

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 248

Lisa Asp-Onsjö

Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?

En fallstudie i en kommun



GÖTEBORGS UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?

En fallstudie i en kommun

Lisa Asp-Onsjö

Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg?

En fallstudie i en kommun



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 248

©Lisa Asp-Onsö, 2006
4.tr., 2008-09-15
ISBN 91-7346-572-0
ISSN 0436-1121
Foto: Helena Ek

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS
Box 222
SE-405 30 Göteborg, Sweden

Abstract

Title: Individual Education Plan – Document or tool?
Language: Swedish with a summary in English
Keywords: Special education, individual educational plans, institutional discourse, dialogism, categorisation.
ISBN: 91-7346-572-0

The research problem in this study concerns a certain kind of documentation for pupils who, for different reasons, are considered to be in need of special support. This documentation was given the name Individual Education Plan (IEP). This thesis focuses on how these IEPs are constructed in the school's practice. An IEP is a written document formulated on the basis of discussions between school staff and the pupil and his/her parents. A central goal of collaboration in drawing up an IEP is to increase the participation of pupils and parents in the process (Board of Education, 2001). As regards the study as a whole, the research interest is focused on attempting to understand the process whereby IEPs are drawn up on the basis of different interests and in different local contexts.

The study is divided into two parts, a quantitative questionnaire study and qualitative case studies. First, the questionnaire study was constructed, which then partly formed the basis of the selection of six different case studies.

When it comes to the theoretical perspective as regards the study of the different dialogs during the construction of IEPs, I take the view of language as dialogical (Bakhtin, 1981; 1986) as my starting point. When analysing the dialogs, Goffman's theatre metaphor and his concepts of *team*, *regions*, *back-stage* and *front-stage* have been used as analytical tools together with his conceptual framework for so-called *facework* (Goffman, 1959/1974). An ethnographic method is used in the case studies (Hammersley & Atkinson, 1995). More specifically, I apply a microethnographic approach focusing on the analysis of dialogs (Bergqvist, 1990; Bryman, 2004).

It is concluded that when teachers assess the pupil's and the parent's participation as relatively substantial, they consider at the same time that they have succeeded in reaching the goals laid down to a much larger degree than would otherwise have been the case. The political goal of a greater degree of participation seems to be a relevant one. It is also concluded that there are different ways of talking and thinking in the team. These different discourses influence the ability of pupils and parents to participate. It is also considered that the process of drawing up IEPs most often consists of two different dialogs. In these "double dialogs", parents' and pupils' influence in the process is limited. Important decisions are usually made prior to the meeting they participate in although this is not mentioned openly. Some of these dialogs hide the fact that the staff are "pursuing a specific line of argumentation" and that the aim of the dialog is, rather, to get the parent and the pupil to agree to the measures proposed. A conclusion that can be drawn from this study is that a lot remains to be done if the political goal is to have a real impact on the school's everyday activities.

Innehåll

Förord	
Kapitel 1	
Inledning.....	13
Åtgärdsprogram som en form av institutionellt samtal.....	14
Syfte och frågeställningar.....	15
Begreppsdefinitioner.....	16
Avhandlingens disposition.....	18
Kapitel 2	
Bakgrund.....	19
Beskrivning av Askevalla kommun.....	19
Kommunens specialpedagogiska resurscentrum.....	20
Kommunprojektet.....	22
Åtgärdsprogram – reglering i styrdokument.....	23
Individuell utvecklingsplan.....	25
Åtgärdsprogram – kort historik.....	25
Forskning och utvärdering om åtgärdsprogram Sverige.....	26
Kapitel 3	
Det specialpedagogiska forskningsfältet.....	29
Två dominerande perspektiv.....	30
Ett tredje perspektiv.....	33
Kapitel 4	
Enkätstudien.....	37
Syfte.....	38
Metod.....	38
Enkätens utformning och genomförande.....	38
Enkätfrågorna.....	39
Validitet och reliabilitet.....	40
Etiska överväganden.....	41
Resultat.....	41
Informanterna.....	41
Eleverna.....	42
Resurscentrums delaktighet.....	43
Åtgärdsprogrammets utarbetande.....	43
Föräldrarnas delaktighet.....	44
Elevens delaktighet.....	44
Uppgifter om åtgärdsprogrammets innehåll.....	45
Åtgärdsprogrammets bidrag till måluppfyllelse.....	46
Individuell utvecklingsplan.....	47

Fördjupad resultatredovisning.....	47
Delaktighetens betydelse.....	47
Kategorisering av elevens problematik.....	49
Sammanfattning och diskussion.....	50
Kapitel 5	
Fallstudierna	53
Teoretiskt ramverk	53
Språk som social handling – ett sociokulturellt/dialogiskt perspektiv	53
Intertextualitet, diskurs och rewording	56
Text som skriftlig representation av tal.....	58
På scenen – teatern som metafor för samspel	59
”Footing” – att byta position i samtalet.....	62
Det sociala spelets inramning.....	62
Kategorisering av elever.....	64
Identitetsarbete	67
Metod.....	67
En etnografisk ansats.....	67
Urval och tillträde till skolorna	69
Översikt över fallstudiernas empiriska material	71
Inledande intervjuer med samtliga av kommunens rektorer.....	72
Analys och bearbetning av datamaterialet	77
Etiska överväganden	80
Resultatens giltighet, trovärdighet och generaliserbarhet.....	81
Inledning till fallstudierna	83
Gustav på Granskolan – en diagnostisk diskurs.....	89
Granskolan.....	89
Talet om Gustavs problembild	92
Samspelsaspekter runt Gustav.....	98
En diagnostisk diskurs.....	102
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	103
Ellen på Ekskolan – en dialogisk diskurs.....	106
Ekskolan	106
Talet om Ellens problembild	109
Samspelsprocesser runt Ellen.....	114
En dialogisk diskurs	116
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	117
Nils på Norrskolan – en delegationsdiskurs.....	122
Norrskolan	122
Talet om Nils problembild	125
Samspelsprocesser runt Nils.....	130
En delegationsdiskurs.....	133
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	135

Ville på Västerskolan – en expertisriktad diskurs.....	136
Västerskolan	136
Talet om Villes problembild	140
Samspelsprocesser runt Ville	144
En expertisriktad diskurs.....	147
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	148
Anna på Askskolan – en omsorgsinriktad diskurs	151
Askskolan	151
Talet om Annas problembild.....	154
Samspelsprocesser runt Anna.....	159
En omsorgsinriktad diskurs.....	162
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	163
Tobias på Tallskolan – en formalistisk diskurs.....	168
Tallskolan	168
Talet om Tobias problembild	171
Samspelsaspekter runt Tobias	176
En formalistisk diskurs.....	179
Konsekvenser av åtgärdsprogrammen	181
Sammanfattande slutsatser	183
Proceduren vid utarbetandet.....	183
Utskrift och arkivering	185
Pedagogiska konsekvenser.....	186
Kategorisering av ”eleven i behov av särskilt stöd”	187
Rumslig-, social- eller didaktisk inkludering?	190
Kapitel 6	
Diskussion	193
Samtalsarenan vid utarbetande av åtgärdsprogram.....	195
Olika diskursers betydelse för arbete med åtgärdsprogram.....	195
Det dubbla samtalet ”back-stage” och ”front-stage”	197
Fasadarbete i de olika arbetslagen.....	198
Kategorisering av elever med komplex problematik	202
Olika aspekter av inkludering	203
Reflektion kring studiens genomförande	205
Pedagogiska implikationer	205
Summary.....	209
Referenser.....	219
Bilaga A-F	

Förord

Sommaren lider mot sitt slut, löven singlar sakta ner mot marken och kvällarna börjar bli kyliga. Det är dags att sätta punkt för mitt avhandlingsarbete som pågått under lång tid. Att skriva en avhandling är ett ensamarbete. Många dagar har jag suttit på ”min kammare” och skrivit. Tidiga morgnar och sena kvällar under alla årstider. Samtidigt är det i allra högsta grad ett kollektivt projekt. Det finns många personer utan vars hjälp avhandlingen inte hade kunnat bli till.

Först och främst vill jag tacka mina handledare. Mikael Alexandersson som har följt mig genom hela processen, från de första stegen till den färdiga avhandlingen. Tack Mikael för alla dina kreativa idéer och för din tro på att jag skulle få ihop det hela i slutändan! Tack också Ann Ahlberg, som har funnits till hands för diskussioner på alla möjliga ställen genom åren. Nu Ann, kan du röra dig i Linnéstan utan timplånga samtal på trottoaren! Ett stort tack också till Christina Cliffordson som har hjälpt mig med min kvantitativa data. Du tog mig över rädslan för siffror och tabeller och till slut blev det riktigt roligt.

Från den undersökta kommunen vill jag först och främst rikta ett tack till alla elever, föräldrar och skolpersonal som bidragit till studien. Utan er medverkan hade den inte gått att genomföra! Tack också Eva Nyberg och Inga-Lill Ward för att ni har delat med er av er lokalkännedom och för hjälp med intervjuer. Ett stort tack till Birgitta Höper Aagardsson som har varit involverad i arbetet från allra första början. Vårt samarbete har alltid varit kreativt och spännande och givit mig inspiration att gå vidare.

Tack till alla kollegor på IPD för uppmuntran under processens gång. Från min enhet vill jag tacka er alla, men särskilt Anita Persson som stöttat mig på många olika sätt. Tack Anita, nu kan jag delta i arbetet på enheten fullt ut! Ett alldeles särskilt tack också till Ulla Alexandersson och till Inga-Lill Jakobsson för kloka synpunkter och textläsning!

Ett särskilt tack också till Eva Hjärne för intressanta samtal, textläsning och för alla referenser! Nu kan vi äntligen prata om annat! Tack också till alla vännerna på forskarutbildningen, särskilt Eva Myrberg, Kerstin Signert och Kostas Kougimtzis.

Tack också ni som hjälpt mig under den sista intensiva fasen, Gunilla Granath för korrekturläsning med kort varsel och för att du tog strid för nödvändiga

kommatecken! Staffan Stukat för genomgång av referenslistan, Lisbeth Söderberg för att du har delat med dig av din kunskap om layout och till Alex de Courcy för engelsk översättning. Ett alldeles särskilt tack också till Marianne Andersson på forskarutbildningen för stöd och uppmuntran under hela den långa processens gång!

Tack också till familj, släkt och alla vänner som har stått ut med att jag varit otillgänglig och kort i telefonen under de senaste åren. Utan ert tålamod och kärleksfullhet hade hela processen varit en helt annan! Men mest av alla vill jag tacka mina barn, Benjamin och Isabella som hela tiden visat mig att livet har andra värden! Benjamin för våra filosofiska samtal och för att du alltid får mig att skratta! Ett alldeles särskilt tack till dig, Isabella för dina kramar, för uppmuntran och all god mat! Nu är det min tur att bjuda på middag utan att ni får laga till den själva!

Linnéstan i slutet av september 2006.

KAPITEL 1

INLEDNING

Fokus för denna avhandling är åtgärdsprogram, ett dokument som enligt grundskoleförordningen (SFS 1994:1194, kap. 5, 1 §) ska utarbetas för alla elever som anses behöva någon form av särskilda stödåtgärder. Ett åtgärdsprogram är både ett fysiskt dokument men också en ideologisk handling och process. Det har således två sidor, en synlig via en text och en osynlig, som förväntas sätta spår i skolans praktik. Avsikten med ett åtgärdsprogram är att det ska bidra till att de elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen ska få sådant stöd att deras möjligheter till måluppfyllelse ökar. Ungefär 20 procent av samtliga elever i grundskolan anses vara i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2003). Problematiken som är orsaken till att ett åtgärdsprogram utarbetas kan vara av varierande slag men ofta riskerar eleven att inte nå kunskapsmålen i något eller i flera ämnen. Mobbning, utanförskap eller andra problem kan också vara en orsak till att ett åtgärdsprogram utarbetas.

Åtgärdsprogram utgör ett exempel på den dokumentationskultur som växte fram vid det så kallade systemskiftet under 1980-talet (Englund, 1993, 1996). Med decentralisering och målstyrning ställdes ökade krav på dokumentation både på central och på lokal nivå. Andra exempel på denna typ av dokumentation är skolplan, lokal arbetsplan, verksamhetsplan, kvalitetsredovisning och individuell utvecklingsplan. Dokumentation i form av åtgärdsprogram ska enligt styrdokumentet¹ beskriva hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att möta varje elev som anses vara i behov av särskilt stöd. Arbete med åtgärdsprogram syftar till att stärka skolans möjligheter att ta emot så gott som alla elever i den reguljära verksamheten. Svensk skolpolitik har historiskt en uttalad intention att skolan ska rymma alla barn oavsett begåvning och social tillhörighet och vara "en skola för alla" (Richardsson, 1980). Det ses som en av de viktigaste byggstenarna i ett demokratiskt samhälle. Att samtliga medborgare kan läsa och skriva betraktas som en förutsättning för deras möjligheter att delta i olika demokratiska processer. En av "folkhemmets" viktigaste byggstenar är därför att samtliga barn får tillgång till en god allmän skola (Isling, 1974; Marklund, 1984). Sandin (1995) beskriver hur skolan trots detta under alla tider

¹ Se avsnittet om åtgärdsprogram för redogörelse för vilka styrdokument som åsyftas.

uteslutit vissa elever som skolan av olika anledningar inte ansett sig kunna hantera.

Vid tal om åtgärdsprogram i allmänhet syftas vanligtvis på ett nedskrivet dokument. Utgångspunkten för denna dokumentation utgörs av ett eller flera samtal. Resultatet av de förhandlingar och överenskommelser som görs, nedtecknas i ett senare skede. Utarbetandet av åtgärdsprogram utgörs således både av samtal och av texter. När skolans personal beskriver och analyserar problematiken runt elever i behov av särskilt stöd sker det med språket som verktyg. Arbete med åtgärdsprogram är därigenom en språklig eller diskursiv verksamhet. Genom att använda oss av olika språkliga verktyg konstitueras det sociala sammanhanget på ett särskilt sätt. Tal och handling är oupplösligt förbundna med varandra. Samtal är en form av social handling, *något vi gör* som också får konkreta konsekvenser (Edwards, 1991).

Åtgärdsprogram som en form av institutionellt samtal

Enligt Skolverkets rekommendationer ska utarbetandet av åtgärdsprogram ske i samverkan mellan skolans personal och eleven och dess föräldrar (Skolverket, 2001a). Intentionen med denna samverkan är att stärka elevers och föräldrars delaktighet. Åtgärdsprogram kan sägas tillhöra en tradition i svensk skolpolitik där samtal tillmäts stor betydelse (Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1991). Dessa samtal har flera funktioner, de har både till uppgift att informera och att skapa relationer. De skiljer sig också från ”vanliga samtal” bland annat genom att de är de planerade och att deltagarna har till uppgift att uppnå någon form av gemensam ståndpunkt eller samsyn. De avser också att utvärdera, i första hand den aktuella verksamheten, men även i viss mån eleven och de får därigenom också en påtaglig moralisk dimension (Evaldsson, 2004). Samtalen sker heller inte mellan jämbördiga parter; det finns en hierarkisk struktur inbyggd, de är personliga men ändå institutionella till sin form, så kallade *institutionella personliga samtal* (Luckmann, 1987). Den spänning som finns inbyggd mellan å ena sidan den uttalade intentionen att samtliga röster ska komma till tals, samtidigt som institutionen å andra sidan har ett övertag genom sitt tolkningsföreträde, är central för studien.

Ett skriftligt åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd är obligatoriskt i grundskolan sedan 1995². Sedan 2001 gäller detta samtliga skolformer utom

² Se kapitlet om åtgärdsprogram för mer precis beskrivning.

förskoleklass och vuxenutbildning. Aktuell forskning om åtgärdsprogram (Myndigheten för skolutveckling, 2005) visar att de flesta elever som anses vara i behov av ett åtgärdsprogram också har tillgång till ett sådant. Reformen har således fått genomslag. Hur det går till när dokumentet skrivs, vad det innehåller och vilka explicita och implicita konsekvenser det får är däremot ett relativt outforskat område. Med explicita konsekvenser menar jag de åtgärder som beskrivs i programmet och hur dessa tar sig uttryck i den praktiska verksamheten. Det kan vara insatser som berör åtgärder både inom och utanför den ordinarie klassens ram som till exempel att eleven får tillgång till särskilt anpassat arbetsmaterial eller undervisning i en liten grupp under vissa lektioner. Med implicita konsekvenser menar jag de följder av arbetet med åtgärdsprogram som inte är klart uttalade eller beskrivna men som ändå kan få vittgående konsekvenser för elevens identitet och självuppfattning. Min erfarenhet av arbete som lärare och specialpedagog har bidragit till att skapa ett intresse för de varierande konsekvenserna som åtgärdsprogram bidrar med till i skolans praktik.

De elever som har ett åtgärdsprogram är samtidigt de elever som av en eller annan anledning riskerar att marginaliseras (Armstrong, 1995; Ahlberg, 2001; Thomas & Loxley, 2001). Arbeta med åtgärdsprogram får därmed en ideologisk dimension. Även om denna aspekt är betydelsefull kommer den inte att behandlas i denna studie. Mitt intresse är snarare att lyfta fram exempel på hur interaktionen mellan olika aktörer kan gestalta sig i skolan. Därigenom vill jag belysa och skapa fördjupad förståelse för den institutionella praktiken, det vill säga, hur skolan som institution verkar i den dagliga praktiken.

Syfte och frågeställningar

Studien som presenteras i föreliggande avhandling består av två olika delstudier, en enkätstudie av kvantitativ karaktär och fallstudier av kvalitativ art. Inledningsvis genomfördes enkätstudien. Därefter fördjupades frågeställningarna och de sex olika fallstudierna genomfördes.

Det övergripande syftet med studien är att utveckla kunskap om hur åtgärdsprogram utarbetas utifrån olika intressen i olika lokala sammanhang.

Enkätstudiens syfte är att studera hur och i vilken utsträckning personalen arbetar med åtgärdsprogram inom den undersökta kommunen som helhet och lokalt på de olika skolorna. Vidare syftar den till att lyfta fram variationen

mellan olika skolområden och skolår och att därigenom utgöra en utgångspunkt för fallstudierna.

Den delstudie som utgörs av fallstudierna syftar till att utveckla kunskap om den process i vilken åtgärdsprogram utarbetas i en skolpraktik. Detta syfte ligger till grund för följande forskningsfrågor:

1. Hur beskrivs ”eleven i behov av särskilt stöd” vid de olika samtalen i samband med utarbetande av åtgärdsprogram?
2. Vilka åtgärder uttrycks i åtgärdsprogrammet och vem noteras som ansvarig för att de genomförs?
3. Vilket inflytande har de olika aktörerna i processen och hur argumenterar de?
4. Bidrar arbetet med åtgärdsprogram till inkludering av ”eleven i behov av särskilt stöd”?

Intentionen med undersökningen är att fördjupa förståelsen av hur arbete med åtgärdsprogram konstitueras i olika lokala praktiker. För att besvara forskningsfrågorna kommer jag att analysera insamlade enkäter, följa samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram och granska olika åtgärdsprogram.

Jag kommer också att studera hur innehållet i åtgärdsprogrammet förs tillbaka till den pedagogiska situationen och hur det omförhandlas och följs upp. Vidare kommer olika aspekter av arbetet på den lokala skolan att belysas som exempelvis arbetslagets rutiner, skolledningens betydelse och tillgång till specialpedagogisk kompetens.

Begreppsdefinitioner

I det följande presenterar jag några begrepp som är av central betydelse för studien. Jag gör inga anspråk på att presentera heltäckande definitioner av begreppen i fråga. Beskrivningen ska snarare förstås som sätt att belysa hur begreppen används i studien.

Elev i behov av särskilt stöd: Begreppet är något svårtdefinierbart beroende på att behovet av stöd är kontextbundet och uppstår under särskilda förhållanden. I vissa fall kan en elev som i ett sammanhang definieras som en elev i behov av särskilt stöd under andra förhållanden fungera väl i sin klass utan något stöd. För andra elever kan behovet av särskilt stöd vara en förutsättning för deltagande i

skolan under alla omständigheter. I studien används begreppet företrädesvis i relation till de elever som har ett åtgärdsprogram knutet till sig.

Delaktighet: I föreliggande studie används begreppet delaktighet som ett sätt att beskriva föräldrars och elevers möjlighet att interagera vid utarbetande av åtgärdsprogram. Som ett första steg krävs att de är närvarande då programmet utarbetas. Det är i denna betydelse formuleringen används i enkätstudien. Dessutom krävs att deras uppfattningar och synpunkter vävs in i processen. Fysisk närvaro kan således ses som det första steget medan inflytande över hur problematiken definieras och vilka åtgärder som sedan vidtas kan ses som en kvalitativ stegring. En mer mångfacetterad betydelse läggs således i begreppet vid fallstudierna.

Begreppet delaktighet kan enligt Björck Åkesson och Granlund (2004) definieras som "en persons engagemang i en livssituation". Författarna som utgår från International Classification of Functioning, Disability and Health" (ICF) studerar främst skolsituationer för elever med funktionsnedsättning. De menar att delaktighet handlar om interaktion med den omgivande miljön. Trots att flera elever i föreliggande studie inte bedöms ha någon funktionsnedsättning kan begreppet användas som ovan, det vill säga att delaktighet innebär att eleven ges möjlighet till engagemang i sin livssituation.

Integration: Formuleringen använts för att beteckna förhållanden då elever från skolformer som särskola eller specialskola bereds plats inom den ordinarie skolans ram. Begreppet integrering används i många fall tillsammans med sitt motsatspar exkludering som innebär uteslutning eller avskiljning. Det används frekvent i skolsammanhang från 1960 talet och framåt. I vissa fall talar man om "individual integrering" vilket innebär att en enskild elev förs från ett sammanhang in i ett annat. Begreppet integration som enligt Carlbeck-kommitténs betänkande (SOU 2003:35) kan ses som någon som ska *föras in* i en gemenskap har under senare år ofta ersatts med begreppet inkludering. Dessa begrepp skiljer sig från varandra genom att inkludering snarar markerar tillhörighet eller att någon från början *är del* av en helhet (Vislie, 1997).

Inkludering: Inkluderingsbegreppet innebär förenklat att skolan ska anpassas till de elever som finns i verksamheten i stället för det omvända. Det används vanligen för att markera ett avstånd från att skolan använt sig av olika *särlösningar* främst för elever i behov av särskilt stöd. Haug (1998) använder

inkluderingsbegreppet företrädesvis ur ett så kallat ideologiskt rättviseperspektiv. Han ger dock ett antal kännetecken på vad som är utmärkande för en inkluderande verksamhet i praktiken. Bland dem nämns att samtliga elever kommer från samma upptagningsområde och går i samma klass, att skolan inte skiljer ut någon elev och att skolan omfattas av demokratiska värderingar. Dessutom ska varje elev delta utifrån sina förutsättningar men samtidigt få den undervisning som han eller hon anses behöva. Jag använder i studien främst begreppet ur ett pragmatiskt perspektiv till skillnad från ett ideologiskt. Det sammanfaller med Haugs definition på samtliga punkter utom den första. Att eleven ursprungligen tillhör gruppen utgör inte en grundläggande förutsättning för inkludering, enligt mitt sätt att se.

Avhandlingens disposition

Föreliggande avhandling innehåller sex kapitel. I det första kapitlet *Inledning* redogörs för problemområde, syfte, frågeställningar samt några centrala begreppsdefinitioner. I det andra kapitlet *Bakgrund* görs en kort presentation av den undersökta kommunen samt av lagstiftning och historik kring åtgärdsprogram. I kapitlet *Det specialpedagogiska forskningsfältet* beskrivs de olika perspektiv på specialpedagogisk forskning som bildat utgångspunkt för studien. I det fjärde kapitlet *Enkätstudien* redovisas enkätstudiens preciserade syfte, genomförande och resultat. Det femte kapitlet *Fallstudierna* inleds med en genomgång av delstudiens analytiska verktyg. I det följande metodavsnittet behandlas fallstudiernas empiriska material. Därefter följer en inledning till fallstudierna, de sex fallstudierna och sammanfattande slutsatser. I det sjätte kapitlet *Diskussion* flätas resultatet av de olika delstudierna samman och problematiseras. Slutligen redogörs för studiens bidrag till kunskapsutvecklingen om åtgärdsprogram.

KAPITEL 2

BAKGRUND

Följande kapitel består av två delar. I den första beskrivs den sydsvenska kommun där fallstudien är utförd. Eftersom datainsamlingen gjorts i en och samma kommun kommer jag att göra en kort beskrivning av socioekonomiska förhållanden samt redogöra för några övergripande aspekter på skolans organisation i kommunen. Dessutom beskrivs det så kallade *Kommunprojektet*. I den andra delen redovisas styrdokument och riktlinjer om åtgärdsprogram tillsammans med en översiktlig beskrivning av tidigare svensk forskning om åtgärdsprogram.

Beskrivning av Askevalla kommun

Studien är utförd i en Sydsvensk kommun, fortsättningsvis benämnd Askevalla, med drygt 30 000 invånare. Kommunen består av landsbygd, några större och ett antal mindre tätorter, centralorten har närmare 10 000 invånare. Askevalla är belägen i en industrität region som domineras av tillverkningsindustri. Av tradition har kommunen sedan lång tid tillbaka en hög andel invånare som ursprungligen har annan nationalitet. Ungefär 20 procent av kommunens samtliga cirka 4.000 elever har invandrarbakgrund. I den skola som har störst andel elever med invandrarbakgrund gäller det nästan hälften av samtliga elever. När eleverna väljer skola, gör de i de flesta fall förväntade skolval. Det innebär att merparten av alla elever föredrar den skola som ligger närmast hemmet.

Barn- och utbildningsförvaltningen i Askevalla kommun har under ett flertal år arbetat med skolutveckling med den uttalade intentionen att verka för det som man betraktar som ökad inkludering. Som exempel kan nämnas att Barn- och utbildningsförvaltningen redan 1996 beslutat att samtliga elever i kommunen ska ha tillgång till en individuell utvecklingsplan för att därigenom stödja inkluderingsprocesser. Riktlinjer för hur dessa planer ska utformas och vad det ska innehålla är däremot relativt vagt formulerade. Meningen är att varje skolenhet ska utforma dokumentationen på ett sätt som stämmer övers med deras verksamhet. Arbete med åtgärdsprogram ses också som ett prioriterat

område även om variationen mellan kommunens olika skolor när det gäller detta är betydande.

Kommunen har också avskaffat särskolan som egen organisation 1997, istället erbjuds varje elev plats i den skola som ligger närmast hemmet. Möjligheten att vara inskriven under särskolans kursplan kvarstår dock. Barn- och utbildningsförvaltningen har också använt vissa ekonomiska styrmedel för att göra skolvalet kostnadsneutralt. Ersättningen för varje elev har gjorts oberoende av skolform, vare sig eleven är inskriven i grundskolan eller i sär- eller träningskola utgår samma skolpeng per elev. Förmånligare ekonomiska eller personella resurser för elever som är inskrivna i särskola kan därmed inte användas som argument för särskild placering. För att kunna möta de ökade krav som ställs på skolans personal i samband med att så gott som samtliga elever tas emot i den reguljära verksamheten har vissa åtgärder vidtagits. Bland annat har den specialpedagogiska kompetensen hos personalen byggts upp för att kunna möta elever som har en omfattande eller komplicerad problematik. Även inom detta område är olikheten inom kommunens olika skolor dock omfattande. På vissa skolor finns flera specialpedagoger medan denna kompetens fortfarande saknas på några av skolorna. De skillnader mellan de olika skolorna som observerats kan sökas i att skolorna är olika stora, att de tar emot elever från olika skolår och att de är placerade i glesbygd respektive tätort. Andra skillnader härrör från olikheter i personalens utbildningsnivå. Det framstår också som att skillnader mellan olika diskurser i arbetslagen får omfattande konsekvenser för hur elevens problematik kommer att förstås och vilka åtgärder som därefter kommer att vidtas.

Kommunens specialpedagogiska resurscentrum

Inom kommunen finns en specialpedagogisk stödenhet benämnd "Kommunens specialpedagogiska resurscentrum". Jag kommer kort att redovisa hur detta center är organiserat och vilka huvudsakliga uppgifter det har eftersom det kan förutsättas inverka på det pedagogiska arbetet i kommunen i stort. Barn- och utbildningsförvaltningens intention med att samla specialistkompetens inom elevhälsan i en separat enhet är att behålla så många elever som möjligt inom den reguljära skolans ram. Genom att skolans personal får tillgång till förstärkt kompetens anser man sig medverka till att elever i de allra flesta fall kan tas emot i sin vanliga klass i stället för att olika särlösningar arrangeras. De orsaker som anges för att verka för ökad inkludering i policydokument och vid samtal med företrädare för kommunen är flera; i första hand tar argumentationen sin

utgångspunkt i en ideologisk uppfattning om ”en skola för alla”. Att elever med olika bakgrund och förutsättningar deltar i samma undervisning uppfattas som en väsentlig del av demokratisk fostran. Förutom dessa ideologiska skäl argumenteras också för ett mer kostnadseffektivt utnyttjande av befintliga resurser. De elever som placeras på behandlingshem eller skoldaghem är ekonomiskt kostsamma. Genom arbetet i denna stödenhet avser kommunens förvaltning att använda sina resurser på ett långsiktigt kostnadseffektivt sätt. Om denna organisation bidrar till att uppfylla målen ovan framgår dock inte av studien.

Kommunens specialpedagogiska resurscentrum är placerat i lokaler mitt i samhället. Det leds av en rektor och har tre psykologer, en förskolekonsulent och en hörselpedagog anställda. Centrets huvuduppgift är att fördela och distribuera stöd till de elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Stödet sker i form av olika typer av utredningar samt handledning eller konsultation kring vissa elever. En uppgift är också att knyta stödpersonal till sig som därefter placeras på respektive skolenhet med så kallat ”överfört personalansvar”. Det innebär att de enskilda rektorsområdena har ansvar för personalen men att stöd samtidigt utgår från resurscentret. Beslutet om vilka elever som ska ha rätt till stödpersonal tas av resurscentrums rektor. Det resulterar i att 32 personal³ inom grundskolan och 28 personal inom särskolan⁴ arbetar på de olika skolorna men har sin grundanställning vid Kommunens specialpedagogiska resurscentrum. För att få tillgång till detta stöd gäller att skolorna ska ha uttömt sina möjligheter att ge stöd inom skolans ordinarie ram innan en eventuell möjlighet till förstärkning kan bli aktuell. Utvärdering av skolsituationen för samliga elever med stödpersonal görs av resurscentrums personal minst en gång per år. I centrets stödfunktion ingår också granskning av åtgärdsprogram och annan dokumentation.

Till resurscentrums uppgifter hör således att verka för att samtliga elever, även de som annars skulle ha tillhört särskolan eller träningsskolan, i första hand erbjuds plats på den skolenhet som ligger närmast hemmet. Om föräldrarna av någon orsak inte önskar detta, kan även andra alternativ diskuteras. Möjlighet ges också att vara så kallat ”individualintegrerad” det vill säga, att eleven kan

³ Uppgifter 2004.

⁴ Personal som tillhör kommunens specialpedagogiska resurscenter men arbetar med elever som är inskrivna under särskolans kursplan.

vara inskriven under särskolans kursplan samtidigt som han eller hon deltar i undervisningen i sin ordinarie klass.

Kommunprojektet

Under våren 2002 inleds ett samarbete mellan Göteborgs universitet och Askevalla kommun. Projekt initieras av företrädare för kommunen som en del i ett större engagemang i att utveckla den specialpedagogiska kompetensen för elever i behov av särskilt stöd.

Detta kommunprojekt består av tre olika delar: en utvecklingsdel, en utvärderingsdel, och en forskningsdel. I samtliga delar ingår personal från Askevalla kommun. Dessutom engageras jag som extern doktorand i samtliga delar. Anledningen till att extern personal anlitas är dels att den kompetens som kommunledningen anser sig behöva inte finns tillgänglig inom den befintliga verksamheten, dels att det anses vara en fördel att en person som inte är bosatt eller anställd i kommunen deltar.

Som första del i projektet initieras utvecklingsdelen som innebär att två av kommunens specialpedagoger knyts till projektet och ges möjlighet att skriva uppsatser på 61-80 poängsnivå inom dess ram. Avsikten med detta är att bedriva fortbildning för den berörda personalen. De två pedagogerna arbetar självständigt inom ramen för projektet men bidrar också till den gemensamma datainsamlingen. De deltog vid konstruktion av enkäten samt utförde en del av intervjuerna. Deras medverkan innebär att den insamlade empirin kunde användas till flera olika ändamål, både till deras uppsatser och till föreliggande avhandling.

Under hösten 2002 inleds projektets utvärderingsdel som syftar till att studera hur och i vilken utsträckning skolans personal arbetar med åtgärdsprogram i kommunen som helhet och lokalt på varje skolenhet. Att genomlysa och kritiskt granska hur Askevallas skolor bedriver arbete med åtgärdsprogram utgör en central aspekt av detta arbete. Genom kartläggningen ges kommunledningen möjlighet att jämföra de olika skolorna med varandra. För att ta fram ett instrument för utvärdering konstrueras en enkät som tillställs samtliga av kommunens pedagoger. Utformningen av enkäten beskrivs utförligt i kapitlet *Enkätstudien*. Utvärderingsdelen avrapporteras genom insamlande och bearbetning av det datamaterial som i ett senare skede legat till grund för Enkätstudien.

I projektets tredje del, den så kallade forskningsdelen, består kommunens medverkan i att studiens empiri inhämtats från Askevalla. Efter det att data insamlats har kommunens inflytande dock upphört och studien har drivits utan dess medverkan.

Åtgärdsprogram – reglering i styrdokument

I Sverige finns en bred politisk enighet om att skolans personal har ett särskilt ansvar för elever som av en eller annan anledning befinner sig i en komplicerad skolsituation. När en elev riskerar att inte nå kunskapsmålen eller när det finns en oro över elevens utveckling har rektor skyldighet att se till att ett åtgärdsprogram utarbetas (Skolverket, 2001a). Vanligen delegeras uppgiften vidare till den ansvarige i arbetslaget. När, och vissa riktlinjer för hur, ett åtgärdsprogram ska utarbetas är reglerat i grundskoleförordningen 5 kap. 1 § (SFS 1994:1194) och i skollagen 4 kap. 1 § (SFS 1985: 1100). I en skrift från Skolverket (2001a) finns också vissa råd för hur arbetet ska genomföras. Sedan 2001 har skolans skyldighet att utarbeta åtgärdsprogram ytterligare vidgats till att även omfatta elever i gymnasieskolan och särskolan (SFS 2000:1108, kap. 5 § 1)⁵. Från juli 2006 har förordningstexten skärpts och skrivningen i förordningen lyder;

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, ska rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, ska rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses samt hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och dess vårdnadshavare ska ha möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas (2006:205).

I den nyare skrivningen har skolans ansvar således ytterligare preciserats. Där regleras att någon form av utredning bör föregå utarbetandet. Utvärdering och uppföljning av de åtgärderna betonas också. Samtidigt har elevers och föräldrars inflytande stärkts genom att det regleras att de ska ha möjlighet att delta vid utarbetandet. Enligt Skolverkets råd (2001a) är avsikten med ett åtgärdsprogram att det ska vara ett pedagogiskt hjälpmedel för att tydliggöra, samordna, dokumentera och utvärdera det pedagogiska mötet och insatserna kring den elev som definierats som en elev i behov av särskilt stöd. I första hand ska

⁵ Grundskoleförordningen 5 kap. Särskilda stödinsatser, 1 §; Särskoleförordningen 5 kap. Särskilda stödinsatser, 1 §; Specialskoleförordningen 6 kap. Särskilda stödinsatser; Fristående skolor 1 kap. Fristående grundskolor och fristående grundsärskolor, Åtgärdsprogram 5a §.

åtgärdsprogrammet användas för att anpassa undervisningssituationen i den ordinarie klassen eller gruppen. Det ska också dokumentera vilken typ av stöd utanför klassens ram som en elev eventuellt får.

Ett åtgärdsprogram är juridiskt sett en allmän handling. En sådan kan vara antingen offentlig eller sekretessbelagd. Det innebär att den måste lämnas ut vid förfrågan. Alla uppgifter som kan vara integritetskänsliga ska därför sekretessprövas. Ju känsligare en uppgift är desto viktigare är det att den hanteras under sekretess. Sekretess kan dock upplösas genom samtycke med den enskilde.

Skolverket (2001a) påpekar att en viktig faktor för att elever ska nå målen är att skolans personal samverkar både internt och med eleven och elevens föräldrar. Vanligtvis diskuteras åtgärdsprogrammets utformning i arbetslaget medan klassföreståndaren därefter skriver ut dokumentet, i vissa fall i samverkan med specialpedagog eller annan personal. När en elev lämnar grundskolan utan fullständiga betyg är det vanligt förekommande att varken eleven själv eller elevens föräldrar varit delaktiga i framtagandet av åtgärdsprogrammet⁶. Skolverket drar slutsatsen att det tyder på att dialog och aktivt deltagande från elev och föräldrar medverkar till att åtgärderna i högre utsträckning utformas så att det gör det möjligt för eleven att nå målen.

Skolverket kan ses som en viktig aktör som ger vissa riktlinjer för hur arbetet i samband med utarbetande av åtgärdsprogram bör utformas. Verket kan också vid inspektion kontrollera att lagstiftningen följs. I enlighet med Skolverkets rekommendationer (2001a) är det viktigt att kartläggning och analys av elevens hela skolsituation görs i de fall där eleven befinner sig i en komplicerad position. Vid kartläggningen bör arbetsformer granskas och en inventering av vilka resurser som finns att tillgå göras. En viktig aspekt hos en verksamhet där elever lyckas nå målen anses vara skolans förmåga att differentiera undervisningen utifrån elevens behov. Skolverket påpekar att stödinsatser tenderar att se likadana ut oavsett vilken problematik de svarar mot. Verket menar att stereotypa lösningar är vanligt förekommande, exempelvis sker undervisningen antingen i liten grupp med endast ett fåtal elever eller i helklass. Tillfälliga och flexibla grupper som är anpassade till lärandesituationen är däremot mindre vanliga. Dessutom utvärderas stödjande insatser sällan.

⁶ Skolverket (2001). Tre magiska G:n,

Skolverket (2001a) rekommenderar också att både samtal och dokumentation samordnas. Den dokumentation som görs i anslutning till utvecklingssamtal kan även användas som underlag för åtgärdsprogram. Samordning av dokumentationen föreslås både för att det anses gynna eleven och för att förenkla arbetet för berörda pedagoger.

Individuell utvecklingsplan

Ungefär 25 procent av samtliga elever lämnar grundskolan utan godkända betyg i något eller flera ämnen⁷. Bland annat som ett steg för att tidigt upptäcka och åtgärda dessa elevers skolsituation och för att stärka måluppfyllelsen föreslår Utbildningsdepartementet 2001 att varje elev ska ha tillgång till en individuell utvecklingsplan (Ds 2001:19). Från och med 2006 träder bestämmelser i kraft som gör en sådan plan obligatorisk för samtliga elever i svensk skola (Grundskoleförordningen 7 kap. 2 §). Enligt Skolverkets allmänna råd ska den individuella utvecklingsplanen vara framåtsyftande och konkret och precisera mål både på kort och på längre sikt. Planen ska inte innehålla några uppgifter av integritetskänslig karaktär utan sådana upplysningar ska, liksom när det gäller åtgärdsprogram, i så fall sekretessprövas. Den individuella utvecklingsplanen syftar till att ge föräldrar och elever ökat inflytande över undervisningen och att främja dialog genom att den också kopplas till utvecklingssamtalet. Alla elever ska således ha en individuell utvecklingsplan som kompletteras med ett åtgärdsprogram för de elever som är i behov av särskilt stöd.

Åtgärdsprogram – kort historik

Begreppet åtgärdsprogram myntades första gången i SIA-utredningen om skolans inre arbete (SOU 1974:53). Det syftade på att en förändring av skolans insatser krävdes för att förbättra situationen för de elever som var i behov av särskilt stöd. Denna uppfattning skilde sig från tidigare synsätt där det framför allt var eleven som skulle anpassas till skolan. SIA-utredningen fokuserade den ordinarie skolans verksamhet och de förändringar man ansåg behövde genomföras för att möta variationen av elever⁸. I utredningen ifrågasattes den tidigare expansionen av specialundervisning i klinikform som varit utmärkande för 1960-talet. Även den så kallade "samordnade specialundervisningen" som var vanligt förekommande i början av 1970-talen och som innebar att elever fick undervisning i särskilda grupper ifrågasattes. Den kraftiga expansionen av

⁷ Uppgiften från Skolverket 2006 gäller ett genomsnitt av svenska kommuner både i tätort och i glesbygd.

⁸ Se även Asp-Onsjö (1999) för en mer detaljerad beskrivning av införandet av SIA-reformen.

specialundervisningen ansågs ske på bekostnad av annan undervisning. När det förväntade resultatet uteblev var tiden mogen för en kursändring. En förskjutning från uppfattningen att det var *eleven* som skulle åtgärdas till att i stället åtgärda *verksamheten* skedde. I SIA-utredningen fokuserades innehållet i undervisningen liksom variationen av arbetsformer och arbetssätt. Dessutom beskrevs att både relationen lärare och elev och gemenskapen elever emellan och skulle lyftas fram i åtgärdsprogrammet. Det kom dock att dröja tjugo år innan kravet på utarbetande av ett skriftligt åtgärdsprogram skrevs in i grundskoleförordningen (SFS 1994: 1194). Sedan 2000 är denna skyldighet reglerad i samtliga förordningstexter. Lagstiftningen med avseende på åtgärdsprogram har således både synkroniserats, vidgats och stärkts under senare år.

Forskning och utvärdering om åtgärdsprogram Sverige

Som en del av den Nationella Kvalitetsgranskningen (Skolverket, 1999) inspekterades skolors arbete med åtgärdsprogram. Där konstaterades att åtgärdsprogram skrevs, men att skolans personal däremot inte alltid arbetade utifrån deras innehåll. Granskningen visade också att den beskrivna problematiken även fortsättningsvis vanligen förlades hos eleven själv som egenskaper eller brister istället för att ses ur ett bredare perspektiv med inriktning mot den pedagogiska miljön. Programmen bedömdes också vara likriktade, liknande åtgärder föreslogs för merparten av alla elever. Kvalitetsgranskningen konstaterade också att utvärderingsbara åtgärder och mål ofta saknades.

I en enkätstudie om åtgärdsprogram som utförts på uppdrag av Skolverket svarar personal i grundskolan, enligt Persson och Asp-Onsjö (2000), att åtgärder främst är inriktade på vad som kan anses vara kompensation av elevens brister. Den problematik som finns inbäddad i skolans verksamhet beaktas däremot sällan. Studien visar också att personal uppfattar specialpedagogens yrkesroll som central vid både initiering, utarbetande och uppföljning av åtgärdsprogram.

Ahlberg (2001) som studerat arbete med åtgärdsprogram i relation till elever som anses ha matematiksvårigheter pekar på samma problematik. Hon menar att ensidig fokusering på elevens individuella prestationer utan beaktande av den pedagogiska miljön riskerar att leda till att krav på förändringar av pedagogiken inte synliggörs. Som en motkraft mot denna individfokusering menar Ahlberg att arbete med åtgärdsprogram bör ses som ett lagarbete. Samarbete och dialog i arbetslaget kan skapa förutsättningar att ”lyfta” problematiken och synliggöra

både pedagogiska strategier och samspelsaspekter. Hon menar också att specialpedagogen kan utgöra en resurs i arbetslaget när ytterligare kompetens krävs. Vid särskilt komplicerade situationer som inte enbart berör matematiksvårigheter kan dessutom utredningar av resursteam, läkare, psykolog eller av sociala instanser behövas. En problematisk aspekt av samverkan som också belyses av Ahlberg är att viktig information i många fall "försvinner på vägen" utan att nå fram till pedagogen närmast eleven. Det är inte ovanligt att resultat av utredningar runt elever samlas hos olika instanser utan att nå ut till berörd personal. Värdet av utredningar kan ifrågasättas om de som arbetar med eleven inte får del av resultatet.

I en studie publicerad av Skolverket (2003) beskriver Persson och Andreasson pedagogisk differentiering som en balansakt mellan å ena sidan en individuell anpassad pedagogisk verksamhet och å andra sidan en kollektiv sådan med fokus på samarbete. De menar att det föreligger en risk att ett alltför hårt individinriktat arbetssätt ensidigt främjar elevens individuella prestationer medan aspekter som berör samarbete lämnas utanför. Persson och Andreasson beskriver också att åtgärdsprogram förefaller vara skolspecifika, det vill säga att de i en särskild verksamhet liknar varandra eller ger uttryck för den verksamhet i vilka de ingår. I studien lyfter de fram både positiva och negativa aspekter av arbete med åtgärdsprogram. Som en positiv effekt menar de att programmen medverkar till att skapa en arena för diskussioner och pedagogiska samtal. På så vis tydliggörs också ansvarsfördelningen mellan olika deltagare. Dessutom påpekar författarna att åtgärdsprogram utgör viktiga uppföljnings- och utvärderingsinstrument. De är däremot kritiska till att ett flertal av de elever som ingått i studiens fallstudier förmedlat en känsla av maktlöshet. Eleverna förfaller inte alltid ha förstått innebörden i sina åtgärdsprogram. Författarna förhåller sig därför tveksamma till om det är relevant att elever och föräldrar ska underteckna dokument vars innebörd de inte fullt ut varit insatta i.

I en annan studie om åtgärdsprogram belyser Lahdenperä (1997) invandrarelevens skolsituation. Denna undersökning skiljer sig från de övriga studierna genom att det empiriska materialet inte består av autentiska program utan av dokument som är producerade i kurssammanhang vid Lärarhögskolan i Stockholm. Studiens resultat visar dock samma mönster som övriga studier. Det vill säga, problematik förläggs företrädesvis hos individer som egenskaper eller beteenden snarare än att ses i relation till omgivande faktorer.

Dokumentation som liknar åtgärdsprogram finns även i andra länder än Sverige. Eftersom skolverksamheten utformas olika i olika nationer är det svårt att göra några direkta jämförelser. Jag har därför valt att enbart beskriva svenska förhållanden. För internationell jämförelse mellan liknande former av dokumentation se exempelvis Skolverket (2003).

KAPITEL 3

DET SPECIALPEDAGOGISKA FORSKNINGSFÄLTET

I följande avsnitt kommer jag att göra en kortfattad redogörelse av det specialpedagogiska forskningsfältet. Olika perspektiv på hur historien beskrivs ger skilda synsätt på hur framtiden förväntas ta gestalt. Hur den specialpedagogiska historiken uppfattas blir på så sätt avgörande för att skapa förståelse för de utmaningar som framtiden förväntas erbjuda⁹.

Det specialpedagogiska forskningsfältet är komplext, vilket framhålls av flera forskare (Fischbein, 1996; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Ahlberg, 1999, 2002; Helldin, 1997; Thomas & Loxley, 2001; Riddell, 2002). Det beror delvis på att fältet hämtar sin förståelse från flera olika discipliner som psykologi, sociologi och medicin. En annan orsak är att forskningen speglar en verksamhet som i sin tur är svårdefinierad. Specialpedagogisk verksamhet beskrivs av Persson (2001) som något som ska sättas in när den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till. Persson menar således att specialpedagogiska åtgärder ska komplettera och stödja den ordinarie verksamheten. Ahlberg (1999) förstår uppdraget på ett liknande sätt när hon med stöd i Grundskoleförordningen (5 kap. 5§) beskriver den specialpedagogiska verksamheten som den del av skolans praktik som skall erbjuda stöd till elever i svårigheter.

Specialpedagogisk forskning har av tradition behandlat frågor om social gemenskap och utanförskap. En dimension som därmed blir central är frågan om normalitet respektive avvikelse. Vilka elever anses "vara normala" och vilka räknas som avvikande? Specialpedagogisk teoribildning har rört sig runt två olika och ofta motstridiga uppfattningar (Ahlström, Emanuelsson & Wallin, 1986; Bladini, 1994; Persson, 2001; Ahlberg 1999, 2001; Söder, 1989, 2005). Den ena betraktar avvikelse främst som en individuell företeelse. Specialpedagogik handlar då i första hand om att kompensera för en individbunden problematik. Historiskt sett har detta synsätt varit vanligast förekommande. Den andra uppfattningen är relaterad till idén om "en skola för

⁹ Se också exempelvis Jakobsson (2002) eller Ekström (2004) för utförliga beskrivningar.

alla” och sammanlänkad med demokratiska ideal om alla elevers rättighet att vara delaktiga i den gemensamma skolgruppen och även i samhället i stort. Sedan 1970-talet har detta synsätt fått ett allt större genomslag i svensk skolpolitik. Motsättningen mellan dessa båda uppfattningar speglas på olika sätt i beskrivningen nedan.

Två dominerande perspektiv

Haug (1998) delar in det specialpedagogiska fältet i två olika perspektiv som han benämner ett *kompensatoriskt*- respektive ett *demokratiskt deltagarperspektiv*. Han menar att dessa perspektiv i sin tur ligger till grund för olika pedagogiska strategier. Med det kompensatoriska perspektivet avses som namnet antyder, en ansats där eleven ska kompenseras för sina svårigheter. Problematiken förläggs hos individen som ses som bärare av sin problematik. I det demokratiska deltagarperspektivet däremot förläggs problematiken i huvudsak på samhällsnivå. Skolan betraktas som en mötesplats och en demokratisk arena där samtliga medborgare har rätt att delta. I sin analys utgår han från ett rättviseperspektiv där han hämtat inspiration från bland andra Dewey och Rawls. Haug pekar också på den sköra balansakten mellan inkludering och osynliggörande. I vissa situationer med långt driven inkludering, men med avsaknad av pedagogisk anpassning, riskerar elever att delta utan att för den skull ha något reellt inflytande över sin egen skolsituation. Det kommer då att handla mest om en rent fysisk inkludering, eleven finns med i rummet, men utan att kunna delta på egna villkor eller utifrån sina egna förutsättningar.

Under senare tid har Haug delvis förändrat sitt perspektiv och efterlyser mer empirinära, så kallade mikrostudier, av inkludering (2005). Han framhåller nödvändigheten av tät kontakt mellan forskning och praxis för att studier av inkludering fortsättningsvis ska generera meningsfulla resultat. Exempelvis menar Haug att teoretiska verktyg som kan användas för att belysa inkluderingens kärna, kan hämtas i den teoribildning som kan härledas från Vygotsky och Bakhtin. Inkludering från detta perspektiv kan inte ses som något statiskt tillstånd utan snarare som en ständigt pågående process med ovisst utgång.

Den forskare som det vanligtvis refereras till när det gäller redovisning av specialpedagogikens olika perspektiv är David Skidmore (1999, 2005). Hans

indelning i *psyko-medicinskt*, *sociologiskt* och *organisatoriskt* paradigm har fått genomslag i diskussionen. Trots att han talar om tre olika paradigm menar jag att de snarare kan ses som två motsatta, vilket jag motiverar i slutet på detta avsnitt. Jag väljer att relatera till honom något mer ingående på grund av hans betydande inflytande över diskussionen. Skidmore (2005) beskriver olika traditioner eller *traditions of thinking* som han menar präglar framväxten av det specialpedagogiska forskningsfältet. Han växlar mellan att benämna dem traditioner eller paradigm. Den första traditionen benämns *psyko-medicinsk* på grund av att det hämtat sin förståelsegrund främst från medicinsk och psykologisk forskning. Paradigmet utvecklades framför allt under den tidigare hälften av 1900-talet. Skidmore menar att det fortsätter att lämna värdefulla bidrag när det gäller elever med en viss typ av funktionsnedsättning som exempelvis Downs syndrom eller autism. Han anser däremot att det blir mer problematisk när det används i relation till exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar¹⁰ som ADHD eller ADD. Det beror på att dessa så kallade symtomdiagnoser ställs på grundval av värdeladdade och kulturspecifika kriterier. De riskerar därigenom att bli både oprecisa och subjektiva. Gemensamt för denna tradition är att den främst placerar problematiken hos den enskilde individen medan övriga aspekter lämnas utanför analysen.

Skidmore (2005) ser det som han benämner det *sociologiska* paradigmet framväxt på 1980-talet som en reaktion mot reduktionismen eller oförmågan att fånga komplexitet hos det psyko-medicinska. Som namnet antyder hämtas kunskapsbasen främst från sociologin (Tomlinson 1982; Barton & Tomlinson, 1981; Barton, 1988). Paradigmet innebär att sociologiska förklaringsmodeller hämtade från strukturalistisk och neomarxistisk håll ligger till grund för förståelsen. Detta paradigm skiljer sig skarpt från det föregående genom att problematiken främst förstås utifrån strukturella grunder. Problematik lyfts från den enskilde eleven och placeras i stället på samhällsnivå. Detta synsätt resulterade i sin tur, enligt Skidmore, i att specialpedagogik sågs som en sorteringsmekanism som reproducerade samhällelig ojämlikhet. Han menar att en positiv effekt av detta paradigms genomslag var att det bidrog till att göra skolans personal medveten om de negativa stämplingseffekter som diagnoser i vissa fall medförde. Dessutom medverkade det till att sätta fingret på risken med att bygga upp två parallella utbildningssystem, ett allmänt och ett speciellt.

¹⁰ Attention Deficit/Hyperaktivitet Disorder respektive Attention Deficit Disorder. Förkortningar av olika diagnoser avseende hyperaktivitets- eller uppmärksamhetsstörningar enligt Amerikanska Psykiatriska Föreningens manual DSM – IV.

Reduktionismen inom detta paradigm kan dock om det drivs för långt, resultera i att sorteringsfunktionen uppfattas som en mekanisk eller automatisk process som står utanför all påverkan. Skidmore menar att influens från detta paradigm fortfarande är stark och att bland annat policyanalys och policykritik fortsatt kommer att vara en viktig del av fältet.

Parallellt med det sociologiska utvecklas det som Skidmore (2005) benämner det *organisatoriska* paradigm (Skrtic, 1991, 1995; Ainscow, 1991) även om det, enligt min uppfattning, snarare kan ses som en utvidgning av det sociologiska. Det placerar huvudsakligen problematiken i skolan och dess organisation. Gemensamt för det sociologiska och det organisatoriska paradigm är att det relativt ensidigt förlägger problematiken i strukturer utanför individen. Det organisatoriska paradigm hämtar sin förståelse från en funktionalistisk teoribildning och ser skolor som mer eller mindre framgångsrika agenter för socialisering av elever. En stelbent organisation där eleven ska anpassas till skolan i stället för det omvända uppfattas som roten till problemet. Ainscow (1991) hårdrar perspektivet och menar att elever med särskilda behov kan ses som artefakter av ett traditionellt sätt att organisera skolan. Botemedlet är omstrukturering av skolan som organisation. Begreppet "adhocracy" förs fram av Skrtic (1991, 1995) och betecknar kreativa, tillfälliga lösningar och samarbete i kontrast mot stela och oföränderliga strukturer och hierarkier. Det problematiska är att även denna tradition blir reduktionistisk när den renodlas, dels med utgångspunkt från de synpunkter som jag påpekat ovan men också för att de teoretiska modeller som Skrtic använde utvecklades för att analysera effektiviteten i storskaliga industrier och inte i kommunala och statliga organisationer. Det medför att analyser som utförs inom denna tradition riskerar att bli grunda eftersom de inte förmår ta hänsyn till flera av de aspekter som är utmärkande för institutioner. Det resulterar också i att skillnaden mellan olika aktörer förenklas och reduceras och att mellanlägen och nyanser riskerar att osynliggöras. Paradigmets styrka ligger enligt Skidmore (2005) bland annat i att det utlovar en heltäckande och total lösning på problemet med elever i behov av stöd utan behov av extra resurser. Denna "magiska formel" gör det troligt att det fortsatt kommer att ha stort inflytande.

Skidmore (2005) menar vidare att varje paradigm har givit värdefulla bidrag till förståelsen av den specialpedagogiska forskningen men hans poäng är att de har en tendens att förklara komplicerade samspel med förenklade förklaringar.

Learning difficulties are conceptualized as the product of factors located within the individual, or society at large, or the school, but the possibility of interaction between factors operating at different levels of analysis are overlooked (Skidmore, 2005, s. 11).

En svaghet som samtliga av de redovisade paradigmen delar är, som citatet ovan antyder, att de saknar förmåga att väva samman aspekter på flera olika nivåer. Det leder till att komplexiteten reduceras och att aspekter som ligger dolda och som placeras ”i skuggan” har en tendens att återkomma underifrån. En annan väsentlig svaghet är att de visar ett dämpat intresse för den konkreta praktiken och de lärandeprocesser som är centrala i skolans vardag.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) gör i en forskningsöversikt en genomgång av senare specialpedagogisk forskning. Den indelas i vad de benämner ett *kategoriskt* respektive ett *relationellt* perspektiv med hänvisning till Webers idealtyper (Weber, 1904/1949). Karaktäristiskt för det *kategoriska* perspektivet är att den problematik som uppstår reduceras till en effekt av individuell avvikelset. Svårigheter förstås som bundna till personer som ska kompenseras. Enligt det *relationella* perspektivet däremot uppfattas problematik som något som uppstår i interaktion mellan en elev och den omgivande miljön. Ett problem med nämnda uppdelning blir, enligt mitt sätt att se, att de fall då problematiken ensidigt förläggs på skol- respektive samhällsnivå placeras i det relationella perspektivet. Det är tveksamt om interaktion, som diskussionen ovan visar, kan ses som utmärkande drag för dessa synsätt. Det medför att denna indelning riskerar att osynliggöra vissa centrala aspekter.

Ett tredje perspektiv

Under senare tid har även Claes Nilholm gjort en genomgång av olika specialpedagogiska forskningstraditioner internationellt och delat in fältet i olika perspektiv. Han benämner det första perspektivet *kompensatoriskt*. Det kännetecknas av att det är underordnat psykologisk och medicinsk forskning och att de pedagogiska åtgärderna insatserna syftar till att kompensera för individuella brister. I perspektivet ses diagnosticering som en central aspekt eftersom det anses viktigt att identifiera de elever eller grupper av elever som anses behöva stödåtgärder. Som en reaktion på det kompensatoriska perspektivet uppstod det som han benämner *det kritiska perspektivet*¹¹ (Nilholm, 2003, 2005). Karaktäristiskt för ett kritiskt perspektiv är att specialpedagogik ses som en del

¹¹ Egentligen vore det möjligen mer korrekt att tala om flera olika kritiska perspektiv.

av ett strukturellt förtryck av avvikande grupper. Gemensamt för båda perspektiven är att specialpedagogik ses som ett sätt för institutionella intressen att bemästra sina egna tillkortakommanden.

Kunskap inom det kritiska perspektivet (Nilholm, 2003, 2005) ses inte som objektiv utan som relativ och beroende av det sammanhang där den produceras. Den ses också som avhängig olika gruppers skilda intressen och blir därmed knuten till frågan om makt. Varför vissa elever betraktas som ”normala” medan andra inte gör det är av central betydelse eftersom normalitet kan ses som en förutsättning för fullt deltagande i samhället. Det medför i sin tur att ideologikritik utgör en av grundvalarna för perspektivet. Som dess viktigaste företrädare nämns Skrtic¹².

Nilholms poäng är att både det kompensatoriska och det kritiska perspektivet delar en genomsam tankefigur som bygger på *problem, diagnos* och *bot*. För det kompensatoriska perspektivets del innebär det att individuella svårigheter genom kompensation ska kunna avhjälpas eller botas hos individen i fråga. Hos det kritiska perspektivet däremot innebär argumentationen snarare att en utopi om det perfekta samhället kan skönjas. Genom att avskaffa specialpedagogisk verksamhet med dess marginaliserande effekter, ska alla elever kunna mötas utifrån sina egna behov, fritt från segregering och språkbruk eller institutionella arrangemang. Nilholm (2003, 2005) menar således att de lösningar som dessa båda sysätt presenterar på sitt sätt är realistiska och saknar tillräcklig grund i praxis.

Med utgångspunkt hos Clark, Dyson & Millward (1998) och Dyson & Millward (2000) utvecklar Nilholm (2005) ett tredje perspektiv. Denna riktning benämner han ett *dilemmaperspektiv* eftersom det betraktar skolans verksamhet som en arena där olika dilemman blir synliga. Karakteristiskt för ett dilemma är att de motsättningar som existerar inte i någon egentlig mening kan lösas. Intressekonflikter mellan olika grupperingar och mellan skiftande målformuleringar på olika nivåer kan endast hanteras temporärt. Ett sådant dilemma berör exempelvis synen på elevers olikhet. Alla elever ska mötas utifrån sin olikhet samtidigt som de också ska erhålla vissa gemensamma erfarenheter. Detta dilemma bildar i sin tur utgångspunkt för processer som medför kategorisering av elever. Nilholm menar att etnometodologisk

¹² Jämför Skidmore (2005) som istället placerar Skrtic i det organisatoriska paradigmet.

forskning¹³ visat att kategorisering sker oavsett om den är avsiktlig eller inte. Elever kategoriseras exempelvis efter ålder och kön eller i godkända eller inte godkända elever. Kategorisering är så att säga en del av institutioners sätt att kommunicera.

Ett annat utmärkande drag för *dilemmaperspektivet* är sättet att bedriva forskning främst genom praxisnära metoder medan företrädare för det kritiska perspektivet ofta laborerar med idealtyper. Karaktäristiskt för ideal är att de kan realisera universella värden, det skiljer dem dessvärre från vad som kan uppnås i konkreta verksamheter, där olika goda värden ofta står i kontrast till varandra. Forskning som tar sin utgångspunkt i ett dilemmaperspektiv studerar företrädesvis konkreta praktiker där komplexiteten manifesteras utifrån de dilemman som skall hanteras. Intresset riktas således mot hur dessa dilemman tar gestalt under specifika omständigheter i tid och rum.

Poängen med ett dilemmaperspektiv är att fokusera komplexiteten i konkreta utbildningssystem avseende hur olika dilemman hanteras, snarare än att ge lösningar på hur de ska upplösas (Nilholm, 2005, s. 135)

En av de forskare som utvecklade dilemmaperspektivet i dess ursprungliga form, Alan Dyson, belyser dilemmat mellan utbildning som ett personligt projekt för utveckling och som ett sätt för staten att utbilda sina medborgare. Dyson (2005) menar att balansen dem emellan förskjutits under senare år. Medan utbildning under efterkrigstiden framför allt sågs som ett personligt projekt har statens behov fått en allt mer framskjuten position under senare år. I ljuset av detta blir deltagande i skolan mer en skyldighet än en rättighet. Alla medborgare, eller snarare så många som möjligt, ska utbildas för att senare kunna klara sin egen försörjning. Dyson menar att inkludering därför inte enbart ska förstås utifrån ett rättighetsperspektiv. Det har också visat sig vara en lönsam affär för staten eftersom det påverkar de lågpresterande i gynnsam riktning att delta i blandade grupper. Dyson hänvisar till nyliberala idéströmningar i England, men mönstren återfinns även i svensk skolpolitik. Han menar att det således inte enbart är ideologiska skäl som ligger bakom kraven på inkludering utan att även samhällsekonomiska orsaker¹⁴ inverkar.

