandra på ett helt annat sätt enligt klasslärarna:

> Man samtidigt så måste man ju vara flera för att alla barn passar inte alla vuxna. Så därför är det bra att det finns fler. Man förstår inte alla barn. Man kan inte. Det går inte. Man vill och man försöker men vissa barn dom är som en gåta och man får inte den där kontakten med dom. Men då är det så bra för ofta så brukar det finnas någon annan i omgivningen som kan möta barnet, så brukar det lösa sig i alla fall. (Excerpt 57: K5)

Ett par av rektorerna betonar också vikten av att arbeta flera vuxna i klassrummet för att i större utsträckning upparbeta förtroendefulla relationer:

> Det är ju via personaltätheten som vi har tid att bygga dom här relationerna. (Excerpt 58: R2)

Sammanfattningsvis framhåller således personalen betydelsen av samarbete på ett eller annat sätt. Grupperna lägger dock in olika innebörder i detta. Rektorerna ser exempelvis *samarbetet inom lärarlagen* som en väg att gå, vilket inte behöver betyda att man arbetar flera tillsammans under en lektion. Specialpedagogerna ser samarbetet främst knutet till *kompetensutveckling* medan klasslärarna å sin sida lyfter fram betydelsen av att *arbeta flera* vuxna i klassrummet.

Hargreaves (1998) hävdar att i en postmodern tid, där metoden med stort M kritiskt ifrågasatts får ett utvecklat samarbete en avgörande roll. I skolans verksamhet, där problemen beskrivs som komplexa och lösningarna förefaller mångfacetterade, ter sig samarbete nödvändigt för att hitta gemensamma och framgångsrika vägar att gå. I en sådan komplex kultur kan samarbete bidra till kunskapsutveckling och stärka handlingskraften hos personalen. Det är vanligt förekommande idag att olika yrkesgrupper tillvaratar gemensamma kunskaper inom en verksamhet för att utveckla denna såsom exempelvis inom sjukvården. Det kan i bästa fall bidra till en kontinuerlig kunskapsutveckling när den samlade erfarenheten

inom institutionen tas tillvara. I föreliggande studie framhåller flertalet betydelsen av samarbete för att komma vidare i arbetet kring elever i relationssvårigheter.

I sammanhanget är det dock av betydelse att påpeka att ingen av intervjudeltagarna lyfter fram betydelsen av ett utökat samarbete med föräldrarna. I skollagen kap. 1, § 2 slås fast att *Skolan skall samarbeta med hemmen*. Det är inget som framkommer i denna studie. Specialpedagogerna lyfter dock fram betydelsen av ett utökat samarbete med eleverna, något som inte påpekas av lärarna och rektorerna.

Liljegren (2001) betonar i sin avhandling nödvändigheten av ett utökat samarbete med inte minst föräldrarna för att nå framgång i arbetet med elever i svårigheter. Den konsultations-modell som hon utvecklat och prövat bygger i grunden på samverkan av olika slag. Hon betonar framför allt ett utvecklat samarbete mellan specialpedagoger, lärare, elever och föräldrar för att tillsammans förebygga och möta problemen. Liljegren menar att goda relationer mellan föräldrar och lärare är en förutsättning för att förbättra elevernas situation på flera plan.

I två av de studier som redovisats tidigare (Gunnarsson 1995, Ekström 2004) framhålls också betydelsen av samarbete för att utveckla det specialpedagogiska arbetet. Studierna pekar på att skolorna brister i detta avseende. Detta ses som en bidragande orsak till att arbetet kring barn i behov av stöd inte nått framgång. I avhandlingarna framhålls nödvändigheten av samarbete på flera plan för att komma vidare. Inte minst efterlyses ett utökat samarbete mellan föräldrar och skola.

Andersson (2004) visar, i en studie som fokuserar på samarbetet mellan föräldrar vars barn anses vara i sociala svårigheter och lärare, att goda relationer mellan föräldrar och lärare utgör en viktig aspekt för att hantera problemen på ett mera framgångsrikt sätt. Föräldrarna i Anderssons undersökning efterlyser genomgående en bättre och mera ömsesidig kontakt med lärarna. De efterfrågar mera information om sina barn och menar att ett förtroendefullt bemötande från lärares sida är angeläget och att lärarna i större utsträckning borde visa respekt och lyssna på föräldrarna. När kontakter tas handlar det oftast om klagomål enligt föräldrarna, vilket gör att relationen mellan lärare och förälder löper risken att undergrävas.

Lundgren & Persson (2003) konstaterar vid en genomgång av ett antal statliga utredningar som rör arbetet med barn och unga i riskzonen att samverkan utgör ett nyckelord i sammanhanget. De påpekar att ett förtroendefullt samarbete mellan hem och skola är av stort värde för att utveckla arbetet kring elever i svårigheter.

Sammanfattningsvis pekar ett flertal studier på betydelsen av ett utvecklat samarbete inte minst mellan lärare och föräldrar. Det var som sagt inget som lyftes fram i denna studie. Det

behöver å andra sidan inte betyda att samarbete inte värdesätts utan förklaringen kan vara att intervjudeltagarna ägnar sina svar åt andra insatser.

Förtroendefulla relationer

Majoriteten av specialpedagogerna samt några av klasslärarna talar om betydelsen av att utveckla förtroendefulla relationer i klassrummet för att förebygga problem. De framhåller exempelvis att elevernas synpunkter borde tas tillvara och att lärare bör inbjuda eleverna till delaktighet i större utsträckning vilket kan bidra till att respektfulla möten upparbetas. Att medverka till ett förhållningssätt som präglas av omtanke, respekt och inkännande utgör en grund för ett förtroendefullt klassrumsklimat, enligt specialpedagogerna. Dessa synpunkter kan knytas till begreppet ”relationskompetens” som Juul och Jensen (2003) lyfter fram som en viktig kompetens för lärare.

Begreppet relationskompetens är mångtydigt och svårdefinierbart. Jag ansluter mig till en definition som innebär förmåga att samarbeta, ta hänsyn till, lyssna på, etablera förtroendefulla band samt visa respekt och omtanke om andra (omarbetning av Juul & Jensen 2003). Relationskompetens rör i detta sammanhang det inre arbetet i klassrummet det vill säga relationerna mellan lärare – elev där lärares bemötande och interaktion med eleverna står i fokus:

> Respekten för eleven. Att man verkligen lyssnar på vad dom säger. Det kan ju vara som ett skrik ” Jag vill inte”, men gå in och gör dig omaket att få en relation till eleverna, så förstår du var det här skriket står för och varför dom protesterar. Fråga vad det handlar om. Det är ju A och O. Vad som än händer – gå in och prata med eleven. (Excerpt 59: S5)

> Jag är helt övertygad om att vi kan få ner problemen om vi kan skapa en god anda i klassrummet. Förhållningssättet är grunden och en del av det förebyggande arbetet. Att man satsar på dom vuxna och förhindrar att problem uppstår. Trygga vuxna är A och O i äkta möten med eleverna. Jag tycker att det finns många otrygga vuxna, som till och med kan vara rädd för elever och då kan man inte skapa trygghet heller. Du måste vara trygg som vuxen själv, för att kunna sprida det till eleverna. Man kan gå omkring utan att ha några direkta möten med eleverna. Man bara är här. Man gör sitt jobb, men egentligen så skulle man vilja vara någon annan stans. Ett demokratiskt arbetssätt är det som gäller. Elevernas synpunkter måste tas på allvar. Barn kan vara med och tycka och tänka tidigt. (Excerpt 60: S2)

Enligt intervjupersonerna är det främst kvaliteten i de interpersonella relationerna som behöver utvecklas. Att lyssna mera på eleverna är en återkommande synpunkt i flertalet av

utsagorna samt att tillgodose delaktighet och respektera eleverna som jämbördiga individer i större utsträckning. Kvaliteten på relationerna mellan lärare och elever tycks enligt Nordahl m.fl. (2007) vara avgörande för det klassrumsklimat som upparbetas. Eleverna blir motiverade och inspirerade av lärare som respekterar dem och som månar om att upprätthålla ett positivt relationsklimat. Enligt Nordahl m.fl. tycks lärare som har en god relation till eleverna uppleva mindre klassrumsproblem än lärare som inte upparbetat detta. Lärares betydelse för grupputvecklingen och klimatet i klassrummet kan knappast överskattas. I varje gupp/klass utvecklas en special gruppdynamik och ett speciellt klassrumsklimat. Detta kan innebära delaktighet, gemenskap, närhet, tillhörighet, vänskap och upplevelser av trygghet såväl som ensamhet, isolering, marginalisering, mobbing, utanförskap och kränkning. Lärarens sätt att förhålla sig till och arbeta med de sociala frågorna får sålunda en avgörande betydelse för elevernas trivsel och trygghet i gruppen. Skolverket (2002) framhåller att barns och ungdomars trivsel, trygghet och lust att lära i hög grad avgörs av deras relationer till lärare och kamrater. Detta påverkar sannolikt elevernas relationssvårigheter.

I utsagorna från framför allt specialpedagogerna framkommer en viss kritik av några lärares förhållningssätt De påtalar brister i förhållningssättet hos dessa vilka bidrar till relations-problem som har att göra med hur interaktionen mellan lärare – elever etableras.

En studie av skolforskaren Johan Wennhall (Skolverket rapport nr 72 1994) visar att många lärare är engagerade i sitt ämne men misslyckas i sina relationer till eleverna. Cirka var fjärde elev uppgav att bara några få lärare brydde sig om vad de tyckte. Wennhalls studie pekar på att det i många klassrum finns relationsproblem av ett eller annat slag mellan lärare och elever. Lärandet och kunskapandet får bättre betyg av eleverna än de relationsmässiga aspekterna av lärararbetet enligt Wennhall.

Aspelin (1999) har studerat ett antal möten mellan lärare och elever. I studien framkommer att lärares intentioner om att eleverna skall utveckla kunskaper i undervisningen löper risken att misslyckas om kommunikationen mellan parterna saknar förtroendefulla samspelsmönster. Den mellanmänskliga dimensionen och det sociala klimatet får enligt Aspelin en stor betydelse för läroprocesserna.

Laursen (2004) pekar i en studie på att lärares sätt att förhålla sig till eleverna får en avgörande roll för undervisningsresultatet. I undersökningen, där 30 lärare intervjuats och observerats framkommer att lärare som visar värme, engagemang, ger utrymme för delaktighet samt visar respekt för eleverna upplevs som ”framgångsrika lärare”. Laursen har myntat begreppet ”*Den autentiska läraren*” vilket innebär att läraren ”är” medmänniska och lärare i en och samma person. Han eller hon spelar inte rollen av lärare utan är trygg i sig själv

och uppträder ”äkta” i sina möten med eleverna. Laursen hävdar att lärare som når framgång i undervisningen förmår att både bedriva en ämnesundervisning som engagerar samtidigt som han/hon förmår skapa en god atmosfär i klassrummet. I undersökningen kännetecknas dessa lärare av äkthet, arbetsglädje och förmåga att göra intryck på eleverna.

Skolverket (2006) har i rapporten *Vad gör det för skillnad vad skolan gör* som utgör en fallstudie analyserat sambandet mellan skolors verksamhet och deras förmåga att nå skolans mål. Sex skolor har jämförts där tre haft en relativt hög måluppfyllelse och tre en relativt låg. Studien visar att de skolor som i högre utsträckning når målen för skolans verksamhet kännetecknas av en dubbel satsning, det vill säga de satsar både på omsorg och kunskapsutveckling. Den mest framträdande faktorn hos de skolor som lyckades nå målen enligt studien var att lärarnas förhållningssätt präglades ett nära och förtroendefullt klimat. Skolorna satsade tid och resurser på att bygga relationer till eleverna. I studien framkommer i likhet med Laursens studie att lärarna på dessa skolor är motiverade och pådrivande samtidigt som de är omsorgsrelaterade och omhändertagande i högre grad än vid de lågpresterande skolorna.

Ovanstående studier ligger i linje med det som framför allt specialpedagogerna framhåller nämligen att förtroendefulla relationer utgör en förutsättning för det goda lärandet och bidrar till att förebygga relationsproblem. En klasslärare säger:

> Det som jag tror vi är rörande överens om det är att man dels måste bygga upp förtroendet och se det positiva i alla barn och att man tar i barnen och visar respekt och att man pratar med dom. Att man inte skriker och säger en massa dumma saker utan att man lyssnar, så att man är en god lyssnare. (Excerpt 61: K5)

Colnerud (2006) menar med hänvisning till Nel Noddings att vi har en moralisk skyldighet att visa omsorg om den andre i meningen att etablera och upprätthålla omsorgen till eleverna. Hon tvekar inte att lyfta fram omsorgsetikens betydelse för lärargärningen. Den bör utgöra en grundläggande princip på alla nivåer i skolan enligt Colnerud. Om eleverna får erfara omsorg och respektfulla möten så kan det få till följd att han eller hon också möter andra människor med respekt i framtiden.

I föreliggande studie framkommer från framför allt specialpedagogerna att skolans uppgift inte bara handlar om att utveckla kunskaper utan den har också en viktig uppgift i att medverka till social utveckling och demokratisk fostran. Lärare och elever bör mötas som

”hela” subjekt, vilket innebär möten som präglas av ett subjekt – subjekt förhållande enligt några av specialpedagogerna. En specialpedagog säger följande:

> Jag tror att A och O är att lyssna på eleverna och ta dom på allvar och visa att man respekterar dom och visar empati. Att jag förstår hur du har det och att man tillsammans med eleven pratar igenom hur man kan lägga upp det hela. Att eleverna blir mera delaktiga och att man för en dialog och hör vad de tycker i olika frågor. Att man frågar eleverna. Det är viktigt att få eleverna med sig så att de känner sig delaktiga i det man planerar. Jag menar att det är förhållningssätt och bemötande som är oerhört viktigt speciellt för dom här eleverna. Relationen är jätteviktig. Men det innebär inte att man inte ska ställa krav. (Excerpt 62:S3)

Colnerud (2006), Aspelin (1999), Laursen (2004), Juul & Jensen (2003) liksom flera av intervjudeltagarna betonar alltså vikten av förtroendefulla relationer som en av hörnstenarna för att förebygga problem.

I diskussionen om lärararbetet accentueras ibland ett dilemma som handlar om huruvida den sociala dimensionen av lärararbetet eller den kunskapsutvecklande delen ska prioriteras. Vissa lärare tycker sig inte kunna lägga ner för mycket tid på de sociala frågorna eftersom detta kan inkräkta på ämneskunskaperna och kunskapsutvecklingen (Schjellerup Nielsen 2006). Mycket tyder på att dessa faktorer snarare utgör varandras förutsättningar än varandras motsatser.

Den tidiga läs- och skrivutvecklingen

Ett par av klasslärare hävdar att skolan behöver satsa mera resurser på den tidiga läs - och skrivutvecklingen för att förhindra relationsproblem senare:

> Å att man då när dom börjar skolan satsar på basämnena. Att man ser till att barna får en chans att i sin egen takt lära sig läsa, lära sig skriva och räkna. (Excerpt 63: K1)

> Ja, jag skulle ju säga att satsa på barnen när de är riktigt små. Alltså så tidigt som möjligt. För det är det man ser redan i första klass det är ju hela vägen. I dom flesta fall så ser man att det här strulet det fortsätter. Att man skulle satsa mera resurser tidigt. (Excerpt 64: K5)

I Perssons & Andreassons studie (2003) rörande åtgärdsprogram på ett stort antal grundskolor framkommer att läs- och skrivproblem dominerar i de tidiga skolåren. Från år fyra är problembilden mera splittrad och det är betydligt vanligare med problembeskrivningar som

rör elever i socioemotionella svårigheter. En tolkning kan vara att läs- och skrivproblem under de inledande skolåren medför socioemotionella svårigheter på sikt. Om eleverna halkar efter när det gäller läs- och skrivutveckling under de första skolåren så kan det komma att påverka motivationen och intresset för skolan och skolarbetet som helhet. Det kan i sin tur medföra koncentrationssvårigheter på sikt.

Eftersom skolans verksamhet i så stor utsträckning handlar om läs- och skrivaktiviteter knutna till olika ämnen och sammanhang, så riskerar dessa svårigheter att påverka skolarbetet i stort. Om eleverna känner att de halkar efter i undervisningen så finns risken, som jag ser det, att självbilden utvecklas negativt vilket kan bidra till oro och stökighet. Det kan således inte uteslutas att läs- och skrivsvårigheter under de första skolåren kan bidra till koncentrationssvårigheter och motivationsbrist senare.

