ÖREBRO UNIVERSITET
Akademin för humaniora, utbildning och samhällsvetenskap
Huvudområde: pedagogik

Är det normalt att vara avvikande eller avvikande att vara normal?

- en diskursanalytisk studie om lärares tal om elevers normalitet och avvikelser i klassrummet

Madelene Glaad & Linn Pettersson

Pedagogik med didaktisk inriktning III
Uppsats, 15 högskolepoäng
Höstterminen 2011

Förord

Detta är det slutliga arbetet på vår lärarutbildning. Det är med stor glädje och förväntan vi nu ska ge oss ut i arbetslivet och försöka förmedla kunskap till våra kommande elever.

Arbetet med denna C-uppsats har varit otroligt givande och vi står i stor tacksamhet till de lärare som ställde upp på att delta i vår studie. Det är ni som gjort detta arbete möjligt. Tack! Ni har verkligen inspirerat oss.

Vi vill även passa på att tacka vår handledare Rose-Marie Axelsson för din handledning, ditt stöd och uppmuntrande ord. Tack!

Sist, men absolut inte minst, vill vi tacka våra familjer och vänner för allt stöd. Tack för alla värmande och peppande ord och för att ni har funnits där för oss. Och tusen tack för att ni har trott på oss, det har varit drivkraften i hela denna arbetsprocess! TACK!

Madelene Glaad & Linn Pettersson
Örebro Universitet, Hösten 2011

Ord

Ett ord en människa fäster sig vid
Kan verka i oberäknelig tid
Det kan framkalla glädje livet ut
Det kan orsaka obehag till livets slut
Ja, det påverkar livet på jorden
Så slarva inte med orden!

Alf Henriksson
1905-1995
(Gillis Herlitz 2007, s 123)

Sammanfattning

Syftet i denna uppsats är att undersöka hur lärare i grundskolan talar om och förhåller sig till normalitet och avvikelse hos elever i en klassrumsmiljö. Vi undersöker även hur lärare säger sig hantera elevers avvikelse samt vilka åtgärder de vidtar. Då vi antagit en diskursanalytisk metodansats har vi sökt mönster i lärarnas tal som bildar diskurser. Studien bygger på kvalitativa intervjuer med sex grundskolelärare, som arbetar på skolor belägna i olika typer av bostadsområden. Dessa skolor presenteras i studien som; landsbygdsskola, innerstadsskola och mångkulturell skola. I studien utgår vi, mer övergripande, från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och anser att uppfattningar om normalitet respektive avvikelse skapas utifrån det sociala samspelet och interaktionen mellan människor. Utöver detta perspektiv använder vi ett maktperspektiv, vilket vi mer genomgående använt i analysarbetet av intervjumaterialet. Med maktperspektiv menar vi bland annat att lärarna besitter en maktposition i det sätt de talar om eleverna.

Lärarnas intervjusvar visar att begreppen normalitet och avvikelse är svåra att tala om. Samtidigt som det finns en samstämmighet i lärarnas beskrivningar av den ”normala” eleven och den ”avvikande” eleven finns det en viss tvetydighet i deras svar, å ena sidan säger de att de har svårt att tala om elever med begreppet ”normal” men å andra sidan kan de ge tydliga distinktioner för de elever som avviker. I intervjuerna framkommer att lärarna kan se att deras bemötande gentemot eleverna, samt de regler och den struktur som råder i klassrummet, har inverkan på elevernas agerande. Vi har även funnit en samstämmighet i lärarnas tal om hur elevers avvikelse hanteras och korrigeras i form av olika former av åtgärder. Utöver detta har vi funnit att det finns vissa skillnader i lärarnas tal om normalitet och avvikelse hos eleverna, grundat på i vilken typ av område skolorna lärarna arbetar på är belägna.

Nyckelord

Diskurs, Normalitet, Avvikelse, Lärare, Elev, Skola, Makt, Samspel, Interaktion, Klassrum

Innehållsförteckning

1. INLEDNING ... 1
1.1 Bakgrund ... 2
1.2 Problemformulering ... 5
1.3 Syfte ... 6
1.4 Frågeställningar ... 6
1.5 Syftesavgränsning ... 7
2.1 Tidigare forskning ... 8
2.1.1 Makt och normalisering ... 8
2.1.2 Regler och struktur ... 10
2.1.3 Kategorisering och åtgärder ... 11
2.1.4 Vår studies relation till tidigare forskning ... 12
2.2 Teoretiska perspektiv ... 13
2.2.1 Socialkonstruktivism ... 13
2.2.2 Maktperspektiv ... 14
3. METOD ... 16
3.1 Kvalitativ metod ... 16
3.2 Diskursanalytisk ansats ... 17
3.3 Datainsamlingsmetod och genomförande ... 18
3.4 Urval ... 20
3.5 Bearbetning och analys ... 21
3.5.1 Transkribering ... 21
3.5.2 Kodning ... 21
3.6 Kvalitetsfrågor ... 22
3.6.1 Forskarjaget ... 22
3.6.2 Generaliserbarhet ... 24
3.6.3 Reliabilitet ... 24
3.6.4 Validitet ... 24
3.6.5 Reflexivitet ... 25
3.7 Etiska aspekter ... 25
4. RESULTAT OCH ANALYS ... 27
4.1 Presentation av skolor och lärare ... 27

4.2 Tema 1 28
4.2.1 Diskurser går emot varandra 28
4.2.2 Diskurser om den normala eleven 29
4.2.3 Diskurser om den avvikande eleven 31
4.3 Tema 2 33
4.3.1 Diskurser om hur lärare bemöter och hanterar normalitet och avvikelse hos elever 34
4.3.2 Diskursen om hur lärare förebygger och förhindrar avvikelse 36
4.3.3 Diskursen om hur lärare åtgärdar och korrigerar avvikelse 37
4.3.4 Diskurser om inkludering och exkludering i klassrummet 38
4.4 Sammanfattning av diskurserna 40
5. DISKUSSION 41
5. 1 Resultatdiskussion 41
5.1.1 Läraren har en maktposition i interaktionen och i talet om eleverna 41
5.1.2 Lärarens tal bildar paradoxer 44
5.1.3 Lärarens olika tal om den normala och den avvikande eleven 45
5.1.4 Lärares tal konstruerar kulturella skillnader 46
5.1.5 Bemötande, regler och struktur förhindrar avvikelse 49
5.1.6 Lärare vidtar åtgärder för att korrigera avvikelse 50
5.2 Slutsatser 52
5.3 Metoddiskussion 54
6. AVSLUTANDE REFLEKTIONER 56
7. REFERENSER 57
8. BILAGOR 60

1. INLEDNING

Vi vill med detta arbete undersöka och begrunda hur lärare talar om och förhåller sig till normalitet och avvikelser hos elever i klassrummet. Vad är egentligen att vara ”normal"? Finns det egentligen någon som är "normal"? I så fall vem eller vad bestämmer det? Som blivande lärare anser vi att frågor av detta slag är mycket relevanta och viktiga. Vi vill ifrågasätta normerna på den arena vi kommer agera inom. Vårt intresse ligger därför i att se närmare på de maktstrukturer och normsystem som skolan bygger på.

Att tala om något eller någon som ”normal” är något som ständigt görs och kommer förmodligen alltid att göras. Det som anses som ”normalt” idag kommer kanske ses som orimligt och konstigt om exempelvis femtio år. Åsa Bartholdsson (2008) skriver att normalitetsbestämningen av en individ påbörjas redan så tidigt som i fosterstadiet. Då mäts livmoderns storlek och fostrets hjärtslag räknas och förs in på en normalfördelningskurva. När individen sedan är född fortsätter dess utveckling att prickas in på en egen utvecklingslinje utefter en mall för normal utveckling. Alltså, innebär detta att vi klassas som normala eller icke normala redan som foster i magen och att vi hela livet sedan kommer att fortsätta att klassas och placeras in i olika fack. Att detta ämne är ständigt aktuellt visar sig bland annat i det senaste numret av *Pedagogiska magasinet* med temat ”*en skola för (nästan) alla”.* I en av tidningens artiklar skriver Sangeeta Bagga-Gupta (2011) som är professor i pedagogik att vi ständigt i livet, medvetet eller omedvetet, inkluderar vissa och segregerar andra. Hela livet ingår vi människor i olika grupper, vissa av dessa ansöker vi själva om att delta i, andra skrivs vi in i utan vår vetskap och en del försöker vi febrilt att få vara med i. Vi drar ständigt gränser för vilka som ska få inneslutas i dessa grupper och i och med detta utesluts då vissa andra människor automatiskt. Vi upplever att det inom skolan finns tydliga ramar för hur en elev bör vara, alltså den ”normala” eleven. Gränsen för vilka elever som kommer ses som normala avgör också vilka elever som kommer ses som avvikande då de inte passar in i ramen för ”den önskvärda eleven”.

Vi förstår och är medvetna om att begreppen "normal" och "avvikande" är två laddade begrepp, då det i det här fallet har med indelningar av människor att göra. Trots detta kommer vi i arbetet att tala om dessa begrepp på ett förhållandevis oproblematiskt sätt. För att arbetet ska bli mer läsvänligt kommer vi hädanefter att skriva begreppen ”normal” och ”avvikande” utan citationstecken.

I bakgrunden som följer nedan tar vi upp de begrepp som vi ser som mest centrala för vår studie. De definitioner av normalitet, avvikelse, makt, samspel och interaktion som ges här stämmer in på vår tolkning av begreppen och därför är just dessa relevanta för vår studie.

1.1 Bakgrund

Skolan är en plats där vuxna och barn möts och under en lång tid förväntas kunna samspela och hantera de olika relationer som bildas i det sociala samspelet. Jonas Aspelin (1999) skriver om klassrumslivet och gestaltar det som ett stort antal individer som samsas om utrymmet. Detta innebär att de lever tätt inpå varandra. Individerna spenderar mycket tid tillsammans i detta klassrum, "[…] timme efter timme, dag ut och dag in under många år" (Aspelin 1999, s 13). Denna vardagstillvaro beskriver Marie Wretlander Bliding (2007) som komplex då det krävs mycket arbete och engagemang av samtliga medverkande för att tillvaron ska fungera. För att skolan ska kunna fungera krävs det också organisation. Barnen indelas, med hjälp av olika kriterier (exempelvis efter ålder, bostadsområde och socialt agerande), i olika undervisningsgrupper. "På detta sätt blir barns likheter och olikheter utgångspunkt för hur skolan organiserar sin verksamhet"(Wretlander Bliding 2007, s7). Mats Börjesson och Eva Palmblad (2003) framhåller att skolan är den institution i samhället som starkast definierar normerna för hur man ska vara för att passa in i samhället. De menar att skolans normer och krav på eleverna väldigt tidigt skiljer på dem som kan anpassa sig efter dessa och de som inte klarar av att anpassa sig. Börjesson och Palmblad (2003) skriver att skolan historiskt sätt alltid särskilt elever. I normalklassen har elever vars egenskaper uppfattats som önskvärda och normala passats in, medan elever som setts som avvikande på olika sätt avskiljts från det normala och korrigerats.

Bartholdsson (2008) uttrycker att normalitet ofta kan förstås utifrån ett utifrånperspektiv. Detta perspektiv grundar sig i att man beskriver det som avviker, vilket får fungera som något negativt, och motsatsen till detta blir det normala och således också det positiva. Bartholdsson (2008) betonar att det normala tillståndet på så vis förblir odefinierat och tas för givet. Vidare skriver hon att normalitet ofta bygger på tankar om hur det borde vara utifrån bestämda värden, i form av värderingar och förväntningar, i ett specifikt samhälle vid en speciell tidpunkt. Bartholdsson (2008) menar alltså att normaliteten måste förstås utifrån både bestämda och obestämda förväntningar på vad som är vanligt och önskvärt i ett specifikt

sammanhang. Gunilla Ingestad (2006) beskriver att vilka handlingar som ses som önskvärda kan skifta från ett samhälle till ett annat och från en tid till en annan. I ett samhälle är individerna medvetna om vilka handlingar som ses som avvikande eller inte. En avvikande handling är således en handling som strider mot uppfattningen om hur man *bör* handla i en specifik situation. Skolan är en av de mest normerande platserna i samhället, skriver Ingestad (2006), där finns tydliga riktlinjer för vilka handlingar som är acceptabla och vilka som inte är det. Eva Hjörne och Roger Säljö (2008) framhåller att i skolan görs kategoriseringar av elever för vilka som anses vara normala respektive avvikande. De menar att elever kan avvika av många olika anledningar men det gemensamma för dem är att de inte klarar av de krav som skolan ställer på dem. Eleven klarar alltså i något avseende inte av rollen som elev och det som förväntas av denne. På så sätt blir skolan en form av "grindvakt" för vilka som ses som avvikande (Hjörne & Säljö 2008). Tanken om människor som normala eller avvikande verkar, enligt Stephen Waterhouse (2004), vara roten till processer av inkludering och exkludering i skolan. De tolkningar och föreställningar lärare har av normalitet och avvikelse ligger till grund för hur de kommer att behandla och hantera sina elever, det blir ett sätt att kategorisera dem och få dem att passa in i olika fack. Så skapas också tanken om vissa elever som ”de andra”.

Inger Assarson (2009) skriver att svenska skolan har en normaliserande styrning. Skolan bygger på en homogeniserande tanke om att alla ska vara lika, alla ska passa in. På så vis blir de som inte passar in, de som avviker från norm- och regelverket, något negativt och icke önskvärt inom skolan. Således kommer olikheter, menar Assarson (2009) att ses som problem, som något som i största möjliga mån måste suddas ut. Börjesson och Palmblad (2003) skriver om åtgärder som sätts in för att korrigera oönskat beteende hos elever. Åtgärderna är kopplade till olika former av avvikelse. Avvikelserna beskrivs som; kroppsliga funktionshinder, regelbrytare i form av "[…] stökiga, bråkiga, olydiga, rastlösa" (Börjesson & Palmblad 2003, s 9) elever, samt elever som inte hänger med i undervisningen och därför inte klarar kunskapsmålen. Författarna menar att hela vårt samhälle bygger på en sådan modell; att åtgärder sätts in för att korrigera det oönskade. När man talar om det unika, det som avviker, är det alltid en underförstådd föreställning om vad som är normalt som gör att vi kan tala om något som avvikande. Klassificering handlar alltså om att slå fast normerna, om att uttrycka det vanliga och önskvärda i förhållande till det som avviker från detta. Men det är inte de enskilda individernas personliga och unika karaktär som ligger till grund för särskiljandet från det normala. Det handlar i stället om att försöka finna mönster i elevers svårigheter som sedan

kan placeras in i olika grupper efter vissa givna mallar (Börjesson & Palmblad 2003). Hjörne och Säljö (2008) skriver om "loopingeffekten", vilket innebär att det man söker kommer man också att finna. De kategorier av avvikelser som finns att tillgå inom skolan ligger till grund för hur man väljer att tolka och förklara elevers svårigheter. Med detta menar författarna att man inte ser "[...] *bokstavsbarn* eller barn med *dyskalkyli* eller *ordmobiliseringsproblematik* om man inte i någon mening är förberedd på att se just sådana barn" (Hjörne & Säljö 2008, s 153-154). Vidare skriver de att diagnoser, såsom exempelvis ADHD och autism (vår anteckning), är en form av kategorisering som ofta används i dag för att förklara barns svårigheter. Dessa kategoriseringar används inom skolan för att kunna sätta in lämpliga åtgärder (Hjörne & Säljö 2008).

Att som elev få en diagnos och därmed bli indelad i en kategori, skriver Hjörne och Säljö (2008), får konsekvenser för elevens identitetsskapande. Att inom skolans värld bli kategoriserad på ett speciellt sätt gör att eleven i fråga blir behandlad utifrån denna kategori. På så sätt blir en elevs identitet inget som eleven själv passivt bär på utan något som tillskrivits denne och som eleven därför förväntas leva upp till. Börjesson och Palmblad (2003) skriver att den identitet som barnen får i skolan, blir avgörande för elevens framtida liv och är på många sätt avhängig för hur barnet i fråga kommer att identifiera sig som vuxen. Identiteten, eller det som Eva Johansson (2004) kallar för barns person, växer i interaktionen med andra människor. Hon betonar vidare att barns identitet är en livslång process som utvecklas i samspel med andra. Sara Irisdotter Aldenmyr, Ann Paulin & Kirsten Grønlien Zetterqvist (2009) skriver att det är i samspelet med andra som vi kan diskutera, väga argument mot varandra och slutligen enas kring de frågor som angår gemenskapen. Våra identiteter, värderingar och meningsfulla tankar härstammar alltså i det gemensamma (Sara Irisdotter Aldenmyr m fl 2009). Därför, menar Lars H Gustafsson (2009), är vi människor ständigt beroende av hur andra uppfattar oss och hur andra förstår och tolkar våra val och handlingar. Ett självklart val för någon kan för en annan vara onaturligt och oförståeligt.

Bartholdsson (2008) framhåller att makt inte är något man äger utan man äger "rätten" till att utöva. I och med lärarens samhällsuppdrag fastställs denna "rätt", då läraren har formell rätt att utöva makt över eleverna. Bartholdsson (2008) hänvisar till Foucaults beskrivning av makt och menar att den är normaliserande, disciplinerande och nyttiggörande när den inte missbrukas. Den makt lärare besitter kan fungera positivt då den kan frambringa förnuftiga och nyttiga handlingar hos eleverna samtidigt som den kan förhindra negativa och oönskade

handlingar hos dessa. Detta är vad Bartholdsson (2008) kallar för en "vänlig maktutövning", den är omsorgsinriktad på så sätt att lärarens maktutövning sker av omtanke till eleven. Assarson (2009) skriver i sin artikel att samtidigt som skolan och dess aktörer ska värna om mångfalden och elevers olikheter så finns det en strävan efter att jämna ut skillnader mellan elever, vilket sker genom en mängd olika normaliserande strategier och åtgärder. Detta krockar med läroplanen (Lgr 11) där det står att skolan har till uppgift att se till att varje elev ska få utrymme att finna sin egen unika egenart samt att skolan ska främja aktning för varje människas egenvärde.