Föreliggande studie kan ses som ett bidrag till den praxisnära forskning som flera forskare på fältet efterlyser (Skidmore, 2005; Haug, 2005; Ahlberg 2001).

¹³ Se teorikapitlet för utförligare beskrivning av hur begreppet kategorisering används.

¹⁴ Se även Ekström (2004).

KAPITEL 4

ENKÄTSTUDIEN

Föreliggande studie består som tidigare nämnts av två olika delstudier. I detta kapitel redovisas den ena delstudien – enkätstudien – som helhet. Det innebär att jag redogör för både delstudiens syfte, genomförande och resultat. I undersökningens diskussionskapitel flätas resultatet av de båda studierna samman.

Enkätstudiens resultat inleds med en redovisning av den enkätstudie som genomfördes i samtliga grupper/klasser i grundskolan i Axevalla kommun, våren 2003. I studien besvarar var och en av kommunens pedagoger en enkät för varje elev som bedöms vara i behov av någon form av stöd. Avsikten med enkäten är att få en överblick över arbetet med åtgärdsprogram i den undersökta kommunen. Genom enkäten kan ett stort antal informanter¹⁵ tillfrågas och ett brett underlag inhämtas.

De frågor som belyses är exempelvis vad som föranlett utarbetandet av åtgärdsprogrammet, vilka personer som varit delaktiga vid framtagandet, vilken typ av åtgärder som föreslås och i vilken utsträckning dessa anses bidra till måluppfyllelse. Enligt Skolverket (Nationella kvalitetsgranskningar, 1999; Skolverket, 2003) utarbetas numera åtgärdsprogram för merparten av de elever som anses behöva ett sådant. När det gäller deras innehåll, hur de används och i vilken utsträckning de medverkar till måluppfyllelse, föreligger det däremot bristfällig kunskap om. Studien inleds således med en enkätstudie som i ett senare skede kompletteras med fallstudier för att fördjupa undersökningen om olika aspekter av arbetet med åtgärdsprogram.

Det finns av olika anledningar svårigheter, att i en enkät inhämta information om vilka elever som är i behov av stöd och att nyanserat beskriva hur detta stöd är utformat. Samma elev kan definieras som en elev i behov av stöd under vissa förhållanden för att under andra villkor fungera väl utan särskilt stöd. För att fånga komplexiteten och spegla de olika verksamheterna på ett relevant sätt har representanter från skolpersonalen deltagit i framtagandet av enkäten.

¹⁵ I enkätstudien benämns de som besvarar enkäten för informanter.

Som tidigare beskrivits kommer delstudiens resultat att redovisas i detta kapitel medan ett mer övergripande resonemang kommer att föras i diskussionskapitlet där resultatet från enkätstudien och fallstudierna diskuteras.

Syfte

Enkätstudiens huvudsyfte är att inhämta underlag för en bred beskrivning av arbetet med åtgärdsprogram i kommunen. Mer precist avser den att lyfta fram och undersöka delaktighetens betydelse för elevers möjlighet att nå målen¹⁶. Delaktigheten¹⁷ studeras med avseende på såväl personal som förälder och elev.

Metod

Informanter är samtliga pedagoger i kommunens grundskola som har ansvar för någon elev i behov av särskilt stöd. I kommunen finns 290 heltidstjänster, av dem har 250 besvarat enkäten på grund av att de haft en sådan typ av tjänst som inneburit direkt ansvar för någon elev i behov av särskilt stöd. Informanterna besvarade en enkät för var och en av de elever som de var ansvariga för¹⁸ och som 1) *hade* eller som 2) *hade behövt ha* ett åtgärdsprogram knutet till sig enligt deras bedömning. Det totala antalet elever i skolår 1-9 i kommunen uppgår till cirka 4 000. Av dessa anses enligt enkäten ca 22 % ha behov av någon form av stödåtgärder. Samtliga pedagoger deltog i undersökningen och det var möjligt för samma lärare att besvara ett flertal enkäter under förutsättning att han/hon var ansvarig för flera elever i behov av stöd. Antalet besvarade enkäter uppgår till 864, en för varje elev som anses vara i behov av någon form av stöd. Av dessa har 661 elever ett åtgärdsprogram medan 203 saknar ett åtgärdsprogram trots att de anses vara i behov av ett sådant.

Enkätens utformning och genomförande

Enkätstudien kopplas till kommunens kvalitetsarbete genom att den ger en förutsättning för att analysera arbetet med åtgärdsprogram i kommunen som helhet men också inom varje skolområde och på varje enskild skola. Enkäten gör det möjligt att separera och studera gruppskillnader med avseende på exempelvis kön, skolår och uppfattad problembild mer detaljerat. Genom att enkäten kan repeteras kan jämförelser över tid också göras. Enkäten är

¹⁶ Här avses både kunskapsmål och strävansmål.

¹⁷ Hur begreppet delaktighet används i denna studie definieras på s. 17.

¹⁸ Rektor är ytterst ansvarig och delegerar uppgiften till sin personal, oftast klasslärare eller mentor.

följaktligen framtagen i ett sammanhang som delvis ligger utanför denna studies design.

För att utforma enkäten så att den speglar praktiken i de olika skolområdena utarbetade jag formuläret i samverkan med representanter från varje skolområde. För vart och ett av kommunens 10 skolområden utsågs därför en specialpedagogiskt ansvarig av områdets rektor. Under tre tillfällen hösten 2002 samlade jag, tillsammans med kommunens utvecklingschef, representanterna från respektive skolområde för att diskutera underlaget till enkäten. Däremellan resonerade kontaktpersonerna igenom enkätförslagen med sina kollegor inom respektive skolområde. De synpunkter som framkom ventilerades därefter vid gruppens möte. I december 2002 förelåg ett accepterat utkast som omformades till ett frågeformulär. Med hjälp av en särskild identifikationskod fick varje informant tillgång till enkäten ”on line”. Vid studiens genomförande fanns kontaktpersoner tillgängliga för att bistå de pedagoger som hade behov av stöd inför besvarandet av enkäten under de två veckor då den var tillgänglig. En detaljerad manual för hur enkäten skulle fyllas i bifogades också¹⁹.

Enkätfrågorna

Enkäten består av nio delar med varierande antal frågor (se bilaga A och B). Den första delen innehåller frågor om elevens kön och skolår. Den andra delen gäller uppgifter om informanten som exempelvis utbildningsnivå och uppdrag i arbetsenheten. I den tredje delen preciseras elevens problembild. Den fjärde delen handlar om eventuell samverkan med kommunens specialpedagogiska resurscentrum²⁰ och i så fall i vilken form denna samverkan skett. Den femte delen behandlar frågan om ett åtgärdsprogram finns utarbetat för den berörda eleven och när detta i så fall formulerats. Den sjätte delen behandlar åtgärdsprogrammets framtagande, i vilket sammanhang det tagits fram och vilka personer som varit involverade i processen liksom vem eller vilka som tagit initiativ till utarbetandet. Del sju behandlar åtgärdsprogrammets innehåll och i den åttonde delen skattar pedagogen om arbetet med åtgärdsprogram bidragit till måluppfyllelse eller ej. Den nionde delen behandlar relationen mellan den individuella utvecklingsplanen och åtgärdsprogrammet. Enkätens sista del berör förekomsten av individuella utvecklingsplaner, vem som är ansvarig för utformandet av dessa och om informanten uppfattar de två dokumenten som samstämmiga.

¹⁹ Manualen bifogas som bilaga C.

²⁰ Kommunens specialpedagogiska resurscentrum beskrivs på s. 20.

Det bör noteras att samtliga svar är informanternas skattningar. Studiens resultat redovisas oftast i frekvenstabeller och i korstabeller för att illustrera samband visuellt. I vissa fall, som exempelvis när det gäller att pröva om och i så fall i vilken utsträckning elevens delaktighet har betydelse för måluppfyllelsen, används Somer's D (Healey, 2005). Val av analysmetod baseras på variabelernas skalnivå – ordinalskala, samt att det inte enbart är sambandets styrka utan också signifikansen i variabelernas beroende-oberoende förhållanden som undersöks.

Validitet och reliabilitet

Min egen förtrogenhet med skolans verksamhet efter drygt 20 år som lärare i olika skolår har varit en fördel för studien genom att jag haft kännedom om exempelvis verksamhetens komplexitet, språkbruk och variationen i lokala skolkulturer²¹. Enkäten har utarbetats i nära samarbete med representanter från fältet. Diskussioner har förts om vilka frågor som bör ställas och hur frågorna skulle formuleras för att på ett relevant sätt fånga hur man arbetar med åtgärdsprogram på de olika skolorna. Bortfallet har varit litet, endast 2.8 procent av enkäterna föll bort på grund av att de saknade för studien väsentliga uppgifter.

Representanter med god kännedom om den lokala kulturen har inte bara deltagit vid enkätens framtagande utan också funnits tillgängliga för respektive informant när enkäten fyllts i. En skriftlig instruktion för hur enkäten var tänkt att besvaras utarbetades också och bifogades enkäten. Samtliga informanter har därigenom fått tillgång till betydande stöd och information i samband med det tillfälle då de besvarat enkäten. Det kan dock inte uteslutas att det förkommit en viss lokal variation med avseende på tillgång till stöd vid själva svarstillfället. Exempelvis kan lärare vid mindre skolor ha haft något sämre tillgång till stöd. Detta på grund av att representanterna/stödpersonerna för respektive skolområde oftare har rekryterats från större skolor och i högre utsträckning varit tillgängliga för att kunna bistå informanterna på den egna större skolan.

Sammantaget talar min egen erfarenhet och kunskap och det omfattande samarbetet med personalen på skolorna för att både reliabiliteten och validiteten bör vara relativt god. När jag studerat hur enkäten har besvarats finns heller inte anledning att ifrågasätta detta. Det har heller inte upptäckts några uppenbart tvivelaktiga svar eller några motsättningar i hur enkäten besvarats. I de fall

²¹ Se exempelvis Berg, 1999.

resultaten från föreliggande studie kan jämföras med tidigare studiers är överensstämmelsen god.

En begränsning med studien som helhet är dock att undersökningen genomförs i en och samma Sydsvenska kommun. Konsekvenser av detta diskuteras i metodkapitlet på s. 83.

Etiska överväganden

Efter kontakt med den PUL²²-ansvarige vid Göteborgs universitet och en jurist som är knuten till kommunen utformades enkäten så att ingen enskild elev kan spåras eller identifieras i materialet. Resultatet kan genom detta förfarande endast användas för att studera grupper av elever. Genom en särskild nyckel till varje informants identitet är det däremot möjligt att spåra enskilda informanter. Identitetskoden förvaras inlåst i kommunhuset i den berörda kommunen och är endast tillgängliga för skolchef och utvecklingschef.

Resultat

Enkätens resultat redovisas initialt fråga för fråga. Dock inte i den ordning som de är arrangerade i enkäten. Vissa av frågorna har svarsalternativ som utesluter varandra som exempelvis kön. För vissa andra frågor kan informanten däremot markera ett flertal olika svarsalternativ. Längre fram i texten behandlas delaktighetens och samverkans betydelse mer ingående.

Informanterna

Enkäten är utformad så att var och en av kommunens grundskollärare har besvarat en enkät för varje elev som de är ansvariga för och som *har* eller *borde haft* ett åtgärdsprogram enligt deras bedömning. Eftersom sammanlagt 864 enkäter har besvarats av 250 informanter, innebär det att varje informant i genomsnitt har besvarat 3, 5 enkäter. Spridningen är stor, mellan 1 och 17 åtgärdsprogram. Informanten är oftast klasslärare eller mentor²³ men ansvaret kan i vissa fall av rektor delegeras till annan personal inom arbetslaget som exempelvis till specialpedagog. Genom att det är den ansvarige pedagogen som besvarar enkäten framgår också vem som i praktiken ansvarar för utformningen av åtgärdsprogram.

²² Personuppgiftslagen, 1998:204

²³ På vissa skolor har ansvaret för enskilda elever delats upp mellan personalen så att en så kallad mentor ansvarar för varje elev.

När informanten beskriver sin egen utbildningsnivå framgår att endast 2 procent saknar pedagogisk utbildning medan en något större andel för tillfället är under utbildning (4 %). Merparten av informanterna är klasslärare (82 %). De övriga fördelar sig mellan verksamhetsledare (16 %) specialpedagog eller speciallärare (14 %) eller annan lärare i arbetslaget (11 %). Vissa informanter har flera uppdrag samtidigt. Resultatet tyder på att arbetet med att formulera åtgärdsprogram inte huvudsakligen utförs av specialpedagog utan att klasslärare eller mentor har en nyckelposition i arbetet.

Eleverna

Enkäten visar att 22 procent av kommunens elever anses vara i behov av stöd. Av dessa har 17 procent ett åtgärdsprogram. Resultaten stämmer väl överens med tidigare undersökningar (Skolverket, 2003). Även när det gäller fördelning mellan kön stämmer studiens resultat överens med tidigare studier, såväl svenska som internationella, som visar att ungefär dubbelt så många pojkar som flickor har ett åtgärdsprogram (Skolverket, 2003). Resultatet visar att könsfördelningen i gruppen som helhet (n=864) är 65 procent pojkar och 35 procent flickor. I gruppen som har åtgärdsprogram (n=661) är 67 procent pojkar och 33 procent flickor. Det innebär att 78 procent av de pojkar som anses vara i behov av ett åtgärdsprogram också får tillgång till ett, medan motsvarande andel för flickorna är 73 procent. Det skiljer således 5 procent mellan grupperna. Det framgår alltså att det är förhållandevis fler pojkar som får ett åtgärdsprogram knutet till sig vid behov. Denna tendens, att skrida till handling i högre utsträckning när problematiken berör en pojke, kan möjligen vara en bidragande orsak till att fler pojkar än flickor har ett åtgärdsprogram.

Fördelningen av åtgärdsprogram varierar också beroende på skolår (n=661). En topp finns i skolår 4 (15 %) och en i skolår 6 (17 %). I år 5 sjunker andelen till 12 procent. En möjlig förklaring kan vara att ett större antal elever än förväntat inte nått målen i de nationella proven i skolår 5 och att ett ökande antal åtgärdsprogram därför utarbetas i skolår 6. I år 7 sjunker antalet åter kraftigt till 6 procent för att sedan ligga på 11 procent i skolår 8 och 9.

Elevens problembild

Var tionde elev som har ett åtgärdsprogram har också en medicinsk diagnos. Av dessa är fysisk funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk diagnos samt utvecklingsstörning de vanligast förekommande.

När det gäller orsaken till att ett åtgärdsprogram utarbetats anger 9 av 10 att det i varierande grad föreligger svårigheter att nå upp till kunskapsmålen i något eller några ämnen. Det förefaller också vara vanligt förekommande med en kombinatorik av olika typer av svårigheter. Den enskilt mest frekventa problematiken visar sig vara läs- och skrivsvårigheter (78 %) följt av koncentrationssvårigheter (74 %), matematiksvårigheter (72 %) och socio-emotionell problematik (56 %) eller kommunikationsproblematik av en eller annan art (46 %).

Resurscentrums delaktighet

För 29 procent av de elever som har ett åtgärdsprogram knutet till sig anges att personalen har någon form av kontakt med kommunens specialpedagogiska resurscentrum. Denna kontakt har bestått i olika åtgärder som exempelvis tillgång till stödpersonal, assistans vid utredning, handledning eller konsultation.

Åtgärdsprogrammets utarbetande

Resultatet visar att 30 procent av samtliga åtgärdsprogram är utarbetade²⁴ eller uppdaterade under den senaste månaden. Detta kan tyda på att en något högre andel åtgärdsprogram än vanligt färdigställdes inför undersökningens genomförande, möjligen på grund av att kommunledningen därigenom gavs möjlighet att ytterligare kontrollera dokumentationen. Dock ska påpekas att samtliga rektorer uppger att alla åtgärdsprogram vanligen uppdateras minst en gång per termin.

Informanterna har också fått besvara frågan om vilken annan personal de har samarbetat med vid utarbetandet av det senaste åtgärdsprogrammet. Det framgår att klassläraren varit engagerad i 89 procent av fallen medan specialpedagogen deltagit i drygt hälften. Övriga samarbetspartner uppges vara annan skolpersonal, resurscentrets personal samt skolledning. Det visar sig således att arbete med åtgärdsprogram inte ses som en uppgift enbart för klassläraren utan att personal samverkar vid arbete med åtgärdsprogram.

Det är vanligt förekommande att initiativ till utarbetande av ett åtgärdsprogram tas vid ett utvecklingssamtal. Därefter är det mest frekvent att någon annan lärare i arbetslaget initierat utarbetandet eller att initiativet är taget vid kontakt

²⁴ Med formuleringen "utarbetad" menas fortsättningsvis både utarbetande av ett nytt åtgärdsprogram och uppdatering av ett äldre.

med föräldrarna på annat sätt än vid ett utvecklingssamtal eller med en överlämnande lärare från tidigare skolår. Att eleven själv tar initiativ är däremot ovanligt, det sker i mindre än en procent av fallen.

Föräldrarnas delaktighet

Med delaktighet²⁵ menas här att förälder givits möjlighet att aktivt delta vid utarbetandet av elevens åtgärdsprogram. Även om styrdokumentet föreskriver att både eleven och dess vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta genomförs det i begränsad omfattning i praktiken.

Tabell 1. Föräldrars delaktighet i utarbetandet av åtgärdsprogram under olika skolår i procent.

	<i>Inte alls</i>	<i>Något</i>	<i>Ganska mycket</i>	<i>Mycket</i>
Skolår 1	24	21	28	28
Skolår 2	21	34	20	26
Skolår 3	18	35	23	24
Skolår 4	13	37	30	20
Skolår 5	15	29	33	23
Skolår 6	13	35	31	21
Skolår 7	39	15	23	23
Skolår 8	33	33	20	15
Skolår 9	24	32	21	23
Total	20	32	26	22

Tabell 1 visar att föräldrar inte varit delaktiga (inte alls och något) i 52 procent av samtliga fall. Delaktiga (ganska mycket och mycket) anses 46 procent vara. Den visar också att föräldrars delaktighet är något lägre ju äldre eleven blir. Delaktigheten är generellt något större i skolår 1-6 än i skolår 7-9.

Elevens delaktighet

En förutsättning för en dialog med eleven om vilka åtgärder som ska vidtas för att anpassa de pedagogiska förutsättningarna till hans eller hennes behov är att eleven själv deltar vid samtal där åtgärdsprogrammet utarbetas. Studiens resultat visar att detta ofta inte är fallet.

²⁵ Se s. 17 för en mer detaljerad beskrivning av hur begreppet används i studien.

Tabell 2. Elevers delaktighet i utarbetande av åtgärdsprogram under olika skolår, i procent.

	<i>Inte alls</i>	<i>Något</i>	<i>Ganska mycket</i>	<i>Mycket</i>
Skolår 1	62	31	2	2
Skolår 2	38	23	20	20
Skolår 3	41	37	16	7
Skolår 4	27	45	22	6
Skolår 5	26	32	33	10
Skolår 6	17	38	29	16
Skolår 7	39	21	23	18
Skolår 8	32	25	26	17
Skolår 9	26	30	18	27
Total	30	33	23	14

Tabell 2 visar att eleven själv inte är delaktig i utarbetandet av sitt eget åtgärdsprogram (inte alls och något) i 63 procent av fallen. Delaktiga (ganska mycket och mycket) anses endast 37 procent vara. Det framgår att elevens delaktighet är som störst i skolår 6 för att därefter sjunka i skolår 7. Observera att samtidigt som ett stort procent elever inte alls är delaktiga i skolår 9 (26 %) är också en stor andel (27 %) mycket delaktiga. Det tyder på att någon form av polarisering äger rum i skolår 9. De elever som är passiva blir fler samtidigt som andelen mycket aktiva också ökar. En jämförelse mellan de båda tabellerna visar att medan elevens delaktighet ökar med åren så är föräldrar generellt mest aktiva i skolår 4-6. Att elevens delaktighet i skolår ett är ringa beror sannolikt på att få åtgärdsprogram utarbetas i skolår 1.

Uppgifter om åtgärdsprogrammets innehåll

Informanterna uppger att arbetet med åtgärdsprogrammet är kopplat till utvecklingssamtalet på ett eller annat sätt i en stor del av fallen (knappt 70 %). Detta innebär att det är vanligt förekommande att åtgärdsprogrammet uppdateras tillsammans med föräldrar och elev i samband med utvecklingssamtal. Graden av delaktighet varierar och det aktiva arbetet förefaller som väntat att vara skolans ansvar. Vilka insatser som åtgärdsprogrammet resulterar i beskrivs i tabellen nedan.

Tabell 3. Uppgifter om åtgärdsprogrammets innehåll, förekomst i procent.

<i>Åtgärdsprogrammets innehåll</i>	<i>%</i>
Särskild färdighetsträning	76
Anpassning av arbetssätt	72
Liten grupp (helt eller delvis)	60
Anpassade läromedel	55
Stödpersonal	38
Förändring klass/gruppsammansättning	21
Annan	15
Kompetensutveckling personal ²⁶	5

Tabell 3 visar att särskild färdighetsträning är den vanligaste åtgärden som beskrivs i åtgärdsprogrammet, tätt följt av anpassning av arbetssätt. Därefter följer placering i liten grupp eller anpassning av läromedel. Förändring av klass- eller grupsammansättning beskrivs däremot som mindre vanlig.

Åtgärdsprogrammets bidrag till måluppfyllelse

Åtgärdsprogrammets bidrag till måluppfyllelse bedöms vara relativt omfattande. Två olika men besläktade frågor besvaras på liknande sätt.

Tabell 4. Åtgärdsprogrammets bidrag till måluppfyllelse i procent.

	<i>Inte alls</i>	<i>Något</i>	<i>Ganska mycket</i>	<i>Mycket</i>
I vilken mån lyckades ni nå de uppställda målen i åtgärdsprogrammet?	10	47	32	10
I vilken utsträckning tycker du att arbetet med åtgärdsprogrammet underlättar elevens dagliga skolsituation?	12	39	33	15

Tabell 4 visar att tilltron till att åtgärdsprogram bidrar till måluppfyllelse är begränsad. Det stora flertalet anser dock att det bidrar i viss utsträckning (något, ganska mycket eller mycket). Resultatet visar också att informanten i vissa sammanhang bedömer åtgärdsprogrammet som positivt för eleven även om det inte konkret innebär att han eller hon når specifika kunskapsmål. 42 procent av informanterna uppfattar åtgärdsprogrammets bidrag till måluppfyllelsen som

²⁶ Med kompetensutveckling menas i detta sammanhang utbildning för att möta en särskild elevs behov.

relativt omfattande medan 57 procent anser att de inte alls bidrar eller att bidraget är ringa.

Individuell utvecklingsplan

Den övervägande delen av eleverna i studien (80 %) har en individuell utvecklingsplan knuten till sig. I huvuddelen av dessa (74 %) är samma person ansvarig för båda dokumenten. Informanterna bedömer de båda dokumenten som samstämmiga i 80 procent av fallen.

Fördjupad resultatredovisning

I följande avsnitt kommer ett par aspekter av arbete med åtgärdsprogram att analyseras något mer ingående. De redovisas under rubrikerna "Delaktighetens betydelse" och "Kategorisering av eleven".

Delaktighetens betydelse

Utarbetande av ett åtgärdsprogram bör enligt Skolverket (2001a) ses som ett kollektivt arbete där arbetslaget tillsammans med eleven själv och elevens föräldrar samtalar och förhandlar om hur den pedagogiska verksamheten ska utformas för att anpassas till elevens behov. I avsikt att studera sambanden mellan informanternas skattningar av, å ena sidan, elevers och föräldrars delaktighet och, å andra sidan, måluppfyllelse används Somer's D (Healey, 2005) för att testa sambandets styrka och signifikans och korstabeller, för att närmare undersöka mönster i sambanden. Resultatet talar för att såväl elevens som föräldrars delaktighet har signifikant betydelse för måluppfyllelse.

Tabell 5. Betydelsen av elevens medverkan för måluppfyllelsen, samband i procent.

<i>Elev- medverkan</i>	<i>Lyckas nå måluppfyllelse</i>				Total
	Inte alls	Något	Ganska mycket	I hög grad	
Inte alls	56	36	20	14	30
Något	27	34	35	26	33
Ganska mycket	9	20	39	29	23
Mycket	9	11	16	31	14
Total	100	100	100	100	100

Not. Procentsiffrorna i tabellen är avrundade till närmaste heltal; Somer's D, asymmetriskt, med "lyckas nå måluppfyllelse" som beroendevariabel=0.23 ($p < 0.01$).

Tabell 5 visar sambandet mellan elevens medverkan och pedagogens skattning av måluppfyllelse. Tabellen visar också att när informanten skattar att man inte alls lyckas med måluppfyllelsen har eleven heller inte varit delaktig alls eller i mycket begränsad omfattning i 83 procent av fallen. Det framgår också att i de fall eleven inte alls är delaktig bedömer informanten att arbete med åtgärdsprogram inte heller lyckas alls i mer än hälften av fallen. Enbart i 9 procent av fallen där eleven är mycket delaktig bedömer informanten att måluppfyllelse inte alls har uppnåtts. När informanten däremot uppskattar att målen uppnåtts i hög grad har eleven deltagit ganska mycket eller mycket i 60 procent av fallen. Tabellen visar alltså att när lärare bedömer elevens delaktighet som relativt omfattande bedömer de samtidigt att de lyckas nå målen i högre utsträckning. Elevens aktiva deltagande framstår således som en viktig förutsättning för att arbetet med åtgärdsprogram ska bidra till måluppfyllelse. Även förälders aktiva medverkan förefaller ha betydelse för måluppfyllelsen.

Tabell 6. Betydelsen av föräldrarnas medverkan för måluppfyllelsen, samband i procent.

Föräldra- medverkan	Lyckas nå måluppfyllelse				Total
	Inte alls	Något	Ganska mycket	I hög grad	
Inte alls	43	25	10	5	20
Något	29	35	30	31	32
Ganska mycket	19	23	34	20	26
Mycket	10	17	26	45	22
Total	100	100	100	100	100

Not. Procentsiffrorna i tabellen är avrundade till närmaste heltal; Somer's D, asymmetriskt, med "lyckas nå måluppfyllelse" som beroendevariabel=0.24 ($p < 0.01$).

Tabell 6 visar sambandet mellan föräldrarnas medverkan och pedagogens skattning av måluppfyllelse. När det gäller föräldrarnas delaktighet framträder ett liknande mönster som för elevens delaktighet. Då informanten bedömer att man inte alls lyckats nå målen skattar de samtidigt föräldrarnas delaktighet som låg (inte alls eller något) i 72 procent av fallen. Det är däremot ovanligt att måluppfyllelse nås i hög grad samtidigt som föräldern inte varit delaktig alls. Det inträffar i 5 procent av fallen. Informanterna menar att de lyckas att nå målen i hög grad i 66 procent av de fall då föräldern bedömts ha varit ganska eller mycket delaktig.

Kategorisering av elevens problematik

Den mest frekvent beskrivna problematiken är svårighet att nå målen (90 %), av dem är 46 procent skattade som att svårigheterna är stora (3 eller 4 på en 4-gradig skala). Det är också vanligt att många olika typer av svårigheter sammanfaller.

Tabell 7. Antal olika svårigheter, i procent, hos elever med åtgärdsprogram (n=661)

<i>Antal olika svårigheter</i>	<i>Förekomst, %</i>
1	4
2	10
3	17
4	20
5	17
6	24
7	8

Tabell 7 visar att ett stort antal elever anses ha många olika typer av svårigheter. Det mest frekventa (24 %) är att eleven bedöms ha sex olika samverkande svårigheter.

Två tredjedelar av samtliga elever som har, eller som borde haft ett åtgärdsprogram (n=864) anses ha 3-6 olika typer av svårigheter samtidigt. Det innebär att ca 670 av kommunens 4.000 elever uppfattas ha en mångfacetterad problematik med ett flertal olika svårigheter. En del av detta resultat kan förklaras av att svårighet att nå kunskapsmålen ingår som ett svarsalternativ, något som gäller för merparten av dessa elever. Därigenom bedöms eleven ha minst två olika typer av samverkande svårigheter. Detta förklarar dock endast en liten del av utfallet. Att skolans personal uppfattar elevens problematik som mångfacetterad och komplex kan möjligen få till följd att problematiken kan tolkas på olika sätt under olika förhållanden.

Sammanfattning och diskussion

Resultatet av studien visar att i ca 90 procent av fallen skattar informanterna att arbete med åtgärdsprogram på ett eller annat sätt underlättar för eleven och bidrar till ökad måluppfyllelse. Det visar också att när lärare bedömer elevens och förälderns delaktighet som relativt omfattande bedömer de samtidigt att de lyckas nå de uppställda målen i betydligt högre utsträckning än annars. Studien belyser dessutom att det finns en skillnad i benägenheten att utarbeta åtgärdsprogram för pojkar respektive flickor generellt. Pojkar får i högre utsträckning tillgång till ett åtgärdsprogram om de anses vara i behov av ett.

Skillnaden är inte stor men kan möjligen förklara en begränsad del av differensen mellan andelen pojkar och flickor som har ett åtgärdsprogram. Resultatet visar också att elevens problematik generellt bedöms som komplex.

Sammantaget visar enkätstudien att samverkan inom personalen är relativt vanligt förekommande. Arbete med åtgärdsprogram kan sägas vara ett lagarbete där klasslärare eller mentor har en central position. Eleven och föräldrarnas delaktighet är däremot svagare utvecklad. Varken förälder eller elev deltar aktivt i en stor del av fallen. Detta är värt att lyfta fram, särskilt som förutsättningarna för att lyckas nå måluppfyllelse delvis är beroende av deras aktiva deltagande. Hur förälder och elev skattar sitt inflytande över processen säger delstudien dock ingenting om.

Resultatet visar också att en stor del av elevernas problembild framstår som komplex och svår att definiera entydigt. Flera olika svårigheter förekommer samtidigt, vilket möjligen kan bidra till att samtal i samband med utarbetande eller uppdaterande av åtgärdsprogram i vissa fall kan ha en positiv effekt genom att dialogen i sig kan vara klargörande. Även om det i många fall är svårt att klart definiera hur problematiken ska förstås, ger samtalet förutsättningar för att personal, förälder och elev ska komma fram till en ökad överensstämmelse i sättet att arbeta.

Det framstår också som att pojkar i högre utsträckning än flickor får tillgång till ett åtgärdsprogram när de anses vara i behov av det. En möjlig orsak kan vara att pojkars beteende oftare än flickors är utagerande (Wernersson, 1995; Gannerud, 2003). En tyst flicka stör ingen annan. Det gör däremot en utagerande eller mycket aktiv pojke. Sannolikt ingår även utagerande flickor i studien men de är troligen mindre representativa. För att klargöra dessa aspekter krävs fortsatta mer ingående studier. Dock är det så att numerärt sett är det fler pojkar som inte får åtgärdsprogram, när de behöver, än flickor (119 pojkar mot 84 flickor).

Som tidigare nämnts uppger flertalet av informanterna att arbete med åtgärdsprogram generellt sett underlättar elevens dagliga situation. Den dialog som trots allt förekommer förefaller ha en gynnsam effekt. Det är komplicerat att tydligt utreda vari denna positiva effekt ligger. En orsak skulle kunna vara att skolans personal genom arbete med åtgärdsprogram uppmärksammas på de elever som av en eller annan orsak har svårigheter att nå målen eller befinner sig i en i övrigt komplicerad skolsituation (Skolverket, 2001a; Skolverket, 2001b;

Skolverket, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2005). Den signal som både elev och förälder får genom att ett åtgärdsprogram utarbetas bidrar sannolikt också till att fokusera problematiken, medvetandegöra samtliga aktörer och mobilisera olika åtgärder för att underlätta elevens situation.

KAPITEL 5

FALLSTUDIERNA

I följande kapitel presenteras den andra av delstudien som utgörs av de så kallade fallstudierna. Kapitlet inleds med en genomgång av det teoretiska ramverk som använts, därefter redovisas metodologiska ställningstaganden. Resultatavsnittet påbörjas med en inledning som kan ses som en läsanvisning för de följande sex fallstudierna som sedan redovisas separat. Slutligen följer avsnittet sammanfattande slutsatser.

Teoretiskt ramverk

I detta kapitel beskrivs avhandlingens teoretiska ramverk och de analytiska verktyg som används. Studiens empiriska material är omfattande och består av insamlade dokument, intervjuer och samtalsutskrifter. För analys av empirin används ett flertal olikartade men komplementära teorier som samverkar till att belysa den komplexa verksamhet som beskrivs. Eftersom arbete med åtgärdsprogram kan ses som en diskursiv verksamhet har teorier som lyfter fram språkliga och kommunikativa aspekter så som sociokulturella och dialogiska perspektiv används. Goffmans analys av mänskligt samspel i sociala sammanhang utgör en utgångspunkt för analys av intervjuer och samtal (1959/1974a, 1974b, 1981).

Språk som social handling – ett sociokulturellt/dialogiskt perspektiv

Studien tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv så som det beskrivits av Säljö (2000, 2005) och Wertsch (1991, 1998). Det innebär att språket betraktas som det viktigaste kollektiva verktyget för att förstå och samspela med världen. Vi lär genom att använda språket som verktyg eller artefakt. Ett annat utmärkande drag för det sociokulturella perspektivet är att det främst intresserar sig för hur sociala praktiker konstitueras och kommer till uttryck. Hur olika tankar och idéer visar sig i praktiken blir det mest väsentliga och samspelet mellan individ och kollektiv blir av central betydelse. Kollektivet i detta sammanhang utgörs av olika institutioner eller verksamhetssystem och kommunikation utgör länken mellan individ och kollektiv. Vidare uttrycks det

som att institutioner så att säga ”talar” genom de individer som agerar som dess företrädare. Ett grundläggande antagande är också att tal och handling inte kan hållas åtskilda. Tal ses istället som en form av handling, genom att tala gör vi särskilda saker. Edwards formulerar det på följande sätt:

The approach to language taken (in this book) is that it is, in the first instance, a medium of *social action*, rather than a code representing thoughts and ideas, as psychologists have generally conceived it, or a grammatical system, as linguistics generally conceive it (Edwards, 1997, s. 84).

Edwards framhåller språkets sociala funktion framför ett mer individualistiskt eller psykologiskt å ena sidan eller ett lingvistiskt å den andra. Han menar att språkets psykologiska och lingvistiska funktioner är orsakade av dess sociala funktion, som han ser som överordnad. Detta innebär att språket ur en teoretisk synvinkel primärt används för att vi ska kunna kommunicera med varandra och även till att föra inre samtal med oss själva. Genom denna kommunikation gör vi något specifikt, vårt tal får påtagliga konsekvenser. Edwards syn på språk som social handling synsätt (Edwards, 1991, 1997) bottnar i en etnometodologisk teoribildning²⁷ inspirerad bland andra av Sacks (1992). Detta sätt att se på språkanvändning skiljer sig från en ”sändare- mottagare modell” eller den så kallade ”överförings- eller transmissionsmetaforen” som innebär en syn på språket som ett verktyg för att distribuera färdigförpackade kunskaper och färdigheter från en producent till en mer eller mindre passiv konsument (Säljö, 2005).

I ett sociokulturellt perspektiv ses språkanvändning som bundet till vilken praktik eller det som Lave & Wenger (1991) beskriver som ”praktikgemenskap” (*community of practice*) som den ingår i. Lave & Wenger beskriver hur olika institutioner organiserar sitt sätt att fungera och lösa olika typer av problem i dessa praktikgemenskaper där varje praktik har sina specifika problem och sitt specifika sätt att kommunicera. Genom livet ingår vi alla i en mängd olika praktikgemenskaper som sammantaget medför att vi socialiseras in i samhället. Skolan är en av dessa praktiker där särskilda sätt att kommunicera skapas. Lave och Wenger menar att en praktikgemenskap konstitueras av de olika aktiviteter av såväl kulturell, historisk och institutionell art som ”bär upp” en praktik. Dessa praktiker är något mer än bara aktiviteter som är lokaliserade här och nu. De bär också med sig sin historia och sina traditioner. De olika arbetslagen på skolorna som ingår i studien kan ses som olika lokala praktiker som verkar under

²⁷ Se exempelvis Beach (1997) för en utförligare beskrivning av etnometodologisk teoribildning.

särskilda omständigheter. En skola på landsbygden skiljer sig från en skola i tätorten, ett arbetslag med täta personalbyten kommer exempelvis att präglas av dessa skiften och skilja sig från en skola där personalstyrkan är mer stabil. Ett nät av olika förutsättningar påverkar varje lokal arbetsenhet. När jag benämner de olika arbetslagen som praktiker är det detta sätt att förstå begreppet som jag syftar på.

En utgångspunkt för studien är att språket är dialogiskt och att de samtal och texter som produceras i arbetslagen ingår i denna dialog. Kännetecknande för ett dialogiskt perspektiv är synen på språket som ett kollektivt verktyg som vi tillsammans lär oss att använda. Det dialogiska perspektivet ska här förstås så som det beskrivs av den ryske litteraturvetaren Bakhtin (1981, 1986) och senare vidareutvecklats av Linell (1990, 1998a, 1998b). Vårt språk är alltid dialogiskt till sin natur, varje talare har sin "voice", sin egen röst eller sitt eget sätt att uttrycka sig samtidigt som varje samtal ingår i en särskild kontext (Bakhtin 1981, 1986) Varje "yttrande" är både ett uttryck för något unikt och eget samtidigt som det är beroende av det sammanhang eller den kontext i vilket den ingår. Tal kan endast existera i form av dessa konkreta yttranden som byggs upp med utgångspunkt i tidigare yttranden. Delar av meningar fogas samman för att skapa nya betydelser. Vi lånar ord och sätt att uttrycka oss av varandra. Varje text, talad såväl som nedskrivna, innehåller delar av andra texter som ekar, återkommer eller tar aktuell gestalt i det talade eller skrivna. När vi talar svarar vi därigenom alltid i någon bemärkelse på något som tidigare uttalats. I språket är vi alltid på så vis orienterade mot "den andre" som också präglar vad som kommer att uttryckas;

The word in language is half someone else's. It becomes "one's own" only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intonation (Bakhtin, 1981, s. 293).

Denne andre kommer att skapa mening i det sagda utifrån sin förförståelse. Mening skapas i mellanrummet mellan flera aktörer, den som talar eller skriver, och den eller de som förstår. Varje yttrande blir på så sätt något unikt som inte går att upprepa. Även "sann" förståelse är därför dialogisk, en text eller ett yttrande kan förstås på ett oändligt antal olika sätt utifrån den position i tid och rum som den som tolkar yttrandet har (Bakhtin, 1981, 1986). Olika begrepp och metaforer kan också få eget liv och färdas genom texter. I de samtal jag studerat

förkommer exempelvis metaforen ”ingen egen motor” om en elev. Denna metafor lever sedan vidare i nya samtal och dokument.

När vi talar eller skriver gör vi det alltid inom ett särskilt socialt språk. Ett högtidstal, ett samtal i busskön eller ett utvecklingssamtal är av olika karaktär beroende på att de kan lokaliseras till olika typer av sociala språk. Ett socialt språk kan ses som ”a discourse peculiar to a specific stratum of society (professional, age group, etc.) within a given social system at a given time” (Bakhtin, 1981, s. 430). Detta sociala språk används för att skapa mening inom en särskild språklig omgivning eller *genre*. En *genre* skapar en bestämd språklig miljö och medverkar till att talet uttrycks och förstås på ett särskilt sätt. Genren skapar förväntningar både hos den som talar och den som lyssnar och bestämmer ramarna för var som kan sägas i en särskild kontext. I de institutionella samtal som ingår i studien är dessa ramar oftast relativt tydliga. Samtliga medverkande är väl medvetna om samtalets premisser och även om skolans personal har ett övertag i detta avseende är samtliga deltagare förtrogna med att samtalet tjänar ett visst syfte.

Intertextualitet, diskurs och rewording

Begreppet diskurs²⁸ introducerades ursprungligen av Foucault (1966) och betecknar hur språkliga aktiviteter underbygger bestämda konstruktioner av den sociala världen. I denna studie används begreppet diskurs för att beteckna olika sätt att tala och tänka. Det skiljer det från sätt som använder diskursbegreppet ur ett maktperspektiv som exempelvis den kritiska diskursanalysen som hos (Fairclough, 1992, 2001) från vilken jag dock hämtat ett par analytiska begrepp som jag ansett vara användbara för att analysera studiens empiri.

I praktiken är alla samtal komplicerade och motsägelsefulla. De är alltid inbäddade i olika sociala kontexter samtidigt som de är unika och individuella. Begreppet *intertextualitet* innebär att texter formas med utgångspunkt i andra texter och yttranden som de ”svarar på”. De får på så vis en ”historisk” dimension genom att de transformerar det förflutna – samtal och tidigare texter – till nutiden (Bakhtin, 1981, 1986). Olika yttranden kan ses som länkar i kedjor av andra yttranden som reflekterar varandra antingen direkt eller på ett indirekt sätt genom att det återger en del av ett annat yttrande. När delar av texter återkommer i andra texter kan de benämnas *intertextuella kedjor* (Fairclough

²⁸ Bartes (1983) beskriver att ordet diskurs etymologiskt kan härledas från begreppet *dis-cursus* som betyder att springa hit och dit eller att komma och gå.

1992, 2001). Det innebär att fragment av tidigare skrivningar införlivas och tar gestalt i nya texter. Ett exempel kan vara när vetenskapliga texter refereras i andra vetenskapliga texter eller i nyhetsrapportering i medier. Det är vanligt förekommande att exakta formuleringar i samtal om elever återkommer i åtgärdsprogrammets texter. Likaså att delar av tidigare texter tar gestalt i senare åtgärdsprogram.

Begreppet *diskursordning* hänvisar till de olika diskurser som finns att tillgå för att definiera ett fenomen. Vissa diskurser eller sätt att förstå och tala kommer att framstå som överordnade i det som kan benämnas *diskursiva fältet* (Fairclough, 1992, 2001). Det innebär att ett särskilt sätt att uppfatta fenomenet i fråga kommer att framstå som naturligt, synsättet vinner tolkningsföreträde och kommer därefter att uppfattas som självklart. Dessa diskurser som är ”inbäddade” i den diskursiva praktiken är som effektivast när de ses som givna, en process som kan benämnas neutralisering. När uppfattningar hämtar näring från parallella diskurser eller olika sätt att förstå världen benämner Fairclough dem som ”interdiskursiva”. Han menar att en hög grad av interdiskursivitet, innebär ökade förutsättningar för förändring genom att skiftade förståelsegrunder erbjuds. Som exempel kan nämnas olika sätt att se på läs- och skrivsvårigheter. De kan förstås som orsakade främst av en genetiskt betingad funktionsnedsättning eller huvudsakligen som en följd av bristande pedagogisk stimulans. Det faktum att dessa diskurser existerar parallellt innebär att en bredare repertoar av förståelsegrunder finns att tillgå. Olika diskurser erbjuder olika sätt att förstå problematiken. I detta fall kan läs- och skrivsvårigheter förstås från någon av de båda tidigare beskrivna ytterlighetspositionerna men de kan också ses som en kombination av flera olika samverkande faktorer. De stridigheter om tolkningsföreträdet som förekommer inom fältet kan ses bland annat som ett utslag av denna motsättning.

När det gäller analys av texter tar Fairclough (1992) avstånd från tidigare metoder som gör åtskillnad mellan analys av form och av mening. Han menar att motsättningen är missledande och att de båda är ömsesidigt beroende av varandra och därför måste analyseras samtidigt. Texter är i många fall ambivalenta och har olika överlappande och ibland motstridiga innebörder. Vid tolkning förenklas ofta denna heterogenitet, innebörden i texten reduceras och ”vrids” samtidigt åt ett håll som motsvarar den aktuella tolkningen medan alternativa sätt att förstå händelsen inte registreras. Denna tolkningsreducering gör att vissa diskurser överordnas andra som i stället marginaliseras. Som ett

exempel kan nämnas att händelser som stöder en viss tolkning kan premieras på bekostnad av parallella sätt att uppfatta ett förlopp. Detta är särskilt påtagligt vid rapportering från krigshändelser, samma person kan beskrivas som "terrorist" eller som "frihetskämp" beroende på om författaren sympatiserar med en viss gärning. Denna så kallade *rewording* är också vanligt förekommande i åtgärdsprogrammets texter. Vem eller vilka som definierar en elevs problematik liksom vilken uppfattning som personen har, får inflytande över hur texten formuleras. Om en elev beskrivs som exempelvis "pigg och livlig" eller som "hyperaktiv" får betydelse för den fortsatta processen kring utarbetande av åtgärdsprogram.

Text som skriftlig representation av tal

Skillnaden mellan skrift och tal är att skriften har en högre potential för att bli bestående även om nyare medier delvis har förändrat denna bild. Denna förutsättning kommer i sin tur att påverka utformningen av texten. Som tidigare nämnts kan man med utgångspunkt hos Bakhtin (1986) se den skrivna texten som något som förmedlas och utvecklas i en pågående interaktiv process. Den nedtecknade skriften bidrar till att skapa mening genom att mediera eller överföra olika tecken genom avstånd i tid och rum. Texten nedskrivs i ett visst skede men betydelsen skapas därefter i mellanrummet mellan sina två "författare", den som skriver och den som läser. Läsaren är alltid en "medförfattare" som förstår det skrivna utifrån sina egna förutsättningar. En text kan på så vis aldrig frigöras från sin läsare, vilket Bakhtin lyfter fram:

The transcription of thinking in the human sciences is always the transcription of a special kind of dialogue: the complex interrelations between the *text* and the created, framing *context* in which the scholar's cognizing and evaluating thought takes place. This is the meeting of two texts – of the ready made and the reactive text being created – and, consequently, the meeting of two subjects and two authors...All possible disciplines in the human sciences that evolves from the initial given of the text are located somewhere in between these two poles (Bakhtin, 1986, s. 106-107).

Texten ses som en mötesplats mellan den som skriver och den som läser, Bakhtin (1986) belyser i citatet ovan även förhållandet mellan text och kontext vilket jag återkommer till senare.

Karaktäristiskt för en text är att den kan *rekontextualiseras*, det vill sägas sättas in i en ny kontext och förstås på ett annat sätt än då den ursprungligen formulerades. Spår eller "trace" kan omtolkas och texten kan läsas på olika sätt vid olika tillfällen beroende på sammanhanget (Barthes, 1983). På så vis kan det

skrivna frigöras från författarens ursprungliga intention, men även då är den en mötesplats mellan den som skrivit texten och den som läser den. Linell (1998b) redogör för detta förhållande närmare, särskilt har han intresserat sig för rekontextualisering i institutionella samtal. Han beskriver hur en diskurs och dess omgivning alltid måste ses i relation till varandra, den ena kan ses som bakgrund medan den andra bildar figur. Båda är dock ömsesidigt beroende av varandra och kan inte existera på egen hand. Att "förstå" något är att relatera detta till något annat som redan är förstått på ett särskilt vis. Diskurs och kontext ses som komplementära aspekter av samma process av meningsskapande. Samtal mellan företrädare för olika professioner innehåller ofta en motsättning mellan olika perspektiv genom att det sagda eller skrivna förstås på olika sätt som är bundna till professionens yrkeskunnande. Det gäller även för samtal mellan professionella och lekmän. I samtal mellan professionella och lekmän kommer vanligtvis det professionella perspektivet att ses som överordnat.

Det dialogiska perspektivet i denna studie får till följd att samtal och texter ses som unika och samtidigt kontextbundna. Inga uttalanden "hänger i luften" utan byggs upp genom olika sätt att tala som etableras i respektive arbetslag. Uttryck går igen och rekontextualiseras i nya samtal och texter. På så vis byggs exempelvis "talet om en viss elev" upp.

Att ta makt över språket och den skriva texten är att ta plats i det offentliga rummet och skriva fram sig själv i offentligheten. Kontroll av texten blir därigenom en verkningsfull kontroll. Ett åtgärdsprogram tillkommer under vissa förutsättningar rumsligt och tidsmässigt. Både de som skriver dokumenten och de som tar del av dem i ett senare skede är med och "skapar" innebörden i det. Texter bidrar på så vis till att formera maktrelationerna i utbildningsinstitutioner Lundgren (1983).

På scenen – teatern som metafor för samspel

Den amerikanske sociologen Erving Goffman (1959/1974a, 1981) har i sina arbeten om så kallat fasadarbete eller (*face-work*) skildrat hur människor betar sig i sociala sammanhang. Han utarbetade sina teorier bland annat med inspiration av den symboliska interaktionismen som den beskrevs av Mead (1934) och tolkades av Blumer (1969). Meads sätt att beskriva människan i termer av *I* och *me* har utgjort en av dialogismens rötter. *Me* betecknar den del av personligheten som utgörs av det omgivande samhällets förväntningar eller det som han också benämner *den generaliserade andre*. Denna del av jaget

representerar införlivandet av rådande sociala strukturer. *I* däremot, företräder det oförutsägbara hos individen som kommer till uttryck då dessa sociala strukturer överskrids. Han menar att dessa båda facetter av människan samverkar och utgör varandras förutsättningar. *Me* förser *I* med ett socialt sammanhang att verka inom men också att reagera mot. Konversationen mellan dessa båda, *I* och *me*, är helt enkelt detsamma som självreflektion. Människan kan göras till ett objekt för sig själv, hon kan betrakta sig själv och även vara i konflikt med sig själv. Genom sin förmåga att agera vis á vis sig själv, kan hon också agera gentemot andra. Självbilden uppstår i den sociala interaktionen. Självreflektion skapar också en förutsättning för människans möte med "den andre".²⁹

Begreppen *I* och *me* och samspelet mellan dessa båda är en viktig utgångspunkt för Goffman när han i mitten på 1950-talet utvecklar sin teatermetafor i *The presentation of Self in Everyday Life* (1959) där han liknar mötet mellan människor vid framträdanden på en teater. Han beskriver hur människor försöker maskera sig och inta olika roller så snart andra människor kan iaktta dem. Inflytandet från Mead är för övrigt tydligt i hans användande av rollbegreppet. Goffman menar också att vi på många olika sätt försöker påverka den bild vi vill att andra ska se av oss. Han skiljer mellan sådan information som vi medvetet vill att andra ska få tillgång till, så kallad "given" (sänd)³⁰ eller "given off" (överförd). Det finns som han beskriver det, alltid information som hotar att "läcka ut" och förstöra den bild av oss själva som vi vill ge. Därför förhåller vi oss oftast på ett sätt som gör att både vi själva och andra kan behålla sina bilder av sig själva.

Med *regioner* betecknar Goffman (1959/1974a) platser som är avgränsade på ett eller annat sätt. Han skiljer mellan *front-stage* (på scenen) och *back-stage* (bakom scenen). På scenen spelar människor upp det som de vill ska synas medan de bakom scenen exempelvis förbereder sina framträdanden eller vilar sig. En del personer har tillgång enbart till den ena av dessa regioner medan andra har tillgång till båda och kan vandra mellan dem. Ett exempel på någon som har tillgång till båda regionerna kan vara en kypare som kan servera gäster i den främre regionen och förbereda sig eller ta igen sig i den bakre regionen, köket. Ett annat viktigt begrepp i denna teatermetafor är *team*. Med *team* menas

²⁹ Se även von Wright, (2000) för en beskrivning av den "intersubjektiva vändningen" i relation till elever i behov av stöd.

³⁰ Översättning av Sven Bergström, i "Jaget och maskerna", 1974.

en grupp som har någon form av intimt samarbete eller gemensam uppgift som kräver att teamet fortsätter agera. Betecknande för ett team är också att dess medlemmar utvecklar en form av solidaritet med varandra och att de kan ha och bevara vissa hemligheter. Att ha vetskap om dessa förtroenden kan i en del fall vara synonymt med att tillhöra teamet. Ibland är dessa hemligheter inte av någon större betydelse utan syftar snarast till att svetsa samman teamet, men ibland kan kontroll av dessa dolda sanningar vara av stor betydelse. Karaktäristiskt för teamet är att samförstånd bildas och vidmaktshålls medan oenighet skyls över eller motverkas. Teamet strävar efter att framstå som så enigt som möjligt. När något sker som hotar att avslöja spelet kommer ofta både teamets medlemmar, men även åskådarna att agera för att se till att det hela kan fortgå utan att "showen" avslöjas. Misstag och felgrepp korrigeras och av denna anledning är lojalitet en egenskap som anses vara viktig hos medlemmar i ett team.

Begreppet regioner är en verkningsfull metafor när det gäller att beskriva hur samtal gestaltas då åtgärdsprogram utarbetas. Vid arbetslagets interna möte "back-stage" förbereds mötet med föräldrar och elev. Angelägenheter som teamet eller arbetslaget anser sig behöva samtala kring diskuteras och en eventuell strategi utarbetas. Det är vanligt att frågor av institutionell karaktär ventileras som exempelvis vilka resurser av personell eller materiell karaktär som kan frigöras för ett särskilt ändamål. I vissa fall kan antydningar om konflikter mellan olika personer också komma upp till ytan. Vid mötet då föräldrar och elever deltar agerar personalen i stället "front-stage", man framträder och försöker att projicera en bild av att man har kontroll över situationen. Som exempel kan nämnas att Nordänger (2002) i en studie om lärares raster beskriver lärarrummet som en bakre region där interna samtal kan föras utan att deltagarna riskera att "tappa ansiktet". I min studie har jag använt teatermetaforen som verktyg när jag analyserat samtalen i arbetslag och med föräldrar och elev.

En förutsättning för att samtal mellan medlemmar i ett professionellt team och mellan teammedlemmar och andra ska kunna fortgå på ett smidigt sätt är att ingen behöver falla ur ramen eller "förlora ansiktet" i samtalet. "Spelet" går bland annat ut på att undvika att vi själva eller någon annan ska "tappa masken" och framstå i en ofördelaktig dager. Varje deltagare anses ha rätt att få uttrycka sin mening och samtidigt på en grundläggande nivå bli mött med respekt för sin person. Olika strategier används för att bibehålla en balans som gör att samtalen varken blir för närgångna eller för distanserade. Det sker en avvägning mellan

ett behov av att skapa intimitet och samförstånd men också en önskan om tillräcklig distans och respekt. De olika strategier som används för att åstadkomma detta benämns *närhets-* respektive *taktstrategier* (Adelsvärd, Evaldsson & Reimers, 1991). Dessa begrepp har använts som analytiska verktyg i ett par av fallstudierna.

”Footing” – att byta position i samtalet

Vid analys av samtal har jag i en del av fallen använt mig av begreppet ”footing”. Det innebär att uppdelningen mellan ”talare” och ”lyssnare” bryts ner i mindre analytiskt koherenta ”positioner” (Goffman, 1981). Därigenom görs en skillnad mellan samtalsdeltagaren och hans eller hennes yttrande i en viss situation. Det är vanligt förekommande att ett byte av position sker under samtalets gång, så kallad *change in footing*. Den som talar eller skriver kan göra det utifrån olika positioner, en *animator* uttalar det sagda i nuet medan en *author* är den som står bakom orden. Det är dessutom vanligt att människor ”byter hatt” under samtalets gång, en *animator* kan yttra sig för ett flertal olika *author’s* räkning. I vissa sammanhang förekommer dessutom en *principal*, det vill säga en person eller en institutions vars ståndpunkt kommer till uttryck genom uttalandet. Flera författare (Adelsvärd & Nilholm, 1999; Hofvendahl, 2006) beskriver hur lärare under utvecklingssamtal ofta skiftar position när de redogör för sina kollegors utlåtanden inför elev och förälder. De kan därigenom exempelvis framföra kritik mot en elev utan att själv behöva stå bakom orden. Även under samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram är det vanligt förekommande att mötesdeltagarna för in andra röster och byter position på ett strategiskt vis. Genom att göra sig till *animator* för en eller annan *author* kan vissa saker föras in i samtalen som annars svårligen skulle kunna sägas.

Det sociala spelets inramning

I studien har jag också använt mig av begreppet *frames* som verktyg för att studera mänskligt samspel. *Frames* betecknar de abstrakta principer som styr våra subjektiva upplevelser av sociala situationer (Goffman, 1974b). Dessa är inte en gång för alla givna utan de uppstår eller skapas i situationen utifrån vad deltagarna uppfattar som centralt i händelsen. *Frames* ska följaktligen inte förstås som roller utan snarare som underförstådda ramar styrda av förväntningar. Begreppen skulle kunna definieras som ”situationsdefinitioner” eller som ”en struktur av förväntningar” som Linderoth (2004) benämner dem.

Frames betecknar det sätt på vilket vi i varje situation försöker att fånga det centrala i det sociala spelet och agera utifrån det. Om en person exempelvis besöker en restaurang och blir serverad av en servitris är ramarna för deras samspel tydliga. Gästen väljer mat och vin från menyn och servitrisen serverar. Om servitrisen känner igen kunden som sin kusin ändras plötsligt ramarna för samspelen. Helt andra samtal initieras innan parterna återgår till restauranggäst- och servitrisrelationen och inramningen återgår till den ursprungliga

Det friutrymme som finns varierar med situationen. Tvärt emot vad som först framstår som rimligt, menar Goffman (1959/1974a) att ju mer informellt ett samtal är, i desto större utsträckning blir dessa ramar styrande för våra upplevelser. Vid mer formaliserade sammankomster finns ett begränsat handlingsutrymme genom att deltagarna vet vad som väntas av dem. Förväntningarna i relationen mellan exempelvis en lärare och en elev är oftast tydliga. Intima personliga samtal ses däremot som de mest dramatiska och de som innebär störst utrymme för osäkerhet och tvetydighet. Där förekommer färre reglerande faktorer och förväntningarna på situationen blir i högre utsträckning styrande för upplevelsen.

Vid en ytlig läsning kan man förledas att tro att Goffman (1959/1974a) menar att en person kan reduceras till sin tillfälliga roll, att hon inte *är* något utöver den. Men hans förhållande till jaget är mer komplicerat än så. I sina beskrivningar gör han en distinktion mellan personen och den situerade rollen samtidigt som han uppfattar både personen och rollen som socialt definierade. Hur en person "verkligen är" är något som vi vet mycket lite om och därför varken kan eller bör uttala oss om. Det är heller inte det viktiga, det som är av betydelse är snarare hur människor agerar för att framstå i en viss dager. En person kan heller inte reduceras till sin situerade roll. Det "jag" vi projicerar utåt är det som vi egentligen syftar på när vi tänker på "det inre jaget" till skillnad från någon abstrakt "inre kärna". Denna "projektionsprocess" är av centralt intresse genom Goffmans omfattande produktion av texter. Han formulerar sin syn på jaget på följande vis:

A correctly staged and performed character leads the audience to impute a self to the performed character, but this imputation – this self – is a *product* of a scene that comes of, and is not a *cause* of it. This self then, as a performed character is not an organic thing that has a specific location, whose fundamental fate is to be born, to mature and to die; it's a dramatic effect arising diffusely from a scene that is presented, and the characteristic issue, the crucial concern is whether it will be credited or discredited. (Goffman, 1959, s. 252-253).

Vi tillskriver således en person inre egenskaper på grundval av hur personen beter sig i sociala situationer. Genom detta vänds uppfattningen att den inre personen är styrande för den yttre eller att den inre personligheten visar sig eller "läcker ut" genom den yttre. I stället är det omvända förhållandet giltigt. En persons uppträdande leder oss till att tillskriva personen i fråga egenskaper. Särskilt viktigt blir detta faktum när vi ska förhålla oss till en annan människas moraliska kvaliteter. Eftersom vi inte kan bedöma hur en människas inre egentligen är beskaffat får vi nöja oss med att tolka de tecken vi har tillgång till utifrån den aktuella inramningen. En pålitlig person blir således en person som uppträder på ett sådant sätt att han övertygar sin omgivning om att han är den som han utger sig för att vara. I ljuset av detta blir det viktigt för varje människa att inte "tappa masken" och därigenom låta sidor framträda som riskerar avslöja att personen i fråga inte helt igenom är den hon eller han utger sig för att vara. Ovanstående resonemang kan användas för att belysa varför det finns ett kollektivt ansvar att agera så att ingen deltagare ska "tappa ansiktet" vid de olika samtalen.

Analysverktyget *frames* gör inte anspråk på att förklara hur samhället är uppbyggt men det kan bidra till att förklara hur vi organiserar och förstår våra upplevelser (Goffman, 1974b). Det går också att spåra en politisk dimension eftersom dessa ramar inte är särskilt demokratiskt konstruerade. De misskrediterar istället konsekvent dem som har minst makt i systemet. Människor med begränsad makt har svårt att få ramarna att arbeta till deras förmån medan människor som har makt kan manipulera inramningen så att de verkar till deras fördel. För min studie innebär detta att notera om, och i så fall hur, föräldrar och elever kommer i ett strategiskt underläge när det gäller att kontrollera ramarna vid sammankomsterna då åtgärdsprogram utarbetas. Viktigt vid samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram är också förhandlingen om hur eleven i fråga ska kategoriseras. Även här framstår det som en kamp mellan olika intressen.

Kategorisering av elever

Ett grundläggande drag i mänskligt tänkande är att klassificera eller kategorisera fenomen i vår omvärld (Mehan, 1986, 1996; Adelswärd & Nilholm, 1999; Evaldsson, 2004; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999; Mäkitalo, 2002.) Det är ett sätt att ordna världen och få den överblickbar som ständigt pågår oavsett vår medvetna vilja. När det gäller kategorisering av människor urskiljer vi i vissa sammanhang speciella egenskaper som lyfts fram medan andra utelämnas och

uppfattas som mindre viktiga. Vi kategoriserar³¹ rutinmässigt och delar in människor i exempelvis barn, gamla, fina damer eller hårdrockare.

Lärare i skolan har ett flertal olika uppgifter att fylla i sin dagliga kontakt med sina elever. Samtidigt med undervisningen skall de bedöma vilka av dessa elever som kan vara i behov av någon form av stöd. Att lärare har direktkontakt med sina elever i kombination med uppdraget att bedöma vilka elever som ska erbjudas stöd gör att de kan ses som gräsrotsbyråkrater eller "street-level bureaucrats" (Lipsky, 1980). Utmärkande för läraren i denna position är att hon är utsatt för ett antal motstridiga uppdrag eller dilemman som hon har att hantera (Svensson, 1990). För det första ska läraren etablera en förtroendefull relation till var och en av sina elever samtidigt som hon har att hantera många elever i stora klasser. Ett stort antal elever som kräver uppmärksamhet samtidigt gör det svårt att skapa en individuell relation till var och en. En annan motsättning är den mellan frivillighet och kontroll. Denna motsättning blir i hög grad märkbar vid samtal om åtgärdsprogram där skolans kontrollfunktion bildar en underström till de frivilliga åtgärder som presenteras på ytan. Dessutom förväntas läraren ta individuell hänsyn till varje elev och hans eller hennes behov samtidigt som skolan som organisation har ett behov av att förenkla denna process genom att kategorisera elever i olika grupper. Styrdokumentet ger de yttre ramarna för vilka elever som har rätt till stöd men skolans personal beslutar om vilka elever som ska tillhöra respektive kategori i praktiken. Genom denna kategoriseringsprocess förenklas ofta det komplexa och tvetydiga och det reduceras till något enklare och mer entydigt (se också Hjärne, 2004).