Individanpassad undervisning

Några rektorer och specialpedagoger samt en lärare framhåller betydelsen av att individanpassa undervisningen i större utsträckning. I talet om orsaker till problemen, vilket berörts tidigare, så framkommer att en alltför likartad undervisning kan bidra till svårigheter för vissa elever:

> Alltså ha förståelse för att ungar behöver ha olika saker. Jag tycker att jag ser för mycket av den vanliga klassrumssituationen. Den är alltför likriktat och det är därför jag tror att det blir oroligt. (Excerpt 65: R4)

> För barn med den här problematiken så behövs det en mera anpassad undervisning för att eliminera och backa upp ungarna. Alltså mera individanpassad undervisning och där ligger vi lite dåligt till. (Excerpt 66: R1)

I enlighet med ovanstående utsagor hävdar Persson (2001) att det är uppenbart att målet ”en skola för alla” ställer krav på lärare att anpassa innehåll och undervisning till elevers olikhet. Pedagogisk differentiering kan motverka att elever blir föremål för speciella lösningar enligt Persson (ibid). I en sådan utgångspunkt ses svårigheterna som lokaliserade till faktorer utanför individen såsom till exempelvis den pedagogik som bedrivs. Genom att bejaka och anpassa undervisningen utifrån elevers olikhet så kan de specialpedagogiska åtgärderna som erbjuds utanför klassrummet i bästa fall undanröjas. I ett sådant perspektiv ses elevers olikhet snarare som en tillgång som kan berika undervisningen än som ett problem. Där kan var och en få utbyte av undervisningen utifrån sina förutsättningar. Persson (ibid) menar att det inte är

skolans uppgift att reducera elevers olikhet och anpassa dem till en normalitetsnorm utan skolan bör snarare anpassa undervisningen efter elevernas skilda förutsättningar.

I Lpo 94 framgår att ”*hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov”* (s. 6). Det innebär att alla lärare bör ha kompetens att organisera arbetet så att hänsyn tas till denna variation enligt läroplanen. Lärares didaktiska kompetens och beredskap att möta alla elever utgör en viktig aspekt för att hantera skilda förutsättningar menar Ahlberg (200).

Mycket talar för att en alltför likartad undervisning kan leda till att vissa elever får svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen i enlighet med lärarens intentioner. En rektor säger:

> Vi har mycket äldre inkörda lärare som har kört sitt race med stängt klassrum i kanske 40 år och det tar tid att komma in med andra funderingar. (Excerpt 67: R1)

Proaktiv och/eller reaktiv verksamhetskultur

Lundgren & Persson (2003) beskriver två verksamhetskulturer när det gäller arbetet inom offentlig verksamhet som de benämner proaktiv respektive reaktiv verksamhetskultur. Den proaktiva kulturen kännetecknas enligt Persson och Lundgren av en gemensam syn på samhällsuppdraget och präglas av förebyggande arbete där gemensamma åtgärder utgör en naturlig del av verksamheten. Den reaktiva kulturen kännetecknas av individuellt präglade lösningar. Arbetet karakteriseras av reaktion snarare än aktion, där uppkomna situationer kräver akuta och snabba lösningar. Den reaktiva kulturen bygger således på åtgärder som vidtas när problemen förefaller akuta och så att säga står för dörren. De utsagor som personalen uttrycker om verksamheten har jag sökt relatera till dessa begrepp. De åtgärder som personalen säger sig vidta kan ses som mer eller mindre akuta och individuellt orienterade eller som förebyggande och samordnade.

Utsagorna i studien kan inte knytas till dessa kategorier på något entydigt sätt. Många svar rör sig i båda riktningarna. Skolorna säger sig arbeta på flera plan och utsagorna kan i vissa fall knytas till båda begreppen. De utesluter heller inte varandra utan arbetet kräver såväl förebyggande som akuta ”här och nu” åtgärder.

Dock framkommer i utsagorna att två av skolorna, vilka var rekommenderade av Specialpedagogiska institutet, förefaller satsa mera på det förebyggande arbetet. Personalen tycks i större utsträckning ha en genomarbetad samsyn och en ledning som driver kompetensutveckling i anslutning till de specialpedagogiska frågorna, vilket kan ses som

förebyggande i en mening. Rektorerna på dessa skolor säger sig verka för en organisation som strävar efter att tillgodose tanken om ”inkludering” och ”en skola för alla”. De har avvecklat ”liten grupp” och satsar i stället resurserna på en större lärartäthet. Dessutom tycks samarbetet mellan specialpedagoger och lärare mera utvecklat. Enkelt uttryckt illustrerar dessa åtgärder en orientering mot ett proaktivt arbetssätt:

> Ja, jag menar att eftersom vi jobbar för en skola för alla elever så uppfattar jag att min roll är att jag ska skapa en sådan skola. Så att alla elever kan få plats i min skola. Och min vision är ju också, sen om den är möjlig eller inte, det är att eleverna ska vara integrerade i dom vanliga klasserna. Sen tror jag att vi kommer att ha ett antal som kanske har väldigt multiproblematiska problem och dom kanske vi inte fixar för problemen är så stora. (Excerpt 68: R6)

> Ja det jag ser som min huvuduppgift med dom här barnen. Det är för det första att göra dom synliga, att acceptera att dom finns och på något sätt hjälpa till att definiera begreppet. Vilka barn pratar vi om när vi pratar om barn i behov av stöd. Och sedan ser jag mig som stöttepelare utifrån att göra en organisation som tar hand om dom här barnen. (Excerpt 69: R4)

På övriga skolor talar man i högre grad om individuella lösningar och akuta åtgärder för eleverna. Specialpedagogerna och rektorerna tycks komma in i arbetet när problemen förefaller övermäktiga för lärarna. Undervisning i ”liten grupp” erbjuds de elever som inte anses klara av undervisningen och/eller relationerna till klasskamraterna. På dessa skolor säger specialpedagogerna att de i stor utsträckning arbetar direkt med eleverna eller tar hand om grupper av elever utanför klassen. Assistenter tillhandahålls och särskilda lösningar såsom anpassad skoldag där eleven erbjuds undervisning under förmiddagen och deltar i praktiska aktiviteter på eftermiddagen förekommer. De åtgärder som personalen talar om i dessa exempel kan betraktas som mera reaktiva till sin karaktär:

> Vi har ju vissa barn som har så stora sociala problem så de har assistenter, för att överhuvudtaget kunna genomföra en dag i skolan. Å vi har ju också elever som inte klarar att genomföra en hel dag i skolan utan har mer en anpassad undervisning och kanske har skolämnen på förmiddagen och har andra aktiviteter på eftermiddagen fria aktiviteter, sporter och sådana saker för att de inte orkar en hel dag. Det är sådana barn som har så stora svårigheter att dom har en vuxen runt sig och då åker dom ut utanför skolan. (Excerpt 70: R1)

Efter de teman som redovisats ovan följer nu redovisningen av ytterligare två teman som utarbetats i anslutning till den forskningsfråga som beskrivits i inledningen av detta kapitel.

Ansvaret vilar på någon annan

Studien visar att specialpedagogerna och rektorerna generellt har mer att säga om specialpedagogiska frågor än klasslärare, i synnerhet om vad som behöver göras i framtiden. Fyra av lärarna säger exempelvis inte så mycket om frågan kring vad som behöver göras i framtiden. En möjlig tolkning av detta är att frågan i större utsträckning varit föremål för diskussion och reflektion bland rektorer och specialpedagoger än i lärargruppen. Det är rimligt att anta att fokus för många lärare är den egna klassen och det pedagogiska arbetet, vilket kan bidra till att specialpedagogiska frågor inte diskuteras och prioriteras i samma grad. Dessa frågor ligger så att säga vid sidan av det huvudsakliga läraruppdraget vilket kan få till följd att de ställs i bakgrunden till skillnad från specialpedagogerna där dessa frågor utgör yrkets kärna enligt mig. Utsagorna visar att specialpedagogerna är den grupp som framför synpunkter kring dessa frågor i betydligt större omfattning än övriga grupper. De föreslår generellt en rad åtgärder som de anser behöver vidtas för att utveckla verksamheten, vilket jag återkommer till.

Rektorernas utsagor varierar i omfattning såtillvida att ett par har relativt mycket att säga om specialpedagogiska frågor medan två säger förhållandevis lite. Vid de skolor där rektorerna hade mycket att säga hade även klasslärare och specialpedagoger mycket att bidra med jämfört med personalen vid övriga skolor. Vid dessa skolor har rektorerna satsat på kompetensutveckling för all personal, något som sannolikt får genomslag för personalens synpunkter på de specialpedagogiska frågorna.

En tendens i studien är att grupperna gärna talar om vad andra yrkesgrupper behöver göra. Flertalet av intervjudeltagarna framhåller åtgärder och lösningsförslag som ligger utanför det egna ansvarsområdet och talar hellre om vad *de* behöver göra än om vad *vi* behöver göra. Flera klasslärare menar till exempel att skolan borde satsa mera resurser i de tidiga skolåren, för att möta problemen tidigt. De hävdar t.ex. att skolan borde satsa mera resurser på den tidiga läs- och skrivutvecklingen för att förebygga problem i framtiden:

> Ja, idealet måste ju vara att man när dom börjar skolan satsa på basämnena. Att man ser till att barna får en chans att i sin egen takt lära sig läsa, lära sig skriva och räkna lite. Å jobba med det. (Excerpt 71: K1)

Några rektorer menar å sin sida att lärarna borde individanpassa undervisningen i högre grad och utforma behovsrelaterade arbetsgrupper för att tillmötesgå elevernas skilda behov. De menar att arbetslagen borde samarbeta mera och utveckla strategier för att möta elevers

olikheter. Synpunkterna pekar på att flera av rektorerna anser att problemens lösning kan knytas till lärargruppens samarbete på ett eller annat sätt.

Specialpedagogerna framhåller å sin sida att skolledningen har en central roll för hur verksamheten kring barn i relationssvårigheter fortskrider. Om skolledningen driver och engagerar sig i frågorna så kommer det att få en stor betydelse för hur man lyckas med det specialpedagogiska arbetet. De betonar exempelvis vikten av att lärare får kompetens-utveckling i specialpedagogiska frågor samt att samarbetet mellan rektorer och specialpedagoger utvecklas. De framhåller dessutom att lärare i större utsträckning borde utveckla ett demokratiskt förhållningssätt i klassrummet.

Sammanfattningsvis visar detta att yrkesgrupperna talar om vad *andra* grupper behöver göra framför att tala om vad den egna gruppen kan åstadkomma. Det är som om lösningen på problemen finns vid sidan om det egna ansvarsområdet. Det ligger i linje med den belysning om problemens orsaker som redovisats tidigare. I den hävdar flera av intervjudeltagarna att orsakerna till problemen finns i familjen eller på grund av samhällsutvecklingen. Detta antyder på ett likartat sätt som ovan att problemens orsaker såväl som lösningarna tycks ligga *vid sidan av* det egna ansvarsområdet vilket kan bidra till föreställningen att den egna yrkesgruppen inte kan göra så mycket åt det hela.

På osäker mark

I anslutning till forskningsfrågan – *Hur talar skolpersonal om lösningar kring elevers relationssvårigheter* framkommer att det ibland tycks vara tillfälligheter som leder till att olika åtgärder prövas. Någon har hört en föreläsning som inspirerat till en metod. Andra har gått kurser i avslappning, massage eller motorisk träning som sedan erbjuds i det pedagogiska arbetet. Ytterligare några talar om träning av social kompetens samt fördelen med belöningssystem. Åtgärderna verkar i många fall vara knutna till en viss person i meningen att det inte är skolledningen, specialpedagoger eller arbetslag som gemensamt arbetat fram och föreslagit åtgärderna.

Skolorna lägger varje år ner stora summor på insatser riktade till elever med olika former av problem. Men insatserna är ofta fragmenterade och inte tillräckligt förebyggande enligt Nordahl m.fl. (2007). De saknar ofta förankring i teori och empiri. De utvärderas sällan, varken med tanke på resultat eller med tanke på kostnadseffektivitet. Gruppen framhåller vikten av evidensbaserad forskning där man ser vilka resultat olika insatser medför i arbetet kring elever i relationssvårigheter.

Johan Asplund (1979) har myntat begreppet *prekär ovetenhet* vilket innebär att handlingar krävs men riktlinjer saknas för vad som är lämpligt att göra. Lärare känner sig manade att handla men vet inte hur han/hon skall hantera situationen. Det saknas etablerade handlingsalternativ samt vägledning för arbetet. Det blir tillfälligheter som avgör såsom att någon deltagit i en kurs av något slag vilket sedan prövas i det löpande arbetet:

> Och sen har vi massage. En av våra idrottslärare har gått en utbildning i massage. Där man hade en koppling till att dyslexi och massage kan ha en samhörighet. (Excerpt 72: R5)

> Det var ju så här att vi åkte på (paus) ja vi hade ledningsgrupper som åkte ner till Danmark. Vi skulle titta på det här med föräldrabestyrelser när vi åkte dit. Hon som skulle föreläsa var inte på plats. Så det kom en kille och föreläste i stället och det han berättade om, det tände vi på. (Excerpt 73: R6)

På ett par av skolorna verkar det dock förekomma mer av samordnade åtgärder såsom att en gemensam policy utarbetats för hur man bör arbeta. De tycks ha en genomarbetad plan för de specialpedagogiska insatserna vilket jag ämnar återkomma till senare.

Hos framför allt lärargruppen uttrycktes en osäkerhet om vad man kan eller bör göra. I deras svar framkom inga väletablerade åtgärder eller metoder som de hänvisade till. Några talade i stället om en bristande kompetens i sammanhanget. En klasslärare sade *Vi får försöka tackla problemen så gott vi kan*. En annan sa:

> Den sociala biten har blivit den som har tagit över. Men det är ju ändå intressant att man känner att man kanske inte har den kompetens man behöver. (Excerpt 74: K4)

Det framstår som om klasslärarna i flera fall försöker hantera problemen så länge och så gott det går, för att sedan när man ”kört fast” anlita rektor och/eller specialpedagog för stöd. Flera av rektorerna och specialpedagogerna beskriver situationen som att *vi får ge stöd så att personalen orkar* och *en stor uppgift är att uppmuntra*. För några rektorer och specialpedagoger tycks det handla om att stödja och uppmuntra lärarna så att de inte ger upp:

> Och sen så har vi ju satsat på att specialpedagogerna ska ge stöd och handledning till personalen. Så att personalen orkar. För det är de det är frågan om. (Excerpt 75: R2)

> Å då tycker jag att man som rektor har en stor uppgift att uppmuntra personalen och jobba vidare och inte ge upp. Jag tycker att dom gör ett otroligt bra jobb. Dom är väldigt duktiga va. (Excerpt 76: R3)

Några specialpedagoger talar om att de försöker avlasta läraren så gott det går för att sedan, när så krävs, ta över hela eller delar av gruppen för att läraren ska orka. Det förefaller som om det handlar om att hitta en nivå där verksamheten fortlöper under acceptabla förhållanden.

Det verkar i vissa fall finnas ett avstånd mellan lärare och specialpedagoger på några av skolorna. Arbetsuppgifterna tycks tydligt åtskilda och samarbetet förefaller bristfälligt. När klassläraren ”kör fast” så kontaktas specialpedagog som så att säga får ta över problemen och avlasta läraren samt i vissa fall ta hand om eleven under kortare eller längre tid. De rycker in när problemen blir övermäktiga för läraren. Detta förhållande belyses också i en studie av Persson (1995). I den framkommer att elever söker upp speciallärarен/specialpedagogen för att komma undan en frustrerande miljö. Specialpedagogen får en beskyddande och kurativ roll eftersom både eleven och läraren känner sig otrygg i skolsituationen enligt Persson (ibid). Om lärare och specialpedagoger inte samarbetar i ett tidigt skede när det gäller svårigheter så finns risk att de traditionella yrkesrollerna vidmakthålls vilket kan leda till att eleverna exkluderas från gruppen eftersom åtgärderna får en skyddande funktion både för läraren och eleven.

Forskning har visat, vilket tidigare påpekats, att problemen tycks öka över tid. En rimlig förklaring kan vara att skolan inte lyckats utarbeta framgångsrika metoder när det gäller arbetet kring elever i relationssvårigheter. Persson & Andreasson (2001) hävdar i sin studie att 21 procent av eleverna i grundskolan bedöms vara i behov av särskilt stöd vilket betyder att var femte elev i grundskolan anses behöva någon form av extra stöd. I SOU *Insatser mot psykiska problem hos barn och ungdomar* (1998:31) framkommer att antalet barn i behov av särskilt stöd ökade vid 80 procent av landets kommuner under stora delar av 1990-talet. Under tidsperioden noterades också en påtaglig ökning inom BUP/PBU av antalet anmälningar av skolelever med beteendeproblem (SOU 1998:31). Detta kan vara ett uttryck för skolors svårigheter att möta och motverka elevers problem. Följande utsaga visar den osäkerhet som tycks råda om vad skolan kan bidra med när det gäller arbetet kring elever i relationssvårigheter. En rektor säger:

> Men det som jag funderar på ibland är att varför är det samma barn i förskolan som i högstadiet som strular. Varför lyckas vi inte bättre. Vi kanske lyckas på det sättet att vi har dom kvar i skolan. (Excerpt 77: R3)

Samtidigt är det viktigt att påpeka, mot bakgrund av vad som sagts tidigare, att den osäkerhet som tycks råda inte gäller för all personal på skolorna. Vid två av skolorna förefaller arbetet

mera förtröstansfullt och samordnat. De har avvecklat liten grupp och säger sig arbeta på flera plan, både förebyggande och vid akuta behov. Det verkar finnas en genomarbetad strategi och en sammanhållen idé om hur man kan möta och arbeta med de specialpedagogiska frågorna på dessa skolor.