Gillis Herlitz (2007) skriver att vi egentligen inte har något annat val än att utgå från oss själva när vi reflekterar eller värderar över en annan kultur. Det är enbart det vi känner till som ingår i vår förståelsevärld. Inom vetenskapen går detta fenomen under termen etnocentrism. Författaren skriver vidare att en effekt av detta är att ett folk, ett land, eller en kultur kan beskrivas på åtskilliga sätt beroende på vem som är betraktaren. Detta utgör i sig inget problem, det är mänskligt att utgå ifrån sig själv och sina egna erfarenheter. Det är först när dessa reflektioner innehåller värderingar om rätt, fel, bra eller dåligt som problem kan uppstå. Mats Edin och Nick Drummond (2006) skriver att ett sådant problem kan vara en oförmåga att se olikheter vilket leder till kommunikationsproblem. Agneta Nilsson (2008) skriver att det lätt kan uppstå svårigheter som grundar sig på olika kulturers skilda sätt att uppfostra barn på. Viktigt att tänka på, menar Irisdotter Aldenmyr m fl (2009), är att i mötet med någon som är olik sig själv värna om den andres integritet, frihet och värdighet. Detta är också något som betonas starkt i skolans styrdokument. I läroplanen står att skolan ska "[…] förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. [...] Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, [...] som skolan ska gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" (Lgr 11, s 7).

1.2 Problemformulering

Historiskt sett har frågor rörande normalitet och avvikelse gällande elever alltid varit aktuella och omdiskuterade inom skolan (Hjörne & Säljö 2008). Anledningen till att dessa frågor diskuteras tror vi har att göra med att tanken om något som normalt respektive avvikande

provocerar och framkallar starka känslor hos människor. Vad som är normalt är inte nödvändigtvis något som är på förhand givet, det vill säga det behöver inte ha samma betydelse i alla tider, områden och sammanhang, utan är föränderligt och förhandlingsbart (Marianne Winter Jørgensen & Louise Phillips 2000). Vi anser det vara intressant att studera vilka olika diskurser om normalitet och avvikelse hos elever som finns inom klassrummets väggar. Hur yttrar de sig? Som blivande lärare anser vi det vara väldigt viktigt att reflektera över det som oftast tas för givet inom skolan, det vill säga ifrågasätta normerna och med detta se hur vissa elever kommer att beskrivas som normala eller avvikande. Vårt huvudfokus riktas därför mot hur lärare talar om och förhåller sig till normalitet och avvikelser hos elever i klassrummet.

Denna studie är en skildring av ett särskilt sammanhang och är således beroende av tidpunkt och geografiskt område. Även om en del av den tidigare forskning vi studerat inom ämnet haft liknande beröringspunkter anser vi att vi i vår studie lyfter fram något unikt då den är bunden till en specifik kontext. Vi ser därför att vi bidrar till forskningen genom att visa på vilka diskurser som yttrar sig i de sex intervjuade lärarnas tal utifrån det sammanhang de är en del av. De intervjuade lärarna arbetar dessutom i olika typer av bostadsområden vilket medfört att vi kunnat göra vissa jämförelser och hittat likheter och skillnader i deras tal om eleverna.

1.3 Syfte

Vårt syfte är att med en diskursanalytisk ansats undersöka hur lärare talar om och förhåller sig till normalitet och avvikelser hos elever i klassrummet, samt att urskilja vilka diskurser som synliggörs. Vi vill även se hur lärare hanterar det de ser som avvikande hos elever.

1.4 Frågeställningar

– Hur talar lärare om och förhåller sig till normalitet och avvikelse hos elever i klassrummet, vilka diskurser synliggörs?
– På vilket sätt talar lärare om hur de hanterar avvikelser i klassrummet och vilka olika åtgärder vidtas?

1.5 Syftesavgränsning

Eftersom skolan som verksamhet är stor samt att tiden för vår studie har varit begränsad, har vi behövt göra vissa avgränsningar. Vi har valt att fokusera på sex stycken *lärares tal och förhållningssätt till* elevers normalitet och avvikelse i *klassrummet*. Detta betyder att vi begränsat oss till lärares tal om normalitet och avvikelse hos elever, grundat på den *interaktion* som sker mellan lärare och elev inom klassrummets fyra väggar.

2. TEORETISK RAM

I den teoretiska ramen presenterar vi den tidigare forskning vi sett som intressant för vår studie. Vi har sökt efter litteratur på Universitetets bibliotek och Stadsbiblioteket samt sökt artiklar i databasen ERIC. Urvalet av den tidigare forskningen gjorde vi utifrån de begrepp som vi sett som mest centrala för vårt ämne det vill säga normalitet, avvikelse, makt, samspel och interaktionen i klassrummet. Den tidigare forskning vi presenterar är av vetenskaplig karaktär. Efter presentationen av den tidigare forskningen redogör vi för hur vår studie förhåller sig till denna. Sedan följer en beskrivning av våra teoretiska perspektiv; det socialkonstruktivistiska perspektivet och ett maktperspektiv.

2.1 Tidigare forskning

Vi upplever att det finns relativt mycket forskning gjord inom ämnet normalitet och avvikelse. De avhandlingar samt annan vetenskaplig litteratur vi valt att behandla har alla berört skolan. Vi har valt att dela in presentationen av forskningen under rubrikerna; makt och normalisering, regler och struktur samt kategorisering och åtgärder. Dessa begrepp har vi sett som centrala för vår studie. Avslutningsvis redogör vi för hur vår studie förhåller sig till den tidigare forskning vi beskrivit.

2.1.1 Makt och normalisering

I Åsa Bartholdssons (2007) avhandling är syftet att se vilka föreställningar om normalitet som finns i skolan. Fokus riktas mot hur en viss slags person - en elev – konstrueras inom skolan. Vidare fokuserar avhandlingen på hur ett normaltillstånd etableras genom att elever tillägnas och förses med kunskaper om hur man ska vara. Bartholdsson (2007) skriver att normalitet är något man lär sig och det är läraren som styr eleverna till denna kunskap. Maktutövningen är vänlig då den sker med omsorg om eleven. Maria Wester (2008) har även hon ett maktfokus, samt ett könsrelaterat fokus, när hon redogör för uppförandenormerna i svenska klassrumskulturer. Författarens övergripande frågeställning är att ta reda på vilka uppförandenormer som föreligger i grundskolans senare år. Ett av resultaten i denna studie är att normerna för reaktioner på uppförande, det vill säga tillsägelser och beröm, för det mesta medför att elevers skolarbete får beröm av lärare. Däremot får elevers uppförande huvudsakligen tillsägelser snarare än beröm. Vidare visar resultatet att både lärare och elever uttrycker en önskan om ordning och reda samt att reglerna följs och när en regel bryts anhåller

eleverna om motiverande och konsekventa påföljder. Vidare skriver författaren om elever som på olika sätt är "skolsmarta" (författarens citattecken). Att vara skolsmart innebär en förmåga att med hjälp av social kompetens samt vetskap om skolans uppförandenormer agera på ett sätt som dels innebär att man kan ordna det väl för sig själv och dels gör att man smälter in i sammanhanget. Att elever är skolsmarta kan ibland visa sig i olika situationer då elever använder strategier för att undfly att bli utsatt för sanktioner av läraren. Ett exempel som författaren skriver är att eleven försöker att styra lärarens uppmärksamhet från ett uppförande som eleven vet inte uppskattas av läraren, till ett uppförande med mer acceptans. Ett annat resultat som framkommit i denna studie är att lärare och elever önskar mer ordning och en lugnare arbetsmiljö i skolan än det är för närvarande. Receptet för hur detta ska gå till menar eleverna är att "[…] lärare är tydliga ledare som formulerar och ser till att eleverna efterlever väl motiverade regler" (Wester 2008 s, 224). Hon framhåller att läraren är den som styr elevers beteende och detta görs dels genom tillsägelser till enskilda elever eller kollektiva tillsägelser och dels genom att få eleverna att själva ta ansvar. Karin Permer & Lars-Göran Permer (2002) talar också om elevers ansvarskänsla. De vill i sin avhandling belysa hur barn och unga konstrueras som moraliska och etiska subjekt utifrån begreppet ansvar. Författarna vill tydliggöra och belysa hur moral och ansvar förverkligas och praktiskt implementeras i klassrummet. Forskarna har gjort kvalitativa forskningsintervjuer med både lärare och elever och genom detta försökt identifiera de diskurser som styr och organiserar moralen i klassrummet. I resultatet belyser de tre olika diskurser för att skapa ansvar; den första diskursen koncentrerar sig på att forma det yttre uppförandet hos andra, den andra utgår från att ansvar är en naturlig del hos människan och den tredje framhåller att det är individen själv som genererar sig till en ansvarig människa. Kerstin Göransson (2004) talar även hon om elevernas eget ansvar och lägger fram tre antaganden som hon menar traditionellt görs för elevers lärande i skolan. Dessa antaganden är att; eleven själv är ansvarig för sitt eget lärande, när elever inte lär sig är det något fel på dem och det är skolans uppgift att komma på vad som är fel med dessa elever så att de kan hitta en lämplig lösning till "problemet". Göransson (2004) skriver vidare att det traditionella undervisningssättet är att utgå från att det inte finns några olikheter mellan elever som har betydelse för lärandet. De elever som inte lär sig blir då automatiskt betraktade som onormala och segregeras eller sätts i särskilda undervisningsgrupper.

2.1.2 Regler och struktur

Aspelin (1999) framhåller att för att förstå varför vissa elever misslyckas i skolan måste man, utöver skolans formella krav, se till det som ligger dolt under ytan. Detta dolda är vad Aspelin (1999) kallar för "klassrummets mikrovärld". Begreppet innefattar de regler, förväntningar, krav och rutiner som i motsats till offentliga läroplanen inte uttrycks öppet som ligger till grund för det samspel som sker i klassrummet. Han menar att det ofta är de krav denna mikrovärld ställer som elever har svårt att förhålla sig till och inte de mer kunskapsmässiga kraven. Författaren skriver att det finns en tydlig rangordning mellan den/dem som styr i klassrummet och de som förväntas följa de regler som den/dem som styr sätter upp. Det är lärarens uppgift att samordna och planera samspelet i klassrummet, denne ska få allt att fungera genom att planera och kontrollera tid, schema, de ämnen som ska behandlas samt på vilket sätt detta ska ske. Aspelin (1999) framhåller att den moderna skolan bygger på belöningar och straff. Detta innebär att läraren förväntas förstärka och betona det som ses som positivt i elevernas beteende och förhindra eller i bästa fall ha överseende med de mer negativa eller oönskade beteendena hos eleverna. Utmärkande för klassrumslivet är också att elevernas bänkar är placerade jämte klasskamraterna men att eleverna förväntas kunna ignorera dessa andra och ”[…] vara ensamma i mängden” (Aspelin 1999, s 13). Eleverna måste kunna visa hänsyn till varandra samt lägga band på sina omedelbara behov. De måste kunna vänta på sin tur och ha tålamod även om denna väntan blir lång.

Syftet med Robert Thornbergs (2006) avhandling är att studera och utforska den ”värdepedagogik” som ständigt verkar mellan lärare och elever i skolan. Värdepedagogik handlar om fostran och den moraliska påverkan som skolan i allmänhet och lärare i synnerhet har på eleverna. Det är normer, värderingar och färdigheter av olika slag som ska implementeras och utvecklas hos eleverna. Thornbergs (2006) slutsats är att meningen med regelsystemet är att bringa ordning och reda i skolan. Detta sker genom att sträva efter att sätta gränser för elevernas beteende och skapa en bild av den ”önskvärda” och ”skötsamma” eleven. För att eleverna ska acceptera dessa regler måste de se dem som meningsfulla och trovärdiga. De viktigaste reglerna i skolan reglerar samvaron mellan läraren och eleverna men även eleverna emellan. Detta är vad Thornberg (2006) kallar för det ”reaktiva regelarbetets grundform”. Han menar att detta är när en eller flera elever gör någon sorts regelöverträdelser som läraren måste ingripa för att förhindra eller korrigera.

2.1.3 Kategorisering och åtgärder

Joakim Isaksson (2009) har studerat olika aspekter av skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd. Det övergripande syftet är att analysera hur begrepp som normalitet och avvikelse tar sig uttryck i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Tre centrala teman behandlas i avhandlingen. Dessa är hur elever i behov av särskilt stöd ”konstrueras” i skolan, hur dessa hanteras av skolan med hjälp av särskilda stödinsatser, samt vilka effekter de två förstnämnda temana i förlängningen får för elever och föräldrar. Isaksson (2009) hävdar att elevers avvikelser från det ”normala” först måste formuleras och fastställas, för att olika former av stödinsatser sedan ska kunna erbjudas och inrättas. En av hans slutsatser är att målgruppen för stödinsatser inom skolan, under de senaste tjugo åren, har förändrats och därmed berört elever med skiftande form av skolsvårigheter. En annan slutsats Isaksson (2009) gör är att det finns tre olika modeller för identifiering av elevers skolsvårigheter; en modell relaterad till kunskapsmålen, en andra relaterad till elevens sociala situation och anpassningssvårigheter i skolan samt en tredje relaterad till sjukdom/hälsa. Även Ingestad (2006) talar i sin avhandling om elevers skolsvårigheter och särskilt stöd. Hon beskriver hur dessa två begrepp har definieras i 1990-talets utbildningssystem, samt hur skolan under denna tid hanterat de elever som inte når målen. Undersökningen syftar till att beskriva elevers egen uppfattning av den bedömning de utsätts för i skolan och hur de upplever det utanförskap som skolsvårigheterna försätter dem i. De slutsatser Ingestad (2006) gör i sin studie är att vad som ses som svårigheter och vad som ses som hjälp och stöd i skolsammanhang får avgörande konsekvenser för elevers tillvaro i skolan och deras identitetsskapande. Ingestad (2006) skriver att verkningsfulla stöd- och hjälpinsatser i första hand återfinns i den ordinarie skolklassen. Men hon skriver också att gränsen mellan vad som ses som stöd och särskilt stöd har blivit tydligare och att den ”[…] särskilda stödverksamheten utvecklats som en parallell organisation i skolan med en ökning av kategoriserande åtgärder, segregerande eller inkluderande” (Ingestad 2006, s 140).

Waterhouse (2004) studie utforskar några av de sociala processer som ligger bakom förställningarna om normalitet och avvikelse hos lärare. Dessa sociala processer skapar gränserna för den normala sociala världen som vi lever i och som i sin tur skapar skolan och klassrummets ramar. Waterhouse (2004) använder sig av uttrycket "labeling" och "the labeling perspective" (som vi valt att översätta till "ett stämplings perspektiv") och tonvikten i detta perspektiv är att avvikelse enbart är en konstruktion av andras människors respons. De tolkningar och föreställningar lärare har av normalitet och avvikelse ligger till grund för hur

de kommer behandla sina elever, och som författaren skriver, placera dem i olika fack. Börjesson och Palmblad (2003) har studerat vad det innebär att vara barn och vara normal. Författarna har i studien sökt ”[…] det i olika avseenden önskvärda barnet – så som det är kulturellt bestämt”(Börjesson & Palmblad 2003, s 8). Skolan är fylld av förväntningar och krav på barnen, på vad de ska kunna, vad de ska förstå och hur de ska bete sig för att de ska passa in. Hårddraget kan skolan sägas vara en upptäcksmiljö för problem och avvikelse av olika slag. Skolans krav på struktur, lärande och social förmåga hos eleverna skiljer på de som passar in och kan anpassa sig efter dessa krav och de som inte klarar av detta och på så sätt hamnar utanför. När barn avviker från dessa förväntningar griper samhället in med diverse expert åtgärder för att korrigera det oönskade beteendet (Börjesson & Palmblad 2003).

2.1.4 Vår studies relation till tidigare forskning

Den tidigare forskning som ovan presenterats anser vi har relevans för vår studie och ligger till grund för vår analys och diskussion. Vi har i denna studie antagit ett maktperspektiv (2.1.1) då vi anser att lärarna besitter en makt i sättet de talar om normalitet och avvikelser hos eleverna. I studien har vi även velat se hur lärarna säger sig bemöta eleverna och hur de förebygger och förhindrar att elever avviker genom att upprätta vissa regler och etablera en viss struktur i klassrummet (2.1.2). Vidare ämnar vi se hur lärarna genom sitt tal om eleverna kategoriserar in dem i olika fack, som normala eller avvikande, och hur lärarna korrigerar elevernas avvikelser för att få dem att passa in i gruppen (2.1.3). Utifrån denna beskrivning av tidigare forskning har vi tillägnat oss en förståelse för de mest centrala begreppen inom ämnet och utifrån detta tar vi sedan avstamp för att kunna analysera vårt eget material.

Som vi tidigare skrivit är vår studie en skildring av ett specifikt sammanhang och således beroende av interaktionen vid tillfället samt den tidpunkt och det geografiska område som intervjun genomfördes i. Vår föreställning av hur vår studie bidrar till forskningen är att vi visar vilka diskurser som yttrar sig i de intervjuade lärarnas tal utifrån det sammanhang de är en del av. Trots att de sex lärarna intervjuats vid olika tillfällen, på olika skolor och i olika sammanhang har vi har kunnat hitta mönster i deras tal om normalitet och avvikelse. Vi anser att dessa mönster tyder på att det finns specifika sätt att tala om dessa begrepp och att lärarnas uttalanden enligt oss står för något mer än enbart deras personliga åsikter. De har intervjuats som lärare och representerar således denna yrkesgrupp vilket säger någonting om hur lärare talar om normalitet och avvikelser. Vår uppfattning är att vårt fokus, på lärarnas *tal om*

normalitet och avvikelser, skiljer sig ifrån den tidigare forskning vi tagit del av, då de flesta inte använder sig av diskursanalys alls och i de två fall det används skiljer det sig från hur vi använt oss av denna analysmetod. Vi anser därför att vårt fokus och således vår studie är relevant i ett forskningssammanhang och vår ambition är att bidra till en annan synvinkel inom ämnet.

2.2 Teoretiska perspektiv

Här beskrivs de teoretiska perspektiv vi valt att använda oss av i vår studie. Det första perspektivet är det socialkonstruktivistiska perspektivet, vilket vi kommer använda som ett mer övergripande synsätt i studien. Enligt Thornberg (2006) råder det en tvetydighet i uppfattningarna om begreppen "socialkonstruktivism" och "socialkonstruktionism" inom forskningsvärlden. Vissa väljer att särskilja dessa begrepp medan andra använder dem som synonymer till varandra. Då begreppen har liknande innebörd och således även relevans för vårt arbete kommer vi att använda oss av dessa begrepp som synonymer men benämna dem båda under begreppet socialkonstruktivism. Vårt andra perspektiv är ett maktperspektiv vilket vi mer ingående kommer använda oss av i analysarbetet, då vi utgår ifrån att lärarna genom sin yrkesroll besitter en maktposition i sättet de talar om eleverna. Vi är medvetna om att perspektiven har större bredd än vi anger här, men vi har valt att ta med de beskrivningar som vi ser som relevanta för vår studie.