Man kan säga att gräsrotsbyråkraten står mellan att ha klara och entydiga regler som är lätta att administrera på ena sidan och att kunna urskilja det enskilda och vars och ens speciella omständigheter på andra sidan. De behöver bestämda kategorier för diagnos som kan utlösa klara procedurer för behandling och samtidigt kunna ta vara på all information utan någon förprogrammerad urskiljning (Svensson, 1990, s. 48).

Citatet belyser en motsättning som är välkänd hos exempelvis socialarbetare men applicerbar även på lärarens arbetssituation i relation till elever "i behov av särskilt stöd". Läraren pressas mellan sin roll som "omhändertagare" och den som myndighetsutövare.

Karaktäristiskt för denna kategoriseringsprocess är, som jag tidigare berört, att den bygger på förenklingar och rutiner, det komplicerade förenklas och vissa

³¹ Jag använder således begreppet på ett annat sätt än Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001).

sätt att förstå världen får företräde framför andra. Mehan (1986, 1996) beskriver att denna förenkling i många fall resulterar i att elevens problematik ses som tagen ur sitt sammanhang. Elevens problematik ses som orsakad av vissa egenskaper som är förlagda inuti eleven själv eller "Beneath the skin and between the ears" som titeln på en av Mehans artiklar lyder. Han beskriver, i kontrast till detta, att föräldrars sätt att uppfatta sitt barns svårigheter vanligtvis tar hänsyn till sammanhanget och den omgivande miljön. Elevens problematik kontextualiseras i elevens livssituation och ses som något som uppstår under vissa förutsättningar i tid och rum. Dessa två skilda synsätt är en av de motsättningar som kommer upp till ytan vid olika samtal mellan personal och föräldrar.

När en elev placeras i en viss kategori kommer särskilda åtgärder att framstå som relevanta. Kategorier är kraftfulla språkliga eller diskursiva verktyg som har konnotationer eller associationer som bidrar till att somliga egenskaper tonas ner och förringas medan andra förstärks. Gräsrotsbyråkraten har till uppgift att verka för att eleven får tillgång till speciella åtgärder som anses lämpliga i förhållande till den uppfattade problematiken (Lipsky, 1980). Konsekvensen av dessa åtgärder återverkar i sin tur på läraren som vanligen är mån om att ha god kontakt med sina elever. För läraren blir det av vikt att försöka skaffa sig ett handlingsutrymme i systemet trots att hon är trängd mellan elev och organisation. Sammantaget innebär detta att läraren både ska avgöra vem som är i behov av stöd och i så fall i vilken form samtidigt som det är viktigt att tillmötesgå både skolledning, föräldrar och elev. På samma gång är det av vikt att denna process inte blir alltför transparent eftersom det i så fall innebär att läraren mister en del av sitt handlingsutrymme. Kriterier för vilka elever som ska få tillgång "särskilt stöd" är därför vanligtvis vagt formulerade³².

Genom att kategorisera fenomen perspektiveras världen på ett särskilt sätt. Vilken kategori en elev placeras i får vissa specifika pedagogiska konsekvenser. Dessa kategorier kan vara av olika art. Exempelvis gör Hacking (1986) skillnad mellan vad han kallar "indifferent" och "interaktiva" kategorier. En indifferent kategori utmärks av att kriteriet för kategoriseringen är biologiskt grundad i första hand medan den interaktiva kategorin ses som uppkommen i samspel eller interaktion. Dessa olika sätt att se på orsaker till kategorier lyfter Hellbom-Thibblin (2004) fram som en anledning till de skarpa och ibland oförsonliga

³² I många fall fattas dessa beslut i arbetslag eller i multidisciplinära team.

motsättningarna mellan företrädare för olika synsätt på exempelvis dyslexi eller DAMP som förekommit under senare år.

Identitetsarbete

Som tidigare beskrivits har institutionella samtal flera olika funktioner. När det gäller utarbetande av åtgärdsprogram handlar det huvudsakligen om att diskutera vilka pedagogiska åtgärder som man anser behöver vidtas i den aktuella situationen. Samtidigt har dessa möten även andra och mindre tydliga eller explicita uppgifter. Ett av dem är att förhandla fram och definiera en elevs identitet. Begreppet identitet ska här inte förstås som en permanent eller slutgiltig position utan som en tillfällig och föränderlig ståndpunkt som kan omförhandlas (Aronsson, 1998). Adelswärd & Nilholm (1998, 1999) beskriver hur identitetsarbete går till under utvecklingssamtal men likheter finns med samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram. De redogör för att dessa samtal svarar mot skolans uppdrag att fostra elever till aktiva demokratiska medborgare som tränas i kritiskt tänkande. Samtalen får därmed också en moralisk dimension (Adelswärd & Nilholm, 1998, 1999; Evaldsson, 2004; Hall & Sarangi & Slembrouck, 1999.) Under samtalet lär sig eleven vilka sätt att vara som är önskvärda, att vara ambitiös men inte påstridig, självständig men samtidigt social. Man skulle kunna påstå att de professionella *pratar fram* en bild av elevens identitet under mötet med föräldrar och elev. Under samtalen lär sig eleven hur hon bör agera i olika situationer och vem hon är eller anses kunna bli. Dessa samtal bidrar därmed till elevens identitetsskapande. De elever som har ett åtgärdsprogram befinner sig vanligtvis i en komplicerad skolsituation. Genom att problematiken tenderar att uppfattas som individburen fokuseras elevens identitet. Det innebär att processen då individens identitet skapas fokuseras i ännu högre utsträckning vid dessa samtal än vid utvecklingssamtal.

Metod

Det empiriska materialet som helhet har hämtats från den sydsvenska kommun som beskrivits i tidigare kapitel. För att få svar på den kvalitativa delstudiens forskningsfrågor har jag valt att genomföra sex olika fallstudier. I detta kapitel redogörs för val av metod när det gäller dessa fallstudier.

En etnografisk ansats

Det är vanligt förekommande att fallstudier har en etnografisk forskningsansats (Ball, 1981). Vid fallstudier krävs att empirin är utförligt beskriven för att

datamaterialet ska kunna analyseras ingående i ett senare skede (Patton, 1990; Alexandersson, 1998). Därigenom blir det möjligt att synliggöra och beskriva mönster i materialet. Karaktäristiskt för fallstudien är också en strävan att skildra någon form av riktning eller utveckling i de sammanhang som studeras.

Den etnografiska metoden hämtas ursprungligen från socialantropologin och innebär insamling av ett omfattande material under en längre period av tid (Hammersley & Atkinson, 1995). Dessutom används främst ostrukturerat eller icke-tillrättalagt datamaterial som exempelvis naturliga samtal så som de förekommer i sitt sammanhang. Även fältanteckningar och observationer ingår vanligtvis. Ofta studeras dessutom ett mindre empiriskt urval mer detaljerat i stället för översiktligt studium av stora datamängder. Den kvalitativa studien som helhet har en mikroetnografisk ansats med fokus på analys av samtal (Bergqvist, 1990; Bryman, 2004). Det innebär att olika samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram studerats på ett mer ingående sätt men utan den långvariga och kontinuerliga närvaro som kännetecknar en strikt genomförd etnografisk studie.

När det gäller analys av samtal och texter är de teoretiska och metodmässiga ställningstagandena sammanflätade. Det innebär att både teori och metod kan ses som delar av en sammanhängande teoretisk ram (Fairclough, 1992; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Winter Jörgensen & Phillips, 1999). Gemensamt för de valda kvalitativa metoderna är att de delar synen på språket som en dynamisk form av social praktik som formar den sociala världen. En annan grundförutsättning för valet av metod är att sociala fakta inte ses som "givna" utan snarare som något som skapas i social interaktion.

Social facts are not seen as "given", but as emerging from routine practices of everyday life. They are reflected and reconstructed in human interaction within the framework of institution with its traditions and asymmetric power relations (Bergqvist, 1990, s. 21).

Den sociala världen konstrueras och reflekteras genom mänskligt handlande. En etnografisk ansats kan bidra till att betrakta lokalt socialt handlande som länkat till större globala strukturer. Strukturer på makronivå återspeglas i handlande på mikronivå och omvänt (Gupta & Ferguson, 1997). Livet i klassrummen där de elever jag studerar ingår, återspeglar strukturer på en samhällelig nivå. Den etnografiska ansatsen innebär ett intresse för länken mellan situationen *i sig* och dess kontext, ingen situation "hänger i luften" utan den är alltid avhängig sin

omgivning. Genom den etnografiska metoden har jag undersökt hur arbete med åtgärdsprogram tagit gestalt i de studerade arbetslagen.

Urval och tillträde till skolorna

I etnografiska studier görs vanligtvis färre men mer omfattande eller djupare studier i stället för fler men ytligare. Urvalet blir därmed viktigt, ytterst handlar det om att skapa förutsättningar för att urvalsförfarandet ska vara representativt utifrån de kriterier som fastställts. För att välja ut fallstudiens sex elever används ett ”ändamålsenligt urval” (Patton, 1980) eller ett ”purposive sample” (Silverman, 2001). Det innebär att skilda fall väljs ut så att de speglar variationen enligt på förhand beslutade kriterier. I denna studie är avsikten att följa ett antal elever med olika typer och av uppfattad problematik. Andra urvalskriterier som varit avgörande är kön och i vilket skolområde eleven är placerad.

Urvalet av de olika eleverna gjordes med utgångspunkt i dels min kännedom om variationen av elever i behov av särskilt stöd i den undersökta kommunen, dels efter samtal med ansvariga för den specialpedagogiska verksamheten och enskilda pedagoger. Denna variation återfinns nedan i tablå 1 där skilda typer av uppfattade svårigheter markeras på de olika raderna. I kolumnerna under anges om problematiken uppfattas som mer respektive mindre komplex.

Tablå 1 nedan visar de tre överordnade kategorierna *utvecklingsstörning*, *inlärningssvårigheter* och *koncentrationssvårigheter*. Ur kategorin utvecklingsstörning valdes två elever ut, en som bedömdes ha lättare utvecklingsstörning och en med en mer uttalad problematik. I kategorin inlärningssvårigheter valdes en elev med enbart läs- och skrivsvårigheter och en elev som ansågs ha komplexa inlärningssvårigheter. Kategorierna ”koncentrationssvårigheter” och ”koncentrationssvårigheter och fysisk funktionsnedsättning” återfinns i den sista kolumnen. Där valdes en elev ut med enbart koncentrationssvårigheter. Dessa svårigheter i kombination med en funktionsnedsättning representeras av eleven i matrisens nedre högra hörn.

	1. UTVECKLINGSSTÖRNING	2. INLÄRNINGSSVÄRIGHETER	3. KONCENTRATIONSSVÄRIGHETER
A. MINDRE KOMPLEX	A1 Lättare utvecklingsstörning, inskriven under särskolans kursplan (Anna)	A2 Läs och skrivsvårigheter (Ville)	A3 Koncentrationssvårigheter (Nils)
B. MERA KOMPLEX	B1 Utvecklingsstörning, inskriven under särskolans kursplan (Ellen)	B2 Läs och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, koncentrationssvårigheter (Tobias)	B3 Koncentrationssvårigheter och fysisk funktionsnedsättning (Gustav)

Tablå 1. Urvalsgrund för fallstudier.

Efter noggrant övervägande gjordes således urvalet utifrån hur elevens problematik uppfattades. Ett annat kriterium var att få en spridning mellan kommunens olika skolområden. Både större skolor i tätort liksom mindre skolor i glesbygd är representerade. Samtliga elever valdes ut från olika skolor. En elev vardera kom från de två större skolorna med enbart elever i skolår 7-9. De övriga fyra eleverna återfanns på olika mindre skolor.

Två av studiens sex utvalda elever är flickor vilket motsvarar att i de åtgärdsprogram som utarbetas är fördelningen ungefär 1/3 flickor. Det innebär att genus beaktats vid urvalet. Däremot gör jag inga ingående analyser av vad genus betyder vid processen då ett åtgärdsprogram utarbetas. Det skulle ha varit önskvärt att studien även fäst avseende vid etnicitet. Bland de olika parametrar som urvalet haft att ta hänsyn till valdes dock denna parameter bort på grund av att det gjorde urvalsförfarandet alltför komplicerat. Variation mellan de olika skolorna samt elevens ålder, kön, art och grad av problematik bedömdes vara överordnat andra kriterier.

När urvalskriterierna var fastställda inleddes själva urvalet av elever som motsvarade kriterierna. Detta skedde i en grupp bestående av representanter för var och ett av kommunens tio skolområden. I gruppen ingick de specialpedagogiskt ansvariga från varje område. Denna grupp³³ samlades vid tre tillfällen under hösten 2002, därefter skedde urvalet efter omfattande diskussioner med representanterna. I samtliga fall är det således elevens problematik så som den uppfattas av de specialpedagogiskt ansvariga på de olika skolorna som legat till grund för matchningen av elever med respektive kategori.

³³ Gruppen beskrivs mer ingående i kapitel 4.

Ett annat villkor för urval var att eleven och dess föräldrar var villiga att delta under förutsättning att konfidentialitet garanterades. Ett brev som tillät att eleven deltog i studien undertecknades av varje elevs målsman, se bilaga D.

Genom att studien genomfördes i samarbete med kommunledningen underlättades tillträdet till forskningsfältet. Jag redogör för vissa av de svårigheter som detta eventuellt kan ha inneburit under rubriken ”metoddiskussion” i diskussionskapitlet. Tillträde till forskningsfältet handlar inte bara om att få direkt tillträde till den verksamhet som ska studeras utan också om att det krävs en teoretisk förståelse för den praktik där undersökningen genomförs (Hammersley & Atkinson, 1995). Min bakgrund som praktiserande lärare under drygt tjugo år bidrog sannolikt till att jag lyckades skapa ett visst förtroende hos de pedagoger, lärare, föräldrar och elever som ingick i studien. De intervjuer som jag utförde initialt med kommunens samtliga rektorer bidrog även till att ge tillträde såväl som lokal kännedom om forskningsfältet. Under avhandlingsarbetets framväxt har jag dock blivit mer kritisk till fokuseringen på de olika kategorierna. Istället har intresset företrädesvis riktats mot hur kategoriseringsprocessen gått till under de olika samtalen.

Översikt över fallstudiernas empiriska material

Insamlingen av studiens empiri inleddes tidigt under hösten 2002 och slutfördes sent på hösten 2003³⁴. Under denna tid gjordes intervjuer med eleven³⁵, elevens föräldrar och ett antal nyckelpersoner i den kommun där studien genomfördes. I samband med dessa utfördes också klassrumsobservationer och sociogram. Dessutom insamlades samtliga åtgärdsprogram för den berörda eleven. Det innebar i många fall ett omfattande arbete med att söka efter dokumentation från samtliga skolor där eleven tidigare varit elev. Under hösten 2003 kompletterades fallstudierna med audioinspelningar av två möten vardera för var och en av de sex eleverna. Först inspelades arbetslagets förberedande möte då personalen samlades för att diskutera elevens skolsituation. Därefter inspelades även mötet då det aktuella åtgärdsprogrammet utarbetades tillsammans med personal, elevens föräldrar och i vissa fall eleven själv. Även i samband med dessa inspelningar utfördes klassrumsobservationer. Studiens empiri har således samlats in i olika faser som delvis är sammanflätade. I tabblån nedan redovisas en översikt över de sex fallstudiernas empiriska material, när datamaterialet är insamlat och vilken omfattning det har.

³⁴ Se tablå 2.

³⁵ Frågorna bifogas i bilaga E.

FALLSTUDIERNAS EMPIRISKA MATERIAL	TIDPUNKT	OMFATTNING
Rektorsintervjuer med samtliga av kommunens tio rektorer	Ht 2002	13 tim
Intervjuer med elev, föräldrar och skolpersonal,	Vt 2003	30 tim
Enkät	Vt 2003	864 enkäter
Sociogram	Vt 2003	150 svar
Samtalsutskrifter från arbetslagets förberedande samtal	Ht 2003	10 tim
Samtalsutskrifter från samtal med föräldrar och elev i samband med utarbetande av åtgärdsprogram	Ht 2003	11 tim
Klassrumsobservationer utförda i samband med intervjuer och samtal	Ht 2002 Vt 2003	42 tim
Insamling av åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner och annan relevant dokumentation	Vt 2003	10 tim

Tablå 2. Översikt över fallstudiernas empiriska material.

Nedan redogör jag för studiens olika delar och hur materialet till delstudierna samlats in och bearbetats i ett första skede. Att dataproduktionen för vissa av källorna beskrivs mer ingående än andra beror på att jag bedömt dem som mer betydelsefulla för studiens resultat. Jag har således beskrivit samtalen mer ingående än exempelvis sociogrammen.

Inledande intervjuer med samtliga av kommunens rektorer

Som ett första steg i insamlingen av studiens empiri intervjuades under hösten 2002 kommunens samtliga rektorer³⁶. Syftet var att få en översikt över rektoreernas uppfattningar om dokumentation, huvudsakligen i form av åtgärdsprogram. Dessutom fick jag en översiktlig överblick över de olika verksamheterna inför urvalet till fallstudierna som inleddes våren 2003. Vissa av kommunens rektorer är ledare för ett område med flera mindre skolor medan andra är rektorer enbart för en skola. En del skolor har även en biträdande rektor, i något fall deltog även den biträdande rektorn vid intervjun.

Genomförande och innehåll

Rektorsintervjuerna initierades genom att varje rektor fick ett brev från kommunens utvecklingsledare där syftet med studien beskrevs. Varje rektor besöktes på sin respektive skola där de tillfrågades om sin inställning till elever i behov av stöd i allmänhet och om arbetet med åtgärdsprogram i synnerhet.

³⁶ Rektorsfrågorna bifogas som bilaga F.

Rektoreernas uppfattningar om individuella utvecklingsplaner berördes också liksom deras syn på relationen mellan de båda dokumenten. Frågorna gällde dessutom elevers och föräldrars delaktighet i olika delar av processen samt rutiner vid uppföljning och arkivering av dokumenten. Intervjuerna med rektoreerna varade i drygt en timma vardera.

Tolkning och inledande analys

Rektoreernas svar nedtecknades, skrevs ut och analyserades översiktligt i ett första skede. Efter det att de sex eleverna som ingår i de fortsatta fallstudierna valts ut analyserades intervjuerna med deras rektorer mer ingående. Det innebar att sex av tio initiala rektorsintervjuer kopplades till de utvalda eleverna och studerades mer detaljerat i en senare fas. Rektoreernas uppfattningar om åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner redovisas i inledningen till varje fallstudie. De övriga fyra rektorsintervjuerna har således inte använts annat än som underlag i samband med urval för fallstudierna.

Intervjuer med elev, föräldrar och viss skolpersonal

Intervjun utgör på ett naturligt sätt det vanligaste sättet att inhämta information om olika ämnen (Fontana & Frey, 2000). Det medför att det inte kan ses som nödvändigt att beskriva eller motivera valet av intervju i detalj. Däremot är det viktigt att se varje intervjusituation som unik. Beskrivning av studiens specifika förutsättningar och av det sammanhang i vilket den ingår, krävs. Intervjuerna i denna studie kan ses som strukturerade (Merriam, 1994; Fontana & Frey, 2000; Bryman, 2004) vilket innebär att frågorna är bestämda i förväg liksom ordningsföljden. Intervjufrågorna varierar något beroende på vem som är respondent³⁷. Intentionen har varit att låta respondenternas egna tankar och åsikter komma fram relativt fritt samtidigt som en viss struktur har varit nödvändig för att svaren ska kunna jämföras med varandra i ett senare skede. De kan därför betraktas som narrativa (Denzin, 2000). Det innebär att det inte på något självklart sätt kan förutsättas att de ger en "sann" eller "verklig" bild av det skeende som beskrivs. De kan i stället betraktas som berättelser, lokaliserade i tid och rum.

Ett frågeschema med tio frågor utarbetades och ställdes därefter till respektive respondent. Intervjuer genomfördes med eleven själv, hans eller hennes föräldrar, klasslärare, eventuell resurspersonal, specialpedagog och rektor. I vissa fall intervjuades ytterligare någon personal där detta ansågs vara motiverat.

³⁷ Formuleringen respondent används i den kvalitativa delstudien.

Det innebär att mellan fem och sju intervjuer utfördes i vart och ett av de sex fallstudierna³⁸. Fokus vid samtalen var relationen mellan åtgärdsprogrammet och den konkreta skolsituationen. Varje intervju varade ungefär en timma och genomfördes i en avskild lokal på respektive skola efter den reguljära skoltidens slut.

Observation som ett sätt att komma nära praktiken

Att utföra observationer är en naturlig del av varje forskningsprocess av kvalitativ karaktär. När det gäller etnografisk forskning ligger en form av deltagande observation eller "participant observation" närmast tillhands. Det innebär att forskaren genom att delta i den studerade verksamheten söker en närhet till sitt forskningsobjekt;

In a sense, *all* social research is a form of participant observation, because we cannot study the social world without being part of it. From this point of view, participant observations not a particular research technique but a mode of being-in-the world characteristic of researchers (Atkinson & Hammersley, 1995, s. 249).

Att göra observationer innebär att vara närvarande och observera det som sker och det innebär också att se det i sin kontext (Bryman, 2004). Här försöker jag i korta drag mer precist att beskriva den form av observationer som varit en del av fallstudierna. Varje elev följdes under två till tre hela dagar. Sammantaget utfördes observationer vid 17 dagar i de olika skolorna. Vid dessa observationer fokuserades elevens relation till kamrater och pedagoger. Elevens förmåga att koncentrera sig vid individuellt och kollektivt arbete studerades också liksom hur eleven förhöll sig vid mindre styrda situationer som raster och exempelvis i matbepisningen. Dessutom antecknades vissa situationer som kunde betraktas som "kritiska" vilket innebar att de riskerade att utlösa en situation som kunde upplevas som problematisk av någon av de inblandade personerna.

Sociogram – ett sätt att studera den sociala gemenskapen

Sociogram är en del av en sociometrisk tradition, det vill säga ett sätt att mäta olika mänskliga egenskaper. Ett sociogram gör det möjligt att på grafisk väg illustrera personliga relationer i en grupp. Metoden syftar till att beskriva hur "sociala konfigurationer" (Moreno, 1934) bildas och upprätthålls och med vars hjälp dolda mönster för interaktion kan upptäckas. Symmetriska respektive asymmetriska grupper kan identifieras liksom ledare och isolerade personer i dessa grupper.

³⁸ De båda D-studenterna utförde ungefär hälften av dessa intervjuer vardera.

I samband med intervjuerna gjordes sociogram i de utvalda elevernas klasser. Avsikten var att studera i vilken utsträckning eleven i fråga var del av den sociala gemenskapen i sin klass. Sociogrammen ska snarast ses som ett komplement till studien som helhet än en uttömmande analys av elevens sociala position. Varje formulär bestod av två olika delar³⁹, dels fick samtliga elever rangordna vilka tre elever de helst samarbetade med i skolan, dels fick de ange vilka tre elever de helst vistades tillsammans med på sin fritid. Sociogrammen insamlades och bearbetades genom att den elev som placerats på första plats fick tre poäng, den på andra plats fick två poäng och tredje plats en poäng för var och en av de två delarna. Varje elev kunde således utdela maximalt 12 poäng. Den samlade summan som varje elev fick noterades och medeltalet räknades ut. För varje elev redovisas både den individuella poängsumman och medeltalet i klassen för att jämförelser mellan olika elever skulle kunna göras. Sociogrammen utfördes av elevens ordinarie lärare som fick till uppgift att på ett åldersadekvat sätt förklara för eleverna i klassen hur blanketten skulle fyllas i. Blanketten delades ut ett par veckor efter det att intervjustudien var avslutad för att undvika att eleverna i klassen skulle koppla sociogrammet till någon enskild elev.

Inspelade samtal

Genom att registrera naturligt ”tal medan det pågår” kan andra företeelser studeras än vid intervjuer. En förutsättning för att kunna studera samtal detaljerat är att de inspelas. Under hösten 2002 valde jag att gå tillbaka till de sex eleverna och göra ytterligare en datainsamling. Vid detta tillfälle, ett år efter att datainsamlingen inletts, hade alla elever flyttats upp till en senare årskurs. Samtliga elever gick dock kvar på samma skola som vid intervjustudien. Två olika samtal spelades in för varje elev. Först inspelades *arbetslagets förberedande samtal*. Där deltog som minst två och som mest sex personal. Därefter inspelades det efterföljande mötet då förälder och eventuellt elev deltog. Detta benämns *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram*. Samtliga samtal skedde på en avskild plats i skolans lokaler vanligen efter skoltidens slut. Jag placerade mig i rummet där samtalet försiggick tillsammans med en bandspelare. Inga särskilda riktlinjer lämnades till personal eller föräldrar utan min uppgift var endast att registrera samtalet så som det utspann sig. Samtalens längd varierade från en halvtimme till nästan två timmar. De skrevs därefter ut och analyserades. Även dessa senare studier kombinerades med klassrumsobservationer.

³⁹ Formuläret bifogas som bilaga G.

Även om intentionen med bandupptagningen var att registrera samtalen så som de utspelade sig kan det inte uteslutas att samtalet påverkades av att det spelades in. Skolans personal kan exempelvis ha förberett sig mer noggrant än vanligt inför ett samtal med en observatör.

Dokumentinsamling

En av fördelarna med att använda texter som empiriskt material är att de kan ses som lättillgängliga men också kraftfulla artefakter. När det gäller studier av hur åtgärdsprogram används har analys vid texter varit en naturlig del av forskningsprocessen. Att de är lättillgängliga gällde däremot inte för samtliga dokument i studien, vissa tog tvärtom mycket tid i anspråk för att spåra. Samtliga åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner för var och en av fallstudiernas elever från alla tidigare skolår togs fram. Det varierade ifrån ett par dokument för någon elev till som mest ett tiotal olika handlingar⁴⁰. Utskrivna dokument är stabila och påverkas inte av forskarens närvaro (Lincoln & Guba, 1985). De kan också benämnas ”icke-reaktiv” data till skillnad mot observationer och intervjuer som av naturliga skäl alltid innebär någon form av intrång som förändrar förutsättningarna (Merriam, 1994).

När dokumenten väl var framtagna utgjorde de stabila och lättillgängliga källor. Det går inte att utesluta att de nya åtgärdsprogram som skrevs i anslutning till de båda samtalen kan ha påverkats av att samtliga medverkande visste att dokumenten senare skulle granskas. Detta gällde däremot inte för de arkiverade åtgärdsprogrammen. På en del av skolorna fanns arkiveringsrutiner som gjorde det lätt att få tag i samtliga åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner medan andra rutiner försvårade insamlingen.

Projekt dagbok för att stödja reflexivitet

Under hela processens gång har jag varje vecka fört anteckningar i dagboksform. Dessa anteckningar har tjänat som ett sätt att summera och reflektera både kring hur arbetet framskridit och kring min egen roll. Dagboken har varit en värdefull källa eftersom det gjort det möjligt att gå tillbaka och titta på hur saker utfördes men också vilka tankar och bevekelsegrunder som låg till grund för olika ställningstaganden under den relativt omfattande period studien pågick. Genom att föra denna typ av anteckningar möjliggörs en form av reflektion som öppnar upp för att synliggöra vissa förgivettaganden, något som

⁴⁰ Detta beskrivs mer detaljerat i varje fallstudie.

är viktigt vid all typ av etnografisk forskning (Beach, 1997). Att föra projektdagbok kan därmed ses som ett sätt att stärka validiteten.

Analys och bearbetning av datamaterialet

Utmärkande för etnografisk dataproduktion är att analys av data sker i en kontinuerlig process parallellt med insamlingen. De kommentarer och reflektioner som antecknats i samband med inspelning av intervjuer och samtal och vid observationer har använts för att möjliggöra en fördjupad analys. Processen med att analysera och bearbeta data i olika steg har fortgått under en längre tidsperiod. I denna process har också ständig reflektion kring avgränsning varit aktuell. En viktig aspekt genom hela processen har varit att balansera olika röster mot varandra så att inte vissa röster hörs på bekostnad av andra (Beach, 1995). Även om jag strävat efter denna balans kan datamaterialet inte ses som neutralt eller objektivt utan är färgat av mina uppfattningar.

Metodologiskt finns en skillnad mellan diskursanalys och samtalsanalys. Begreppen har ibland används synonymt, men de har också i vissa fall fått representera i närmaste motsatta utgångspunkter. De har således omväxlande kommit att betyda samma sak och helt olika saker. I föreliggande studie används begreppet diskursanalys som överordnat samtalsanalys (Norrby, 2004). Samtal ses således som en del av den diskursiva aktiviteten i en verksamhet.

Ansatsen vid analysen är *abduktiv* (Alvesson & Sköldberg, 1994) vilket kan ses som en kombination mellan induktiv och deduktiv metod. Det innebär att det enskilda fallet initialt tolkas med utgångspunkt från ett "tänkt" generellt mönster. Tolkningen styrks eller revideras därefter utifrån de nya iakttagelser som görs under processens gång. Metoden används genomgående vid både analys av diskurser, samtal och texter.

Under processens gång utvecklas dels det empiriska tillämpningsområdet successivt, dels justeras och förfinas även teorin (det vill säga det föreslagna övergripande mönstret) (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 42).

Genom en tolkande process har empiri och teori berikat varandra, empirin har så att säga *lyfts* av teorin medan teorin har tillåtits utvecklas genom mötet med empirin. Slutsatser har på så vis emanerat både ur teoretiska och empiriska utgångspunkter. Efter det att intervjuer och samtal audioinspelats har de skrivits ut. Viktigt har varit att få "en närhet till materialet" (Linell, 1990). Innehållsmässiga aspekter av samtalen har undersökts samtidigt som aspekter

som interaktion och turtagning också har studerats. Även vem som introducerar nya ämnesområden eller leder samtalet framåt har fokuserats. Intervjuerna har därefter systematiserats och numrerats. Elevintervjun benämns intervju 1, intervju med föräldern intervju 2, med klassläraren 3, eventuell stödpersonal 4, specialpedagog 5 och intervju med rektor⁴¹ 6. Det förberedande samtalet i arbetslaget benämns samtal 1 medan samtalet med förälder och elev kallas samtal 2. När det gäller samtalen har också sekvenser i dialogerna numrerats. Den första siffran anger vilket samtal det handlar om medan den andra siffran anger sekvensen. När en sekvens benämns 1: 3 är det således den tredje sekvensen ur det första samtalet som avses.

Samtliga av elevens åtgärdsprogram som samlats in har numrerats. Efter noggrant övervägande har dokumenten inte numrerats kronologiskt. I stället har det senaste eller nyaste åtgärdsprogrammet benämns (Åp 1), det tidigare (Åp 2) och så vidare baklänges. Anledningen till detta är dels att de senaste åtgärdsprogrammen vanligtvis har varit de mest centrala, dels att det funnits ett olikartat antal åtgärdsprogram för de olika eleverna vilket riskerat att framstå som förvirrande för läsaren.

De tre analysfaserna

Analysen kan delas in i tre separata faser. Under den första fasen gjordes en översiktlig innehållsmässig analys. En stor tablå i form av ett rutmönster konstruerades där varje elevfall skrevs in horisontellt. Vertikalt antecknades ett antal väsentliga aspekter med anknytning till forskningsfrågorna som exempelvis; åtgärdsprogrammets innehåll, förälders och elevs delaktighet och i vilken utsträckning eleven deltog i den reguljära verksamheten. Vid den initiala analysen var avsikten att försöka fånga essensen i varje fall genom att låta ”empirin tala”. Tablåen tjänade som sammanfattande bild under den första fasen. I samband med detta gjordes en översiktlig analys av varje enskilt fall. Utskrifter från intervjuer, samtal, fältanteckningar, observationsscheman analyserades tillsammans med samtliga åtgärdsprogram och övrig tillgänglig dokumentation.

Tablåen tog form genom att återkommande teman fångades upp och därefter berikades med förståelse hämtad från olika teoretiska föreställningar.

⁴¹ Här menas intervju med respektive rektor i anslutning till den enskilda eleven till skillnad från de inledande rektorsintervjuerna.

Under den andra analysfasen samlades och organiserades empirin i en *falljournal* (Patton, 1990). En falljournal är särskilt lämplig vid analys av empiri som innehåller ett omfattande material och där forskaren behöver jämföra de olika fallen med varandra. I denna studie har det inneburit att data från varje enskilt fall samlats i samma ordning under olika flikar i en pärm. För varje elev har en huvudavdelning framställts och med ungefär tio olika underavdelningar vardera. I detta skede jämfördes de olika fallen med varandra. Både skillnader och likheter lyftes fram och sökandet efter vissa genomgående mönster inleddes.

Under denna fas i analysen utgick jag också från skrivningar i de olika åtgärdsprogrammen och studerade förekomsten av så kallade *intertextuella kedjor* (Fairclough, 1992, 1999). Men detta menas formuleringar som återkommer mer eller mindre ordagrant i olika samtal eller texter. Dessa formuleringar kan i vissa fall ta formen av metaforer, som exempelvis ”ingen egen motor”. Med hjälp av en metafor beskrivs ett fenomen genom ett annat fenomen, en sak eller en företeelse blir förstådd via en liknelse med något annat. Metaforen blir datareducerande genom att den innehåller koncentrerad information som kan hänvisa eller anknyta till annan information (Kvale, 1997; Miles & Huberman, 1994). I vissa fall går en benämning eller en metafor att följa långt bak i tiden. Den beteckning som ansågs karaktärisera en viss elev fortplantades sedan i nyare texter och föreföll i vissa fall att ”leva sitt eget liv”. Sättet att beskriva eleven färgade därmed föreställningen om eleven i fråga i en vidare bemärkelse. Begrepp eller metaforer färdades inte enbart mellan olika texter utan också mellan samtal och texter. En formulering som noteras i ett åtgärdsprogram kunde senare återkomma i ett annat dokument eller i ett samtal.

I den andra fasen sökte jag också efter olika specifika teman som gick igen i beskrivningen av varje elev. Med tema menar jag här vissa särskilda områden som ansågs som problematiska eller som ”nav” kring vilka diskussionen kretsade och som lyftes fram av personal eller föräldrar och som återkom både i samtal och i texter. Dessa teman var olika för de olika eleverna. Som ett tydligt exempel kan nämnas omformulering av begreppet problem till behov i samtalen om Gustav.

Efter detta skrevs en första version av resultaten ut, dessa beskrivningar var närmast på en deskriptiv nivå. Risken med att stanna vid denna typ av analys är att de riskerar att i allt för hög utsträckning lämna åt läsaren att dra sina egna slutsatser. Därigenom bäddar forskaren för trivialisering men även feltolkning

genom att läsaren inte har tillgång till all data utan får dra sina slutsatser på lösare grunder än de som forskaren haft tillgång till. Underförstådda samband lyfts inte fram utan riskerar att ligga dolda i materialet (Goetz & LeCompte, 1984).

I den tredje fasen har analysen processats ännu ett steg. Resultatbeskrivningen har koncentrerats till så kallade "thick descriptions" (Geertz, 1973). Med detta menas att beskrivningen djupnat och förtätats och att meningsskapande aspekter tydligt vävts in. Från att analysen varit tematiskt ordnad främst efter det specifika i varje enskilt fall har jag därefter systematiserat efter gemensamma återkommande mönster. På så vis har den övergripande indelningen och rubriceringen vuxit fram som sedan används vid vart och ett av de sex fallstudierna. Parallellt med detta gjordes ytterligare litteraturläsning som bidrog till att vidga och fördjupa förståelsen för den sammanställda empirin. I denna studie har analyskedet inneburit ständiga skrivningar och omskrivningar av resultaten under ungefär ett års tid. Min intention har varit att finna balans mellan att behålla komplexiteten i materialet samtidigt som det görs förståeligt och läsbart. En annan avvägning har varit den mellan att lyfta fram det specifika och att samtidigt se det gemensamma. Mängden citat har efterhand skurits ner för att öka läsbarheten.

Genom att kombinera olika källor har en rikhaltig och varierad data kunnat genereras men detta medför samtidigt ett antal avvägningsproblem. Empiri från samtalen har använts mest frekvent i resultatbeskrivningen på grund av jag bedömt att de "släppt ifrån sig" mer information än intervjustudierna. Vid intervjuerna har informanterna svarat på ett relativt förutsägbart sätt.

Etiska överväganden

I samband med etiska överväganden är det viktigt att klargöra att min intention inte är att kritisera enskilda individer som ingår i studien. Det gäller särskilt lärarna eftersom de representerar institutionen. I stället fokuserar jag hur de institutionella behoven kommer till uttryck i de praktiska verksamheterna *genom* de respektive lärarna. Den personal som representerar skolan kommer vanligen att utföra handlingar på ett sätt som motsvarar vissa dolda förväntningar. Det är också vad som sker i de respektive arbetslagen. Personalen betraktas således huvudsakligen som företrädare för den verksamhet i vilken de ingår.

Med utgångspunkt i Vetenskapsrådets etiska föreskrifter (1990) bör vissa principer följas för att skydda samtliga respondenter. Elever och föräldrar som medverkar i studien har samtyckt till deltagande, vilket föräldrarna också skriftligen bekräftat. På olika sätt har de olika respondenternas konfidentialitet skyddats. Detaljer som namn och exakt ålder har fingerats i redovisningen. Åtgärdsprogrammets text i dess helhet har heller inte bifogats på grund av möjligheten att därigenom spåra enskilda individer. Även identiteten hos de pedagoger som citeras i studien har skyddats genom att deras namn inte lämnat ut. Vid besök på skolorna har olika åtgärder vidtagits för att elever inte ska kunna urskilja vilken elev som är särskilt uppmärksam. Intervjuer har exempelvis gjorts med fler än den berörda eleven för att minska risken att spåra någon enskild. Den särskilda etiska problematik som berört enkätstudien beskrivs i anslutning till den. För övrigt har HSFR:s forskningsetiska regler följts.

Resultatens giltighet, trovärdighet och generaliserbarhet

Redovisningen av en kvalitativ studies giltighet, trovärdighet och generaliserbarhet handlar ytterst om att ge läsaren en förutsättning att bedöma kvaliteten och att avgöra i vilken utsträckning resultatet kan överföras på andra liknande situationer. I en etnografisk studie ses inte kunskap som något som korresponderar direkt mot en verklighet utan diskursiva aspekter som konstrueras genom språket betonas i stället. Den bidrar snarare till att ge ett *perspektiv* än att återge sanningen (Patton, 1980).

Studiens trovärdighet

Studiens trovärdighet avgörs ytterst av om empiri och analys stämmer överens med de människors konstruktion av verkligheten som den gör anspråk på att representera. Det handlar följaktligen om i vilken mån studiens resultat återger de uppfattningar som lärare, elever, föräldrar och annan personal har på ett adekvat sätt. Det är en fördel om forskaren själv är väl insatt i den praktik som studeras för att kunna förstå perspektiv och synsätt. Att lyfta fram komplexiteten och ”gå på djupet” i den studerade verksamheten är av vikt för trovärdigheten samtidigt som det ska balanseras mot förmågan till distans eller överblick. Trovärdigheten blir beroende av en ständigt ifrågasättande, kontrollerande och tolkande ansats. Min lärarbakgrund har varit av värde för studien genom att den bidragit till att jag haft en grundläggande kunskap om verksamheter som legat nära den undersökta skolpraktiken, något som kan framhållas som en fördel (Atkinsson & Hammersley, 1994; Kvale, 1997). Däremot har min position i

kommunen, som tidigare nämnts, komplicerats av att jag haft ”dubbla roller”. Genom konstruktionen av enkäten har jag agerat som utvärderare av en del av kommunens specialpedagogiska verksamhet. Min roll har därigenom varit sanktionerad av kommunledningen. Samtidigt har jag agerat som forskare och hämtat data från ett antal skolor. Det kan inte uteslutas att viss personal har uppfattat denna dubbla lojalitet som problematisk och att de därför varit försiktiga eller reserverade i sina svar. Detta kan i sin tur ha påverkat studiens resultat.

I studien har även så kallad respondentvalidering (Silverman, 2001) ingått genom att D-studenterna som deltagit i datainsamlingen fått ta del av och ge kommentarer till de olika resultatbeskrivningarna. På så vis har en viss kontroll möjliggjorts genom att olika uppfattningar ställts mot varandra under processen gång.

Olika åtgärder har också vidtagits för att stärka trovärdigheten i det empiriska materialet. Officiella dokument är i regel ”ofiltrerat” datamaterial till skillnad från exempelvis anteckningar där en persons egna uppfattningar har vävts in. Trovärdigheten hos de insamlade åtgärdsprogrammen kan bedömas vara hög. Däremot kan det inte uteslutas att de åtgärdsprogram som utarbetats i samband med studien kan ha påverkats av den speciella uppmärksamhet som medverkan i studien kan ha medfört.

Samtliga intervjuer och samtal har spelats in på band. Att audioinspela samtal är ett sätt att stärka trovärdigheten genom att förfarandet gör det möjligt att gå tillbaka till materialet och avlyssna det på nytt. Det går också att ytterligare fördjupa analysen genom att gå närmre datamaterialet och studera det mer detaljerat i ett senare skede. Flera olika personer kan också lyssna till inspelningarna, vilket ökar möjligheten att kontrollera tolkningar. Processen vid intervjusituationen har varit likartad vid samtliga tillfällen även om olika personer genomfört intervjuerna. Samma frågor har ställts i liknande ordning och omständigheterna i övrigt har varit jämförliga. Samtliga intervjuer har utförts i ett avskilt rum på respektive skola. Vid de olika samtalen har processen för audioupptagning också varit likartad. En bandspelare placerades i rummet och inga speciella instruktioner gavs. Min uppgift var endast att observera deltagarna under samtalets gång.

Studiens generaliserbarhet

Studiens generaliserbarhet handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan tillämpas även i andra situationer än den aktuella. Generaliserbarheten måste sättas i relation till studiens trovärdighet. Med svag trovärdighet försvagas även möjligheten att generalisera studiens resultat. Det finns inte några absoluta regler för att säkerställa god trovärdighet och generaliserbarhet när det gäller kvalitativa studier (Miles & Huberman, 1994). Ett betydelsefullt kriterium är dock om det finns en samstämmighet med resultat från undersökningen i fråga och andra likartade studier. Generaliseringsprocessen får heller inte bli mekanisk utan måste innehålla tolkande och jämförande mellan olika kontexter (Alexandersson, 1998). För att det ska bli möjligt att generalisera utifrån studiens resultat krävs en detaljerad beskrivning av kontexten där undersökningen utfördes. Beskrivningen bör specificera och precisera allt som läsaren behöver veta för att han eller hon med ledning av detta ska kunna bilda sig en uppfattning om generaliserbarheten. Jag har därför försökt att beskriva de respektive fallen relativt detaljerat.

Att undersökningens empiri hämtats från en särskild kommun inverkar på möjligheten att generalisera studiens resultat. Om urvalet till fallstudierna hade gjorts utifrån ett representativt urval och spridits över landet hade möjligheten att generalisera stärkts. Förhållandena i den undersökta kommunen kan dessutom sägas utmärka sig i vissa avseenden, exempelvis genom att den avskaffat särskolan som särskild organisation. Jag har dock försökt att beskriva kommunen så utförligt att det möjliggör för läsaren att uppfatta den särskilda kontexten för att därigenom också kunna göra egna analyser och dra sina egna slutsatser.

Inledning till fallstudierna

I de sex fallstudierna beskrivs hur arbetet med åtgärdsprogram tagit gestalt i sex olika arbetslag fördelade mellan olika skolor i Axevalla kommun. I det följande görs en kortare inledning till fallstudiens resultatavsnitt för att därigenom underlätta läsningen. Vid skildringen av varje skola har jag gjort en översiktlig beskrivning av omgivningen eftersom jag uppfattar att den yttre och den inre miljön ömsesidigt påverkar varandra. Elevbänkar i långa raka rader ger exempelvis andra signaler än elevbord som placeras i grupper. Samtidigt som den rumsliga dimensionen är ett uttryck för vissa sätt att tänka och handla

inverkar den också i sin tur på sättet att tänka och handla. På så vis sker en form av växelvis påverkan mellan den materiella och den immateriella världen.

Variationen mellan de olika mötena i anslutning till utarbetande av åtgärdsprogram är stor. Gemensamt för dem är dock att de är mindre formaliserade än exempelvis elevvårdskonferenser. Vanligtvis finns ingen formell "arbetsgång". Om en specialpedagog finns knuten till arbetslaget agerar hon i de flesta fall som mötesledare. Vid några av tillfällena inleds samtalet med en omfattande rekapitulation av tidigare insatser eller med en utförlig beskrivning av elevens hälsotillstånd. I andra fall diskuteras problematiken främst med utgångspunkt från hur den uppfattas vid det aktuella tillfället. Enligt skolans personal är det första tillfället då ett åtgärdsprogram utarbetats vanligen något mer formaliserat än de senare uppdateringarna. I studien ingår dock inte något exempel på ett sådant initialt utarbetande, samtliga elever har ett åtgärdsprogram knutet till sig vid studiens inledning och det är följaktligen en uppdatering av tidigare dokumentation som sker. Även dessa uppdateringar benämner jag *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram*.

Varje arbetslag möts således vid två olika tillfällen. Vid det första av dessa, *arbetslagets förberedande samtal*, planeras det senare mötet, *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram*. Vid arbetslagets möte diskuterar personalen elevens situation. Vid det senare samtalet medverkar någon eller båda av elevens föräldrar och eventuellt den berörda eleven. Vid tre av fallen deltar inte eleven vid mötet av olika orsaker.

Utskrifter av från intervjuerna benämns *intervju* medan utskrifterna från samtalen betecknas *samtal*. *Samtal 1* är utskrifter från samtal vid arbetslagets förberedande möte medan *samtal 2* är utskrifter från de senare samtalen, utarbetande av åtgärdsprogram. Denna beteckning gäller för samtliga fall utom när det gäller Ellen då numreringen är den omvända på grund av att mötena hölls i omvänd ordning⁴². Empiri från intervjuer och samtal har givits olika tyngd i fallstudierna. Det innebär att utdrag från samtal och intervjuer har använts i samtliga fall men att fördelningen mellan dem är olika. I vissa fall har samtalen fått en mer framskjuten position än intervjuerna medan det omvända varit fallet vid andra tillfällen. Innehållsmässiga aspekter har varit styrande vid dessa val. Notationer har enbart använts i exemplet Tobias eftersom de endast förekommit i det arbetslag som varit knutet till honom.

⁴² Samtalen i Ellens arbetslag hölls i omvänd ordning på grund av praktiska orsaker.

Redovisningen av resultaten i de sex olika fallstudierna följer genomgående samma struktur. Dock har en viss variation tillåtits för att ge utrymme för att lyfta fram de olikheter som präglar arbetet med dessa elever. Ett exempel är att avsnittet om Ville skiljer sig från de övriga genom att tidigare åtgärdsprogram tagits med i högre utsträckning än i den övriga fallen. Syftet med detta har varit att illustrera hur skrivningar i tidigare åtgärdsprogram påverkar skrivningar i senare dokument något som framgått med större tydlighet i detta exempel än i de övriga fallstudierna.

Observera att elevens bedömda svårigheter varierar såväl till karaktär som till omfattning. Ett par av eleverna anses ha relativt omfattande behov av särskilt stöd medan anpassningen av de pedagogiska förutsättningarna är mindre för andra av dem. Det är också viktigt att notera att fyra av studiens elever går i skolår 1-6, medan två av dem går i skolår 7-9. Vissa skillnader i arbetet med åtgärdsprogram framträder i arbetet med elever i lägre respektive högre skolår. Detta grundar sig dels i att varje elev har betydligt fler lärare knutna till sig i skolår 7-9, vilket gör samordningsaspekter centrala, men också på att kulturskillnader mellan de olika skolåren kan iakttas.

Varje fallstudie inleds med en kort presentation av den berörda skolan. Här ges en summarisk beskrivning som innefattar uppgifter som elevantal och hur många elever på respektive skola som är inskrivna under särskolans kursplan. Antal specialpedagoger och något om hur deras arbete är organiserat nämns också under denna rubrik. Därefter följer avsnittet ”Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner”. Här skildras respektive rektors uppfattning om åtgärdsprogram på en mer generell nivå som således inte är direkt knuten till den berörda eleven. Dessutom redovisas kortfattat hur insamlig och arkivering av åtgärdsprogram på den aktuella skolan är utformad.

Under den följande rubriken ges en kort presentation av respektive elev där skolår, bedömd problematik, gruppstillhörighet och eventuell anpassning av den pedagogiska verksamheten berörs. Därefter följer en överblick av datamaterialet som insamlats i anslutning till eleven. I tablåform visas samtliga intervjuer som utförts och hur de numrerats. Första gången ett avsnitt av en intervju med exempelvis Gustav redovisas benämns den intervju 1:1, andra gången 1:2 och så vidare. Denna numrering gäller också för sekvenser ur de inspelade samtalen, där det första avsnittet av *arbetslagets förberedande samtal* numreras samtal 1:1

och så vidare. Vid det följande samtalet, *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram* gäller samma logik. De benämns samtal 2:1, 2:2 och så vidare.

Här ges också en överblick över den skriftliga dokumentation som insamlats för den berörda eleven. De dokument som ingår i studien presenteras i korthet. Det kan däremot inte uteslutas att fler åtgärdsprogram eller handlingsplaner utarbetats för eleven i fråga men att de förkommit eller av andra anledningar inte gjorts tillgängliga för studien. Åtgärdsprogrammen numreras så att det senaste benämns (Åp 1), nästkommande (Åp 2) och så vidare. Under denna rubrik ges också en något mer detaljerad beskrivning av de senaste åtgärdsprogrammets (Åp 1) innehåll. Hänvisningar till åtgärdsprogrammets text återkommer även under andra rubriker där formuleringar lyfts fram för att belysa olika teman. Denna läsanvisning måste därför ses som ungefärlig, det förekommer att frågeställningar behandlas under andra rubriken än de angivna när innehållet motiverar det. Slutligen behandlas vilka aktörer som deltagit vid respektive sammankomst. Om det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) funnits tillgängligt inför mötet eller skrivits efteråt redovisas också här.

Under den följande huvudrubriken "Talet om elevens problembild" beskrivs hur elevens problematik diskuteras i arbetslaget och med förälder och elev. Vid diskussion om elevens problembild formeras samtidigt uppfattningen av elevens identitet⁴³. Fokus för innehållet under rubriken är hur denna förhandling går till och vem som har inflytande över processen. Avsnittet inleds med att sekvenser från samtalet vid *arbetslagets förberedande möte* som berör elevens identitet lyfts fram och analyserats. Därefter belyses hur denna diskussion tar gestalt under *mötet vid utarbetande av åtgärdsprogram* med förälder och i vissa fall eleven själv. Vid analys av samtalen har Goffmans teatermetafor och hans begrepp *team*, *regioner*, *back-stage* och *front-stage* används som analytiska verktyg (Goffman, 1959/1974a). Lärarkollektivet ses som ett *team* där personalen agerar tillsammans och där det är viktigt att behålla sin professionella fasad. En del saker som inte kan sägas på den officiella scenen *front-stage* kan däremot ventileras bakom kulisserna *back-stage*. Exempel på relativt stora skillnader mellan sätten att kommunicera i de olika regionerna finns i ett par av dialogerna medan kommunikationen i de båda regionerna är mer samstämmig i andra.

⁴³ Se s. 67 för hur jag använder mig av identitetsbegreppet.

Slutligen beskrivs hur talet om elevens problembild *rekontextualiseras* (Linell, 1998b) i det aktuella åtgärdsprogrammet. När en formulering lyfts från ett sammanhang till ett annat, som exempelvis från ett yttrande i ett samtal till en formulering i en text, omvandlas innebörden delvis. Genom att kontexten förändras vinklas det sagda på ett nytt sätt vilket gör att det tillförs andra aspekter eller ses i ett annat ljus. Att exempelvis beskriva en elev som *svag* i ett samtal eller att använda samma benämning vid problembeskrivningen i ett åtgärdsprogram text, ger begreppet delvis olika innebörd. Jag riktar också vid beskrivningen av de olika fallen uppmärksamheten mot om interaktionistiska aspekter vägs in vid förståelsen av elevens problembild. I vissa fall beaktas elevens samspel med pedagoger och övriga elever i hög utsträckning medan dessa aspekter tillmäts begränsad betydelse i andra fall.

Under rubriken ”Samspeletsprocesser runt eleven” samlar jag upp och behandlar aspekter av arbetet med den berörda eleven som kan anses vara karaktäristiska för det beskrivna arbetslaget. När det gäller studiet av de olika dialogerna vid utarbetandet av åtgärdsprogram utgår jag från synen på språket som dialogiskt (Bakhtin, 1981, 1986) vilket innebär att inga påståenden ses som meningsfulla enbart utifrån sig själva. De bär, som beskrivits i teorikapitlet, alltid spår av föregående yttranden och kan därför ses som respons på något tidigare.

Alla dialoger innehåller ett överskott av mening vilket medför att det finns många olika sätt att tolka det som sägs. Vid sammanhängande naturliga samtal blir detta överskott i många fall större än vid strukturerade intervjuer då respondenten vanligen ger något mer förutsägbara svar. Det är på grund av detta som jag i många fall bedömt samtalen som rikare på mening än intervjuerna. Vissa av samtalen kan ses som mer dialogiska än andra, det innebär att yttranden i högre utsträckning bygger vidare på varandra, flätas samman och skapar ny mening. Några av dialogerna har däremot en låg grad av dialogicitet och kan snarare karaktäriseras som flera monologer som existerar parallellt utan att greppa i varandra. Även yttranden som uteblir eller som drar samtalet i en ny riktning kan således bidra till att skapa mening.

Jag kommer också att använda mig av begreppsparet *öppnar* och *stänger* som analytiska verktyg. Vissa uttalanden får interaktionen att avstanna. Jag benämner det att uttalandet *stänger* för vidare kommunikation. Andra yttranden kan ha motsatt funktion, de *öppnar upp* eller bjuder in till dialog. Om samtalet

leder vidare till handling eller till någon form av delad förståelse ser jag som avhängligt de öppnande inslagen i dialogerna.

Varje fallstudie innehåller en benämning av diskursen eller sättet att tala i det studerade arbetslaget. Utifrån sättet att kommunicera har jag konstruerat och namngivit respektive diskurs med ett särskilt begrepp utifrån hur det stigit fram från den studerade praktiken. Det innebär således inte att det är några renodlade diskurser som beskrivs utan de ska snarare ses som temporära och föränderliga meningssystem. I flera av arbetslagen framstår en diskurs som uttalad eller tydlig medan spår av en annan diskurs samtidigt kan skönjas. Den ena utgör således figur medan den andra bildar bakgrund.

Under den sista rubriken ”Konsekvenser av åtgärdsprogrammen” lyfter jag fram vilken typ av pedagogisk anpassning som blir resultatet av hur elevens problembild definieras med utgångspunkt från vilken diskurs arbetslaget hämtar sitt sätt att förstå problematiken. Olika sätt att förstå och tala får omfattande följder för vilka åtgärder som anses vara relevanta. Den pedagogiska anpassningen, eller bristen på anpassning, kan dessutom ses som ett resultat av hur personalen hanterar den motsättning mellan avskiljning och gemenskap som blir synlig i samtliga av fallen. Vanligen finns en uttalad ambition att eleven ska delta i klassens verksamhet i så stor utsträckning som möjligt för att den sociala tillhörigheten ska bevaras. Samtidigt kan det innebära att personalen upplever att lärandet inte kan genomföras på ett tillfredställande vis varför vissa elever bedöms vara i behov av särskilt anpassad undervisning. Denna avskiljning innebär i flera av fallen att eleven hamnar utanför den sociala gemenskapen. Dilemmat mellan avskiljning och gemenskap kan inte lösas en gång för alla utan måste hanteras i situationen. Hur detta görs belyses och diskuteras under denna rubrik. Observera att studiens resultat endast redovisar arbetet i det undersökta arbetslaget och inte på skolan i dess helhet. Variationen i hur man arbetar i olika arbetslag på samma skola vara stor. Det går därför inte att dra några generella slutsatser som gäller de studerade skolorna i stort.

Efter det att de sex fallstudierna redovisats en och en, följer kapitlet benämnt ”Sammanfattande slutsatser” där resultaten ställs mot varandra och jämförs.

Gustav på Granskolan – en diagnostisk diskurs

Granskolan

Granskolan är en F-4 skola med 250 elever som ligger i en tätort i anslutning till huvudorten. Till skolområdet hör också en F-5 skola och en 1-9 skola samt förskolor och fritidshem. Skolan är byggd i slutet på 1960-talet och renoverad 1997. På skolområdet finns en rektor och en biträdande rektor. En så kallad ”Resursgrupp” träffas var fjortonde dag för att diskutera de elever som bedöms ha behov av särskilt stöd. På skolområdet finns tre⁴⁴ elever som är inskrivna under särskolans kursplan.

Ingången till Gustavs klassrum går genom ett gemensamt kapprum som delas av flera klasser. Där finns även ett par elevarbetsplatser. Den yttre miljön ger intryck av att vara välskött. Klassrummet har stora fönster med utsikt mot äldre villabebyggelse. Personalen i det studerade arbetslaget består av en klassföreståndare, en resurspersonal⁴⁵ och en specialpedagog.

Den etniska mångfalden i klassen blir synlig genom att klassrummet är dekorerat med flaggor från elevernas alla hemländer. De flesta bänkarna är placerade i grupper om fyra och fyra men några bänkar står för sig själva. Klassen är livlig och ljudnivån relativt hög, eleverna kommunicerar ivrigt och rör sig mycket i klassrummet. Grupprummet, som ligger i direkt anslutning till klassrummet, är ganska stort och ljust. Det är möblerat med ett par stora skåp och några bänkar.

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Eftersom skolområdet är vidsträckt och skolorna är utspridda över ett stort område anser rektor att det är viktigt med olika former av samordning för att vara observant på att de elever som är i behov av särskilt stöd också ska få det. Detta görs dels i resursgruppen, där all personal inom elevhälsan träffas var fjortonde dag och dels i ett nätverk bestående av specialpedagoger,

⁴⁴ Uppgifter för 2004-2005.

⁴⁵ Med resurspersonal avses i detta sammanhang en person som saknar pedagogisk utbildning.

skolpsykiolog, biträdande rektor och rektor. Nätverkets uppgift är att diskutera strategiska mål och elevhälsans utveckling.

När det gäller föräldrars och elevers delaktighet vid utarbetande av åtgärdsprogram menar rektor att det finns en svårighet i att få personalen att samverka med föräldrar och elever. Han uttrycker att ”många i personalen ser inte nyttan av föräldrainblandning fullt ut, man diskuterar detta för lite. Många har varit här länge och står inte på tårna för förändring direkt”. Han efterlyser också ”lite mer vidsynthet från föräldrarnas sida ibland”. Samtidigt menar rektor att det ibland verkar vara svårt för personalen att vara tillräckligt tydlig och professionell i förhållande till föräldrarna. Att mötas för sällan och dokumentera för summariskt ser han som riskmoment.

Som en fördel med att arbeta med åtgärdsprogram i förhållande till individuella utvecklingsplaner nämner rektor att de är tvingande vilket gör att elever som behöver extra omsorg lyfts fram. Några egentliga nackdelar ser han inte utom att det är offentliga handlingar och att de därför måste skrivas på ett sätt där hänsyn tas till den enskilda elevens integritet.

När det gäller arkivering nämner rektor att samtliga åtgärdsprogram i original arkiveras på rektorsexpeditionen och att han ”tittar igenom alla”. Angående kopplingen mellan åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner uppfattar han den i nuläget som minimal men påpekar att man tidigare arbetat fram olika typer av individuella utvecklingsplaner som man nu försöker samordna.

Eleven Gustav

Gustav har valts ut för deltagande i studien genom att han bedöms ha både uttalade koncentrationssvårigheter och en fysisk funktionsnedsättning. Gustav har epilepsi, med korta moment av frånvaro, vilket påverkar hans förmåga att koncentrera sig på sitt skolarbete. Vid studiens inledning går han i skolår 3 och vid dess avslut i skolår 4. Under skiftet mellan skolåren sker vissa förändringar i klassen, klassföreståndaren är densamma men både resurspersonalen och specialpedagogen är nya, specialpedagogen har dock haft kontakt med Gustav under tidigare skolår. Han är på grund av sin funktionsnedsättning utredd vid Kommunens specialpedagogiska resurscentrum och har en resurspersonal på 50 procent som är knuten till centret men placerad på skolan. Därigenom kommer centrets personal också att vara delaktig i arbetet kring Gustav genom en avstämning med centrets chef en gång per termin. Han har också kontakt med barnhabiliteringen i en närbelägen stad.

Datamaterial från Granskolan

Den dokumentation som finns att tillgå inför *arbetslagets förberedande samtal* är ett åtgärdsprogram (Åp 2) från våren 2003. Det är kortfattat och skrivet utifrån en mall med olika rubriker. Överst noteras olika uppgifter om eleven som födelsedatum och namn. Det antecknas också att tidigare åtgärdsprogram finns, oklart om man med detta menar de anteckningar jag fått ta del av eller om det finns åtgärdsprogram som förkommit. Detta åtgärdsprogram är summariskt och saknar konkreta, utvärderingsbara mål. Det noteras heller inte vem som är ansvarig för åtgärdernas genomförande. Åtgärdsprogrammet är skrivet för hand på ett A4-ark och saknar vissa upplysningar som exempelvis vem som deltog vid utarbetandet och när uppföljning ska ske. Vidare finns ett omfattande material (19 sidor) i form av anteckningar från föräldrasamtal och arbetslagsmöten. Dessutom finns resultatet av en ITPA-test⁴⁶ och anteckningar från psykologutredning vid sjukhuset i en närbelägen stad. I analysen fokuserar jag främst på åtgärdsprogrammen medan det övriga materialet används som bakgrundsmaterial. Nedan visas en tablå över insamlat material från Granskolan.