Persson & Andreasson (2003) visar i sin studie att de skolor som präglades av en genomarbetad syn på skolans uppdrag och där ett tydligt ledarskap var rådande var behovet av expertstöd mindre. På dessa skolor utgjorde den specialpedagogiska kompetensen en integrerad del av verksamheten och det förebyggande arbetet hade en hög prioritet. Det kollektiva ansvarstagandet betonades i högre utsträckning på dessa skolor vilket förefaller ligga i linje med två av skolorna i min studie.

Sammanfattning av talet om lösningar

I talet om lösningar framhåller intervjupersonerna ett flertal organisatoriska och pedagogiska åtgärder för att förebygga och möta elever i relationssvårigheter. Det betyder att åtgärderna i många fall är riktade mot verksamheten och arbetet i klassrummet. Många lyfter exempelvis fram betydelsen av en engagerad skolledning, av ett utvecklat samarbete mellan personalen, av kompetensutbildning i specialpedagogiska frågor samt möjligheten att tillsammans diskutera och utbyta erfarenheter i s.k. reflektionssamtal för att därigenom utveckla gemensamma kunskaper och kompetenser i det löpande arbetet. Majoriteten av special-pedagogerna och klasslärarna betonar vikten av att utveckla förtroendefulla relationer i klassrummet för att förebygga svårigheter. De menar exempelvis att elevernas synpunkter borde tas tillvara och att lärare borde inbjuda eleverna till delaktighet i större utsträckning än vad som för tillfället görs för att upparbeta förtroendefulla relationer och förebygga problem. Samtidigt framkommer en osäkerhet om vad man kan eller bör göra hos framför allt klasslärarna. Några talar om bristande kompetens och svårigheter att möta denna problematik. Vid fyra av skolorna förefaller verksamheten kring eleverna i huvudsak som reaktiv till sin karaktär. Åtgärderna kännetecknas av att lärarna själva söker hantera svårigheterna på olika sätt för att sedan tillkalla specialpedagoger när situationen upplevs som övermäktig. Specialpedagogerna griper då in och tar över problemen.

På två av skolorna verkar det dock förekomma mera av samordnade åtgärder. De tycks ha en gemensamt utarbetad plan och organisation för de specialpedagogiska insatserna. Lärarna och specialpedagogerna säger sig samarbeta i stor utsträckning bl.a. beroende på att

rektorerna engagerat sig i och sökt förankra den nya specialpedagogrollen i verksamheten. Åtgärderna förefaller i huvudsak som proaktiva till sin karaktär.

De lösningar som diskuterats i detta kapitel ligger i linje med de åtgärder som Dyson och Millward (2000) lyfter fram som betydelsefulla för att utveckla inkluderande lärarmiljöer. De talar om ett ledarskap med en klar vision, om betydelsen av lärares attityder till special-pedagogiska frågor, om reflektion och kompetensutveckling, om betydelsen av ett utvecklat samarbete, om lärares förmåga att upparbeta förtroendefulla relationer samt en förmåga att anpassa undervisningen till elevers olikhet.

När det gäller åtgärder är omstrukturering av klassrumsundervisningen, dvs. åtgärder som inte är inriktade på enskilda elever utan i stället är inriktade mot hela klassen, de mest lovande insatserna för att förebygga beteendeproblem i skolan enligt Nordahl m.fl. (2007).

I kapitel 9 återkommer jag till och fördjupar diskussionen kring flera av de åtgärder som personalen anser nödvändiga att vidta för att utveckla verksamheten.

KAPITEL 8

Diskussion

Med utgångspunkt i mitt övergripande syfte kommer jag i detta kapitel att fördjupa diskussionen om vad skolpersonalens tal om elever i relationssvårigheter kan innebära för verksamheten. Inledningsvis knyter jag diskussionen till den teoretiska ram som studien vilar mot. I *talet om* verksamheten framkommer olika innebörder vilka jag menar utgör sociala konstruktioner. Vissa av dessa innebörder kommer att få genomslag i verksamheten genom att de ges tolkningsföreträde framför andra. Detta kan som jag ser det tolkas i relation till de maktförhållanden som råder inom skolan, något som jag kommer att diskutera i detta kapitel. Detta kommer i sin tur att påverka de insatser som eleverna erbjuds. Det innebär att *talet om* får betydelse för de insatser som respektive skola tillhandahåller vilket betyder att talet om i en mening kan ses som ett villkor för verksamheten. Eftersom villkoren förefaller skilja sig åt kommer målet om likvärdighet att diskuteras i relation till de villkor som enligt personalen tycks förekomma. Detta får, som jag ser det, implikationer för skolan som demokratisk arena.

I studien framkommer exempelvis att synen på skolledningens roll, specialpedagogens roll och betydelsen av samverkan skiljer sig mellan intervjudeltagarna. De sociala konstruktioner som får tolkningsföreträde när det gäller synen på skolledningens roll, specialpedagogens roll och betydelsen av samverkan kommer att påverka de insatser som respektive skola erbjuder och därmed de villkor som eleverna erbjuds.

Sammanfattningsvis kan detta kapitel ses som en diskussion över vad *talet om* kan innebära för de villkor som erbjuds på skolorna.

Olika sociala konstruktioner

Socialkonstruktionismen utgör studiens teoretiska ram och presenterades i kapitel 4. En grundläggande princip är att inte acceptera sociala företeelsers ”naturlighet”, utan i stället påvisa skilda synsätt i syfte att exempelvis belysa att *talet om* en verksamhet kan te sig på olika sätt vilket också framkommer i denna studie. En social verksamhet såsom en skola utgör inte något som bara finns där en gång för alla. De sociala konstruktionerna har formats, skapats och återskapats över tid, i bl.a. de sammanhang som intervjupersonerna varit

delaktiga, i vilket betyder att de får konsekvenser för verksamheten. De påverkar personalens sätt att förstå världen och handla i den. De sociala konstruktionerna förefaller många gånger stabila samtidigt som de kan förändras över tid.

I kap. 5–7 har jag redovisat en rad teman i intervjudeltagarnas tal om elevers svårigheter. Jag har belyst hur de ser på orsakerna och de åtgärder som de säger sig vidta samt vad de anser vara nödvändigt att göra i framtiden. Kring dessa frågor framkommer i vissa fall skilda uppfattningar från intervjudeltagarna och grupperna. Utsagorna visar exempelvis att personalens *tal om* vid en skola i vissa avseenden skiljer sig från personalens *tal om* vid en annan skola. En rimlig tolkning är att de skillnader som föreligger mellan yrkesgrupperna och personalen vid de olika skolorna är formade under olika omständigheter vilket betyder att intervjudeltagarnas *tal om* utgör skilda sociala konstruktioner och torde kunna förstås mot bakgrund av de olika omständigheterna.

I studien framkommer att *talet om* elever i relationssvårigheter är varierat och mångfacetterat. I vissa fall framstår dessutom utsagorna som mångtydiga och motsägelsefulla från flertalet av deltagarna. Det går exempelvis inte att påvisa att en intervjudeltagare eller en yrkesgrupp uttrycker en entydig problemsyn, utan den varierar i många fall. Det betyder att intervjupersonerna i många fall rör sig mellan olika förklaringar vilket visar att deras *tal om* inte går att kategorisera i enkla modeller. Generellt pekar sålunda studien på att i talet om en komplex verksamhet såsom en skola så framkommer en rad olika sociala konstruktioner i hur deltagarna ser på och uppfattar verksamheten.

Clark, Dyson och Millward (1998) hävdar att alla utbildningssystem har att förhålla sig till skilda utgångspunkter när det t.ex. gäller synen på organisationen. Olika grupper kan ha varierade intressen för hur en verksamhet bör bedrivas vilket framkommer i denna studie där exempelvis de olika yrkesgrupperna beskriver nödvändiga åtgärder på olika sätt. Hur dessa skilda intressen tas tillvara kan, som jag ser det, ha att göra med den de maktförhållanden som råder på en skola.

Makten att definiera

Begreppet ”makt” går att definiera på olika sätt. Det innefattar enligt min mening en relation av något slag. Makt är inte en egenskap hos en individ utan framträder i samspelet mellan människor i sociala praktiker. Den definition som jag ansluter mig till innebär att någon eller en grupp människor av olika skäl förmår utöva ett starkt inflytande och skaffa sig

tolkningsföreträde över andra (se Thornberg 2006). Hos skolans personal finns det, menar jag, motiv och värden som på olika sätt står i motsatsförhållande till eller konkurrerar med varandra. Vissa värden kommer i ett sådant konkurrensförhållande att få en dominerande ställning framför andra. I studien framkommer exempelvis att klasslärarna ser en utökad lärartäthet som en viktig åtgärd för att förebygga problem medan specialpedagogerna vill satsa resurserna på kompetensutveckling. Det förefaller sannolikt att rektors inställning till dessa krav kommer att få en stor betydelse för de åtgärder som bifalls. Rektorerna utövar som jag ser det ett stort inflytande över den organisation som utvecklas på respektive skola vilket får betydelse för de insatser som elever i relationssvårigheter erbjuds.

I skolans värld råder som jag ser det i många fall statusskillnader mellan olika yrkesgrupper. Dessa kan enligt min mening skilja sig från en skola till en annan i betydelsen att olika grupper kan uppbära ett större eller mindre inflytande över verksamhetens utformning. Specialpedagoger och/eller klasslärare kan i olika grad komma att påverka verksamhetens utformning. På en av skolorna med ett elevantal på 450 elever arbetade exempelvis tre specialpedagoger medan en annan skola hade en anställd på motsvarande elevantal. Det kan få till följd att vid den skola där tre specialpedagoger arbetar kan dessa få ett större inflytande över verksamheten jämfört med den skola där en specialpedagog arbetar. På motsvarande sätt kan sannolikt en sammansvetsad och inflytelserik lärargrupp påverka verksamhetens utformning i större grad jämfört med en skola där lärargruppen inte är så sammansvetsad utan där var och en i större utsträckning ”sköter sitt”.

Föreliggande studie tyder på att rektorerna på skolorna prioriterar olika delar i den specialpedagogiska verksamheten. Några satsar exempelvis mera på det förebyggande arbetet jämfört med andra. Vid ett par av skolorna arbetar specialpedagogerna i huvudsak direkt mot eleverna medan de har en mera övergripande roll på andra skolor. Det förefaller rimligt att anta att rektorerna på grund av sin ställning får en avgörande roll för hur skolan väljer att organisera verksamheten och den roll specialpedagogerna tilldelas. Föreliggande studie tyder på att rektorerna erhåller ett stort inflytande över den verksamhetskultur och de insatser som erbjuds vid respektive skola. Det innebär sammantaget att de villkor som eleverna erbjuds i vissa fall kan härledas till rektorers syn på den specialpedagogiska verksamheten**.** Rektorernas sociala konstruktioner får därmed ett starkt genomslag i verksamheten.

Talet om varierar

I kapitel 2 har jag framhållit att forskningen inom fältet dominerats av ett medicinskt/psykologiskt perspektiv. Detta har i många fall pekat ut eleven som bärare av sina svårigheter (Haug 1998, Emanuelsson Persson Rosenqvist 2001, Helldin 2002, Nilholm 2003). Dessutom har Hjörne (2004) och Ekström (2004) visat att elevvårdsteam samt kommunala skolpolitiker och chefstjänstemän oftast förlägger problemen till eleven.

I föreliggande studie tycks inte det individbundna perspektivet vara lika framträdande. I talet om problemen och dess lösningar framkommer en mera mångfasetterad bild av orsaker och förklaringar. Klasslärare och rektorer ger både individrelaterade förklaringar samtidigt som de också i hög grad lyfter fram sociala förklaringar när de talar om orsakerna. Specialpedagogerna förlägger i huvudsak problemen till samhällsfaktorer och skolsituationen. Detta pekar på en skillnad i hur grupperna generellt talar om förklaringar såtillvida att klasslärare och rektorer i högre grad talar om orsaker knutna *till livet utanför skolan* medan specialpedagogerna i högre grad förlägger problemen *till skolan*. Noterbart är som tidigare påpekats att endast en person nämner begreppet ADHD och två som berör diagnoser över huvud taget.

Den vanligaste förklaringen som deltagarna talar om är brister i familjen av ett eller annat slag. Femton av intervjupersonerna talar om denna faktor. Dessutom anförs skol- och samhällsrelaterade förklaringar på olika sätt. Noterbart är att alla yrkesgrupper talar om ett flertal orsaker. Ett flertal menar exempelvis att vissa lärare brister i sitt förhållningssätt och/eller att den pedagogik som erbjuds inte är anpassad efter elevernas olikheter och förutsättningar, vilket indikerar att skolpersonalen inte kategoriskt tillskriver eleven problemen. Det är värt att lyfta fram att innehållet i personalens tal om elever i svårigheter tycks mera socialt orienterat jämfört med den forskning som jag tidigare redovisats vilken visar att orsakerna till elevers problem i skolan i huvudsak söks hos barnet (Hjörne 2004, Persson 1995, Ekström 2004). Det betyder att de sociala konstruktioner som skolpersonalen **i** denna studie uttrycker tycks skilja sig från de neuropsykologiska förklaringar som den medicinskt/psykologiska forskning i hög grad lyft fram.

Redan på 1970-talet konstaterade SIA-utredningen att elevers svårigheter kunde vara såväl individ som social och skolrelaterad (se Wahlström 2002). Utredningen pekade på att det var viktigt att först pröva om arbetssättet i skolan skulle kunna ändras. Det var dock sällan som orsakerna söktes i skolmiljön eller i undervisningssituationen enligt utredningen. Den

framhöll sålunda vikten av att kritiskt granska det dominerande individperspektiv som tycktes råda.

Det är intressant att konstatera att intervjudeltagarna i linje med utredningens intentioner tycks se svårigheterna ur ett flertal aspekter. De talar exempelvis om åtgärder som är riktade mot det pedagogiska arbetet på olika sätt såsom differentierad undervisning, satsning på läs - och skrivutveckling, flera lärare i klassrummet etc. vilket pekar på att personalen ser *pedagogiska* åtgärder som en väg att möta problemen.

De stödåtgärder som erbjudits elever i svårigheter har, som jag belyst tidigare, under lång tid sökt kompensera elevens brister på olika sätt (se Haug 1998, Emanuelsson Persson Rosenqvist 2001, Helldin 2002, Nilholm 2003). Det är eleven som har stått i fokus för åtgärderna. Detta tycks också vara fallet på fyra av skolorna som deltagit i studien där enskild undervisning i mindre grupp erbjuds. Samtidigt lyfter flera fram åtgärder riktade mot organisationen såsom kompetensutveckling för all personal, vikten av en engagerad skolledning, betydelsen av samarbete och reflekterande samtalsgrupper. Det kan tolkas som att personalens tal om åtgärder rymmer handlingar riktade såväl mot det pedagogiska arbetet som organisationen och det inre arbetet i klassrummet. Något förenklat visar det att i talet om lösningar så är åtgärderna i huvudsak riktade mot de vuxna, dvs. personalen och i andra hand mot eleverna. Enligt Nordahl m.fl. (2007) visar forskning att organisatoriska och klassrumsrelaterade åtgärder har större effekt när det gäller arbetet kring elever i relationssvårigheter än satsningar på individcentrerade åtgärder.

Mot bakgrund av detta finns det, som tidigare påpekats, anledning att fundera över varför de lösningar som i hög grad tillgripits inom den specialpedagogiska verksamheten så starkt dominerats av ett kompensatoriskt individperspektiv när exempelvis personalen som arbetar nära eleverna, åtminstone i min studie, uttrycker lösningsförslag som är riktade mot organisationen och arbetet i klassen. Det förefaller rimligt att förstå detta mot bakgrund av att det medicinskt/psykologiska perspektivet haft ett stort inflytande över fältet vilket sannolikt bidragit till att detta perspektiv fått tolkningsföreträde. Enligt Nordahl m.fl. (ibid) är det högst osäkert om specialundervisning i traditionell bemärkelse, dvs. individuellt stöd i olika basämnen, har någon förebyggande eller mildrande effekt på elever i relationssvårigheter. Åtgärderna förefaller snarare felinriktade eftersom svårigheterna ligger på ett annat plan. Forskningsresultat pekar enligt Nordahl m.fl. (ibid) på att den traditionella special-undervisningen har begränsad effekt på elever i relationssvårigheter.