2.2.1 Socialkonstruktivism

Vi utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket innebär att vi anser att uppfattningar om vad som är normalt respektive avvikande skapas utifrån det sociala samspelet och interaktionen mellan människor. Wester (2008) skriver att inom det socialkonstruktivistiska perspektivet antar forskaren ”[…] ett prövande förhållningssätt till sådant som betraktas som självklar kunskap och förståelse av världen” (Wester 2008, s36). Vi har i vår studie valt att anta ett sådant förhållningssätt då vi ämnar se närmare på det normsystem och de maktstrukturer som vi anser skolan bygger på. Metoden vi använt oss av är diskursanalys (se under rubrik 3.2), som är ett vanligt förekommande angreppssätt inom det socialkonstruktivistiska perspektivet. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att angreppssätten inom det socialkonstruktivistiska perspektivet är många och skiftande men att de ändå kan framlägga vissa kriterier som starkt framträder och karaktäriserar perspektivet.

Dessa kriterier handlar om att forskaren ska anta en kritisk inställning till den ”verklighet” denne studerar. I vårt fall handlar det om att undersöka lärarnas sätt att tala om normalitet och avvikelse i klassrummet och därigenom synliggöra diskurserna de gör uttryck för. Winther Jørgensen och Phillips (2000) skriver vidare att inom det socialkonstruktivistiska perspektivet ses en kontext som historiskt och kulturellt betingad, vilket betyder att vår världsbild och det sätt vi ser och uppfattar oss själva är skapade av den sociala världen. Vår världsbild hade därför kunnat vara annorlunda och kan förändras över tid. Denna bild av världen är alltså inte konsistent utan den skapas och återskapas ständigt genom interaktionen mellan människor. Vår bild av verkligheten skapas och vidmakthålls i mötet med andra människor och det är i interaktionen med andra som gemensamma sanningar förhandlas fram. Vad som ses som normalt eller avvikande är därför något som vi alla kommit överens om ska gälla i mötet med varandra. Utifrån en bestämd världsbild skapas såväl önskvärda som icke önskvärda former av handling och beteenden, vilket också skapar en bild av vad som är normalt och vad som är avvikande. Vissa beteenden kommer alltså att ses som mer naturliga och självklara medan andra beteenden och handlingar ses som otänkbara och orimliga. Vårt sätt att uppfatta världen står i direkt förbindelse till hur vi agerar och får därmed även sociala konsekvenser (Winther Jørgensen & Phillips 2000). Sociala konsekvenser kan i vårt fall yttra sig i en uppdelning och kategorisering av elever utifrån vad som ses som normalt och avvikande, det vill säga önskvärt eller icke önskvärt beteende hos dessa.

2.2.2 Maktperspektiv

I analysen av det empiriska materialet har vi utgått från att lärarna besitter en maktposition i det sätt de talar om eleverna. Bartholdsson (2008) väljer att definiera maktbegreppet, med inspiration från Michael Foucault, som att makt är något man *utövar* snarare än något man *äger*. Makt är alltså en handling som syftar till att kontrollera andras handlingar det vill säga att makt är något man äger "rätten" till att utöva. I det samhällsuppdrag lärare har fastslås denna "rätt" på ett formellt sätt samt att vuxna generellt har ett företräde att utöva makt över barn. Eleverna måste underordna sig lärarens auktoritet och inte öppet ifrågasätta den för att dessa maktrelationer i skolan ska fungera (Bartholdsson 2008). Vi har valt att skriva detta arbete med en diskursanalytisk ansats (se under rubrik 3.2) och Börjesson (2003) skriver att diskurserna bestämmer gränser för vad som är socialt och kulturellt accepterat att säga och därmed även var gränsen går för det som inte är acceptabelt att säga. Diskurserna bestämmer även *vem* som är mest kapabel att uttrycka vad som är acceptabelt och inte. Vi anser att

eftersom lärare har auktoritet i skolan är det därför dessa som besitter makten att uttrycka vad som är acceptabelt att säga, vilket de olika diskurserna i vår studie visar. Winther Jørgensen och Phillips (2000) hänvisar också till Foucaults definition av makt då de skriver att makt är det som frambringar vår sociala omvärld. Makt är alltid förbunden med kunskap då de förutsätter varandra. Makten producerar kunskapen vi besitter samt våra identiteter och relationerna till andra. Kunskap, identitet och relationer är alltså alla vid en given tidpunkt bestämda och de kunde ha varit, och kan vara, på andra sätt. Wester (2008) skriver att maktutövningen är väsentlig i diskussionen om ordning och reda. Författaren hänvisar till Bartholdssons (2007) begrepp "vänlig maktutövning", vilket Bartholdsson (2007) förklarar är en styrning lärare utför i socialisationen med eleverna. Genom denna vänliga styrning leder läraren eleven mot att tillägna sig den kunskap eleven behöver för att kunna uttrycka sig själv både språkligt, handlingsmässigt samt kunskap för att hantera samtliga relationer som förekommer i skolan. Författaren beskriver att denna maktutövning är vänlig eftersom elevens välmående står i förgrunden.

3. METOD

I detta kapitel presenterar vi de metoder vi valt för studien; kvalitativ metod och en diskursanalytisk ansats. Utöver detta redogör vi även för vår datainsamlingsmetod, de urval vi gjort under arbetets gång, samt hur vi gått tillväga vid bearbetning- och analysförfarande. Vi tar i detta kapitel även upp olika kvalitetsfrågor och de etiska aspekter som berört vårt arbete. Då det finns mycket skrivet om dessa metoder har vi behövt göra vissa urval i materialet. Vi har därför valt ut de författare och forskares beskrivningar som vi anser mest lämpliga för vår studie.

3.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att göra en kvalitativ studie genom att utföra intervjuer. Steinar Kvale (1997) framhåller att "[…] den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld" (Kvale 1997, s 70). Vidare beskriver Kvale (1997) att den kvalitativa forskningsintervjun bygger på ett samspel mellan olika personer. I detta samspel sker ett utbyte av synpunkter om ett gemensamt intresse och därför finns det ett ömsesidigt beroende i denna interaktion. Vi ansåg att genom att göra kvalitativa intervjuer skulle vi kunna gå på djupet och grundligt undersöka lärarnas tal för att få fram deras erfarenheter och åsikter. Robert Thornberg och Andreas Fejes (2009) beskriver den kvalitativa studien på följande sätt:

> Vi använder begreppet *kvalitet* som ett överordnat begrepp för att beteckna en noggrann, systematisk och väl genomförd kvalitativ studie i vilken ett elegant och innovativt tänkande balanserar väl med en kritisk analys (Thornberg & Fejes 2009, s 219).

Vi har i vår studie tagit detta i beaktande vid såväl intervjusituationerna som vid bearbetningen och analysen av vår data. Enligt Martyn Denscombe (2009) finns det fyra olika vägledande principer vilken den kvalitativa analysen grundar sig på. Dessa principer har vi valt att förhålla oss till i såväl insamlandet av intervjumaterialet som vid analysarbetet och i presentationen av vårt resultat. Vi gör här en sammanfattning av Denscombes (2009) beskrivning av de fyra principerna:

– Samtliga slutsatser forskaren tar ska vara fast förankrade i och grundade på de data som samlats in.

– Data kan inte "tala för sig själv" utan forskaren ska noggrant tolka, förklara och producera mening ur den faktiska data som finns. Forskarens slutsatser och förklaringar ska kunna härledas till det empiriska materialet.
– Forskarens obefogade fördomar skall lämnas utanför i analysen av data. Analysen av kvalitativ data bör inte baseras på begrepp som har hämtats direkt från befintliga teorier eller tidigare forskning eftersom detta kan bidra till ett hinder för en god analys så att forskarens bild av den empiriska data blir begränsad.
– Den kvalitativa analysen ska vara en repetitiv process, det vill säga att utvecklingen av data så som teorier och begrepp jämförs ständigt fram och tillbaka i en idelig process. (Denscombe 2009, s 367-369)

Den kvalitativa forskningen associeras ofta med att forskaren inte är oberoende från det denne studerar. I motsats till den kvantitativa forskningen som förespråkar en opartiskhet från forskarens sida uppfattas forskaren inom kvalitativ forskning vara det viktigaste mätinstrumentet i tolkningen av data (Denscombe 2009).

3.2 Diskursanalytisk ansats

Vi har valt att anta en diskursanalytisk ansats för vår studie. Med diskursanalys studeras *diskurser*, vilket kan beskrivas som det system av uppfattningar som avgör vad som sägs, vem som får tala och vad som betraktas som sanning i ett visst sammanhang. En diskurs är alltså ett dominerande sätt att förstå ett socialt fenomen och det konstrueras och upprätthålls genom interaktion mellan människor (Ingestad 2006). Valet av ansats grundar vi på att vi vill kunna se närmare på de strukturer som skapar tankar och regler för hur vi människor bör tala och förhålla oss till olika fenomen, i vårt fall om normalitet och avvikelser hos elever. Permer och Permer (2002) framhåller att diskurser fungerar som ett slags fönster genom vilket vi människor "ser" och förstår saker och ting. En diskurs är således ingen absolut ”sanning” utan enbart *ett* sätt att tala och förstå världen. Vi vill studera vilka ”sanningar” som uttrycks i lärarnas tal om normalitet respektive avvikelse hos elever i klassrummet. Vi vill därmed också försöka se närmare på de strukturer och ramar som skapar dessa diskurser. Diskurser är inga fasta strukturer, skriver Ingestad (2006), utan de utmanas och förändras genom spänningar mellan konkurrerande diskurser. Vår ambition är att hitta mönster i lärarnas tal som gör det möjligt för oss att urskilja vilka olika diskurser som finns kring normalitet och avvikelse hos elever.

Såväl Mats Börjesson (2003) som Winther Jørgensen och Phillips (2000) betonar språkets betydelse inom diskursanalysen. Vårt sätt att tala om saker skapar mönster som i sin tur skapar diskurser. Börjesson (2003) skriver att ”[…] studera diskurser och sociala konstruktioner innebär [...] att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas” (s 21). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att språket är den kanal med vilken diskurserna förmedlas. Med språket skapas representationer av verkligheten, representationer som för oss mer eller mindre ter sig som ”sanningar”. Vår tanke är att genom intervjuerna med lärarna få tag på de representationer som kommer till uttryck i talet om det normala respektive det avvikande hos elever i klassrummet.

I vår analys har vi även inspirerats av Michel Foucault (1969/2002), som var den som först utvecklade diskursanalysen som både som teori och som begrepp. I *Vetandets arkeologi* (2002), en nyutgåva översatt av C. G Bjurström, står att forskare som använder en diskursanalytisk metod måste lägga det denne tar för sanning åt sidan så gott det går. Vidare står det att ”man bör inte för den skull definitivt underkänna dem [”sanningarna”] utan nöja sig med att ruska om den trygghet med vilken man godtar dem; visa att de inte är självklara, att de alltid är resultatet av en konstruktion vars regler det gäller att ha reda på” (Foucault 2002, s 40). Eva Bolander och Andreas Fejes (2009) skriver att forskaren dock aldrig kan ställa sig utanför diskursen och objektivt studera den. Forskaren måste parallellt med bearbetnings- och analysarbetet av insamlad data analysera sin egen relation och påverkan på den diskurs som analyseras. Forskaren kan aldrig ställa sig utanför diskursen utan är en del av den och bidrar till att upprätthålla och producera den. Vi ser utifrån detta att vi haft inverkan på de svar vi fått från lärarna i intervjuerna. Genom att vara närvarande och interagerat i det sociala sammanhang som intervjun utgör blir vi medskapare till diskursen och därmed är vi också en del av den.

3.3 Datainsamlingsmetod och genomförande

Vårt syfte med detta arbete är att undersöka vilka diskurser som döljer sig bakom lärares tal om och förhållningssätt till normalitet och avvikelse hos elever i klassrummet. Vi valde att utföra intervjuer med olika lärare, eftersom det är deras förhållningssätt och tal om normalitet och avvikelser som vi vill studera. Samma frågor ställdes till samtliga intervjuade lärare och intervjuerna genomfördes semistrukturerat. Semistrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren är flexibel vad det gäller frågornas ordningsföljd och kan på så sätt låta den

intervjuade tala mer utförligt och utveckla sina egna idéer (Denscombe 2009). Sex stycken grundskollärare intervjuades och samtliga arbetar i en medelstor svensk stad.

Första kontakten med lärarna gjordes muntligt per telefon eller via e-mail. Då vi känner intervjupersonerna sedan tidigare var denna första kontakt av mer informell karaktär. Vi valde att inte skicka intervjufrågorna till lärarna innan intervjutillfället eftersom vi ville grunda studien på det som sades just då. Vår tanke var att om lärarna var oförberedda på frågorna skulle de ge mer autentiska svar. Lärarna fick vid första kontakten en kort information om vår studies syfte. Tid och plats för de olika intervjuerna planerades tillsammans med var och en av lärarna. Vid varje intervjutillfälle presenterade vi ytterligare vår studies syfte och våra frågeställningar och lärarna fick chans att ställa frågor. Samtliga lärarna godkände att intervjun spelades in och vi klargjorde direkt att det endast var vi som skulle ha tillgång till materialet och att deras namn eller skolor inte skulle nämnas i arbetet. När vårt arbete blivit godkänt kommer allt inspelat och skrivet intervjumaterial att raderas.

Vi utförde en pilotintervju på en av lärarna som start på vår intervjuperiod. Att göra pilotintervjuer skapar självförtroende hos intervjuaren och det ökar förmågan att skapa ett tryggt och stimulerande samspel (Kvale 1997). Pilotintervjun gjorde att vi dels fick prova vår roll som intervjuare och dels fick chansen att testa hur våra frågor tolkades av den intervjuade. Dessutom fick vi se vilken relevans frågorna hade. Svaren läraren i pilotintervjun gav oss ansåg vi var relevanta för vår studie och därför valde vi att använda vår pilotintervju i vårt resultat.

Vår intervjuguide (Bilaga 1) sammanställde vi dels utifrån litteratur vi läst och dels utifrån våra forskningsfrågor. Med hjälp av intervjufrågorna ville vi försöka få svar på våra forskningsfrågor. Kvale (1997) skriver att man kan närma sig ett ämne från flera synvinklar genom att ställa flera frågor som svarar på en enda forskningsfråga. I och med detta hade vi även ett flertal underfrågor på varje huvudfråga. För att få en bra överblick över intervjufrågorna samt för att lättare kunna se frågornas relevans i förhållande till våra forskningsfrågor, delade vi in dem i tre olika teman. Denna uppdelning gjorde även att vi vid intervjutillfället på ett enkelt sätt kunde dela upp intervjun så att vi ansvarade för varsitt tema. Vi valde att variera detta så att vi båda fick möjlighet att ansvara för de olika temana några gånger var under intervjuperioden. Under samtliga intervjuer var vi båda intervjuare närvarande. Vi delade in intervjun på så sätt att en av oss höll i intervjun under tema 1, då den

andre främst antecknade men kunde också komma med kompletterande frågor och vid tema 2 bytte vi intervjuare. Detta tänkte vi skulle skapa en variation i intervjun för att hålla intervjupersonens intresse uppe. Intervjuerna låg i snitt på 60min beroende på hur talföra lärarna var. Som tack för att lärarna ställde upp bjöd vi, i anslutning till intervjun, på fika.

3.4 Urval

Inför våra intervjuer stod vi inför vissa val. På grund av den korta tid vi hade till förfogande för studien insåg vi att vi inte kunde intervjua hur många lärare som helst, utan att vi skulle behöva göra vissa urval. Vi gjorde ett subjektivt urval gällande val av skolor. Vi ville intervjua lärare från olika typer av skolor, så som landsbygdsskola, innerstadsskola samt mångkulturell skola, för att se om denna variation påverkade vårt resultat. Dessa skolor, som Denscombe (2007) uttrycker, "handplockades" av oss för vår undersökning. Vidare skriver författaren att detta urval kan göras eftersom forskaren redan har viss information om människorna eller fenomenen som ska undersökas samt att forskaren medvetet väljer vilka som ska medverka utefter de som anses kunna ge mest värdefull data. Först valde vi de olika typer av områden som vi ville skolorna skulle vara belägen inom, för att få en spridning på skolorna. När vi väl bestämt områden började vi söka lärare i dessa områden som var villiga att ställa upp på våra intervjuer och det var så vi valde skolorna. Eftersom vi båda vill arbeta som lärare för yngre åldrar kände vi att det var lärare i liknande positioner vi ville intervjua. I detta läge kunde vi göra ett bekvämlighetsurval, ett "[…] urval som grundar sig på forskarens bekvämlighet" (Denscombe 2007, s39), i och med att det i dessa områden fanns lärare som vi redan hade någon form av relation till ville vi i första hand fråga dem om de ville ställa upp på att bli intervjuade. Relationer i form av bekanta, en av våra före detta grundskollärare och tidigare VFU-handledare i vår nuvarande utbildning. Dock vill vi poängtera att kontakten vi hade med lärarna för intervjuerna var av professionell art, av oss som studenter och de som lärare, och alltså inte av privat eller vänskaplig sådan. Vi upplever inte att våra relationer till intervjupersonerna utgjorde något problem då vi förhöll oss professionella i vårt bemötande mot lärarna för att kunna göra en distanserad analys. Vår uppfattning är att likaså lärarna uppträdde på ett professionellt sätt och svarade på frågorna utifrån sin yrkesroll som lärare. Att vi hade en tidigare relation till lärarna såg vi som en fördel då vi trots professionellt uppträdande kunde ha en mer avslappnad stämning i intervjuerna.

3.5 Bearbetning och analys

3.5.1 Transkribering

Vårt insamlade datamaterial bestod av ljudupptagningar av våra intervjuer med de sex lärarna. Den första behandlingen av materialet var att vi transkriberade allt material på bandinspelningarna och överförde talspråk till skriftspråk. Vi upptäckte snabbt att transkribering var en mycket tidskrävande process, men att det var av stort värde för oss då vi fick möjlighet att åter höra intervjuerna och därmed fördjupa vår förståelse för de svar vi fått. I avlyssningen av ljudupptagningarna kunde vi dessutom upptäcka nyanser i lärarnas tal som vi kanske inte varit uppmärksamma på under själva intervjutillfället och därmed kom vi i mer ”närkontakt” med vår data, som Denscombe (2009) uttrycker det. Vidare skriver Denscombe (2009) att transkriberingen ger forskaren den data som är mer lätt hanterlig än den muntliga formen men att det samtidigt inte är någon enkel och mekanisk process. Han menar att ”det talade ordet måste ”snyggas upp” och redigeras en aning för att få en för läsaren begriplig form på den skrivna sidan” (Denscombe 2000, s 262). Han framhåller dock att det kan finnas svårigheter med detta då det empiriska materialet ofrånkomligen förlorar viss autenticitet vid överföringen mellan talspråket till skriftspråket. I likhet med detta framhåller även Kvale (1997) att utskriften av en intervju kan innebära vissa metodologiska och teoretiska dilemman. Han uttrycker att det kan finnas en risk i att forskaren ser det transkriberade datamaterialet som det enda empiriska materialet som ska analyseras för forskningsstudien och då glömmer att det endast är en konstruktion av de muntliga utsagorna som måste tolkas utifrån det sammanhang det sades i. *Hur* man transkriberar och de val man gör kring detta blir därför på sätt och vis det första steget i analysarbetet och därmed även avgörande för det vidare arbetet. De val vi gjorde gällande transkriberingen var att vi ville hålla oss så empirinära som möjligt men ändå göra vissa korrigeringar för att få flyt i texten och därmed öka läsbarheten. För oss var det även viktigt att ständigt tänka på intervjusvaren utifrån den kontext de sades i, vilken lärare, vilken skola och vilket område denna var belägen i. Genom att åtskilliga gånger lyssna på ljudupptagningarna från intervjuerna samt bearbeta transkriberingarna upplever vi oss känna materialet mycket väl.