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om Åp och Ip Ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(Åp 1) ht 2003	Vt 2002 5 tim.
Intervju 1 Gustav Vt 2003	Samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, ht 2003	(Åp 2) ht 2002	Ht 2003 5 tim.
Intervju 2 Gustavs förälder Vt 2003		Resultat av ITPA-test, 2001	
Intervju 3 Klassföreståndaren Vt 2003		Anteckningar från psykologutredning, 2001	
Intervju 4 Resurspersonal Vt 2003		Anteckningar från arbetslagsmöten 2000	
Intervju 5 Specialpedagog Vt 2003		Anteckningar från föräldrasamtal 2000	
Intervju 6 Rektor om Gustav Vt 2003		Anteckningar från föräldrasamtal 1999	

Tablå 3. Insamlat datamaterial om Gustav.

⁴⁶ Illinois Test of Psycho Linguistical Abilites. Ett test som mäter språklig mognad och medvetenhet.

Utarbetande av Gustavs åtgärdsprogram

Vid den första sammankomsten *arbetslagets förberedande samtal* samlades arbetslaget tillsammans med skolsköterskan. Hon deltog på grund av att personalen efterfrågade en vidgad kompetens om de medicinska aspekterna av Gustavs funktionsnedsättning. Vid det följande *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram* som skedde direkt i anslutning till det tidigare mötet deltog även Gustavs förälder. Det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) som skrivs efter de beskrivna mötena är omfattande. Det är skrivet som ett protokoll och distribuerat till samtliga deltagare ett par veckor efter mötet. Åtgärdsprogrammet, som beskrivs mer detaljerat senare i texten, är inte underskrivet av mötesdeltagarna.

Talet om Gustavs problembild

I det följande beskrivs förhandlingen om Gustavs identitet så som den kommer till uttryck i skolan. Diskussioner om hur hans problematik ska förstås skedde först vid arbetslagets förberedande samtal och därefter vid samtal med Gustavs förälder. Hur den nämnda problematiken uttrycks i åtgärdsprogrammets text belyses också.

Arbetslagets förberedande samtal

Vid samtalet där arbetslaget diskuterar Gustavs skolsituation deltar specialpedagogen (SP), klassföreståndaren (KF), resurspersonalen (RP) och skolsköterskan (SS). Samtalet hålls i skolans konferensrum i direkt anslutning till skoldagen. Konferensrummet är rymligt och ljust och ligger invid personalrummet. Det är möblerat med ett stort träbord med stolar runt om. Genom fönstret syns en liten väg och som slingrar sig genom ett grönområde.

Från problem till behov

Vi mötet placerar sig skolsköterskan ytterst vid ena sidan av bordet, medan specialpedagogen sitter i mitten av personalgruppen. Klassföreståndaren och resurspersonalen som arbetar direkt med Gustav sitter bredvid varandra. Mötet inleds av specialpedagogen:

Samtal 1:1

SP: Anledningen till att vi har samlats här är att vi är några stycken som är lite nya och som inte har träffat Gustav från början. Jag har träffat honom när han gick i förskoleklass och i ettan, lite i tvåan, sedan var det en annan person som var här förra året och därför är jag ju lite nygammal i den här kontakten. Jag känner ju föräldrarna och har träffat dem innan. Det här är ju ett planeringsmöte eftersom jag i höstas såg att vi behövde samlas för att ta reda på var vi står och hur vi går vidare. Detta är ju det första mötet som vi har här... Vad är det som han känner att han har behov av?

Jag har tänkt att när vi träffar föräldrarna, ska vi lägga upp det så; vad har Gustav för behov? Vad känner vi att han behöver?

KF: Hmmm

SP: Vad känner vi utifrån de behov han har [att vi kan] åtgärda så att det blir så bra som möjligt? Jag tänkte inte att vi ska använda ordet problem utan vi ska använda ordet behov i stället.

Flera: Hmm

SP: Jag känner att det är ett mer positivt laddat ord. Vi har det på vårt åtgärdsprogram där det står olika delar och jag tänkte följa det schemat. Tycker ni att det låter bra?

KF: Det tycker jag att det låter bra.

SP: Också skriver jag ner lite under tiden som sen blir en åtgärdsplanering för Gustav som vi kopierar till alla här. Då ska även Gustavs mamma vara med i den planeringen. Men vi behöver ändå samtala lite om hur det är och vad som har förändrats sen sist.

Av samtalet framgår att specialpedagogen initialt *orkestrerar* samtalet och väljer ämne (Aronsson, 1999). Hon intar en ledande roll utan något synbart motstånd från de övriga deltagarna. Genom yttrandet att hon har en relation bakåt i tiden med Gustav och hans familj konsoliderar hon sin position. Därefter inleder hon diskussionen om elevens situation och förslår också vilka begrepp som ska användas, *behov* i stället för *problem*. Hon ser begreppet *problem* som bärare av negativa konnotationer och föreslår därför att det omformuleras till *behov*. Denna så kallade rewording (Fairclough, 1992) fungerar dock inte fullt ut, begreppen har delvis olika innebörd vilket resulterar i att de inte kan bytas ut mot varandra utan vidare. Vilka konsekvenser detta får för textens utformande återkommer jag till längre fram i texten.

Fokus på Gustavs funktionsnedsättning

Ett annat tema som diskuteras är Gustavs funktionsnedsättning. I det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) antecknas under rubriken problembeskrivning att Gustav ibland drabbas av epileptiska anfall. I det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) ges funktionsnedsättningen betydligt större utrymme genom att den preciseras och beskrivs detaljerat under flera punkter. Under mötet diskuteras om, och i så fall hur, Gustavs problembild har förändrats sedan det förra åtgärdsprogrammet utarbetades i skolår 3. Att skolsköterskan deltar vid mötet bidrar sannolikt till att fokus på epilepsin och dess förändrade karaktär förstärks, trots att hennes inlägg inte är särskilt omfattande.

Samtal 1:2

SP: Vi kan börja med det som jag sett och känt att det är en förändring i hans sjukdomsbild. Det är att han har haft de här små anfällen som har vart det som har

stört hans koncentration vad vi har uppfattat. Vi pratade om det, och så var det du Börje [klassföreståndaren] och du Annika [resurspersonalen] som hade upptäckt att det fanns något annat, att han reagerade på ett annat sätt nu?

RP: Jag kan inte säga exakt om det är ett anfall men han är borta en stund nu.

SP: En längre stund?

RP: Inte så jättelänge, men han sitter och har blicken långt borta och man får inte direkt kontakt med honom när du försöker prata med honom. Men jag har läst de här böckerna nu så när jag har hört hur han var innan så var det som fas 1 i epilepsin och nu har han kommit över till fas 2 med att han försvinner lite längre. Så tycker jag att det har blivit nu.

KF: De här frånvarobitarna har man märkt hela tiden. I fjol satt han och blinkade lite och man märkte att han inte var fullt koncentrerad. Men sen berättade mamman inför terminen att han under sommaren hade fått ännu längre frånvaroperioder som de upplever det också. Han kan bara sitta och stirra rakt ut. Han kan till och med gå iväg.

SP: Under tiden?

KF: Under den tiden men det har han inte gjort här, men hemma då. Även om de ropar på Gustav så registrerar han det inte. Han kan gå iväg, bara göra lite konstiga impulsgrejer som han själv inte styr över. Det har jag märkt lite.

RP: Då hänger han sig bak på stolen också.

KF: Jag känner på något sätt, kanske för att man är påverkad av den information som man har fått, men jag känner liksom att han är ytterligare mer frånvarande än han var i fjol, så upplever jag det lite i alla fall.

Specialpedagogen initierar samtalet om förändringen i sjukdomsbilden med hänvisning till att både klassföreståndaren och resurspersonalen har noterat en förändring i Gustavs symtombild. Under samtalets gång väger klassföreståndarens inlägg allt tyngre, möjligen på grund av att han framstår som mer välorienterad genom att han fått ta del av viktig information från föräldern.

Han nämner att Gustavs mamma berättat att han på senare tid fått längre frånvaroperioder då han saknar kontroll över sig själv, något som dock inte inträffat under skoltid. Under samtalet byggs "talet om" de epileptiska anfallens förändrade karaktär upp trots de begränsade förändringar som personalen uppger att de konstaterat i skolan. Fokus i samtalet landar i beskrivningen av Gustavs tilltagande epilepsi, trots att föräldrarnas skäl för att delge personalen detaljer om hans hälsotillstånd kan förmodas vara det motsatta, nämligen att visa att han fungerar bättre nu än tidigare. Detta styrks också av det senare samtalet med föräldern. Den omfattande diskussionen om funktionsnedsättningen förändrade karaktär kan ses som ett tecken på att diagnosen tillmäts stor betydelse.

Genom att Gustav placeras i kategorin epileptiker färgas personalens uppfattning om honom fortsättningsvis av denna funktionsnedsättning. Det kan ses som ett exempel på hur det går till när institutioner "talar genom kategorier" (Mäkitalo, 2002). Skolan tenderar att behandla honom företrädesvis som en elev som tillhör kategorin epileptiker och de åtgärder som vidtas blir också primärt relaterade till hans funktionsnedsättning medan andra aspekter av hans problematik tonas ner. Denna process är inte en gång för alla given, en omförhandling kan göras och en ny kategorisering kan i så fall bli aktuell. Kategoriseringen påverkar också de pedagogiska åtgärder som föreslås, sättet att resonera "bäddar" så att säga för de pedagogiska insatser som föreslås. Jakobsson (2002) har i en studie om diagnosers betydelse visat att det främst är kommunikation, personliga relationer och samverkan mellan olika aktörer som ger förutsättningar för en god skolsituation snarare än om eleven har en specifik diagnos. Personal som arbetar nära en elev med en medicinsk diagnos har ett behov av att utöka sin kunskap om funktionsnedsättningen i fråga men riskerar samtidigt att tillskriva elever egenskaper som är bundna till dessa kategorier.

Samtal med Gustavs förälder

Vid det senare mötet då själva åtgärdsprogrammet utarbetas deltar även Gustavs mamma (M) medan Gustav själv inte är närvarande. Mamman ger en detaljerad bild av de förändringar i medicineringen som hon anser har lett till ett förbättrat tillstånd. Hon tycker sig se att Gustav mår bättre och att han blivit piggare på grund av den nya medicinen.

Samtal 2:1

SP: Uthålligheten brukar ju inte vara så stor? Eller åtminstone var den inte det inte så sist när vi pratades vid att han var uthållig. Har det blivit bättre?

M: Ja, det tycker jag. Han är lite piggare, det tycker jag nog överlag, eller? Han orkar mer själv med.

SP: Det är olika från dag till dag. Det är som vi har pratat om innan. Nu har vi inte gått så länge än. Om man ser det i längre perspektiv så kan han ha vissa dagar då han är mer okoncentrerad, mera "borta" så att säga. Man märker att han haft fler småkramper än tidigare och är väldigt påverkad av det här. Vissa dagar är han mer alert.

M: Överlag tycker jag att han är piggare.

SP: Det jag märker skillnad på är, som jag sagt tidigare, att han tar ögonkontakt nu... Sedan har jag bara träffat honom en gång men vi har ju talat om att han satte händerna för öronen och försökte stänga ute intryck.

M: Men det var länge sedan!

Personalen har resonerat kring Gustavs problematik tidigare vid arbetslagets förberedande möte och enas om att det snarare försämrats än förbättrats. Vid mötet då föräldern deltar tas detta ämne åter upp till diskussion. Mamman för fram att hon uppfattar att hans tillstånd förbättras och hon söker stöd i detta från personalen. Specialpedagogen undviker att svara direkt på mammans fråga men möter den med att kommentera att han haft fler småkramper än tidigare och menar att detta påverkar honom negativt. Därefter argumenterar mamman åter för att en förbättring skett efter det att den nya medicineringen inletts. Specialpedagogen, som styr samtalet, går henne tillmötes endast genom att nämna att han slutat stänga ute intryck genom att inte ta ögonkontakt och hålla för öronen. Mamman menar att detta är ett beteende som Gustav lämnat sedan en lång tid tillbaka. Hennes påstående stöds av noteringar i anteckningar från förskoleklass (1999) där detta beteende nämns. Några ytterligare anteckningar om detta från senare datum finns inte vilket dock inte utesluter att beteendet kan ha kvarstått under en längre tid. En tolkning av samtalet kan vara att både mamman och specialpedagogen försöker bygga upp var sin "historia" om Gustavs problembild och hur den ska beskrivas. Föräldern för fram bilden att Gustav är piggare och orkar mer medan specialpedagogen menar att de frekventa kramperna snarare har påverkat hans tillstånd negativt och medfört att han är mer okoncentrerad än tidigare.

Att begreppet *behov* ska användas i mötet med föräldern kan ses som ett exempel på att samtalet *back-stage* är en förberedelse för det senare mötet (Goffman, 1959/1974a). Specialpedagogen introducerar det förändrade uttryckssättet tidigt i personalens samtal och personalen skapar en allians och håller upp en enig fasad inför mötet med föräldern. Föräldern gör i det senare mötet *front-stage* motstånd mot personalens beskrivning och hävdar en motsatt uppfattning utan att för den skull kritisera dem uttryckligen.

Gustavs problembild uttrycks i åtgärdsprogrammen

Det åtgärdsprogram som specialpedagogen skriver efter mötet (Åp 1) är daterat i september 2003 när Gustav går i skolår 4. Detta åtgärdsprogram är mycket omfattande, det består av fem handskrivna sidor. På första sidan under rubriken närvarande i (Åp 1) antecknas klassföreståndaren, resurspersonalen, skolsköterskan och specialpedagogen. Därunder antecknas "Delaktig Gustav". Delaktigheten bestod i detta fall av att specialpedagogen haft ett samtal men Gustav i anslutning till mötet. På den första sidan noteras huvudrubriken "Behov" i enlighet med den förändrade sätt att tala som specialpedagogen föreslog under mötet. Under denna rubrik beskrivs elva punkter som i huvudsak

berör den pedagogiska anpassningen som exempelvis: ”behöver tid att lyssnas på, behöver få känna att han duger och lagom stora utmaningar”.

Trots att avsikten med att använda ordet ”behov” enligt specialpedagogen var att undvika ordet ”problem” är denna formulering rubrik på nästa sida i åtgärdsprogrammet. Därmed innebär omformuleringen i praktiken två sidor med liknade innehåll. Under rubriken ”Problem” återfinns nu tretton punkter varav hälften utgörs av beskrivningar av hans problembild som till exempel: ”Blinkningarna har ersatts av längre perioder då han stirrar (då vet han inte vad han gör), fördröjd reaktion, har svårt att se mönster, tappar lätt tråden och koncentrationen”.

Beskrivningen av Gustavs funktionsnedsättning i åtgärdsprogrammets text glider från ett enkelt notering av hans epilepsi i det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) till en betydligt mer omfattande och detaljerad beskrivning i det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1). Gustavs beteende fokuseras och han beskrivs som en elev som saknar kontroll över sig själv och som ibland ”inte vet vad han gör” eller som ”gör konstiga impulsgrejer som han inte själv styr över”. Trots att inga incidenter där Gustav förlorat kontrollen ägt rum i skolan beskrivs detta ändå i åtgärdsprogrammets text.

Dokumentationen diskuteras

Vid mötet då mamman deltar diskuteras också hur dokumentationen av mötet ska ske. Samtliga deltagare är medvetna om att sammankomsten ska mynna ut i ett nytt åtgärdsprogram. Specialpedagogen meddelar, vänd till Gustav mamma:

Samtal 2:2

SP: Du är här nån gång ibland. Men samtidigt tycker jag att det är viktigt att vi har den här kontakten och att vi gör en avstämning när vi tycker att det behövs. Nu skriver jag ner lite vad vi har pratat om ... Vi vill gärna att du tar kontakt med oss och likadant vad gäller läxorna om det känns för mycket.

M: Nej, det viktigaste är att han går framåt i utvecklingen så att han inte stannar av eller att ni kräver för lite av honom. För han kan bli väl lat ibland.

SP: Avvägningen är den att det är viktigt att han ska vara fortsatt glad när han går till skolan. Han ska känna att det är roligt och att man utvecklas. Det är den avvägningen vi måste göra hela tiden. Så att det inte ligger här [gestikulerar genom att föra upp handen högt] för då är det inte roligt.

M: Nej, det ska inte vara så svårt.

SP: Vi tackar dig att du ställde upp och kom hit.

Sekvensen belyser två olika saker, dels illustrerar den hur dokumentationen går till i praktiken där specialpedagogen skriver ut dokumentet utan att elev eller förälder görs delaktig i textens utformning. Dels visar den på ett sätt att samtala som förekommer i detta arbetslag. Specialpedagogen inviterar mamman till samtal om mängden läxor, säg till ”om det känns för mycket”. När mamman replikerar att hon snarare anser att det är för lite läxor bildar dessa olika uppfattningar inte någon utgångspunkt för en saklig diskussion. Det kan tolkas som att specialpedagogen *stänger* dialogen genom repliken att Gustav ska må bra. I stället för ett samtal om hur mycket läxor Gustav bör göra slutar samtalet genom att mamman tackas och mötet avslutas. Gustavs uppfattning om mängden läxor ges heller inte utrymme i förhandlingen.

Från en analytisk synvinkel kan sekvensen ses som ett exempel på en situation där två olika positioner möts, ”everyday voice” representerat av mamman och ”institutional voice” företrätt av specialpedagogen (Bakhtin, 1981). Mamman argumenterar för att en förbättring skett medan specialpedagogen hävdar det motsatta. Den institutionella rösten får övertag i kraft av att den representerar skolan. Att personalens uppfattningar får betydelse vid ett samtal i skolan är knappast förvånande. Däremot är det mer uppseendeväckande att förälderns röst får så begränsat inflytande. I förhandlingen om Gustavs hälsotillstånd får personalens uppfattning genomslag dels genom specialpedagogens yttranden dels genom den övriga personalens tystnad. Gruppen sluter sig gentemot mamman, vars röst förblir svag.

Samspelets aspekter runt Gustav

Under följande samlingsrubrik lyfter jag fram några aspekter av hur samtalet gestaltar sig i detta arbetslag på Granskolan. Eftersom problematiken i varje enskilt fall skiljer sig markant från varandra kommer i det också att speglas i beskrivningen. Samtalen om Gustav cirkulerar företrädesvis runt hans rumsliga placering.

Delaktighet eller avskiljning

Vid arbetslagets förberedande möte diskuteras var huvuddelen av Gustavs undervisning ska bedrivas. I nuläget vistas han mesta delen av tiden i grupprummet som ligger i direkt anslutning till klassrummet.

Samtal 1:3

SP: För du har ju dem ibland i det lilla rummet för att få det här lugnet och för att han ska klara av situationen.

RP: Matten kör vi därinne hela tiden.

SP: Jag frågade honom då eftersom han får vara lite utanför klassen också om hur han tyckte det var och han tyckte det var väldigt roligt. Han ville gärna vara utanför. Upplever ni att det är så med?

RP: Ja. De vill gärna ha matte sju timmar om dagen, dom vill ha matte hela tiden för då blir det lilla gruppen.

KF: Plus att vi mixar det för vi har ju fler elever i klassen som har koncentrationsproblem. Då brukar jag låta dem gå ut...kanske ett par stycken då som har svårt för hela klassrumssituationen och sätta sig där också tyst. Samtidigt så känner sig inte Hedvig och Gustav utanför heller för att de plockas bort. De känner att det är ett alternativ, det är klassens rum så att säga.

SP: Jag tycker att det är viktigt att ni jobbar för att de ska vara i klassen. Han har haft, under hela sin skolgång, lite svårt att komma in i gruppen. Han vill gärna vara med men han har varit rädd och försiktig. Nu är han ju inte rädd för skolan.

KL: Nej...

SP: Nu är han bara försiktig. Han hittar kamrater på det sättet att han får träna sig att vara tillsammans med de andra i klassen. Det är jätteviktigt. Jag tror inte att han tar för sig själv...

KL: Nehej, men han är inte så, vad säger man, att han inte kan ta för sig, han kan vara med på de andras regler också. Han är inte alltid den där lilla sparvungen. Han kan tuffa till sig ibland.

Vid mötet diskuteras dilemmat avskiljning eller delaktighet. Specialpedagogen inleder samtalet med att vara positiv inför arbetet i grupprummet. Hon menar att Gustav själv uttryckt att han ”tycker det är roligt” att vistas där. Resurspersonalen nämner att han gärna vill arbeta med matematik just för att det medför vistelse i grupprummet. Båda lyfter fram Gustavs perspektiv som argument för placeringen. Senare hävdar dock specialpedagogen att det är viktigt att Gustav även vistas i klassrummet. Hennes argument är att han har behov av att delta i klassens gemenskap. En möjlig tolkning av hennes omsvängning kan vara att specialpedagogen först i detta skede inser att Gustav tillbringar mer tid än hon initialt uppfattade i det lilla rummet och att det därmed finns en risk för utanförskap. Klassföreståndaren uttrycker genomgående en mera skeptisk inställning till Gustavs deltagande i klassrummet. Det förefaller också som att han uppfattar Gustav som mer robust än de andra deltagarna. Resurspersonalen bidrar i huvudsak med uppfattningar som stöder klassföreståndarens åsikt. Sammantaget resulterar personalens samtal i att Gustav ska fortsätta att tillbringa det mesta av sin tid i klassrummet trots ett visst motstånd mot detta förs fram av specialpedagogen. Lärandet lyfts fram och prioriteras i förhållande till delaktigheten.

Vid det följande mötet med mamman diskuteras Gustavs tillhörighet eller brist på tillhörighet i klassen. Personalen använder olika argument för att presentera den lilla gruppens fördelar inför föräldern. Mamman behåller trots detta en viss tveksamhet inför åtgärden.

Samtal 2:3

SP: Sedan ska vi få honom att känna den där tillhörigheten i gruppen. Att han får lära känna de andra lite mer på djupet. Då har Annika [resurspersonalen] sagt att det kommer att komma någon till den här gruppen [grupprummet] ibland så att han lär känna dem en och en lite så där.

M: Hur ska ni göra då?

SP: Alla på en gång är jättesvårt men man kan ta in nån mer i gruppen, när man sitter och...

M: Du menar i grupprummet? Du menar att det inte bara är de två utan att det kommer andra?

RP: Det har varit så hela tiden.

KF: De är ofta fyra till sex, plus att det finns fler som känner att de behöver sitta lite avskilt för att det vill jobba.

RP: Dom vill ju. Det är det som är roligt, för när Hedvig och Gustav går in i det här lilla rummet, de har alltid förtur till det, så skriker ju de andra – Jag vill, jag vill också komma in där! Det är nåt utöver det vanliga att gå in där, det är bonus!

KF: Det är VIP rummet!

SP: Det är så vi vill jobba att det ska få vara bonus att få det här.

RP: Det ska inte vara det här, att nu får de gå in och jobba där igen. Det är det inte heller, för alla vill dit. För där är det lugn och ro.

M: Så det är inte så att han sitter där jämt då? Alla lektioner?

RP och KF: Nej då.

SP: Nej, som du sa då, han ska va en i klassen. Vi vill att han ska vara en i klassen.

Dilemmat med Gustavs placering diskuteras vidare. Specialpedagogen kommenterar uttrycket att Gustav skulle ”må väl av att känna de andra lite mer på djupet”. När hon framhåller att även övriga elever erbjuds tillträde till grupprummet vissa tider kan det ses som ett försök att hantera denna motsättning. Genom att hävda att klasskamraterna uppfattar deltagande i grupprummet som attraktivt framställer klassföreståndaren och resurspersonalen närvaron i grupprummet som något mer frivillig och alltigenom positiv än den i själva verket är. Mamman uttrycker trots detta en försiktig oro över att Gustav tillbringar för mycket tid ensam med Hedvig och resurspersonalen.

Förhandlingen av motsättningen mellan delaktighet och avskiljning löses temporärt med att klassföreståndaren och resurspersonalen får sitt synsätt sanktionerat av de övriga deltagarna. Detta sker utan någon egentlig diskussion

om för- och nackdelar med de olika lösningarna, trots mammans försök att föra upp detta på agendan, eftersom personalen ”pratade sig samman” före mötet. Beslut om Gustavs placering tas också utan att Gustav själv tillfrågats om var han helst vill tillbringa sin tid.

Spåren av motsättningen inom personalen när det gäller Gustavs placering, sjunker undan i dialogen med föräldern. Tillsammans visar de en enig fasad och understryker behovet av ”lugn och ro”. Det återspeglas sedan i det nya åtgärdsprogrammets (Åp 1) formulering att ”få använda grupprummet så ofta han behöver. Få jobba tillsammans med Hedvig och ibland någon mer t ex Olle”. Det sociala samspelet i grupprummet har därmed i decimerats till att bestå av Hedvig och ”ibland någon mer” i kontrast till de mer svepande förespeglningar som ventilerades vid mötet.

Arbetslagets sätt att kommunicera innebär att man relativt tidigt i samtalet kommer fram till en gemensam ståndpunkt. Trots att arbetslagets samtal sträcker sig över flera timmar och att dokumentet som skrivs (Åp 1) är omfattande efterfrågas vare sig Gustavs eller hans förälders synpunkter i någon högre utsträckning. Deras uppfattningar används heller inte som utgångspunkter för pedagogiska åtgärder. Arbetslaget enas om att Gustav fortsatt ska undervisas främst i grupprummet. Det kan tolkas som att dialogen snarast handlar om att ”få med” mamman på de förslag man redan har beslutat om.

Relationer till kamrater

Förutom Gustavs funktionsnedsättning och hans bristande delaktighet i klassen framstår hans kamratrelationer som problematiska. Särskilt vid mötet där föräldern deltar avhandlas detta tema. Specialpedagogen inleder:

Samtal 2:4

SP: Sedan har vi pratat om kamrater. Jag känner att när jag mötte honom sist var han lite rädd att gå ut på rasterna. Han var ängslig och rädd för många kamrater. Det kände jag inte fanns kvar nu... Jag frågade honom vem han brukar leka med på rasterna. Han sa att jag försöker hitta Adrian och om jag inte träffar honom går jag omkring lite. Då funderar jag, har han sagt något hemma om kamrater?

M: Jag har frågat många gånger.

SP: Leker han med några hemma?

M: Det är inte så mycket och nu har jag inte brytt mig heller längre. Innan sa jag att du kan väl ringa till den eller den.

SP: Han tar inte sådana initiativ själv?

M: Inte så mycket, det tycker jag inte.

Specialpedagogen lyfter fram att Gustav tidigare uppgivit att han varit rädd för sina kamrater. I dialogen framgår att Gustavs kamratproblem inte är isolerade enbart till skolan utan även förekommer på fritiden. Däremot sätts detta inte i relation till att hans tillfällen att interagera med andra elever i skolan framstår som begränsade. Gustav själv ger sin bild av hur hans kamratrelationer fungerar:

Intervju 1

I: Har du några kamrater i klassen?

J: Jag leker aldrig med någon. Jag vill leka men jag jobbar alltid med Hedvig. Jag får nog vara med de andra på rasten men jag gör inget särskilt. Jag vill helst vara inne eller spela fotboll. Jag kan spela fotboll men jag tittar mest på de andra.

Gustav uttrycker att han inte leker med någon av de andra eleverna på rasten. Han formulerar, trots detta, att han nog får vara med men att han inte tar några egna initiativ till kontakt, ingen annan tar kontakt med honom heller. Gustav ger i intervjun uttryck för ett uttalat utanförskap.

En diagnostisk diskurs

Under denna rubrik fördjupar jag analysen av de olika diskurser eller sätt att tala som jag betraktar som karaktäristiska för fallstudien i fråga. Det innebär att jag namnger de meningssystem som stiger fram ur den beskrivna praktiken. Det är således inte några renodlande begrepp som jag använder utan de ska snarare ses som temporära och föränderliga formuleringar.

Vid samtalen framträdde två olika hållningar beträffande sättet att uppfatta Gustavs svårigheter, det handlar om avskiljning eller gemenskap. Den ena kan betraktas som ett särskiljande synsätt och karaktäriseras av att enskild undervisning i lugn miljö, struktur och rutiner poängteras. Det förs i första hand fram av klassföreståndaren och resurspersonalen. Det andra synsättet utgår från att Gustav har mycket att vinna på ökad delaktighet i klassen och det förs fram av föräldern och till viss del av specialpedagogen. Den avskiljande hållningen lägger tyngdpunkten på Gustavs funktionsnedsättning. Eftersom sättet att resonera i hög utsträckning hämtar sin näring från och byggs upp genom att diagnosen fokuseras, benämner jag denna diskurs diagnostisk. Diagnosen bildar utgångspunkt i samtalen och för de pedagogiska åtgärder som sedan beskrivs.

Praktiska omständigheter som stödjer avskiljning är att resurspersonalen har en anställning på halvtid direkt knuten till Gustav. Den övriga halvtiden är hon knuten till Hedvig. Detta innebär att hon därmed har en heltidstjänst för de båda

eleverna tillsammans. Genom detta institutionella arrangemang förflyttas huvudansvaret för Gustavs lärande, åtminstone i de flesta ämnen, samtidigt till resurspersonalen. Det ingår i personalens uppgifter att argumentera för vilka elever som ska få tillgång till stödpersonal i konkurrens med samtliga andra elever. Sättet att resonera resulterar också i att vissa av Gustavs svårigheter betraktas som överordnade andra, hans epilepsi tillskrivs exempelvis större betydelse än hans bristfälliga kamratrelationer.

Resultatet av förhandlingen om Gustav blir att han fortsatt kommer att tillbringa den mesta tiden i grupprummet. En orsak till detta kan vara fördelningen av inflytande i personalgruppen. Klassföreståndaren och resurspersonalen tillbringar båda mycket tid i klassen och i grupprummet. De har därigenom god insikt i hur problematiken kommer till uttryck i den praktiska verksamheten. Specialpedagogen däremot, möter inte Gustav regelbundet. Trots hennes yrkesroll som specialpedagog och hennes position med överblick över flera arbetslag förefaller hennes inflytande i detta fall vara svagare än den personal som har daglig kontakt med eleven.

Sammanfattningsvis uppvisar denna så kallade *diagnostiska diskurs* en relativt stor skillnad mellan de möten som sker *back-stage* och de som hålls *front-stage* (Goffman, 1959/1974a). Vid samtalen i arbetslaget tillåts öppnare och mer prövande sätt att resonera medan samtalen med föräldern är något stelare och mer formaliserat. Gemensamt för de båda samtalen är att de i hög utsträckning fokuserar på Gustavs funktionsnedsättning i stället för skillnader mellan olika pedagogiska åtgärder vilket jag kommer att beskriva något mer ingående under nästa rubrik. Även den dokumentation i form av åtgärdsprogram som finns att tillgå tenderar att fokusera på Gustavs epilepsi. Innehållet i samtalen förskjuts från elevens interaktion med pedagoger och kamrater till att i huvudsak uppfattas som individuell. Problematiken förstås inte som något som uppstår i mötet mellan Gustav och hans omgivning.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Under denna rubrik diskuteras de pedagogiska insatser som blir följden av sättet att resonera i detta arbetslag. Rektor uppger att han följer upp samtliga åtgärdsprogram översiktligt dock tycks hans uppfattning om vikten av föräldrars och elevers delaktighet inte lämna spår i själva dokumentationen. Om arbetet med åtgärdsprogram för Gustav uttrycker rektor sin uppfattning att specialpedagogen tagit ett stort ansvar:

R: Hon har tillmötesgått Gustav och hans föräldrar väldigt mycket. Med tanke på att hon varit med vid läkarbesök vid flera tillfällen, det är kanske något som vi egentligen inte skulle behövt men med tanke på Gustavs skolsituation har hon bedömt det som viktigt. Jag tycker nog att vi har tagit vårt ansvar. Sen är det ju den dagliga offensiva rollen som hon har och den kan jag inte svara på. Hon möter Gustav själv vid vissa tillfällen, tror jag.

Rektors antagande att specialpedagogen möter Gustav stämmer med avseende på att hon har samtal med honom vid vissa tillfällen men hon undervisar honom inte själv utan hennes medverkan sker i form av handledning till personalen.

De pedagogiska åtgärder som diskuterats följer två olika linjer. Den ena är ökad struktur, tydliga instruktioner och tät uppföljning. Förhandlingarna om dessa åtgärder framstår som relativt okomplicerade. Den andra diskussionen rör hur mycket tid Gustav ska tillbringa i grupprummet. Där framkommer olika uppfattningar och personalens röster värderas på att annat sätt än föräldrarnas eller elevens.

I det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) nämns ingenting om Gustavs kamratrelationer men i det nya (Åp 1) antecknas under "Behov" på sidan ett, "behöver få känna tillhörighet med gruppen". På sidan två under "Problem" noteras "vill inte vara med sina kamrater". Specialpedagogen har fått denna information av Gustav själv på mötet som hon hade med honom i anslutning till mötet då det nya åtgärdsprogrammet formuleras. Det framgår att Gustav har svårt att hitta sätt att komma in i klassens gemenskap och det finns skäl att anta att denna tendens förstärks av att han tillbringar mycket av sin tid i grupprummet. När eleverna fått uppge vilka kamrater de helst vill arbeta tillsammans med i skolan eller vara tillsammans med efter skoldagens slut, skattas Gustav heller inte särskilt högt. I sociogrammet får han endast 2 poäng ($m = 12$). De pedagogiska åtgärderna som erbjuds Gustav i form av undervisning i den lilla gruppen verkar samtidigt leda till att hans kamratrelationer får svårt att utvecklas. Vid arbetslagens möte diskuteras konsekvenser av att Gustav tillbringar mycket tid i grupprummet.

Samtal 1:4

SP: Sedan tror jag att vi ska känna att vi avväger det här lagom, att han inte är för mycket i lilla gruppen, att vi får balans på det. Det som jag känner är att barnen har väldigt god kontakt med varandra, givetvis är det viktigt att även han känner att han är en del av gruppen. Vilka saker kan han klara jättebra i stor grupp, tycker ni? Är det några saker? Ni talar om diktamen, fungerar det i stor grupp verkligen?

KF: Det är likadant där, han behöver hjälp hela tiden, han har ingen egen motor. Följer man inte upp Gustav hela tiden, är framme och kollar och försöker pocka på honom så händer det definitivt ingenting. Det kan vara en halv mening.

I samtalet använder klassföreståndaren begreppet ”ingen egen motor”. Denna formulering fanns med i det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) som skrevs av den tidigare specialpedagogen och det används nu av klassföreståndaren. Denna metafor återkommer även i det åtgärdsprogram som skrivs efter detta möte (Åp 1). Karaktäristiskt för metaforer är att de formar vårt sätt att tala och handla (Lakoff & Jonsson, 1999; Pramling, 2006) Genom språkbruket riskerar Gustav att framställas som en elev som saknar egen drivkraft.

I det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) beskrivs hur den pedagogiska anpassningen utformas. På sidan fem noteras: ”all matte i lilla rummet, arbete i egen takt enligt planeringsbok och individuellt framtaget läromedel”. Här framgår att arbetslaget har delat upp arbetet sinsemellan så att resurspersonalen, trots att hon saknar pedagogisk utbildning, har ansvar för all matematikundervisning. Specialpedagogens stöd till resurspersonalen sker genom en gemensam planering veckovis. Hon undervisar inte själv Gustav vid något tillfälle. Dialogen om fördelningen av arbetsuppgifter var inte synlig vid något av de studerade mötena, förhandlingen om fördelningen av arbetsuppgifterna förefaller ha förts i andra fora.

Utmärkande för arbetet i detta arbetslag är att flera i personalgruppen saknar pedagogisk utbildning. Specialpedagogen är utbildad till skillnad från klassföreståndaren och resurspersonalen. Det går inte att utesluta att det får konsekvenser för hur Gustavs skolsituation gestaltas. Det går också att iaktta en tendens att förskjuta ansvaret nedåt i organisationen på Granskolan. Specialpedagogen arbetar till exempel inte vid något tillfälle direkt med Gustav, hon ägnar sig enbart åt handledning. Klassföreståndaren tar hand om arbetet i klassen medan en stor del av ansvaret för arbetet runt Gustav utförs av resurspersonen. I skolår 3 är specialpedagog, resurspersonal och klassföreståndare nya för Gustav. I skolår 4 har all personal förutom klassföreståndaren återigen bytts ut.

Sammantaget används en stor del av tiden vid de båda mötena till att diskutera Gustavs funktionsnedsättning i stället för att rikta uppmärksamheten mot vilken typ av pedagogiska förändringar som kan underlätta hans lärande. Diskussionen fastnar och fixeras vid epilepsin. Därigenom förskjuts fokus från elevens

interaktion med pedagoger och kamrater till att i huvudsak uppfattas som individuell. Problematiken förstås inte som något som uppstår i mötet mellan Gustav och hans omgivning utan han ses främst som bärare av sin egen problematik vilket kan sägas vara utmärkande för en diagnostisk diskurs.

~ II ~

Ellen på Ekskolan – en dialogisk diskurs

Ekskolan

Ekskolan är belägen i ett område med både villor och flerfamiljshus i centralorten. Skolan som är byggd 1981 består av ett flertal låga paviljonger och gränsar till ett grönområde. I Ekskolan går 315 elever i åldersblandade grupper, från förskoleklass till skolår 1 och 2 samt 3-4 och 5-6. I skolan finns en relativt stor andel elever med annat hemspråk än svenska (25 %). Ekskolan är indelad i tre olika enheter med förskoleklass, fritidshem och fritidsklubb knutna till sig. Skolan har som uttalad policy att vara en skola som tar emot alla barn. I skolan finns 8⁴⁷ elever som följer särskolans kursplan. På vissa enheter går särskoleeleverna i egna grupper. Oavsett om eleverna får sin undervisning utifrån särskolans eller grundskolans kursplan sker ett samarbete mellan de olika grupperna. På Ekskolan går också att par elever med multihandikapp. Några av eleverna som är inskrivna i särskolan hör till andra skolområden men föräldrarna har valt att placera sina barn på Ekskolan.

Ellens klassrum är ljust och luftigt. Eleverna är placerade tillsammans i grupper vid olika bord. De förvarar sitt material i egna lådor i en bokhylla i mitten av rummet. På väggarna sitter bilder som eleverna ritat, klippt och klistrat. Eleverna rör sig fritt i rummet under arbetspassen men under samlingar sitter alla tillsammans. Eget arbete varvas med gemensamma samlingar och genomgångar.

⁴⁷ Uppgifter 2004-2005.

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Rektorn på Ekskolan lyfter fram specialpedagoger som nyckelpersoner i arbetet med åtgärdsprogram. Hon menar att ett av deras viktigaste uppdrag är att sprida information till berörd personal på skola och fritidshem vid regelbundna sammankomster. I skolans policy ingår att arbeta med att formulera tydliga åtgärdsprogram, något som merparten av personalen på skolan är positiv till i nuläget, enligt rektor. Att både föräldrar och elever är delaktiga i arbetet i alla led, uppfattar hon som en förutsättning för ett framgångsrikt arbete. Blir det problem "har vi brustit i samarbete, vi måste vara lyhörda för barns och föräldrars röster". Som en förutsättning för ett fungerande samarbete mellan hem och skola lyfter rektor fram regelbunden information. Det sker genom personliga möten veckobrev och planeringsböcker.

Som en nackdel i arbetet med åtgärdsprogram nämner rektor att de i vissa fall riskerar att bli "pappersprodukter" med bristande konkretion snarare än arbetande pedagogiska verktyg. Kränkande formuleringar ger en tydlig signal om personalens värderingar. Framgångsrikt arbete bygger däremot på att skolledningen kan ge råd och stöd i det pedagogiska arbetet. Hon menar också att hon som rektor har haft god nytta av sitt intresse för, och kunskap om, specialpedagogik. Samtliga åtgärdsprogram på Ekskolan utvärderas och lämnas regelbundet till rektor som också arkiverar ett exemplar. Då eleven byter skola lämnas en kopia av det senaste åtgärdsprogrammet vidare till mottagande skola.

Angående individuella utvecklingsplaner och dess relation till åtgärdsprogram nämner rektor att det inte skulle göra någon större skillnad om de ersatte åtgärdsprogram på Ekskolan. Det skulle det däremot göra på många andra skolor enligt hennes uppfattning. Hon framhåller också åtgärdsprogram som redskap för att motverka exkludering och menar att de därför bör utarbetas för de elever som är i behov av särskilt stöd. Rektor belyser dilemmat med att fokus på olikhet kan ge både negativa och positiva effekter. Att enbart arbeta med individuella utvecklingsplaner kan medföra att särskilda svårigheter blir mindre synliga och att de elever som har stora behov inte uppmärksammas tillräckligt. Åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd kan enligt samma logik både ha en stigmatiserande effekt och ge incitament till ett omfattande arbete för att anpassa pedagogiken till varje elevs förutsättningar.

Eleven Ellen

Vid tiden för studien går Ellen i en åldersblandad klass i skolår 3-4 tillsammans med 16 andra elever. Hon bedöms ha en grav utvecklingsstörning som gör att

hon är berättigad att följa träningskolans kursplan. Ellen har således ett relativt stort behov av särskilt stöd för att fungera i vardagen, som exempel kan nämnas att hon har behov av stöd för att kunna kommunicera. Under vissa omständigheter kombineras talat språk med förenklat teckenspråk och personalen har fått vidareutbildning i TSS, ”tecken som stöd”. De har i sin tur också givit barnen i klassen vissa kunskaper i att kommunicera med hjälp av tecken något som ofta används i samspelet med henne. Ellen bedöms dessutom ha uttalade koncentrationssvårigheter och kan ibland vara relativt orolig och högljudd. Eftersom hon har tillgång till en resurspersonal på heltid är det oftast fler än en vuxen i klassen. Resurspersonalen är knuten till ”Kommunens specialpedagogiska resurscentrum”⁴⁸ men placerad på Ekskolan. Det innebär att resurscentrums chef gör en avstämning tillsammans med skolans personal varje termin om hur arbetet med Ellen fungerar.

Datamaterial från Ekskolan

Det datamaterial som är knutet till Ellen redovisas nedan. Trots att rektor uppger att samtliga åtgärdsprogram arkiveras på skolan finns endast fem åtgärdsprogram/handlingsplaner att tillgå bakåt i tiden, varav tre är odaterade. Det går av innehållet att sluta sig till ungefär när de är utarbetade. De daterade är skrivna oktober 2003 (Åp 1) och ht 2002 (Åp 2).

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om Åp och lp Ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(ÅP 1) ht 2003	Vt 2002 5 tim
Intervju 1 Ellens förälder Vt 2003	Samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, ht 2003	(ÅP 2) ht 2002	Ht 2003 5 tim
Intervju 2 Ellens resurspersonal Vt 2003		(ÅP 3) odaterat	
Intervju 3 Ellens klassföreståndare Vt 2003		Handlingsplan odaterad	
Intervju 4 Ellens specialpedagog Vt 2003		Handlingsplan odaterad	
Intervju 5 Rektor om Ellen Vt 2003			

Tablå 4. Insamlat datamaterial om Ellen.

⁴⁸ Se s. 20 för beskrivning av kommunens specialpedagogiska centrum.

Det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) som skrivs efter de båda samtalen består av en sida och har tre huvudrubriker, den första betecknas: "Nuläge. Elevens situation och resurser". Därefter följer "Problemformulering och beskrivning på vad eleven behöver utveckla" och nederst på sidan noteras "Långsiktigt mål". Längst upp på dokumenten finns noteringar om elevens namn, födelseår, närvarande vid mötet, datum för mötet samt huvudansvarig. Av samtliga undersökta åtgärdsprogram i studien är detta det andra som saknar rader där elev och förälder ska skriva under.

Utarbetande av Ellens åtgärdsprogram

Sammankomsterna inför uppdaterandet av Ellens åtgärdsprogram skedde i motsatt ordning mot i de övriga fallstudierna. Det innebär att mötet med föräldern som jag benämnt *samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram* i detta fall föregick *arbetslagets förberedande samtal*. Anledningen var av praktisk karaktär, Ellens förälder uttryckte önskemål om förändring av mötestiden. Ellen deltar själv inte vid samtalet. Med anledning av hennes relativt omfattande behov träffas personal och föräldrar relativt frekvent. Det kan i sin tur ha en viss inverkan på sättet som personalen och föräldern kommunicerar.

Under de båda samtalen gör specialpedagogen anteckningar som sedan ligger till grund för det uppdaterade åtgärdsprogrammet (Åp 1). Det består av en sida med färdiginskrivna rubriker kompletterad med handskriven text. I detta dokument anges det förra dokumentet (Åp 2) från höstterminen 2002 som referens.

Talet om Ellens problembild

Eftersom mötena i denna fallstudie hölls i omvänd ordning i förhållande till de övriga fallstudierna redovisas samtalet med föräldern först under rubriken "Samtal med föräldern", därefter följer "Arbetslagets samtal". Avsnittet avslutas med rubriken "Ellens identitet uttrycks i åtgärdsprogrammen".

Samtal med Ellens förälder

Vid mötet med Ellens mamma befinner sig arbetslagets personal tillsammans i Ellens klassrum. Rummet är stort och ljust och fyllt med olika böcker, penslar, färger och annat material. På väggarna sitter bland annat självporträtt som barnen själva målat. Ellens porträtt består av rivna pappersbitar där hennes ansikte kan skönjas. Personalen samlades runt ett par elevbord. Diskussionen inleds med en tillbakablick på den senaste terminens arbete. Närvarande vid

mötet är resurspersonalen (RP), klassföreståndaren (KL), specialpedagogen (SP) och Ellens mamma (M).

Samtal 1:1

KF: Om vi börjar från terminens början när vi satt och hade samling på morgnarna, då var det jobbigt för Ellen. Men det har ändrat sig, nu funkar det jättebra.

SP: Vad var det som var det som var jobbigt då?

KF: Var det var? Hon visade tydligt att hon inte ville sitta i samlingen, kan man väl säga (skratt).

M: Det var nog lite test med, det kanske går att göra någonting roligare, i stället för att sitta här.

KF: Precis som du sa, då kom hon från en rutin eller från en sak på fritids och helt plötsligt skulle vi sitta på golvet igen.

SP: Blev det bättre sen då?

KF: Ja, nu tycker jag att det har blivit mycket bättre.

SP: Hur gjorde ni för att det skulle bli bättre då?

RP: Vi kämpade och fortsatte. Sen lugnade det ner sig efter ett tag igen.

KF: Hon skulle testa om vi verkligen höll ut att sitta i den där ringen. Nu funkar det jättebra.

RP: Ny miljö var det också...

KF: Det var inte bara Ellen som frågade om vi skulle sitta i den där ringen. Det var några andra som sa det också. Ska vi verkligen sitta i ringen?

Vid samtalet lyfter klassföreståndaren och resurspersonalen fram Ellens svårighet att delta i samlingen efter sommaruppehållet. Föräldern uppfattar beteendet som en protest och en undanmanöver från Ellens sida. Klassföreståndaren pekar på de skilda rutinerna mellan fritidshemmet och skolan som orsak. Sedan Ellen kommit in i klassens mer fasta rutiner igen är personalen överens med mamman om att hon blivit lugnare. Som en undertext i personalens sätt att resonera ligger en uppfattning att om de ger efter för Ellens tillfälliga behov kommer hennes möjlighet till inkludering⁴⁹ försvåras eller omöjliggöras. De menar att Ellen behöver träna sin uthållighet på ett systematiskt sätt för att kunna delta i klassens arbete och koncentrera sig en längre stund. Ingenstans i dialogen ifrågasätts heller att Ellen ska anpassas för att kunna delta i klassen. Ur ett exkluderings- inkluderingsperspektiv kan det ifrågasättas om Ellen ska behöva ändra på sig för att kunna interagera med gruppen. Det synsätt som personalen ger uttryck för är att Ellen genom att vara delaktig bland övriga elever lär sig att arbeta tillsammans med andra och att hon själv vinner mer än hon förlorar i denna process. Olika metoder för att etablera

⁴⁹ Jag använder här begreppet inkludering enligt den begreppsdefinition som återfinns på s. 17.

goda rutiner som gör kvalitativt arbete möjligt på sikt går i vissa fall emot hennes kortsiktiga vilja. Lite längre fram i mötet diskuteras skillnaderna i rutiner mellan fritidshemmet och skolan mer detaljerat.

Samtal 1:2

SP: Hur tycker du att det är nu, Petra? [vänder sig till Ellens förälder]

M: Jo, jag tycker nog att det funkar bra. Ellen trivs nog. Jag märker inte så mycket negativt på Ellen... Inte mer än att när läsåret var slut och hon började på fritids och bara var på fritids då började hon bli lite mer aggressiv hemma. Det var inte samma rutiner.

SP: Det gick inte som vanligt där...

M: Mmm, nej, det var nog det som ruckade henne lite. Men nu tycker jag att det funkar jättebra.

SP: Har du tänkt på någonting, om vi tänker ett år tillbaka här. Kommer du ihåg när vi pratade första gången om hur vi skulle hjälpa Ellen? Är det någonting som du kan tänka som har ändrats till det positiva?

M: Ja, hon har blivit mycket lugnare. Det är väl för att hon mognar själv med. Hon har inget tålamod att var kvar länge på samma ställe.

SP: Kommer du ihåg att det var just det vi skulle hjälpa Ellen med att lära sig att sitta still lite mer?

M: Mmm, ja.

Specialpedagogen och Ellens mamma diskuterar hur de uppfattar situationen i nuläget. Föräldern menar att de lösare rutinerna på fritidshemmet har påverkat Ellen så att hon upplevts som mer orolig och aggressiv i hemmet. Även om studien i sig inte kan ge något svar på vad som orsakat den upplevda problematiken ger samtalet ett exempel på en dialog där den institutionella rösten, i detta fall specialpedagogen, uppmanar föräldern att reflektera över hur situationen förändrats över tid. Genom den ledande frågan om "något ändrats till det positiva" får specialpedagogen det svar som hon förefaller förvänta sig; att Ellen blivit lugnare. Mamman hänvisar dock till Ellens mognadsprocess som anledning till framstegen. Specialpedagogen argumenterar i stället för en målmedveten pedagogisk strategi som orsak. Genom att mamman medger att hon minns att personalen kommit överens om att öva Ellen att sitta still lite längre stunder, instämmer hon i beskrivningen av att det snarare är den pedagogiska strategin som är orsak till förbättringen än den individuella mognadsprocessen. Därigenom fokuseras personalens arbete som ter sig framåtsträvande och målinriktat. Man skulle kunna tolka det som att specialpedagogen agerar som en representant för personalen och visar på deras yrkeskunnande inför föräldern.

Arbetslagets samtal

Vid det efterföljande samtalet i arbetslaget sitter samtliga deltagare kvar i klassrummet, när Ellens förälder lämnar mötet fortsätter samtalet mellan resurspersonalen (RP), Klassföreståndaren (KL) och specialpedagogen (SP):

Samtal 2:1

SP: Den första tiden kanske man inte upplever att det är något särskilt med Ellen för hon är som alla andra men, [vänd till resurspersonalen] du är väl den som har längst historia egentligen? Som vet mest hur det var och hur det har ändrats?

RP: Ja, från början satt hon inte still mer än någon enstaka sekund, det var bara spring hit och dit. Hon kom till förskolan och var väldigt högljudd. Men efter ett tag när vi gick in i klassrummet så lugnade hon ner sig lite. Hon kunde sitta still längre stunder. Det var väldigt mycket spring och skrik, det tog nästan ett år innan det lugnat ner sig. Sedan blev det lättare när vi flyttat in en 1-3:a, vi var 16 stycken. Då började hon lugna ner sig. Vi började samarbeta med specialpedagogen om handledning och rutiner. Det blev mycket lättare att hjälpa henne då. Hon kom in väldigt fort i den klassen. Nu märker vi resultatet av det också tycker jag, att hon kan sitta still och intresserat följer med när de andra barnen räcker upp handen. Hon svarar kanske inte alltid på det dom frågar... men hon är med.

Specialpedagogen inleder samtalet och inbjuder resurspersonalen ge sin bild av Ellens utveckling med hänvisning till att hon bäst känner Ellens historia från förskoleklassen och framåt. Hon lyfter fram den gradvisa anpassning till att komma in i arbetet i den nya klassen som Ellen genomgått under terminen. Handledning och goda rutiner ser hon som orsak till den positiva utvecklingen som medför att Ellen nu kan delta i vissa övningar tillsammans med de övriga eleverna, trots att hennes förutsättningar i olika avseenden skiljer sig avsevärt från deras.

Genom att samtalet *front-stage* föregick samtalet *back-stage* (Goffman, 1959/1974a) när det gäller Ellen blir detta analysverktyg något mer komplicerat att använda i detta fall. Karaktäristiskt för mötet *back-stage* är att resurspersonalens position är framträdande. Trots att den mer välutbildade specialpedagogen även vid detta möte *orkestrerar* samtalet (Aronsson, 1999) får resurspersonalens uppfattningar relativt stort utrymme. Det är det enda tillfället i datamaterialet som helhet där en resurspersonal ges spelrum att sammanfatta ett skeende. Det kan möjligen tolkas som att personalen har en relativt öppen dialog och att det finns en acceptans för skilda perspektiv. Olika röster tillåts brytas mot varandra inom vissa ramar. I slutfasen av personalmötet reflekterar personalen med utgångspunkt från de båda mötena.

Samtal 2:2

SP: Om vi ska analysera vårt utvecklingssamtal lite så kändes det idag väldigt positivt. Sen tror ju inte jag att några föräldrar egentligen förstår vilket jobb som ligger bakom, allt engagemang som vi lägger ner på barn som behöver extra stöd. Hon har alla dessa personer runt sig. Det är så många, många, många pusselbitar.

KF: Där känner jag ju också, vi känner stöd hos varandra.

SP: Det är ju väldigt viktigt om man skulle gå tillbaka till det här gamla då att barnet hade en assistent med sig och sen skulle den sköta allting. Men vi jobbar tillsammans med Ellen och vi hjälps åt och vi träffar varandra och det är ju jätteviktigt.

Specialpedagogen initierar reflektionen och menar att det endast är genom att ha tillträde till regionen *back-stage* som arbetet med att samordna och utföra alla insatser kring Ellen blir synligt. Som noterats i en tidigare sekvens framställer personalen sitt arbete i *teamet* som omfattande och i praktiken delvis icke-transparent. Det görs mer i kulisserna än vad som blir synligt inför föräldrarna. Specialpedagogen lyfter också fram gemensamt ansvar som en avgörande faktor för att personalen ska kunna möta Ellens behov. Även vid det något mer formella mötet *front-stage* med föräldern *orkestrerar* specialpedagogen samtalet. För övrigt skiljer sig de båda samtalen sig inte särskilt mycket från varandra.

Ellens problembild uttrycks i åtgärdsprogrammen

Ellens problembild beskrivs under rubriken "Nuläge" i det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) som att Ellen är "bättre på att vänta, går rakare i ryggen och bra på att gå på ojämn mark. Är mer motiverad att arbeta med sina uppgifter i skolbänken, gillar läxor. Kan arbeta en längre stund än tidigare". Där noteras också ett antal delmoment som skildrar åtgärder som syftar till att underlätta Ellens möjligheter att interagera med sina klasskamrater. Under rubriken "Nuläge" beskrivs att "Ellen pratar med lägre röststyrka och verkar lugnare". I det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) finns noterat under motsvarande rubrik "Ellen har kommit in i gruppen och tittar mycket på de andra och vill göra likadant som de". Både personal och föräldrar utgår från uppfattningen att det gynnar Ellen att vara tillsammans med andra elever i en reguljär skolklass. Genomgående i samtal och texter kan spår skönjas av uppfattning att det är viktigt att Ellen ges tillfälle att använda de andra barnen som modeller och lära sig socialt beteende tillsammans med dem. Personalen uppfattar också att övriga elever har något att lära av Ellen vilket jag återkommer till senare i texten.

Under rubriken "Problemformulering" anges i (Åp 1) att Ellen ska "träna finmotoriken, av- och påklädning och toabesök" samt "uthållighet och koncentration". I (Åp 2) beskrivs under motsvarande rubrik samma innehåll men med skillnaden att träningen av finmotoriken är något mer precist beskriven som "klippa, plockövningar och börja äta med gaffel". Målet att Ellen ska tränas att sitta stilla längre stunder, som finns beskrivet i det tidigare åtgärdsprogrammet, finns inte beskrivet i det senare (Åp 1). Detta kan möjligen ses som ett tecken på att åtgärdsprogrammen revideras och uppdateras kontinuerligt och att de använts som praktiska instrument. När ett mål är uppnått formuleras ett nytt som bättre stämmer överens med de förändrade förutsättningarna.

Sammanfattningsvis kan noteras att det inte under något av mötena förekommer någon explicit diskussion om hur Ellens problematik ska förstås. Denna definiering förefaller ha skett i andra fora. Åtgärdsprogrammets texter ägnas heller inte åt att beskriva hennes funktionsnedsättning. Däremot beskrivs hur personalen konkret ska gå tillväga för att bistå Ellen med att träna vissa färdigheter som kan antas underlätta hennes skoldag.

Samspelesprocesser runt Ellen

Under denna samlingsrubrik lyfter jag fram och belyser några aspekter av hur samtalet gestaltar sig i detta arbetslag på Ekskolan. Eftersom problematiken i varje enskilt fall skiljer sig från andra kommer det till uttryck genom att beskrivningarna under följande rubrik skiljer sig åt mellan de olika arbetslagen. Samtalen om Ellen berör företrädesvis aspekter runt Ellens delaktighet eller inkludering i klassen. Personalen i Ellens arbetslag framhåller öppen kommunikation som en av de mest betydelsefulla faktorerna i arbetet med åtgärdsprogram.

Förutsättningar för Ellens delaktighet diskuteras

Formaliserade möten där åtgärdsprogrammen uppdateras i arbetslaget och tillsammans med Ellens föräldrar hålls en till ett par gånger per termin. Mer informella möten där det dagliga arbetet med koppling till åtgärdsprogrammets text diskuteras förekommer varje vecka. Den täta kontakt och dialog som därmed hålls levande framställs av personalen som en förutsättning för att Ellen ska kunna fungera i en vanlig klass. Under arbetslagets möte diskuterar personalen Ellens deltagande i klassen.

Samtal 2:3

SP: Tror ni föräldrarna skulle reagera om det blev tal om att inte vara i klassrummet?

RP: Ja, det tror jag...

SP: Där tycker jag hela tiden vi går en balansgång. Vi vill hela tiden ge positiva förstärkningar och att allt är positivt runt Ellen. Men Ellen har ju väldigt mycket svårigheter, det har hon ju. Vi vill inte prata om svårigheter jämt men vi kan ju inte försköna det heller. Det är en balansgång, tycker jag. Särskilt i detta fallet. Den dagen man säger ifrån att detta kan inte fungera längre, det har vi aldrig sagt, vi har sagt att det går jättebra för Ellen, där är vi kluvna.

RP: Det är klart att det kan fungera i en klass. Det kommer säkert att fungera. Frågan är hur länge hon kan följa med *denna* klassen som hon har nu.

SP: Klassen förändrar sig. Det räcker att en flyttar och en kommer hit så kan det förändra hela klassen. Det beror jättemycket på hur klassen är och hur det ser ut. Det kan vara en baksida av att jobba som vi gör.

RP: På något sätt måste hon dra nytta av det också. Det ska vara bra för henne också att sitta i en klass. Ju högre upp man sedan kommer, desto mer självständigt arbete är det. Frågan är hur mycket ger sådant Ellen? Om alla sitter och jobbar med sitt och är jättetysta?

I samtalet problematiserar specialpedagogen det faktum att personalen oftast uttrycker sig positivt om Ellens skolsituation i kommunikationen med föräldrarna, trots att hennes svårigheter är betydande. Hon lyfter upp dilemman med att både ge positiva signaler och samtidigt ge föräldrarna adekvat information. Specialpedagogen uttrycker också viss skepsis inför Ellens framtida deltagande i klassen. Resurspersonalen däremot, formulerar om frågan till att i stället gälla *vilken* klass Ellen kan delta i. Ett synsätt där inkludering kan innebära att arbeta tillsammans med andra elever men inte nödvändigtvis med samma elever över tid kan skönjas. Dilemman mellan avskiljning och gemenskap hanteras för Ellens del genom att hon deltar i klassens arbete men samtidigt också får undervisning som är anpassad efter hennes behov. I den enskilda undervisningen tränas Ellen i olika förmågor som sedan möjligen stärker hennes möjligheter att delta i klassens gemenskap.

Sekvensen kan ses som ett exempel på ett sätt att tala som är utmärkande för det undersökta arbetslaget. Trots att personalen visar en hög grad av samstämmighet tillåts olika röster också komma till uttryck. Även om Ellen själv inte deltar i samtalet hörs hennes röst genom att personalen försöker utläsa Ellens behov med utgångspunkt från analys av hennes agerande. Dessutom framkommer att fastän rektor inte deltar vid arbetslagets möte är hon väl insatt i Ellens utveckling och vilken personal som är engagerad i arbetet runt henne.

En dialogisk diskurs

Karaktäristiskt för arbetet runt Ellen är således att både arbetslaget och skolans ledning agerar på ett sätt som stöder en hög grad av dialogicitet (Bakhtin, 1981, 1986). Det innebär att både Ellens och hennes föräldrars röster får inflytande över samtalen. Föräldrarnas synpunkter vägs in och bidrar till att föra dialogen vidare. I den dialogiska diskursen vävs olika röster samman och tillåts medverka till formuleringen problembilden och till utformandet av de pedagogiska åtgärder som sedan vidtas.

En hög grad av dialogicitet behöver inte nödvändigtvis innebära några konsekvenser för det praktiska arbetet i ett arbetslag. Däremot finns det skäl att anta att en hög grad av flerstämmighet (Dysthe, 2003) vanligen ger vissa följder genom att en mångfald olika perspektiv förs fram och diskuteras. Det resulterar även i att mål och åtgärder formuleras på ett sätt som i högre utsträckning gör dem möjliga att uppnå eftersom de är förankrade hos berörda parter på ett stabilt sätt.

Vid samtalen då Ellens inkludering diskuteras, resoneras inte företrädesvis *om* hon kan gå i ”vanlig klass”, utan snarare *vilken* klass som kan anses vara lämplig för henne i nuläget. Detta sätt att argumentera kan enligt en ideologiskt färgad syn på begreppet inkludering⁵⁰ inte anses motsvara definitionen eftersom den innebär alla elevers rätt att delta på lika villkor i den grupp de ursprungligen tillhör. För Ellens del väljer personalen i stället att analysera vilken elevgrupp som kan anses utgöra det mest fördelaktiga alternativet för Ellen. Personalen uttrycker vid flera tillfällen uppfattningen att om Ellen hade följt sin ordinarie klass hade avståndet mellan henne och de övriga eleverna blivit så stort att hennes möjligheter till samspel med dem hade minskats. Genom att Ellen istället placeras tillsammans med något yngre elever stärks hennes möjligheter till interaktion. Förutom en bedömning av vilken elevgrupp som kan anses vara lämplig har även de olika pedagogernas kompetenser vägts in.