I studien framkommer att *talet om* i flera fall skiljer sig åt mellan yrkesgrupperna. Det förefaller som om intervjudeltagarna värnar om den egna gruppens villkor i meningen att

specialpedagogerna talar om att det behövs fler specialpedagoger, medan lärarna värnar om utökad personaltäthet i klassrummet. Det är också värt att notera att grupperna i stor utsträckning *talar om* vad andra behöver göra framför vad den egna gruppen behöver göra för att utveckla verksamheten. Rektorerna säger exempelvis att klasslärarna borde samarbeta i större utsträckning medan specialpedagogerna talar om att rektorerna behöver engagera sig i de specialpedagogiska frågorna mera. Det förefaller alltså som om intervjudeltagarna värnar den egna gruppens intressen, samtidigt som de förlägger ansvaret för vad som behöver göras hos någon annan.

En relativt stor grupp påpekar dessutom att problemen kan härledas till familjen samt att det saknas resurser för att komma tillrätta med problemen. Det tyder i likhet med ovanstående resonemang på att orsakerna såväl som lösningarna i vissa fall anses ligga vid sidan av det egna ansvarsområdet. Det kan bidra till känslor av maktlöshet och krav på att någon annan ska lösa problemen. Följden kan bli att den egna personen fritas från ansvar och att en kritisk granskning av det egna arbetet får stå tillbaka eftersom problemen och dess lösning ligger hos någon annan. Det kan få till följd att den organisation och de insatser som varit förhärskande över tid återskapas och upprätthålls på den enskilda skolan.

Sammanfattningsvis innebär det att personalens *tal om* de elever som är i fokus för studien i en mening får konsekvenser för de insatser som tillhandahålls eftersom de synsätt som får tolkningsföreträde kommer att påverka verksamheten i en eller annan riktning. Om exempelvis det huvudsakliga ansvaret för de specialpedagogiska insatserna förläggs till någon annan yrkesgrupp så kan det bidra till att det gemensamma ansvaret åsidosätts, vilket får betydelse för de villkor som erbjuds eleverna. Dessa villkor kan i sin tur relateras till skolans roll som demokratifostrande arena.

Likvärdighet

Likvärdighet är ett begrepp som ofta förekommer i diskussioner när det gäller skolans roll som demokratifostrande arena. Det utgör ett centralt begrepp i skollagen och understryker skolans ansvar att möta och erbjuda varje elev likvärdiga villkor. Begreppet likvärdighet går att definiera på olika sätt. Jag ser det inte som rimligt att uttömma alla möjliga tolkningar inom ramen för denna studie. Jag nöjer mig med att hänvisa till skollagen där det bland annat står att: *Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet* (1 Kap. 2 § skollagen).

Likvärdighetsbegreppet kan som jag tolkar det knytas till målet *en skola för alla.* Det innebär att skolan skall utformas så att den är ändamålsenlig för alla elever, oavsett förutsättningar och behov (se SOU 1998:66). I Lpo 94 står att läsa att:

> Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. […] Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen (s. 6).

Det betyder, som jag ser det, en skola där alla elevers erfarenheter tas tillvara och där alla elever erhåller en undervisning som tillgodoser vars och ens behov, företrädesvis inom ramen för en sammanhållen klass. I en sådan skola undervisas elever med olika förutsättningar, erfarenheter och bakgrund tillsammans. I SOU (1998:66) påpekas att ”om målet med likvärdighet och en sammanhållen skola skall kunna nås, så måste skolan anpassa sin organisation och sin undervisning så att alla barns förutsättningar tas till vara” (s. 44). I utredningen framkommer att de svårigheter som föreligger skall så långt möjligt överbryggas med ett anpassat arbetssätt och anpassade läromedel.

Skolan ska med en sådan utgångspunkt organiseras utifrån den mångfald som föreligger och denna mångfald ska vara representerad i klassrummet. I regeringens proposition *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* (1998/99:15) kan man läsa följande:

> …elever med funktionshinder bör så långt det är möjligt erbjudas undervisning inom ramen för skolans ordinarie organisation… (s 19) …och att arbeta förebyggande så att elever inte stöts ut, att anpassa skolmiljö, arbetssätt och arbetsmetoder efter elevers olika förutsättningar… (s 85).

I anslutning till ovanstående så visar föreliggande studie att personalen exempelvis ser olika på behovet av *liten grupp* vilket får konsekvenser för hur de övriga specialpedagogiska insatserna upparbetas. På fyra av skolorna utgör liten grupp en del av organisationen kring barn i behov av stöd. Personalen ser denna verksamhet som nödvändig för vissa elever. De menar att den behövs både för eleven och klassens bästa eftersom klassens arbetsro störs av så kallade ”stökiga” elever. Det är dessutom bra för elevens egen utveckling menar flera av rektorerna och klasslärarna. De framhåller att vissa barn har svårt att tillgogogöra sig undervisningen i klassen. De personliga problemen är så stora att de riskerar att hamna i ett utanförskap i gruppen, vilket medför en olägenhet för dem. Eleverna får svårt att finna sig tillrätta i klassens gemenskap. Av dessa skäl är det motiverat med liten grupp. I den lilla gruppen blir barnen synliggjorda på ett helt annat säger några av deltagarna:

> Det är ju ledsamt att det ska behövas. Men det är frågan om överlevnad både för barn och vuxna och dom andra barna. (Excerpt 78: K1)

> Jag tycker, som var med på den tiden när vi hade specialklass att det var en fin människosyn, trots att dom då gick i klassrummet bredvid den stora klassen och hette läsklass. Men man kan säga att dom här små undervisningsgrupperna som gjorde att varje individ i alla fall förhoppningsvis varje dag kände att de lyckades med någonting. Alltså jag kan inte förstå att det är fel att säga att ett barn behöver ha mer tid på sig för att lära sig läsa därför ska dom vara i mindre grupp och ha specialutbildad personal. (Excerpt 79: R4)

Någon säger att liten grupp har räddat en hel del barn och att vi aldrig kommer ifrån detta arrangemang. Man menar att det är alltför besvärligt för de övriga inblandade i klassen när någon elev ständigt bråkar och stör. I ett sådant läge mår eleven bäst av att vistas i liten grupp. Dessutom hävdar några att vissa elever trivs i den lilla gruppen och vill vara där.

Detta synsätt kan härledas till det som Carlsson och Nilholm (2004) kallar svag inkludering. Utifrån denna utgångspunkt argumenterar man för att inkludering i sammanhållna klasser inte passar alla barn och att särlösningar för vissa barn inte strider mot inkluderingstanken och en skola för alla.

Vid två av skolorna har man i stället avvecklat liten grupp och satsat resurserna på andra lösningar. Rektorerna vid dessa skolor påtalar svårigheten med att få tillbaka eleverna till den ordinarie klassen vid en sådan lösning. De riskerar att hamna i ett utanförskap. Carlsson och Nilholm (ibid) benämner detta ”stark inkludering” vilken innebär att inkludering inte ger utrymme för några kompromisser. Skolan ska utifrån en sådan ståndpunkt organiseras från den mångfald som förekommer. Den skall vara i stånd att omfatta och tillmötesgå alla elever i en sammanhållen klass. Ett par av rektorerna säger:

> När vi hade särskild undervisningsgrupp, då var det ju liksom att läraren slog larm. Det här barnet fungerar inte. Ta bort den ifrån mig. Okey, vi diskuterade med föräldrar, vi tog in specialpedagog, psykolog eller kurator eller någonting och så gjorde vi en bedömning. Ja, särskild undervisningsgrupp kan vara ett alternativ. Sen var det jättesvårt att få tillbaka dom ut i klassen. Då släppte klassläraren helt. Den tillhör inte mig längre. (Excerpt 80: R5)

> För vi upplever att det är en väldig svårighet att plocka ut eleven i en liten grupp. Det är svårt att få dom tillbaka sen. (Excerpt 81: R6)

Sammantaget visar utsagorna att personalen på skolorna talar om nödvändigheten av liten undervisningsgrupp på olika sätt vilket i sin tur får konsekvenser för de villkor eleverna

erbjuds. De sociala konstruktionerna kring behovet av *liten grupp* tycks sålunda skilja sig åt. Detta får sedan betydelse för den organisation som i övrigt byggs upp vilket betyder att elever i relationssvårigheter kommer att möta olika förutsättningar beroende på i vilken skola de går.

Skolan som demokratisk arena

Haug (1998) hävdar, som tidigare påpekats, att ett kompensatoriskt perspektiv varit vanligt förekommande i svensk specialundervisning. Dessa åtgärder har ofta erbjudits via liten grupp. Detta synsätt kan knytas till vissa utsagor, vilka pekar på att individuella lösningar anses som nödvändiga för att komma till rätta med elevers svårigheter (se bl.a. excerpt 77 och 78).

Två av rektorerna lyfter i stället fram det deltagardemokratiska perspektivet som övergripande mål (jfr Haug). Det verkar av utsagorna att döma som om de skolor som avvecklat liten grupp värnar om den sammanhållna klassen och satsar resurserna på åtgärder som kan bidra till elevers delaktighet (se excerpt 79 och 80). Att utöka personaltätheten, vilket dessa skolor medverkat till, kan ses som en åtgärd för att flera lärare i samverkan ska få möjlighet att i större utsträckning möta elevers olika förutsättningar och tillmötesgå målet en sammanhållen skola för alla.

Det förekommer dock att elever också på de skolor som avvecklat liten grupp erbjuds speciella lösningar utanför klassens ram. Det rör sig i dessa fall om elever med som man säger ” mycket stora multiproblem”.

Som tidigare påpekats så har målet om en inkluderande utbildning vuxit sig allt starkare såväl internationellt som i vårt land under senare tid. Med utgångspunkt i *Salamancadeklarationen* (1994) har inkluderingsbegreppet fått en framträdande plats. Där framgår bland annat att utbildningen ska utformas så att den breda mångfalden tas tillvara, som ett led i att bekämpa diskriminerande attityder. Thomas & Loxley (2001) hävdar att *inkludering* är starkt knutet till värden såsom social rättvisa och allas rätt till deltagande på lika villkor oberoende av förutsättningar och prestationsförmåga. Den sammanhållna klassen blir med ett sådant antagande ett eftersträvansvärt mål.

I ljuset av ovanstående resonemang samt i anslutning till den diskussion som belysts i kapitel 1 om skolan som demokratisk arena, så är det angeläget att framhålla, att den specialpedagogiska verksamheten och de villkor som erbjuds rör grundläggande värdefrågor.

De specialpedagogiska insatser som skolor erbjuder blir med en sådan utgångspunkt ett uttryck för vissa underliggande värden såsom synen på likvärdighet och delaktighet.

Vid två av skolorna förefaller de specialpedagogiska insatserna vara mera samordnade. Rektorerna på dessa skolor verkar i hög grad argumentera för den starka inkluderingstanken det vill säga målet om en sammanhållen klass. De säger sig verka för en organisation som tillvaratar denna målsättning. En av rektorerna säger:

> Ja, jag menar att eftersom vi jobbar för en skola för alla elever så uppfattar jag att min roll är att jag ska skapa en sådan skola. Så att alla elever kan få plats i min skola. Och min vision är ju också, sen om den är möjlig eller inte, det är att eleverna ska vara integrerade i dom vanliga klasserna. (Excerpt 82: R6)

Dessa skolor har som sagt avvecklat liten grupp och i stället satsat resurser på det inre arbetet i klassrummet och på förebyggande åtgärder i form av bland annat reflektionsgrupper och kompetensutveckling. De har som de säger utvecklat ett antal ”verktyg” för att söka tillgodose målet om en skola för alla. Specialpedagogerna tycks ha en mera övergripande och handledande roll på dessa skolor och samarbetet med rektorer och lärare verkar väletablerat.

Vid övriga fyra skolor tycks åtgärderna mera mångfasetterade och lärarna tycks i större utsträckning hantera problemen på egen hand. En rektor säger ”*Å då tycker jag att man som rektor har en stor uppgift att uppmuntra personalen och jobba vidare och inte ge upp*”. Det förekommer en rad åtgärder på dessa skolor såsom anpassad studiegång, motorisk träning, ansvarspedagogik, avslappningsövningar och belöningspedagogik. Det förefaller som om specialpedagogerna arbetar mera enskilt med utvalda elever på dessa skolor. Samarbetet med lärare och specialpedagoger tycks inte lika väletablerat. Specialpedagogerna arbetar mera med utredningar och åtgärder direkt riktade mot eleverna.

Redovisningen ovan visar, enligt skolpersonalens utsagor, att villkoren för eleverna förefaller olika på skolorna. Insatserna tycks skilja sig åt vilket får till följd att eleverna möter olika förutsättningar. Rektorerna verkar lägga in olika innebörder i begreppet inkludering (se bl.a. excerpt 77–80) vilket, i kraft av deras makt, får konsekvenser för den organisation och den verksamhet som tillhandahålls. Det betyder att likvärdighetsbegreppet får olika betydelser på skolorna. Skolans roll som demokratifostrande arena får därmed olika mening beroende på vid vilken skola eleverna går.

Sammantaget visar studien att rektorernas inställning till och värdering av *liten grupp* tycks få konsekvenser för de sammanlagda insatserna som tillhandahålls på skolorna (se bl.a.

excerpt 50 och 53). Det betyder att rektorernas sociala konstruktioner tycks få genomslag i verksamheten.

Specialpedagogrollen varierar

I anslutning till diskussionen om skilda villkor så finns det anledning att peka på att specialpedagogrollen tycks variera på skolorna vilket också bidrar till skilda villkor i verksamheten. I intervjuerna framkom skilda synpunkter på vad specialpedagogerna i huvudsak bör syssla med.

Specialpedagogerna själva säger sig sympatisera med den nya specialpedagogrollen, det vill säga att de i huvudsak ska arbeta övergripande med handledning, konsultation och organisatoriska frågor. Enligt det som framkommer i talet om så tycks de dock arbeta på olika sätt. Ett par arbetar enligt egen utsago från en position som ligger nära den gamla speciallärarrollen. De arbetar i huvudsak med enskilda elever eller grupper av elever i speciella arrangemang. Två arbetar från en position som mera motsvarar den nya rollen som innebär att de i huvudsak har en handledande och konsultativ roll. Övriga två säger att de befinner sig i en mellanställning. Det innebär att arbetsuppgifterna för specialpedagogerna tycks skilja sig åt på skolorna vilket får till följd att villkoren för elever i relationssvårigheter i en mening blir olika. Den nya specialpedagogrollen tycks inte etablerad på alla skolor och det tycks finnas en spänning mellan det nya och det gamla enligt några. Specialpedagogerna menar att speciallärartänkandet lever kvar hos många lärare och rektorer. De påpekar att det är svårt att förankra ett nytt tänkande i verksamheten vilket betyder att de får gå fram varsamt med det nya. Detta ligger också i linje med vad Malmgren Hansen (2002) fann i sin studie. Hennes avhandling (ibid) visar att de förändringar som eftersöktes inte fick det genomslag som förväntades. Den praxis som varit förhärskande på skolorna tycktes svår att kortsiktigt bryta. En specialpedagog i min studie säger:

> Att inte jobba så mycket med eleverna utan man ska mer jobba med gruppen och organisationen. Men det är inte lätt för det kan bli spänningar emellan speciallärarrollen och det nya. Därför får man försöka att vara lite diplomat här. Ej gå fram för fort. (Excerpt 83: S3)

En rimlig tolkning är att rektorernas och klasslärarnas inställning till specialpedagogernas arbetsuppgifter får genomslag i verksamheten. I studien framkommer exempelvis att

rektorerna ser olika på specialpedagogrollen. Några poängterar exempelvis betydelsen av det nya uppdraget och framhåller den handledande rollen som central:

> Handledning ska inte ses som någonting jag behöver få för att det är en problematik utan att handledning är någonting som jag har rätt att ha där jag kan lyfta och dryfta det jag ser som inte fungerar för mig. Att jag kan få handledning innan det händer saker och ting. Så handledning tror jag mycket på som förebyggande. Just nu så får man ju handledning när det inte fungerar i stället. Men vänd på det i stället. Jag behöver handledning för att allting ska fungera utan att det blir problem. (Excerpt 84: R5)

Andra anser att arbetet bör infatta den handledande och konsultativa rollen samtidigt som de anser att det direkta arbetet med eleverna är nödvändigt.