3.5.2 Kodning

Nästa steg i analysarbetet är vad Kvale (1997) kallar för ”kartläggning” av materialet. Detta görs genom att skilja ut de delar i datamaterialet som är väsentligt kontra det som kan ses som

oväsentligt utifrån vårt syfte och våra forskningsfrågor. För att kunna skilja ut det viktigaste ur texten läste vi igenom intervjumaterialet upprepade gånger. I en kvalitativ analys är detta något, som vi tidigare skrivit, som kallas för en repetitiv process. Detta bör göras för att få fram all viktig data (Denscombe 2003). Vi gjorde ett flertal sammanställningar av de sex intervjuerna under denna del av analysarbetet. Vår ambition var att försöka finna teman i lärarnas tal som kunde kategoriseras som olika diskurser. Vi sökte alltså mönster i deras uttalanden som överensstämde med varandra och som därmed utgjorde ett visst sätt att tala om eleverna utifrån normalitets- respektive avvikandebegreppet. Ett sätt att analysera data utifrån en diskursanlytisk metodansats, skriver Winther Jørgensen och Phillips (2000) är att söka efter ”krispunkter”. Dessa krispunkter kan tyda på en konflikt mellan olika diskurser. Ett tecken på detta kan till exempel vara att det råder ett oflyt i samtalet och att en osäkerhet hos den intervjuade visar sig; i form av upprepningar, plötslig tystnad, tvekan och så vidare. Ett annat exempel på en krispunkt kan, enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) , handla om byte av pronomen. Att den intervjuade byter mellan *jag* form, *vi* form och *man* form, vilket kan tyda på ”en subjektposition inom en diskurs till en subjektposition i en annan” (Winther Jørgensen & Phillips 2000, s 122). Vi fann krispunkter av dessa slag i intervjumaterialet vilket både gjorde att diskurserna urskiljdes tydligare men också tedde sig än mer komplexa för oss.

3.6 Kvalitetsfrågor

Kvalitetsfrågor är frågor om huruvida vår roll som forskare, forskarjaget, har inverkat på intervjuerna och de medverkande samt på vårt resultat, vilket vi kommer diskutera i detta kapitel. Dessutom kommer vi ta upp vårt arbetes generaliserbarhet, reliabilitet, validitet och reflexivitet. De tre förstnämnda begreppen har inom modern samhällsforskning kommit att stå för "vetenskapens heliga treenighet" (Kvale 1997, s 207) och därför ser vi det som viktigt att koppla dessa begrepp till vårt arbete. Det sistnämnda begreppet, reflexivitet, är ett begrepp som hänger samman med både en diskursanalytisk ansats och det socialkonstruktivistiska perspektivet och är därför relevant i vår studie.

3.6.1 Forskarjaget

Som vi tidigare beskrivit är forskaren inom kvalitativ metod det viktigaste mätinstrumentet i tolkningen av data. Forskarens jag, det vill säga hans/hennes identitet, värderingar och bakgrund har därför en viktig betydelse för hur insamlingen och analysen av data kommer att

se ut (Denscombe 2009). Vi ser att vår roll i studien har varit av stor vikt för vårt resultat. Vår förförståelse om skolverksamhet, klassrummets struktur, lärar- samt elevroller var till hjälp i såväl planerandet som utförandet och analysen av vår studie. Då vi har erfarenhet av skolvärlden både som före-detta elever och som blivande lärare är vi delaktiga och införstådda med det normsystem skolan är uppbyggt på. Denna förförståelse låg också till grund för planeringen av vår intervjuguide och de frågor vi valde att ställa till intervjupersonerna. Bolander och Fejes (2009) skriver att det inom den diskursanalytiska forskningen är viktigt att som forskare analysera sin egen relation till den diskurs som analyseras. Forskaren kan aldrig ställa sig utanför diskursen utan är en del av den och bidrar till att upprätthålla och producera den. Enbart det faktum att vi valt att studera diskurser om normalitet och avvikelse av elever inom skolan gör att vi deltar i att producera diskurser om detta. Under arbetets gång har vi diskuterat och reflekterat kring vår egen inverkan i såväl intervjusituationerna som i analysarbetet. Vi inser att de urval vi inledningsvis gjorde gällande skolor samt intervjurespondenter gjordes utifrån våra egna preferenser. Att vi redan hade etablerade relationer till de lärare vi intervjuade kan ha haft viss inverkan på intervjuernas utgång. Vi gjorde dock bedömningen att detta inte skulle utgöra något hinder utan att det snarare skulle vara en tillgång då vi hoppades att lärarna i och med detta skulle känna sig mer bekväma i situationen när de blev intervjuade. Denscombe (2009) skriver att undersökningar som gjorts av intervjuer visar att de som blir intervjuade svarar olika beroende på hur de uppfattar personen som ställer frågorna. Han betonar att det i synnerhet är ”intervjuarens *kön, ålder* och *etniska ursprung* som inverkar på hur mycket information människor är villiga att ge” (Denscombe 2009, s 244). Med den beskrivningen blir det tydligt att vår identitet i mötet med intervjurespondenterna får konsekvenser för vårt material. Att vi är lärarstudenter, kvinnor, i trettioårsåldern och har svensketnisk bakgrund har också betydelse för de svar vi fått i intervjuerna samt hur vi tolkar och analyserar det empiriska materialet som intervjuerna utgör. Denscombe (2009) skriver vidare att den inverkan som forskarens identitet har på intervjun också beror på vem det är som intervjuas och hur denne uppfattar forskarens person. Här ser vi återigen att vår personliga relation till våra intervjupersoner kan spela in på deras svar på våra frågor. Att samtliga av de lärare vi intervjuat för vår studie är kvinnor, i trettio- till fyrtioårsåldern, har arbetat varierande länge som lärare och har svensketnisk bakgrund säger kanske också något om den interaktion som sker mellan oss och dem vid de olika intervjutillfällena. Viktigt, menar Denscombe (2009) är att forskaren vid intervjuerna också är medveten om sitt bemötande gentemot de intervjuade. För att minimera påverkan på intervjusvaren bör intervjuaren inta en så passiv och neutral inställning som möjligt. Vi

förhöll oss till detta genom att försöka att inte ge allt för mycket respons på de intervjuade lärarnas svar, vi nickade mest instämmande och ”mm”:ade med för att få samtalet att flyta på. Detta informerade vi lärarna om vid intervjuernas start så att de inte skulle uppfatta det som att vi antingen inte uppfattade vad de sa eller att vi betraktade det de sa som oanvändbart och felaktigt.

3.6.2 Generaliserbarhet

Kvale (1997) skriver att i intervjuundersökningar ställs frågan om resultaten är generaliserbara. Man kan göra en analytisk generalisering "vilket innebär att man gör en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation" (Kvale 1997, s 210). Vi ställer oss frågande till huruvida vårt resultat kan generaliseras över en större grupp, då det enbart är sex stycken lärare som intervjuats. Dessa lärare har intervjuats vid olika tillfällen, på olika skolor helt oberoende av varandra och detta har ändå bidragit till att vi har kunnat hitta liknande mönster i deras tal om normalitet och avvikelse. Dessa mönster, det vill säga diskurserna, tyder på att det finns specifika sätt att tala om dessa begrepp. Därför anser vi att viss generalisering kan göras då lärarnas tal enligt oss står för något mer än enbart deras personliga åsikter. De har intervjuats som lärare och representerar således denna yrkesgrupp.

3.6.3 Reliabilitet

Torsten Thurén (2007) skriver att reliabilitet innebär att studien är utförd på ett korrekt sätt, att den är tillförlitlig. Detta innebär alltså att de svar eller resultat man har kommit fram till stämmer. I vårt fall har vi utgått från att lärarnas tal om normalitet respektive avvikelser har varit trovärdiga och utifrån det arbetat fram diskurserna i vårt resultat.

3.6.4 Validitet

Thornberg och Fejes (2009) använder begreppet validitet för att beskriva kvalitet i forskning. Denscombe (2009) skriver att validitet hänvisar till noggrannheten och tillförlitligheten i data samt att det även handlar om lämpligheten i data i förhållande till de befintliga forskningsfrågorna. I vårt fall har vi skrivit intervjufrågorna med vårt syfte och forskningsfrågor som grund, därför tror vi att våra intervjufrågor har stor relevans för att vi

ska kunna besvara våra forskningsfrågor. Thurén (2007) skriver att validitet innebär att man verkligen undersöker det man ämnat undersöka och inget annat. Detta stryker även Thornberg och Fejes (2009) under och berättar att validitet även redogör för att de metoder som används verkligen är de mest lämpade metoder för den specifika undersökningen.

3.6.5 Reflexivitet

Vi väljer att, likt många socialkonstrukivister, att se vår studie som en diskursiv konstruktion som endast ger *en* version av detta forskningsfält och alltså inte den *enda* versionen (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Reflexivitet innebär att aktivt fundera över och bli medveten om vilka konsekvenser våra val i studien kan få (Ulrika Wigg 2009). "Tänkandet om sitt eget tänkande" (Wester 2008, s 46) är den betydelsen Wester (2008) ger av begreppet reflexivitet. Vi har under arbetets gång ställt oss frågande till vår egen påverkan, utifrån våra egna värderingar och våra olika roller i arbetsprocessen. Vi inser att vår roll som lärarstudenter, blivande lärare och som tidigare elever i grundskolan haft inverkan på dels vår förförståelse och dels på vår studie.

3.7 Etiska aspekter

I *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet 2003) står det skrivet att forskning är viktigt för samhällets utveckling och att det finns befogade krav från samhället och dess medlemmar på hur denna bedrivs samt på att den håller hög kvalitet och relevans. Samhällets medlemmar har även ett befogat krav på insynsskydd samt att de inte heller får utsättas för skada, förödmjukelse eller någon form av kränkning. Detta krav kallas individskyddskravet och är utgångspunkten för de forskningsetiska övervägandena. Individskyddskravet preciseras med hjälp av fyra allmänna huvudkrav på forskningen; informationskravet, konfidentialitetskravet, samtyckeskravet, och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2003).

Informationskravet - "Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte" (Vetenskapsrådet 2003, s 7). Detta gjorde vi muntligt eller via e-mail vid första kontakten med samtliga lärarna. Vi upplyste dem om deras roll i vår studie och att deras svar skulle ligga till grund för vårt resultat.

Konfidentialitetskravet - "Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem" (Vetenskapsrådet 2003, s 12). Vi upplyste samtliga intervjupersoner om att varken deras namn, namn på eleverna eller namnet på skolan kommer nämnas i vårt arbete. Vi gjorde detta muntligt eftersom vi redan hade en relation till intervjupersonerna och kände att de hade förtroende för oss, därför kändes skriftliga underskrifter om tystnadsplikt inte relevanta. Vid transkriptionerna har endast intervjupersonernas förnamn skrivits ut och i arbetet har dessa ändrats till fiktiva namn.

Samtyckeskravet - "Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan" (Vetenskapsrådet 2003, s 9). Samtliga lärare visade stor positivitet och accepterade vår förfrågan om deltagande i studien utan tvivel.

Nyttjandekravet - "Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål" (Vetenskapsrådet 2003, s 14). Det intervjumaterial vi har samlat in har under arbetets gång endast begrundats av oss två och kommer endast att användas i denna studie. Vid arbetets slut kommer all data att raderas.

4. RESULTAT OCH ANALYS

I detta kapitel redovisas de olika diskurser vi funnit i lärarnas tal om elevers normalitet och avvikelser. Diskurserna är knutna till våra forskningsfrågor och presenteras därför i den ordning dessa frågor är ställda i vår frågeställning. För enkelhetens skull har vi därför delat in vårt resultat i två olika teman. Det första temat svarar på den första forskningsfrågan och det andra temat ger svar på vår andra forskningsfråga. Dessa teman kommer här att presenteras som olika kapitel (4.2 och 4.3). Vi inleder med en kort presentation av de intervjuade lärarna och deras skolor. På grund av konfidentialitetskravet har vi gett lärarna fiktiva namn. Vidare kommer vi att redogöra för de olika diskurser vi funnit om den normala respektive avvikande eleven. Därefter beskriver vi diskurserna för hur lärare bemöter eleven, beroende på huruvida denne ses som normal eller avvikande utifrån olika premisser. Sedan följer diskurserna om hur lärare talar om att de förhindrar, förebygger och åtgärdar avvikelser i klassrummet. Avslutningsvis i detta kapitel följer en sammanfattande bild (fig.1) över de olika diskurserna.

4.1 Presentation av skolor och lärare

Malin – är lärare i en förskoleklass. Malin är i trettioårsåldern och har varit yrkesverksam lärare i cirka fem år. Skolan är en relativt liten skola och är belägen en bit utanför staden. Då skolan ligger i en landsbygdsmiljö omges den till största del av glest utspridda villor. Skolan är vad vi i denna resultatdel kommer att kalla för en *landsbygdsskola*.

Lisa – är lärare i en årskurs 2. Lisa är i fyrtioårsåldern, är nyexaminerad som lärare och arbetar nu sin första termin på skolan. Skolan, som ligger i ett bostadsområde beläget i utkanten av staden, har en hög andel elever med invandrarbakgrund och beskrivs som en mångkulturell skola, cirka 70% av skolans elever bedöms ha annat modersmål än svenska. Vi kommer att beskriva skolan som en *mångkulturell skola* när vi hänvisar till den i resultatdelen.

Karin – är lärare i en årskurs 1. Hon är i fyrtioårsåldern, nyexaminerad och nyanställd på skolan. Karin arbetar på en skola belägen i ett ytterområde men hög andel elever med invandrarbakgrund och vi kommer hänvisa till denna som en *mångkulturell skola*. Samtliga elever i Karins klass har annan etnisk bakgrund än svensk, och ungefär hälften av dessa är födda i Sverige.

Elin – är lärare i en årskurs 4. Hon är i fyrtioårsåldern och har arbetat som lärare i närmare tjugo år. Skolan är belägen i ett innerstadsområde, som utgörs av villor, lägenheter och radhus. I Elins klass finns en elev med invandrarbakgrund, övriga elever har svensk bakgrund. I resultatdelen kommer vi att hänvisa till denna skola som en *innerstadsskola*.

Sara – är lärare i en årskurs 3. Sara är i trettioårsåldern och har arbetat som lärare i cirka sex-sju år. Skolan hon arbetar på ligger i ett innerstadsområde bestående av villor, lägenheter och radhus. Alla elever i hennes klass, utom två, är födda i Sverige men alla är svensktalande. Vi hänvisar till denna skola som en *innerstadsskola*.

Anna – är lärare i en årskurs 3. Hon är i fyrtioårsåldern och har arbetat som lärare i närmare tio år. Skolan är belägen i ett av stadens mer invandrartäta ytterområden och har en hög andel elever med olika kulturella bakgrunder. Skolan kommer därför att beskrivas som en *mångkulturell skola* i vårt resultat. På skolan uppskattas cirka femton olika modersmål vara representerade bland eleverna.

4.2 Tema 1

Under detta tema presenteras de diskurser vi fått fram ut vårt intervjumaterial. Dessa diskurser svarar på vår första forskningsfråga som är; Hur talar lärare om och förhåller sig till normalitet och avvikelse hos elever i klassrummet, vilka diskurser synliggörs?

4.2.1 Diskurser går emot varandra

Diskursen visar på att begreppen normalitet/avvikelser är känsliga och svåra begrepp att tala om då de handlar om sättet att tala om andra människor.

<u>Den dubbeltydiga diskursen</u>

Att begreppen normalitet och avvikelser är svåra begrepp att diskutera visar sig tydligt i citatet nedan:

> Jag har ju en egen bild eller egna ramar för vad jag tycker är normalt och inte normalt. Och under mina år så kan jag säga att det svänger för jag har mött många barn och personligheter så för mig finns ingen normal elev för alla är ju normala för de är olika personligheter (Sara, åk 3, innerstadsskola).

Citatet tycker vi tyder på att Sara har svårigheter att använda begreppet normalt, då hon talar emot sig själv. Å ena sidan säger hon sig ha en egen bild för vad hon tycker är normalt respektive inte normalt, och å andra sidan säger hon att det inte finns någon normal elev. Vidare i intervjun med Sara ger hon konkreta exempel på vad hon anser är avvikande hos elever, för att göra dessa distinktioner anser vi att hon måste utgå från en norm, det vill säga en uppfattning om vad hon anser är normalt. Vi upplever att begreppen normalt och avvikelse är laddade begrepp och att ämnet därför är svårt att tala om. Det kan finnas en rädsla att tala om människor på detta sätt eftersom att man kan sägas stämpla och kategorisera in människor i fack.

En annan dubbeltydlighet syns i ett av Karins uttalande. Kopplat till hennes syn på normalitet utifrån de svenska normerna säger hon: ”Ser man på det sociala så har jag ingen som jag anser är normal” (Karin, åk 1, mångkulturell skola). Senare i intervjun, då hon talar om ifall eleverna klassas som normala om de anpassar sig efter reglerna och skolnormerna, säger hon; ”ja de flesta gör det i alla fall [...] de flesta är ju normala, alltså de gör det de ska och så” (Karin, åk 1, mångkulturell skola). Här ser vi på samma sätt som ovan en paradox. Karin talar emot sig själv då hon först framhåller att ingen elev i hennes klass är normal, men senare i samma fråga uttrycker hon att de flesta i klassen är normala.