Dialog och reflektion i arbetslaget kan även ses som vitala faktorer till stöd för professionell utveckling (Alexandersson, 1999). Genom att personalen själv ”äger” problematiken kan de beskrivna åtgärderna ta sin utgångspunkt i den praktiska verksamheten. Med utgångspunkt i denna logik är det intressant att notera att personalen på Ekskolan inte vid något tillfälle under samtalen uttrycker att man saknar förutsättningar för att möta Ellens behov. Det förefaller

⁵⁰ Se exempelvis Haug, (1998).

i stället som personalens olika kompetenser stärker varandra. Sammanfattningsvis utmärks den *dialogiska diskursen* av att personalen strävar mot att eleven ska inkluderas i gruppen samtidigt som diskussioner förs om olika vägar att nå dit.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Att rektor på Ekskolan samlar in och utvärderar samtliga åtgärdsprogram kan möjligen bidra till att de används som pedagogiska redskap. Genom att dokumenten utsätts för granskning möjliggörs en dialog om hur de ska utformas för att bidra till utveckling av pedagogiken.

De pedagogiska konsekvenserna av arbetet med Ellen som tar sin utgångspunkt i en *dialogisk diskurs* kan indelas i två olika men interagerande aspekter. Dels behandlas konsekvenser av social och dels av kunskapsmässig karaktär. Initialt beskrivs en situation där båda dessa aspekter berörs.

Ellens motoriska kompetens utvecklas för deltagande i sociala sammanhang

Personalen i Ellens arbetslag bejakar att hon i vissa avseenden har andra behov än sina kamrater. Som ett exempel kan nämnas att Ellen har svårigheter att äta tillsammans med övriga elever eftersom hon inte fullt ut klarar att synkronisera sina rörelser. När hon använder sin ena hand, rör sig den andra ofrivilligt. Istället för att Ellen blir matad eller äter tillsammans med personalen söker man sig gemensamt fram till ett sätt att lösa situationen.

Samtal 2:4

RP: Gaffeln, jag tänkte ju på...

SP: ... Men där var det ju lite roligt i höstas då vi hjälpte Ellen med handen då och äta. Hur funkar det nu?

RP: Det går jättebra. Hon har den oftast därnere självmant. Hon sätter ner den och skulle den komma upp är det snabbt nån som tar ner den.

KF: Det brukar till och med vara nån som sitter och håller lite i den.

SP: Så det har hon ju fått pejl på nu, det med handen ... Där gjorde vi faktiskt så att vi hade ett kardborrband, kardborrband är jättebra till allt möjligt. Det blev ett stöd för henne då. Man får ha sina knep och knåp. Det funkar ju på Ellen.

KF: Vi pratade med de andra barnen om det också, för annars så, det kan ju se konstigt ut. Men då tyckte dom det var bra.

RP: Dom märkte ju också att det viftade och flög mat.

SP: Dom tyckte nog att det var bra, det där med handen.

Sekvensen ger exempel på en beskrivning av hur specialpedagogen initierar och övar ett särskilt moment enskilt med Ellen som klassföreståndaren och resurspersonalen därefter arbetar vidare med. Specialpedagogen nämner att hon tränat Ellen att hålla ner sin vänstra hand när hon arbetar med den högra. Vänsterhanden har fästs med ett kardborrband. Resurspersonalen har därefter övat Ellen att hålla vänsterhanden stilla när hon äter. Både klassföreståndaren och resurspersonalen nämner samspelet med de övriga eleverna som betydelsefullt. Klassföreståndaren beskriver att hon också för en diskussion med de övriga eleverna i klassen om Ellens behov av särskilt anpassade åtgärder. Sådana samtal ses som viktiga för att klasskamraterna ska ges möjlighet att bistå henne. De kan också ses som ett konkret exempel på att samvaron med Ellen innebär att de övriga barnen övas i att acceptera olikhet.

Specialpedagogen relaterar i samtalet till målen som finns formulerade i det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1), där det noteras att Ellen ska "kunna koncentrera sig på en sak i taget och titta på det hon arbetar med" i. I det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) formuleras att hon ska "börja äta med gaffel". Detta mål anser personalen nu att man uppnått och det finns således inte med i den nyare skrivningen.

I samtalet ges exempel på hur personalen lyfter fram sina skilda kompetenser som de menar kompletterar varandra. Specialpedagogen arbetar enskilt med att träna exempelvis koncentration och koordination mellan hand och öga, klassföreståndaren och resurspersonalen arbetar vidare med momenten i olika vardagssituationer. Genom att de senare främst möter Ellen i gruppen fokuserar de företrädesvis på aspekter som belyser interaktionen med de övriga eleverna. Notera att de olika kompetenserna värderas på ett relativt jämbördigt sätt även om en viss förskjutning till specialpedagogens fördel kan skönjas. Personalen använder både vid samtal och i texter ett relativt vardagligt sätt att tala utan komplicerade fackuttryck. Det kan möjligen i sin tur bidra till att underlätta kommunikationen mellan skolan och hemmet.

Sociala aspekter

De sociala aspekterna berör den ömsesidiga interaktionen mellan Ellen och de övriga eleverna i klassen. Klassföreståndaren uttrycker i intervjun:

Intervju 3

KF: Hon är väldigt accepterad. Hon är som vem som helst annan. Och dom har lärt sig jättemycket av Ellen. Dom har lärt sig hur de ska bemöta henne. De har lärt sig att man möter henne som vem som helst annan.

När klassföreståndaren uttrycker att Ellen är "som alla andra" betyder det inte att hon ska behandlas som vem som helst. Det innebär snarare att hon, liksom alla andra, har rätt att bli mött utifrån sina egna förutsättningar. De övriga eleverna kan dra fördel av att ha Ellen i klassen samtidigt som personalen vid flera tillfällen understryker att det krävs omfattande insatser från alla parter för att den pedagogiska situationen ska fungera väl. Personalen ger uttryck för en inställning att inkludering inte är något som man erövrar "en gång för alla". De uttrycker snarare att de ser det som en balansakt med en oviss utgång där åtgärdsprogrammet är ett viktigt redskap. I sociogrammet får Ellen 3 poäng (m = 10 poäng). Det indikerar att eleverna i klassen trots allt relativt sällan väljer Ellen som arbetspartner eller kamrat på fritiden. Arbetslagets personal betonar att inkludering av en elev som Ellen är en fordrande process både för Ellen själv, för personalen och för kamraterna, samtidigt som man uttrycker att man anser att det är den bästa lösningen för alla parter. Klassföreståndaren uttrycker exempelvis värdet av att Ellen är en del i gruppen.

Samtal 1:3

SP: Då kommer vi än en gång tillbaka till att det är strukturerna och rutinerna som har betydelse för henne, det är viktigt. Det är väl egentligen det som är problemet i skolan idag att många barn fixar inte det här med egna arbetsscheman, allting läggs på barnet. Men istället tar vi det till oss här och säger; jag ska försöka hjälpa dig med det här! Så att man inte lägger hela ansvaret på barnet.

RP: Mmm, det är jättesvårt med Ellen att förstå hur hon upplever sina möjligheter, det vet man ju aldrig riktigt.

Specialpedagogen för i samtalet fram uppfattningen att brist på rutiner och strukturer i dagens skola är till nackdel för många barn men särskilt för elever som Ellen som är mer beroende av dessa ramar. Hon menar också att för mycket ansvar läggs på eleverna själva. Friheten och ansvaret förflyttas från pedagogen till eleven själv som därmed också, som Dovemark (2004) beskrivit mer ingående, görs ansvarig för sina eventuella misslyckanden.

Kunskapsmässiga aspekter

Ellen får enskild undervisning en stund varje dag. Specialpedagogen handleder personalen men arbetar också aktivt med Ellen fyra dagar i veckan under cirka en timma per tillfälle. I åtgärdsprogrammet (Åp 1) finns antecknat under

rubriken nuläge ”Ellen är på Ekorren⁵¹ måndag, onsdag, torsdag och fredag”. Vid samtalen framgår att personalen arbetar tillsammans för att på ett medvetet vis utveckla Ellens språkliga förmåga:

Samtal 1:4

SP: Också jobbar vi med bokstaven S, och så lite siffror. Nu har jag börjat borta hos mig på Ekorren att lägga uppgifterna i fyra olika lådor. Så står det 1,2, 3 och 4 på dem. Och det är ju så, att då går vi från vänster till höger. Sen så går vi uppifrån och ner. Då får vi också in läsriktningen. Så kan man på olika sätt hjälpa Ellen. Hon ser också att när jag ska jobba med det här så sitter jag i skolbänken. Det tycker jag verkar funka jättebra för henne. Hon får till sig lite automatiskt. För det är minsann inte så enkelt att veta att man inte ska börja på 3:an.

Samtalet visar att specialpedagogen, som har långvarig erfarenhet av att arbeta med elever med olika typer av funktionsnedsättning introducerar de olika momenten. Den övriga personalen arbetar sedan vidare i klassrumsmiljön samtidigt som föräldrarna fortsätter att träna vissa saker i hemmet. Personalens dialog handlar bland annat om hur denna typ av träning ska knytas till utvecklandet av ny kunskap. De menar att Ellens lärande avser att stödja hennes kunskapsutveckling så att hennes möjligheter att delta i olika vardagliga sammanhang stärks.

Sättet att arbeta uttrycks i åtgärdsprogrammets text

Karaktäristiskt för arbetet med Ellen är att åtgärder beskrivs på en konkret och praktisk nivå. Både personal och förälder på Ekskolan anser att det är viktigt att dokumentationen är skriftlig. Resurspersonalen konstaterar exempelvis:

Intervju 2

RP: Annars är det så lätt att glömma de här små detaljerna som att ta på och av kläder [på ett särskilt vis] och sådana grejer som är viktigt för henne men som man lätt glömmar bort annars. De här små, små grejerna och märker vi att det behövs mer eller mindre så ändrar vi på det och så skriver vi in det i åtgärdsprogrammet. Och när man uppnår målen så förnyar vi dem.

Resurspersonalen påpekar att det företrädesvis är enkla och konkreta åtgärder som noteras i åtgärdsprogrammet. Hon uttrycker också att dokumentet uppdateras i takt med att Ellens behov förändras. Det kan därmed uppfattas som ett dokument som ligger nära verksamheten och där det finns en samstämmighet mellan praktiken och dokumentet som blir avgörande för att åtgärdsprogrammet

⁵¹ Specialpedagogens lokal kallas Ekorren.

ska kunna fungera som ett praktiskt verktyg. Även rektor lyfter fram att en dialog som dokumenteras är av betydelse för ett kontinuerligt arbete med Ellen:

Intervju 5

R: Alla som är runt Ellen, vi pratar ju mycket, vi pratar jättemycket men det kommer man ju inte ihåg vad vi pratar om. Det blir mer struktur när man pratar och samtidigt dokumenterar. Skillnaden är stor på vad man får ur sig i fall man ska sätta sig ner och strukturera det sen. Det är jätteviktigt. Det måste stå vad vi ska göra sen och vem har ansvar för det.

Sammanfattningsvis arbetar personalen på denna skola med dokumentation i en obruten kedja från förskoleklassen och framåt. Redan i det första åtgärdsprogrammet från förskoleklassen initieras de åtgärder som personalen sedan arbetar vidare med. I Ellens första åtgärdsprogram (Åp 5) (odaterat, troligen skolår 0-1) beskrivs hur personalen arbetar med att främja hennes språkliga utveckling. Det noteras under rubriken "Problembeskrivning" att "E utvecklar sitt språk" och att personalen ska "fånga hennes intresse för ljuden, vi börjar med S". Där antecknas också vilka pedagoger som på olika sätt är ansvariga för att genomföra varje moment.

Ett annat betydelsefullt delmål är att arbeta för att Ellen ska bli fri från sin blöja. Målet ska uppnås genom "toaträning och genom att vi som jobbar med Ellen ser till att hon går regelbundet på toa. Föräldrarna försöker göra samma sak hemma". Under utvärdering står sedan att "Ellen har nått målet att bli fri från blöjan". Denna åtgärd kan förväntas bidra till en väsentligt ökad livskvalitet för Ellen och hennes familj. Det systematiska arbetet med ett så kallat TEACCH⁵² schema som använts för att lära Ellen av- och påklädning i samband med toaletträning noteras dock inte här. Tydligt antecknas inte alla moment i arbetet runt Ellen i hennes åtgärdsprogram.

I det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) noteras också att "Ellen är hos talpedagog vid ett tillfälle per vecka, cirka 30 minuter och är med på rytmikstund en gång per vecka". Ekskolans personal utför en omfattande anpassning av de pedagogiska förutsättningarna för att möjliggöra Ellens deltagande i en vanlig klass. På detta sätt menar personalen att de försöker kombinera "det bästa från två världar". Dels går Ellen i en vanlig klass med en resurspersonal knuten till sig, vilket skapar förutsättningar för social interaktion. Dels får hon individuell träning utifrån sina egna behov under ledning av

⁵² Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children.

specialpedagogen. På Ekskolan har samma personal varit knuten till Ellen under en längre tid. Om den dialogiska diskursen har bidragit till att skapa denna kontinuitet framgår dock inte av studiens resultat.

Det framstår emellertid som om den dialogiska diskursen i det undersökta arbetslaget bidragit till att Ellens identitet konstrueras som någon som hör hemma i den undersökta klassen (Potter & Wetherell, 1987). Trots att hennes behov är så passomfattande att hon är berättigad att följa träningskolans kursplan kommer hon att betraktas som en elev som tillhör gruppen.



Nils på Norrskolan – en delegationsdiskurs

Norrskolan

Norrskolan har 350 elever och ligger i ett mindre samhälle ett par mil utanför själva huvudorten. Den består av förskola, grundskola F-9 och fritidshem. Till skolområdet hör också en mindre F-6 skola med 90 elever och ett fritidshem. Norrskolan består av ett antal nyrenoverade vita byggnader som är sammanfogade till en enhet genom skolgården. Hela skolan är organiserad i spår, skolår 1-6 är indelade i två olika spår. Till var och en av dessa är en specialpedagog knuten. På Norrskolan finns ytterligare en specialpedagog som arbetar övergripande. Förutom rektor finns också en biträdande rektor. På Norrskolan finns 2⁵³ elever som är inskrivna under särskolans kursplan.

Elevbänkarna i Nils klassrum är placerade gruppvis. I direkt anslutning till klassrummet finns ett gemensamt kapprum som också kan användas som tillfällig arbetsplats samt ett mindre grupprum med tillgång till ett par datorer. I arbetslaget runt Nils ingår både klassföreståndare och en så kallad mentor. Arbetet i klassen är organiserat så att varje elevs mentor har det direkta ansvaret både för föräldrakontakter och för utarbetande av åtgärdsprogram. Klassen är

⁵³ Uppgifter 2004-2005.

livlig och personalen uppger att arbetsron skiftar beroende på vilken pedagog som för tillfället har ansvar.

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Vid intervju uttrycker rektor att specialpedagogerna har en viktig roll att fylla genom att de avlastar henne när det gäller det konkreta arbetet med åtgärdsprogram. Hon menar att elevhälsan har en tendens att ta mycket av hennes tid i anspråk. Rektor framhåller också att det är viktigt att åtgärdsprogrammets text utformas på ett enkelt och lättförståeligt sätt och att personalen "inte slänger sig med komplicerade begrepp" för att föräldrar och elever ska kunna ta till sig innehållet i dokumentet. Hon menar att man lyssnar mycket på föräldrarna och att de måste samtycka till formuleringar i texten. Hon uttrycker också att en betydelsefull aspekt av denna form av dokumentation är att garantera att information finns kvar även efter det att personal slutar sin anställning på skolan.

När det gäller arkivering har varje elev en egen mapp och samtliga åtgärdsprogram arkiveras på respektive arbetslag. Hos rektor finns endast en förteckning över vilka elever som har åtgärdsprogram. Det innebär att rektor i praktiken har kontroll över att åtgärdsprogram skrivs men saknar överblick över deras innehåll.

Om relationen mellan åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner menar rektor att dokumenten riskerar att bli "tårta på tårta", även om det också finns vissa skillnader. Åtgärdsprogram relaterar mer till ett helhetsperspektiv och ser till fler nivåer i verksamheten medan de individuella utvecklingsplanerna tenderar att hålla sig mer på en individuell nivå. Som fördelar med de individuella planerna framhåller rektor att de är smidigare, inte lika känsliga och att de kan upplevas mer positivt av föräldrar.

Eleven Nils

När studien inleds går Nils i skolår 5 och när den avslutas i skolår 6. Han har valts ut för deltagande på grund av att han bedömts ha koncentrationsproblem av mindre komplex karaktär. Nils har repeterat eller "gått om" skolår tre och är därför något äldre än sina klasskamrater. Han får vid studiens genomförande ingen stödundervisning och det förekommer heller ingen annan särskild anpassning av pedagogiken för att möta hans behov. Nils är mycket idrottsintresserad, fritidssysselsättningen består av fotboll och orientering och hans förälder har agerat som fotbollstränare. Utmärkande för arbetet med Nils är

att personalen har svårt att definiera vilken typ av svårigheter som Nils bedöms ha.

Datamaterial från Norrskolan

Den dokumentation som finns att tillgå inför mötet är ett åtgärdsprogram (Åp 2) från hösten 2002 och ett åtgärdsprogram (Åp 3) från våren 2000. Dessutom finns ett läkarintyg från samma år bifogat.

Det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) består av två sidor och är daterat september 2003. Dokumentet har tre huvudrubriker förutom den första rubriken "Resumé av tidigare utvärderingar". Dessa rubriker är "Organisationsnivå, Gruppnivå" och "Individnivå". Under den första rubriken finns ett antal mål formulerade, samtliga är relaterade till önskade förändringar i Nils beteende. Trots att åtgärdsprogrammet framhåller åtgärder på flera olika nivåer beskrivs under "Syfte" enbart förändringar som eleven själv ska utföra. En översikt över det insamlade datamaterialet visas i tablå 5.

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om ÅP och IUP Ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(ÅP 1) ht 2003	Vt 2002 5 tim.
Intervju 1 Nils Vt 2003	Samtal i samband med åtgärdsprogram, ht 2003	(ÅP 2) ht 2002	Ht 2003 5 tim.
Intervju 2 Nils förälder Vt 2003		(ÅP 3) vt 2000	
Intervju 3 Klassföreståndaren Vt 2003		Läkarintyg vt 2000	
Intervju 4 Specialpedagog 2 Vt 2003			
Intervju 5 Mentor Vt 2003			
Intervju 6 Rektor om Nils Vt 2003			

Tablå 5. Insamlat datamaterial om Nils.

Utarbetande av Nils åtgärdsprogram

Vid det första mötet befann sig all personal från spåret, ungefär 20 personer, tillsammans. För att det skulle bli tekniskt möjligt att spela in samtalet fick arbetsgruppen delas så att endast personal med direkt ansvar för Nils samlades. Vid arbetslagets förberedande samtal gjordes således vissa förändringar. Det går inte utesluta att detta kan ha påverkat gruppens sätt att kommunicera. I det följande samtalet vid utarbetande av åtgärdsprogram deltog förutom personalen även Nils förälder.

Talet om Nils problembild

Liksom i de övriga fallstudierna redovisas först samtalet i arbetslaget och därefter samtalet med föräldern. Slutligen lyfts några aspekter fram av hur samtalen kommer till uttryck i åtgärdsprogrammen.

Arbetslagets förberedande möte

Redan i den inledande fasen av samtalet framkommer en disparat bild av Nils problematik. Vid mötet deltar den nya mentorn (M1), mentorn från tidigare skolår (M2), klassföreståndaren (KF) och arbetslagets ledare som också undervisar Gustav vid ett par tillfällen i veckan (AL). Specialpedagogen (SP), som är ny på skolan, tar en ledande roll i samtalet och inleder med att lämna ordet till den tidigare mentorn. Mötet hålls i ett av klassrummen med några av elevernas bänkar som konferensbord.

Samtal 1:1

SP: Vi börjar med en liten bakgrundsinformation om Nils och det vill jag att du gör då Catrin (M2).

M2: Ganska tidigt på höstterminen i 0-2:an, då uppträdde Nils ibland otrevligt. Svarade emot på ett otrevligt sätt, gjorde inte som han skulle, följde inte instruktioner, försökte på alla sätt att smita undan arbete. Mycket kom det här till konflikt på mentorspass när tanken var att eleverna skulle jobba med individuella mål och framför allt i svenska, matte och engelska. Jag pratade då med klassföreståndaren och hon råde mig att ringa mamman, vilket jag också gjorde. Det blev väl inte så mycket bättre och sen talade jag med den speciallärare som jobbade då och hon föreslog att vi skulle utarbeta ett åtgärdsprogram och skriva ner konkreta saker. Som vad kan vi jobba med och vad är målen för Nils. Det gjorde vi då 25 september förra året, jag kände att jag drev det ganska mycket...Nils visade själv inget intresse riktigt av skolan och sin egen utveckling utan mamman vill ju väl och att han ska uppföra sig och så, men driver kanske inte själv utvecklingen tillräckligt...

SP: Annars får vi ju återkomma till detta senare. Då kanske vi skulle fortsätta med hur det ser ut just nu, situationen för Nils. Vem ska börja? Du Sara (KF) är väl den som har mest?

KF: Klassrumssituationen tycker jag inte är något jättestort problem för Nils. Det som är problem för Nils är när man märker att han är så fruktansvärt deprimerad. Han mår inte bra psykiskt. Han har ofta nära till gråten för ingenting... givetvis så hänger han ju på om det är någon annan som vill försöka förstöra, då hänger han på. Det är inte ofta han är orsak till att det blir bråk eller stök i klassrummet.

Specialpedagogen introducerar samtalet och lämnar därefter ordet till mentorn (M2). Trots att Nils nu går i skolår 6 sträcker sig denna beskrivning bakåt i tiden till skolår 0-2. Det framgår i samtalet att mentorn ibland uppfattar Nils som "otrevlig" och ointresserad av sitt skolarbete. Hon uttrycker att mamman heller inte varit särskilt drivande i att medverka till att få Nils att arbeta koncentrerat. Den nya klassföreståndaren (KF) uppfattar däremot inte själva klassrumssituationen som särskilt problematisk. Hon ger en kompletterande bild och beskriver i stället Nils problematik i termer som att han har nära till tårar och är "fruktansvärt deprimerad".

Specialpedagogen orkestrerar samtalet. Efter att ha lämnat ordet till mentorn (M2) som givit sin beskrivning av bakgrunden till Nils problematik lämnar han något abrupt över ordet till klassföreståndaren med uppmaningen att fokusera på situationen här och nu. Genom detta retoriska drag hamnar beskrivningen mer i aktuella förhållanden. Denna manöver kan tolkas som ett sätt att undvika att skildringen fokuserar händelser i förfluten tid i alltför hög utsträckning. Att specialpedagogen leder och fördelar ordet utan något synbart motstånd från de övriga deltagarna kan uppfattas som något förvånande eftersom han endast varit anställd på skolan ett par månader. Det förefaller som om uppdraget som specialpedagog ger honom denna legitimitet.

Förhandlingen av Nils problembild är således en omfattande och utdragen process där han placeras i flera olika kategorier under samtalets gång. I institutionella sammanhang sker denna form av kategorisering mestadels på ett rutinerat sätt. Det innebär att förhandlingen går till på liknade vis och den genomgår vissa specifika faser på väg till den slutliga kategoriseringen. Faserna kan benämnas *presentationsfas*, *förhandlingsfas* och *slutfas* (Mehan, 1986).

Vid *presentationsfasen* diskuteras Nils problematik främst från ett disciplinärt perspektiv, han beskrivs som otrevlig, ointresserad och som "en som smiter undan arbete". Under *förhandlingsfasen* introduceras också en psykologisk förklaringsgrund när han beskrivs som deprimerad. Lite längre fram i samma möte framkommer ytterligare en bild när den tidigare specialläraren Torsten citeras genom den nya specialpedagogen.

Samtal 1:2

SP: Nils har gått om årskurs tre om jag har förstått det hela rätt. Det var tydligen för att han var liten och omogen, bedömde man honom som. Det är svårt att utvärdera vad som hade hänt om han inte hade gått om. Utvecklingen har i stort sett inte varit sån att man kan tycka att det hjälpte... Däremot så talade jag med Torsten, som hade honom ibland under den här tiden och han tyckte att Nils var en underbar kille att ha på tu man hand, hur enkelt som helst och hur trevligt som helst och att han verkligen gick in för att lära sig de saker han blev förelagd. Han blev verkligen förvånad när jag berättade att det är så stora problem nu med Nils. Jag vet inte vad man ska dra för slutsatser av det men det kanske är något vi ska fundera på?

M2: Det är fantastiskt om nån kan hitta den vägen till Nils för jag lyckades inte. När vi skulle utvärdera åtgärdsprogrammet satt han med ryggen mot mig i tjugo minuter, vi höll på en timma med utvecklingssamtal, sen gav jag upp. Så kan Torsten hitta en nivå vore det utmärkt.

I samtalet fortsätter förhandlingen om Nils identitet; ”liten och omogen” är ytterligare en kategorisering som förs fram. Hur hans identitet slutligen formuleras i det senaste åtgärdsprogrammet beskrivs längre fram texten.

Sekvensen kan också ses som ett exempel på så kallad kommunikativ positionering eller *footing*⁵⁴ (Goffman, 1981). Den som talar eller skriver kan göra det utifrån olika positioner eller roller som av strategiska skäl kan skifta under samtalets gång. Goffmans uttryck *change in footing* kan översättas med att byta fot (min översättning). Genom att föra in Torstens röst i samtalet ”byter specialpedagogen fot”. Det kan tolkas som ett försök att föra in en mer positiv ton i samtalet. Genom att göra Torstens perspektiv synligt skapar han en möjlighet att vrida samtalet i önskad riktning utan att explicit kritisera mentorns (M2) något negativa tonen i berättelsen om Nils. Specialpedagogen ger henne därigenom en möjlighet att retirera utan att tappa ansiktet. Ett tillfälle som hon också utnyttjar eftersom det framstår i alltmer tydlig dager att all personal inte uppfattar Nils som en problematisk elev. Inför det följande samtalet med föräldern är det ännu inte klart vilken kategori som Nils slutgiltigt kommer att placeras i.

Samtal med Nils förälder

Senare samma eftermiddag besöker Nils förälder skolan för att vara delaktig i att formulera ett nytt åtgärdsprogram tillsammans med personalen. Mötet hålls i direkt anslutning till arbetslagens möte men i en annan lokal, ett mindre rum avsett för samtal av mer enskild karaktär. Det lilla rummets fönster vetter ut mot skolgården och det är möblerat med ett mindre runt bord som mötesdeltagarna

⁵⁴ En mer utförlig beskrivning av begreppet finns i teorikapitlet s 62.

samlas kring. Vid detta samtal deltar den nya mentorn (M1) tillsammans med mentorn från tidigare skolor (M2). Övriga deltagare är specialpedagogen (SP) och mamman (M). Nils själv deltar däremot inte trots att både specialpedagogen och föräldern uppger att de försökt övertala honom att närvara. Specialpedagogen inleder mötet med en kort introduktion:

Samtal 2:1

SP: Vi ska börja med att du [vänd till den tidigare mentorn] pratar lite granna om hur början på terminen varit? Så kan vi se sedan hur vi upplever det, om vi ser sedan att det är något som är annorlunda jämfört med tidigare.

M2: Jag tittade lite på det åtgärdsprogrammet som vi skrev för ett år sedan. Ett av målen var ju att han skulle nå godkänt i de nationella proven i årskurs 5. Det gjorde han, så man kan ju säga att en del av de här målen är ju uppnådda. Sen var det turbulent i klassen under vårterminen och slutet. Bland annat fick Nils och en annan elev stanna hemma från skolresan. Sedan har jag inte varit i klassen mer. Men när vi talades vid innan här så har det kommit fram att det är ingen som upplever att Nils drar igång någonting. När det är oro i klassen är det inte han som drar igång det hela, upplever lärarna.

M: Ofta säger han att det är jag som får skulden för det. Det säger han och det tycker jag är tråkigt att fortfarande höra det här. Ibland kan det vara att han kommer hem och känner det och jag märker på honom att det är något som har hänt i skolan och då frågar jag honom. Då säger han vad det har varit och att det bara är jag som får skulden för det och ingen annan... Det känns precis som att det är hans fel hela tiden, så känner han det också...

I samtalet uppger mentorn (M2) att Nils har uppnått målen för de nationella proven i skolor 5. Trots att oron för hans kunskapsutveckling tidigare varit så pass omfattande att Nils repeterat skolor tre förhåller hon sig relativt neutral till hans prestation. Hon lämnar därefter de kunskapsmässiga aspekterna och övergår till de mer disciplinära. Mentorn uttrycker att det varit "turbulent i klassen under våren". Genom detta sätt att tala framstår det som om klassen befunnit sig i ett tillstånd huvudsakligen orsakat av yttre omständigheter. I stället för att redovisa sina svårigheter i interaktionen med Nils, som hon gjorde vid personalmötet, hänvisar hon till denna turbulens. I en studie av utvecklingssamtal visar Hofvendahl (2006) att lärare ofta undviker att själva stå bakom uppfattningar som kan ses som obehagliga av föräldrar. Genom att göra sig till uttolkare av den övriga personalens uppfattning undviker mentorn (M2) att stå till svars för varför Nils inte fick följa med på skolresan. Mamman avstår också från att ta upp den uteblivna resan till diskussion, men hänvisar till att Nils ofta känner sig utpekad och orättvist behandlad. I ljuset av att han inte bedöms vara någon som "drar igång bråk" blir det svårförståeligt att han uteslutits från deltagande i skolresan. Detta påpekar mamman dock inte.

Samtalet back-stage karaktäriseras inte oväntat av en mer flerstämmig dialog där olika röster bryts mot varandra och skilda berättelser förs fram. Specialpedagogen orkestrerar dock teamet i riktning mot att personalen samordnar sig och kommer överens om en någorlunda synkroniserad beskrivning. Det kan tolkas som en del av teamets förberedelse inför mötet front-stage. Vid det följande samtalet modererar mentorn (M2) sin kritiska inställning något och teamet visar en relativt enig fasad. Nils mamma utmanar dock teamet genom föra fram att Nils ofta upplever sig som "syndabock". Det kan ses som ett sätt att indirekt kritisera den uteblivna skolresan utan att direkt behöva föra den på tal.

Nils problembild uttrycks i åtgärdsprogrammet

Utformningen av de olika åtgärdsprogrammen kring Nils skiljer sig markant från varandra. En möjlig orsak kan vara att både specialpedagog och mentor är nyanställda och att de fört med sig olika traditioner för utarbetande av åtgärdsprogram.

Karaktäristiskt för förhandlingen om Nils problembild är att den glider undan och skiftar karaktär. När det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) skrivs ut och distribueras av specialpedagogen en tid efter mötet, beskrivs problematiken huvudsakligen utifrån ett disciplinärt perspektiv. Beskrivningen landar i *slutfasen* i att Nils uppfattas som bärare av sin egen problematik även om denna inte namnges eller definieras i klartext (Mehan, 1986). I åtgärdsprogrammet formuleras som enda mål på "Individnivå" att "Nils inte ska svära åt vuxna, utan samtala vänligt och trevligt", men också att han ska uppnå detta genom att "tänka sig för innan han pratar så att han inte säger negativa saker". Under rubriken "Resumé av tidigare utvärderingar" beskrivs att "Nils har utvecklats i rätt riktning men är ännu inte riktigt framme när det gäller inställning till lärande och vuxna". Under rubriken "Syfte" antecknas att "Nils vill förbättra sin inställning till lärande och vuxna, och vill utnyttja sin förmåga bättre". Nils vilja uttrycks således i texten trots att han inte deltagit i något möte och inte heller på annat vis fått möjlighet att göra sin röst hörd. Texten så att säga *annekterar* Nils vilja och uttrycker hans strävan utan att han själv tillfrågats. Genom denna annektering kan en persons avsikt frikopplas från personen själv och läggas i händerna på någon som har större inflytande över situationen. Jag menar att annektering på så vis kan användas som en strategisk handling för att uppnå vissa specifika syften. Det skulle också kunna tolkas som att skolans personal, i stället för att uttrycka sitt behov av att Nils ska förändra sitt beteende för att fungera bättre i klassen, lägger orden i hans mun. Därigenom utövar personalen

en påtryckning på Nils och kan samtidigt uttrycka sig i ordalag som framställer skeendet i en mer positiv dager. Genom detta sätt att tala undviker personalen, i alla fall delvis, så kallat *regulativt tilltal* (Evaldsson, 2004) med tillrättavisning, anklagelse eller skuldbeläggning.

Sammanfattningsvis kan skönjas att skolan analyserar problematiken runt Nils utifrån flera olika perspektiv. Bristande interaktion med kamrater och allmän oro i klassen förs fram liksom organisatoriska brister. Trots att personalen analyserar problematiken på flera nivåer resulterar det i att det huvudsakligen är elevens beteende som ska korrigeras.

Samspelsprocesser runt Nils

Med utgångspunkt från datamaterialet kommer några aspekter av arbetet runt Nils att lyftas fram under denna rubrik. Personalen framhåller vissa organisatoriska arrangemang som orsak till hur problematiken hanteras. Dessa bidrar också exempelvis till att tidigare åtgärdsprogram i en del fall inte används vid uppdatering av senare.

Intervju 5

I: När skevs ett åtgärdsprogram för första gången för Nils?

M2: Det här är det första och det skrevs 25 september 2002.

I: Vem initierade det?

M2: Det gjorde jag som mentor i samråd med klassföreståndaren som jobbade då och även med specialpedagogen som arbetade i höstas. Så hon och jag diskuterade tillsammans hur det skulle stå formulerat och så utarbetade jag det tillsammans med Nils och hans mamma på ett utvecklingssamtal eller ett samtal angående det här.

Av intervjun ovan framgår att mentorn, vid tidpunkten då åtgärdsprogrammet (Åp 2) utarbetades, inte kände till att det fanns ett tidigare åtgärdsprogram från vårterminen 2000 (Åp 3). I dokumentet hänvisas heller inte till något förutvarande åtgärdsprogram. Inte heller rektor kände till förekomsten av detta åtgärdsprogram. Den *intertextuella kedjan* (Fairclough, 1992, 2001), där information förs vidare genom samtal och texter, förefaller därmed vara bruten och det finns tecken som tyder på att information i vissa fall fastnar på vägen och inte förs vidare inom detta arbetslag.

Det åtgärdsprogram (Åp 2) som mentorn (M2) hänvisar till är utarbetat i september 2002 och består av två handskrivna sidor. Där noteras under rubriken ”Problem” att ”Nils ibland har ett otrevligt bemötande mot vuxna och kamrater”.

Det antecknas också ”att Nils har svårt att sitta still och lägger sig i vad klasskompisar gör”. Under rubriken ”Önskesituation” beskrivs att ” Nils tar ansvar för sitt uppförande och skolarbete utan tjat och upprepade tillsägelser”. Delaktiga vid utarbetandet anges vara Nils, hans mamma och mentorn, samma personer som också har undertecknat åtgärdsprogrammet.

Arbetet organiseras i parallella fåror

I arbetslaget syns, som tidigare nämnts, spår av att personalen gör försök att inte enbart se problematiken runt Nils som bundet till Nils som person. Ett vidare och mera komplext perspektiv där olika aspekter vävs in kan skönjas. Ett tecken på detta är att det i det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) finns rubriker som problematiserar svårigheterna från olika så kallade nivåer⁵⁵. Under rubriken ”Organisationsnivå” noteras som mål ”en mer flexibel resursanvändning för att styra resurserna dit där de bäst behövs”. Ansvariga för att realisera detta mål är de två specialpedagogerna (SP) och (SP2)⁵⁶. Den senare är den specialpedagog som uppges arbeta ”övergripande”. Hon var dock inte närvarande vid utarbetandet av det senaste åtgärdsprogrammet men vid intervju ger hon sin syn på hur samarbetet mellan de olika personalkategorierna fungerar.

Intervju 4

I: Samarbetet då, hur har det fungerat?

SP2: Mellan pedagogerna?

I: Ja, mellan dig och pedagogerna.

SP2: Så länge jag inte hör något att det här elevärendet inte kommer tillbaka på mitt bord då utgår jag från att det fungerar i verksamheten. Det har inte kommit tillbaka annat än att jag fick reda på att det inte gick att utvärdera och de skulle ta nya tag och försöka igen ... och nu vet jag att samtal i år fem är på gång och hör jag nånting efter det där, positivt eller negativt, så hör jag det då men annars, för hör jag inget så utgår jag från att det fortlöper.

I: Du har aldrig varit med på något samtal ihop med föräldrarna?

SP2: Nej, pedagogerna har skött det helt själva och det är på grund av att man kan säga att vi delat upp klassen i mentorsgrupper då. Och då har mentorn ansvaret tillsammans med klassföreståndaren, naturligtvis. Jag hör som sagt bara om det är specifika önskemål.

En konsekvens av denna form av organisation blir, som studien visar, att ansvaret för Nils lärandesituation i huvudsak förläggs till en mentor som finns i klassen vid två veckotimmar. Huvudansvar både för kontakt med föräldrar och för utarbetande av åtgärdsprogram vilar på mentorn som också vid flera tillfällen

⁵⁵ De nivåer som åsyftas är individnivå, organisationsnivå och gruppnivå.

⁵⁶ Beteckningen SP2 används endast då risk för förväxling riskerar att uppstå.

i intervjun uttrycker en oro över att axla detta ansvar eftersom den kontinuerliga kontakten med Nils samtidigt är begränsad. Specialpedagogen som arbetar övergripande (SP2) delar inte ansvaret för uppdateringen av åtgärdsprogrammet och hon deltar heller inte vid arbetslagets möte eller vid mötet med föräldrarna. Hon arbetar istället utifrån en modell där hon säger sig utgå från att allt fungerar om "hon inte hör något". Resultatet blir i detta fall att ansvaret lämnas till mentorn som arbetar nära eleven medan befogenheten att "styra resurser" istället innehavs av den personal som arbetar övergripande. Det framstår som tveksamt om information om hur arbetet fungerar i praktiken når den personal som ansvarar för att förstärka resurser vid behov.

Utan att fördjupa mig i olika organisatoriska modeller framkommer att det studerade arbetslaget utmärks av att det finns en klar och tydlig indelning av hur uppgifter ska utföras och vem som ska göra vad. Det problematiska är däremot att det uppstår en diskrepans mellan den strikta linjeorganisationen å ena sidan och det behov av stöd som förälder och den personal som arbetar nära eleven beskriver å den andra. Det medför att arbetet löper i två parallella färör, en formell och en informell. Enligt den formella arbetsfördelningen har specialpedagogerna ett stort ansvar för verksamheten tillsammans med klassföreståndaren. I praktiken vilar däremot ansvaret för att individualisera undervisningen, utarbeta åtgärdsprogram och ha kontakt med föräldrarna på mentorn. När klassföreståndaren tillfrågas om när det första åtgärdsprogrammet skrevs svarar hon exempelvis:

Intervju 3

I: När skrevs ett åtgärdsprogram för första gången för Nils? Vet du det?

KF: Nej, men jag kan hämta hans mapp om du vill?

I: Då vet du heller inte hur det gick till då?

KF: Nej, jag är mycket dåligt insatt i det.

I: Åtgärdsprogrammet idag, vilken typ av stöd anger det att Nils ska ha? På vilket sätt ska han få stöd?

KF: Det här är pinsamt, då läser jag innantill. Att han får möjlighet att röra på sig lite extra ifall han behöver det och att han får tydliga instruktioner och att man förvissar sig om att Nils har förstått. Och att man ska sätta ut beting och att vi ska utnyttja kontaktboken mer för veckoredovisning och så planera mentorstiden...

I: Har det blivit så?

KF: Mentorstiden, den känner jag ju inte till, den har mentorn. Nej, kontaktboken och mentorstiden, den används inte heller. Det är bara när det dyker upp vissa situationer.

I: Det andra?

KF: Det har inte heller använts så det vet jag inte...

I: Har stödet varit adekvat, anpassat?

KF: Ja, det tycker jag att det är.

Av intervjun ovan framgår att klassföreståndaren inte är insatt åtgärdsprogrammets innehåll. Hon menar att insatserna som beskrivs heller inte har realiserats i någon högre omfattning. Det kan tyckas vara något förvånande att hon ändå anger att hon uppfattar stödet som adekvat. Trots att klassen under studiens gång bytt både klassföreståndare och specialpedagog har specialpedagogen med det övergripande ansvaret (SP2) inte varit involverad i arbetet med klassen. Det finns heller inga tecken som tyder på att hon tagits i anspråk för att handleda eller medverka till en fördjupad dialog inom personalgruppen eller med föräldrar.

För att ge en nyanserad bild av arbetet bör observeras att elever med en diffus och svårdefinierbar problematik som Nils, av tradition anses vara komplicerade att hantera för skolans personal. Täta personalbyten har sannolikt också förstärkt problematiken. För Nils vidtas inga särskilda pedagogiska stödåtgärder förutom att han har ett åtgärdsprogram knutet till sig. Det kan tolkas som att han befinner sig i gränslandet för att vara "en elev i behov av särskilt stöd". Dilemmat mellan avskiljning och gemenskap när det gäller Nils blir synligt dels i att Nils repeterat ett skolår. Genom den åtgärden har han skiljts från sina tidigare klasskamrater. Det visar sig också genom att han uteslutits från deltagande i klassresan. Dilemmat hanteras dock i nuläget utan att några särskilda åtgärder vidtas.

Sammanfattningsvis framgår att specialpedagogen som är knuten till arbetslaget (SP) har stort inflytande över både samtal och dokumentation i samråd med övrig personal. Dialog inom arbetslaget förekommer också även om inflytandet kan sägas vara något ojämnt fördelat. Däremot framstår föräldrarnas och framför allt elevens delaktighet som svagt utvecklad. Nils förutsättningar att göra sin röst hörd är begränsad. Hans perspektiv efterfrågas inte vid samtalen vilket kontrasterar mot att hans vilja annekteras i åtgärdsprogrammets text.

En delegationsdiskurs

I samtal och intervjuer i arbetslaget framträder ett sätt att se på ledarskap som kan betecknas som hierarkiskt. Som tidigare nämnts är skolan organiserad i en linjeorganisation med en formaliserad arbetsgång. Begrepp som styrning, operativa ledare, ledarskapsansvar och arbetsbeskrivning är frekventa i rektors sätt att tala om skolans organisation. Karaktäristiskt är att ansvar delegeras nedåt

i organisationen via formella beslutsgångar. Arbetslaget präglas av vad som kan betecknas som en *delegationsdiskurs* som skär tvärs igenom skolan. Rektor uppger att hon delegerat arbetet med elevvården till biträdande rektor. Den biträdande rektorn i sin tur delegerar ansvaret till specialpedagogerna som delegerar ansvaret vidare till klassföreståndaren. Slutligen vilar ansvaret för de vitala faktorerna i Nils lärandemiljö på hans mentor. Rektor beskriver sin syn på vem som är ansvarig för Nils lärande:

Intervju 6

I: I det här fallet hade du inga arbetsuppgifter?

R: Nej.

I: Specialpedagogen (SP2) då, vilka arbetsuppgifter hade hon?

R: Specialpedagogens uppgift det är att leda elevhälsan i den arbetslag man jobbar och det innebär att man har överblicken över de elever som finns med särskilda behov. Specialpedagogerna styr resurserna dit där de behövs och är det så att det behövs extra resurser i gruppen där Nils ingår så då styr specialpedagogen resurser dit... men det är oerhört viktigt, att vad gäller de här eleverna, så ska specialpedagogen vara den drivande personen. Klassföreståndaren har ansvar, men specialpedagogen måste vara den här drivande personen som ser till att resurser hamnar rätt i arbetslaget.

I: Det är en generell beskrivning av specialpedagogen. Vet du något i det här fallet vad specialpedagogen gjorde?

R: Just i det här fallet har jag ingen aning. Så kan jag sammanfatta frågorna i det här fallet att det är inget som ligger på mitt bord. Det går via oss och arkiveras.

Som rektor uppgivit i den tidigare intervjun tar hon inte del av innehållet i åtgärdsprogrammen innan de arkiveras. Hennes kännedom om vilka pedagogiska åtgärder som vidtagits för de enskilda eleverna framstår därmed som begränsad. Även specialpedagogen som arbetar övergripande (SP2) ger uttryck för en liknande hållning;

Intervju 4

I: Nils har ett åtgärdsprogram, vad är problemet?

SP2: Det är koncentrationssvårigheter. Vill du veta allt som står i åtgärdsprogrammet?

I: Ja.

SP2: Det kan jag inte nämligen.

I: Men kan du något mer om hans...

SP2: Inte så mycket mera, nej! Jag har inte med det, jag jobbar inte utifrån det utan det gör pedagogerna i arbetslaget.

I: Kommunikationen mellan olika intressenter då runtom, hur tycker du att den har fungerat?

SP2: Det får du fråga hans mentor. Jag har inte en susning.

Specialpedagogen (SP2) formulerar en avsaknad av en djupare kunskap om Nils skolsituation och om den dokumentation som finns knuten till honom. Yttrandet ”jag har ingen susning” i slutet på sekvensen *stänger* samtalet för vidare dialog istället för att bjuda in till ett fortsatt samtal. Det framstår också som att sättet att se på ansvar och på kommunikation i denna *delegationsdiskurs* begränsar tillfällena till reflektion och pedagogisk utveckling i arbetslaget. Analys av intervjuer och samtal visar att kommunikation tenderar att betraktas som en enkelriktad process för överföring av information snarare än som delaktighet i en fördjupad dialog.

Sammanfattningsvis uppvisar denna delegationsdiskurs en relativt stor skillnad möten *back-stage* och *front-stage*. Det framstår som att delegation i vissa stycken ersätter dialog. Genom att ansvar skiljs från befogenhet och förskjuts neråt i organisationen tenderar viss personal att handha komplicerade uppgifter med små resurser. Genom nämnda klyvning riskerar också viktig information att komma på villovägar och dokumentation i form av åtgärdsprogram förfaller eller inte användas i det praktiska arbetet i någon större utsträckning.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Problematiken runt Nils beskrivs på två olika sätt i det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1). Dels framställs den som bunden till hans eget beteende, dels skildras den som beroende av den allmänna stämningen i klassen. De pedagogiska konsekvenserna svarar mot dessa två olika men interagerande sätt att uppfatta situationen och reflekteras också i beskrivningen av mål och åtgärder på de olika nivåerna i åtgärdsprogrammets text. Målbeskrivningen på organisationsnivå lyder ”En mer flexibel resursanvändning för att styra resurserna dit de bäst behövs”. Vägen dit går via specialpedagogernas fördelning av de personella resurserna i arbetslaget. På gruppnivå antecknas följande mål:

Umgängesformerna i klassen mellan elever och elever och pedagoger och elever ska ömsesidigt bli trevliga och positiva. Detta ska gestalts genom att specialpedagogerna förbereder och genomför ett åtgärdsprogram tillsammans med klassen. Det innefattar bland annat insatser med ökad vuxennärvaro, arbete med klassen, grupper av elever och enskilda elever. Kurator genomför gruppsamtal med eleverna. Föräldrar engageras så mycket som möjligt.

Ansvariga för att genomföra dessa åtgärder är klassens mentorer under ledning av de båda specialpedagogerna. För att få till stånd en mer positiv samvaro i klassen anges att både specialpedagoger, kurator och föräldrar ska engageras.

Det är ett omfattande och ambitiöst upplagt arbete som beskrivs, men det bör observeras att det slutgiltiga ansvaret även här vilar på mentorerna. Hur ett så genomgripande arbete ska kunna utföras på de få mentorstimmarna framgår dock inte.

I sociogrammet som utförts får Nils 4 poäng ($m = 9$). Han hamnar således en bit ner på poängskalan. Utmärkande för denna klass på Norrskolan är en relativt ojämn fördelning av poäng, en handfull elever får höga poäng medan några blir helt utan.

Sammanfattningsvis belyser samtalen att personalen i varierande grad uppfattar stämningen i klassen som avgörande för Nils förmåga att fungera väl. Trots det förläggs problematiken i dokumentationen huvudsakligen hos Nils som person. Samarbetet sviktar vilket kan ses som karaktäristiskt för en delegationsdiskurs.

Under studiens gång förändras emellertid personalens arbetssätt mot ett mer förebyggande arbete för klassen som helhet. Personalstyrkan ska förstärkas och både föräldrar och kurator ska engageras för att lösa upp de umgängesformer som uppfattas som negativa i klassen. I vilken utsträckning detta medför att Nils skolsituation förändras i praktiken ger studien däremot inget svar på.

~ IV ~

Ville på Västerskolan – en expertisinriktad diskurs

Västerskolan

Västerskolan är den ena av två skolor med sammanlagt 675 elever som hör till samma skolområde. På Västerskolan finns förutom två 1-6 skolor också ett fritidshem och en fritidsgård. Västerskolan består av ett antal låga byggnader, byggda i mitten av 1900-talet och renoverade i ett senare skede. Skolan är placerad centralt i samhället i ett område med lägre flerfamiljshus. Ungefär

hälften av eleverna har annat modersmål än svenska. I skolområdet finns en elev⁵⁷ som är inskriven under sarskolans kursplan.

Vid tiden för studien arbetade tre specialpedagoger på Västerskolan, en i förskolan, en i skolår 1-3 och en i skolår 4-6, samtliga har 75 procents tjänstgöring vardera. Den övriga personalen på skolan arbetar i så kallade spår. Det innebär att samma personal följer eleverna under en längre tid. Specialpedagogerna deltar ännu inte i denna spårindelning men rektor uttrycker intentionen att även specialpedagogerna i framtiden ska arbeta i spår. Fördelen med en sådan organisation anser han vara att även specialpedagogen då kan följa de elever vars problematik hon är insatt i under hela deras tid på skolan.

I direkt anslutning till Villes klassrum finns ett grupprum med flera datorer. Väggen till grupprummet är delvis glasad vilket möjliggör visuell kontakt och gör att grupprummet inte upplevs som helt avskilt. I klassrummet finns gott om material bland annat experimentmaterial för naturorienterade ämnen. Arbetslaget består av klassföreståndare, specialpedagog och en resurspersonal som finns knuten till Vile några timmar per vecka.

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Rektor kommenterar att personalen på skolan lagt ner mycket arbete på att utveckla dokumentationen på skolan. I detta arbete har specialpedagogerna fyllt en viktig funktion. Tidigare utarbetade de samtliga åtgärdsprogram men numera har detta ansvar övergått till lärarna med stöd av specialpedagogerna. De utarbetar också rutiner kring utarbetande av åtgärdsprogram och tar fram mallar för hur de ska skrivas som därefter förankras i skolans ledningsgrupp. Specialpedagogerna ingår i en grupp som träffar respektive arbetslag 2-3 gånger per termin för pedagogiska diskussioner som exempelvis berör dokumentation.

Rektor betonar vikten av att elever och föräldrar är delaktiga vid utarbetande av åtgärdsprogram. Om föräldrarna inte är delaktiga eller om riktlinjerna från skola och hem skiljer sig åt blir arbetet komplicerat eller svårt att genomföra. Ett åtgärdsprogram bör vara enkelt och tydligt skrivet för att undvika att det misstolkas. Som en nackdel med arbetet med åtgärdsprogram lyfter rektor fram att en del personal anser det vara ”mycket pappersarbete för lite resultat”. Annan personal anser däremot att det bidrar till att skapa ”en röd tråd” i arbetet men elever i behov av stöd. På Västerskolan samlar rektor inte in alla

⁵⁷ Uppgifter 2004-2005.

åtgärdsprogram. Arkiveringen överlämnas till specialpedagogerna, rektor tar därmed inte del av innehållet i samtliga åtgärdsprogram.

I spänningsfältet mellan individuella utvecklingsplaner för samtliga elever och åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd lyfter rektor fram de individuella utvecklingsplanernas betydelse. Han menar att individuella utvecklingsplaner för samtliga elever är viktigare än åtgärdsprogram.

Eleven Ville

Ville är en elev som valts ut för deltagande i studien på grund av att han bedömts ha läs- och skrivsvårigheter av mindre komplex karaktär. Vid studiens inledning går han i skolår 4 och när den avslutas går han i skolår 5.

Studien av processen då Villes åtgärdsprogram uppdateras innefattar förhandling av hans identitet, så som den kommer till uttryck främst inom skolans ram. Denna förhandling påverkas i sin tur av utredningar från andra instanser som exempelvis Kommunens specialpedagogiska resurscentrum samt barnhabiliteringen vid sjukhuset i en närbelägen stad. Resultatet av dessa förhandlingar får konsekvenser för hur Villes lärandesituation gestaltas i praktiken. Den kategori som anses beskriva hans problematik förändras under studiens gång. Hur denna omdefiniering gestaltas går delvis att följa genom intervjuer och samtalsutskrifter.

Datamaterial från Västerskolan

En omfattande dokumentation finns knuten till Ville; åtta åtgärdsprogram och en individuell utvecklingsplan. Vissa av åtgärdsprogrammen är benämnda "Läs- och skrivutvecklingsprogram" men eftersom de på alla väsentliga punkter liknar åtgärdsprogram kommer jag att betrakta dem som sådana. Villes första åtgärdsprogram utarbetas av den specialpedagog som varit ansvarig för Villes läs- och skrivträning i skolår 1-3. Efter det noggrant utformade åtgärdsprogrammet för skolår 1 (Åp 8) finns en lucka under skolår 2 då inget åtgärdsprogram finns arkiverat. Under skolår 3 finns däremot fem åtgärdsprogram (Åp 7-3) varav tre är skrivna på hösten av klasslären. Vid utarbetandet av de två åtgärdsprogrammen som är skrivna under våren 2002 (Åp 3) och (Åp 4) anges även att specialpedagogen deltagit.

Ville har ett omsorgsfullt utformat åtgärdsprogram men är inte ensam om att behöva stöd, i klassen finns ytterligare 13 elever med åtgärdsprogram. Det ingår inte i studiens design att analysera utformningen av dessa men ett översiktligt

studium av samtliga åtgärdsprogram på skolan visar att de övriga inte är lika ambitiöst skrivna. Inga andra av skolans insamlade åtgärdsprogram är så noggrant utformade som Villes. En anledning till detta kan vara att den tidigare specialpedagogen (i skolår 1-3) utarbetade Villes åtgärdsprogram som ett övnings exempel då hon genomgick sin utbildning till specialpedagog. Det omfattande åtgärdsprogrammet för skolår 1 (Åp 8) har lämnat tydliga spår i de senare åtgärdsprogrammets texter. Som exempel på detta kan nämnas att rubrikerna är de samma liksom noteringen om samverkan med hemmet.

De båda senaste åtgärdsprogrammen från skolår 4 (Åp 2) och skolår 5 (Åp 1) är båda formulerade på samma vis. Dokumenten är utskrivna på dator efter en liknande mall och består av en sida med rubrikerna "Nuläge, Långsiktiga mål, Delmål" och "Konkreta åtgärder". Därunder finns en rad benämnd "I hemmet". Långt ner på sidan finns en rad avsedd för undertecknande av förälder, elev och klasslärare. Allra längst ner finns plats att notera tid för nästa utvärdering. En översikt över det insamlade datamaterialet visas i tabell 6.

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om ÅP och IUP Ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(ÅP 1) ht 2003	Vt 2002 5 tim.
Intervju 1 Ville Vt 2003	Samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, ht 2003	(ÅP 2) odaterat troligen vt 2003	Ht 2003 5 tim.
Intervju 2 Villes förälder Vt 2003		(ÅP 3) vt 2002	
Intervju 3 Klassföreståndaren Vt 2003		(ÅP 4) vt 2002	
Intervju 4 Specialpedagog Vt 2003		(ÅP 5) ht 2002	
Intervju 5 Resurspersonal Vt 2003		(ÅP 6) vt 2001	
Intervju 6 Rektor om Ville Vt 2003		(ÅP 7) ht 2001	
		(ÅP 8) vt 2000	

Tabell 6. Insamlat datamaterial om Ville.

Utarbetande av Villes åtgärdsprogram

Vid det första mötet befann sig klassföreståndaren, specialpedagogen och resurspersonalen tillsammans. Vid det senare mötet som skedde i direkt anslutning till det tidigare, deltog även Ville och hans förälder.

Talet om Villes problembild

Under denna rubrik redovisas, liksom i de övriga fallstudierna, samtalet i arbetslaget initialt, därefter följer samtalet med Ville och hans förälder. Slutligen lyfts några aspekter fram av hur samtalen kommer uttryck i åtgärdsprogrammets text.

Arbetslagets förberedande möte

Samtalet i arbetslaget hålls i skolans konferensrum i direkt anslutning till skoldagen. Rummet är relativt stort och möblerat med ett ovalt bord med drygt ett tiotal stolar runt omkring. Vid mötet placerar sig samtliga deltagare tillsammans vid den ena delen av bordet. Det stora rummet ger ett något ödsligt intryck. Det är beläget nära lärarrummet i en annan byggnad än klassrummet. Vid mötet deltar specialpedagogen (SP), klassföreståndaren (KF) och resurspersonalen (RP). Mötet inleds av specialpedagogen med en fråga till klassföreståndaren:

Samtal 1:1

SP: Ska vi börja nu då? Det är ju Ville i klass 5 som vi ska prata lite granna runt. Hur det fungerar i klassen och hur han har utvecklats. Hur tycker du Paula [klassföreståndaren] att det har utvecklats nu?

KF: Ja, jag känner nog att det inte händer så mycket. Det går inte framåt i den takten som Ville själv skulle vara nöjd med. Han börjar märka det själv också och det tar sig uttryck i hans självförtroende.

SP: Ska vi titta på vad som gjordes i våras?...Jag hade honom ju i förra veckan och han fick läsa för mig. Det går ju väldigt långsamt det han läser. Visserligen fixar han en enkel text men han tycker att det är jättejobbigt och han vill helst undvika att läsa.

Sekvensen belyser att personalen har en relativt samstämmig uppfattning av Villes svårigheter liksom att hans utveckling inte går framåt i önskad takt. Efter inledningen som ger ett exempel på hur personalen talar om Villes problematik vid arbetslagets möte fortsätter samtalet.

Samtal 1:2

SP: Men nu så har vi ju börjat i projektet [vid sjukhuset i en närbelägen stad] med kompensatoriska hjälpmedel. Jag tror att detta är någonting för honom.

KF: Men man vet inte om han kommer med i det, eller?

SP: Logopeden testar honom nu. Han har diagnosen dyslexi sedan tidigare. Katarina [specialpedagog i skolår 1-3] och hon berättade för mig för att han har gått på Resurscentrum för testning. Visste du inte det Paula [klassföreståndaren]?

KF: Nej...

SP: Och likaså har logopeden gjort ITPA-test⁵⁸. Från Resurscenter lämnas det inte ut testmaterial.

KF: Jag har inte sett någonstans att det står skrivet att han har diagnos på det. Läs- och skrivsvårigheter har han ju...

SP: Han har en diagnos på dyslexi. Jag pratade med Katarina i förra veckan om Ville och hans utveckling. Hon sa att han har en diagnos. Så det är därför som dom [personalen vid sjukhuset] är intresserade av att Ville ska få de här kompensatoriska hjälpmedlen med dator, paussyntes och så vidare.

KF: Men, det här står inte utskrivet någonstans. Det är jag säker på!

SP: Nehej, det står inte utskrivet någonstans. För att de har pappren på Resurscentrum.

KF: Vet Ville själv om det, tro?

SP: Det antar jag, för mamman är ju själv medveten om det.

KF: Ordet vill jag inte använda om dom inte...

SP: Så de har inte berättat det för dig då?

KF: Nej...

Specialpedagogen redogör för att Ville genom sin diagnos kvalificerat sig för deltagande i ett projekt vid sjukhuset i en närbelägen stad. Hon klargör också att hon känner till att Ville sedan tidigare har fått diagnosen dyslexi. Klassföreståndaren visar genom sina kommentarer att hon är medveten om Villes läs- och skrivsvårigheter men att hon däremot saknar vetskap om att han har tilldelats diagnosen dyslexi. Tidigare studier av elevvårdskonferenser och motsvarande (Mehan, 1986; Hjärne, 2004) visar att det sällan förekommer någon egentlig förhandling av olika alternativa sätt att förstå en elevs svårigheter vid dessa möten. I stället *presenteras* snarare en lösning av den personal som har tolkningsföreträde, vanligtvis den som har den mest specialiserade kunskapen. I Villes fall är det logopedens uppfattning som får tolkningsföreträde. Något verkligt motstånd mot av att Ville placeras i kategorin dyslektiker blir inte synligt vid samtalet. Därmed landar diskussionen under slutfasen i att Ville definieras som en elev med dyslexi. Längre fram i texten beskrivs några av de konsekvenser som diagnosen ger.

Genom att hävda diagnosens giltighet som en "sanning" kan man påstå att specialpedagogen *stänger* för vidare dialog om hur Villes svårigheter ska beskrivas. Mitt begrepp *stänger* ska här förstås som en kommentar som "sluter

⁵⁸ Illinois Test of Psycho Linguistical Abilities. Test som mäter språklig medvetenhet.

till” samtalet och hindrar vidare diskussion. Hon förklarar heller inte hur det kommer sig att den nuvarande klassföreståndaren inte informerats om resultaten av utredningen. Inte heller klassföreståndaren ifrågasätter detta öppet även om hennes fråga ligger som en underström i samtalet. Specialpedagogen orkestrerar samtalet och agerar *budbärare* för de instanser som har makten att definiera problematiken. En budbärare kan ses som en pseudoneutral mellanhand som för vidare ett budskap utan att själv behöva ta direkt ansvar för det sagda (Hofvendahl, 2006).

Möte med föräldern

I direkt anslutning till arbetslagens sammankomst sker ett möte där Ville (V) och Villes mamma (M) deltar tillsammans med personalen. Villes diagnos diskuteras inte vid detta möte, vilket inte kan anses vara särskilt förvånande eftersom diagnosen ställts redan två år tidigare. Möte inleds av klassföreståndaren:

Samtal 2:1

KF: Nu är vi många här Ville, men det ska vara som vanligt i alla fall. Känns det jobbigt, tycker du det?

V: Nej.

KF: Vi skulle ju titta på det här i våras. Då skulle vi egentligen ha träffats men det hann vi inte med. Då skrev vi lite hur du var och så där bara för att vi skulle ha det lite lättare vi som jobbar med dig. Du är jättemysig, Ville, på alla sätt och vis. Du vet att vi tycker om dig, tror jag. Det hoppas jag att du känner. Och så det att du har det jobbigt med att läsa och skriva. Det skulle vi jobba med också efter skolan. Vi har satt det som ett mål mycket, mycket längre fram att du skulle utveckla hastigheten när du skriver och hastigheten när du läser också. Nu har jag inte det exakta men du skrev snabbare och snabbare i våras. Det tror jag att du kände också. Kände du det? Eller är det bara jag som tycker?

M: Det märkte jag hemma också när vi skrev varje dag. Det gick mycket snabbare.