I likhet med rektorerna skiljer sig lärarnas syn på specialpedagogernas arbetsuppgifter. Några talar om att de bör syssla med utredningar, vara behjälpliga vid upprättandet av åtgärdsprogram och i vissa fall ta barnen från klassen och ”hjälpa dem”:

> Så dom får inte bara ge råd och tips och bara handleda eller så, utan dom måste ju jobba med dom. Det är väl just dom här som har sådana svårigheter som dom egentligen har läst och jobbat med, men som inte jag har. (Excerpt 85: K3)

Andra ser med tillförsikt på den nya rollen och tycker att den fungerar bra:

> Men även att man hade mera konsultativ hjälp av specialpedagogerna. Att dom kom in och skuggade mig. Att dom observerade i klassrummet och ifrågasatte – varför gör du så och så här och så här, gav mig tips. Specialpedagogen och jag pratade om det. Men det är sällan att någon säger som jag säger. Men man måste göra det bästa möjliga och jag blir ju blind. Jag kanske inte ser hur jag jobbar och hur jag bemöter barnen. Det är ju jätteviktigt. (Excerpt 86: K4)

I studien framkommer att vissa specialpedagoger tilldelas uppgifter som de menar strider mot intentionerna för den nya yrkesrollen. De uttrycker i det avseendet en kritik mot hur några rektorer definierar deras arbetsuppgifter. Detta kan tolkas ur ett maktperspektiv i meningen att rektorernas syn på specialpedagogernas arbetsuppgifter får tolkningsföreträde trots att specialpedagogerna själva önskar arbeta utifrån de nya intentionerna.

Sammanfattningsvis pekar svaren på att rektorer och lärare ser olika på special-pedagogernas arbetsuppgifter vilket sannolikt får betydelse för de villkor som erbjuds eleverna. I vilken utsträckning lärare och specialpedagoger samverkar samt hur rektorerna

definierar specialpedagogernas arbetsuppgifter får sålunda konsekvenser för de insatser som eleverna möter.

Skolledningens roll

Rektorerna har, som jag tidigare varit inne på, ett grundläggande ansvar för hur verksamheten organiseras på respektive skola. Det är rimligt att anta att rektorerna utgör navet för de specialpedagogiska insatserna och den verksamhetskultur som upparbetats vid respektive skola. I Perssons, Andreassons och Heimerssons (2005) studie framkommer att rektorernas engagemang tycks få en stor betydelse för hur man lyckas i det specialpedagogiska arbetet. I Skolverkets skrift *Att arbeta med särskilt stöd* (2002: 668) framkommer att skolledningens engagemang i arbetet kring barn i behov av stöd inte kan överskattas. De får exempelvis en viktig roll när det gäller att äska om medel och verka för att resurser erhålls i relation till politiker och kommunala tjänstemän, något som också framhålls i denna studie. Persson, Andreasson och Heimersson (2005) visar i sin forskning att orsaken till att vissa elever inte får det stöd de är i behov av handlar om bristande resurser. Resurserna lägger i många fall en grund för vad som är möjligt att göra inom en verksamhet.

Specialpedagogerna och klasslärarna framhåller, vilket påpekats i resultatdelen, rektorernas avgörande betydelse för hur arbetet kring elever i relationssvårigheter utvecklas. De lyfter dock fram detta utifrån olika bevekelsegrunder. Lärarna menar att resurserna borde satsas på fler vuxna i klassrummet vilket gör det möjligt att i större utsträckning upparbeta förtroendefulla relationer. Vid två av skolorna har rektorerna valt en sådan lösning. Vid de andra skolorna har rektorerna i stället valt att satsa resurser på *liten grupp* vilket visar att rektorerna använder befintliga medel på olika sätt vilket i förlängningen får betydelse för de villkor som erbjuds.

Specialpedagogerna påpekar betydelsen av att rektorerna engagerar sig i samt bidrar till att förankra den nya specialpedagogrollen i organisationen. I Persson, Andreasson och Heimerssons studie (2005) framkommer att på skolor där rektor lyckats förankra den nya specialpedagogrollen får skolorna mindre behov av traditionell specialundervisning. Behovet av liten undervisningsgrupp tycks minska, vilket också verkar vara fallet vid två av skolorna i denna studie. Ett likartat resultat beskrivs för övrigt i Skolverkets rapport *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* (2006).

Nordahl m.fl. (2007) menar att det finns mer att vinna på att omstrukturera klassrumsmiljön och lärares förhållningssätt samt utveckla samarbetet mellan specialpedagoger och lärare än att fortsätta satsa på specialpedagogiska arrangemang som ligger utanför klassrummet.

Tre av skolorna var som sagt rekommenderade av Specialpedagogiska institutet som goda exempel när gäller arbetet kring elever i behov av stöd. Vid framför allt två av dessa verkar rektorerna starkt engagerade i de specialpedagogiska frågorna. De har satsat resurser på kompetensutveckling och ett utökat antal vuxna i klassrummet och säger bland annat – ” *Vi har bestämt organisatoriskt att man aldrig jobbar ensam här”* och ”*Det är ju via personaltätheten som vi har tid att bygga dom här relationerna*”. De har också satsat resurser på reflekterande samtal.

I studien framkommer att personalen på dessa skolor generellt säger mer än personalen vid övriga skolor. Det kan antagligen härledas till den kompetensutbildning i specialpedagogik som rektorerna och skolan satsat på. De specialpedagogiska frågorna har sannolikt varit föremål för diskussion på ett mera omfattande sätt än vid övriga skolor vilket bidrar till den samsyn som i högre grad tycks finnas på dessa skolor. Detta får i förlängningen betydelse för de villkor som eleverna erbjuds.

Jag har i detta kapitel sökt visa att *talet om* innehåller olika aspekter när det gäller personalens syn på verksamheten. När det gäller *talet om* skolledningens roll, special-pedagogernas roll och nödvändigheten av samverkan så innehåller detta tal olika innebörder. De innebörder som får tolkningsföreträde kommer sannolikt att påverka den organisation och de insatser som tillhandahålls på en skola. Detta får i sin tur konsekvenser för de villkor som eleverna erbjuds. Sammanfattningsvis betyder det att de sociala konstruktioner som får tolkningsföreträde kommer att forma verksamheten i en viss riktning. Detta ligger i linje med ett flertal avhandlingar som visar att den invanda verksamhetskultur som tycks råda på en skola kan knytas till hur personalen ser på problemen vilket sedan inverkar på de insatser som tillhandahålls (se Hjörne 2004, Hellblom-Thibblin 2004, Malmgren Hansen 2002, Ekström 2004).

Det är dock viktigt att påpeka att de villkor och den verksamhet som en skola säger sig erbjuda inte kan beskrivas på något entydigt sätt. Det förekommer olika insatser på skolorna och den samlade bilden visar att åtgärderna är mångfacetterade och komplexa (se figur 3 på sid. 81). Som tidigare påpekats har jag inte studerat den faktiska verksamheten utan endast analyserat *talet om verksamheten*. Det innebär att talet om de villkor som tycks råda i den konkreta verksamheten får tolkas med viss försiktighet.

Studien visar emellertid att den verksamhetskultur som tycks råda vid två av skolorna skiljer sig generellt från de övriga när det gäller organisation, specialpedagogens roll, samarbete mellan olika personalgrupper samt synen på liten grupp. De skolor som avvecklat liten grupp, dvs. sökt förändra en traditionell specialpedagogisk lösning som förekommit under lång tid, har omorganiserat verksamheten för att möta denna förändrade förutsättning som avvecklandet av liten grupp inneburit. De har som en av rektorerna säger ”utvecklat ett antal verktyg” för att i högre grad söka tillgodose målet om en skola för alla. Detta ska ses som bakgrund till att *talet om liten grupp* fått ett relativt stort utrymme i detta avsnitt. Två av rektorernas tal om och syn på liten grupp och en skola för alla tycks få konsekvenser för de specialpedagogiska insatser som generellt tillhandahålls på dessa skolor. Detta får i sin tur följder för de villkor som eleverna erbjuds.

KAPITEL 9

Bortom studien

Flera forskare inom det specialpedagogiska fältet såsom Ahlberg och Björck-Åkesson (Vetenskapsrådet 5: 2007) menar att en huvuduppgift för det specialpedagogiska arbetet är att söka undanröja hinder för delaktighet och gemenskap. Den personal som dagligen arbetar med elever i relationssvårigheter gör en betydelsefull insats, men många ger samtidigt uttryck för att de har begränsade kunskaper för att hantera svårigheterna (jfr. Nordahl m.fl. 2007). Det framkommer i studien att framför allt klasslärarna upplever arbetet med elever i relationssvårigheter som en utmaning. Det verkar som om det saknas väletablerade metoder att tillgå och som om problemens komplexitet bidrar till känslor av vanmakt. Några uttrycker en önskan om att få ”hjälp” utifrån. Andra efterlyser mera kunskaper kring området.

Mot bakgrund av ovanstående vill jag i detta kapitel återvända till några av de teman som jag tidigare redovisat. Avsikten är att fördjupa diskussionen kring några av de lösningsförslag som lyfts fram i det empiriska materialet. Ett sådant resonemang kan förefalla normativt men min ambition är att visa på den potential för förändring och utveckling av verksamheten kring elever i relationssvårigheter som dessa förslag rymmer.

Samverkan

Forskning visar att ett framgångsrikt arbete kring elever i relationssvårigheter främjas av samarbete på flera plan (Liljegren 2003, Andersson 2004 och Nordahl mfl.2007). Enligt Nordahl m.fl. krävs det i många fall insatser på ett flertal områden som omger eleverna för att få till stånd en positiv utveckling. I föreliggande studie framkommer att det inre samarbetet behöver utvecklas. Två av skolorna har som tidigare nämnts satsat resurser på ett utökat samarbete i klassrummet via en utökad lärartäthet. Utgångspunkten har, enligt rektorerna, varit att man *inte ska arbeta ensam* i klassen utan samarbeta i större utsträckning.

Specialpedagogerna framhåller betydelsen av ett nära samarbete men lägger in andra innebörder i detta. De lyfter fram samarbetet med klasslärarna och rektorerna som centralt vilket sannolikt får betydelse för de villkor som eleverna möter på respektive skola. Noterbart

i sammanhanget är som tidigare påpekats att klasslärare och rektorer inte talar om ett utvecklat samarbete med föräldrar och elever.

Nordahl m.fl. (2007) framhåller att en god kommunikation med föräldrar och elever ökar sannolikheten för en positiv utveckling för eleverna. Specialpedagogerna är den grupp som lyfter fram betydelsen av ett sådant samarbete. Liljegren (2003), Andersson (2004) och Nordahl m.fl. (2007) menar att arbetet kring elever i relationssvårigheter kräver samarbete på flera nivåer, inte minst med eleverna. I Liljegrens (ibid) konsultationsmodell, som redovisats tidigare, framhålls kommunikationens betydelse för att tillvarata erfarenheter och kunskaper hos flera parter vilket i förlängningen kan bidra till framgångsrika handlingsstrategier. Liljegrens modell innebär att såväl skolans personal som elever och föräldrar söker gemensamma lösningar på svårigheterna. Modellen påminner om de reflekterande samtal som några skolor tillämpar vilket jag återkommer till senare.

I studien framkom, som tidigare nämnts, att samarbetet mellan specialpedagoger och lärare ser olika ut inom och mellan skolorna. Majoriteten av rektorerna menar att vissa lärare har svårt att omfatta ett nära samarbete med specialpedagogerna. Det är framför allt de äldre lärarna som enligt några av rektorerna anses *sitta fast* i gamla mönster. De har erfarenheter av speciallärare, vilket gör att de gärna ser ett fortsatt arbete utifrån denna roll. Det verkar som om äldre lärare med lång erfarenhet i yrket inte gärna tar råd av nyutbildade special-pedagoger:

> Men sen vet jag att många, speciellt äldre lärare som är vana vid speciallärare i stället va. Så den lärare du kommer att träffa är nog mera en sån där som skulle vilja att kom nu och ta ut den här och sätt dig och var med honom/henne. Man känner att man vill få lite lugn och ro i sin klass va. (Excerpt 87: R3)

Några hävdar att samarbetet mellan specialpedagoger och relativt nyutbildade lärare fungerar bättre. Rektorerna påpekar att skolan befinner sig i en omställningsprocess och att lärarna kommit olika långt i att omfatta den nya specialpedagogrollen.

Specialpedagogerna menar i likhet med rektorerna att samarbetet med klasslärarna ser olika ut. I vissa fall fungerar det bra, i andra fall tycks samarbetet mera bekymmersamt. Vissa lärare ställer sig tveksamma till att specialpedagogerna sysslar med konsultation och handledning och anser att specialpedagogerna bör arbeta direkt med eleverna. Andra önskar utveckla samarbetet och diskuterar gärna med specialpedagogerna om vilka vägar som är möjliga att gå:

> Och där etablerar man ju inte minst kontakten med klassläraren och ser hur uppfattar hon mig. Ser hon mig som en inkräktare eller ser hon mig som en hjälpare. Och i de fall där man ser mig som en inkräktare då får man ju gå väldigt varsamt fram och sen etablerar man ju kontakten med barnen där och det barn som är nämnt vid namn då. En del vill att man ska ta ut och fixa till eleven En del lärare kan ju inbjuda till att (paus) men säg vad du tycker alltså, säg ärligt och då är det ju väldigt, väldigt bra, mycket lättare. (Excerpt 88: S1)

Liksom rektorerna menar några av specialpedagogerna att samarbetet med äldre lärare brister i vissa avseenden:

> Men samarbetet fungerar relativt bra, sen är det klart att en del är gamla beprövade lärare som har jobbat i många år och då kan det bli att man får uppdrag att nu ska du göra det och det med den här eleven. (Excerpt: 89: S3)

> Nu är jag ärlig och rak när jag säger så här. Jag tror att det är många lärare som inte bedömer att dom behöver någon handledning av nån specialpedagog utan har dom jobbat så pass många år själva så har dom inställningen att det här kan vi. (Excerpt 90: R1)

Sammanfattningsvis tyder utsagorna på att samarbetet mellan lärare och specialpedagoger ser olika ut. Erfarna lärare tycks vilja hantera svårigheterna på egen hand medan yngre lärare verkar mera öppna för handledning och konsultation.

En tolkning av detta är, att rektors och lärares inställning till specialpedagogernas arbetsuppgifter får betydelse för hur samarbetet mellan lärare och specialpedagog utvecklas. Vid de skolor som exempelvis satsat på specialpedagogisk kompetensutbildning för all personal förefaller samarbetet mellan lärare och specialpedagoger mera förtroendefullt. Villkoren för de elever som anses vara i svårigheter eller löper risken att hamna i sådana blir olika beroende på hur rektorer och lärare ser på specialpedagogernas arbetsuppgifter.

Reflekterande samtal

Den neuropsykologiska forskningen har, som tidigare framhållits, haft ett starkt inflytande över fältet. Det har bidragit till att vetenskaplig forskning som ligger vid sidan av det pedagogiska fältet lyfts in i en pedagogisk kontext vilket sannolikt medverkat till att personalen i många fall förlitat sig på experter som funnits vid sidan av den pedagogiska verksamheten. Frågan är om dessa sidovetenskaper som utövat ett starkt inflytande över fältet, bidragit till att personalens erfarenheter och kunskaper kring arbetet med elever i

relationssvårigheter fått stå tillbaka i debatten. Det är i sammanhanget intressant att notera att det i Barnpsykiatrikommitéens slutbetänkande *Insatser mot psykiska problem hos barn och ungdomar* (SOU 1998:31) framhålls att skolrelaterade problem skall hanteras inom skolan i samråd med föräldrar, elever och personal. I betänkandet varnas för en överdiagnostisering. Det finns enligt utredningen en risk att problemen okritiskt förläggs till individen vilket också tycks vara fallet enligt ett flertal studier (se Hjörne 2004, Persson 1995, Ekström 2004). Följden av att okritiskt förlita sig på ett medicinskt/psykologiskt perspektiv kan medföra en förväntan om att specialister utanför verksamheten ska förklara, ta över och lösa problemen. En följd kan bli att personalen bortser från gemensamma analyser av skolmiljön, pedagogiken, lärares förhållningssätt och den relationskultur som råder i klasserna.

I föreliggande studie framkommer att vissa lärare mera sällan tycks ha elever i relationssvårigheter i sina klasser. Mot bakgrund av detta framstår det som angeläget att tillvarata den kompetens och de erfarenheter som dessa lärare har. Reflekterande samtal kan utgöra ett forum som kan bidra till att kunskaper tas tillvara och sprids inom lärargruppen. En kunskaps- och kompetensutveckling kan etableras i en så kallad praxisgemenskap där reflektion och kommunikation får en framträdande plats. I föreliggande studie framhåller personalen på de skolor som etablerat sådana samtal förtjänsten med dessa när det gäller utvecklandet av gemensamma kunskaper. Av detta skäl ser jag det som angeläget att ytterligare fördjupa diskussion kring sådana samtal.