Samtliga lärarna uttrycker också att det är svårt att tala om och använda sig av begreppen normalt och avvikande i samtal med eleverna. I stället väljer lärarna att använda sig av begrepp som; rätt och fel, okej och inte okej samt rätt och orätt. I samtalen tar de upp olika etiska frågor, så som att alla är olika, ser olika ut, tycker olika, lär sig olika snabbt och att inget är varken sämre eller bättre än något annat. Samtalen sker på elevernas ålders- och mognadsmässiga nivå och anpassas efter både gruppen och individerna.

4.2.2 Diskurser om den normala eleven

Nedan skriver vi om de diskurser som vi fick fram ur lärarnas tal om den normala eleven. Diskurserna behandlar den kunskapsmässigt normala och den socialt normala eleven.

Diskursen om den kunskapsmässigt normala eleven

Flertalet av lärarna är samstämmiga i sina uttalanden om att en normal elev bör följa en viss kunskapsmässig utvecklingskurva. Denna utvecklingskurva styrs utifrån läroplanens kunskapsmål och förhåller sig till elevernas ålder och årskurs:

> [...] men på något sätt hamnar man ju alltså i det här med mål och alla sådana grejer, allt de ska uppnå. [...] Men just att på något sätt styrs normaliteten lite av vad man ska uppnå, att man uppnår de målen som är satta (Malin, Förskoleklass, landsbygdsskola).

De elever som klarar målen för sin årskurs kan därför ses som kunskapsmässigt normala, dock uttrycker fler av lärarna att den normala eleven klarar gränsen för betyget godkänd och inte mer än så vilket Lisa uttrycker i citatet nedan:

> Det är väl en normal elev då och som klarar målen. Alltså som blir godkänd så, men kanske inte mera [än] så (Lisa, åk2, mångkulturell skola).

En kunskapsmässigt normal elev håller sig alltså inom gränserna för betyget godkänt.

Diskursen om den socialt normala eleven

En gemensam uppfattning hos lärarna är att en socialt normal elev "[...] är på skolan, sköter sig och gör det man ska" (Karin, åk 1, mångkulturell skola). I linje med detta går även att eleven ska kunna rätta sig efter skolans normer och regler; att alla behandlar varandra väl och inte slåss, spottar eller kränker andra. Enligt lärarna förstår den normala eleven att dennes handlingar får konsekvenser och påverkar andra. Dessutom lyssnar den normala eleven på sina kamrater, kan samarbeta i en grupp samt "[...]fungerar i en klass helt enkelt" (Elin, åk 4, innerstadsskola). Vidare beskrivs den normala eleven kunna ta eget ansvar (i förhållande till åldern), vara skötsam och lyda läraren. Några av lärarna framhåller att för att en elev ska ses som normal i skolan bör de ha goda hemförhållanden och stöd därifrån. En förutsättning för detta är, menar vissa av lärarna, i sin tur att eleven är uppfostrad utifrån de svenska samhällsnormerna. Alltså de normer som det svenska samhället vilar och är uppbyggt på. Detta blir extra tydligt i följande lärares uttalande:

> Ser man på det sociala så har ju jag ingen som jag anser är normal. [...] alltså de är ju inte uppfostrade så som *jag* [starkt betonat] anser är normalt, efter svensk norm (Karin, Åk 1, mångkulturell skola)

Karin utgår alltså ifrån hennes egna svenska samhällsnormer när hon talar om den normala eleven och pekar då på att i förhållande till dessa normer anses ingen i hennes klass vara normal.

4.2.3 Diskurser om den avvikande eleven

I motsats till den normala eleven fann vi även diskurser om hur lärarna talar om den avvikande eleven. Här kunde vi urskilja den kunskapsmässigt avvikande, den socialt avvikande samt den kulturellt avvikande eleven.

Diskursen om den kunskapsmässigt avvikande eleven

Alla lärare är enstämmiga i att det finns kunskapsmässigt avvikande elever både över och under kunskapskraven. Det finns både de som inte tros kunna uppnå målen i slutet av årskursen, de "svaga", och de som ligger med god marginal över kraven, de "starka". En förklaring till att de "svaga" eleverna inte når målen kan förklaras med att de har olika former av svårigheter, så som till exempel läs- och skrivsvårigheter. De väldigt "starka" eleverna beskrivs däremot som självgående och kräver mycket mer kunskapsmässiga utmaningar än övriga elever. Vissa elever har inte den kunskapsmässiga mognaden för att kunna hänga med i undervisningen, de saknar förståelsen för det de håller på med vilket resulterar i att de halkar efter.

Diskursen om den socialt avvikande eleven

En av lärarna uttrycker sig på följande sätt när hon talar om avvikande elever:

> [...] de andra [eleverna] märker ju också väldigt tidigt, det finns något i barngruppen med [sedan länge] som "så här gör man" och då märker de ju att den personen avviker (Sara, åk 3, innerstadsskola).

Sara beskriver i citatet ovan att det ofta märks väldigt tidigt vilka elever som avviker från övriga gruppen. Avvikelsen kan te sig på olika sätt och ha varierande orsaker. Flera av lärarna talar om den sociala mognaden som en bidragande faktor till avvikelse. Lärarna berättar här om olika mognadsmässiga avvikelser och Anna uttrycker att en av hennes elever sticker ut därför att eleven helt saknar omvärldsuppfattning. Anna

förklarar att eleven saknar förståelse för världen runt om kring samt att eleven saknar grundkunskaper att bygga vidare på:

> [...] vi har jobbat med däggdjur och så avslutade vi med att titta på [filmen] "Lejonkungen", för det är ju så mycket däggdjur där. Och det är ju en tecknad film och då säger han [eleven] såhär "Anna, pratar de på riktigt? (Anna, åk 3, mångkulturell skola).

En annan lärare, Elin, utrycker att den sociala mognaden bestäms ifrån åldern och vad som förväntas av eleven i en speciell årskurs. Elin beskriver att hennes upplevelse är att vissa elever, i årskurs fyra, fortfarande har behovet av att leka på lektionerna. Ett exempel är att pinnar tas med in på lektionen och dessa görs till olika leksaker. En annan form av avvikare är, vad vi väljer att kalla, "regelbrytaren". Denna elev har svårt att anpassa sig och följa både de skrivna och oskrivna regler som finns i skolan. Vissa regelbrytare sticker ut mer än andra då de har ett mer aggressivt och utåtagerande beteende. Lärarnas beskrivning av ett aggressivt och utåtagerande beteende är att eleverna bråkar och slåss med andra elever. Sara ger ett exempel på en sådan avvikande elev i sin klass. Hennes beskrivning av eleven är att denne har svårt att förstå hur man är mot andra, eleven har svårt att läsa av andras känslor och kan därför lätt såra andra med sina väldigt ärliga kommentarer. Eleven har även egna föreställningar och regler i sitt huvud för hur saker och ting ska vara och när dessa inte infrias blir eleven lätt aggressiv och kan impulsivt slå till någon. Den här eleven är just nu under utredning för en diagnos. Utifrån det sätt lärarna talar om en elev med diagnos gör vi tolkningen att de ser denna elev som avvikande, en diagnos är därmed ett sätt att benämna en viss form av avvikelse.

<u>Diskursen om den kulturellt avvikande eleven</u>

De tre lärarna på de mångkulturella skolorna jämför sina klasser med, vad de benämner som typiska, "svenska" klasser och uttrycker att majoriteten av deras elever är avvikande då de inte är uppfostrade efter de svenska normerna. Ett exempel på detta är Karin som, utifrån sin egen uppfattning om vad som enligt svenska normer är normalt, berättar att många av hennes elever har ett oacceptabelt beteende; de spottar på varandra, slår och kastar varandras saker. Dessutom ringer inte alltid elevernas föräldrar till skolan och sjukanmäler sitt barn eller ser till att de får med sig alla saker till skolan, vilket inte heller stämmer överens med hennes bild av en normal uppfostran. Lisa delar Karins uppfattning om elevernas brist på gott uppförande.

”[...] det normala i min klass det är att man känner inga gränser, man har ingen respekt gentemot vuxna...” (Lisa, åk 2, mångkulturell skola).
Trots att eleverna avviker från de svenska normerna är de normala i det sammanhang de befinner sig i:

> Skulle en av våra elever hamna på en annan skola så skulle det nog sättas in väldigt mycket resurser på den eleven, men för att den går på den här skolan där det är så många så tycker man inte att det behövs för det är så många samma...[...] Många elever som på andra skolor uppfattas som stökiga, så kommer de hit och då är det inga problem, de kan ha haft resurs med sig från andra skolor men vi säger ”resurs varför då? (Anna, åk 3, mångkulturell skola).

Däremot de elever som beskrivs som kunskapsmässigt och socialt avvikande på dessa skolor skiljer sig inte nämnvärt från de beskrivningar som ges av samma problematik på, vad de kallar en typisk, "svensk" skola där majoriteten av eleverna har svensketnisk bakgrund. Samtliga av dessa tre lärare framhåller att det sällan sätts diagnoser på eleverna. En orsak till detta är att det kan vara ”svårt [att sätta en diagnos] eftersom det är kulturella skillnader som gör att de beter sig på ett vis” (Lisa, åk 2, mångkulturell skola). Orsakerna till det avvikande beteendet hos eleven kan vara svåra att utreda då de kan grunda sig på såväl kulturella, sociala som språkliga svårigheter.

Lärarna på de mångkulturella skolorna uttrycker att det finns en större acceptans och öppenhet för elevers olikheter från andra elever på dessa skolor än på andra skolor. Anna uttrycker; "[...] och här är barnen ändå väldigt toleranta mot olikheter, [...]" (Anna, åk3, mångkulturell skola). Hon fortsätter detta resonemang med;

> Vi har så mycket..."onormalt" eller vad man nu ska säga...här på skolan. Så att de reagerar inte egentligen [...] (Anna, åk3, mångkulturell skola).

Som citaten visar finns det en stor acceptans och öppenhet för olikheter mellan eleverna på dessa skolor.

4.3 Tema 2

I följande tema ämnar vi att presentera de diskurser vi funnit som är relevanta för vår andra forskningsfråga; På vilket sätt talar lärare om hur de hanterar avvikelser i klassrummet och

vilka olika åtgärder vidtas? Diskurserna vi beskriver handlar om hur lärarna talar om hur de bemöter eleverna samt hur de talar om hur de arbetar förebyggande och förhindrande mot avvikelser hos elever. Vidare presenteras diskursen om hur lärare talar om hur de korrigerar avvikande beteenden. Avslutningsvis i detta kapitel skriver vi om lärarnas tal om inkludering och exkludering i klassrummet.

4.3.1 Diskurser om hur lärare bemöter och hanterar normalitet och avvikelse hos elever

Dessa diskurser handlar om hur lärarna talar om hur de på olika sätt bemöter eleverna. Först beskrivs hur de talar om hur de bemöter normalitet i klassrummet. Därefter beskriver vi diskurserna om hur lärare bemöter den kunskapsmässigt avvikande eleven samt den socialt avvikande eleven.

Diskursen om hur lärare bemöter normalitet i klassrummet

På frågan om lärarna anser att de talar och bemöter elever olika i klassen svarade de flesta av lärarna att de ständigt tänker på hur de bemöter eleverna och att de försöker förhålla sig professionella. De pratar om hur viktigt det är att se alla och vara rättvis. En av lärarna säger att "[...] man måste ju ändå finnas där för dem som är mer självgående [...] det är ju inte så att de bara vet allting, eller liksom...de ska ju ändå få hjälp när de behöver det" (Malin, förskoleklass, landsbygdsskola) Eftersom eleverna har olika behov så måste läraren bemöta dem olika utefter dessa behov. Läraren hittar individuella metoder i bemötandet med olika elever. Vissa elever kräver tydliga och raka instruktioner flera gånger om, medan andra direkt kan ta instruktioner som är mer vaga och inlindade. De elever som gör det de ska är de som blir lidande då läraren ofta behöver rikta mer uppmärksamhet mot de elever som stör eller är kunskapsmässigt "svaga".

Diskursen om hur lärare bemöter den kunskapsmässiga avvikelsen i klassrummet

Flera av lärarna är enstämmiga i att de anpassar sitt bemötande gentemot de "svaga" eleverna. De uttrycker att de ofta får ge enskilda instruktioner som är anpassade till den eleven samt att samma instruktioner måste ges vid upprepade tillfällen. Samtliga lärare är medvetna om att vissa elever behöver mer stöd i undervisningen och därför ser det som självklart att de måste vända sig mer till dessa.

Diskursen om hur lärare bemöter social avvikelse i klassrummet

Anna, lärare på en av de mångkulturella skolorna, uttrycker följande:

> [...] I klassrummet tar de [avvikande] ju [...] 80% kanske. Om man säger att de tar 80% av min tid så kanske de bara tar 20 % av [censur av den andra lärarens namn] tid. Så sammanlagt tar de kanske en heltid av oss två. [...] så att väldigt få får väldigt mycket medan många elever får dela på lite (Anna, åk 3, mångkulturell skola).

I likhet med citatet ovan uttrycker alla lärarna att det i första hand är de elever som syns, hörs och kräver uppmärksamhet från läraren som också får den. Det är regelbrytarna och de utåtagerande som får mest uppmärksamhet från läraren. Uppmärksamheten mot dessa elever är dock ofta av negativ karaktär i form av tillsägningar eller annan korrigering av det oönskade beteendet. Elin berättar att ett negativt beteende aldrig kan få ett positivt bemötande, alltså "att inte vinsten med ett negativt beteende blir att man får positiv uppmärksamhet" (Elin, åk 4, innerstadsskola). Utan att hon bemöter negativt med negativt och positivt med positivt. Samtidigt är det många av lärarna som uttrycker att det är viktigt att man tänker på att också säga uppmuntrande och positiva kommentarer till de elever som ofta beter sig oönskat och blir korrigerade. Dessa elever behöver lyftas och stärkas av positiv kritik från läraren.

De elever som lärare förväntar sig ett avvikande beteende ifrån korrigeras snabbare, än andra elever som beter sig på detta sätt någon enstaka gång. Nedan beskriver Elin en sådan situation:

> Ja, jag bemöter olika det gör jag [...] man har ju lite det här med förtroendekapital och stubin såhär. Vissa tär ju lite mer på en, så har man sagt till någon femton gånger att inte slå med pennan så kanske man låter lite kärvare när den gör någonting annat sen, än om du [eleven] skulle göra något för första gången liksom (Elin, åk 4, innerstadsskola).

Lisa instämmer i detta men påpekar att hon som lärare ibland kan vara mer tillåtande mot de elever som ofta stör. Hon väljer ibland sina strider och på så sätt ser hon mellan fingrarna när de gör något oönskat. Sara, och flera av de andra lärarna, säger att det främsta målet är att alla elever ska kunna vara med i klassrummet och må bra där. Därför anpassas reglerna efter elevernas behov, vissa regler har alla men sen görs undantag från dessa så att samtliga kan stanna i klassrummet.

4.3.2 Diskursen om hur lärare förebygger och förhindrar avvikelse

Med förebyggande och förhindrande åtgärder menar vi hur lärare talar om klassrummets struktur samt de ordningsregler eleverna har att förhålla sig till.

Diskursen om hur lärare förebygger och förhindrar avvikelse i klassrummet

Strukturen i klassrummet påverkar eleverna på olika sätt. Många av lärarna pratar om att de har strategiska placeringar för eleverna. De elever som kräver särskild uppmärksamhet av läraren på olika sätt placeras med extra omsorg och planering. De säger även att placeringen och möbleringen i klassrummet kan bidra till en god atmosfär och klassrumsmiljö vilket kan minska risken att elever avviker. Malin beskriver dock hur bänkarnas struktur även kan bidra till att vissa elever avviker då de inte klarar av situationen. Hon uttrycker detta på följande vis:

> [...] klassrum är ju oftast uppbyggt på ett visst sätt. [...] du har bänkar och du har stolar och du ska sitta på det här sättet. Och det är klart, och då räknar man ju med att alla ska sitta så [...] och det funkar ju inte för alla [...] och då blir det ju att kan du inte det, då blir du ju annorlunda (Malin, förskoleklass, landsbygdsskola)

En annan lärare, Anna, påpekar att flera elever kanske skulle avvika ifall eleverna placerades en och en i klassrummet. Anna säger att många i hennes klass inte skulle klara av att sitta på det viset och därmed skulle avvika. Flera av lärarna framhåller att atmosfären i klassrummet även har betydelse för elevernas agerande. Samtliga uttrycker att eleverna gärna får prata med varandra när de arbetar under lektionerna, men detta ska ske med en lugn och låg samtalston samt att samtalen ska vara relevanta för lektionen. Karin uttrycker att "Kan man få en lugn arbetsmiljö så blir man väl lugn själv?!" (Karin, åk 1, mångkulturell skola).

Andra aspekter som lärarna ser som viktiga för att förhindra avvikelse i klassrummet är att ha tydliga regler för eleverna att förhålla sig till. Reglerna skapar ramar för vad som är acceptabelt beteende och inte, dessa regler är i första hand samma för alla elever. Dock säger sig lärarna få anpassa vissa ramar för vissa elever för att undvika att de ska ses som avvikande. Sara beskriver hur hon får anpassa ramarna för en speciell elev. När hon märker att eleven börjar tappa fokus ser hon till att eleven får byta aktivitet till något denne själv önskar göra. Detta görs innan eleven har "straffat ut" sig själv, det vill säga innan denne uppvisar det oönskade beteendet. En viktig regel som gäller för alla elever är att det absolut inte får ske någon form av kränkning av andra. Lärarna tror att en trygg klassrumsmiljö är a

och o för eleverna. Känner de sig trygga i klassrummet har de också en större acceptans för olikheter, säger flera av lärarna. Vidare uttrycker lärarna att relationen med eleven är av stor vikt. Om eleven känner förtroende, tillit och respekt för läraren och upplever att läraren vill honom/henne väl tror lärarna att detta eventuellt kan förhindra att eleven agerar på ett oönskat sätt och därmed avviker. Läraren tillsammans med eleverna får hitta metoder för att alla ska kunna vara med i klassrummet. Exempel på en sådan metod, säger Malin, är att sätta upp skärmväggar för att skärma av delar av klasrummet så att det blir en avgränsning från de andra och på så vis blir det anpassat för de elever som behöver sitta avskiljt. Ett annat exempel på en förebyggande åtgärd berättar Sara är att uppmuntra det önskade beteendet och ignorera det oönskade:

> Så jag brottades med det här "vart ska jag vara?", "ska jag vara kvar här inne eller ska jag välja att gå ut?" och här kände jag att "Ja, de springer i trappan, de är trötta, de är rastlösa...de behöver gå på rast. Men det var tio minuter kvar och jag skulle alldeles straxt släppa dem, men då valde jag att; "Nej, jag är kvar hos de andra, jag är kvar hos dem för att visa att "Jag är här och ni jobbar fantastiskt bra och ni behöver mig (Sara, åk3, innerstadsskola).