KF: Det går ju framåt med träning. Tvåstaviga ord, det tittade ju Anneli [specialpedagogen i skolår 4-6] på när vi träffades.

SP: Vi träffades i förrgår, du och jag. Kommer du ihåg det? När du läste för mig i denna boken. Då tyckte jag att du läste riktigt bra. Kommer du ihåg att jag sa det?

Klassföreståndaren beskriver Ville i positiva ordalag. Hon uttrycker att ett mål ”mycket längre fram” är att öka hans läs- och skrivhastighet. Att målet läggs på framtiden kan ses som ett sätt att undvika att sätta press på Ville. Av samtalet framgår också att klassföreståndaren är mån om att stärka hans självförtroende som hon vid andra tillfällen påpekat riskerar att undermineras av hans svårigheter. Både klassföreståndaren och specialpedagogen uttrycker under samtalet att de uppfattar att hans läs- och skrivträning ger goda resultat, vilket

inte stämmer helt överens med den inställning som de ger uttryck för vid arbetslagens möte. Det kan tolkas som ett utslag av en så kallad *taktstrategi* (Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1991) eller som ett sätt att undvika att på ett direkt sätt föra fram problem eller negativa uppfattningar. I stället används motsatsen, så kallade *närhetsstrategier* som syftar till att överbrygga motsättningar och inge trygghet. Personalen ger i samtalet uttryck för en förståelse för Villes problematik och undviker att ta upp känsliga ämnen med Ville och hans förälder.

Villes problembild uttrycks i åtgärdsprogrammet

Ville framställs i åtgärdsprogrammet som en ”mjuk, positiv och go kille”. Han beskrivs som ”duktig motoriskt och estetiskt, skriver mycket snyggt”. Hans problematik skildras som isolerad till hans läs- och skrivsvårigheter. Man kan förstå det som att Villes identitet harmonierar eller stämmer in på skolans ”idealbild” av en elev med svårigheter. Han fungerar väl socialt, är omtyckt både av lärare och av kamrater och svårigheterna uppfattas som tydliga och synliga. Konsekvensen av det senaste mötet i arbetslaget är att Ville placeras i kategorin dyslektiker. Denna kategorisering medför att vissa pedagogiska åtgärder kommer att vidtas i stället för andra. Dessa beskrivs mer detaljerat under rubriken ”Pedagogiska konsekvenser”.

Samtalet om Ville back-stage skiljer sig från det som sker front-stage. Personalgruppen agerar som ett team, de kommer överens om hur problematiken ska förstås och indirekt hur den ska presenteras för föräldrarna. Den antydning om olika uppfattningar som avhandlats back-stage förs inte fram i det senare samtalet liksom heller inte oron för Villes långsamma läsutveckling. Det kan tolkas som att personalen på olika sätt undviker att vinkla samtalsämnen på ett sätt som kan skapa oro hos förälder eller elev.

Ville har fått diagnosen dyslexi efter utredning på det närbelägna lasarettet och det ligger utanför studiens syfte att kommentera denna diagnosticering. Det framgår dock att den personal som arbetar närmast eleven inte får vetskap om resultatet av den gjorda utredningen.

Utmärkande för arbetet runt Ville är att samarbetet mellan skolans personal, elev och förälder fungerar relativt väl, åtminstone på ytan. Ingen djupare oenighet blir synlig trots att vissa motsättningar kan skönjas. Villes eget perspektiv förblir dock relativt osynligt. Ett resultat av att han kategoriseras som dyslektiker blir

att fokus förskjuts mot hans funktionsnedsättning medan aspekter som berör interaktionen mellan honom och hans omgivning tonas ner.

Samspelsprocesser runt Ville

Karaktäristiskt för sättet att kommunicera i det undersökta arbetslaget är att specialpedagogen, som nämnts i föregående avsnitt, intar en ledande position över samtalet som sådant. Klassföreståndaren intar också en framskjuten position verbalt medan resurspersonalens inlägg är få.

Dilemmat delaktighet eller avskiljning ventileras

Arbetet i det beskrivna arbetslaget utmärks, som i flera av de andra fallen, av att personalen söker hantera dilemmat med delaktighet eller avskiljning. Det finns en uttalad intention att Ville ska delta i klassens arbete så mycket som möjligt. Samtidigt observerar personalen att hans lärande inte går framåt i önskad takt. Det medför att vissa speciella åtgärder diskuteras som exempelvis att Ville tränar läsning med sin tidigare lärare enskilt.

Intervju 1:1

I: Är det något som du inte tycker är så bra med den hjälp du får?

V: Varje vecka går jag till min gamla fröken på eftermiddagen och tränar hos henne, det är inte roligt. Det är inte kul att gå in till henne precis när ettorna går ut. Där var jag på lågstadiet. Det känns ledsamt att behöva gå till henne i ettans klassrum. Jag vill inte gå till henne. Jag måste alltid träna så mycket mer än de andra.

I: Det tycker du inte är så roligt att gå till din andra fröken. Vad gör du hos din gamla fröken?

V: Jag tränar läsning.

I: Det är inte så kul att gå tillbaka dit, säger du. Är du med treorna eller ettorna då?

V: Jag är där själv. Men jag vill inte var där hos Marita, det är inte bra.

I: Det skulle du helst vilja kunna välja bort? Det kan du väl säga nästa gång ni har utvecklingssamtal?

V: Jag vet inte... jag har sagt det lite men jag måste gå dit. Det är bra, säger dom lärarna och mamma...

I: De lyssnar inte riktigt på dig då, tycker du?

V: Nej.

I: Har du pratat med Paula (klassföreståndaren) om detta? Vad säger Paula?

V: Hon tror att det är bra att jag går dit och tränar. Marita tror också att det är bra.

Jag vill inte göra Marita ledsen. Hon tycker att det är synd om jag inte skulle komma.

Ville uttrycker i intervjun ovan en tveksamhet eller snarare en direkt motvilja mot det särskilda arrangemang som han deltar i. Han beskriver att han känner sig utpekad av att träna läsning i sitt gamla klassrum och samtidigt riskera att bli

sedd av de yngre eleverna. Det förefaller heller inte som att personalen har försökt finna någon annan lösning som hade kunnat passa Ville bättre, som exempelvis att befinna sig i en annan lokal. Han förklarar att han försökt framföra sina protester utan att vare sig lärarna eller hans mamma lyssnat men eftersom Ville uttrycker sig relativt diskret är det inte säkert att de uppfattat hans invändningar. Ville uttrycker att han inte heller vill insistera och därigenom göra sin gamla lärare ledsen. Genom detta tar Ville ansvar för sin lärare. Senare i samma intervju uttrycker han sig mer konkret:

Intervju 1:2

I: Du tycker inte att dom lyssnar på dig så mycket egentligen?

V: Nej, det gör dom inte. Dom tror att dom vet vad som är bra.

Det framgår att Ville yttrar sig på ett annat sätt vid intervjusituationen då han får ge sina synpunkter mer fritt än när han deltar i mötet inför utarbetande av åtgärdsprogrammet. Vid det formella mötet ger Ville inte särskilt tydligt uttryck för sina önskemål, hans röst eller "voice" förblir svag.

Det finns ingen anledning att ifrågasätta nyttan av att Ville stimuleras till att träna läsning. Det finns heller ingenting som tyder på att hans tidigare lärare (Marita) inte skulle kunna utföra detta på ett tillfredsställande sätt. Däremot finns tecken som tyder på att Ville inte själv ser värdet av denna träning. Han uttrycker explicit att han inte tycker att "de vuxna" lyssnar tillräckligt på honom. Dessutom hade möjligen en mer utvecklad dialog med Ville kunnat bidra till att exempelvis tid och plats för lästräningen bättre hade kunnat anpassas efter hans behov. Att så inte skedde kan möjligen ses som ett uttryck för att Ville uppfattningar inte värderas på samma sätt som de övriga deltagarnas.

Samtliga inblandade i arbetet runt Ville uppger att de anser att kommunikationen fungerar relativt väl. Undantaget utgörs av Ville själv som ju uttrycker att han inte anser att varken lärarna eller hans mamma lyssnar tillräckligt mycket på hans önskemål. Samtalen runt Ville karaktäriseras av att de rör sig i cirklar på ytan, saker kan sägas men utan att det som sägs får praktiska implikationer i någon större utsträckning. Även om en enig fasad visas inför föräldern blir en motsättning mellan klassföreståndarens och specialpedagogens sätt att resonera synlig i intervjun. Diskrepansen belyses av klassföreståndaren i följande dialog:

Intervju 3

I: Vilka arbetsuppgifter har specialpedagogen när det gäller Ville?

KF: Eftersom det inte känts som om det gått tillräckligt mycket framåt för Ville skulle jag velat ha mer stöd och tips på konkreta åtgärder både på individ- och gruppnivå. Det skulle jag säkert ha kunnat få men specialpedagogen är inte tillgänglig i tillräcklig utsträckning. Jag skulle också ha velat att specialpedagogen träffat Ville ibland för att hjälpa oss och Ville att synliggöra de framsteg han gör... De konsultativa arbetsuppgifterna som specialpedagogerna har känts inte alltid så bra. Både så att man som klassföreståndare alltid blir kvar med ansvaret då saker och ting inte lyckas. Samtidigt som det är bra att få råd så känns det som att de personer som inte jobbar i klass kommer allt längre bort från verkligheten med tiden.

Klassföreståndaren menar att hon önskar mer konkret stöd i klassrummet. Hon lyfter fram den motsättning som hon anser finns inbyggd i specialpedagogens handledande och rådgivande roll. Den kommer till uttryck på två olika sätt. Dels riskerar specialpedagogen att distansera sig från klassrummets villkor genom att inte befinna sig i klassen och på så vis fjärma sig från komplexiteten i det praktiska arbetet. Dels delas heller inte ansvaret för Villes lärande mellan henne och specialpedagogen. Om resonemanget hårdras skulle man kunna påstå att det i förlängningen kan leda till att skillnaden mellan vad som *bör* göras och vad som *görs* vidgas. Det kan också tolkas som att personalen ofta inte förmår inte leva upp till sina egna högt ställda mål. Denna tendens blev också synlig vid analys av Villes första åtgärdsprogram (Åp 8). Där framgår att hans dåvarande arbetslag i skolår 1-3 utarbetade ett ambitiöst upplagt åtgärdsprogram som beskrev åtgärder både på organisations-, grupp- och individnivå. Som exempel kan nämnas att arbetslaget tillsammans med skolläningen skulle diskutera "hur man tar ett deltagarperspektiv, val av förhållningssätt, hur man ska arbeta med språklig medvetenhet samt olika strategier vid läsinläring". På den så kallade gruppivån noterades exempelvis hur eleverna i klassen ska ges ökade tillfällen att använda sitt språk i kommunikation med varandra och på så vis stimuleras att uppleva skrivglädje och skriftspråkets möjligheter. Även på individnivån beskrevs omfattande åtgärder som exempelvis att "Ville ska tränas i att reflektera medvetet kring sin läsning och skrivning, veta hur han ska göra när han inte kan och få rimliga krav på sig själv". Trots att dessa gediget utarbetade åtgärder beskrivs i åtgärdsprogrammet bedömer personalen inte att Villes läs- och skrivförmåga har utvecklats i någon större utsträckning. En orsak kan vara den brist på kongruens mellan ideal och realitet som blir synlig i den studerade praktiken. Omfattande åtgärder beskrivs men de "tar inte tag" i den praktiska verksamheten.

Socialt fungerar Ville dock väl i sin klass. Sociogrammet visar att han får 24 poäng (m=12 p). Han är därmed den mest valda pojken i sin klass, både när det gäller att arbeta tillsammans med i klassen och att vara tillsammans med efter skolan. Ingen av de andra eleverna har skattats så högt som Ville. Han är dessutom vald av både av pojkar och av flickor i klassen. Villes inlärningsvårigheter tycks inte ha färgat av sig på hans sociala status i klassen.

En expertisinriktad diskurs

Arbetet i det beskrivna arbetslaget kan beskrivas som genomsyrat av vad som skulle kunna benämnas en *expertisinriktad diskurs*. Den karaktäriseras av att motsättningar löses genom att den som betraktas som "expertis" får ett övertag i hur en situation tolkas. Som exempel kan nämnas att de olika sätten att uppfatta Villes problematik som representeras av specialpedagogen och klassföreståndaren löses genom att specialpedagogens uppfattning får genomslag. På samma sätt får logopedens uppfattning företräde i relation till specialpedagogen. Ett annat karaktäristiskt drag, som har anknytning till det förra är att personalen sätter upp höga ideal som senare visar sig vara svåra att genomföra. Specialpedagogen föreslår exempelvis ett antal åtgärder som bör vidtas i klassrummet medan klassföreståndaren ser dem som komplicerade eller närmast ogenomförbara i det praktiska arbetet.

Även om logopeden och specialpedagogen har stort inflytande över hur Villes problematik beskrivs ligger ansvaret för elevens utveckling ensamt kvar hos klassföreståndaren. I stället för att initiera en dialog där logopedens utredning diskuteras och dess konsekvenser problematiseras för specialpedagogen vidare logopedens uppfattning som fakta. Hon reduceras genom detta, som tidigare beskrivits till *budbärare* medan klassföreståndaren snarare kan betraktas som *utförare*.

Ett annat utmärkande drag för en *expertisinriktad diskurs* är att viss personal saknar tillgång till vital information. "Experten" förfogar över data som övrig personal saknar kunskap om. En anledning till att information i en del fall inte lämnas vidare är att utredningar som behandlar en elevs hälsotillstånd ska sekretessprövas. Det är välkänt i specialpedagogisk praxis att resultaten av utredningar av olika anledningar i vissa fall samlas hos psykologer, på utredningsenheter eller i vissa fall hos specialpedagoger utan att resultaten når ut till den personal som arbetar med eleven i klassrummet (Ahlberg, 2001).

Klassföreståndare efterlyser också, i Villes fall, stöd med att transformera utredningsresultaten till pedagogiskt användbar information.

Rektor uppger i den tidigare intervjun att han delegerat arkivering av åtgärdsprogram till specialpedagogerna. Därigenom finns en risk att han riskerar att bli mindre insatt i vilka elever som är i behov av stöd och hur detta stöd i så fall ser ut. Sammanfattningsvis kommer information om Villes diagnos, som tidigare nämnts, inte att vidarebefordras fullt ut inom arbetslaget. En orsak kan vara att specialpedagogen anser att diagnosen riskerar att "stämpla" eller stigmatisera eleven (Goffman, 1968). Hon menar i stället att det är föräldrarnas uppgift att informera men detta medför andra komplikationer som exemplet visar. Det är också värt att notera att en medicinsk förståelsegrund får inflytande genom pedagogiska. Vile har haft en diagnos under nästan två år innan klassföreståndaren får vetskap om detta. Under denna tid har han fortsatt sin läs- och skrivträning. Det är först genom att klassföreståndaren, som ytterst är ansvarig för verksamheten, ger acceptans åt det medicinska synsättet som det får genomslag i praktiken där det kommer att få vissa pedagogiska följder.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Utformningen av de pedagogiska åtgärderna tar sin utgångspunkt i den information om elevens problematik som finns tillgänglig för respektive personal. Specialpedagogen får tillgång till information genom samtal med exempelvis skolledning, personal från Kommunens specialpedagogiska resurscentrum och logopeden vid det närbelägna sjukhuset. Ett tecken på att viss information inte förs vidare i arbetslagen är att överlämning av information både mellan specialpedagogerna inbördes⁵⁹ men även mellan specialpedagogerna å ena sidan och klassföreståndaren å den andra, brister. När det gäller utformningen av den pedagogiska verksamheten kring Vile återkommer klassföreståndaren senare i samtalet till att hon inte informerats om hans dyslexidiagnos:

Samtal 1:3

SP: Hur ska vi gå vidare i klassrumssituationen just nu, tycker du?

KF: Ja, säg det? Jag hänger upp mig på att det måste finnas lite mer om hur han vill ha det och om hur han ska ha det, hur han ska träna och vad han ska göra?

SP: Ska jag ta och prata ytterligare med Katarina [specialpedagogen i år 1-3] om de åtgärder som sattes in då?

⁵⁹ Specialpedagogen i skolår 1-3 har lämnat viss information till specialläraren i skolår 4-6.

KF: Ja, det tycker jag, så att man kan få lite råd så det blir lite lättare. Ska man tvinga honom om han tycker att det är jättejobbigt? Ska alla tjata på honom som hemma? Då blir det ju bara tjat och så!

SP: Jag pratade med logopeden och hon sa att man inte ska hålla på och tjata för mycket på dessa eleverna. Har de det funktionshindret så kanske man accepterar att de är tvungna att ha hjälpmedel i stället och det kommer han alltid att behöva trodde logopeden. Visserligen kan man träna upp till en viss hastighet och en viss nivå, det tror jag ju. Så man får inte lägga det på hyllan helt och hållet...

KF: Men förra åtgärdsprogrammet är ju bara sådant!

SP: Ja, där har vi ju verkligen gått in för att vi ska öka läsförståelse och läshastighet.

KF: Han har läst varje dag. Han har skrivit varje dag!

SP: Ja, och han tycker ändå inte att det går framåt.

KF: Han skriver lite fortare, det gör han. Men det är så lite så det är svårt att påvisa det för Ville själv, tycker jag. Han tycker inte det är roligt. Det är inte något meningsfullt skrivande, bara för att bli snabbare.

SP: Men då kanske det är så att man ska lägga ner den verksamheten. Det här med dataprogram och så, hur har det fungerat?

KF: Vi har inte fått Lexia inlagt, så det har inte fungerat.

Specialpedagogen vänder sig till klassföreståndaren och undrar hur vi ska gå vidare i klassrumssituationen. Det kan tolkas som ett sätt att lägga över ansvaret på klassföreståndaren som svarar genom att bolla tillbaka frågan. Samtidigt visar hon irritation över att inte ha fått del av information som kan anses vara viktig i sammanhanget. Specialpedagogen erbjuder sig att ta ytterligare kontakt med specialpedagogen för år 1-3. Varför klassföreståndaren inte själv kan ta denna kontakt framgår inte men det kan möjligen tolkas som ett utslag av den *expertisinriktade diskursen*. Klassföreståndaren efterlyser därefter konkreta råd angående lämpliga åtgärder. Specialpedagogen hänvisar åter till logopeden och menar att upprepad träning framför allt bör ersättas med så kallade kompensatoriska hjälpmedel. Klassföreståndaren kontrar med att påpeka att det förra åtgärdsprogrammet uteslutande innehöll åtgärder som syftade till träning av läsning och skrivning, insatser som nu inte längre tillskrivs något större värde. Genom yttrandet att ”han tycker ändå inte att det går framåt” vänder specialpedagogen samtalet och lägger över missnöjet med det dåliga resultatet i Villes mun. Detta resulterar i att klassföreståndaren retirerar och så att säga går i allians med Villes påstådda uppfattning. Specialpedagogen ges därigenom tillfälle att ”effektuera beställningen” och rekommendera att personalen upphör med den färdighetsträning som under flera år varit central i arbetet med Ville. Därmed framstår det också som logiskt att byta taktik från träning till kompensation.

De pedagogiska åtgärder som beskrivs förändras beroende på hur Villes svårigheter uppfattas. Om problematiken i första hand definieras som läs- och skrivsvårigheter bör Ville framför allt träna läsning och skrivning. Definieras den däremot som dyslexi bör träningen tonas ner och kompletteras med kompensatoriska hjälpmedel som exempelvis datorstöd. I åtgärdsprogrammet från skolår fyra (Åp 2) noteras som enda långsiktiga mål att ”Utveckla skrivhastighet och läshastighet”. Detta indikerar att övning av läsning och skrivning betraktats som centrala pedagogiska åtgärder. Samtliga sju punkter under rubriken ”Åtgärder” i åtgärdsprogrammet är också relaterade till träning av Villes läs- och skrivsvårigheter, exempelvis ”läsa något varje dag i skolan” och ”skriva minst tre meningar varje dag”.

Från ”isolerad färdighetsträning” till ”kompensatoriska hjälpmedel”

I det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) har det långsiktiga målet förändrats från att ”utveckla skrivhastighet och läshastighet” till att ”det ska bli roligt att läsa”. Delmålen har ändrats från att ”läsa tvåstaviga ord flytande” och ”skriva fem meningar med skrivstil snabbare” till ”att Ville ska börja säga till och säga ifrån samt be om hjälp lite oftare”. Förutom färdighetsträning märks ökade inslag som syftar till att stärka Villes självinsikt och självförtroende och göra arbetet mer lustfyllt samtidigt som graden av konkretion minskar. De beskrivna åtgärderna förändras från sex punkter, där alla mer eller mindre direkt berör färdighetsträning, till fyra av sju punkter. Fokus förskjuts från träning till aspekter som berör hur eleven ska kunna hantera sina svårigheter.

Bland de konkreta åtgärderna i åtgärdsprogrammet från skolår fyra (Åp 2) märks ”Läsa något varje dag i skolan och skriva minst 2 meningar varje dag. Jobba i liten grupp två dagar i veckan”. Ansvariga för att dessa åtgärder utförs är klassföreståndaren och resurspersonen. Det noteras också att Ville ska jobba med ”olika datorprogram- Lexia- splittra, stavning, läsförståelse”. I åtgärdsprogrammet från skolår fem (Åp 1) beskrivs att han ”ska läsa högt för en vuxen så gott som varje dag”. Det antecknas också att han ska ha ”ett arbetsschema med aktivitetskort och instruktioner blandat med uppgifter i sv, ma och engelska”. En ny punkt är också att Ville ska ”få enskild hjälp i matematik där den vuxne kan hjälpa till med läsningen och talen kan lösas muntligt i en del fall”. Intentionen att eleven ska få hjälp att komma vidare i sin matematiska utveckling utan att bli hindrad av sina svårigheter att läsa kan iakttas. Specialpedagogen förefaller ha tagit intryck av forskning (se exempelvis Lundberg, 2005) som lyfter fram att svårigheter i de flesta ämnen riskerar att uppkomma om läsningen inte fungerar med tillräckligt flyt.

Trots att de båda åtgärdsprogrammen som dokument liknar varandra rent formmässigt förändras de pedagogiska åtgärderna som beskrivs. Denna förändring kan i huvudsak beskrivas som en förskjutning från färdighetsträning mot kompensation. I stället för att öva läsning och skrivning ska Ville arbeta mer med sin dator. Sammanfattningsvis är åtgärderna i det senaste åtgärdsprogrammet varken mer konkreta eller mer precisa men de återspeglar ett annat sätt att se på Villes svårigheter som mejslats fram efter det att förståelsegrunden förändrats i denna expertisinriktade diskurs.



Anna på Askskolan – en omsorgsinriktad diskurs

Askskolan

Askskolan är byggd 1949 och centralt belägen i huvudorten. Vid den senaste ombyggnaden 2002 organiserades skolan i fem så kallade hemavdelningar, en för varje arbetslag. En ny rektorsexpedition, nya lokaler för skolhälsovården samt ett skolbibliotek tillkom. I anslutning till varje hemavdelning finns tillhörande elevarbetsplatser. Eleverna rör sig relativt fritt i skolan även om vissa utrymmen hålls låsta. Skolan ligger i ett område med socialt blandad befolkning och har en lång tradition av att ta emot elever med annat modersmål än svenska (ca 30 %). Askskolan har 550 elever i skolår 7-9, av dessa är sju elever inskrivna under särskolans kursplan⁶⁰.

Förutom en rektor finns på Askskolan en biträdande rektor som är utbildad specialpedagog och som samverkar med rektor om skolans elevvård. Vid tiden för studien har skolan som mål att ha en specialpedagog knuten till varje arbetslag på halvtid men detta har man inte lyckats uppnå fullt ut på grund av bristen på utbildad personal. Inom varje arbetslag finns dock en personal som ansvarar för den specialpedagogiska funktionen.

⁶⁰ Uppgifter från skolår 2004-2005.

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Askskolans rektor menar att det i allmänhet är undervisande lärare som bör initiera och ansvara för utarbetande av åtgärdsprogram men att klassföreståndare måste synkronisera och ”hålla ihop det hela” inför exempelvis utvecklingssamtal. Hon uttrycker också att elevens emotionella utveckling bör fokuseras i lika hög utsträckning som den kunskapsmässiga och att föräldrar bör involveras i samtliga moment av processen i betydligt högre utsträckning än idag. Dessutom betonar hon vikten av att dokumenten ska vara enkla att läsa och att ”eleven själv måste äga dem” för att det ska fungera väl i den praktiska verksamheten.

Rektor anser att skolans specialpedagoger bidragit till utveckling av arbetet med åtgärdsprogram främst genom att medverka till att de utarbetas men också till att genomdriva att de blir aktiva instrument som används praktiken. Rektor nämner att man ännu inte funnit fungerande former för arkivering av åtgärdsprogram på Askskolan. Samtliga åtgärdsprogram finns vid studiens genomförande hos specialpedagogerna i arbetslagen och samlas inte in för arkivering av rektor. Hon påpekar att omfattande arkivering medför både fördelar och risker. Som dess främsta fördel nämns att de kan bidra till att ge en överblick över elevens utveckling. Riskmomentet ligger framför allt i att de kan utgöra en fara för elevens integritet. Avslutningsvis lyfter rektor fram betydelsen av att balansera specialpedagogernas nyare teoretiska kunskaper mot den äldre, erfarna personalens kunskaper och erfarenheter.

Den individuella utvecklingsplanen har, enligt rektor, två syften. Dels ”synliggör den elevens utvecklingskurva”, dels möjliggör den för pedagogerna runt en elev att samordna sitt arbete. Eftersom det är många personer kring varje elev utgör olika typer av dokumentation en nödvändig förutsättning för att skapa kontinuitet. Hon poängterar dock att välskrivna dokument *i sig* inte gör någon nytta. För det krävs att arbetslaget tillsammans formulerar dem och att de görs till allas egendom, en process som är både komplicerad och tidskrävande

Eleven Anna

Anna har valts ut för deltagande i studien på grund av att hon bedöms ha en lättare utvecklingsstörning. Vid studiens inledning går hon i skolår 7 och när den avslutas går hon i skolår 8. Anna har följt grundskolans läroplan fram till början av skolår 8 då hon skrivs in under särskolans kursplan efter utredning på Kommunens specialpedagogiska resurscentrum. Denna åtgärd får inga direkta konsekvenser för Annas skolgång vid de tillfällen hon är i skolan. Hon går

fortfarande kvar i sin ordinarie klass och hon får undervisning i liten grupp vissa timmar i veckan på samma sätt som tidigare. Det som däremot har förändrats är att Anna nu får så kallad "anpassad studiegång" vilket får till följd att hon praktiserar på en arbetsplats två dagar i veckan.

Datamaterial från Askskolan

Runt Anna finns en relativt omfattande dokumentation; det åtgärdsprogram som skrivs efter mötet i augusti 2003 (Åp 1) består av en sida. Det följer i stort åtgärdsprogrammet från skolår 7 (Åp 2) som är uppdaterat i april 2003 och (Åp 3) från januari samma år. De två tidigare åtgärdsprogrammen innehåller två sidor text och är något mer omfattande än det senaste. Förutom dessa dokument finns tre äldre åtgärdsprogram från skolår 6 (Åp 4) och 4 (Åp 5). Dessutom finns två utvecklingsplaner, varav den ena är odaterad och den andra daterad 1999.

Det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) har rubrikerna "Närvarande vid utarbetandet, Nuläget, Vid samtalet bestämde vi". Längre ner på sidan finns rubriken "Utvärdering" där tid och plats för utvärdering noteras. Nederst på sista sidan finns rader där klassföreståndare, specialpedagog, målsman och elev undertecknar programmen. Det närmast föregående åtgärdsprogrammet (Åp 2) har de två första rubrikerna gemensamma med (Åp 1). Därefter följer rubriken "Detta behöver vi jobba med, Önskad situation" och målbeskrivningar på kort och lång sikt. Längre ner följer rubriker benämnda "Vad kan Anna göra? Vad kan hemmet göra? och vad kan vi i skolan göra?". Notering om uppföljning och rader för underskrift är de samma som på (Åp 1).

Det första åtgärdsprogrammet (Åp 3) har samma rubriker som (Åp 2) med undantag av att ytterligare en rubrik "Fungerar" finns infogad direkt efter rubriken "Nuläget". I övrigt följer de nyare dokumenten det första åtgärdsprogrammet med avseende på utformning. Innehållsmässigt finns vissa skillnader som kommer att redovisas senare i texten. Enligt föräldern initierades det första åtgärdsprogrammet då Anna gick "mellanstadiet". En översikt över det insamlade datamaterialet om Anna visas i tablå 7.

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om ÅP och IUP Ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(Åp 1) ht 2003	vt 2002 5 tim
Intervju 1 Anna Vt 2003	Samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, ht 2003	(Åp 2) vt 2003	ht 2003 5 tim
Intervju 2 Annas förälder Vt 2003		(Åp 3) vt 2002	
Intervju 3 Klassföreståndaren Vt 2003		(Åp 4) vt 2002	
Intervju 4 Specialpedagog Vt 2003		(Åp 5) ht 2001	
Intervju 5 Rektor om Anna Vt 2003		(Åp 6) vt 2000	

Tablå 7. Insamlat datamaterial om Anna.

Utarbetande av Annas åtgärdsprogram

Vid arbetslagets förberedande samtal möts Annas klassföreståndare och den specialpedagog som arbetar med henne. Vid det följande samtalet, som sker lite senare samma dag, deltar även Anna och hennes båda föräldrar. Tidpunkten anpassas efter föräldrarnas önskemål. Vissa komplikationer som uppstått på Annas praktikplats och som får betydelse för åtgärdsprogrammets utformning diskuteras vid mötet. Det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1) skrivs ut av specialpedagogen någon vecka efter mötet och distribuerades därefter till samtliga deltagare.

Talet om Annas problembild

Under denna rubrik redovisas, liksom i merparten av de övriga fallen, det förberedande samtalet i arbetslaget initialt. Därefter följer samtalet med Anna och hennes båda föräldrar. Detta är det enda tillfälle då elevens pappa deltar vid sammankomsten. Slutligen lyfts några aspekter av hur samtalen kommer till uttryck i åtgärdsprogrammets text fram.

Arbetslagets förberedande möte

Vid arbetslagets möte samtalas specialpedagogen (SP) och klassföreståndaren (KF) inför uppdateringen av Annas åtgärdsprogram. Samtalet sker i

specialpedagogens rum som ligger något avskilt men i anslutning till de övriga klassrummen. Lokalen är relativt liten men ljus och består av ett par elevbänkar och hyllor innehållande rikligt med arbetsmaterial för eleverna. Det första mötet är kort och mycket informellt. Någon egentlig diskussion kring Annas problematik förs inte. Däremot diskuteras Annas deltagande på sin praktikplats.

Samtalet inleds med att specialpedagogen återger att hon besökt Anna på praktikplatsen föregående vecka. Eftersom Anna inte är helt nöjd med sin praktikplats uppfattar personalen att det finns en överhängande risk att hon inte vill gå dit mer.

Samtal 1:1

SP: Det vi gör nu är att avvakta och se framför allt vad har hänt i eftermiddag? Vad kommer att hända imorgon? Varje ny dag är väldigt speciell. Det är inte säkert att hon kommer till skolan i morgon. När hon väl kommer går man på henne lite hårt. Då kommer hon inte nästa dag för du skällde på mig i går.

Personalen menar att problematiken runt Anna främst handlar om att hon inte förväntas uppnå kunskapsmålen i något av de teoretiska ämnena. Dessutom uppfattas hon som utagerande och hon har under hela skolår 8 haft hög frånvaro som delvis inte varit sanktionerad vare sig från skolan eller från hemmet. Vid intervjun anger specialpedagogen att hon har relativt tät kontakt både med Anna och med hennes mamma. När Anna inte kommer till skolan har hon kommit överens med mamman om att kontakta hemmet per telefon. Detta sker också vid minst ett par tillfällen varje månad. Båda parter uppger vid intervju att kontakten dem emellan fungerar väl.

Samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram

Senare samma dag som arbetslaget diskuterat uppdateringen av Annas åtgärdsprogram möts Anna (A), hennes mamma (M) och pappa (P) tillsammans med klassföreståndaren (KF) och specialpedagogen (SP).

Annas problembild "medikaliseras"

Samtalet, som sträcker sig över en dryg timme, äger rum i specialpedagogens lokal. Samtliga deltagare samlas kring ett arbetsbord. Ett par andra elever arbetar i ett angränsande rum. En bit in i samtalet berör specialpedagogen Annas sömnvanor:

Samtal 2:1

SP: Sover du bra?

A: Ja.

SP: Det gör du? Det är lite därför som jag beställt tid hos kuratorn och hos Hanna.

A: Jag tänker inte gå!

SP: Därför ska vi prata om att du är så trött och Hanna kan ta något blodprov på dig och se så att det inte fattas någonting, att du behöver vitaminer eller någonting extra. Äter du ordentligt? Äter du ordentlig frukost?

A: Ja.

SP: Det gör du. Det finns något som heter blodvärde Anna som man kollar.

A: Det har de redan gjort på mig.

SP: Har du gjort det?

A: Ja.

SP: Du har ofta ont i huvudet och magen.

A: Nej, inte magen, det är bara huvudet.

SP: Har ni kollat synen?

M: Det är ett tag sedan.

SP: Det kan skolsköterskan göra.

A: Jag har egentligen glasögon men de tänker jag inte använda.

M: Hon har glasögon hemma.

SP: Det kan vara en anledning till att man både blir trött och får ont i huvudet.

M: Läsglasögon har hon.

A: Jag ser!

SP: Du kan prova att ta med dem.

A: De är söndriga. De är rosa och för små.

SP: Vi kan be skolsköterskan att kolla. Det kan vi göra när vi går ner där imorgon, om du inte vill prata [med sköterskan] kan vi kolla synen.

A: Mmm.

SP: Det gör vi på musiken.

A: Nej, jag tänker inte ha så fula runda glasögon!

SP: [Vänd till mamman] Beställer ni en synundersökning? Ja, så kan vi höra att den inte har försämrats. Så att det inte är någonting med det. Har hon gjort någon läkarundersökning?

M: Nej inte sedan sexan, det är två år sedan.

A: Jag gjorde det faktiskt hos skolsköterskan i sjuan.

SP: Men vi går dit ner i morgon.

A: Nej!

SP: Jo, det gör vi.

Specialpedagogen inleder med en fråga om Annas sömnvanor. Därefter föreslår hon besök både hos kurator och hos skolsköterska. Anna uttrycker att hon inte vill besöka någon av dem men specialpedagogen insisterar och menar att även

blodvärdet bör kontrolleras. När Anna nämner att hon redan har kontrollerat blodvärdet leder specialpedagogen in samtalet på att kontroll av synen. Hon menar att även denna undersökning kan utföras av skolsköterskan. Lite längre fram i samtalet föreslås även en läkarundersökning. När Anna replikerar att en läkarundersökning relativt nyligen är gjord lämnas denna replik utan kommentar och specialpedagogen försöker återigen få med Anna till sköterska och kurator.

Specialpedagogen orkestrerar samtalet där synpunkter från Anna eller hennes mamma inte förs vidare i dialogen. Som exempel kan nämnas att när specialpedagogen föreslår att blodvärdet ska kontrolleras och Anna meddelar att hon nyligen gjort det, fortsätter specialpedagogen att kommentera att Anna ofta har ont i huvudet och i magen istället för att notera Annas invändning. Ett annat exempel på samma sak illustreras av replikskiftet om läkarundersökning som slutar med att Anna och specialpedagogen, trots Annas protester, ska besöka skolhälsovården. Det framstår dessutom i dialogen ovan som att personalen förbiser att ta vara på de få tillfällen då Anna *öppnar* för en autentisk dialog. Jag har ingen anledning att ifrågasätta att skolans personal uppmanar Anna och hennes föräldrar att kontrollera hennes hälsostatus för att utesluta att hennes trötthet och höga frånvaro har medicinska orsaker. Det kan dessutom finnas skäl till dessa besök som går utanför studiens syfte. Det kan dock inte uteslutas att en högre grad av dialogicitet hade kunnat skapa förutsättningar för ett annat samtal där elevens och möjligen även föräldrarnas perspektiv på ett mer naturligt sätt hade kunnat vävas in i samtalet och bilda utgångspunkter för andra åtgärder.

Både mötet front-stage och mötet back-stage karaktäriseras av att de är informella och att samtliga deltagare är väl insatta i Annas problematik. Vid sammankomsterna diskuteras inte heller explicit hur hennes problembild ska förstås. Anna har haft åtgärdsprogram under ett stort antal år och detta möte är ett i raden då hennes åtgärdsprogram ska uppdateras. Vid det första mötet synkroniserar klassföreståndaren och specialpedagogen sig inför det senare mötet och delar upp arbetsuppgifter sinsemellan. Utskrift av det nya åtgärdsprogrammet tillfaller specialpedagogen.

Annas problembild uttrycks i åtgärdsprogrammen

I det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) fokuseras olika hälsoaspekter. Under rubriken ”Nuläget” antecknas ”Anna är ofta trött och klagar över huvudvärk, illamående och ont i magen. Frånvaron är stundom hög”. Det noteras också att ”Specialpedagogen följer med Anna till kurator och skolsköterska för samtal”. Det är däremot sparsamt med referenser i åtgärdsprogrammets texter som visar

på att interaktion med kamrater och lärare tillmäts någon större betydelse. Vid de tillfällen då samspel berörs handlar det snarast om Annas beteende. Under rubriken "Fungerar" i det första åtgärdsprogrammet (Åp 3) noteras "När Anna är utvilad och på gott humör arbetar hon bra och är glad och positiv. Hon är öppen och ärlig och berättar gärna om sina förehavanden".

Anna rekommenderas att besöka ett flertal olika instanser, skolsköterska, läkare och kurator för att undersökas. Detta ligger i linje med ett synsätt där problem individualiseras och *medikaliseras* (Illich, 1975; Solvang, 1993). Begreppet *medikalisering* betecknar ett synsätt där en medicinsk tolkningsgrund används för att skapa förståelse för skeenden som med andra sätt att se skulle kunna uppfattas på andra sätt. Begreppet brukas enligt Johannisson (1998) för att beskriva den ökade plats det medicinska perspektivet kommit att ta i vår nutida kultur. Konsekvensen av denna *medikalisering* blir att individen ses som bärare av sin egen problematik. På så sätt riskerar tolkningsgrunderna i komplexa sammanhang att förenklas och reduceras för att i många fall förläggas relativt ensidigt hos en person.

Inskrivningen i särskolan iscensätts via åtgärdsprogrammets text

Vid studiens genomförande har Anna nyligen skrivits in under särskolans kursplan. Hur samtalet om placeringen gestaltat sig har jag följaktligen inte haft möjlighet att ta del av. Däremot finns tydliga spår av sättet att resonera dokumenterat i åtgärdsprogrammets texter. I det första åtgärdsprogrammet för skolår 7 (Åp 3) beskrivs under rubriken "Nuläget" att Anna är "testad av psykolog som kommit fram till att hon är berättigad att följa särskolans kursplan där kraven är ställda efter helt andra kriterier än i grundskolans kursplan, men eftersom ingen inskrivning har skett följer hon grundskolans kursplan". Liknande skrivningar förekommer på ytterligare tre ställen i samma text. Under "Önskad situation" lite längre ner på samma sida noteras "Att vårdnadshavare ger sitt samtycke till att hon följer särskolans kursplan". Denna formulering visar att personalen är medveten om att det ytterst är föräldrarna som, i alla fall formellt, beslutar om placering. Under "Långa siktiga mål" formuleras också att Anna "Med hjälp av särskolans kursplan ska uppnå godkända betyg i åk 8 och 9 och komma in på en linje på gymnasiet". Genom att framställa inskrivning i särskolan som ett erbjudande som förbättrar Annas möjlighet att komma in på gymnasiet och genom att skriva in detta i åtgärdsprogrammet kan man påstå att skolans personal för fram inskrivning som det bästa alternativet. Personalen utövar på så vis en viss press på föräldrarna att acceptera inskrivning. Under rubriken "Vad kan hemmet göra" stärks detta ytterligare genom att

specialpedagogen noterar att hemmet bör ”Skriva in Anna under grundsärskolans kursplan”. Genom att både Anna och hennes föräldrar efter mötet undertecknar dokumentet med de nämnda skrivningarna, framstår det som att de indirekt förbinder sig att acceptera inskrivningen i särskolan.

I följande åtgärdsprogram (Åp 2) som är skrivet tre månader efter det första (Åp 1) antecknas ”klart med inskrivning under grundsärskolans kursplan innan hon börjar åk 8”. Personalen har således ytterligare konkretiserat målet om inskrivning i särskolan genom att åtgärden nu har bestämts tidsmässigt. Både Anna och hennes föräldrar har undertecknat dokumentet. Det innebär dock inte nödvändigtvis att det återspeglar deras uppfattning.

I det senaste åtgärdsprogrammet som skrivs efter det beskrivna mötet (Åp 1) antecknas att ”Anna följer nu grundsärskolans kursplaner”. Föräldrarna har accepterat inskrivningen som således nu är genomförd. Om konsekvenserna av den förändrade placeringen diskuterats med föräldrarna framgår inte av studien. Det framgår däremot att skolan framställer åtgärden som önskvärd eller i det närmaste nödvändig medan Annas eller hennes föräldrars möjligheter att göra sina röster hörda framstår som begränsade.

Sammanfattningsvis kan sägas att Annas föräldrar genom att undertecknandet av åtgärdsprogrammen successivt givit acceptans för inskrivningen under särskolans kursplan. Processen då Anna definierats som utvecklingsstörd går att följa genom skrivningarna i åtgärdsprogrammets texter och kan ses som exempel på hur det går till när institutionen vinner tolkningsföreträde. Trots att föräldrarna formellt sett har rätt att besluta om Annas skolplacering, utövar skolan sitt inflytande på ett sätt som innebär att den i realiteten blir avgörande för utgången. Anna är formellt inskriven i särskolan på prov men det är relativt ovanligt att elever skrivs ut från särskolan.

Samspelesprocesser runt Anna

Under följande rubrik lyfter jag fram ett par aspekter av arbetet runt Anna för att illustrera hur samverkan med förälder och elev tar gestalt. Därefter uppmärksammas specialpedagogens uppfattning om samarbetet i arbetslaget.

Allians skapas mellan föräldrar och personal

I samtalen om hur problematiken runt Anna ska förstås och hanteras uppmanar specialpedagogen Anna att medverka genom att uttrycka önskemål om sin lärandesituation.

Samtal 2:2

SP: Vad vill du själv göra när du är i skolan då?

A: Jag går på toa. [Anna lämnar rummet för att besöka på toaletten]

SP: Gör det. [Vänd till föräldrarna] Tycker ni att jag går för hårt fram mot henne?

M: Nej, det tycker jag inte. Hon måste...

KF: Problematiken är ju denna, och det vet ni ju, att hon inte vill göra någonting.

SP: Uthålligheten är "så lång" alltså.

KF: Precis, det är en balansgång här mellan att tvinga henne, men inte tvinga henne för mycket och att vi då måste hitta saker till henne att göra vilket Berit jobbar jättebra med. Alltså, som hon vill göra, men det är jättesvårt.

Sekvensen inleds med en fråga från specialpedagogen till Anna angående vad hon själv *vill* göra. Anna lämnar då mötet för att besöka toaletten. Det kan ses som ett sätt att uttrycka ogillande ickeverbalt som hon använder när trycket på henne ökar. Under hennes frånvaro vänder sig specialpedagogen till Annas föräldrar med frågan om de anser att hon "går för hårt fram". Genom att Anna inte finns kvar i rummet behöver ingen ta hänsyn till hennes *ansikte* längre, de kan med andra ord "tala klarspråk". Med Goffmans metaforik (1959/1974a) kan det ses som ett exempel på hur samtliga deltagares agerande styrs av att ingen ska behöva utsättas för att *förlora ansiktet* i samtalet. Under Annas toalettbesök ger personalen öppet uttryck för kritik och oro inför föräldrarna. Genom skapandet av en gemensam förståelse för Annas problematik formas en allians mellan personal och föräldrar.

Även om specialpedagogen och klassföreståndaren har kontrollen över samtalet bjuds föräldrarna in för att ge sina synpunkter. Samtalet präglas av ett viss mått av närhet eller intimitet där föräldrarna, i alla fall verbalt, inbjuds att kritisera specialpedagogens agerande. Samtalstonen är relativt informell och präglad av den förhållandevis täta kontakt som förekommer mellan specialpedagogen och mamman. Trots detta får föräldrarnas röster relativt litet utrymme i samtalet. Lite senare under samma möte sammanfattar specialpedagogen det man hittills har diskuterat och bjuder även här in föräldrarna till att ge synpunkter.

Samtal 2:3

SP: Vad säger ni som föräldrar om de här små punkterna som vi har spaltat upp här?
Vi lämnar skolarbetet och koncentrerar oss på den andra biten, verkar det OK?

M: Mmm, jag tycker det.

SP: Sedan får vi försöka att träffas igen. Är det något mer som modern och fadern funderar över?

M: Nej.

A: De brukar vara tysta, så då kan de vara det nu med.

Specialpedagogen efterfrågar föräldrarnas synpunkter framför allt när det gäller den fortsatta vistelsen på praktikplatsen. Mamman uttrycker att hon accepterar det gjorda arrangemanget. När specialpedagogen avslutar mötet genom att fråga föräldrarna om de undrar över något replikerar Anna i deras ställe. Hennes kommentar kan ses som ett sätt att kritisera föräldrarnas undergivenhet. Anna obstruerar genom att oftast vilja något annat, oklart vad. Anna utmanar skolans personal i spelet om den diskursiva makten när föräldrarna visar en mer foglig eller samarbetsvillig attityd. Dock rör sig oppositionen från Anna på ett plan där den inte på något konkret sätt får inflytande över hennes skolsituation.

Samarbetets utformning diskuteras

Som framgår av studien vilar huvudansvaret för Annas skolsituation på specialpedagogen. Hon sköter en stor del av undervisningen, tar fram lämpligt material och håller kontakten med föräldrarna tillsammans med klassföreståndaren. Om samarbetet i arbetslaget uttrycker hon sig på följande vis i intervjun:

Intervju 4:1

I: Hur har kommunikationen mellan dig och klassföreståndaren fungerat?

SP: Det fungerar bra. Det som är kruxet här, det är väl inget som är unikt för Askskolan, det är ju att de här eleverna vill man ju helst att jag ska ta hand om. Du fixar det, du fixar läromedel som passar, fast det egentligen är på klasslärarna.

I: Hur har samarbetet fungerat?

SP: Med kollegerna?

I: Ja.

SP: I ett fall fungerar det kanonbra men i två fall fungerar det väl inte så jättebra. Då jobbar vi nog rätt så isolerat med det vi gör medan i ett fall så har vi en kommunikation.

I: Så det är alltså en nackdel för Annas skull?

SP: Ja, det blir det ju i förlängningen, för är jag borta en dag så sitter hon ju där. Därför att dels vill hon ju inte ha materialet i klassrummet som hon behöver, dels vet de inte vad hon sysslar med. De är inte så intresserade heller... Jag förstår inte riktigt, varför det blir så här i portfolions dagar för dessa eleverna. De kommer från

årskurs 6 och sedan hoppar de över en jätteklyfta och börjar i årskurs 7 och får årskurs 7 material i sina händer. Och där sitter de med allt detta och fattar ingenting! Varför följer man dem inte på den nivån som de är på?

Specialpedagogen nämner att ett flertal av ämneslärarna förväntar sig att specialpedagogen ska ta över huvudansvaret för elever i behov av särskilt stöd. Hon ser kommunikationen i arbetslaget som en vital faktor för att nå resultat när det gäller dessa elever. Bristande kommunikation i ett par av arbetslagen medför att ett sårbart system byggs upp. Specialpedagogen kritiserar också den brist på flexibilitet som hon menar att många av ämneslärarna visar i förhållande till elever i behov av särskilt stöd. Hon påpekar särskilt att elevens egen kunskapsutveckling många gånger inte följs, vilket resulterar i att elevens lärande inte ges tillräckliga möjligheter till utveckling.

En omsorgsinriktad diskurs

Sättet att se på och att tala om Anna under samtalen präglas av en diskurs som skulle kunna benämnas *omsorgsinriktad*. Det innebär att den argumentation som förs fram främst rör sig om att Anna ska må bra och att hon inte ska utsättas för krav och påfrestningar som personalen anser vara för stora. Besöken hos kurator och skolsköterska kan ses som ett utslag av detta omhändertagande. Likaså den täta kontakten mellan specialpedagog och Annas mamma där specialpedagogen uttrycker avsikten att stödja hemmet i omsorgen om Anna. Att tillbringa en del av sin skoltid hos specialpedagogen liksom en viss tid på praktikplatsen kan likaledes ses som utslag av omsorg. En *omsorgsinriktad diskurs* utmärks av att känslomässiga skäl väger tyngre än andra argument. Baksidan av en sådan diskurs kan möjligen vara att eleven i fråga ses som behövande och att andra personer anses kunna bedöma hennes behov bättre än hon själv, något som på sikt riskerar att bli passiviserande. Om detta resonemang är giltigt för Anna kan studien inte ge något svar på.

Vid analys av olika sätt att förstå arbetet kring Anna är det viktigt att observera att hon under studien går i skolår 7 och 8. Tidigare studier visar att arbete med åtgärdsprogram framstår som mer komplicerat att genomföra i de senare skolåren (Skolverket, 2003). En orsak kan vara att varje lärare har betydligt fler elever att undervisa och att det på motsvarande sätt finns ett större antal personal knuten till varje elev. Det innebär också, som tidigare nämnts, att en omfattande samverkan mellan personalen runt elever i behov av särskilt stöd krävs. Denna samverkan eller brist på samverkan förfaller vara en avgörande faktor för om arbetet runt elever i behov av särskilt stöd fungerar väl eller inte.

Sammanfattningsvis bedöms Anna befinna sig i gränslandet för inskrivning under särskolans kursplan. En del av den personal som varit knuten till Anna har under åren uppfattat inskrivning som det bästa alternativet medan andra varit av motsatt uppfattning. Eftersom den undersökta kommunen har avskaffat särskolan som egen organisation, gäller inskrivningen så kallad "integrerad placering" som innebär att Anna går kvar i sin ordinarie klass men läser och betygsätts i enlighet med särskolans kursplan. Den omsorgsinriktade diskursen medför att ansvaret för Annas skolgång i hög utsträckning förläggs till specialpedagogen som *tar hand* om Anna och tar det övergripande ansvaret för hennes skolsituation. Undantaget hennes klassföreståndare förfaller ämneslärarna däremot vara mindre involverade även om en viss form av samverkan förekommer.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Att rektor i den inledande intervjun påpekar att elevens emotionella utveckling bör tillmätas stor betydelse kan möjligen bidra till att ge näring åt en omsorgsinriktad diskurs. Att hon inte tar del av innehållet i de utskrivna dokumenten i samband med arkivering gör att hon heller uppmärksammar inslag som eventuellt skulle kunna kritiseras.

När det gäller dilemmat mellan avskiljning eller gemenskap finns samma spänning i arbetslaget på Askskolan som i de övriga fallen. Å ena sidan anser personalen att Anna behöver delta tillsammans med sina kamrater i den reguljära klassens verksamheter av sociala skäl. Å andra sidan bedömer man att hennes kunskapsutveckling inte går framåt i tillräcklig utsträckning utan särskilt anpassad undervisning. Utmärkande för arbetet är dock att personalen försöker hantera dilemmat genom att inta en attityd där olika kombinationer prövas och utvärderas. I Annas fall kommer resultatet av den process som innebär att hon placeras i kategorin särskoleelev medföra vissa specifika effekter. Jag kommer här att i korthet redogöra för hur argumentationen för och emot inskrivning i särskolan förts.

Både Anna själv och hennes båda föräldrar samt personal på kommunens specialpedagogiska resurscentrum förespråkar initialt att Anna bör fortsätta att vara inskriven i grundskolan med visst stöd. Specialpedagogen nämner exempelvis i intervjun "att man inte riktigt har hemmet med sig och inte Anna heller" när det gäller inskrivning i särskolan. Enligt det andra synsättet överväger fördelarna med inskrivning i särskolan. Argumenten är huvudsakligen

att hon inte bör utsättas för överkrav som kan vara påfrestande för hennes identitetsutveckling. Dessutom framförs att hon därigenom kan få godkända betyg eftersom de sätts enligt andra kriterier för elever som är inskrivna under särskolans kursplan. Specialpedagogen på högstadiet uppger själv att hon varit drivande när det gäller att få genomslag för den senare uppfattningen. Den *omsorgsinriktade diskursen* stöder i detta fall att Anna ska skrivas in i särskolan, vilket också, som tidigare nämnts, sker i slutet av skolår 8.

När det gäller konsekvenserna av Annas placering kommer Anna att gå kvar i sin ordinarie klass men personalen kan exempelvis lättare argumentera för att Anna tillbringar en del av sin tid på en praktikplats om hon tillhör särskolan. Beslutet kan också få omfattande framtida följder, dels därför att hon får tillgång till LSS⁶¹ men också för hennes identitetsutveckling.

I klassrummet eller hos specialpedagogen?

När personalen samtalar med Anna och hennes föräldrar om hur hennes skoldag ska organiseras är en viktig fråga som avhandlas var Anna ska tillbringa merparten sin tid, i klassrummet eller hos specialpedagogen.

Samtal 2:4

KF: Ska vi titta lite på vad vi skrev förra gången?

SP: Vi ska titta lite på vad du behövde jobba med och det var att du skulle acceptera att jobba med material som passade dig i den stora gruppen. Det vill du nu inte göra utan då blir det så att vi måste lägga schemat så att du får jobba i liten grupp här hos mig. Nu har vi sytt ihop det hela på ett bra sätt tycker jag, så det funkar ju. Vi har ändrat på det lite nu ... sedan måste man ju också vara i skolan de timmar man har de ämnena och nu har vi gjort om schemat så att du har faktiskt precis lika mycket matte, engelska och svenska de här dagarna som du har på hela veckan annars.

M: Det tycker jag är kanonbra att ni har gjort på det viset. Hur skrev vi sist när det gäller detta?

SP: Vi skrev så här, att vi behöver jobba med att du ska acceptera ett material som passar dig och det har du gjort men vill inte jobba med det i den stora gruppen. Jag är jätteglad för att du tar emot min hjälp i SO nu när vi ska läsa högt, för det ville du inte i början. (Då bytte vi Frank [SO-läraren] och jag, när vi skulle gå igenom frågor och sådär).

Klassföreståndaren inleder med att föreslå att man ska granska tidigare åtgärdsprogram (Åp 2). Specialpedagogen konstaterar att det där noteras att Anna ska arbeta med sitt eget material i den reguljära klassen. Både specialpedagogen och mamman argumenterar därefter med utgångspunkt från

⁶¹ Lagen om särskilt stöd till funktionshindrade.

åtgärdsprogrammets text. Samtidigt som specialpedagogen redogör för den pedagogiska anpassning som görs kritiserar hon indirekt Anna, både för att hon inte vill arbeta med sitt anpassade material i klassen och för att hon ofta är frånvarande. Alliansen mellan specialpedagogen och mamman blir åter synlig. Att SO-läraren och specialpedagogen ibland bytt positioner så att SO-läraren har arbetat med Anna, medan specialpedagogen har undervisat de övriga eleverna i klassen, kan ses som en åtgärd som vidtagits för att motverka att Anna ska känna sig särbehandlad.

I (Åp 2) beskrivs under rubriken "Nuläget" att "Anna tar emot den hjälp och det nivåanpassade material som erbjuds henne, men vill inte visa för klassen och all undervisning i matte, svenska och engelska sker utanför klassen enligt Annas eget önskemål". Under "Önskad situation" noteras att "Anna vågar arbeta med sitt material i klassrummet utan att skämmas för det". Lite lägre ner i samma dokument anges under rubriken "Vad kan hemmet göra" att familjen ska "prata med Anna om att hon inte behöver skämmas för sitt anpassade material i gruppen". Det skulle kunna tolkas som att personalen och föräldern gemensamt försöker påverka Anna att acceptera den gjorda överenskommelsen.

Vid samtalet med Anna och hennes föräldrar nämner specialpedagogen att personalen haft som mål att Anna ska delta i den reguljära undervisningen i högre utsträckning än vad som blivit fallet. Som anledning till att det inte blivit så berättar hon att Anna tyckt det varit "pinsamt" att arbeta med annat material än sina kamrater. Detta belyser det dilemma mellan avskiljning och gemenskap som beskrivits tidigare i texten. Personalens försök att hantera denna motsättning iscensätts både i samtal och i åtgärdsprogrammets texter.

Under mötet med Anna och hennes föräldrar diskuteras också att Anna ofta är frånvarande från undervisningen. Som ett led i att motivera Anna till ökad närvaro frågar klassföreståndaren Anna hur hon önskar att hennes skoldag ska gestalta sig:

Samtal 2:5

KF: Om jag får återknyta till det här då, vad vill du Anna? Är det något du kan berätta för mig vad du vill göra i skolan? Vill du vara mer hos Berit [specialpedagogen] här? Eller vill du följa klassen mer? Och vad vill du i så fall göra då?

A: Det spelar ingen roll om jag sitter här eller i klassen.

KF: Det gör det inte?

A: Nej.

SP: Meningen är ju att vi jobbar så att du ska vara i gruppen så mycket som möjligt, det vet du.

M: Du [vänd till specialpedagogen] är ju med på SO-lektionerna. Det sa hon när vi gick hit nu, att det tycker hon är jätteroligt.

SP: Ja, jag är ju med där, du är ju där med mitt stöd. Sedan på NO är ju Urban [klassföreståndaren] ditt stöd. Sedan följer du ju klassen. Det är i matte, svenska och engelska som vi har undervisning i liten grupp.

När klassföreståndaren frågar Anna om hon vill delta mer i klassen eller om hon hellre vill tillbringa mer tid tillsammans med specialpedagogen replikerar hon att det inte spelar någon roll var hon är placerad. Klassföreståndaren ställer en autentisk fråga men Anna *stänger* för vidare samtal. Det framstår som att personal och föräldrar har kommit överens om att hon ska delta i sin ordinarie klass verksamhet så mycket som möjligt. Detta ligger också i linje med skolans officiella policy både på central och på lokal nivå, samtalet handlar mer om att få med Anna på detta. Samtliga närvarande försöker involvera Anna i samtalet, men hon varken instämmer i eller protesterar mot mammans eller specialpedagogens yttranden.

Personalen uppger att Anna trots sin relativt uttalade problematik är förhållandevis accepterad i sin klass. I sociogrammet skattas hon av sina klasskamrater något under medel, hon får 8 poäng ($m = 11$ poäng). Det kan inte uteslutas att personalens och föräldrarnas strävan att Anna ska delta tillsammans med sina kamrater i så hög utsträckning som möjligt kan ha bidragit till att hon inte ställts utanför socialt. Klassföreståndaren uppger dock att hennes höga frånvaro gör att hon själv "börjar ställa sig lite utanför". Han menar att Anna genom sin ickesanktionerade frånvaro riskerar att marginaliseras men att detta ännu inte har skett.

Arbetet runt Anna är problematiskt, dels är hennes problembild diffus och mindre synlig, dels är hon utagerande. Hon demonstrerar vid olika tillfällen sitt avstånd och är ovillig att ingå i en dialog. Att Anna genom inskrivningen i särskolan kategoriseras som lätt utvecklingsstörd innebär att skolan finner en godtagbar förklaring till Annas problematik samtidigt som den också medverkar till en förstärkning av tillgängliga resurser. Det kan också ses som ett led i den medikalisering som tidigare nämnts. När personal och föräldrar samtalar om Annas placering säger man sig främst utgå från Annas behov. Analys av samtal och intervjuer visar dock att det också kan finnas andra grunder till varför man anser att Anna bör placeras i särskolan. Specialpedagogen hänvisar exempelvis till att vissa ämneslärare haft invändningar mot att utföra ett merarbete för att

differentiera undervisningen med syfte att bättre möta hennes förutsättningar. Att de studerande samtalen kring Annas placering däremot uteslutande rört sig om vad som bäst möter Annas behov är inte förvånande eftersom de institutionella behoven oftast inte diskuteras eller redovisas explicit. Argumentationen utgår istället från "elevens bästa".

Skolans personal uttrycker vid flera tillfällen en medvetenhet om risken för att Anna ska hamna utanför klassens gemenskap. Genom vara inskriven under grundskolans kursplan menar man att hon riskerar att lämna skolår 9 utan betyg i några teoretiska ämnen. Detta innebär svårigheter att ta sig vidare i skolsystemet eller att få arbete. Hon riskerar då att drabbas av uteslutning på grund av sina bristande meriter men också genom att hennes beteende skiljer sig något från sina klasskamraters. Anna uppfyller inte kraven på en normalbegåvad elev och riskerar att drabbas av exkluderingsprocesser oavsett om hon går kvar i grundskolan eller placeras i särskolan. Det är snarare arten och graden av exkludering som varierar beroende på skolform.

Karaktäristiskt för arbetet med åtgärdsprogram i denna arbetslag är att ansvaret för Annas skolsituation framför allt axlas av specialpedagogen. En anledning till att specialpedagogen är så djupt involverad i arbetet med Anna kan vara att hennes problematik bedöms vara av relativt uttalad karaktär. Ansvarsfördelningen visar sig också i att både specialpedagogen och klassföreståndaren undertecknar det utskrivna dokumentet. Utmärkande är också att själva dokumentet framstår som relativt aktivt, både föräldrar och personal hänvisar vid flera tillfällen under samtalen till tidigare dokument. När förändringar sker, till exempel när Anna inte deltar i klassen så som man skrivit in i åtgärdsprogrammet, ändrar man i texten. Dokumentationens speglar därmed den praktiska verksamheten relativt väl. Åtgärdsprogrammet används, i alla fall i viss bemärkelse, som ett verktyg.

Utan att ta ställning till fördelar respektive nackdelar med inskrivning i särskolan visar fallstudien att föräldrarnas röster har svårt att göra sig hörda. Trots att det formellt är de som ytterst beslutar om skolplacering efter samråd med berörd personal är processen som leder fram till en specifik placering komplicerad. Det kan ifrågasättas om Anna och hennes föräldrar i realiteten har någon möjlighet att välja skolplacering i denna omsorgsinriktade diskurs. Vad inskrivningen får för konsekvenser på sikt kan studien dock inte redogöra för.

Tobias på Tallskolan – en formalistisk diskurs

Tallskolan

Tallskolan som har cirka 400 elever i skolår 7-9 är placerad i en mindre ort ett par mil utanför centralorten. Skolan är byggd 1970 och därefter delvis renoverad i olika etapper. Den består av flera olika byggnader runt en asfalterad skolgård. Tallskolan är utformad som en traditionell högstadieskola med långa korridorer, ett stort antal elevskåp och låsta klassrum. Den yttre miljön ger ett något slitet intryck. Skolan är organiserad i tre arbetslag, arbetslaget Ettan består av samtliga A och B klasser, Tvåan av alla C och D klasser och Trean av E och F klasser. För varje arbetslag finns en verksamhetsledare. Organisationen innebär att varje elev kommer att tillbringa sina tre år i samma arbetslag.