Under de senaste decennierna har *kommunikation som lärande* och *reflekterande samtal* fått en alltmer framträdande plats i den pedagogiska debatten (Dysthe 1996, Säljö 2000, Englund 2001). Reflektion och kommunikation ses som meningsskapande processer vilka bidrar till kunskapsutveckling (Alexandersson 1996, Handal 1996). Tanken om den forskande läraren och den reflekterande praktikern har diskuterats när det gäller synen på lärares professionalism och kunskapsutveckling. Det återspeglar en förväntan om att lärare fortlöpande ska utveckla kunskaper om den egna verksamheten (Alexandersson 2007). Handal (1996) menar att en reflekterande praktik bidrar till en professionell yrkesutövning. Den utgör en yrkespräglad verksamhet där deltagarna tillsammans söker utveckla en gemensam kompetens och kunskapsbas. Dialog genom flerpartssamtal utgör väsentliga delar i all form av kunskapsbildning (Dysthe 1996, Säljö 2000) och bidrar till insikter om hur andra förstår och handlar i olika situationer.

För att göra den praktiska kunskapen synlig och möjliggöra kritiskt granskning av densamma fordras att lärare tillsammans reflekterar över den egna verksamheten (Alexandersson 1996). När en osäker situation problematiseras och belyses utifrån olika

erfarenheter och perspektiv kan alternativa idéer framträda. Reflekterande samtal kan leda till att lärare omtolkar och omdefinierar sina erfarenheter och förgivettaganden. Alexandersson (ibid) hävdar att genom reflektion över gemensamma erfarenheter kan ny kunskap synliggöras, vilket kan fördjupa förståelsen av exempelvis en specialpedagogisk verksamhet. I ett sådant samtal rör sig deltagarna fram och tillbaka över tänkbara handlingsalternativ och möjliga förklaringar. Handal (1996) menar att personalen i ett sådant samtal har möjlighet att granska rutiner och formulera utmanande frågor. Poängen är att belysa och medvetandegöra deltagarna om att de handlingar som iscensätts i det dagliga arbetet inte med nödvändighet behöver vara de enda möjliga eller ens de mest fruktbara i sammanhanget. Ett sådant samtal kan i bästa fall bidra till att en gemensam kunskapsbas växer fram som kan komma hela verksamheten till godo och gagna det specialpedagogiska arbetet på sikt, inte minst när det gäller arbetet kring elever i relationssvårigheter.

I elevvårdsdiskussioner är det, enligt Andersson (1999) och Liljegren (2001), vanligt att problembeskrivningar och orsaksförklaringar av olika slag står i fokus. Andersson (ibid) menar att det finns en risk att sådana problemfokuserade diskussioner får en dominerande plats framför lösningsinriktade förslag. I *Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan* (SOU 1998:66) framhålls bl.a. att skolan i högre grad borde koncentrera sig på elevers möjligheter och ”starka sidor” i stället för att fokusera på brister och svårigheter. Som ett alternativ till det problemfokus som många menar varit vanligt förekommande i elevvårdsdiskussioner och lärarrum har under senare år ett så kallat ”lösningsfokuserat tänkande” lyfts fram. Jag finner det motiverat att belysa detta tänkande eftersom det kan utgöra ett alternativ till det problemfokus som kommit att ifrågasätta alltmer under senare år (Andersson 1999, Liljegren 2001).

Lösningsfokuserat tänkande

Mycket av forskningen och diskussionen om elevvården har fokuserat på elevers problem och dess orsaker (se Andersson 1999, Liljegren 2001). Det har sannolikt medfört att diskussionen om möjliga handlingsalternativ fått en mera undanskymd plats. Risken finns att elevers brister och tillkortakommanden blir det dominerande i diskussionen i stället för att fokus riktas mot elevers förutsättningar och möjliga lösningar. Ur ett lösningsfokuserat perspektiv kan det vara fruktbart att vända på resonemanget och fråga sig, vid vilka tillfällen samspelet med eleven fungerar bra och hur kan detta förstås och förklaras?

Att rikta blicken framåt och tillsammans med kollegor, elever och föräldrar utforma framtida handlingsalternativ och mål utgör en central tanke i ett lösningsfokuserat perspektiv. Liljegren (2001) hävdar nödvändigheten av en förskjutning från ett problemfokus till ett lösningsfokus när det gäller det specialpedagogiska arbetet. Att söka stärka elevens tro på att själv bemästra och påverka sin situationen i en positiv riktning utgör en central tanke i detta perspektiv.

Lösningsfokuserat tänkande har, som jag ser det, sin grund i den klientcentrerade humanistiska psykologin, vilken betonar att människor innehar resurser som i större utsträckning borde tas tillvara i problemsituationer. Perspektivet har som jag ser det viss koppling till socialkonstruktionismen i meningen att det betonar språkets och kommunikationens roll för hur vi uppfattar, handlar och förhåller oss till omvärlden. Språket kan belysa alternativa handlingar och lyfta fram möjligheter som sedan kan bidra till att individer ser tillvaron på ett nytt och annorlunda sätt och påbörjar ett förändringsarbete. De reflekterande processer som beskrivits tidigare kan utgöra exempel på hur skilda uppfattningar kan mötas och öppna för omtolkning och alternativa handlingar. Liljegren (2001) menar att vi inte behöver förstå den enda eller hela orsaken till ett problem för att söka lösningar. Det finns inget entydigt samband mellan orsak och lösning/handling.

Det lösningsfokuserade perspektivet bygger på tanken att tillvarata elevens egna resurser och verka för delaktighet samt sträva efter delmål och mål (Andersson 1999, Ajmal & Rhodes 1999, Liljegren 2001, Måhlberg & Sjöblom 2003). Att se och diskutera möjligheter utgör en central tanke i detta perspektiv. Det bygger på föreställningen att en liten förändring kan medverka till en positiv och uppåtgående spiral vilket kan medföra en större förändring på sikt. Fokus ligger på framtiden där samverkan och eget ansvar utgör centrala utgångspunkter (Andersson 1999, Ajmal & Rhodes 1999, Liljegren 2001, Måhlberg & Sjöblom 2003, Kim Berg & De Jong 2003, Furman 2005). I perspektivet betraktas eleverna som självständiga samarbetspartners som innehar förmågor att delta i ett eget förändringsarbete. Perspektivet kan, som jag ser det, också knytas till demokratiska begrepp som delaktighet och inflytande vilka utgör centrala begrepp i läroplanen (se Lpo 94 s. 14).

Didaktisk kompetens att möta alla elever

I studien framhåller några av deltagarna att brister i undervisningen bidrar till elevers problem. Några av specialpedagogerna och rektorerna menar exempelvis att lärarna i större utsträckning borde anpassa undervisningen efter elevernas olikhet, skilda förutsättningar och behov. Detta ligger i linje med vad som påtalas i utredningen, *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling* (SOU 1999:63), nämligen att pedagogikens mest angelägna uppgift är att bidra till att lärare kan möta den naturliga variationen hos eleverna. Det ställer krav på lärares didaktiska kompetens i meningen att undervisningen bör organiseras efter denna variation. Persson (2001) hävdar exempelvis att det inte är skolans uppgift att reducera elevers olikhet. Det betyder att ämnesundervisningen borde anpassas efter elevers olikhet i större utsträckning. En sådan pedagogisk differentiering kan enligt Persson (ibid) motverka att vissa elever får problem. Om elever upplever undervisningen som tråkig och ointressant kan det i förlängningen bidra till motivationsproblem vilket kan medföra att eleven blir föremål för specialpedagogiska åtgärder.

I SOU *Från dubbla spår till Elevhälsa* (2000: 19) framhålls att elever som har svårigheter i en klass eller tillsammans med en lärare kan klara sig utmärkt i en annan klass och/eller tillsammans med en annan lärare. Detta är något som också framhålls av ett flertal i denna studie. Den allmänpedagogiska forskningen har enligt Egelund, Haug & Persson (2006) undvikit att beröra frågor om pedagogisk differentiering, dvs. frågor om hur man kan anpassa undervisningen efter elevers olikhet. En utmanande fråga i sammanhanget är enligt Egelund m.fl. (2006) om den allmänpedagogiska forskningen önskar bidra med och utveckla den didaktiska forskningen i en sådan riktning.

I den nationella kvalitetsgranskningen som genomfördes i Sverige 1998 framkom att den specialundervisning som erbjöds inte bidrog till elevers utveckling på något påtagligt sätt trots att stora resurser satsades. Granskningen pekade på att specialundervisningen i många fall innehöll en isolerad färdighetsträning som var monoton, fragmentiserad, trist och föga utmanande. Det fanns sällan någon koppling mellan det som försiggick i special-undervisningen och det som eleven arbetade med i klassrummet.

Englund (2006) menar att sökandet efter nya former för kunskapsbildning och meningsskapande utgör en didaktisk utmaning för många lärare. Ett flertal forskare som Dysthe (1996), Säljö (2000) och Englund (2006) ställer sig kritiska till den traditionella förmedlingspedagogik som dominerat under lång tid. I SOU 2000:19 poängteras att kunskap

inte bör ses som något absolut utan är något som ligger mellan individen och omgivningen. Att hålla sig fast vid bestämda fakta och vidmakthålla den gamla ”*pluggskolan*” kan bidra till att vissa elever tappar intresset för skolan menar Englund (ibid), något som också framhålls i denna studie. I Lpo 94 heter det att:

> Skolan skall främja elevernas harmoniska utveckling. Detta skall åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av ämnen och arbetsformer. (s. 8)

En alltför ensidig och färdighetsinriktad undervisning kan sannolikt bidra till elevers bristande motivation vilket i förlängningen kan bidra till stökighet. Ur skolans perspektiv kan denna stökighet upplevas som irrationell och utmanande medan den ur elevens perspektiv kan förefalla högst rationell:

> Samhället har ju förändrats väldigt mycket de senaste åren och skolan är ju ganska lik som den alltid har varit. Man kan förstå att eleverna får problem, när dom ska anpassas in i ett system som inte stämmer överens med deras värld. Skolan måste bli bättre på att möta eleverna där dom är, i stället för att alla ska passa in i en viss mall och köra våra kurser som vi gjort i 20–25 år. Förr tänkte man bort vissa elever. Idag bör man tänka in alla. (Excerpt 91: S3)

Dysthe (1996), Säljö (2000) och Englund (2006) menar att en traditionell undervisning med frågor och svar knutna till memoreringskunskaper behöver utmanas av en undervisning som i högre grad bygger på kommunikation som utgångspunkt för lärande. Ett sådant perspektiv kan också öppna för elevers delaktighet och gemenskap.

Den didaktiska forskningen har under senare år betonat innehållets betydelse för lärande och meningsskapande (Englund 1990, 1996, Liberg 1993, Dysthe 1996). Didaktik är ett mångtydigt begrepp och dess innebörd har varit föremål för olika tolkningar. En vanlig definition är att didaktik behandlar frågor om undervisningens vad, hur och varför. Dessa frågor har dock inte någon framträdande plats inom den *specialpedagogiska* debatten. Frågor om *varför* det är av betydelse att bedriva en viss undervisning och *hur* den ska bedrivas samt vilket innehåll (*vad*) som ska erbjudas får sannolikt betydelse för elevernas inställning till skolan och skolarbetet. Det är rimligt att anta att ett innehåll som upplevs som ointressant och/ eller irrelevant i förhållande till elevers erfarenheter och förkunskaper kan leda till bristande uppmärksamhet och stökighet hos eleverna. De riskerar i det avseendet att halka efter i undervisningen. Några av specialpedagogerna och rektorerna pekar på att den undervisning som bedrivs kan bidra till problem för vissa elever:

> Ska jag vara ärlig så tror jag att det mera är så att problemen blommar ut beroende på vilken lärare de har och vilken pedagogik dom möts av. Det är väl det som i så fall är det stora problemet. (Excerpt 92: S5)

Egelund, Haug & Persson (2006) menar att den stora utmaningen för skolan är att utveckla en större acceptans för elevers olikhet och differentiera undervisningen i förhållande till elevers olikhet. Det innebär att alla elevers förkunskaper, erfarenheter och behov bör tillgodoses också där eleverna uppvisar stora olikheter. Det undervisningsinnehåll som erbjuds kan sannolikt vara en faktor som påverkar motivationen och därmed koncentrationen för lärandet, något som också påpekas av intervjudeltagarna.

Relationskompetens

Didaktisk kompetens kan förutom de aspekter som belysts ovan dessutom utvidgas med ytterligare en aspekt, nämligen det som skulle kunna benämnas som relationskompetens. Begreppet är svårdefinierat och jag har tidigare redovisat en definition som innebär förmåga att samarbeta, ta hänsyn till, lyssna på, etablera förtroendefulla band samt visa respekt och omtanke för andra (se Juul &Jensen 2003).

I undervisningen förmedlas inte bara ett innehåll utan lärare bidrar också till att ett relationsklimat upparbetas. Det innehåll och den metod som tillhandahålls omgärdas av en relationssfär som kan vara mer eller mindre respekt- och förtroendefull (jfr. Aspelin 1999). Relationsklimatet utgör, som jag ser det, en central faktor för trivsel, motivation och kunskapsutveckling. I skolan befinner sig eleverna i ett ständigt flöde av relationer och grupprocesser vilka medför en social påverkan av olika slag, enligt Thornberg (2006). Det pågår dagligen olika former av social interaktion i klassrummet som kan innebära erfarenheter av såväl trygghet, respekt och delaktighet som otrygghet och utanförskap. I likhet med att innehåll och metod utgör varandras förutsättningar, så menar jag på motsvarande sätt, att ett förtroendefullt klassrumsklimat i hög grad samverkar med undervisningen i övrigt. Frågan är om inte ett framgångsrikt lärande har sin grund i hur eleverna upplever klassrumsklimatet. Trygghet och ömsesidig respekt utgör sannolikt en förutsättning för elevers trivsel vilket påverkar relationerna i klassrummet, något som också ligger i linje med vad ett flertal av deltagarna i undersökningen framhåller:

> Vi har jobbat med oss själva. Jobbat rätt mycket kring kommunikation, för det är ju naturligtvis A och O att man kan nå varandra. Sen handlar det ju om det grundläggande som är förhållningssättet tycker jag. Det är kanske i grunden det viktigaste. Är det ett positivt förhållningssätt och att förstärka det som är positivt. Att inte fastna på dom negativa bitarna. Det har vi pratat ganska mycket om hela tiden. Tittar man bara på dom negativa sidorna så fastnar man ju själv i ett negativt tänkande. (Excerpt 93: K6)

Juul och Jensen (2003) samt Aspelin (1999) menar att de interpersonella processerna utgör en av de viktigaste aspekterna för att nå framgång i undervisning. De framhåller i likhet med flera av intervjudeltagarna i studien att lärarrollen tidigare byggde på makt och rädsla för lärares rollbetingade auktoritet. Denna hör dock enligt Juul och Jensen (ibid) och flera av intervjudeltagarna till det förflutna. Den rollbetingade auktoriteten bör i stället avlösas av en tillerkänd och förtjänad auktoritet som innebär att lärare erhåller respekt på grund av sin förmåga att utveckla förtroendefulla relationer:

> Jag tycker att det finns fortfarande alldeles för mycket tankar av att eleverna är här för oss vuxna på något sätt. Det är dom som ska anpassa sig till våran undervisning. Och det gick förr, jag menar att ungar var olika förr också, men då var skolan en makt på ett annat sätt än vad den är nu. Och då, alltså vi hade ju aga också, så man var ju tvungen att bara anpassa sig. Idag gör inte ungar det. Utan vi måste anpassa oss mer efter barns och elevers olikheter. (Excerpt 94: S2)

Carlgren och Marton (2000), Juul och Jensen (2003) samt Ziehe (1998) menar att de förändrade förutsättningarna som råder mellan lärare och elever idag innebär att lärararbetet bör bedrivas på ett mer jämställt sätt. Medan den traditionella lärarrollen byggde på en vertikal relation så bör dagens lärare sträva efter en mera jämbördig relation, menar Carlgren och Marton (ibid). Frågan är om detta innebär nya krav på såväl didaktiska som sociala kompetenser för lärare.

Skolverket (2006) visar i en rapport att vid föräldrars och elevers val av skola så tycks förväntningar om trygghet och nära relationer utgöra ett viktigt och vanligt återkommande motiv. Förväntningar om att barnen ska bli sedda och respekterade som individer utgjorde ett tungt vägande skäl för dessa val. Det indikerar att föräldrar ser tillitsfulla relationer som en central aspekt vad gäller barnens skolgång.