Här berättar Sara att hon väljer att stanna kvar i klassrummet för att bekräfta de elever som är där och arbetar. Hon tror att det på så vis kan bidra till att färre elever väljer att avvika eftersom det beteendet ignoreras och fler vill stanna kvar och arbeta då det beteendet uppmuntras och bekräftas.

4.3.3 Diskursen om hur lärare åtgärdar och korrigerar avvikelse

Här presenterar vi diskurserna om hur lärarna talar om vilka metoder de använder för att korrigera det avvikande beteendet hos elever.

<u>Diskursen om lärarnas korrigering av avvikelse i klassrummet</u>

Den korrigeringsmetod som lärarna uttrycker vidtas i första hand är att med rösten tillrättavisa och korrigera oönskat beteende hos eleven. Läraren säger till och hänvisar till de regler som gäller. Alla lärarna säger att det är viktigt att eleven själv får komma till tals angående sina svårigheter och behov. Lärarna uttrycker att deras ambition är att alla elever ska få detta utrymme men att det ofta brister på grund av att det inte finns tillräckligt med tid.

Ett sätt att åtgärda avvikelser är att skriva ett åtgärdsprogram till eleven. Även om lärarna använder sig av åtgärdsprogram i olika grad så är de överens om att det är en form av åtgärd som kan vidtas. Åtgärdsprogrammen kan både gälla kunskapsmässiga svagheter hos eleven och/eller sociala och beteendemässiga svårigheter. I åtgärdsprogrammen formuleras och sätts olika mål för eleven att sträva mot och vilka resurser samt de stöd som ska ges eleven. Malin uttrycker att vissa elever kan ha både sociala och kunskapsmässiga svårigheter, i första hand prioriteras då att sätta mål för de sociala svårigheterna som anses vara mer akuta att åtgärda. Hon säger:

> Det jag kan tänka med de utåtagerande barnen är ju att de har ju ofta svagheter och så inlärningsmässigt, men där koncentrerar man sig ju på det sociala först. För på något sätt är det ju det man måste hitta en lösning på först, innan man kan satsa på det andra (Malin, förskoleklass, landsbygdsskola).

Åtgärdsprogrammen skrivs av läraren själv i de flesta fall, ibland med hjälp av en specialpedagog på skolan. De mål som skrivs i åtgärdsprogrammen följs upp kontinuerligt. De mål som anses mer akuta, exempelvis gällande utåtagerande beteende, följs upp oftare än mer inlärningsrelaterade mål. Vanligast är att frågor angående elever i första hand tas upp med specialpedagog och att denne vid behov tar ärendet vidare till högre instanser. I vissa fall kan ett ärende leda till att en grundligare utredning måste göras och att eleven får en diagnos. Detta är dock en lång process. Anna berättar att en utredning kring en elev påbörjades redan i förskolan och först i årskurs två fick eleven diagnosen fastställd och de resurser som eleven ansågs behöva. Flera av lärarna är samstämmiga i att det som lärare är bra att ha kunskaper om olika diagnoser och de svårigheter som de kan ligga bakom. Elin har en elev som inte har en diagnos men som hon ändå anpassar undervisningen till, som om denne elev hade haft en viss diagnos. "[...] jag har diagnosen i bakhuvudet så att jag anpassar lite och då funkar det väldigt bra. Sen har han ingen diagnos och kommer säkert aldrig att få en heller" (Elin, Åk 4, innerstadsskola).

4.3.4 Diskurser om inkludering och exkludering i klassrummet

Lärarna talar om olika inkluderande och exkluderande metoder de använder sig av i klassrummet och dessa diskurser presenteras här. Med inkluderande och exkluderande metoder menar vi de åtgärder läraren vidtar då den placerar eleven antingen i eller utanför klassrummet.

Diskursen om inkludering i klassrummet

Alla lärarna framhåller att målet är att alla elever ska vara inkluderande i klassrummet och må bra i det. Anna berättar att de nästan aldrig tar ut någon från klassrummet, om de märker att det börjar bli lite oroligt bland vissa elever försöker de samla dessa elever så nära sig som möjligt. Vidare berättar hon att de undviker att köra ut elever, de jobbar inte så. Dock säger hon att grupprummet kan vara ett ställe där eleverna får gå och sätta sig för att få arbetsro. Karin uttrycker att hennes syfte med att alla ska vara inkluderade i klassrummet är att då har hon koll på eleverna och det de gör.

Diskursen om hur lärare använder exkluderande handlingar vid avvikelse i klassrummet

Ett exempel på en exkluderande metod lärarna använder sig av vid avvikande beteende hos en elev är att eleven har en möjlighet att själv välja att lämna klassrummet. Elin säger att hon ger eleverna möjlighet att känna efter själv, om en elev inte orkar vara med och har svårt att koncentrera sig kan eleven välja att gå iväg och göra någonting annat en stund. Likaså berättar Elin att hon använder sig av vad hon kallar för ett "förtäckt hot". Detta innebär att läraren ger sken om att eleven får välja att antingen vara kvar i klassrummet och göra det den ska eller så får eleven gå ut. ”[...] de flesta barn väljer det, ”nej då vill jag vara kvar”” (Elin, åk 4, innerstadsskola). Exkluderande åtgärder kan också innebära att de görs för den enskilda elevens samt för hela gruppens välmående. Flera av lärarna uttrycker att man som lärare måste reflektera och vara medveten om de val som görs gällande exkluderande lösningar av elever. Vilket är syftet med åtgärderna och för vems skull åtas dem? Malin säger att ibland kan en elev må bättre av att bli exkluderad från klassrummet och få sitta enskilt med skolarbetet.

> [...] ett barn i ett klassrum som är hysteriskt eller liksom skriker och slåss och sparkar [...] utmärker ju sig väldig mycket för sina kompisar. Det blir ju inte bra för det barnet [...] (Malin, förskoleklass, landsbygdsskola).

Malin framhåller att begreppet "en skola för alla" inte nödvändigtvis behöver innebära att alla elever ska vara i samma klassrum utan att det är elevens behov som måste komma i första hand. Detta styrker även Elin när hon säger att inkludering inte får blir ett självändamål, att man måste ha inkludering i klassrummet till varje pris annars är det fel. Elin framhåller att exkludering dels kan vara ett eget val men att man som lärare också är skyldig att se till hela gruppens välmående. Inkludering av en elev får inte ske på bekostnad av alla de andra

eleverna i klassen. Elin berättar om en tidigare elev som hon ansåg skulle exkluderas ifrån klassen på grund av att eleven störde och sabbade för de andra vilket gjorde att deras skolgång blev dålig. På grund av detta ansåg hon att denna elev inte skulle inkluderas i klassen eftersom de resterande tjugofem eleverna blev lidande. Alla lärarna framhållet att inkludering ska ske i första hand men inte till varje pris. En annan typ av exkludering som görs med omtanke för den enskilda eleven är när en elev exkluderas för att förhindra att ett misslyckande i klassrummet ska ske. Det vill säga att läraren läser av eleven och ser till att ta ut denne innan eleven tappar fokus, på så vis hjälper läraren eleven att inte "straffa ut sig" (lärarens uttryck) själv och göras till åtlöje inför klasskamraterna. En sådan typ av exkludering hjälper både den enskilda eleven samt hela gruppen. Denna form av exkludering, med hänsyn till eleven, tar även Anna upp då hon berättar att hon har en elev med diagnos som ibland lämnar klassrummet tillsammans med en resurslärare. Anna säger att detta inte är en exkludering av eleven utan uttrycker att "det är ju en annan sak,[...] eftersom han har en resursperson på honom" (Anna, åk3, mångkulturell skola), således är detta för elevens eget bästa.

4.4 Sammanfattning av diskurserna

Fig.1 – Sammanfattande bild över diskurserna

5. DISKUSSION

I detta kapitel kommer vi diskutera och analysera våra resultat samt de metoder vi använt oss av under arbetets gång. I den första delen, resultatdiskussionen, kommer vi koppla de olika diskurserna vi funnit i lärarnas tal till vår bakgrund, tidigare forskning samt våra teoretiska perspektiv. Vi kommer även föra fram och diskutera egna tankar kring vårt resultat. Därefter följer en andra del där vi sammanfattar de mest centrala slutsatserna vi gjort. I den sista och tredje delen, metoddiskussionen, diskuterar vi arbetets förfarande samt de metoder vi använt oss av.

5. 1 Resultatdiskussion

Denna diskussionsdel är uppbyggd utifrån våra två forskningsfrågor. De fyra första rubrikerna (5.1.1–5.1.4) svarar på vår första forskningsfråga hur lärare talar om och förhåller sig till normalitet och avvikelser hos elever i klassrummet. De två sista rubrikerna (5.1.5–5.1.6) svarar sedan på vår andra forskningsfråga om hur lärare talar om att de hanterar och åtgärdar avvikelse i klassrummet.

5.1.1 Läraren har en maktposition i interaktionen och i talet om eleverna

I likhet med Bartholdssons (2008) definition av maktbegreppet, att makt är något man *äger rätten* till att utöva, ser vi i vårt resultat att lärarnas tal *om* eleverna som normala eller avvikande utgår från att de äger ett företräde att utöva makt över eleverna. Vi uppfattar därför att lärarnas åsikter om normalitet och avvikelse inverkar på hur de ser på och behandlar eleverna, vilket i sin tur kommer att påverka interaktionen mellan dem. Det faktum att lärarna kan ge en tydlig beskrivning av de elever som de anser är normala respektive avvikande visar att de besitter makten att tala om, särskilja och behandla eleverna utifrån dessa begrepp. De diskurser om normalitet och avvikelse vi funnit uppvisar att lärarna i stort har samma värderingar och likartade åsikter. I deras uttalanden framkommer att de alla tycker att en normal elev befinner sig på skolan, sköter sig och gör det den ska samt kan rätta sig efter skolans normer och regler. De ger också samstämmiga beskrivningar av de avvikande eleverna; det är elever som har svårt att anpassa sig och följa både de skrivna och oskrivna reglerna, så kallade regelbrytare, som kan uppvisa ett omoget och/eller utåtagerande beteende. Dessa åsikter och den bild de ger av normalitet respektive avvikelse är dock inte skapat utifrån dem själva utan är en spegling av samhällsnormerna som i sin tur skapar normerna för

skolan och dess aktörer (Börjesson & Palmblad 2003). De förväntningar som finns på såväl läraren som eleverna är alltså en produktion av samhällets normsystem som skapar tankar om hur människor ska bete sig utifrån de roller de blivit tilldelade. Precis som Aspelin (1999) beskriver är vi oftast inte medvetna om att vi reglerar vårt beteende utifrån olika outtalade eller uttalade regler, utan vi agerar eller säger ofta saker utan att reflektera över varför vi egentligen uttrycker oss på just det viset. När lärarna i vår studie talar om vilka elever som kan anses vara normala respektive avvikande gör de det utifrån den kontext som de i intervjun är en del av. De uttalar sig alltså som lärare; som ung eller medelålders kvinna, som högskoleutbildade, som svenska medborgare med svensk bakgrund, som anställd på en kommunal skola och som professionella yrkesverksamma. *Hur* de pratar om eleverna är alltså starkt påverkat av de normer och förväntningar som finns på dem som lärare, anser vi. Denna komplexa kontext bidrar till att skapa de diskurser vi funnit för hur en lärare bör tala om eleverna. Lärarens tal om normalitet och avvikelser påverkas också av styrdokumenten till vilka lärarna måste förhålla sig. I läroplanen står det att eleven ska fostras efter "den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism"(Lgr 11 s 7). Läraren har alltså till uppgift att hävda de grundläggande värden som anges i skollagen och i läroplanen när de talar om normalitet och avvikelser utifrån sin lärarroll, vilket vi upplever har stor påverkan på de svar lärarna gett oss i intervjuerna.

Hur läraren förvaltar sitt maktföreträde över eleverna ser vi får konsekvenser för hur de bemöter och hanterar dessa i klassrummet. Vad Bartholdssons (2008) beskriver som ”den vänliga maktutövningen” tycker vi oss kunna se i lärarnas tal om elevernas normalitet och avvikelser. De vill, med omtanke om eleven, få alla att passa in och kunna anpassa sig efter skolans norm- och regelverk. Lärarna använder alltså sin makt i syfte att frambringa förnuftiga och nyttiga handlingar hos eleverna, precis som Bartholdsson (2008) framhåller, och detta sker genom att läraren förhindrar negativa handlingar och leder eleverna i rätt riktning. Ett exempel på detta är att lärarna berättar att de ibland anpassar en del regler för vissa elever, för att undvika att de ska ses som avvikande. Sara beskriver hur hon, när hon märker att eleven börjar tappa fokus ser till att eleven får byta aktivitet till något eleven själv önskar göra, för att förhindra att eleven "straffar ut" sig själv. Detta görs alltså med omtanke om eleven, för elevens eget bästa. De intervjuade lärarna uttrycker att deras relation till eleverna är av stor vikt för elevernas uppträdande i klassrummet. De anser att om eleven känner förtroende, tillit och respekt för dem som lärare och upplever att hon vill honom/henne väl tror lärarna att detta eventuellt kan förhindra att eleven agerar på ett oönskat sätt och

därmed avviker. Såväl Wester (2008) som Permer och Permer (2002) talar om hur skolan försöker frammana elevers egen känsla för rätt och fel samt ansvar. Med detta menar de, utifrån vår tolkning, att de normer, i form av moral och ordning, som lärarna vill ska råda i klassrummet måste implementeras hos eleverna så att de på ett naturligt sätt kan leva upp till det som förväntas av dem. Wester (2008) framhåller att de normer som råder i klassrummet i första hand upprätthålls genom tillsägelser och beröm, detta är också något som vi sett finns representerat i intervjupersonernas tal. Ett exempel på detta är när Elin beskriver att uppmärksamheten hon ger åt de utåtagerande eleverna oftast är av negativ karaktär i form av tillsägelser. Elin berättar vidare att ett negativt beteende aldrig kan få ett positivt bemötande utan att hon bemöter negativt med negativt och positivt med positivt. Hjörne och Säljö (2008) menar att skolan blir en slags ”grindvakt” för vilka elever som kan ses som normala och vilka som ses som avvikande. De avvikande eleverna skiljs ut genom att deras agerande på något vis ses som avvikande, vilket värderas som något negativt, något som måste korrigeras och suddas ut. Att det avvikande ses som något negativt grundar sig i tanken att alla ska vara lika och att skolan ska verka homogeniserande (Assarson 2009). Detta framkom även i de intervjuade lärarnas tal, då det finns tydliga tecken på att det de beskriver som avvikande hos vissa elever värderas som något negativt, som något som stör ordningen i klassen på olika sätt. Den normala eleven däremot framställs som det önskvärda, upplever vi, det är mot denna beskrivning samtliga elever bör sträva. Det finns således en önskan om att jämna ut skillnader mellan elever inom skolan, menar Assarson (2009), och detta sker genom att vidta en mängd olika normaliserande åtgärder. Åtgärder av detta slag blir synliga i lärarnas tal om hur de hanterar elevers normalitet och avvikelser i klassrummet vilket vi kommer diskutera vidare nedan (5.1.6).

Waterhouse (2004) talar om (vad vi valt att översätta som) ett stämplings perspektiv och menar att lärares sätt att bemöta och tala om elever som avvikande, skapas genom de sociala processer som ligger bakom föreställningarna om normalitet och avvikelse. Han menar att de föreställningar och tolkningar som lärare har av normalitet och avvikelse får konsekvenser för hur dessa lärare kommer att behandla och hantera sina elever. Hur de intervjuade lärarna kategoriserar och beskriver sina elever som antingen normala eller avvikande, anser vi, därför vara avgörande för hur de hanterar dem. Genom detta blir lärarnas makt tydliggjord. Vår tanke är att makten lärarna besitter i sitt tal om eleverna får konsekvenser, i första hand, för eleverna men också på en samhällsnivå.

5.1.2 Lärarens tal bildar paradoxer

Utifrån den dubbeltydiga diskursen i vårt resultat är det tydligt att begreppen normalitet och avvikelse är svåra att tala om. Lärarna uttrycker en svårighet i att svara på vissa av våra frågor och det tror vi beror på att dessa begrepp är laddade samt att det handlar om åsikter om andra människor. Den osäkerhet som lärarna känner i att prata om normalitet och avvikelse hos eleverna tror vi också har att göra med att det inom skolan finns en tvetydighet. I läroplanen (Lgr 11) står det att skolan har till uppgift att främja aktning för varje människas egenvärde och att se till att varje elev får finna sin egen unika egenart. Detta krockar med Assarsons (2009) normaliseringsprocess som handlar om en strävan efter att jämna ut skillnader mellan elever. Denna tvetydighet tycker vi tyder på att det pågår ett maktspel mellan å ena sidan tanken om mångfald och å andra sidan normalisering. Läraren ska både stödja mångfalden och elevers olikheter men också sätta in åtgärder för att minska dessa olikheter och på så sätt normalisera de avvikande. Denna tvetydighet tycker vi visar sig tydligt i vår studie. Likaså avsäger sig de intervjuade lärarna att tala om en elev som normal samtidigt som de kan identifiera den avvikande. Detta kopplar vi till Bartholdssons (2008) utifrånperspektiv, vilket betyder att man beskriver det som avviker och då förblir det normala osagt. Vi ser i och med detta att det alltså är enklare att tala om det som är normalt genom att konstatera vad som är avvikande. I den dubbeltydiga diskursen framgår detta genom att lärarna klart och tydligt tar avstånd från att kunna urskilja elever som normala men att de sedan kan ge klara distinktioner för vilka som är avvikande. Underförstått tänker vi då att motsatsen till det de intervjuade lärarna beskriver som avvikande är det normala. Slutsatsen att normalitet och avvikelse är svåra begrepp att tala om drar vi också genom att i många av intervjuerna finner vi att lärarna ofta använder sig av ordet *man* istället för att tala om sig själva i jagform. Vi tänker att detta kan vara ett sätt att ställa sig utanför diskursen och på så sätt tala om ämnet utifrån, som exempelvis genom deras yrkesprofession. På frågor som riktades till den intervjuade läraren personligen kunde svaret komma att bli "*man* blir ju frustrerad" eller "*man* blir ju galen". Detta kan enligt oss vara ett sätt att få möjlighet till att linda in svaren. Genom att svara exempelvis "*man* som pedagog" kunde läraren då flytta fokus från sin egen personliga åsikt och hänvisa till en mer generell uppfattning utifrån exempelvis yrkesgruppen lärare. Ett annat alternativ till varför de intervjuade lärarna använder *man* istället för *jag* tror vi även kan ha att göra med vad Winter Jørgensen och Phillips (2000) kallar för en krispunkt. De intervjuade lärarna byter mellan en "jag-", "vi-" och "man-" form, och detta tyder på att de talar utifrån deras egna olika roller, exempelvis som privatpersoner och som lärare.