Tallskolans ledning har förändrats vid flera tillfällen under de senare åren, nuvarande rektor är relativt nytillträdd. Hon uppger att arbetet med åtgärdsprogram fungerar väl i ett av arbetslagen men att det är svårare att genomföra i de två övriga. Vid studiens inledning finns en utbildad specialpedagog på skolan men sedan han slutat efter en dryg termin ersätts han av en utbildad lärare som arbetar med vad rektor benämner ”traditionell specialundervisning”. Dessutom finns ytterligare en speciallärare som arbetar direkt med de elever som har svårigheter. Tallskolan har två elever som är inskrivna under särskolans kursplan⁶².

Rektors syn på åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner

Tallskolans rektor ansvarar även för flera mindre skolor för tidigare skolår. Hon uppger vid intervju att hon ser arbete med åtgärdsprogram som mer komplicerat att genomföra i skolår 7-9 än i de lägre skolåren. Personalen på Tallskolan kombinerar i regel inte uppdatering av åtgärdsprogram med utvecklingssamtal vid tiden för studien. Dessa båda processer sker i stället separat. Hon nämner också att personalen har ambitionen att datera upp åtgärdsprogram med täta intervaller, ibland en gång varje månad. Rektor menar att hon ser det som problematiskt att personalen i skolår 7-9 i vissa fall inte lyckas få med eleven själv i arbetet liksom att det vid många tillfällen förekommer vad hon benämner

⁶² Uppgifter för 2004-2005.

”för mycket kringsnack” vid utarbetandet. Som en annan negativ aspekt av arbete med åtgärdsprogram framhåller hon att det tar mycket tid i anspråk.

När det gäller arkivering uppger rektor att hon har som mål att samtliga åtgärdsprogram ska samlas in och arkiveras. Detta sker dock inte alltid i realiteten på grund av att det finns en osäkerhet kring hur mycket som ska samlas in. En del åtgärdsprogram finns ute hos verksamhetsledarna i de olika arbetslagen. Vissa arbetslag har kommit längre än andra i att finna former för arkivering.

Rektor påpekar att begreppet åtgärdsprogram har en ”lite negativ klang” och hon bedömer att de i ett senare skede möjligen kan ersättas med individuella utvecklingsplaner. När det gäller det nuvarande arbetet med individuella utvecklingsplaner finns en osäkerhet kring hur de ska utformas. Hon menar att det krävs både ett omfattande motivationsarbete och en fungerande modell för att arbetet ska komma igång.

Eleven Tobias

När fallstudien inleds går Tobias i skolår 7 och när den avslutas i skolår 8. Han har valts ut för deltagande i studien för att han bedömts ha läs- och skrivsvårigheter av relativt komplex karaktär. Under studiens gång skiftar dock bedömningen av hans problembild från läs- och skrivsvårigheter till allmänt ”svag”. Tobias är en socialt välfungerande elev som är naturintresserad och har som mål att bli skogsmaskinskötare. För att komma in på den linje på gymnasiet som gör detta möjligt krävs att han får godkänt i samtliga kärnämnen. Tobias följer undervisningen i sin ordinarie klass men får också undervisning i liten grupp vid 4-5 veckotimmar.

Datamaterial från Tallskolan

Datamaterialet kring Tobias består av tre åtgärdsprogram från skolår 8 (Åp 1), 7 (Åp 2) respektive 5 (Åp 5). Dessutom finns två uppsättningar dokument benämnda ”utvecklingsplan” med tillhörande ”handlingsplan” från vt 02 (Åp 3a och b) och från ht 01 (Åp 4a och b). Utvecklingsplanerna är identiska med åtgärdsprogram och kommer att behandlas som sådana medan handlingsplanerna kommer att ses som komplement.

Förutom dessa dokument finns ett antal notationer (6 st) från olika ämneslärare som berör Tobias skolprestationer. Innehållet i dessa berörs mer detaljerat senare i texten. Dessutom finns en mogenhetsbedömning daterad maj 2001 då

Tobias gick i skolår 4. En översikt över det insamlade datamaterialet visas i tablå 8

INSPELADE INTERVJUER	INSPELADE SAMTAL	DOKUMENTATION	OBSERVATIONER
Rektor om ÅP och IUP ht 2002	Arbetslagets förberedande samtal, ht 2003	(Åp 1) ht 2003	Vt 2002 5 tim.
Intervju 1 Tobias vt 2003	Samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, ht 2003	Notationer från ämneslärare (6 st)	Ht 2003 5 tim.
Intervju 2 Tobias förälder vt 2003		(Åp 2) vt 2003	
Intervju 3 Klassföreståndaren vt 2003		(Åp 3a) vt 2002	
Intervju 4 Specialpedagog vt 2003		Handlingsplan vt 2002	
Intervju 5 Rektor om Tobias vt 2003		(Åp 4a) ht 01	
		Handlingsplan Ht 2001	
		(Åp 5) vt 01	
		Mogenhetsbedömning 2001	

Tablå 8. Insamlat datamaterial om Tobias.

Båda åtgärdsprogrammen från högstadiet är rubricerade ”Förslag till åtgärdsprogram” även om inga förslag till förändringar diskuterades vid mötet i skolår 8. Det senaste åtgärdsprogrammet (Åp 1) från hösten 2004 består av underrubrikerna ”Positivt, Detta behöver stärkas, Framtida behov, Ansvariga och Mål”. Rubrikerna följer det tidigare åtgärdsprogrammet (Åp 2) som utarbetas när Tobias gått drygt en termin på skolan. Dokumenten liknar varandra både till utseende och till innehåll. Enligt föräldern initierades det första åtgärdsprogrammet i skolår 2 av klassföreståndaren vid ett utvecklingssamtal.

Åtgärdsprogrammet från skolår 7 (Åp 2) som är utformat av specialpedagogen i samverkan med klassföreståndaren och läraren i matematik. (Åp 1) från skolår 8, som är skrivet efter samma mall med vissa korrigeringar, är formulerat av

klassföreståndaren och SO-läraren. Båda programmen är undertecknade av förälder, elev och klassföreståndare trots att personalen uppger att det huvudsakliga ansvaret för utformandet av åtgärdsprogrammet från skolår 7 (Åp 2) vilat på specialpedagogen.

Utarbetande av Tobias åtgärdsprogram

Arbetslagets förberedande samtal när det gäller Tobias skiljer sig något från de övriga fallstudiernas. Vid mötet samlades klassföreståndaren tillsammans med SO-läraren. I stället för ett samtal i arbetslaget har skriftliga synpunkter från de övriga ämneslärarna insamlats vilket jag kommer att beskriva mer ingående under rubriken "Samspeletspekter runt Tobias". Dokumentet skrivs redan därefter ut, åtgärdsprogrammet (Åp 1) fanns således att tillgå redan i anslutning till det första mötet.

Talet om Tobias problembild

I det följande beskrivs förhandlingen om Tobias problembild. Diskussioner om hur hans problematik ska förstås skedde, som tidigare beskrivits, först vid ett möte i arbetslaget och därefter vid ett samtal med Tobias och hans förälder. Slutligen lyfts vissa skrivningar i åtgärdsprogrammets texter fram.

Arbetslagets förberedande samtal

Vid arbetslagets möte deltog klassföreståndaren (KF) och läraren i samhällsorienterande ämnen som också delar klassföreståndarskapet. För att skilja dem åt benämns de här (KF) och (SO) trots att de båda är klassföreståndare i formell mening.

Klassföreståndaren har haft Tobias i sin klass sedan skolår 7 men eftersom hon endast undervisar honom i hemkunskap rör det sig om ett par veckotimmar. SO-läraren, som är nyanställd på skolan, undervisar Tobias i teoretiska ämnen vid fyra tillfällen varje vecka. Mötet hålls i ett klassrum runt ett par hopställda elevbänkar. Rummet saknar textilier eller bilder på väggarna och det ger därigenom ett något kallt intryck.

Samtal 1:1

SO: Vad vi har gjort är att samla in information från alla undervisande lärare och gjort ett åtgärdsprogram utifrån det. Vi har haft med oss delar från tidigare och jämfört. Det har vi kunnat göra med hjälp av de här insamlade [notationerna], om det har gått framåt eller bakåt eller stått stilla så att säga. Vi har kommit fram till ett antal punkter som stämmer ganska bra mot som det har varit med de olika delarna. Nu har det tillkommit lite resurser, om man ska se det så, det kanske är viktigt för Tobias.

KF: Tobias är en väldigt positiv person och ambitiös och han är pålitlig och han är väldigt ordningsam. Men det vi har sagt är att vi vill stärka hans självförtroende för han blir lätt orolig och tror inte på sig själv...Han är svag. Men han är ambitiös och på grund av att han är så ambitiös så tror vi med lärarna att han ska kunna klara alla ämnena till godkänt. Det har vi satt upp som mål här.

Samtalet inleds av SO-läraren som meddelar att han och klassföreståndaren redan har skrivit det nya åtgärdsprogrammet med utgångspunkt från insamlade notationer från övriga undervisande lärare. Klassföreståndaren yttrar sig därefter positivt om Tobias, han bedöms vara både "ambitiös, pålitlig och ordningsam". Att urvalsgrunden för Tobias deltagande i studien var att han bedömdes ha läs- och skrivsvårigheter⁶³ stämmer inte helt överens med den uppfattning av hans problembild som klassföreståndaren för fram.

Även om SO-läraren initialt för personalens talan övertas denna roll senare i samtalet av klassföreståndaren som orkestrerar samtalet. Diskussionen om hur Tobias problembild ska förstås visar sig ha skett vid ett tidigare möte då SO-läraren och klassföreståndaren förefaller ha kommit överens om definitionen "svag men ambitiös". Hur klassföreståndaren och SO-läraren resonerat vid detta samtal framgår däremot inte.

Specialpedagogen ger däremot vid intervjun uttryck för en uppfattning av Tobias problematik som överensstämmer med studiens urvalsgrund.⁶⁴

Intervju 4.

I: Tobias har ett åtgärdsprogram, varför?

SP: Tobias har ett åtgärdsprogram därför att han tillhör de elever som vi i årskurs 6 visste skulle kunna få svårigheter i årskurs 7 och vi visste också lite grann vad hans svårigheter bestod i. Han hade svårt med läshastighet och läsförståelse och så hade han svårt för matematik. Det var ju de som hade med honom att göra i 6:an som hade indikerat det.

Specialpedagogen lyfter fram Tobias läs- och skrivsvårigheter och hans svårigheter i matematik som centrala. Detta sätt att se på Tobias problembild stämmer också överens med hur den beskrivs i tidigare åtgärdsprogram, vilket jag återkommer till senare.

⁶³ Mamman uttrycker i intervjun att Tobias genomgått en utredning på kommunens Specialpedagogiska resurscentrum när han varit elev i skolår sex. Hon anser däremot inte att denna utredning bidragit till en bättre situation för Tobias. Det har däremot inte gått att få det verifierat om någon utredning har gjorts trots upprepad kontakt.

⁶⁴ Specialpedagogen deltog i den grupp som engagerades i att söka elever som stämde överens med urvalskriterierna.

Samtal med föräldern

Det senare mötet då Tobias och hans mamma deltar för att uppdatera åtgärdsprogrammet sker några veckor efter samtalet med klassföreståndaren och SO-läraren. Notera att Tobias har haft åtgärdsprogram sedan skolår 4 vilket kan vara en anledning till att hans problembild inte diskuteras explicit vid denna uppdatering. Sammankomsten hålls i en hemkunskslokal i bottenvåningen på skolan. Det nya åtgärdsprogrammet (Åp 1), som finns utskrivet redan före det tidigare samtalet, läggs fram i sitt färdiga skick vid mötet. Både klassföreståndaren (KF) och SO-läraren (SO) deltar tillsammans med föräldern (M) och Tobias (T). Efter några inledande fraser redogör klassföreståndaren för hur personalen organiserat arbetet:

Samtal 2:1

KF: Jag vet inte om vi har gjort någonting dumt men jag tror att du kanske klarar att bli godkänd i alla ämnen. Vi tycker att vi kunde sätta detta som ett mål. Då lägger vi ribban högt. Du är jätteambitiös.

M: Från början när vi pratade om det var det att vi skulle ta bort vissa ämnen i stället men det ser man faktiskt hur det har lyft honom. Det såg man även när lapparna från proven kom hem när han hade godkänt. Det hoppas jag att det kommer hem sådana igen.

KF: Det kan hända att ni till och med kan få lite provhjälp på språkvalet, för det är väldigt mycket att plugga. Det får inte dräpa dig heller så att du inte orkar med. Vi kan sätta upp det som mål så får vi se till jul för då kommer det första betyget. Är det något ämne som du tycker är extra jobbigt? Eller mycket att läsa?

T: Nej...

KF: SO, är det mycket att plugga till exempel? Nu har du chansen att säga vad du tycker!

T: Ibland är de det.

SO: Då vet jag ju om det som har SO också.

KF: Kan du inte ge honom mindre bitar?

SO: Jodå...

Klassföreståndaren menar att personalen samlats kring målsättningen att Tobias ska bli godkänd i samtliga ämnen, oklart om även någon ämneslärare varit involverad i beslutet. Det förfaller dock vara överenskommet utan att vare sig Tobias eller hans förälder tillfrågats. Mammans uppfattning stämmer överens med klassföreståndarens. Hon är nöjd med att Tobias även fortsättningsvis ska läsa samtliga ämnen i stället för att enbart koncentrera sig på kärnämnen. När klassföreståndaren påpekar att skolarbetet inte får bli för betungande och efterfrågar Tobias uppfattning om omfattningen stoff, kan det ses som ett försök att *öppna upp* dialogen och få med honom i samtalet. I detta fall får han ge sin

synpunkt på något som kan ses som relativt okontroversiellt, nämligen mängden stoff.

Det förefaller som om skolans personal kommit överens om hur problematiken ska uppfattas och vilka åtgärder som ska vidtas redan före mötet. Mamman ger i samtalet stöd åt klassföreståndarens uppfattning. Tobias perspektiv efterfrågas endast när det gäller frågor av mindre vikt. Notera att både föräldern och klassföreståndaren vid olika tillfällen under samtalet benämner Tobias i tredje person. Det kan ses som att en del av samtalet sker ”över huvudet” på Tobias.

Det är tveksamt om arbetslagets förberedande möte ska betraktas som ett möte back-stage när det gäller Tobias. I stället för en sammankomst där hans problematik diskuteras och där olika pedagogiska åtgärder inventeras redogör de två lärarna för vad de kommit fram till vid ett ännu tidigare möte. Det framgår att de vid detta samtal har tagits flera beslut. Man skulle kunna påstå att back-stage i detta fall snarare har blivit front-stage. Det tidigare mötet skiljer sig heller inte särskilt mycket från det senare mötet då elev och förälder deltar. Även då presenterar personalen de pedagogiska åtgärder som man kommit fram till snarare än att bjuda in till dialog.

Specialpedagogens synsätt på Tobias svårigheter med läsning och skrivning diskuteras inte vid samtalet. Istället vinner klassföreståndarens uppfattning att Tobias är ”svag” tolkningsföreträdare med stöd av SO-läraren. Trots de olika förslag till kategorisering av Tobias identitet som här förs fram beskrivs han slutligen som en svag men ambitiös elev medan hans läs- och skrivsvårigheter tonas ner.

Utarbetande av åtgärdsprogram kan ses som en del i ett identitetsarbete. På en fråga om Tobias framtida yrkesval säger hans mamma ”Han ska bli skogsmaskinskötare och jobba i skog. Det är en naturmänniska och det är ingen som slår honom på fingrarna i skogen”. Genom denna beskrivning understryker hon Tobias identitet som en kompetent ”naturmänniska” med goda framtidsutsikter trots hans svårigheter att nå skolans kunskapsmål

Tobias problembild uttrycks i åtgärdsprogrammen

Tobias problematik beskrivs i (Åp 2) från skolår 7 under rubriken ”Positivt” som ”positiv när han märker att allt fungerar. Kan mer än han tror. Pålitlig. Har god ordning på sitt material” Dessutom antecknas under rubriken ”Detta behöver stärkas”, ”Självförtroendet” förutom ”Läshastighet, läsförståelse och

rättstavning”. I det senare åtgärdsprogrammet från skolår 8 (Åp 1) beskrivs samma punkter med undantaget att ”kan mer än han tror” nu har ersatts med ”ambitiös”. I relation till analys av problembilden är det värt att notera att så gott som samtliga punkter i de båda åtgärdsprogrammen berör träning av hans läs- och skrivförmåga. Av åtgärdsprogram från tidigare skolår (Åp 3a), (Åp 4a) och (Åp 5) framgår att Tobias haft svårigheter att nå kunskapsmålen i engelska, matematik och svenska. De pedagogiska åtgärderna har främst varit inriktade på undervisning i mindre grupp, träning av multiplikationstabellen och lästräning⁶⁵ både i skolan och i hemmet.

Beskrivningen av Tobias problematik glider från svårigheter med läsning, skrivning och matematik till att han uppfattas som allmänt svag. Det är ett välbelagt fenomen inom forskning om läs- och skrivsvårigheter (se exempelvis Lundberg, 2005) att när läsningen inte sker med tillräckligt flyt blir förståelsen av textens innehåll lidande. De innehållsmässiga aspekterna i samtliga ämnen blir därmed eftersatta vilket resulterar i att elevens inläring försämras. Kunskapsutvecklingen hämmas och eleven riskerar att så småningom uppfattas som svagpresterande. Det som händer i processen runt Tobias är att hans identitet successivt omformuleras från en elev med läs- och skrivsvårigheter till en allmänt svag elev. Åtgärderna som sedan vidtas förändras däremot inte i någon större utsträckning.

I det senaste åtgärdsprogrammets text (Åp 1) förläggs problematiken främst på den så kallade individnivån. Den förläggs också delvis på organisationsnivå, man anser sig inte ha kompetens att ge honom den typ av undervisning som man anser att han skulle behöva. Däremot finns mycket lite i texten som tyder på att man betraktar interaktionen mellan lärare och elev som betydelsefull. Samspeksaspekter fokuseras varken under samtalen eller i åtgärdsprogrammets texter.

Sammanfattningsvis uppfattas Tobias som en elev som har svårigheter att nå kunskapsmålen i de flesta av de teoretiska ämnena. Han är en socialt välfungerade elev som också ses som ordningsam och ambitiös.

⁶⁵ Det noteras att både läshastighet och läsförståelse behöver tränas.

Samspelets aspekter runt Tobias

Vid arbetslagets möte diskuterar klassföreståndaren och SO-läraren Tobias skolsituation. Som utgångspunkt använder de sig av de anteckningar som de övriga lärarna lämnat in på deras begäran.

Notationer i stället för samtal

Samtliga ämneslärare har informerats om ”att elev i klassen ingår i en studie om åtgärdsprogram” och lärarna uppmanas ”att ange vilka åtgärder ni vidtar för denna elev och ett par andra”. De sex svar som jag fått ta del av ger exempel på hur man hanterar Tobias svårigheter. Läraren i matematik skriver de mest utförliga noteringarna. Han skriver om en annan elev:

Arbetar i mindre grupp (3 st) i matematik. NN har ett anpassat läromedel i form av ett träningshäfte som är förberedande för varje avsnitt/kapitel i boken (den vanliga matematikboken). När varje avsnitt i träningshäftet är gjort går NN över till den vanliga boken och gör övningarna A och B som står i relation till träningshäftet.

Om Tobias skriver han:

Se ovan med undantag av att Tobias endast gör A- uppgifterna i ordinarie bok. Detta med tanke på att rutin och struktur är av största vikt för Tobias då hans kunskapsluckor är väldigt stora och av sådan karaktär att inarbetning och upprepning är ett måste.

Anteckningarna som ersätter dialogen, är kortfattade och har ett varierande innehåll. Fyra av lärarna anger att Tobias får undervisning i liten grupp medan en lärare beskriver att han inte får det trots att han är i behov det. Bildläraren antecknar däremot att ingen speciell anpassning krävs. Vid flera av notationerna från de olika ämneslärarna används exakt samma formulering på flera av eleverna med hjälp av citationstecken. Med utgångspunkt i dessa noteringar diskuterar klassföreståndaren och SO-läraren vidare:

Samtal 1:2

SO: På det sättet som vi hade tänkt att vi skulle kunna hjälpa honom här är att vi och nämnda lärare lite senare ska fortsätta med lästräningen. Han ska få lättare och mindre kurser så långt det är möjligt. Tydliga instruktioner, skriftliga och muntliga när det är någon uppgift han ställs inför. Vi vill att han ska kunna multiplikationstabellen och alla fyra räknesätten och att han fortsätter att öva på det. Stödet i engelska och svenska nämnde vi innan.

KF: Det finns två lärare som kommer att gå in, en mattelärare, hon kommer att jobba med Tobias och två andra elever tre timmar i veckan. Sedan kommer vi att ha en extratimme i svenska. Dessutom informerar vi alla lärare så att de vet vilka behov han har så att de kan ge honom mindre kurser, helt enkelt. Det är det enda vi kan

göra i nuläget. Vi kommer att kalla föräldrarna så fort det är möjligt. Vi har varit i kontakt med dem. Så att då får de gå med på det som vi har planerat. Vi har inte mer att säga om detta i nuläget.

SO-läraren sammanfattar de pedagogiska åtgärder som vidtas, både undervisning i liten grupp och anpassning inom den ordinarie klassens ram. Klassföreståndaren nämner att de inom en snar framtid kommer att kalla elevens föräldrar till skolan. Uttalandet ”då får gå med på det som vi har planerat” kan tolkas som att hon på ett öppet och tydligt sätt visar att personalen kommit överens om en tolkning av problematiken som i ett senare ska förmedlas till föräldrar och elev. Varken föräldrarnas eller elevens perspektiv efterfrågas i samtalet som hon avslutar med repliken ”Vi har inte mer att säga om detta i nuläget”. Genom att använda sig av ”vi” som pronomen, hänvisar hon till skolans personal. Hon markerar därmed att inte bara hon själv utan personalen i dess helhet står bakom henne, detta kan ses som ett sätt att markera den institutionella identiteten före den personliga. Uttalandet inbjuder inte till någon form av dialog utan *stänger* för vidare diskussion.

Kommunikationen i arbetslaget diskuteras

Vid en tidigare intervju uttrycker klassföreståndaren frustration över hur kommunikationen mellan ämneslärarna fungerar:

Intervju 3

I: Kommunikationen mellan speciallärare, dig som klassföreståndare och ämneslärarna, hur har den fungerat?

KF: Hyfsat, men jag får säga att de undervisande lärarna ställer inte många frågor men vi har givit dem ett åtgärdsprogram och så har vi vädjat att de ska ta kontakt med Hans [specialpedagogen], för att få information då. För vi kan ju inte ge den informationen, eftersom vi inte har den utbildningen.

Klassföreståndarens yttrande kan ses som kritik mot att ämneslärarna inte informerar sig om Tobias problematik och heller inte fullt ut tar ansvar för att hålla sig underrättade om hans behov. Hennes uttryck ”vi kan bara vädja till dem att ta kontakt” tyder på att skyldigheten att gestalta goda förutsättningar för Tobias lärande inte upplevs som en kollektiv angelägenhet för arbetslaget. Ett stort ansvar synes däremot vila på specialpedagogen som anses vara den enda som kan informera om Tobias problematik och föreslå lämpliga pedagogiska åtgärder. Kombinationen av att en stor del av ansvaret förläggs till specialpedagogen samtidigt som han ses som en ”expert” som ensam förfogar över den pedagogiska kunskap som krävs för att anpassa undervisningen till Tobias behov, får omfattande konsekvenser.

Klassföreståndarens uttryck kan även tolkas som en upplevelse av maktlöshet. Både i (Åp 1) och i (Åp 2) noteras att ansvaret för vissa av åtgärderna som ”att ge lättare och mindre kurser” och ”att ge tydliga instruktioner (både skriftliga och muntliga)” vilar på samtliga lärare. Klassföreståndarens uttalande kan ses som ett tecken på att detta kollektiva ansvar inte fungerar särskilt väl. Det innebär sammantaget att ett sårbart system byggs upp och när specialpedagogen slutar på skolan bildas ett vakuum som innebär att Tobias möjlighet att få stöd försämras.

Tobias är en elev som fungerar väl i sin klass, han uppfattas som en socialt kompetent elev som skattas högt bland sina kamrater. På sociogrammet får han 19 poäng ($m = 9$). Han är därmed den elev som tilldelas flest poäng i sin klass både bland pojkar och bland flickor. Tobias problematik kan ses som otydlig och vag, vilket framgår av beskrivningen som förändras under studiens gång. Även om Tobias behov inte kan ses som särskilt stora eller komplicerade har arbetslaget uppenbara svårigheter att skapa en god lärandemiljö för honom.

Undertecknande av åtgärdsprogrammet

I slutet av mötet där Tobias och hans förälder deltar uttrycker klassföreståndaren att samtliga deltagare ska underteckna åtgärdsprogrammet.

Samtal 2:2

KF: Tycker du att detta är OK? Även du Tobias ska ju också skriva på.

T: Jodå.

KF: Ska vi satsa på detta? Vi får ta fram en annan penna. Tobias, det är ju du som är huvudpersonen. Du får skriva på först. Hittar du var du ska skriva. Du kan?

T: Mmm...

KF: Du fick en kopia av detta? Då skickar jag det med dig sen Tobias, hem.

M: Vi sätter upp det på kylskåpsdörren och ramar in det och prickar av vartefter.

KF: Så vet du att är det någonting så säger du till.

Klassföreståndaren frågar om Tobias tycker att det färdiga dokumentet är godtagbart. Hon menar att Tobias, som hon understryker är huvudpersonen, ska underteckna åtgärdsprogrammet först. Hennes yttrande kan ses som ett sätt att ”fylla ut” eller ”konversationalisera” (Fairclough, 1992) samtalet. Genom att ”bädda in” eller informalisera det sagda i ett vardagligt sätt att tala överbryggas motsättningen mellan skolans och hemmets sfär. Denna informalisering bidrar i detta fall möjligen samtidigt till en infantilisering av eleven. Tobias bemöts inte som en elev i skolår 8, utan som en betydligt yngre elev.

Föräldrarnas uttalande att hon sätter upp åtgärdsprogrammet på kylskåpet hemma och ”prickar av vartefter” kan tolkas som hon uppfattar det som färdigt eller slutgiltigt dokument och inte ett föränderligt verktyg som kan vara föremål för ändringar eller korrigeringar utifrån elevens eller föräldrarnas önskemål.

En formalistisk diskurs

Utmärkande för arbetet runt Tobias är att det sker på ett sätt där bundenheten vid formella strukturer är central. Personalen utför sina arbetsuppgifter på det sätt som föreskrivs från skolledningen, medan följsamhet för elevens behov inte ges en lika framträdande plats. Den starka betoningen på det formella ser jag som ett utmärkande drag för arbetet i det undersökta arbetslaget på Tallskolan. Jag har därför valt att benämna diskursen *formalistisk*. Det innebär exempelvis att en omfattande dokumentation finns att tillgå runt Tobias, att information lärare emellan utbyts genom notationer och att en strikt arbetsfördelning mellan lärarna i arbetslaget tillämpas. I förlängningen medverkar den *formalistiska diskursen* till att ansvaret för Tobias lärande företrädesvis placeras hos specialpedagogen i stället för att ses som en angelägenhet för samtliga lärare. Sättet att resonera visar sig exempelvis i följande uttalande från klassföreståndaren angående om hon anser att stödet till Tobias varit tillräckligt:

Intervju 3

KF: Det tror jag inte. Det tror jag faktiskt inte för vi var väldigt besvikna i höstas i och med att vi inte hade någon specialpedagog som kunde hjälpa till så vi kunde ju inte göra någonting... Men vi måste ju utvärdera detta nu i slutet av 7:an och sedan måste man nog försöka få mer hjälp till honom, tror jag.

Klassföreståndaren är kritisk till att arbetslaget saknat tillgång till specialpedagogisk kompetens tidigare under hösten då Tobias börjar i skolår 7. Under senare delen av terminen anställs en dock en specialpedagog på skolan. Han kommer bland annat att utforma ett åtgärdsprogram för Tobias.

Specialpedagogen uppfattar dock att de åtgärder som beskrivs i detta åtgärdsprogram (Åp 2) inte kunnat genomföras full ut.

Intervju 4

I: Kan du se någon anledning till att detta inte fungerat?

SP: Orsaken är nog helt enkelt att man är ovan vid att hantera olikheter i klassrummet och ovan vid att anpassa undervisning och situationer efter elevens förmåga. Den medvetenheten finns helt enkelt inte på alla håll.

Specialpedagogen nämner att han ser det som problematiskt att ämneslärarna inte i tillräcklig utsträckning medverkar till att hantera olikhet och differentiera undervisningen i klassrummet. Han ser det också som komplicerat att få genomslag för ett synsätt där anpassning av undervisningen betraktas som ett gemensamt ansvar för samtliga lärare i arbetslaget. Man skulle kunna påstå att specialpedagogen förlägger en del av problematiken kring Tobias hos personalen som friskriver sig från ansvar genom den formalistiska diskursen. I samband med detta framhåller han också svårigheten att etablera en ny specialpedagogroll på skolan:

Intervju 4

SP: Då kan jag väl säga som så, att det finns ingen självklar yrkesroll för specialpedagogen. Här finns en stark speciallärartradition och den förväntar man sig att specialpedagogen också ska falla in i. Här finns också lite gammal ballast i bagaget, här har funnits en specialpedagog som inte fungerade särskilt väl och den erfarenheten har man med sig. Jag har stora bekymmer att liksom forma min yrkesroll och att få acceptans för vad jag håller på med.

Specialpedagogen menar att personalen på skolan främst efterfrågar en konventionell speciallärarroll med undervisning av enskilda elever. De övriga inslagen i specialpedagogens uppdrag, att handleda personal och genomföra ett pedagogiskt förändringsarbete i syfte att underlätta deltagande för elever i behov av särskilt stöd i den reguljära verksamheten, ses inte som lika viktiga. Sättet att resonera i arbetslaget kan ses som en del av en *formalistisk diskurs* där ämneslärarna innehar makt och tolkningsföreträde. Av tradition har deras uppgift varit att undervisa välmotiverade elever, de mindre motiverade eleverna har däremot betraktas som "någon annans" ansvar. Detta synsätt förefaller finnas inlagrat i den diskursiva praktiken och upplevs därmed som naturligt.

Det finns skäl att anta att specialpedagogens synsätt, där undervisningen i samtliga ämnen bör anpassas efter elevens förutsättningar, innebär ett merarbete för ämneslärarna. Det kräver också en högre grad av samarbete och dialog mellan olika lärare. Utan massivt stöd från ledningen vid förhandlingarna om hur problematiken ska definieras förblir hans röst eller "voice" svag. Rent formellt är ämneslärare enligt gällande styrdokument ansvariga för att individualisera undervisningen men det förefaller inte som om detta får genomslag i praktiken. Han förlorar i förhandlingarna om tolkningsföreträdet, han uppfattar det som problematiskt att forma en specialpedagogisk yrkesroll på skolan och slutar också sin anställning efter en dryg termin.

Sammanfattningsvis framträder en formalistisk diskurs där åtgärdsprogram visserligen utarbetas och uppdateras men där deras genomslag i praktiken kan anses vara begränsat. Både i arbetslag och tillsammans med elev och förälder framkommer en låg grad av dialogicitet vilket i sin tur bidrar till att vissa perspektiv får företräde framför andra. Den formalistiska diskursen i arbetslaget kan betraktas som stabil, den har en låg förändringspotential och utmanas inte vare sig inom arbetslaget eller av förälder och elev.

Konsekvenser av åtgärdsprogrammen

Som rektor i den tidigare intervjun beskrivit, samordnas inte samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram med utvecklingssamtal på Tallskolan. Det innebär att samtal i samband med uppdatering av åtgärdsprogram adderas till de reguljära utvecklingssamtalen. De kommer således att innebära att ytterligare samtal ska genomföras. Det finns skäl att anta att arbetet på de skolor som funnit rutiner för att samordna dessa båda aktiviteter upplevs som mindre betungande. Rektor har också delegerat arkiveringen av åtgärdsprogram till de olika arbetslagen. Därigenom riskerar hon att gå miste om den överblick över elevvården som en kontinuerlig genomgång av skolans åtgärdsprogram kan medföra. Eventuellt kan en sådan granskning också innebära att dokumenten skrivs på ett annat vis genom att personalen har vetskap om att rektor samlar in och går igenom samtliga åtgärdsprogram. Rektor påpekar också att hon är kritisk till att eleven själv inte alltid är närvarande när dokumentet förhandlas fram.

Dilemmat mellan avskiljning och gemenskap hanteras på Tallskolan genom att Tobias får undervisning i liten grupp vid fyra till fem timmar i veckan. Resterande tid tillbringas han i klassrummet där samtliga lärare ska ge tydliga instruktioner och lättare och mindre kurser. Klassföreståndaren och SO-läraren nämner att undervisningen i liten grupp kunnat realiseras som planerat. Den andra typen av åtgärder där samtliga lärare ska ge tydliga instruktioner och lättare och mindre kurser har däremot inte, enligt deras uppfattning, fungerat på ett tillfredställande sätt. Klassföreståndaren uppger vid intervju att hon ser individualiseringen av den ordinarie verksamheten som mest problematisk att genomföra:

Intervju 3

I: Vet du något som har fungerat sämre?

KF: Jag kan bara föreställa mig, till exempel, det jag tänker att han är ju så snäll den här killen så han säger ju inte så mycket. Men jag kan ju tänka mig, att som jag ser

det, att kemin kanske är svårt. Kemi och fysik men i fysik, i och för sig, är det ju många praktiska moment också. Men vi måste utvärdera detta nu.

Klassföreståndaren visar i sekvensen en viss tveksamhet kring hur Tobias lärande gestaltas i praktiken. Hon bedömer särskilt undervisningen i de teoretiska ämnena som problematiska. Trots att specialpedagogen haft hand om en stor del av Tobias undervisning i liten grupp anser klassföreståndaren att denna insats heller inte varit tillräcklig. Hon menar dock att viss undervisning i liten grupp är en förutsättning för att Tobias ska ges möjlighet att nå kunskapsmålen:

Intervju 3

I: Är det något utöver det [som han gjort] som du önskar att specialpedagogen hade arbetat med?

KF: Jag tror inte att han haft möjlighet. Det är klart, hade man haft mer, jag tycker att det är för lite. För jag tror att Tobias skulle behöva vara mer i liten grupp, det tror jag faktiskt. Han behöver mer hjälp och mindre kurser. Så det hoppas jag ju på. Målet är att han ska bli godkänd. Jag tror att om han är motiverad kan han få in ganska mycket, det tror jag.

De pedagogiska åtgärderna återges i åtgärdsprogrammet

De två senaste åtgärdsprogrammen (Åp 1) och (Åp 2) är tydliga och lättlästa. De båda åtgärdsprogrammets två första rubriker "Positivt" och "Detta behöver stärkas" ringar in problematiken men det finns under dessa rubriker inga noteringar om vilken typ av pedagogik som anses underlätta Tobias lärande. Hans förälder ger sin syn på hur hon uppfattar åtgärdsprogrammet som dokument när hon uttrycker "jag fått hem en lapp med vad han får för hjälp och allt sånt". Det framgår att mamman betraktar dokumentet som en färdig "lapp" som hon får hem snarare än som ett dokument konstruerat i samverkan, trots att hon formellt varit med när det skrivits. Åtgärdsprogrammet bär också tydliga drag av ett tvingande dokument eller kontrakt som skolans personal lägger fram eller presenterar och som ska undertecknas av elev och förälder.

De pedagogiska konsekvenserna som beskrivs i åtgärdsprogrammet följer i stort den analys som arbetslaget kommit överens om. Tobias ska träna läsning och skrivning i liten grupp och få lättare kurser i samtliga ämnen. I åtgärdsprogrammet för skolår 7 (Åp 2) anges att ansvaret för vissa av åtgärderna ligger på samtliga lärare medan ansvaret för en del av punkterna ligger på specialpedagogen. Däremot beskrivs klassföreståndaren ingenstans som ansvarig, trots att det visar sig i samtalen att det i praktiken är hon som samordnar åtgärderna. I programmet för skolår 8 (Åp 1) är ansvaret fördelat på

tre parter, förutom samtliga lärare anges två olika lärare som har hand om små undervisningsgrupper i svenska och i matematik. Inte heller här noteras klassföreståndaren som ansvarig även om hon är den som undertecknar åtgärdsprogrammet.

Sammanfattningsvis kan Tobias betraktas som en elev med relativt begränsat behov av stöd även om hans problembild framstår som något oklar. Huvuddelen av sin tid tillbringar han i sin ordinarie klass. Trots den uttalade intentionen i åtgärdsprogrammen att individualisera undervisningen efter Tobias behov uppger personalen att man inte lyckas med detta i någon högre utsträckning. Han bemöts i didaktisk bemärkelse som en elev som ska klara samma krav som övriga eleverna i klassen. Detta får till följd att han "sitter av" mycket tid i skolan utan att gå framåt i sin kunskapsutveckling. På sikt riskerar Tobias att bli exkluderad genom att inte nå upp till kunskapsmålen i denna formalistiska diskurs trots att hans behov bedöms vara av relativt begränsad komplexitet och omfattning.

Sammanfattande slutsatser

Under denna rubrik sammanfattar och jämför jag resultaten av de sex olika fallstudierna. Det innebär att det som är generellt och som blir synligt i samtliga av fallen kommer att lyftas fram men också det som är unikt för något eller några av dem. Sammanfattningen inleds med en genomgång av hur proceduren när åtgärdsprogrammet utarbetades har gått till och hur utskrift och arkivering hanterats i de olika arbetslagen. Därefter följer en diskussion rörande de pedagogiska konsekvenserna av de ställningstaganden som görs. I följande avsnitt diskuteras följder av kategoriseringen. Dessutom presenteras ett förslag på fördjupning och precisering av inkluderingsbegreppet utifrån tre olika aspekter. Begreppet används här i på ett pragmatiskt vis med utgångspunkt tagen i elevens skolsituation. Slutligen redogörs för hur det faktum att åtgärdsprogrammets utarbetande föregås av två olika samtal påverkar processen.

Proceduren vid utarbetandet

Under rubriken "Datamaterial från skolan" beskrivs proceduren då åtgärdsprogrammet utarbetas eller uppdateras först vid arbetslagets förberedande möte och därefter vid det följande samtalet vid utarbetande av åtgärdsprogram. Dessutom redovisas det datamaterial som finns knutet till respektive elev. För att

illustrera vilka personer som deltagit visas deltagarna vid det första mötet i tablå 9.

	SPECPED	KLASSFÖREST	RESURSPERS	ANTAL
Gustav	x	x	x	3
Ellen	x	x	x	3
Nils	x	x		6
Ville	x	x	x	3
Anna	x	x		2
Tobias		x		2

Tablå 9. Personal som deltagit vid arbetslagets förberedande möten.

Vid arbetslagets förberedande möte deltog i samtliga fall elevens klassföreståndare men han eller hon var inte vid något tillfälle ensam. Under två av mötena deltog enbart en annan lärare tillsammans med klassföreståndaren. Vid dessa möten deltog följaktligen två personer. Vid fem av sex möten medverkade arbetslagets specialpedagog. Endast på ett arbetslagsmöte saknades specialpedagog, orsaken till detta var att tjänsten var vakant. Tre av eleverna hade en resurspersonal knuten till sig, i samtliga fall deltog dessa också vid mötet. Vid ett av mötena medverkade även skolsköterska på grund av att elevens problematik bedömdes vara av uttalat medicinsk karaktär. Det framstår således som att klassföreståndare och specialpedagog intar en framskjuten position i det konkreta arbetet med åtgärdsprogram.

Vid det följande mötet, samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram, deltog samma personal som vid det tidigare mötet. Undantaget är arbetslaget runt Nils där personalstyrkan decimerades vid det senare mötet så att endast de som arbetade närmast Nils deltog. Vid samtliga möten där föräldrarna var inbjudna deltog elevens mamma och endast vid ett av tillfällena medverkade även elevens pappa. Det förefaller som om denna typ av skolmöten företrädesvis ses som en angelägenhet för elevernas mödrar. I enkätstudien inhämtades inte någon information om vilken av elevens föräldrar som besökte skolan vid dessa samtal. Den kan således inte bidra till fördjupad kunskap som styrker eller ifrågasätter detta. När det gäller föräldrarnas deltagande överhuvudtaget, skiljer sig fallstudiernas resultat från enkätens där föräldrarna inte uppges delta alls vid

ungefär 40 % av samtal vid utarbetande av åtgärdsprogram. Vad som är orsaken till detta bristande samarbete framgår dock inte av studien.

Eleven själv deltar i hälften av fallen. Detta stämmer överens med resultaten i enkätstudien där elever uppges delta vid något mer än hälften av tillfällena. Det går dock inte att dra några långtgående slutsatser eftersom fler elever än genomsnittligt har en mer uttalad problematik i fallstudierna än i undersökningen som helhet. Det är ändå värt att notera att elevens delaktighet inte ses som någon självklarhet. De orsaker som anges för elevens bristande deltagande är i två av fallen att eleven bedöms ha en så pass svår problematik att personalen inte anser deltagande som meningsfullt. Det gäller Ellen, som anses ha en utvecklingsstörning och Gustav, som uppfattas ha en uttalad koncentrationsproblematik och epilepsi. I ett av fallen, Nils, uteblev eleven trots att både förälder och specialpedagog uppger att man försökt övertala honom att närvara.

Utskrift och arkivering

I fem av fallen skrevs åtgärdsprogrammet ut som ett protokoll efter det senare mötet då förälder och elev deltog. Endast för Tobias fanns ett färdigt dokument utskrivet redan inför mötet. I studien är det således vanligast förekommande att dokumentet skrivs ut och distribueras till samtliga mötesdeltagare efter de båda mötenas genomförande.

Specialpedagogen skrev ut det nya åtgärdsprogrammet för fyra av eleverna, de resterande två nedtecknades av respektive klassföreståndare. Vid fyra av mötena undertecknades det nya åtgärdsprogrammet av både förälder och elev. Däremot bidrog ingen av dem med några konkreta synpunkter på textens utformning vid något av de studerade tillfällena. Att föräldrar eller elev föreslår förändring av en formulering eller att de nekar skriva under ett åtgärdsprogram med skrivningar som de inte samtycker till har således inte förekommit vid något av fallen. I Skolverkets rekommendationer för arbete med åtgärdsprogram noteras att "Underskrifterna kan ses som bekräftelse på att föräldrarna varit delaktiga och att de godkänner och ställer sig bakom de föreslagna åtgärderna" (Skolverket, 2001a s. 8). Studiens resultat visar⁶⁶ att detta antagande inte kan tas för givet, tvärtom kan underskrifterna i vissa fall används för att sanktionera åtgärder som skolan relativt ensidigt beslutat att vidta. Idén med att ömsesidigt

⁶⁶ Jämför även Skolverket 2003.

underteckna åtgärdsprogrammet åskådliggör snarare att myndigheten inte fullt ut beaktar samtalets asymmetriska karaktär. Det var exempelvis inte Annas föräldrar som initialt begärde att hon skulle skrivas in i särskolan. Det framstår också som ytterst tveksamt att det var Nils verkliga önskan som uttrycktes i det dokument som han uppmanades att underteckna. I vilket fall som helst deltog han inte vid det möte då hans uppfattning formulerades.

När det gäller arkivering av åtgärdsprogram fanns vid tiden för studien olika rutiner på de olika skolorna. På två av dem, Granskolan och Ekskolan, samlar rektor in och går igenom samtliga åtgärdsprogram. På Norrskolan arkiveras en förteckning över vilka elever som har åtgärdsprogram in av rektor, medan själva dokumentet arkiveras i arbetslagen. På de övriga skolorna arkiveras åtgärdsprogrammen i arbetslagen eller hos specialpedagogerna. Det är rimligt att anta att dokumenten skrivs på ett annat sätt när personalen har vetskap om att de studeras och arkiveras av rektor. Både innehållsliga och formella aspekter kan komma att påverkas. Dessutom kan kontinuerlig genomgång av samtliga åtgärdsprogram bidra till att skapa en överblick hos rektor över vilka elever som anses vara i behov av särskilt stöd. När åtgärdsprogram begärs fram för att eleven byter skola eller vid en eventuell granskning av Skolverket är det också av vikt att dokumenten finns tillgängliga. Arkivering hos rektor kan således vara en betydelsefull aspekt för framgångsrikt arbete med åtgärdsprogram.

Pedagogiska konsekvenser

De pedagogiska åtgärder som blir konsekvensen av studiens samtal varierar. För en av eleverna, Nils, vidtas inga särskilda åtgärder alls. I hans fall förekommer ingen stödundervisning eller annan anpassning av pedagogiken. Däremot initieras ett arbete där personalen arbetar med att förbättra umgänges- och arbetsformer i klassen som helhet i samband med utarbetandet av Nils åtgärdsprogram. Om dessa insatser egentligen kan kopplas till arbetet runt Nils framgår inte tydligt.

För Ville och Tobias består åtgärderna i att de får några timmars undervisning enskilt eller i liten grupp som komplement till den reguljära undervisningen. Den huvudsakliga undervisningen sker i deras ordinarie klasser som i ringa grad är anpassad efter deras förutsättningar. För Gustav och Anna kan den lilla gruppen ses som huvudsaklig hemvist medan en viss kontakt med klassen kan ses som komplement. Gustav tillbringar övervägande delen av tiden tillsammans med en annan elev och resurspersonalen i ”lilla rummet” medan några timmar i

veckan ägnas åt aktiviteter tillsammans med den ordinarie klassen. Anna befinner sig på sin praktikplats två dagar i veckan. Av de tre dagar som hon tillbringar i skolan befinner hon sig ungefär halva tiden i lilla gruppen och halva tiden i klassen.

Kategorisering av "eleven i behov av särskilt stöd"

Som nämnts i kapitlet "Teoretiskt ramverk" tar avhandlingen sin utgångspunkt i teorier som ser identiteten som något som skapas i interaktion (Adelswärd & Nilholm, 1998, 1999). Den personliga identiteten ses inte som "en gång för alla given", utan den förhandlas och omförhandlas ständigt, identiteten betraktas som "local rather than global" som Aronsson (1998, s. 75) uttrycker saken. Detta identitetsarbete är en språklig eller diskursiv verksamhet; genom att tala om elevers identitet placeras de i olika kategorier, till exempel kategorin *epileptiker* i Gustavs fall, *dyslektiker* när det gäller Ville eller *särskoleelev* när det gäller Anna. Dessa kategorier är i sin tur laddade med betydelse eller *inference-rich* (Sachs, 1992). Det innebär att kategorierna i sig innehåller eller bär på ett överskott av innebörder som genererar vissa slutsatser. Som Hellblom-Thibblin (2004) beskrivit, medför det att diagnoser⁶⁷ kan få en generaliserande effekt. Människor med samma diagnos kan behandlas på ett liknande sätt utan att hänsyn tas till individuella skillnader. Applicerat på exempelvis Gustav innebär detta att han i de sammanhang som beskrivits främst betraktas som just epileptiker. Uppfattningen om hans identitet länkas därmed till andra personer med samma funktionsnedsättning. Det medför att hans epilepsi får en framskjuten position i förståelsen av vem Gustav är. Det avspeglas också i att en stor del av samtals tiden används till att diskutera och beskriva hans funktionsnedsättning medan alternativa sätt att uppfatta Gustav, exempelvis som en elev med relativt få kamratkontakter, hamnar i bakgrunden.

I ytterligare två av fallen, Ville och Anna, är kategoriseringsprocessen relativt transparent och lätt att följa. Kategoriseringen av Ville skiftar under studiens gång från en elev med läs- och skrivsvårigheter till att han betecknas som en elev tillhörande kategorin dyslektiker. Denna omförhandling får relativt omfattande följder. Personer som betecknas som dyslektiker har starka företrädare i den så kallade dyslexirörelsen som arbetar för att stärka rättigheterna för sina medlemmar (Riddell, 1996, Kärfve, 2000). Kategoriseringen så att säga *kvalificerar* Ville till att få tillgång till en egen dator vilket han

⁶⁷ Detta gäller både för medicinska och andra diagnoser

inte skulle ha fått om hans problematik hade uppfattats enbart som läs- och skrivsvårigheter. Detta kan möjligen uppfattas som en odelad fördel i detta läge, men kategoriseringen kan i ett senare skede innebära oönskade effekter. Jag har inte för avsikt att fördjupa mig i dessa konsekvenser här men vill sätta fokus på att de kan vara långvariga, omfattande och svåröverskådliga.

När det gäller Anna placeras hon genom de diskursiva processerna i kategorin *särskoleelev* vilket i sig också innebär att Anna anses vara utvecklingsstörd. Denna kategori är väletablerad i skolans värld och kan medföra att eleven stöts ut ur den reguljära verksamheten och marginaliseras (Goffman, 1963). Kategoriseringen riskerar att få omfattande konsekvenser för Annas identitetsuppfattning på längre sikt. Den innebär också att hon får del i vissa förmåner och rättigheter som följer med elever som anses tillhöra denna kategori. Som exemplet Anna visar får institutionen genom kategoriseringsprocessen ofta ett övertag över de övriga aktörernas möjligheter att interagera och att definiera elevens problematik.

I de tre andra fallen, Ellen, Tobias och Nils, är kategoriseringsprocessen inte lika tydligt urskiljbar. I Ellens fall är den utförd långt före själva mötet och hennes diagnos nämns varken under något av samtalen eller i åtgärdsprogrammets text. Ellen kategoriseras som en elev med utvecklingsstörning och det framstår som att varken personal eller förälder ifrågasätter hennes tillhörighet i denna kategori. Samtalen runt Ellen skiljer sig från de övriga genom att fokus tydligt förläggs till hur den pedagogiska omgivningen ska anpassas för att svara mot hennes förutsättningar och behov. Möjligen kan det tolkas som att personal uppfattar det som enklare att tillmötesgå Ellens behov på grund av att skillnaden mellan henne och de övriga eleverna är både synliga och omfattande.

I Tobias fall går det tydligt att följa de ständiga omförhandlingar som sker i arbetslaget. Kategoriseringen framstår som bunden till vilken personal som för tillfället har makten att definiera hans problematik. Så länge som specialpedagogen finns tillgänglig kategoriseras Tobias som en elev med läs- och skrivsvårigheter samt matematiksvårigheter. När specialpedagogen lämnar skolan faller resultatet av hans pedagogiska utredning i glömska och makten att definiera Tobias problematik förskjuts till klassföreståndaren. Eftersom hon uppfattar honom på ett annat sätt omdefinieras hans problematik till "svag men ambitiös".

Även när det gäller Nils sker ständiga förhandlingar och omförhandlingar. Han beskrivs som ”svag”, ”bråkig”, ”deprimerad” och som en elev som är ”oengagerad i sitt skolarbete”. Kategorierna transformeras och förändras gång på gång. En orsak kan vara att Nils problematik uppfattas som otydlig och diffus men processen framstår som logisk i ljuset av de täta personalbyten som medfört att den personal som har innehaft makten att kategorisera skiftat.

Som tidigare forskning visat, exempelvis Adelswärd och Nilholm (1998, 1999) innebär identitetsarbete i institutionella samtal inte enbart en förhandling om ”vem personen är”, utan knyts också till ”vem personen skulle kunna bli”. En moralisk dimension kopplas därigenom till identitetsarbetet. När identiteten beskrivs i termer som ”svårigheter” eller ”problem” eller formuleras under en rubrik som ”vad som fungerar väl”, beskrivs personen som någon som *är* på ett visst sätt här och nu men som skulle kunna utvecklas i en annan riktning. Identiteter kan betraktas som intersubjektiva projekt som är riktade mot framtiden (von Wright, 2000). Den moraliska sidan i institutionella samtal behandlar hur normer och värderingar ständigt reproduceras i social interaktion (Evaldsson, 2004). Särskilt när det gäller Nils beskrivs hans identitet i moraliska termer, han kan *bli något annat* i en framtid. Hans inställning till vuxna och till att lära sig saker ska, enligt åtgärdsprogrammets text, bli mer positiv. Dessutom ska han till exempel ”förbättra sin inställning till skolarbetet och till vuxna”. Han uppmanas i texten att bli någon som bättre motsvarar de moraliska idealen, trots att den förespeglar att det är Nils egen vilja som uttrycks. Detta resonemang är i varierande grad giltigt för flera av de övriga eleverna.

Studiens resultat visar, i likhet med andra undersökningar (Ahlberg, 2001; Hjärne, 2004; Jakobsson, 2002; Molin, 2004; Tideman, 2000; Börjesson & Palmblad, 2003) att elevens svårigheter sällan kontextualiseras eller förstås i sitt sammanhang. Det finns en tendens till att de i stället ses som bundna till eleven själv. Den pedagogiska omgivningen och relationer till kamrater och lärare lämnas i många fall utanför analysen.

Vid två av fallen framkommer att så kallade utredningar är utförda på kommunens specialpedagogiska resurscentrum. När det gäller Tobias uppger hans förälder att en utredning angående hans läs- och skrivförmåga är utförd. Hon menar dock att denna inte lett vidare till några särskilda åtgärder. Det förefaller heller inte som om de pedagoger som undervisar Tobias i nuläget fått ta del av något testresultat. I arbetslaget runt Ville framkommer också att en

utredning är utförd. Resultatet har överlämnats till den specialpedagog som ansvarat för Villes undervisning i skolår 1-3. Som tidigare nämnts har information däremot inte lämnats vidare till Villes nuvarande klasslärare (skolår 4-6). Informationen har i stället stannat hos de båda specialpedagogerna. Detta kan ses som ett exempel på vad Haug (2001)⁶⁸ benämner ”marmortrappan som leder upp till skithuset”. Metaforen illustrerar det omfattande arbete som läggs ner på utredningar i relation till de relativt magra resultat det genererar i praktiken. Resultaten av omfattande utredningar tenderar att samlas hos psykologer, på utredningsenheter eller hos specialpedagoger utan att nå ut till den personal som arbetar närmast eleven. Testresultat ska behandlas under sekretess men om den personal som undervisar eleven i fråga inte får ta del av resultaten reser sig frågan om nyttan med utredningen. Flera av studiens klasslärare beklagar att de får knapphändig information om resultaten av olika utredningar. De efterlyser också resurscentrets medverkan med att transformera testresultat till pedagogiskt användbar information. Klasslärarna menar att resurscentrets bidrag till arbete som stöder inkludering i praktiken därmed kan ses som begränsat.

Rumslig-, social- eller didaktisk inkludering?

En av studiens forskningsfrågor är att belysa om eleven i fråga kan betraktas som inkluderad⁶⁹ i den verksamhet där hon eller han befinner sig. Som ett resultat av studien har jag funnit inkluderingsbegreppet vara något oprecist i förhållande till analys av verksamheten i praktiken. Jag har därför valt att dela upp det i tre olika aspekter för att belysa det ur olika infallsvinklar. Som jämförelse kan nämnas att Söder (1979) delat in begreppet integrering, som numera delvis ersatts av inkludering, i fyra olika aspekter (fysisk, funktionell, social samt samhällelig integrering). Hans studie gäller särskolans integrering och behandlar hur särskolan som skolform kan integreras med grundskolans reguljära verksamhet. Söder placerar begreppen på vad han benämner ”en glidande skala”, samhällelig integrering ses som kvalitativt överlägsen exempelvis fysisk integrering. Eftersom de båda studiernas förutsättningar skiljer sig åt i flera väsentliga avseenden har hans begrepp endast kunnat användas som inspiration. När det gäller denna studie betraktar jag inte inkluderingsbegreppet från ett ideologiskt perspektiv utan utgår från hur eleven fungerar i sin dagliga praktik. Det innebär inte att andra aspekter ska ses som betydelselösa. Snarare innebär det att inkludering skildras med utgångspunkt

⁶⁸ Föreläsning i Specialpedagogiskt nätverk, Köpenhamn, 20 april, 2001.

⁶⁹ Se s. 17 för definition av hur begreppen används i denna studie.

tagen hos de enskilda eleverna i studien. Det handlar snarast om mötet mellan individ och omgivning.

De tre olika sidor av inkludering som jag funnit vid analys av studiens empiri är en rumslig, en social och en didaktisk aspekt. Vad som menas med rumslig inkludering framgår av benämningen, det vill säga, i vilken utsträckning eleven tillbringar sin tid i samma lokal som sina klasskamrater. Att delta i klassrummets aktiviteter kan ses som en del i att vara inkluderad. Med social inkludering avses i vilken utsträckning eleven är delaktig i ett socialt sammanhang tillsammans med kamrater och personal. Interaktion både med lärare och med andra elever fokuseras. Didaktisk inkludering betecknar i vilken utsträckning de didaktiska förutsättningarna är anpassade för att utveckla elevens lärande. De tre olika aspekterna av inkludering kan inte ses som absolut avskiljda från varandra, gränssnitt kan vara svåra att göra. Aspekterna kan dock användas som verktyg för att analysera en elevs skolsituation.

Det är fullt möjligt att vara inkluderad ur samtliga aspekter eller med avseende på någon av dem. Eleven kan exempelvis vara inkluderad med avseende på de två första aspekterna men exkluderad i den senare. Det innebär i så fall att eleven tillbringar sin tid i klassrummet med sina kamrater och att hon eller han dessutom har en fungerande nät av relationer både med andra elever och med lärare. Däremot har eleven i exemplet inte tillgång till personal som kan bidra till kunskapsmässig utveckling på den nivå som krävs och möjligen heller inte till adekvat skolmaterial. Eleven ingår i gemenskapen men riskerar att inte utvecklas i kunskapsmässigt avseende. Tabellen nedan är ett försök att utreda i vilka avseenden fallstudiernas elever kan betecknas som inkluderad i sin reguljära klass.

	GUSTAV	ELLEN	NILS	VILLE	ANNA	TOBIAS
<i>RUMSLIG</i>						
<i>SOCIAL</i>						
<i>DIDAKTISK</i>						

Inkludering Exkludering

Tabell 8. Olika aspekter av inkludering i relation till fallstudiens elever.

Gustav kan betraktas som inkluderad i didaktiskt avseende. Däremot befinner han utanför både den rumsliga och den sociala gemenskapen. I kontrast till detta kan Ellen betraktas som inkluderad i samtliga avseenden, trots att hennes förutsättningar skiljer sig från de övriga elevernas i hennes klass. Som personalen i hennes arbetslag påpekar är inkludering dock en balansakt på skör lina där utgången snabbt kan bli en annan. Nils kan betraktas som rumsligt inkluderad, han tillbringar sin tid tillsammans med sina kamrater i klassrummet. I socialt hänseende kan han trots detta inte ses som inkluderad. De didaktiska förutsättningarna förefaller heller inte anpassas efter Nils behov. Inte heller ur denna aspekt kan han därför betraktas som inkluderad. Vilde befinner sig mestadels i sin klass rent rumsligt och kan också betraktas som socialt inkluderad både med avseende på kamrat- och vuxenrelationer. Däremot framstår det som att de didaktiska förutsättningarna inte i någon högre utsträckning är anpassade efter Villes behov (trots tillgång till egen teknisk apparatur). När det gäller Anna slutligen, framstår hon som delvis rumsligt exkluderad. Hon deltar relativt sparsamt i sin reguljära verksamhet, dels på grund av att hon tillbringar en del av sin tid på sin praktik plats och dels för att hon får en del av sin undervisning i "lilla gruppen". I socialt avseende, både när det gäller relationer till pedagoger och även till andra elever, kan Anna ses som inkluderad även om det inte är någon stor marginal till motsatsen. Personalen påpekar också att det "än så länge" fungerar relativt väl även om Anna inte tillbringar särskilt mycket tid i sin reguljära klass. Från en didaktisk utgångspunkt kan Anna däremot betraktas som inkluderad. Hon blir mött utifrån sina egna förutsättningar rent kunskapsmässigt och både material och undervisning är anpassade till Annas förutsättningar.

DISKUSSION

Resultatredovisningen pekar fram mot två centrala resultat: För det första finner jag att processen då åtgärdsprogram utarbetas för olika elever skiljer sig åt i flera avseenden. Det finns olika sätt att tala och tänka i arbetslagen. Man kan här tala om olika diskurser. För det andra finner jag att de samtal som äger rum i samband med utarbetande av åtgärdsprogram oftast består av två olika samtal. Föräldrars och elever inflytande i processen begränsas av dessa ”dubbla samtal”. Betydelsefulla beslut är vanligtvis redan tagna före det möte vid vilket de deltar, trots att detta inte redovisas öppet.

Efter en inledande introduktion är kapitlet indelat i flera underavdelningar. Först gör jag en jämförelse mellan de skilda diskurser som jag observerat i de olika arbetslagen. Deras inverkan på föräldrars och elevers möjlighet till inflytande över processen då ett åtgärdsprogram utarbetas analyseras. Därefter diskuterar jag det faktum att ett stort antal av undersökningens elever uppfattas ha en komplex problematik och några konsekvenser som själva benämningen av dem kan få. Längre fram för jag ett resonemang om det ”dubbla samtalet” och dess inverkan på föräldrars och elevers möjlighet till dialog och delaktighet. Därefter utvecklar jag några tankar kring det tredelade inkluderingsbegreppet (rumslig-social- och didaktisk inkludering). Kapitlet avslutas med en teoridiskussion och några pedagogiska implikationer av studiens resultat.

Det övergripande syftet med studien är att bidra till en ökad förståelse för processen då åtgärdsprogram utarbetas och används i praktiken. Arbete med åtgärdsprogram kan ses som ett uttryck för en samtals- och dokumentationskultur som blivit vanlig genom att styrningen av svensk skola delvis överflyttats till lokal nivå genom decentralisering och målstyrning. Det innebär en maktförskjutning från styrningsnivå till handlingsnivå. Åtgärdsprogram kan ses som ett exempel på hur spänningsfältet mellan central målstyrning och lokalt självstyre hanteras. Direktiv på statlig nivå omsätts till det praktiska arbetet i det lokala arbetslaget. Det innebär att den som behärskar språket också kommer att ges större möjligheter att definiera villkoren för samtalen. Som studiens resultat visar verkar denna logik till förmån för skolans

personal medan elever och föräldrar har mindre möjlighet att göra sina röster hörda. För att belysa den komplicerade processen då olika uppfattningar bryts mot varandra vid utarbetande av åtgärdsprogram har ett flertal olika forskningsmetoder använts.