Skolverket (2006) har i en jämförande studie mellan sex skolor funnit att de skolor som i högre utsträckning nådde kunskapsmålen kännetecknades av en dubbel satsning som innebar att lärarna värnade om relationerna och omsorgen i klassen samtidigt som de ställde kunskapskrav och bedrev en ämnesundervisning av hög kvalité. Laursen (2004) pekar i likhet

med ovanstående resonemang på att lärares förhållningssätt till eleverna får betydelse för undervisningsresultatet. I Laursens studie (ibid) framkommer att de lärare som når framgång i sin undervisning är de som förmår bedriva en undervisning av hög kvalité samtidigt som han/ hon förmår skapa en god atmosfär i klassrummet. Enligt Laursen är de lärare och medmänniska i en och samma person som bedriver en undervisning med ett starkt personligt engagemang. De spelar inte rollen av *lärare* utan är som Laursen säger *autentiska* i sina möten med eleverna. Det innebär att de värnar om såväl relationsklimatet som kunskapsutvecklingen i klassen.

Berglund (1998) har ingående studerat hur fjorton ungdomar som definierats som problematiska formerar sina liv. Ingen av ungdomarna säger sig blivit ”botad” av någon metod vid de behandlingshem där de vistats. När det gäller positiva förändringar i ungdomarnas utveckling så framhåller de i stället betydelsen av möten med människor som lyssnat på dem, trott på dem och ställt upp för dem. De lyfter fram människor som de tycker sig haft en personlig relation till och som gjort intryck på dem genom sitt engagemang. Detta skulle kunna definieras som relationskompetens.

Med utgångspunkt i Berglunds studie tycks människors förhållningssätt till medmänniskor utgöra en avgörande faktor för hur tilliten och självbilden formas i mötet med den andre. För speciellt de elever som vuxit upp med erfarenheter av att inte bli sedda, lyssnade på eller tagna på allvar så blir det med hänvisning till ungdomarna i Berglunds undersökning betydelsefullt att få erfara förtroendefulla möten med vuxna i skolan.

Kanske är ett led i det förebyggande arbetet att utveckla förtroendefulla relationer som utmärks av en grundläggande tillit och gemenskap, något som också flera i undersökningen lyfter fram. Det kan sannolikt bidra till en fri- och trygghetszon för elever som i övrigt vuxit upp under svåra förhållanden likväl som negativa relationserfarenheter i skolan kan förmedla känslor av otrygghet och utanförskap för elever som vuxit upp under goda omständigheter:

> Jag brukar säga att ”barnen är det aldrig några problem med, herregud” skolan vore underbar om det bara vore för barna. Men det är alla vuxna (skratt, skratt). Det är alla vuxna som ställer till problem tycker jag. Och framför allt när det gäller lärare som i sitt förhållningssätt skapar mer problem, kring barnet va. (Excerpt 95: S4)

Andersson (2001) betraktar skolan både som en kunskapsmiljö och som en betydelsefull miljö för elevers sociala och demokratiska utveckling. Dess betydelse som socialt fostrande arena kan inte överskattas menar Andersson (ibid). Han hävdar att kamraterna och de sociala

relationerna är av störst betydelse för de elever som inte trivs så bra med undervisningen. Gruppen som potential för välbefinnande och gemenskap tycks sålunda spela en stor roll.

Gruppen som potential

Den potential som gruppen kan utgöra när det gäller lärande och social utveckling är inte något som lyfts fram av intervjudeltagarna. Jag finner det ändå angeläget att lyfta fram denna aspekt eftersom jag menar att gruppgemenskapen får en stor betydelse för elevernas sociala situation i skolan. Elever socialiseras inte bara i förhållande till familjen utan också i relation till människor i många andra sammanhang. De rör sig på många olika arenor där inte minst skolan utgör en betydelsefull socialisationsarena. Sommer (1997, 2005), Schjellerup Nielsen (2006) och Englund (2005) argumenterar för och lyfter fram jämnåriggruppens betydelse för lärande och social utveckling. Det sociala livet i skolan fungerar som en grundläggande gemenskap under elevernas skolår. Ett flertal forskare lyfter fram det faktum att barn socialiserar barn (se Sommer 1997, Schjellerup Nielsen 2006). Vänskapsband knyts och trivsel upparbetas vilket sannolikt inverkar på såväl självbilden som skolprestationerna. Att få uppleva gemenskap och bli respekterad i klassen får sannolikt betydelse för hur eleven presterar och hur han/hon finner sig tillrätta i skolan. Social gemenskap utgör som jag ser det, en viktig aspekt för elevernas trivsel och delaktighet.

I den sociala gemenskapen utövas, enligt Schjellerup Nielsen (2006), ett spel om makt och delaktighet. I detta spel finns mer eller mindre risk för utfrysning och marginalisering av vissa elever vilket kan leda till vantrivsel och bristande motivation. Schjellerup Nielsen (ibid) har i en studie på nära håll följt två klasser i skolår fyra med fokus på elevernas sociala samspel. I den beskriver hon det parallella liv som löper vid sidan om undervisningen, där eleverna söker hitta sätt att förhålla sig till och bli delaktiga i gemenskapen.

Social marginalisering utkristalliseras i ett spänningsfält mellan gemenskap och utanförskap (Schjellerup Nielsen 2006) där vissa elever löper risken att åsidosättas, stämplas, nedvärderas och motas bort från gemenskapen. De elever som får kämpa för att vara med i klassgemenskapen löper risken att uppleva sig själva som mindre värda vilket kan bidra till en negativ självbild. Eleverna är mycket medvetna om vilka som är populära och vilka som befinner sig i marginalen. Det sociala livet i skolan förefaller spela en större roll än lärarens undervisning för många elever, enligt Schjellerup Nielsen (ibid).

Mot bakgrund av Schjellerups studie blir det viktigt att uppmärksamma gruppdynamiken i klassen. Arbetet med de sociala relationerna i klassen får sannolikt en stor betydelse för elevers motivation och trivsel. I Lpo 94 slås fast att:

> Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. (s. 8)

När den sociala dimensionen av lärares arbete diskuteras är det inte ovanligt att den ställs i motsats till ämnesundervisningen. Många menar att arbetet med de sociala frågorna går ut över ämnesundervisningen. Schjellerup Nielsen 2006 framhåller i likhet med Juul och Jensen (2003) och Aspelin (1999) den motsatta ståndpunkten, nämligen att den sociala gemenskapen är en förutsättning för ett framgångsrikt lärande. Det betyder att den sociala gemenskapen utgör själva utgångspunkten för lärandet.

Englund (1992) framhåller skolans gemensamhetsfostrande roll som en central aspekt av skolans uppdrag. Alla, oavsett klass, kön, etnicitet, funktionshinder, bör få uppleva tillhörighet och gemenskap vilket utgör en viktig bas för en demokratisk medborgarfostran. Ur ett sådant perspektiv blir deltagandet i gemensamma aktiviteter betydelsefullt för individers samhörighetskänsla.

Ingen av intervjudeltagarna i den här studien lyfter fram gruppen som en potential för elevers sociala utveckling och välbefinnande. Det behöver å andra sidan inte betyda att personalen bortser från dessa aspekter eller att dessa anses ovidkommande. De frågor som utgjorde underlag för intervjuerna kan sannolikt ha bidragit till att vissa aspekter förbises.

KAPITEL 10

Specialpedagogisk forskning

I slutet av 1990-talet gav Skolverket i uppdrag åt Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Rolf Helldin (2002) att kartlägga den specialpedagogiska forskningen i vårt land. Forskningen delades in i två övergripande perspektiv, ett som benämndes kategoriskt och ett som benämndes relationellt (se kap. 2). Översikten visade att fyra av fem studier inom fältet kan knytas till ett kategoriskt perspektiv.

Denna bild stämmer väl överens med beskrivningar som gjorts av andra forskare under samma period (Haug 1998, Börjesson 1997). Det förefaller sålunda som om forskning med utgångspunkt i individbundna förklaringar är jämförelsevis väl utvecklad i vårt land, medan studier av den pedagogiska miljön och det pedagogiska arbetet kring elever i relationssvårigheter förefaller mindre utvecklad. Något förenklat har det medfört att det utvecklats manualer och metoder för att diagnostisera och kategorisera elevers problem (jfr DSM-IV), medan frågor som rör undervisning, organisation, skolmiljön och relationsklimatet i relation till elever i relationssvårigheter inte är lika väl utforskade. Bergöö (2005) menar exempelvis att om en elev får problem i skolarbetet så diskuteras detta oftast som ett individuellt problem eller som ett problem knutet till hemmiljön, snarare än att se det som ett undervisningsproblem. Mot bakgrund av den neuropsykologiska forskningens dominans inom fältet *elever i relationssvårigheter* ser jag det som angeläget att bredda forskningen inom området. Jag kommer mot bakgrund av detta att i denna avslutande del diskutera en möjlig utveckling av den specialpedagogiska forskningen inom fältet *elever i relationssvårigheter.*

Praxisnära forskning

Lärare befinner sig ofta i en förgivet tagen föreställning som Lahdenperä (1997) benämner *egenskapsdiskurs* i motsats till en *kontext- och undervisningsdiskurs.* Dahlberg (2003) menar i likhet med Lahdenperä att egenskapsdiskursen bidrar till att konstruera det hon kallar det *fattiga* barnet, vilket innebär ett svagt och inkompetent barn som bemyndigas genom diagnostiska termer. Sökandet efter det avvikande hos eleven i en sådan kultur bidrar till makten att normalisera, enligt Dahlberg (ibid). Ahlberg (2001) menar att elevens svårigheter

bör granskas och analyseras i relation till hela verksamheten. Elevproblem blir med en sådan utgångspunkt ett uttryck för hela skolans sociala praktik.

Ogden (2003) pekar på att elevproblem oftast förekommer i särskilda situationer tillsammans med vissa lärare och vid vissa tidpunkter. Bedömningen av elevers problem kan skilja sig från en pedagog till en annan, från en kamrat till en annan, från en yrkesgrupp till en annan, från en förälder till en annan. Detta framhålls också av deltagarna i denna studie. De menar exempelvis att s.k. ”problemelever” tycks vara mer vanligt förekommande hos vissa lärare jämfört med andra. Problemen verkar med utgångspunkt i skolpersonalens tal om problemen skilja sig från en skola till en annan. Det tyder på att det som anses vara elevproblem också kan förstås som skolproblem knutet till tid, plats, situation, lärare och skola. En majoritet av intervjudeltagarna menar exempelvis att lärares förhållningssätt och den undervisning som bedrivs kan bidra till elevers svårigheter. Detta utgör, som jag ser det, ett argument för att den individfokuserade forskningen behöver kompletteras med mera av praxisnära studier. Sådana studier skulle kunna bidra till fördjupade kunskaper om *hela* den skolsituation som omger elever i relationssvårigheter.

Som tidigare påpekats visar ett flertal studier att gruppen elever som anses vara i behov av särskilt är förhållandevis stor, ca. 20 procent (se Persson 2001, SOU 2000:19, Ogden 2003), En möjlig förklaring till denna relativt höga siffra är att de teorier som haft ett starkt inflytande över fältet i ringa utsträckning bidragit till en pedagogisk diskussion om hur skolan kan möta frågan om differentiering i den vanliga undervisningen. Emanuelsson (2003) menar att den medicinskt/psykologiskt grundade kunskapen inte direkt kan överföras till undervisning och pedagogiskt handlande. Individinriktade åtgärder har begränsad pedagogisk relevans för utvecklingen av en inkluderade undervisning enligt Emanuelsson. Thomas och Loxley (2001) hävdar att det är ett felslut att försöka överföra medicinskt/psykologiska teorier och kunskaper från en arena till en annan. Skolan har i många fall förlitat sig på forskning som ligger vid sidan av det pedagogiska fältet. Thomas och Loxley (ibid) menar att den specialpedagogiska förståelsen av elevproblem i hög grad har formats av s.k. ”grand theories” vilket, som jag uppfattar det, betyder att stora allomfattande teorier sökt fånga en övergripande teoretisk förklaringsmodell för hur vi kan förstå elevproblem. Teorier som psykoanalys, behaviorism samt neuropsykiatriska förklaringsmodeller har inte i någon nämnvärd omfattning ägnat sig åt vad det pedagogiska arbetet i klassrummet får för betydelse i sammanhanget. Thomas och Loxley (ibid) går så långt i sin kritik att de hävdar att dessa ”grand theories” till och med distanserat lärare från pedagogiskt handlande och kontextuell förståelse. I stället menar de att pedagogiska tänkare som Dewey, Vygotsky och Mead borde

återupprättas i debatten. Birgitta Qvarsell (1994) uttrycker sig så här i anslutning till barns svårigheter:

> Först försökte jag förstå sådana problem med hjälp av utvecklingspsykologiska teorier, men jag fann snart att jag inte kunde säga särskilt mycket som bidrog till en förståelse av inlärningsblockerade barns problem genom att relatera dem till utvecklingspsykologiska normer, härledda ur utvecklingspsykologisk teoribildning. I så fall studerade jag teoretiska barn snarare än verkliga barns pedagogiska villkor. (s. 10)

Skrtic (1995) betonar att det medicinskt/psykologiska perspektivets överrepresentation inom fältet har medfört att de pedagogiska och etiskt-moraliska frågorna har trängts undan. Han menar att det sociala värdesystem som sjukdomstolkningarna underhåller och bevarar åsidosätter eventuella förändringar i synen på pedagogik och specialpedagogik. Hela systemet får en individualpsykologisk slagsida vilket låser den pedagogiska debatten. Det ”sjuka” i ett sammanhang blir till det ”sjuka” i ett annat, vilket medför att de pedagogiska omständigheterna åsidosätts.

Resultatet i föreliggande studie tyder på att det medicinskt/psykologiska perspektivet inte ges någon dominerande ställning av intervjudeltagarna. De lyfter i stället fram sociala faktorer, kontexten, undervisningen och lärares förhållningssätt som förklaring till elevers problem. De framhåller dessutom klassrumsnära insatser för att möta och förebygga elevers svårigheter. Intervjudeltagarna talar exempelvis om fler lärare i klassrummet, nödvändigheten av att utveckla samarbetet, betydelsen av reflektionssamtal etc. Detta innebär att skolpersonalens tal om insatser i många stycken är riktade mot verksamheten och organisationen och inte primärt mot eleverna vilket förefaller intressant att undersöka vidare. Emanuelsson (2001) menar att förhållanden som utgör förutsättningar för en inkluderande specialpedagogisk verksamhet är viktiga att studera. Flera av de förslag som deltagarna i studien lyfter fram utgör insatser som kan betecknas som pedagogiska och riktade mot hela verksamheten snarare än mot enskilda elever.

Det är värt att lyfta fram att ett flertal forskare visar att de lösningar som under lång tid erbjudits elever i relationssvårigheter, som t.ex. ”liten grupp”, inte har bidragit till att eleverna tagit igen det som ansetts ”brista” (se Haug 1998, Persson 1997, Emanuelsson, Persson & Rosenqvist 2001). I stället tycks dessa lösningar vidmakthålla svårigheterna, vilket kan få till följd att problemen riskerar att permanentas. Dessutom löper eleven risken att marginaliseras. I föreliggande studie hävdar t.ex. flera av rektorerna att det är svårt att få tillbaka eleverna till den ordinarie klassen när de en gång erbjudits undervisning i liten grupp. Emanuelsson (2003)

menar att specialpedagogisk verksamhet fortfarande förväntas att svara mot akut uppkomna problem i stället för att söka förebygga att dessa problem uppkommer.

I Emanuelsson, Persson och Rosenqvists (2001) undersökning framkommer att de ungdomar som väljer det individuella programmet på gymnasieskolan i stort motsvarar de elever som varit föremål för specialpedagogiska åtgärder i grundskolan. Det tyder på att åtgärderna under grundskoletiden inte fått den effekt som varit avsedd vilket skulle kunna utgöra ett argument för att studera de olika åtgärder som erbjuds närmare.

Vad skolan betyder för elever i relationssvårigheter utgör, som jag ser det, inte bara en epistemologisk fråga utan också en identitets- och demokratifråga. Skolan bidrar inte bara till kunskaper hos eleverna utan också till erfarenheter av att duga, höra till, känna sig värdefull och delaktig. Skolans roll tenderar dock i den offentliga debatten att i huvudsak diskuteras och belysas ur ett kunskapsperspektiv. Det innebär att frågor om identitet, tillhörighet och delaktighet på lika villkor får en undanskymd roll i sammanhanget. Enligt Bergöö (2005) renodlas oftast kunskapsuppdraget i den politiska och offentliga debatten. Hon menar att skolans uppdrag ofta fokuserar på samhällsnyttan och att elever kvalificeras för arbetsmarknaden för att därigenom bidra till ekonomisk tillväxt, något som hon kallar *tillväxtsyn.* Mot en sådan uppfattning ställer hon ett fokus, där uppdraget handlar om möjligheten att i skolan göra demokratiska erfarenheter, något som hon kallar *växtsyn.* Om en stor del av våra barn och unga riskerar att betraktas som elever i svårigheter ur ett eller annat perspektiv, så förefaller det ur ett demokratiskt inkluderande perspektiv angeläget att forskning också riktas mot skolans möjligheter att förebygga att elever marginaliseras.