5.1.3 Lärarens olika tal om den normala och den avvikande eleven

Skolan är fylld av förväntningar och krav på barnen, på vad de ska kunna, vad de ska förstå och hur de ska vara (Börjesson & Palmblad 2003). Vår uppfattning utifrån lärarnas tal är att de upplever att dessa krav på eleverna har ökat och pressen på eleverna har blivit större. Det står klart och tydligt i läroplanen vilka mål eleven ska uppnå för att bli godkänd och för de elever som inte klarar målen sätts olika åtgärder in så att de också ska kunna bli godkända. Lärarna vi intervjuat uttrycker att den normala eleven klarar gränsen för godkänd, men varken mer eller mindre än så. Flertalet av lärarna i vår studie är samstämmiga i sina uttalanden om att en normal elev bör följa en viss kunskapsmässig utvecklingskurva. En utvecklingskurva som styrs utifrån läroplanens kunskapsmål och de elever som klarar målen för sin årskurs kan också ses som kunskapsmässigt normala.

När det kommer till den socialt normala eleven framhåller Bartholdsson (2008) att det är den elev som har förmåga att anpassa sig efter de värderingar och förväntningar på hur en elev bör vara och bete sig i skolan. Enligt de intervjuade lärarna klarar de flesta eleverna av detta och kan anpassa sig efter de krav som ställs på dem. Detta ser vi som mycket positivt men vi vill samtidigt ställa oss frågande till det. Dessa elever som klarar skolans krav och kan anpassa sig efter dessa, är de normala eller är de bara, vad Wester (2008) talar om som, ”skolsmarta”? Har de bara god social kompetens och vetskap om skolans uppförandenormer och förmåga att rätta sig efter dessa? Kan de på så sätt utnyttja detta till sin fördel genom att manipulera systemet? Eller är de eleverna helt enkelt, som lärarna säger; normala?

Hjörne och Säljö (2008) framhåller att elever kan avvika av många olika anledningar men att det gemensamma för dem är att de av olika anledningar inte klarar av de krav som skolan ställer på dem som elever. Isaksson (2009) beskriver tre olika modeller för identifiering av elevers svårigheter. Dessa är relaterade till kunskapsmål, elevens sociala situation och till hälsa och sjukdom. I våra intervjuer så berörde de intervjuade lärarna, som vi ser det, alla dessa modeller. De talade om elever som kunskapsmässigt svaga, som utåtagerande och aggressiva samt utifrån olika former av diagnoser, vilket vi förknippar med hälsa.

Göransson (2004) skriver om tre antaganden om elevers lärande; att eleven själv är den som har ansvar för sitt eget lärande, att när eleven inte lär sig är det något fel på den samt att det är skolans uppgift att hitta felet och en lämplig lösning till det. Vi vill koppla detta till elevens mognad. I intervjuerna talade lärarna om att vissa elever inte klarar målen för att de inte har

den mognad som krävs för att hänga med i undervisningen. Tittar man då på dessa antaganden om elevers lärande så är det mycket ansvar som vilar på eleven. De som inte lär sig är det fel på och det måste hittas en lösning på problemet. Vi upplever att det finns en risk att de elever som kunskapsmässigt avviker möjligtvis kan avvika än mer på grund av allt ansvar eleven själv måste ta, det kan bli för mycket för eleven.

Vi ser att det inom skolan finns en strävan efter att få en homogen elevgrupp, för att uppnå detta måste läraren försöka få in de avvikande eleverna i denna grupp. De intervjuade lärarna uttrycker att de i största möjliga mån vill förhindra att någon elev avviker. Ingestad (2006) skriver att i ett samhälle är individerna medvetna om vilka handlingar som ses som önskvärda och de som inte är det. Detta syns även i skolan vilket blir tydligt i Malins uttalande där hon säger att eleverna märker väldigt tidigt om det finns någon elev i klassen som avviker. Lärarna försöker leda dessa elever i ”rätt” riktning så att de inte ska uppfattas som avvikande av omgivningen. Flera av lärarna berättar om hur de i vissa fall anpassar ramarna lite efter vissa elever. Vår uppfattning är att de elever som kanske ligger på gränsen till att avvika, på så vis kan undgå att hamna utanför ramarna och därigenom lyckas ses som normala.

5.1.4 Lärares tal konstruerar kulturella skillnader

Normaliteten bestäms och är byggd utifrån bestämda värden i ett bestämt samhälle vid en speciell tid (Bartholdsson 2008). Alltså beskrivs normalitet på olika sätt beroende på var i Sverige eller vart i världen man befinner sig. Lärare i norra Sverige har förmodligen skilda uppfattningar om vad normalitet är, gentemot lärare i söder. Likaså kan normalitetsbegreppets definitioner skilja sig från en skola till en annan i samma stad (Bartholdsson 2008). De normer som finns i vårt samhälle har formats och fortfarande formas av oss människor, men dessa utgör inte någon universell sanning, utan den personliga åsikten och personligheten ligger också till grund för vad vi ser som rätt och fel. Vad som kan tyckas rätt för någon kan vara helt emot någon annans normer, skriver Gustafsson (2009). Han framhåller just detta att ett självklart val för någon kan vara onaturligt och oförståeligt för någon annan. Det beror på hur begreppet normalitet tolkas. I och med detta tror vi att de intervjuade lärarna kan bli kluvna mellan deras egna personliga tankar och åsikter om normalitet och avvikelser och deras åsikter de kanske förväntas ha som lärare, det vill säga utifrån de olika roller de har i samtalet. Hur vi i Sverige uppfattar och talar om begreppet normalitet kan i vissa avseenden skilja sig från uppfattningar i andra länder. Nilsson (2008) uttrycker att det kan uppstå vissa

svårigheter gällande olika kulturers sätt att uppfostra barn. Det kan ske en krock i mötet mellan människor från olika länder, då man är uppvuxna med olika värderingar och efter olika normer. Vi anser att dessa svårigheter inte minst kan uppstå i skolan när en elevs eller en förälders normer skiljer sig från lärarens och skolans normer. I vår studie arbetade tre av lärarna på skolor där invandrartätheten var väldigt hög. Vår uppfattning är att dessa lärares tal om den normala respektive avvikande eleven skiljer sig från de övriga lärarnas tal. Lärarna på de mångkulturella skolorna talar, vad vi tolkar det som, utifrån diskursen om de kulturellt avvikande eleverna, som vi presenterat i vårt resultat. Samtliga av dessa lärare gör i intervjuerna jämförelser mellan deras klass och en, vad de benämner som, typisk "svensk" klass. Detta visar tydligt att de utgår från sina egna, i detta fall, svenska normer och värderingar när de talar om deras elever. Herlitz (2007) talar om etnocentrism vilket betyder att vare sig vi vill det eller inte så utgår vi automatiskt från oss själva, vår bild av verkligheten som grundar sig på våra tidigare erfarenheter och upplevelser, när vi talar om andra kulturer. När lärarna på de mångkulturella skolorna talar om eleverna som avvikande, för att de inte anser dem vara uppfostrade utifrån traditionellt svenska normer och värderingar, tolkar vi det som att de gör det utifrån den kulturellt avvikande diskursen. Det innebär att de talar utifrån sin egen föreställning om hur elever i den svenska skolan bör bete sig och vara. Edin och Drummond (2006) talar om att man som lärare ibland kan ha svårt att hantera och förstå de elever som är allt för olika dem själva och att detta kan leda till kommunikationssvårigheter i mötet mellan läraren och eleven. Ett exempel på detta är när Karin framhåller att hennes elever inte är uppfostrade utifrån de svenska samhällsnormerna och därför inte kan bete sig som man ska utan att de spottar, slår och kastar varandras saker. I och med detta utgår hon från hennes egen världsbild om vad som är normalt. Detta styrks även ytterligare då hon säger; ”ser man på det sociala så har jag ingen som jag anser är normal” (Karin, åk 1, mångkulturell skola). Hon utgår från sig själv, vilket Herlitz (2007) menar är det vi människor i första hand gör. Herlitz (2007) understryker att detta i sig inte utgör något problem utan det först är när en persons reflektioner och uttalanden innehåller starka värderingar om vad som bör ses som rätt och fel, bra eller dåligt som det kan bli problematiskt. Så att Karin har sina egna normer som utgångspunkt i ovanstående uttalande utgör alltså inget problem, men viktigt att tänka på i mötet med människor som är olik en själv, menar Aldenmyr (2009), är att ständigt värna om den andres integritet, frihet och värdighet. Detta är något som också betonas i läroplanen (Lgr 11) där det står att skolan ska gestalta och förmedla ”människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde” Lgr 11, s 7). Något

vi anser är värt att betonas, i synnerhet, inom skolan och i allmänhet något som vi alla människor bör tänka på ständigt i interaktionen med andra.

Något som vi finner intressant är att det i vårt resultat visade sig att lärarna, på skolorna med majoritet elever med svensketnisk bakgrund, hade flera elever med någon form av diagnos i sina klasser (eller elever under utredning för en diagnos), medan lärarna på de mångkulturella skolorna i stort sett inte hade någon elev med diagnos (med undantag för en elev på en av dessa skolor). Hur kommer detta sig? Skulle fler av eleverna på de mångkulturella skolorna bli utredda för diagnos om de gick på en annan skola, med fler barn med svensketnisk bakgrund? En orsak till att så få diagnoser sätts på eleverna på de mångkulturella skolorna beskrivs utav en av lärarna vara av utredningssvårigheter. Lisa framhåller en svårighet med att sätta en diagnos på en elev då det kan vara av kulturella skillnader som eleverna beter sig på ett visst sätt. Samtidigt uttrycker Anna att ”skulle en av våra elever hamna på en annan skola så skulle det nog sättas in väldigt mycket resurser på den eleven, men för att den går på den här skolan där det är så många så tycker man inte att det behövs för det är så många samma...[...]” (Anna, åk3, mångkulturell skola). Med ”så många samma” tolkar vi det som att hon menar så många elever som avviker på samma sätt. Eftersom så många av eleverna avviker från de svenska normerna blir det till det normala i just det sammanhanget. De är normala i det sammanhang de befinner sig i, utifrån just den kontexten. Precis som Bartholdsson (2008) beskriver det måste normalitet förstås utifrån både fastställda och obestämda förväntningar om vad som är vanligt och önskvärt i ett specifikt sammanhang. Således bestäms gränserna för vad som ska ses som normalt till viss del utifrån premisserna på den enskilda skolan, det som är vanligt förekommande just där bidrar till att sätta ramarna för det normala respektive det avvikande.

Utifrån lärarnas utsagor gör vi också tolkningen att det finns en större öppenhet och även acceptans för olikheter bland eleverna i de mångkulturella skolorna än på övriga skolorna. Vår tanke är att när många elever är olika och har olika bakgrund så blir de inte så utmärkande. Olikheterna blir till något naturligt och således blir de inte lika iögonfallande då. Vi är av uppfattningen att när alla är olika skapas en likhet, vilket i sig kan bidra till att skapa en större tolerans för varandras olikheter. Detta blir tydligt när Anna uttrycker; ”vi har så mycket...”onormalt” eller vad man nu ska säga...här på skolan. Så att de reagerar inte egentligen [...]” (Anna, åk3, mångkulturell skola). Vår tolkning av Annas uttalande är att hon jämför sina elever med elever som är uppfostrade efter svenska normer, vilka hon då indirekt

talar om som de normala. Samtidigt kan hennes uttalande vara att prata om de "onormala" utan att vilja definiera vilka som är normala.

5.1.5 Bemötande, regler och struktur förhindrar avvikelse

En fråga vi ställer oss är huruvida läraren genom sitt bemötande kan bidra till att skapa normalitet och avvikelse hos elever i klassrummet? Majoriteten av de intervjuade lärarna säger att de elever som får mest uppmärksamhet i klassrummet är de som på något sätt stör ordningen. Lite hårddraget uttrycker Anna att "[...] i klassrummet tar de [avvikande] ju [...] 80% kanske" (Anna, åk3, mångkulturell skola). För att skolan ska kunna fungera krävs det organisation, skriver Wretlander Bliding (2007). Denna organisation står läraren för och enligt Bartholdsson (2008) äger lärare ett maktföreträde över eleverna, vilket också ger dem rätten att kontrollera deras handlingar. Aspelin (1999) uttrycker att skolan bygger på ett belönings- och straffsystem. Utifrån våra intervjusvar gör vi tolkningen att lärarna på olika sätt förstärker elevernas positiva beteende genom att belöna dem med ett positivt bemötande. Likaså förhindrar de deras negativa beteende genom ett negativt bemötande och korrigeringar i form av olika åtgärder. Hur skulle det vara om lärarna gjorde tvärt om; om de istället för att lägga all sin energi på att korrigera elevers icke önskvärda beteende la fokus på det positiva och på det som fungerar bra i klassrummet? Vad skulle bli annorlunda? Kanske skulle färre elever välja att avvika, precis som Sara uttrycker, om de märker att läraren inte reagerar?

Thornberg (2006) talar om värdepedagogiken i skolan och syftar på den fostran och moraliska påverkan som skolan har på eleverna för att skapa ordning och reda. Det är lärarens uppgift att implementera skolans värderingar och normer hos eleverna. Detta görs genom att sätta upp regler och ramar för hur eleverna ska bete sig inom klassrummets väggar. Wester (2008) uttrycker att det som krävs för att få ordning i skolan är att lärare är tydliga ledare som ser till att eleverna följer de formulerade reglerna. Alla lärarna uttrycker att de har regler i klassrummet som samtliga elever måste förhålla sig till. De menar att dessa regler är viktiga för att förhindra avvikelse hos eleverna i klassrummet, då reglerna skapar ramar för vad som är acceptabelt beteende och vad som inte är det. Eftersom eleverna har olika behov måste läraren också bemöta dem olika. Läraren hittar individuella metoder i bemötandet med olika elever vilket vi anser kan göra så att eleven undgår att ”straffa ut sig” och avvika. Lisa instämmer i detta och påpekar att hon som lärare ibland kan vara mer tillåtande mot vissa elever som ofta uppför sig störande. Hon säger att hon ibland väljer sina strider och på så sätt

ser mellan fingrarna när eleverna gör något oönskat. Att lärarna anpassar sitt bemötande mot eleverna, efter elevernas behov, samt tillsammans med eleverna hittar metoder så att alla elever ska kunna vara med i klassrummet, ser vi som något mycket värdefullt. Alla elever är olika och ska således bemötas med respekt och vördnad just för dess egenvärde och unika egenart. Precis som Johansson (2004) skriver tror även vi att barns identitet i skolan växer fram i interaktionen med andra. Vilken roll eleven får i skolan blir därför avgörande för hur denne kommer se sig själv under skolåren men också efter skolan, i vuxen ålder (Börjesson & Palmblad 2003). Vi tror att beskrivningar av en elev som till exempel; normal, snäll, trevlig och duktig elev eller som en avvikande, bråkig, stökig, och/eller svag elev, kommer att påverka elevens identitet genom hela livet.

Aspelin (1999) skriver om ”klassrummets mikrovärld” och syftar på de regler, förväntningar, krav och rutiner som i motsats till den offentliga läroplanen ligger dold och skapar förutsättningarna för samspelet i klassrummet. I klassrummet finns det en given struktur som sällan ifrågasätts, utmärkande är till exempel bänkarnas placering. Flera av de intervjuade lärarna framhåller att de tror att klassrumsmiljön i stort, men också bänkarnas struktur i sig, kan bidra till att vissa elever inte passar in och klarar av situationen. Malin uttrycker att bänkarnas placeringar skapar vissa förväntningar på eleverna, på att alla ska sitta på ett visst sätt. Hon framhåller dock; ”[...] och det funkar ju inte för alla [...] och då blir det ju att kan du inte det, då blir du ju annorlunda" (Malin, Förskoleklass, landsbygdsskola). Flera av de intervjuade lärarna pratar om att de har strategiska placeringar för sina elever. De säger att placeringen och möbleringen i klassrummet kan bidra till en god atmosfär och klassrumsmiljö, vilket också kan minska risken för att elever ska avvika.

5.1.6 Lärare vidtar åtgärder för att korrigera avvikelse

Svenska skolan har en normaliserande styrning skriver Assarson (2009). Alla ska passa in och vara lika och de som avviker från norm- och regelverket ses som något icke önskvärt inom skolan. Olikheter är alltså ”problem” som i största möjliga mån måste suddas ut. I styrdokumenten uttrycks en vilja att värna om individen och om gruppens olikheter/mångfald, detta anser vi talar emot det faktum att skolan ständigt upprättar åtgärder för att alla ska passa in i en speciell ram. Börjesson och Palmblad (2003) skriver att de åtgärder som sätts in för att korrigera oönskat beteende hos elever är kopplade till olika former av avvikelse. De intervjuade lärarna uttrycker en samstämmighet i att den absolut vanligaste åtgärden vid ett

oönskat beteende hos en elev är att tillrättavisa denne med rösten. Läraren ”säger till” och hänvisar till de regler som finns. Thornberg (2006) beskriver dessa korrigeringar som det ”reaktiva regelarbetets grundform”. Korrigeringar av detta slag ingår i lärarnas arbete för att upprätthålla skolans regelsystem som är till för att skapa ordning i skolan. Andra vanliga sätt att korrigera avvikelser i klassrummet, som framkommit i vår studie, är att upprätta åtgärdsprogram samt gå vidare med elevärenden till högre instanser, så som till exempel till specialpedagog.

En annan åtgärd för att förhindra och korrigera avvikelse i klassrummet har att göra med inkluderande och exkluderande lösningar av olika slag. Alla de intervjuade lärarna uttrycker att deras främsta mål är att alla elever ska vara inkluderade i klassrummet och må bra där. Elin säger dock att inkludering inte får blir ett självändamål. Inkludering av en elev får inte ske på bekostnad av alla de andra eleverna i klassen, menar hon. Elin framhåller att exkludering kan vara för elevens eget bästa och grunda sig på elevens eget val, men att man som lärare alltid är skyldig att se till hela gruppens välmående och agera därefter. Ingestad (2006) skriver att vad som ses som svårigheter i skolan och vad som ses som hjälp och stöd får avgörande konsekvenser för elevers tillvaro i skolan och deras identitetsskapande. Isaksson (2009) framhåller att vad som ses som svårigheter och vilka stödinsatser som sätts in, i skolan, har förändras under de senaste tjugo åren. I likhet med detta skriver Ingestad (2006) att den särskilda stödverksamheten i skolan går mot en ökning av kategoriserande åtgärder. Dessa åtgärder kan sedan vara såväl inkluderande som exkluderande. I intervjuerna med lärarna framkommer det att de anser att exkluderande åtgärder så långt det är möjligt ska undvikas. I de fall där exkluderande lösningar vidtas är det grundat på elevens eget välmående samt på hela gruppens välmående. Flera av lärarna uttrycker att de som lärare måste reflektera och vara medveten om de val som görs gällande exkluderande lösningar av elever. De måste fråga sig själva; vilket är syftet med åtgärderna och för vems skull åtas dem? Hur kommer dessa åtgärder att påverka eleverna?