Ahlberg (2001) hävdar att specialpedagogikens och pedagogikens huvuduppgift är att söka undanröja hinder för lärande och delaktighet. Denna utmaning rör sig i spänningsfältet mellan skolans organisation, lärares relationskompetens, undervisningens innehåll och den enskilde elevens förutsättningar, erfarenheter och behov. Mötet mellan dessa aspekter bör leda fram till en god lärandemiljö för alla elever, enligt Ahlberg (ibid). Den specialpedagogiska forskningen förväntas bl.a. förklara och ge svar på frågor om varför elever får svårigheter i skolan samt hur skolan kan förebygga att elever hamnar i svårigheter. Den svenska skolan bygger enligt Emanuelsson (2003) på värderingen att den ska bidra till optimala möjligheter till deltagande för alla. Han menar att en sådan värdering måste få konsekvenser för val av forskningsfokus. Det innebär att forskningen bör rikta sitt fokus mot de processer och pågående verksamheter som omger eleverna, enligt Emanuelsson (ibid).

Min studie har haft den dubbla ambitionen att utifrån analyser av skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter, dels bidra till ökade kunskaper om hur detta tal ser ut och dels

utifrån personalens tal om verksamheten indirekt belysa de villkor som omgärdar eleverna. Talet om elever i relationssvårigheter tyder på att ett flertal faktorer sannolikt har betydelse för elevers sociala situation i skolan. Inte minst framhålls skolrelaterade och pedagogiska aspekter av olika slag, både som förklaring till elevers svårigheter och som nödvändiga insatser för att förebygga och möta elever i relationssvårigheter. Mot bakgrund av detta menar jag att den pedagogiska forskningen kring det förebyggande arbetet och de insatser som eleverna erbjuds behöver fördjupas och breddas ytterligare. Att utveckla kunskaper om den grupp elever som riskerar att uppleva skoltiden som en bekymmersam tid ser jag som en demokratisk investering för framtiden.

Referenser

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

Ajmal, Yasmin & Rhodes, John (1999): *Lösningsfokuserat tänkande i skolan.* Munka Ljungby. Humanistiska Förlaget.

Alexandersson, Mikael (1996): Att lära av undervisning, I Christer Brusling & Göran Strömqvist, red: *Reflektion och praktik i läraryrket* s 143–159. Lund: Studentlitteratur

Alvesson, Mats & Sköldberg Kaj (1994): *Tollkning och reflektion.* Lund: Studentlitteratur.

Allwood, Carl Martin & Erikson Martin G: (red) (1999) Vad är vetenskapsteori? I *Vetenskapsteori för psykologi och andra Samhällsvetenskaper* s 17–40. Lund: Studentlitteratur.

American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders,* fourth edition. Washington DC, American Psychiatric Association.

Andersson, Inga (1999): *Samverkan för barn som behöver.* Stockholm: HLS Förlag.

Andersson, Inga (2004): *Lyssna på föräldrarna.* Stockholm: HLS Förlag.

Aspelin, Jonas (1999): *Banden mellan oss*. Eslöv: Symposium, Brutus Östlings Bokförlag.

Aspelin, Jonas (2003): *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Asplund, Johan (1970): *Om undran inför samhället*. Lund: Argos.

Asplund, Johan (1979): *Teorier om framtiden.* Stockholm: Liber Förlag.

Asplund, Johan (1987): *Det sociala livets elementära former.* Göteborg: Korpen.

Barlebo Wennberg, Sören (2001). *Socialkonstuktivism – positioner, problem och perspektiv.* Stockholm: Liber.

Berglund, Stig-Arne (1998). *Val av livsstil. Problemungdomars sätt att hantera verklighet och*

konstruera identitet: Umeå universitet.

Bergöö, Kerstin (2005): *Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett Lärarutbildningsperspektiv.* Lärarutbildningen: Malmö Högskola.

Biesta, Gert (2003): Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem. *Utbildning & Demokrati. 12* (1) s 59–77.

Bonniers Svenska Ordbok (1980/2002): Stockholm: Albert Bonniers förlag AB.

Burr,Vivien (1995): *An Introduction to Social Constructionism*. London: Sage.

Börjesson, Mats (1997): *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring särskilda behov i skolan.* Stockholm: Skolverket.

Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2000): *Lärare av i morgon.* Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Carlsson, Reidun & Nilholm, Claes (2004) : Demokrati och inkludering: *Utbildning & Demokrati 13* (2) 77–95.

Cherryholmes, Cleo (1988): *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education.* New York: Teachers College Press.

Clark, Catherine; Dyson, Alan & Millward, Alan m.fl (1998): *Theorising Special Education:* London: Routledge.

Colnerud, Gunnel (2006): Nel Noddings och omsorgsetiken, *Utbildning & Demokrati 15* (1) s 33–40.

Dahlberg, Gunilla (2003): Är olikheten vår största likhet? Om välkomnandets och gästfrihetens pedagogik: *Locus. Tidskrift för barn- och ungdomsvetenskap* volym (2), 4–15.

Dencik, Lars; Bäckström, Carina & Larsson, Ewa (1988): *Barnets två världar.* Stockholm: Esselte Studium.

Dewey, John (1997): *Demokrati och utbildning..*Göteborg: Daidalos.

Dyson, Alan & Millward, Alan (2000): *Schools and Special Needs*. Paul Chapman Publishing.

Dysthe, Olga (1995): *Det flerstämmiga klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

Egelund, Niels & Foss Hansen, K (1997): *Urolige elever i fylkeskolens almindelige klasser,* Köpenhamn: Undervisningsministeriet.

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

Ekström, Pija (2004): *Makten att definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs universitet.

Emanuelsson, Ingemar (1983): *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter.* En kunskapsöversikt. Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Emanuelsson, Ingemar; Persson Bengt, Rosenqvist, Jerry (2001): *Forskning inom det specialpedagogiska området:* Skolverket.

Emanuelsson, Ingemar (2003): Specialpedagogik och tidsperspektiv, I *Specialpedagogik i Tiden,* s 47–58, Rapport nr 4, 2003. Pedagogiska fakulteten: Åbo Akademi, Vasa.

Emanuelsson, Ingemar (2003): En skola för alla. Om specialpedagogik. I Staffan Selander, red: *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* s 291–304. Forskning i fokus nr 12. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Englund, Anna-Lena (2005): *Jämnårigsocialisation i svensk skola,* Örebro: Rapport från Pedagogiska Institutionen, nr 10.

Englund, Tomas (1986/2005): *Läroplanens och skolkunskapens politiska dimension.* Göteborg: Daidalos.

Englund, Tomas (1990): På väg mot en pedagogiskt dynamisk analys av innehållet. *Forskning om utbildning 17* (1), s 19–35.

Englund, Tomas (1992): Önskas professionella lärare? Nja, helst didaktiskt kompetenta. *Didaktisk Tidskrift 2* (2-3), s 30–35.

Englund Tomas (1993): *Utbildning som "public good" eller "private good.* Uppsala universitet: Pedagogiska institutionen. Pedagogisk Forskning i Uppsala 108.

Englund, Tomas (1996): Pedagogikens uppgifter. *Pedagogisk forskning, 1* (1), s 40–53.

Englund, Tomas (2002): Slaget om skolan, *Pedagogiska magasinet, 7* (3) s 38–44.

Englund, Tomas (2006): Om nödvändigheten av lärares kommunikativa kompetens. I Ann-Kristin Boström & Birgitta Lidholt red; *Lärares arbete – Pedagogikforskare reflekterar utifrån olika perspektiv* s 41-56. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 29.

Freud, Sigmund (1976): *Orientering i psykoanalys.* Stockholm: Natur & Kultur.

Furman, Ben (2005): *Barn är smarta. Jag kan-metoden för kreativ problemlösning.* Stockholm: Natur och Kultur.

Greene, Ross W. (2003): *Explosiva barn*. Stockholm: Cura.

Gunnarsson, Bernt (1995): *En annorlunda skolverklighet.* Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Gustavsson, Bernt (2000): *Kunskapsfilosofi* . Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Hagquist, Curt & Starrin, Bengt (1994): *De glömda barnen:* Karlstad: Centrum för Folkhälsoforskning: Landstinget i Värmland.

Hallerdt, Britt (1995): *Studieresultat och social bakgrund,* Stockholm: Skolverket.

Handal, Gunnar (1996): Att stimulera till reflekterad praktik. I Christer Brusling & Göran Strömqvist, red; *Reflektion och praktik i läraryrket* s 107–124. Lund: Studentlitteratur.

Hargreaves, Andy (1998): *Läraren i det postmoderna samhället.* Lund: Studentlitteratur.
Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma.* Stockholm: Skolverket.

Hellblom-Thibblin, Christina (2004): *Kategorisering av barns ”problem” i skolans värld:* Uppsala universitet.
Helldin, Rolf (1997): *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem.* Stockholm: HLS Förlag.
Helldin, Rolf (2002): *Specialpedagogisk forskning.* Stockholm: Skolverket.
Helldin, Rolf (2002): *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan:* Lund: Studentlitteratur.
Hjörne, Eva (2004): *Excluding for Inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school,* Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
Håkanson, Christer (2004): *Lärares yrkeslandskap – ett institutionellt perspektiv,* Örebro: Örebro Studies in Education 9.
Juul, Jesper (1995): *Ditt kompetenta barn*: Stockholm: Wahlström & Widstrand.
Juul, Jesper & Jensen, Helle (2003): *Relationskompetens i pedagogernas värld.* Stockholm: Runa Förlag.
Jørgensen, Carsten René (2004): *Psykologin i senmoderniteten:* Stockholm: Liber:
Kim Berg Insoo & De Jong Peter (2003): *Att bygga lösningar*. Stockholm: Mareld.
Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
Lahdenperä, Pirjo (1997): *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
Lahdenperä, Pirjo (1999): *Fristående skolors tal om och hantering av barn i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Institutionen för specialpedagogik.
Laursen, Per Fibaek (2004): *Den autentiska läraren*. Malmö: Liber.
Larsson, Staffan (1993): Om kvalité i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik 14* (4), s 194–211.
Kim Berg, Insoo & De Jong, Peter (2004): *Att bygga lösningar. En lösningsfokuserad Samtalsmodell.* Stockholm: Mareld.
Lgr 69, *Läroplan för grundskolan 1969 Allmän del.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
Lgr 80, *Läroplan för grundskolan 1980. Allmän del.* Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.

Lgr 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Liberg, Caroline (1993): *Hur barn lär sig läsa och skriva.* Lund: Studentlitteratur.

Liljegren, Britta (2001): *Samspel för förändring,* Lunds universitet: Sociologiska institutionen.

Lindblad, Sverker & Sahlström, Fritjof (2001): *Interaktion i pedagogiska sammanhang:* Stockholm: Liber.

Linell, Per (1982): *Människans språk.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Lindberg, Owe (2002): *Talet om lärarutbildning,* Örebro: Örebro Studies in Education 5

Lund, Ingrid (2006): *Hon sitter ju bara där.* Lund: Studentlitteratur.

Lundgren, Marianne & Persson, Bengt. (2003): *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.

Malmgren Hansen, Audrey (2002): *Specialpedagoger – nybyggare i skolan.* Stockholm: HLS Förlag, Studies in Educational Sciences 56.

Måhlberg, Kerstin & Sjöblom, Maud (2003): *Lösningsinriktad pedagogik.* Stockholm: Mareld.

Nadeau, Kathleen G; Littman, Ellen B. & Quinn, Patricia O (2002): *Flickor med AD/HD.* Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, Claes (2003): *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nordahl, Thomas; Sørlie, Mari-Anne; Manger, Terje & Tveit, Arne (2007): *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv.* Stockholm: Liber.

OECD (1995): *Integrating Students with Special Needs into Mainstream Schools,* Paris: OECD.

OECD (2002): *Pisa in the News in Sweden.* www.pisa.oecd.org/

Ogden, Terje (2003): *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.

Pedagogisk Uppslagsbok (1996): Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Persson, Bengt & Andreasson, Ingela (2003): *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Persson, Bengt (1997): *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan.* Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Persson, Bengt (2001): *Elevers olikhet och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, Bengt; Andreasson Ingela & Heimersson, Marie (2005): *Elever som behöver stöd men får för lite.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Pisa in the news in Sweden. Dec 2001 – Jan 2002. Knowledge and Skills for life. First results from PISA 2000. www.pisa.oecd.org/

Poulsen, Henrik Day (2005): *Det uppmärksamhetskrävande barnet.* Lund: Studentlitteratur.

Proposition 1968:129: *Angående revidering av läroplan för grundskolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Proposition 1998/99:15: *Elever med funktionshinder – ansvar för utbildning och stöd* Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Proposition 1999/2000:135 *En förnyad lärarutbildning*: Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Proposition 2001/02:80. *Demokrati för det nya seklet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Qvarsell, Birgitta (1994): Tillbaka till Peirce. *Tankar och begrepp inom den Pedagogiska etnografin med exempel från pedagogisk barnkulturforskning* s. 1–21. Utvecklingspsykologiska seminariets skriftserie. Nr 43. Pedagogiska institutionen: Stockholms Universitet.

Ricoeur, Paul (1993): *Från text till mening.* Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag.

Salamnacadeklarationen (1996) Svenska Unescorådets skriftserie nr 4.

Schjellerup Nielsen, Helle (2006): *Gemenskap och utanförskap – om marginalisering i skolans värld.* Liber: Stockholm.

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

Skolverket (1994): *Attityder i skolan.* Stockholm*:* Skolverket nr 72.

Skolverket (1998): *Nationella kvalitetsgranskningar.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2002): *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2003): *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006): *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2006): *Vad händer med likvärdigheten i svensk skola.* Stockholm: Skolverket.

Skrtic,Thomas M (1991): *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organisation.* Denver: Love Pulishing.

Skrtic, Thomas M. (1995): *Disability and Democracy.* Teachers College Press.

Sommer Dion (1997): *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa Förlag.

Sommer Dion (2005): *Barndomspsykologi*. Andra reviderade utgåvan; Stockholm : Runa Förlag.

SOU 1974:53: *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete*- SIA, Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1993:63: *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1997:108: *Att lämna skolan med rak rygg.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1998:31: *Insatser mot psykiska problem hos barn och ungdomar* Slutbetänkande av barnpsykiatrikommittén. Stockholm: Socialdepartementet.

SOU 1998:66: *Utredningen om funktionshindrade elever i skolan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1999:63: *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2000:19: *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Thomas, Gary & Loxley, Andrew (2001): *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion.* London: Routledge.

Thomsen, Heléne (2002): *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Thornberg Robert (2006): *Det sociala livet i skolan*. Stockholm: Liber.

Thudor-Sandahl Patricia (1982): *Om barnet inom oss.* Stockholm: Liber.

Trondman, Mats (1999): *Kultursociologi i praktiken.* Lund: Studentlitteratur.

Wahlström, Ninni (2002): *Om det förändrade ansvaret för skolan,* Örebro: Örebro Studies in Education 3.

Wellros, Seija (1998): *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur.

Wennhall, Johan (1994): Lärare är engagerade i sitt ämne – men misslyckas i relationerna. I *Attityder till skolan. Skolbildningsundersökning 1993/94.* Skolverkets rapport nr 72.

Vetenskapsrådet (5: 2007): *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.

Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000) *Diskursanalys som teori och metod.* Lund*:* Studentlitteratur.

Ziehe, Thomas (1998): *Att se sin tid:* Stockholm, Kritisk utbildningsskrift, nr 90, s 3–11.

Bilaga 1

Nedanstående frågor skickades till intervjudeltagarna en vecka innan intervjutillfället.

Diskussionsunderlag i samband med intervju angående barn i svårigheter.

1. Vilken är din befattning och hur länge har du arbetat på skolan?

2. Hur uppfattar du din roll i förhållande till barn i behov av särskilt stöd?

3. Vilka problem förutom inlärningssvårigheter anser du vara vanligast förekommande i klassrummet och hur har dessa problem eventuellt förändrats över tid?

4. Hur kan vi förstå dessa problem och vilka faktorer menar du kan förklara dessa?

5. Hur arbetar ni på er skola för att lösa dessa frågor?

6. Vilka åtgärder menar du är nödvändiga att vidta för att komma tillrätta med dessa frågor i framtiden?

7. Vilken roll och funktion bör det specialpedagogiska arbetet ha i frågor som rör barn i svårigheter?

8. Hur ser du på begreppet en skola för alla i relation till dessa frågor?

Med vänliga hälsningar

Hans Larsson
Pedagogiska institutionen
Örebro Universitet
Tel 019-303594

e-post hans.larsson@pi.oru.se