Både i samhället i stort och inom skolan finns en strävan efter att hitta mönster i avvikelser för att kunna placera in dessa i olika kategoriseringar och grupper. Vi upplever att strävan efter att kategorisera avvikelserna har att göra med, precis som Börjesson och Palmblad (2003) också beskriver, att det blir enklare att sätta in olika åtgärder när det handlar om en grupp med människor som ska korrigeras på samma vis. Hjörne och Säljö (2008) framhåller att diagnostisering är en form av kategorisering av avvikelser som används i skolan idag. Vår

uppfattning är att det är en allmänt accepterad form av avvikelse, vilket gör att förståelsen för den elev som avvikit på olika sätt ökar då han/hon får en diagnos fastställd. Detta kopplar vi till det Anna uttrycker i intervjun, om den elev i hennes klass som har en diagnos och därmed fått en resurslärare som stöd i klassrummet. Då hon talar om att alla elever ska inkluderas i klassrummet och kunna vara där tillsammans avbryter hon sig själv och berättar om denne elev som går ut från klassrummet med sin resursperson under vissa lektioner för att arbeta enskilt. Hon hänvisar detta till att vara "en annan sak" (Anna, åk 3, mångkulturell skola) eftersom han har en diagnos och att det således är acceptabelt att han får gå iväg ibland när han behöver. Waterhouse (2004) talar om att lärares tolkningar och föreställningar om vad som är avvikande blir ett sätt att stämpla dem och sätta in dem i olika fack. Detta kopplar vi till vad Hjörne och Säljö (2008) skriver om ”loopingeffekten”. Med denna effekt menar de att det man söker efter kommer man också att finna. De kategoriseringar och idéer som finns att tillgå för olika typer av avvikande beteende kommer att ligga till grund för hur man väljer att förklara de svårigheter en elev uppvisar. Ett exempel på detta är Elin som har en elev som hon beskriver har särskilda behov. Dessa behov kopplar hon till en specifik diagnos, som hon säger sig ha i bakhuvudet när hon anpassar undervisningen för eleven. Detta tycker vi tyder på att Elin anser det vara enklare att kunna kategorisera in eleven i en specifik mall och på så vis kunna hantera elevens svårigheter, trots att eleven troligtvis aldrig kommer få denna diagnos fastställd.

5.2 Slutsatser

Lärarna har en maktposition över eleverna i talet om dem som normala respektive avvikande. De besitter makten att tala om, särskilja och behandla eleverna utifrån dessa begrepp. Vad lärarna beskriver som normalt och avvikande är dock inte skapat utifrån dem själva utan är en spegling av samhällsnormerna som i sin tur skapar normerna för skolan och dess aktörer. Lärarna använder sin makt i syfte att frambringa förnuftiga och nyttiga handlingar hos eleverna, detta sker genom att läraren förhindrar negativa handlingar och leder eleverna i rätt riktning mot ett korrekt agerande.

Lärarens tal bildar paradoxer eftersom att begreppen normalitet och avvikelse är svåra att tala om. Det finns en tvetydighet inom skolan som tyder på att det pågår ett maktspel mellan å ena sidan tanken om mångfald och å andra sidan normalisering. Läraren ska både stödja mångfalden och elevers olikheter men också sätta in åtgärder för att minska dessa olikheter

och på så sätt normalisera de avvikande. De intervjuade lärarna avsäger sig att tala om en elev som normal samtidigt som de kan identifiera de avvikande eleverna. Genom att beskriva det som avviker blir det normala osagt och underförstått. Det är således enklare att tala om det som är normalt genom att konstatera vad som avviker från detta.

Lärarens olika tal om den normala och den avvikande eleven. Den normala eleven klarar kunskapsmålen och kan anpassa sig efter skolans regler och klassrummets ramar. De elever som ses som avvikande kan avvika av många olika anledningar men det gemensamma för dem är att de inte klarar av de krav som skolan ställer på dem som elever. Inom skolan finns en strävan efter att få en homogen elevgrupp, för att uppnå detta måste läraren försöka få in de avvikande eleverna i denna grupp. De intervjuade lärarna uttrycker att de i största möjliga mån vill förhindra att någon elev avviker.

Lärarens tal konstruerar kulturella skillnader. Detta visar sig genom att lärarnas tal om den normala och den avvikande eleven skiljer mellan skolorna. Hur de tre lärarna på de mångkulturella skolorna talar skiljer sig från hur de övriga lärarna talar. Dessa lärare gör i intervjuerna jämförelser mellan deras klass och, vad lärarna benämner som, en typisk "svensk" klass, vilket tyder på att de utgår från sina egna, i detta fall, svenska normer och värderingar när de talar om deras elever. Lärarna på de mångkulturella skolorna talar om sina elever som avvikande utifrån sin egen föreställning om hur elever i den svenska skolan bör bete sig och vara, men framhåller att eleverna ändå kan ses som normala i just detta sammanhang. De är således normala utifrån den kontext de är en del av.

Bemötande, regler och struktur förhindrar avvikelse. Eftersom eleverna har olika behov måste läraren också bemöta dem olika. Läraren hittar individuella metoder i bemötandet med olika elever vilket kan bidra till att eleven undgår att ”straffa ut sig” och därmed avvika. Genom att sätta upp regler och ramar för hur eleverna ska bete sig i klassrummet kan det förhindra avvikelse hos eleverna. Reglerna skapar ramar för vad som är acceptabelt beteende och vad som inte är det. Klassrummet är utformat efter en viss struktur. Flera av de intervjuade lärarna framhåller att de har strategiska bänkplaceringar för sina elever, de menar att detta kan bidra till en god klassrumsatmosfär samt minska risken för att elever ska avvika.

Lärare vidtar åtgärder för att korrigera avvikelse. Den vanligaste korrigeringen är att tillrättavisa det oönskade beteendet hos en elev med rösten. Läraren ”säger till” och hänvisar

till de regler som finns. Andra vanliga sätt att korrigera avvikelser i klassrummet är att upprätta åtgärdsprogram samt vid behov gå vidare med elevärenden till högre instanser, till exempel till specialpedagog. Ytterligare en åtgärd för att förhindra och korrigera avvikelse har att göra med inkluderande och exkluderande lösningar av olika slag. Både i samhället i stort och inom skolan finns en strävan efter att hitta mönster i avvikelser för att kunna placera in dessa i olika kategoriseringar och grupper. Kategoriseringen av avvikelserna gör att det blir enklare att sätta in olika åtgärder, en kategorisering av detta slag är diagnostisering.

5.3 Metoddiskussion

I denna del kommer vi diskutera vårt arbetes förfarande samt de metoder vi använt oss av.

I utformandet av våra diskurser har vi endast utgått från de intervjuade lärarnas tal *om* eleverna, vi anser därmed att våra slutsatser är fast förankrade i vårt intervjumaterial. I kvalitativ forskning är forskaren själv det främsta mätinstrumentet. Detta gör att vårt resultat är grundat på våra tolkningar av materialet och våra slutsatser är delvis tagna utifrån vår förståelse. Trots vår egen påverkan på resultatet anser vi att hållit oss empirnära vårt material. För att upprätthålla reliabiliteten har vi försökt att hålla oss så opartiska till vårt material som möjligt. Dock upplever vi att det har varit svårt att ibland se vår roll och vår påverkan på studien. Vi fick ständigt vara eftertänksamma och reflektera över om vi drog slutsatser utifrån vår egna förförståelse eller om det faktiskt förhöll sig så som vi antog. Med tanke på att vi ser intervjuerna som en interaktion mellan de deltagande, har vi i vår analys försökt att se intervjusvaren utifrån den kontext det sades i. Detta innebär att vi är medvetna om att vi i vissa fall kan ha ”läst in” mer i intervjusvaren än det som lärarna faktiskt sa med ord. På så sätt har vi både använt oss av vår förförståelse och den faktiska data, vid sammanställningen av vårt resultat. Detta stämmer väl överrens med det socialkonstruktivistiska perspektivet och vi ser att när vi samtalar och interagerar med lärarna i intervjuerna är vi också delaktiga i att producera diskurser. Vi gjorde ett medvetet val att inte vara så aktiva i intervjusituationerna för att minimera vår påverkan på lärarnas svar. Trots att vi visade intresse under intervjuerna med nickningar och "mm":anden märkte vi att lärarna sökte mer bekräftelse och stöd i interaktionen än vi gav dem. Dels tror vi att behovet av stöd fanns för att begrepp som normalitet och avvikelse kan upplevas som känsliga, och dels för att det finns olika konkurrerande diskurser om normalitet och avvikelse vilket vår dubbeltydiga diskurs tyder på. Då lärarna gav oss en bild av normalitet sökte de vår bekräftelse på att det var just detta vi

sökte och då de inte fick denna bekräftelse upplevde vi att vissa av lärarna uttryckte en viss osäkerhet i sina svar. Vår studie är endast en version av detta forskningsfält och därmed inte den enda, därför anser vi att våra resultat kan vara svåra att generalisera. De intervjusvar vi fått från lärarna är enbart dessa lärares svar vid den tidpunkten, och således kontextbundna. Dock anser vi att viss generalisering kan göras eftersom lärarna i intervjuerna uttalar sig i form av lärare och därför representerar lärarkåren.

6. AVSLUTANDE REFLEKTIONER

Detta är en studie om sex stycken grundskolelärares tal om elevers normalitet och avvikelse i klassrummet. Arbetet har gett oss insikt i hur stor makt lärare besitter i sättet de talar om eleverna. Som blivande lärare kommer även vi besitta denna makt och därmed kommer vi vara delaktiga i särskiljandet av elever. Vi anser det därför vara av yttersta vikt att vi, i arbetet som lärare, ständigt reflekterar över och analyserar våra val samt våra värderingar för att inte omedvetet gå i ”samma spår” och blint överta gamla traditionella normer. Vi tror på att tillsammans med eleverna skapa de regler, strukturer och värderingar som ska råda i vårt klassrum. En fråga som väcktes under arbetets gång var hur *elever* ser på sin och andras normalitet och avvikelse. Vi tycker att det vore intressant att studera hur deras tal om normalitet och avvikelse ser ut i jämförelse med lärarnas tal.

Vår förhoppning med denna studie är att vi genom att beskriva de diskurser vi funnit i lärarnas tal, om elevers normalitet och avvikelse, kunna öppna upp för reflektion, diskussion och eventuellt bidra till vidare insikt om ämnet.

7. REFERENSER

Assarson, Inger (2009): Specialpedagogik i spänningsfältet mellan mångfald och normalisering. *Kritisk Utbildningstidskrift*. *136*(4), s 62-71.

Aspelin, Jonas (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Bagga-Gupta, Sangeeta (2011): Gränsdragningar och identiteter. *Pedagogiska magasinet. Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt, 2011*(4), s 52-57.

Bartholdsson, Åsa (2007): *Med facit i hand - Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Universitetsservice AB, Stockholm studies in social anthropology, 61.

Bartholdsson, Åsa (2008): *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber AB.

Bolander, Eva & Fejes, Andreas (2009): Diskursanalys. I Andreas Fejes & Robert Thornberg, red: *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber AB.

Börjesson, Mats (2003): *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003): *I problembarnens tid*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Denscombe, Martyn (2009): *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna.* Lund: Studentlitteratur AB.

Edin, Mats & Drummond, Nick (2006): *Ordning och reda i skolan – ett steg på vägen mot dynamik och harmoni i klassrummet*. Stockholm: Fortbildningsförlaget.

Foucault, Michel (1969/2002): *Vetandets arkeologi*. ([Ny utg.]). Lund: Arkiv förlag.

Gustafsson, Lars H (2009): *Elevhälsa börjar i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur AB.

Göransson, Kerstin (2004): *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: FUB:s Forskiningstiftelse ala och Specialpedagogiska institutet.

Herlitz, Gillis (2007): *Kulturgrammatik - hur du ökar din förmåga att umgås över gränserna*. Uppsala: Uppsala Publishing House AB.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008): *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedt Akademiska Förlag.

Ingestad, Gunilla (2006): *Dokumenterat utanförskap - om skolbarn som inte når målen.* Lund: Lund Dissertations in Sociology, 72.

Isaksson, Joakim (2009): *Spänningen mellan normalitet och avvikelse - om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd.* Umeå: Studier i socialt arbete vid Umeå Universitet: Avhandlings- och skriftserie, 64.

Irisdotter Aldenmyr, Sara; Paulin, Ann & Grønlien Zetterqvist, Kirsten (2009): *Etik i professionellt lärarskap.* Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Johansson, Eva (2004): Barns integritet - en rättighet på nåder. I Katta Nordenfalk, red: *Etik i princip och praktik - en lärares antologi om lärares yrkesetik*, s 27-36. Stockholm: Lärarnas Riksförbund.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Lgr 11, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Nilsson, Agneta (2008): Professionellt föräldrasamarbete - vad kan det innebära? I Agneta Nilsson, red: *Vi lämnar till skolan det käraste vi har...* – OM SAMARBETE MED FÖRÄLDRAR – en relation som utmanar, s 116- 123. Stockholm: Liber Distribution.

Permer, Karin & Permer, Lars Göran (2002): *KLASSRUMMETS MORALISKA ORDNING. Iscensättningen av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet.* Malmö: Studia psychologica et paedagogica. Series Altera, 147.

Thornberg, Robert (2006): *Värdepedagogik i skolans vardag*. *Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology Dissertation No, 105.

Thornberg, Robert & Fejes, Andreas, red (2009): Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I Andreas Fejes & Robert Thornberg, red: *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber AB.

Thurén, Torsten (2007): *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB.

Waterhouse, Stephen (2004): Deviant and non-deviant identities in the classroom: patrolling the boundaries of the normal social world. *European Journal of Special Needs Education, 19*(1), s 69-84.

Wester, Maria (2008): ”*Hålla ordning, men inte överordning”. Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer.* Umeå: Department of Swedish and Social Sciences, Umeå University, 22.

Wigg, Ulrika (2009): Att analysera livsberättelser. I Andreas Fejes & Robert Thornberg, red: *Handbok i kvalitativ analys.* Stockholm: Liber AB.

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

Wrethander Bliding, Marie (2007): *Inneslutning och uteslutning - barns relationsarbete i skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Elektroniska referenser

Vetenskapsrådet (2003): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf [Hämtad 2011-12-14].

8. BILAGOR

Intervjuguide

TEMA 1

1. Kan du berätta lite om din nuvarande klass?

- Årskurs, antal elever, flickor/pojkar, etisk bakgrund, osv.?
- Hur många klasslärare/resurser är ni som har hand om klassen?

2. Hur skulle du beskriva att en ”normal” elev i din klass är eller bör vara?

3. Finns det elever i din klass som på olika sätt sticker ut och avviker från din beskrivning av den ”normala” eleven?

- I sådant fall på vilket sätt och anser du att det finns en problematik med detta?

Till exempel:

- "bråkiga"
- tysta
- överintelligenta

4. Finns det någon/några elever med diagnos i din klass? Om så är fallet kan du kort beskriva hur diagnostiseringsprocessen såg ut?

- vad har hänt med/för eleven sedan han/hon fick diagnosen?
- vilken är din egna åsikt/inställning till diagnostisering?
- anser du att diagnoser av olika slag används oftare inom skolan i dag som en möjlig förklaring till elevers skolsvårigheter? ex för att få resurser och stöd.

5. Hur påverkar dessa ”avvikande” elever din roll som lärare?

6. Kan du på något sätt se att du talar om och bemöter dessa "avvikande" elever annorlunda än övriga elever?

- vilka åtgärder vidtar du?
- t.ex. genom inkluderande/exkluderande lösningar?

7. Samtalar du med dina elever om vad som är "normalt" respektive "onormalt" utifrån rådande samhällsnormer?

- Varför?
- Hur?
- Är det okej att vara annorlunda? Hur samtalar du om detta med dina elever?

8. I vilken mån anser du att eleverna själva får samtala om det de tycker är svårt och problematiskt i skolan?

- elevens behov
- Talet *med* eleven
- Skiljer sig talet *med* eleven, om dess svårigheter, från talet *om* eleven med tex. kollegor, föräldrar, andra elever? På vilket sätt i så fall?

TEMA 2

9. Hur ser "en god klassrumsmiljö" ut enligt dig?

- Hur implementerar du de normer som ska gälla i ditt klassrum?
- Vilka metoder använder du dig av för att korrigera ett icke önskvärt beteende hos eleverna dvs. normbrott? Skiljer sig retoriken från praktiken?

10. Vilken betydelse/inverkan tror du klassrumsmiljön har på eleverna och hur den eventuellt kan bidra till normalitet och avvikelse?

Till exempel:

- undervisningen
- relationer elev-elev och lärare-elev
- Analyserar du som lärare dessa faktorers inverkan på eleverna?

11. Vilka elever riktar du mest uppmärksamhet till i klassrummet?

- vilka konsekvenser får detta tror du?
- hur påverkar det dig som lärare?
- finns det något du skulle kunna/vilja göra annorlunda?

TEMA 3

12. Hur arbetar ni i arbetslaget kring de elever i klassen som av olika anledning anses som avvikande?

- vad fokuseras?
- vad ses som problematiskt enligt er?
- anser du att ni skulle kunna göra något annorlunda i arbetet med dessa elever och i sådant fall av vilken anledning?

13. I vilken mån arbetar ni med åtgärdsprogram i din klass/på din skola?

- hur efterlevs de/vilka konsekvenser får de?

14. Har ni något elevhälsoteam på skolan? (något speciellt forum där frågor kring bråkiga, stökiga, ”svåra” och ”avvikande” elever diskuteras)

- hur fungerar samarbetet med dem, vilka ingår i teamet?
- har du stöd från dem?

15. Hur uppfattar du att normerna för hur en "normal" elev ser ut inom skolan som helhet? (som kultur, enligt styrdokument, skoldokument och oskrivna regler)?

16. I styrdokumenten läggs stor vikt vid "individens frihet" och att skolan ska "värna om individens integritet" - Anser du att det finns utrymme för olikheter inom skolan?