Som tidigare beskrivits består föreliggande undersökning dels av en kvantitativ enkätstudie och dels av kvalitativa fallstudier. Enkätstudien bekräftar resultat av tidigare studier (Skolverket, 2003; Myndigheten för Skolutveckling, 2005) som visar att drygt 20 procent av samtliga elever bedöms vara i behov av någon form av stödåtgärd. Knappt var femte elev i svensk grundskola (17 %) har också ett åtgärdsprogram knutet till sig. Det finns följaktligen en omfattande verksamhet knuten till arbete med åtgärdsprogram. Enkäten visar också att det är nästan dubbelt så många pojkar (67 %) som flickor (33 %) som har ett åtgärdsprogram. Orsakerna till detta pekar på traditionella könsroller hos elever och möjligen också hos pedagoger. Att åtgärdsprogram dessutom i högre utsträckning utarbetas för en pojke som anses behöva ett sådant än för en flicka i motsvarande situation ger visst stöd åt att pojkar både ses som mer "besvärliga" men också att deras behov av stöd i högre utsträckning tillgodoses.

Vid fallstudierna har en mikroetnografisk ansats används. Den utgår från en syn på den sociala världen som "inte på förhand given" utan skapad i interaktion och lokaliserad i tid och rum. En av studiens teoretiska utgångspunkter är också ett så kallat dilemmaperspektiv (Clark, Dyson & Millward, 1998; Dyson & Millward, 2000; Nilholm, 2003, 2005) som innebär att skolan ses som en arena där olika motsättningar kommer till uttryck i den praktiska verksamheten. Ett sådant grundläggande dilemma som specialpedagogisk verksamhet har att förhålla sig till och som har en koppling till arbete med åtgärdsprogram, är spänningen mellan avskiljning och gemenskap. Detta dilemma har på olika sätt kommit till uttryck och belysts i var och en av fallstudierna.

Det språkbruk som är förknippat med utarbetande av åtgärdsprogram skiljer sig från andra sätt att tala och skriva vilket personal, föräldrar och elever också är medvetna om. De sker inom en särskild genre eller socialt språk (Bakhtin, 1986). Samtalen är till för att tjäna vissa specifika syften och olika personer intar skiftande roller i detta "spel". Pedagogerna ska så friktionsfritt som möjligt distribuera de begränsade resurserna på ett sätt som upplevs som rättvist medan föräldrarnas uppgift främst blir att sanktionera de beslutade åtgärderna (Cedersund & Säljö, 1992). Genom detta premieras de institutionella behoven framför andra

behov. Utifrån detta perspektiv förefaller det logiskt, trots motsatta intentioner i styrdokument, att föräldrar och elever får ett så pass litet inflytande över samtalen som studiens resultat visar.

Samtalsarenan vid utarbetande av åtgärdsprogram

Enkätstudiens resultat visar att personalen på skolorna samarbetar i arbetet med åtgärdsprogram i relativt hög utsträckning. Även om ett flertal olika personalkategorier samverkar förefaller klassläraren ha en nyckelposition. Däremot är föräldrars och elevers delaktighet svagare utvecklad. Av enkätstudien framgår att varken elev eller förälder deltar vid utarbetandet i nästan hälften av fallen. När de inte deltar riskerar deras perspektiv att heller inte tas tillvara på något annat sätt. Detta är allvarligt särskilt i ljuset av att pedagoger själva skattar sina möjligheter att lyckas i arbetet med ”elever i behov av särskilt stöd” i mycket liten utsträckning om elev och förälder inte tar aktiv del. Studiens resultat bekräftar därmed den intention om ökat inflytande från elever och föräldrar som uttrycks i olika styrdokument och liknade. I fallstudierna fördjupas bilden av hur samverkan och delaktighet kommer till uttryck i praktiken.

Olika diskursers betydelse för arbete med åtgärdsprogram

I resultatavsnittet redogjorde jag för hur de skilda diskurserna tagit gestalt i de olika arbetslagen. Dessa diskurser är inga reella påtagligheter utan konstruktioner som jag utformat och namngivit.

<i>Skola</i>	<i>Elev</i>	<i>Diskurs</i>
Granskolan	Gustav	Diagnostisk diskurs
Ekskolan	Ellen	Dialogisk diskurs
Norrskolan	Nils	Delegationsdiskurs
Västerskolan	Ville	Expertisriktad diskurs
Askskolan	Anna	Omsorgsinriktad diskurs
Tallskolan	Tobias	Formalistisk diskurs

Tablå 10. Översikt över arbetslagens olika diskurser.

Samtalen i vissa av arbetslagen kan karaktäriseras av att en relativt renodlad diskurs får genomslag. I andra däremot finns spår av flera olika konkurrerande eller samverkande diskurser. Diskursen på Ekskolan exempelvis, benämner jag *dialogisk* som helhet, spår av en dialogisk diskurs finns även i andra arbetslag.

Det som jag benämner en delegationskultur återfinns i flera av arbetslagen även om Norrskolan utmärks av detta i högre utsträckning än övriga. Dessa diskurser är i sin tur styrande för föräldrars och elevers möjlighet till delaktighet. Det förefaller som att inslag av en *dialogisk* diskurs underlättar professionell utveckling och bidrar till att höja kompetensen i arbetslaget. Dessutom *öppnar* den för kommunikation men både elev och förälder. Olika perspektiv synliggörs och ett inflöde av olika röster gör att tillfälle också ges för att påverka de beslut som tas. Även den *omsorgsinriktade* diskursen kan ses som relativt *öppen*. Skillnaden mellan dessa båda ligger främst i att den omsorgsinriktade diskursen kan sägas ha ett "uppifrån" perspektiv där de professionella anses besitta den högre värderade kompetensen. Synpunkter från den som "tas omhand" får heller inte lika stort inflytande över beslutsprocessen. En *diagnostisk* diskurs kännetecknas av att diagnostiska kategorier, i detta fall, diagnoser fastställda av läkare, får en mer framskjuten position i samtalen om hur en elevs problematik ska förstås än andra kategorier. En logisk följd av detta blir att expertis av olika art får företräde i processen på bekostnad av skolans egen personal. Samtalen i en diagnostisk diskurs förefaller vara relativt *stängda* och talet om de pedagogiska åtgärderna tenderar att få mindre utrymme än exempelvis i en dialogisk diskurs. Den *expertisinriktade* diskursen ligger nära den diagnostiska. Skillnaden dem emellan ligger främst i att även andra experter än de medicinska gör avtryck på sättet att förstå.

En *formalistisk* diskurs utmärks av att fokus ligger på att talet om hur handlingar ska utföras fokuserar på att de ska ske på ett formellt "riktigt" sätt. Arbetsgångar, arbetsbeskrivningar och skillnader mellan olika kompetensområden ses som avgörande. Möjligen kan sägas att den i en viss bemärkelse kontrasterar en pragmatisk eller mer praktisk inställning. Även om resultatet inte alltid blir det önskade kan deltagarna hävda att vägen dit har varit korrekt. En formalistisk diskurs kan också ses som relativt *stängd* genom att den inte bjuder in till dialog. Kännetecknande för en formalistisk diskurs är ofta också personalen fäster stort avseende vid hur dokumentation utformas och arkiveras och att den därmed vanligtvis är lätt att få tillgång till.

En diskurs som förekommer i flera av de studerade arbetslagen kan benämnas en *delegationsdiskurs*. I en sådan diskurs delegeras ansvar och befogenheter bort från vissa personer för att i stället förläggas hos andra. Ett av de studerade arbetslagen styrs huvudsakligen av en sådan hårt driven delegationsdiskurs. Den tydliga uppdelningen mellan olika kompetensområden kan visa sig effektiv i

vissa verksamheter. I anslutning till arbete med ”elever i behov av särskilt stöd” förefaller den däremot oftast att bidra till att personal men lägst utbildning och minst befogenheter får axla det största ansvaret. Studien visar att någon form av gemensamt ansvar i stället gynnar de elever som befinner sig i en problematisk skolsituation.

Det dubbla samtalet ”back-stage” och ”front-stage”

När vi talar om samtal i samband med utarbetande av åtgärdsprogram, är det i många fall inte tydligt att det oftast består av två olika parallella samtal. Samtalen är inte bara parallella, de är också innehållsligt olika. Jag har tidigare beskrivit dessa båda samtal och jag kommer här att fördjupa mig något i skillnaden mellan dem och vad det faktum att det är två *olika* samtal får för konsekvens för elevers och föräldrars möjligheter att göra sina röster hörda. Som analytiskt verktyg använder jag mig av Goffmans (1959/1974a) begreppsapparat för så kallat *fasadarbete*.

Som studien visar förbereds i regel det senare mötet vid det första. Personalen resonerar tillsammans om hur problematiken ska förstås. De diskuterar också vilka åtgärder som ska vidtas och vem som ska vara ansvarig för respektive åtgärd. Oavsett om personerna i teamet har olika uppfattningar initialt kommer man oftast relativt snart fram till en gemensam uppfattning eller i alla fall en uppfattning som kan accepteras av samtliga. Denna förhandling styrs av sina egna lagar, oerfaren personal rättar sig oftast efter den mer erfarna och personal med lägre rang efter den med högre rang. En sådan person visar sig i flera fall vara specialpedagogen som anses ha en särskild kompetens i synnerhet i relation till ”elever i behov av särskilt stöd”. När man väl kommit fram till en gemensam uppfattning resonerar man kring hur den ska presenteras för förälder och elev. Man putsar på begreppen, finslipar argumentationen och förbereder hur det följande samtalet ska läggas upp. Ofta finns en klar linje i argumentationen som man till viss del döljer. Det är inte heller så att man i alla avseenden redovisar de ”verkliga” skälen till de ställningstaganden man kommit fram till.

I fasadarbetet ingår också att ansträngningar görs för att personal ska framstå som tillförlitlig och pålitlig. De överenskommelser som arbetslaget kommit överens om *presenteras* därför snarast för förälder och elev utan att det är helt tydligt att det är detta som sker. Med det menar jag att den ytligt dialogiska formen i vissa samtal döljer att personalen i själva verket snarare ”driver en bestämd linje” och att samtalet i vissa fall snarast syftar till att ”få med” förälder

och elev på de åtgärder som man föreslår. Den mest kritiska punkten förfaller att vara kategoriseringen av eleven eller *hur* problematiken ska förstås, eftersom det i sin tur utgör en förutsättning för de åtgärder som sedan vidtas. Här framstår det också som mest problematiskt för förälder och elev att rubba den linje som personalen driver. Det blir tydligt i exempelvis i samtalen om Nils där hans mamma försöker förändra själva definitionen av problematiken genom att hävda att Nils i själva verket utsetts till syndabock. Något som en enig personal använder olika strategier för att motsätta sig.

Med detta menar jag inte att personalen medvetet försöker vilseleda förälder eller elev. Det är snarast så att de institutionella behoven kommer att väga tungt i en komplex verksamhet som skolan där ett flertal intressen ställs mot varandra. Sättet att kommunicera kommer närmast att framstå som en förutsättning för att arbetet ska löpa så friktionsfritt och smidigt som möjligt. Jag kommer fortsättningsvis att ge några exempel som belyser detta. I fyra av fallen är förhandlingen i arbetslaget i stort sett redan avklarad innan det första mötet inleds, det gäller Gustav, Ellen, Anna och Tobias. Hur problematiken ska förstås och vilka åtgärder som anses vara lämpliga förefaller redan ha diskuterats. När det gäller Nils och Ville sker däremot en förhandling vid arbetslagets möte som resulterar i att en gemensam linje utarbetas och en gemensam förståelse skapas, i alla fall temporärt.

Fasadarbete i de olika arbetslagen

Ett tydligt exempel på när de institutionella behoven inte redovisas öppet är vid förhandlingen om hur problematiken runt Gustavs ska uppfattas. Ett led i arbetslagets finslipning av argumentationen är ett medvetet byte av begrepp; specialpedagogen föreslår att man ska tala om Gustavs *behov* i stället för hans *problem* vid det följande samtalet med föräldern. Hon hänvisar till att formuleringen *behov* är mer positivt laddad och hon visar att hon är angelägen om att göra ett gott intryck på föräldern. Det kan möjligen tolkas som att personalen ger sken av att utgå från Gustavs perspektiv i högre utsträckning än vad man i realiteten gör. På en nivå kan huvuddelen i samtalet sägas handla om att personalen behöver få föräldrarnas medgivande till att Gustav tillbringa en stor del av sin tid i gruppummet med resurspersonalen. De orsaker som personalen för fram för att legitimera de avskiljande åtgärderna är Gustavs behov av "lugn och ro". Några andra skäl redovisas inte öppet. Samtidigt framgår det att resurspersonalen har halva sin tjänst knuten till Gustav och den andra halvan till en annan elev i samma klass. Därmed fyller resurspersonen en

heltidstjänst för de båda eleverna. Genom att föräldrarna godtar att Gustav tillbringar större delen av tiden i grupprummet kan resurspersonalen få tillräckligt många timmar för att täcka en heltidstjänst i klassen. Det finns skäl att anta att skolans behov av att tjänsteplanering är en tungt vägande orsak till att arbetet organiseras som det gör, trots att detta argument varken framförs under arbetslagets möte eller vid det efterföljande mötet med föräldern.

Skillnaden mellan de båda samtalen i Ellens arbetslag är mindre än i de övriga fallstudierna. Det förefaller heller inte som om några kontroversiella frågor tas upp till behandling vid de studerade mötena. Samtalen kan snarare ses som "avstämning" av hur arbetet fortskrider. Det kan dock inte uteslutas att mer kontroversiella frågor behandlats vid tidigare samtal. En antydning om detta blir synligt då Ellens delaktighet i klassen på längre sikt diskuteras. Även här framstår skolans behov av planering som ett tungt vägande argument.

Även vid samtalet där Annas åtgärdsprogram uppdateras och där innehållet också i huvudsak kan ses som färdigförhandlat, rör det sig snarast om att "få med föräldrar och elev" på de åtgärder som personalen har initierat. Trots att både Anna och hennes föräldrar uppger att de har haft inflytande över upplägget i ett tidigare skede, används mötet med dem främst till att verifiera den tidigare förhandlingens giltighet. Detta lyckas man också med trots motstånd från Anna. Annas placering i särskolan är klar redan innan studien inleds men kan, som tidigare nämnts, följas genom de olika åtgärdsprogrammets texter. Däremot framstår det som att Annas föräldrar har en större möjlighet att påverka hennes vistelse på praktikplatsen. Annas egen uppfattning har enligt personalen skiftat från gång till gång och får därigenom allt mindre genomslag i förhandlingen.

Samtalet om Tobias skiljer sig från de övriga samtalen genom att den egentliga förhandlingen hade skett redan *innan* arbetslagets möte på utsatt tid. Vid detta möte deltog, enligt uppgift, endast klassföreståndaren och SO-läraren. Förhandlingen gjordes med utgångspunkt från nedskrivna noter från övriga ämneslärare. Varför mötet var avklarat redan före den avtalade tidpunkten gick inte att få klarlagt men en möjlig orsak kan vara att personalen inte vill ge någon utomstående tillträde till samtalet back-stage. Detta möte resulterade, som i de övriga fallen, i att personalen kom fram till en gemensam definition av problematiken. Vid det senare samtalet med förälder och elev framstod

personalen som ett enigt team⁷⁰. Resultatet av förhandlingen presenterades för Tobias och hans förälder liksom vilka åtgärder som personalen ansåg vara relevanta. Något utrymme för dem att komma med invändningar gavs knappast. Till skillnad från i de övriga fallen visade personalen här inte upp någon ”dialogisk fasad”, utan demonstrerade uttryckligen att tolkningsföreträdet var stabilt placerat hos dem.

Vid arbetslagets förberedande samtal runt Nils förfaller personalen ha vissa svårigheter att enas om en uppfattning som kan godtas av samtliga deltagare. Motstridiga uppfattningar ventileras på ett relativt öppet sätt och man har svårigheter att enas om vilka åtgärder som ska vidtas. Man skulle kunna påstå att teamet inte är särskilt starkt. En orsak kan vara att en stor del av personalen är nyanställd och att man helt enkelt inte hunnit arbeta sig fram till att bli ett välfungerande team. När föräldern deltar vid det senare mötet uttrycker hon ett perspektiv som går emot personalens. Det är det enda exemplet i studien på en relativt öppen motsättning mellan förälder och personal. Föräldern formulerar tydlig kritik både mot det som hon uppfattar som dålig disciplin och ordning i klassen i allmänhet och mot att Nils upplever sig som ”syndabock” och uteslutits från skolresan. Båda dessa invändningar syftar till en omdefiniering av själva problematikens kärna. Det är således ett mycket känsligt tema som ventileras. Inför detta ”yttre hot” enas personalen runt specialpedagogen. Det är svårt att se att föräldrarnas kritik får något direkt genomslag i hur problematiken ska uppfattas. Möjligen kan hennes påpekanden medverka till att personalen efter mötet definierar Nils som ”en som hänger på” snarare än ”en som orsakar problem”. Hur mammans opposition i övrigt påverkar personalens syn på Nils, framgår inte.

Under förhandlingen i Villes arbetslag flyter en motsättning mellan olika sätt att definiera problematiken upp till ytan. Följen blir den omförhandling, som beskrivs i resultatkapitlet, då klassföreståndare får vetskap om Villes dyslexidiagnos. Karaktäristiskt för arbetet i Villes arbetslag är, som tidigare nämnts, att externa experter får stort inflytande i förhandlingen genom att specialpedagogen agerar ”budbärare” åt dem. Klassföreståndaren ger acceptans åt beslutet att förändra de pedagogiska förutsättningarna även om ett visst motstånd hos henne kan skönjas. Vid mötet med föräldern döljs den tidigare motsättningen och personalen agerar som ett enigt team inför förälder och elev.

⁷⁰ Att det förekommit olika uppfattningar om Tobias problembild visar sig också i åtgärdsprogrammets texter som jag tidigare kommenterat.

Det förefaller heller inte som att varken förälder eller elev får klart för sig att omdefinieringen får relativt omfattande konsekvenser för det fortsatta arbetet. Att Ville därigenom får tillgång till en kostsam digital utrustning som inte belastar skolans konto är möjligen heller inte oviktigt.

Vid analys av de olika intressen som sammanfaller i arbete med åtgärdsprogram framkommer flera olika motsättningar. Dels är ett flertal personer engagerade i varje elevs skolsituation samtidigt, vilket medför ett behov av samarbete i personalgruppen. Dels finns tydliga intentioner från regering och riksdag om att elevers och föräldrars inflytande ska öka⁷¹. Dessutom vidgas skolans uppdrag ständigt till att omfatta allt fler uppgifter. Detta sammantaget leder till att ett flertal motsättningar måste hanteras samtidigt. Det ”dubbla samtalet” kan ses som en del i denna strategi. Det finns ingen anledning att ha synpunkter på att personalen ”pratar sig samman” och inventerar tillgängliga resurser inför samtal med förälder och elev. Däremot är det viktigt att vara tydlig med att det är detta som sker eftersom det får omfattande konsekvenser för föräldrars och elevers möjlighet till reellt inflytande. De riskerar annars att ovetandes spela med i något som kan liknas vid ”ett spel för gallerierna” med en förespegling om inflytande som inte kan infrias eftersom ett flertal betydelsefulla beslut vanligtvis är tagna vid en tidigare tidpunkt. En öppenhet eller transparens kring den beskrivna beslutsgången skulle enligt mitt sätt att se gagna föräldrars och elevers möjligheter till verkligt inflytande.

Vid institutionaliserade personliga samtal pågår en förhandling om vems perspektiv som ska få företräde. Studiens resultat visar, i likhet med tidigare studier att de institutionella behoven får ett betydligt större inflytande än övriga aktörers framför allt över hur problematiken definieras men också över hur de pedagogiska insatserna som sedan följer ska utformas (Cedersund & Säljö, 1992; Hjärne, 2004; Adelswärd, Evaldsson & Reimers, 1991). Om skolans personal anser att en elev är i behov av en särskild insats är det svårt för förälder eller elev att hävda en annan ståndpunkt. Studien visar att de oftast accepterar fördelningen av inflytande utan något tydligt ifrågasättande. Även när föräldrar i slutet av samtalen tillfrågas om de har något att tillägga eller om det är något de undrar över möts detta vanligen med tystnad. Liknande mönster framkommer vid utvecklingssamtal, se exempelvis Adelswärd & Nilholm, 1999; Hofvendahl,

⁷¹ Det uttrycks exempelvis genom skrivningen i grundskoleförordningen 5 § där texten skärpts från att förälder och elev *bör* ha inflytande över utarbetande av åtgärdsprogram till att de *ska* ha det (min kursivering).

2006. Det problematiska, enligt mitt sätt att se, är inte i första hand att skolan har tolkningsföreträdare utan att föräldrar och elever uppvisar en så hög grad av undergivenhet.

Kategorisering av elever med komplex problematik

Undersökningen visar att variationen i arbete med åtgärdsprogram på de lokala skolorna är stor. En betydelsefull faktor är de olika diskurser som behandlats under föregående rubrik. Andra skillnader kan sökas i skolstorlek och vilka skolår som finns representerade på skolan och i sociala skillnader i de olika skolområdena.

Som enkätstudien visar är det vanligt förekommande att elever anses ha flera olika svårigheter samtidigt. Två tredjedelar av samtliga elever i enkätstudien anses ha 3-6 olika typer av svårigheter samtidigt. Det innebär att deras problembild framstår som komplex och möjligen också att deras problembild kan tolkas på olika sätt under olika förhållanden i tid och rum.

När pedagoger talar om ”elever i behov av särskilt stöd”, benämner de ofta samtidigt den problematik som eleven uppfattas ha. Genom denna språkhantering kategoriseras eleven som exempelvis en elev med läs- och skrivsvårigheter eller koncentrationssvårigheter. Studien visar att pedagoger vid många tillfällen gör förenklingar för att kunna hantera komplexiteten i den dagliga verksamheten. Ett exempel är att förlägga den problematik som uppstår hos den enskilda eleven i stället för att se den som något som uppkommer i ett visst sammanhang och under vissa förhållanden. Denna individualisering och dekontextualisering kan i sin tur ses som en av orsakerna till de kraftiga växlingar i hur elevers problematik förstås och beskrivs över tid. Flera författare (Mehan, 1986; Börjesson & Palmblad, 2003; Hellblom-Tibblin, 2004) skildrar hur uppfattningen av elevens problematik skiftat genom olika epoker och påverkats bland annat av vilken profession som för tillfället haft makten att definiera problematiken. När exempelvis ett medicinskt perspektiv får stort inflytande över kategoriseringsprocessen förskjuts samtidigt förståelsen av den aktuella problematiken åt ett medicinskt håll. Det kan ses som en av orsakerna till den kraftiga ökningen av elever som fått en neuropsykiatrisk diagnos under de senaste decennierna (Hellblom-Tibblin, 2004). Även om medicinsk diagnostisering enbart utförs av läkare kan ”talet om” en elevs eventuella problematik bland personal ”bädda för” att elevens föräldrar uppmanas att ansöka om att en sådan medicinsk utredning görs. Att elevens problembild i

många fall uppfattas som sammansatt och diffus kan möjligen bidra till att elevens problematik också benämns på olika sätt vid olika tidpunkter. Detta kan i sin tur medverka till att nya diagnoser i vissa fall får relativt stort genomslag i skolans praktik, inte enbart för de elever som får en medicinsk diagnos men även för andra elever som lärare "misstänker" motsvara kriterierna för funktionsnedsättningen i fråga. I själva "vagheten" ligger så att säga en resurs som kan användas för att benämna problematiken på skilda sätt (Mehan, 1986). Så snart en kategori är etablerad finns också en tendens att finna elever som motsvarar kategorin i fråga (Hacking, 1986). En majoritet av de elever som uppfattades som skolomogna under 1940-talet sågs möjligen som elever med psykosociala problem på 1960-talet och som DAMP-barn på 1980-talet. Språket är således ett kraftfullt instrument som har en särställning i förhållande till hur vi benämner olika typer av problem.

Kategorisering är således något som försiggår i den dagliga aktiviteten snarare än något som skapas "utanför språket" (Edwards & Potter, 1992). Att *tala* om eleven och den problematik som hon eller han uppfattas ha kan ses som ett sätt att ordna eller kategorisera världen. Genom att benämna elevens problematik på ett visst sätt i stället för ett annat bidrar pedagogerna så att säga till att "konstruera eleven".

Olika aspekter av inkludering

I avsnittet "sammanfattande slutsatser" redogjorde jag för en modell där jag delat in inkluderingsbegreppet i tre olika undergrupper. Modellen konstruerades med utgångspunkt från studiens resultat och användes sedan som analysverktyg för att närmre studera i vilka olika avseenden en elev kunde bedömas vara inkluderad i sin respektive verksamhet.

Som jag redogjort för i avsnittet "Begreppsförklaring" använder jag ordet inkludering i en pragmatisk eller praktisk bemärkelse. Jag tar således inte hänsyn till om eleven ursprungligen tillhört en viss grupp där hon eller han funnits med från början. Däremot kan de tre aspekterna (rumslig-, social- och didaktisk inkludering) användas för att undersöka om och i så fall i vilka avseenden en elev är inkluderad i praktiken. Det kan också innebära att fokus

förskjuts från observation av skilda organisatoriska nivåer⁷² till fokus på olika pedagogiska åtgärder som möjliggör inkludering ur de olika aspekterna.

En av anledningarna till att jag valt att använda inkluderingsbegreppet på beskrivet sätt är mina erfarenheter från arbete i skolans praktik. Det är inte helt ovanligt att elever med omfattande behov av stöd placeras tillsammans med andra elever utan att någon genomgripande anpassning till elevens förutsättningar görs. Det kallas sedan inte helt korrekt för inkludering⁷³. Särskilt förfaller det att gälla för elever som uppfattas ha en otydlig eller diffus problematik. Om dessa elever ursprungligen tillhört gruppen eller inte har relativt liten betydelse för hur den aktuella skolsituationen tar gestalt. Att använda inkluderingsbegreppet ur ett ideologiskt perspektiv (Haug, 1998) riskerar därför att osynliggöra vissa betydelsefulla aspekter som det tredelade inkluderingsbegreppet i stället belyser.

Inkludering bör heller inte ses som ett konstant tillstånd utan snarare som en ständigt pågående och många gånger krävande process som berör den sociala omgivningen där eleven ingår. Den bör heller inte som vanligt är i dag ses huvudsakligen ur ett ”rumsligt” perspektiv. Får eleven finnas med på sina villkor i gemenskapen med skolans personal och med andra elever? Anpassas elevens undervisningsmaterial efter hans eller hennes förutsättningar? Eller ”sitter eleven av” en stor del av sin tid utan att gå framåt i sin utveckling? Inkluderingssträvanden på formuleringsarenan riskerar i vissa fall att istället bli till ekonomiska besparingar på realiseringsarenan.

Fallstudierna visar också att graden av elevens behov inte har någon större betydelse för deras möjligheter att delta i en verksamhet som kan betraktas som inkluderade med avseende på samtliga av de beskrivna aspekterna.

Sammanfattningsvis visar studien att arbete med åtgärdsprogram förfaller att accentuera eller förstärka sättet man redan arbetar på. I en inkluderande verksamhet stöder arbete med åtgärdsprogram inkludering genom att olika pedagogiska strategier analyseras och samordnas. I en exkluderande verksamhet däremot, förstärks den exkluderande tendensen genom att programmet snarare befäster synen på individen som bärare av sin problematik. Eleven stigmatiseras

⁷² Det tre nivåerna individ- grupp- och organisationsnivå beskrivs i en skrift från Skolverket (2001a)

⁷³ Skolans personal uppger i många fall att de anser sig sakna den kunskap som krävs för att anpassa undervisningssituationen så att dessa elever ska kunna delta på sina egna villkor.

och de berörda parterna går miste om den dialog som skulle kunna komma till stånd. Åtgärdsprogram kan därmed snarast ses som en indikator på hur verksamheten fungerar.

Reflektion kring studiens genomförande

I föreliggande studie har jag använt mig av olikartad empiri. Kombination av olika metoder innebär vissa svårigheter och det kan alltid diskuteras om de teoretiska utgångspunkterna är kongruenta. I detta fall har jag intresserat mig för hur åtgärdsprogram formeras först ur en mer översiktlig eller kvantifierbar aspekt som jag i ett senare skede valt att fördjupa genom de olika fallstudierna.

Avsikten med att kombinera olika metoder är att få en bred och djup bild av arbete med åtgärdsprogram i den berörda kommunen. Att studera den sociala praktiken med hjälp av flera olika metoder kan bidra med en komplex och mångfacetterad beskrivning som också kan beskrivas som *triangulering* (Hammersley & Atkinson, 1995; Beach, 1997; Bryman, 2004). Begreppet triangulering⁷⁴ används för att beteckna att ett objekt betraktas från flera olika håll. Även om de olika delstudierna inte helt igenom ställer samma frågor bidrar de till att fördjupa kunskapen om arbetet med åtgärdsprogram i kommunen som helhet och på de lokala skolorna.

I fallstudierna har jag valt att göra färre och mer omfattande studier. Jag har också använt mig främst av intervjuer och av inspelade samtal där samtalen under studiens gång fått en mer framskjuten position. En anledning är att ”tal medan det pågår” är av central betydelse i så gott som alla sammanhang där människor möts (Heritage, 1984). Genom att registrera naturligt tal eller ”tal medan det pågår” i sammanhang där det utspinner sig kan andra saker avtäckas än vid traditionella intervjuer. Beteckningen naturligt tal ska här inte tas alltför bokstavigt. Inget datamaterial förblir opåverkat av forskarens närvaro men med denna teknik blir det möjligt att studera andra saker på ett annat sätt än vid intervjuer. Om jag hade använt andra metoder skulle jag sannolikt ha fått delvis andra svar på mina forskningsfrågor.

Pedagogiska implikationer

När det gäller dokumentationen i sig framstår det som rimligt att anta att det nedskrivna dokumentet indikerar kvaliteten på verksamheten i arbetslaget. Ett

⁷⁴ Termen har ursprungligen anknytning till navigering.

omsorgsfullt och noggrant skrivet åtgärdsprogram med kartläggning och analys på individ-, grupp- och organisationsnivå skulle med denna logik spegla en god lärandemiljö. Detta tycks dock inte vara fallet. Vid flera tillfällen framstår det tvärt om som att enkla dokument utarbetas i välfungerade verksamheter.

Åtgärdsprogram som utarbetas efter ”konstens alla regler” innebär således inte alltid någon kvalitetshöjning i det praktiska arbetet runt elever i behov av särskilt stöd.

Studiens resultat tyder på att väsentliga aspekter snarast är om åtgärdsprogrammet skapas i dialog och om det används som ett verktyg i praktiken. När utarbetande av åtgärdsprogram bildar basen för pedagogiska diskussioner i arbetslag och med förälder och elev, kan de bida till att skapa förutsättningar för lärande som tar sin utgångspunkt i elevens behov och intressen. Det finns också en poäng i att skilja mellan att utarbeta åtgärdsprogram för en elev i en komplicerad lärandesituation och en elev i en mindre komplex situation. När problematiken är tydlig och transparent kan ett enkelt åtgärdsprogram utarbetas. När svårigheterna i mötet mellan verksamhet och elev är omfattande och svåra att ringa in krävs däremot en noggrann kartläggning och analys för att ett åtgärdsprogram ska bli ett effektivt redskap.

Det är också viktigt att vara tydlig med att det inte är individen som ska ”åtgärdas” i ett åtgärdsprogram utan de pedagogiska förutsättningarna i skolan. Om hinder sedan anses föreligga på grupp- eller organisationsnivå handlar främst om hur skolan i fråga är organiserad. I skolor där merparten av administrativa beslut, som exempelvis resursfördelning, tas i arbetslaget är det knappast relevant att göra denna uppdelning. Det handlar snarast om mötet mellan individen och omgivningen.

Enkelt utformade åtgärdsprogram och individuella utvecklingsplaner liknar ofta varandra. På flera av de undersökta skolorna fanns vid tiden för studien identiska dokument med dessa två olika rubriker. Skillnaden mellan de två typerna av dokumentation är dock att särskild uppmärksamhet riktas mot elevens skolsituation i ett åtgärdsprogram. Det kan i sin tur ge både positiva och negativa effekter. En positiv aspekt är att det medför en tydlig markering både i arbetslag och inför elev och föräldrar att insatser krävs. Genom att Skolverket via inspektion har möjlighet att kontrollera hur personal arbetar med åtgärdsprogram i det enskilda elevfallet finns här också en kontrollfunktion

inbyggd. Det innebär att en elev som befinner sig i en komplicerad situation garanteras viss uppmärksamhet och stöd genom att ett åtgärdsprogram utarbetas. Som en negativ effekt kan nämnas att eleven kan uppleva sig som utpekad eller stigmatiserad särskilt när det gäller värdeladdade benämningar. Det förefaller dock finnas en relativt hög grad av medvetenhet om detta bland skolans personal. Studiens resultat pekar mot att fördelarna med denna särskilda uppmärksamhet i flertalet fall överväger. Att ett åtgärdsprogram utarbetas för den berörda eleven är i sig inte någon garanti för att arbetet i arbetslaget ska anpassas efter elevens förutsättningar. Det förefaller dock som att en dialog mellan samtliga inblandade bidrar till en gynnsam utveckling.

Som jag tidigare antytt framstår rektors roll som svår att överskatta i relation till elever i behov av särskilt stöd. En rektor med engagemang och intresse för utveckling av verksamheten för att möta elever från deras behov får stor betydelse i praktiken. Det framstår också som att insamling och arkivering av åtgärdsprogram hos rektor är en betydelsefull faktor för framgångsrikt arbete.

Dels uttrycker det en inställning där åtgärdsprogrammet tillmäts relativt stor betydelse, dels medverkar det till någon form av kontroll.

Vid beskrivning av arbetet i de olika arbetslagen riskerar jag, som nämnts under rubriken etik, att kritisera de personer som ingår i studien. Särskilt gäller det personalen på de olika skolorna. Denna risk är större vid analys av samtal än vid redovisning av enkätstudien som sker på en mer allmängiltig nivå där enskilda personer inte kan identifieras. En anledning till att personal kan uppfatta sig som kritiserad är att de dilemman som visar sig i klassrummet inte på något enkelt eller entydigt sätt låter sig lösas. Ett dilemma⁷⁵ karaktäriseras just av att det inte finns något otvetydigt sätt att lösa den motsättning som uppstår. Personal utsätts för en mängd motstridiga krav som exempelvis att eleven ska tillhöra sin reguljära klass i så stor utsträckning som möjligt samtidigt som de i vissa fall anses behöva speciell undervisning. Dilemmat mellan avskiljning och gemenskap belyses för samtliga av studiens elever. Dessa dilemman måste istället hanteras här och nu och i denna hantering finns så att säga motsättningen ”inbyggd”. Det går helt enkelt inte att tillgodose de båda kraven fullt ut.

Min intention är således inte att kritisera skolans företrädare. De ska snarast ses som företrädare för den institution där de arbetar.

⁷⁵ Se Bakgrundskapitlet för en mer detaljerad beskrivning av hur jag uppfattar dessa dilemman.

Jag uppfattar det som att åtgärdsprogram infördes i svensk skola utan att beakta frågan om hur detta skulle kunna fungera i en komplex skolpraktik. Någon mer omfattande debatt fördes aldrig. Lärarna förväntades klara detta utan någon direkt fortbildning för uppgiften. De instruktioner som gavs var många gånger bristfälliga och den eventuella forskning som låg bakom idén med åtgärdsprogram kom sällan lärarna till del. Uppgiften att formulera åtgärdsprogram lades på lärarna utan att det fördes några ingående diskussioner om rimligheten i uppdraget. Väl utvecklade åtgärdsprogram ställer stora krav på tydlighet och genomskinlighet från lärarnas sida. De förväntas också på olika sätt kunna argumentera för rimligheten i denna form av dokumentation i förhållande till elever och deras föräldrar.

SUMMARY

Introduction

At the beginning of the 1990s, the Swedish Parliament voted in favour of more detailed documentation of the pupils who, for different reasons, are considered to be in need of special support. This form of documentation was given the name Individual Education Plan (IEP). This thesis focuses on how these IEPs are constructed in the school's practice. An IEP is a written document formulated on the basis of discussions between school staff and the pupil and his/her parents. Drawing up an IEP can be said to have two sides, one visible via a text and one invisible, which is expected to have an effect on the school's practice. According to the Compulsory School Ordinance (SFS 1994: 1194, Ch. 5, § 1), an IEP must be drawn up for all pupils considered to be in need of some form of special support measures. An IEP is intended to help schools provide pupils, who risk not reaching the knowledge goals, with support that increases their ability to reach the goals set up. IEPs are an example of the documentation culture, which emerged during the so-called system change in the 1980s when decentralisation and management by objectives made greater demands on documentation at both the central and the local level (Englund, 1996).

A central goal of collaboration in drawing up an IEP is to increase the participation of pupils and parents in the process (Board of Education, 2001). IEPs can be said to be part of a tradition in Swedish educational policy where dialog is considered to be very important (Adelswärd Evaldsson & Reimers, 1991). These dialogs have several functions; they should both provide information and create relationships. They also differ from "normal dialogs" in that they are planned and that the participants should reach some form of common standpoint or agreement. They are also intended to evaluate primarily the activity in question, but also to some extent the pupil, which thus gives them a marked moral dimension (Evaldsson, 2004). However, these dialogs do not take place between equal parties; there is a built-in hierarchical structure, their form is personal yet institutional, so-called *institutional personal dialogs* (Luckmann, 1987). It is considered important that the voices of all the participants are heard in the dialogs. A prerequisite of a dialog between members of a professional team and between these members and others being able to proceed smoothly is that nobody is "left out" or "loses face" during the

dialog. In this “game”, it is considered important that nobody should lose his face and be seen in an unfavourable light (Goffman, 1959/1974a). The built-in tension existing between on the one hand the explicit intention that all voices should make themselves heard at the same time as the institution, on the other, has an advantage by virtue of its priority right of interpretation, is central in this study.

The investigation presented in this thesis consists of two parts, a quantitative questionnaire study and qualitative case studies. First, the questionnaire study was carried out, which then partly formed the basis of the selection of six different case studies.

Background and overall aim

A so-called dilemma perspective is used in the study in order to emphasise central questions (Clark, Dyson & Millward, 1998; Dyson & Millward, 2000; Nilholm, 2005). From a dilemma perspective, the school’s activities are viewed as an arena where different dilemmas become visible. What characterises a dilemma is that the conflicts that exist cannot in any real sense be solved. Accordingly, conflicts of interests between different groups and between changing goal formulations must be handled temporarily. One such dilemma concerns, for example, the view of differences between pupils. All pupils should be treated on the basis of their differences at the same time as they should also acquire certain common experiences. These dilemmas, in turn, form the starting point for processes that result in the categorisation of pupils. This categorisation takes place irrespective of whether it is intentional or not. For example, pupils are categorised according to age and sex or as pupils who have passed or not passed. Categorisation is, so to say, part of the institution’s way of communicating (Hacking, 1986; Hall, Sarangi & Slembrouck, 1999). Another distinctive feature of the perspective is that research is mainly conducted by means of concrete methods. Research that takes a dilemma perspective as its starting point studies primarily concrete practices where the complexity is manifested on the basis of the dilemmas to be handled. Interest is thus focused on how these dilemmas take shape in specific circumstances in time and space.

As regards the study as a whole, the research interest is focused on attempting to understand the process whereby IEPs are drawn up on the basis of different interests and in different local contexts.

Questionnaire study to investigate how one municipality handles IEPs

Information about the pupils in the municipality studied, who were considered to be in need of some form of support, was gathered by means of a questionnaire study involving a large number of teachers. There were about 4,000 pupils in the school years 1-9 in the municipality. Of these, about 22 per cent were considered to be in need of some form of support, according to the responses to the questionnaires. 864 questionnaires were filled in, one for each pupil considered to be in need of some form of support. Of these, 661 pupils had an IEP while 203 did not even though it was felt that they needed one.

The aim of the questionnaire study was to gather the basic information to enable a broad description to be made of the work with IEPs being done in the municipality. More precisely, the aim of the study was to bring out and investigate the importance of participation for pupils' ability to reach the goals. Collaboration and participation were studied with respect to school staff and parents and pupils. Additionally, the study aimed to bring out the variation between different school catchment areas and school years and thus establish the starting point for the case studies. The questions elucidated concerned, for example, why the IEP was drawn up, which persons took part in this, what type of measures were proposed and to what extent these measures were considered to contribute to goal fulfilment.

All the answers to the questionnaires take the form of estimates made by the informants. The results of the study are mostly shown in frequency tables and cross tables to illustrate the relationships visually. In certain cases, e.g. when testing whether and to what extent the pupil's participation is important for goal fulfilment, Somer's D (Healey, 2005) is used. The choice of analysis method is based on the scale level of the variables – ordinal scale – and the fact that it is not only the strength of the relationship but also the significance in the variables' dependence-independence relationships that are investigated.

The questionnaire study confirms the results from earlier studies (Board of Education, 2003; The Swedish National Agency for School Improvement, 2005), which show that more than 20 per cent of all pupils are considered to be in need of some form of support. Just under one fifth of the pupils in compulsory school (17%) also have an IEP. In other words, very much work is being done on IEPs.

The results from the questionnaire study show that collaboration between school staff members is relatively common. Working with IEPs can be said to be teamwork in which the class teacher plays a central role. On the other hand, the participation of pupils and parents is less well developed. In many of the cases, they do not participate actively. It also emerged that in about 90 per cent of the cases, the informants estimate that work with IEPs in some way makes it easier for the pupil and contributes to greater goal fulfillment. Thus, the dialog, which nevertheless takes place, appears to have a favourable effect. This is worth emphasizing, particularly since the questionnaire results show that the pupil's prerequisites of succeeding in reaching goal fulfillment are dependent on the active participation of both the parent and the pupil.

The results also show that when teachers assess the pupil's and the parent's participation as relatively substantial, they consider at the same time that they have succeeded in reaching the goals laid down to a much larger degree than would otherwise have been the case. Distribution according to sex is uneven. Of the pupils with IEPs, 67 per cent are boys and 33 per cent girls. The study also shows that there is in general a difference in the willingness to draw up IEPs for boys and girls, respectively.

Case studies investigating negotiating processes in conjunction with IEPs

The second sub-study consists of case studies. The six case studies contain descriptions of how work on IEPs took shape in six different teams at different schools in the municipality investigated. I conducted interviews with the pupil, the parents, the teacher, the principal and different key-persons connected with the selected pupil. I also met each team on two occasions. At the first of these meetings, *the team's preparatory discussion*, plans are made for the second meeting, *discussion when drawing up IEPs*. During the first meeting, the staff discuss the pupil's situation and agree on how the work should be carried out. The parent and the pupil are generally given the opportunity to participate in the second meeting.

The research questions in the case studies concern questions about parents' and pupils' active participation in the process. Their aim is also to more closely define how the pupil is described in the document. What measures are considered to be relevant and who is regarded as being responsible for the

measures being carried out were also investigated. Furthermore, I studied is whether the work with IEPs contributes to the inclusion of pupils in the practice.

The theoretical framework

The study's starting point is a sociocultural perspective (Säljö, 2000, 2005; Wertsch, 1991, 1998). This means that language is regarded as a collective tool for understanding and interacting with the world. Consequently, the ways in which different thoughts and ideas emerge in practice becomes significant and the interaction between the individual and the collective is of central importance. Further, it is claimed that institutions "speak" through the individuals who act as its representatives. A fundamental assumption is also that talk and action cannot be kept separated. Instead, talk is seen as a form of action (Edwards, 1997).

When it comes to the study of the different dialogs during the construction of IEPs, I take the view of language as dialogical (Bakhtin, 1981, 1986) as my starting point, which means that no statements are regarded as meaningful solely in their own right. They always contain traces of previous statements and can thus be regarded as a response to something uttered earlier. All dialogs contain a surplus of meaning, which means that there are many different ways of interpreting what is said.

When analysing the dialogs, Goffman's theatre metaphor and his concepts of *team*, *regions*, *back-stage* and *front-stage* have been used as analytical tools (Goffman, 1959/1974a). I also use his conceptual framework for so-called *facework*. The teacher collective is seen as a *team* where the staff act together and where maintaining a professional "face" is important. Some things that cannot be said on the official stage, the *front-stage*, can, on the other hand, be discussed behind the scenes.

The methodical research framework

An ethnographic method is used in the case studies (Hammersley & Atkinson, 1995). This involves gathering a comprehensive body of empirical material over a long period of time. Furthermore, mainly unstructured data material, such as audio-recorded dialogs as they took place in their context, was used. The study has a microethnographic approach focusing on the analysis of dialogs (Bergqvist, 1990; Bryman, 2004). This means that different interviews and dialogs in conjunction with drawing up IEPs have been studied in greater detail. When analysing dialogs and texts, the theoretical and methodological

standpoints have been interwoven. This means that both theory and method can be seen as parts of coherent theoretical framework (Fairclough, 1992; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Winter Jørgensen & Phillips, 1999). What the methods chosen have in common is that they share the view of language as a dynamic form of social practice that forms the social world.

The selection of the pupils was made on the basis of a categorisation scheme. Six pupils with different types of perceived problems were selected. One pupil with a less complex and one with a more complex disability, one pupil with more complex and one with less complex learning disabilities, one pupil with concentration difficulties and, finally, one pupil with both concentration difficulties and a physical functional impairment were then matched with the categories. After careful consideration, the selection was thus made on the basis of how the pupils' problems were perceived. Another criterion was to have a spread between different factors such as gender and the different municipal school catchment areas.

The collection of the study's empirical material began in autumn, 2002 and was completed in autumn, 2003. Interviews with pupils, the pupils' parents and a number of key persons were audiotaped. The discussions at the two meetings (the team's preparatory discussion and the subsequent meeting when parent and pupil participated in the dialog in conjunction with drawing up an IEP) when the pupil's IEP was updated were also audiotaped. In connection with this, classroom observations and sociograms were made (Moreno, 1934). Additionally, all the IEPs for the pupil involved were collected. This was followed by the lengthy process of analysing and processing data in different steps.

Case study results

The results from the case studies show that the school staff usually collaborate in the work on IEPs. When the pupil has a resource person, she is most often present during the meetings. In the cases when a special needs teacher is a member of the team, she is usually in charge of both the meetings. Nevertheless, the class teacher appears to hold a key position when it comes to drawing up the concrete document. The same staff members most often participate in the second meeting, i.e. the dialog when drawing up the IEP. The pupils' mother attended all the meetings, to which the parents were invited, while the pupils' father attended on only one occasion. It seems as if this type of school meeting is

regarded primarily as a matter concerning the pupil's mother. The pupils participated in half of the cases.

It is worth noting that the pupil's participation is not regarded as matter of course. In two of the cases, the reason given for the pupil's absence was that the pupil was considered to have such serious problems that the staff felt that it would not be meaningful for the pupil to participate. In one case, the pupil did come to the meeting despite the fact that both his mother and the special needs teacher said that they had tried to persuade him to come.

Discussion

The findings point to two central results: Firstly, the process during which IEPs are drawn up for the six pupils differs in several respects from case to case. There are different ways of talking and thinking in the team. Here, we can talk about two different discourses. Secondly, the dialogs that take place in conjunction with drawing up IEPs most often consist of two different dialogs. In these "double dialogs", parents' and pupils' influence in the process is limited. Important decisions are usually made prior to the meeting they participate in although this is not mentioned openly.

In the result section, I gave an account of how the different discourses took shape in the different teams. These discourses are constructions, which I have drawn up and named.

In some teams, the discourse is dominated by a relatively refined discourse. In other teams, however, there are traces of several different competing or interacting discourses. I call the discourse as a whole at one of the schools *dialogical*, even though some of the other schools display traces of this dialogical discourse. Another discourse is described as a *delegation culture* and is found in several of the teams at one of the schools studied. These discourses, in turn, control parents' and pupils' ability to participate.

It seems that elements of a *dialogical* discourse facilitate professional development and contribute to raising competence in the team as well enabling communication with both the pupil and the parent. Different perspectives are made visible and an inflow of different voices means that there are opportunities for influencing the decisions made. Also the *care-oriented* discourse can be seen

as relatively *open*. The difference between these two discourses is primarily that the care-oriented discourse can be said to have a “top-down” perspective where the professionals are regarded as possessing the more highly valued competence. Opinions given by the person “taken care of” do not have as much influence on the decision-making process. A *diagnostic* discourse is characterised by diagnostic categories, in this case diagnoses made by doctors, having a more prominent position in the dialogs concerning how a pupil’s problems should be defined. A logical consequence of this is that different types of expertise take precedence in the process at the expense of the school’s own staff. The dialogs in a diagnostic discourse appear to be relatively *closed* and talk about the pedagogical measures tends to be given less space than, for example, in a dialogical discourse. The *expertise-oriented* discourse is similar to the diagnostic discourse. The principal difference between them is that other experts, i.e. not medical experts, contribute to the way of understanding. A *formalistic* discourse is characterised by its focus on how talk about how actions should be carried out focuses on the fact that this should take place in a formally “proper” way. Routines, job descriptions and differences between different competence areas are regarded as being crucial. A formalistic discourse can also be regarded as being relatively closed as it usually does not offer the participants opportunities for dialog. A formalistic discourse is also often characterised by the staff attaching great importance to how documentation is drawn up and filed, which means that is usually easily obtainable.

A discourse that takes place in several of the teams studied could be called a *delegation discourse*. In such a discourse, responsibility is taken away from certain persons and instead delegated to others. The work of one of the teams studied was largely guided by a delegation discourse. The clear division between different competence areas can be effective in certain activities. In conjunction with work with “pupils in need of special support”, however, it seems to most often result in staff with the lowest education level and least authority having to shoulder the greatest responsibility. This study shows that, instead, some form of joint responsibility benefits pupils who are facing problems at school.

In discussions in conjunction with drawing up IEPs, it is often not clear that it is in fact a question of two different dialogs. The difference between them and the fact that there are two *different* dialogs has consequences for pupils’ and parents’ opportunities to make their voices heard.

The study shows that preparations for the second meeting are usually made at the first meeting. The staff discuss how the problem should be defined. They also discuss what measures should be taken and who should be responsible for these measures. Even if the members of the team have different opinions initially, they mostly agree relatively quickly on a common view, or at least a view that can be accepted by the whole team. This negotiation is subject to its own laws, inexperienced staff members usually allow themselves to be guided by the views of more experienced members and lower ranking members agree with the views of higher ranking members. In many cases, this higher-ranking staff member is the special needs teacher who is regarded as having special competence, particularly in relation to “pupils in need of special support”. When the team members have agreed on a common view, they discuss how it should be presented to the parent and the pupil. They work on the concepts, put the finishing touches to arguments and agree on how the subsequent dialog should be tackled. There is often a clear line of reasoning, parts of which they keep to themselves. Not every detail of the “real” reasons for the decisions arrived at is given to the pupil and the parent.

The so-called facework also includes efforts to make the staff members appear reliable and trustworthy. The agreements reached by the team are therefore presented as soon as possible to the parent and the pupil without it being quite clear that this is a presentation. By this, I mean that the superficial dialogical form in some dialogs hides the fact that the staff are “pursuing a specific line of argumentation” and that the aim of the dialog is, rather, to get the parent and the pupil to agree to the measures proposed. The most critical point seems to be the categorisation of the pupil or *how* the problem should be defined since this, in turn, is a prerequisite of the measures taken subsequently. Here, it seems that the greatest difficulty facing the parent and the pupil is to influence the staff’s line of argumentation regarding the categorization of the pupil.

I do not mean that the staff are deliberately trying to mislead the parent or the pupil. Rather, it is the institutional needs that carry great weight in a complex activity such as the school where several interests compete. The institution’s way of communicating appears to be a prerequisite of the work proceeding as smoothly as possible.

An analysis of the different interests that coincide in the work with IEPs uncovers a number of dilemmas. Several persons are involved at the same time

in each pupil's school situation, which means that the staff members need to cooperate, in addition to which the Swedish government and parliament have clearly signalled that parent and pupil influence should increase. On top of this, the school's mission is continuously being broadened to include an increasing number of tasks. Taken as a whole, this means that several dilemmas have to be handled at the same time. The *double dialog* can be seen as part of this strategy. I do not criticise staff members reaching agreement and making an inventory of available resources prior to dialogs with parents and pupils. It is, however, important to point out that this does occur since it has far-reaching consequences for the ability of parents and pupils to exert a real influence. Otherwise, they run the risk, without being aware of it, of believing that they can exert an influence but are unable to do so since several important decisions have, as a rule, already been made. As I see it, openness or transparency in the decision-making process described here would help parents and pupils to gain real influence.

In my view, IEPs were introduced in Swedish schools without considering the question of how they would function in a complex school practice and without any real debate. The teachers were expected to work with IEPs without being given any direct further education for the task. The instructions given were often insufficient and teachers were seldom informed about any research behind the idea of IEPs. The task of formulating IEPs was assigned to the teachers without any detailed discussions about the assignment itself. Well-developed IEPs require a large degree of clarity and transparency on the part of the teachers. They are also expected to be able to argue in support of this form of documentation in relation to pupils and their parents.

The political decision on documentation of pupils who, for different reasons, are considered to be in need of special support for both their knowledge development and their social development was taken more than 15 years ago. A conclusion that can be drawn from this study is that a lot remains to be done if the political intention is to have a real impact on the school's everyday activities.

REFERENSER

- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (1998). Discourse about children with mental disablement: An analysis of teacher-parent conferences in special education schools. *Language and education*, (12), 81-98.
- Adelswärd, V., & Nilholm, C. (1999). ”Så kan man så ett litet frö”: Analys av en lärares sätt att lösa ett kommunikativt problem i samtal med föräldrar. I U. Sätterlund Larsson & K. Bergqvist. (Red.), *Möten: En vänbok till Roger Säljö*. (s. 17-42). Linköping: Linköpings universitet, Tema kommunikation.
- Adelswärd, V., Evaldsson, A-C., & Reimers, E. (1991). *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter, Specialpedagogiska rapporter, 15). Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlström, K-G., Emanuelsson, I., & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (Red.). (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Alexandersson, M. (1998). *Den kvalitativa studiens logik*. Göteborg: Småskrifter från Institutionen för metodik, Göteborgs universitet.
- Alexandersson, M. (1999). Reflekerad praktik som styrform. I M. Alexandersson (Red.), *Styrning på villovägar*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education: Parents, children and special educational needs*. London and New York: Routledge.
- Aronsson, K. (1998). Identity-in-interaction and social choreography. *Research on language and social interaction*, 31(1), 75-89.
- Aronsson, K. (1999). Samtalet som slagfält. I U. Sätterlund Larsson & K. Bergqvist. (Red.), *Möten: En vänbok till Roger Säljö*. (s. 17-42). Linköping: Linköpings universitet, Tema kommunikation.
- Asp-Onsjö, L. (1999). *Demokratibegreppet i ett specialpedagogiskt perspektiv*. Uppsats på 61-80 poäng. Göteborgs universitet, Specialpedagogik som fristående kurs.

- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. I N. Denzin and Y. Gubta (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 249-261). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. I M. Holquist (Red.). Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* I C. Emerson & M. Holquist (Red.), Austin, TX: University of Texas Press.
- Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, R. (1983). *Kärlekens samtal*. Göteborg: Korpens Förlag.
- Barton, L. (Red.). (1988). *The politics of special educational needs*. London: Falmer Press.
- Barton, L., & Tomlinson, S. (1981) *Special Education: Policy, practice and social issues*. London: Harper and Row.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 119.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling: En bok för skolutvecklare om skolans styrning*. Stockholm: Gothia.
- Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork: Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. Linköping: Linköpings universitet. (Linköping Studies in Art and Science, 55).
- Björck Åkesson, E. & Granlund, M. (2004). Early intervention in Sweden: A developmental system perspective. I: M. J. Guralnick, (Red.), *A developmental systems approach to early intervention: National and international perspectives*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bladini, U-B. (1994). *Läs- och skrivsvårigheter – ordblindhet – dyslexi: En historisk belysning av några specialpedagogiska frågeställningar som aktualiserats genom 90-talets dyslexidebatt*. (Specialpedagogiska rapporter, 2). Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism*. Englewoods Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Bryman, D. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Börjesson, M., & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid: Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons Bokförlag.
- Cedersund, E., & Säljö, R. (1993). Bureaucratic discourse, conversational space, and the concept of voice. *Semiotica*, 97, 79-101.

- Chouliarki, L., & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). (Red.), *Theorising special education*. London: Routledge.
- Denzin, K. N. (2000). The practices and politics of interpretation. I Denzin, K., & Lincoln, Y. (Red.), *Handbook of Qualitative Research*. (s. 897-922). London: Sage Publications.
- Dovemark, M. (2004). *Ansvar – flexibilitet – valfrihet; En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 223.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dyson, A. (2005). Philosophy, politics and economics? The story of inclusive education in England. I D. Michel (Red.), *Contextualizing inclusive education. evaluating old and new international perspectives*. (s. 63-84). Oxfordshire and New York: Routledge.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology*, 1(4), 515-542.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). Talk and cognition: Discourse, cognition and social interaction. I H. Molder, & J. Potter (Red.), *Discursive psychology, mental states and descriptions* (s. 348-376). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 209.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller som "private good": Svensk skola i omvandling?* Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen.
- Englund, T. (1996). *Utbildningspolitiskt systemskifte*. Stockholm: HLS Förlag.
- Evaldsson, A-C. (2005). Vardaglig pedagogisk moralisk verksamhet. I I. Carlgren, I. Josefsson & C. Liberg (Red.), *Teorin i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Fischbein, S. (1996). Specialpedagogik och lärarutbildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1(2), 88-89.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000) The Interview: From structured questions to negotiated text. I K. Denzin, & Y. Lincoln. (Red.), *Handbook of qualitative research*. (s. 645-642). London: Sage Publications.
- Foucault, M. (1966). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Random House
- Gannerud, E. (2003). *Lärararbetets relationella praktik: Ett genusperspektiv på lärares arbete*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, 137.
- Geertz, C. (1973). *The interpretations of cultures*. New York: Basic Books.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Hammonsworth: Peguin Books.
- Goffman, E. (1968). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. Hammonsworth: Peguin Books.
- Goffman, E. (1974a). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Prisma.
- Goffman, E. (1974b). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (1997). *Culture, power, place: Explorations in critical anthropology*. Durham, NC: Durham University Press
- Hacking, I. (1986). Making up people. I T. C. Hellner, M. Sosna & D. E. Wellbery (Red.), *Reconstructing individualism autonomy individuality and the self in the western thought* (s. 222-236). Stanford. California: Stanford University Press.
- Hall, C., Sarangi, S., & Slembrouck, S. (1999). Speech representation and the categorization of the client in social work discourse. *Text*, 19(4), 539-570.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Haug, P. (1998). *Specialpedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

- Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (Red.), *Specialpedagogik ad nye veje: Et festskrift til Niels Egelund i anledning af hans 60-års dag*. (s. 93 -108). Danish University of Education Press: Köpenhamn: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Healey, J. F. (2005). *Statistics: A tool for social research*. Wadsworth, Belmont, CA: Freeman & Company.
- Hellbom-Thibblin, C. (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. En undersökning av skolhälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 - 1988/89*.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogiska kunskap som ett socialt problem: En historisk analys av avvikelser och segregation*. Stockholm: HLS Förlag.
- Heritage, J. (1984). Garfinkel and ethnomethodology. I A. Giddens, & J. H. Turner (Red.), *Social theory today* (s. 224-272). Cambridge: Polity Press.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 213.
- Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal: En analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Illich, I. (1976). *Den farliga sjukvården*. Stockholm: Aldus.
- Isling, Å. (1974). *Vägen till en demokratisk skola*. Stockholm: Prisma.
- Jakobsson, I-L. (2002). *Diagnos i skolan: En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis nr. 185.
- Johannisson, K. (1995). *Kroppens tunna skal: Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Stockholm: PAN/Nordstedts.
- Kvale, S. (1997). *Den kvantitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken: Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östling.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lakoff, G. , & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenges to western thought*. New York. Basic Books.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

- Lindensjö, B., & Lundgren, U. P. (2000). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Linderoth, J. (2004). *Datorspeländets mening: Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 211.
- Linell, P. (1990). Det institutionaliserade samtalets elementära former: Om möten mellan professionella och lekmän. *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt*, 4, 19-35.
- Linell, P. (1998a). *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Linell, P. (1998b). Discourse across boundaries: On recontextualizations and the blending of voices in professional discourse. *Text & Talk: An interdisciplinary journal of language, discourse & communication studies*, 18(2), 143-157.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services*. New York: Sage Publications.
- Luckmann, T. (1987). Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung des Wissens: Kommunikative Gattungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderhefte Kultur und Gesellschaft, s. 191-211.
- Lundberg, I. (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: En introduktion i läroplansteori*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu: 50 år av skolutveckling*. Stockholm: Liber.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mehan, H. (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I S. Chaiklin & J. Lave. (Red.), *Understanding practice: Perspectives on activities and context*. (s. 241-269). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mehan, H., Hertweck, A. & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped: Decision making in student's educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass: Om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköping Universitet. Örebro: Örebro Universitet.

- Moreno, J. (1934). *Who shall survive? A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and mental disease monograph series, 58.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Liber.
- Mäkitalo, Å. (2002). *Categorizing Work: Knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 177.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2005). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": Vad betyder det och vad vet vi?* Örebro: Örebro universitet, Pedagogiska institutionen.
- Nordängers, U-K. (2002). *Lärares raster: Mellanrum och möten*. Malmö: Högskolan i Malmö, 164.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, M. Q. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B., & Asp-Onsjö, L. (2000). Insamling om uppgifter om åtgärdsprogram. Promemoria. Göteborg: Göteborgs universitet, Enheten för specialpedagogik.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Pramling, N. (2006). *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis, 238.
- Richardsson, G. (1980). *Svensk utbildningshistoria: Skola förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Riddell, S. (1996). Theorising special educational needs in a changing political climate. I L. Barton (Red.), *The sociology of disability: Emerging issues and insights*. London: Longman.
- Riddell, S. (2002). *Policy and practice in education*. Edinburgh: Dunedin Academic Press Ltd.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (Vol.1). Oxford, England: Blackwell.
- Sandin, B. (1986). *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600 - 1850*. Lund: Arkiv Förlag.
- SFS 1985:1100. *Skollagen. (Ändrad 2000:1108)*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning. (Senast ändrad 2006:205)*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Skidmore, D. (1999). Relationships between contrasting discourses of learning difficulty. *European journal of special needs education, 14*(1), 12-20.
- Skidmore, D. (2005). *Inclusion, the dynamic of school development*. New York: Open University Press.
- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. (Skolverkets rapport 160). Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2001a). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001b). *Tre magiska G:n: Skolans insatser för elever med funktionshinder*. (Fördjupad studie ur Skolverkets rapport nr 202). Stockholm: Liber.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. (1995) *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers Collage Press.
- Solvang, P. (1993). *Biografi, normalitet og samfunn: En studie av handikappedes veier til utdanning og arbeid*. Bergen: Universitetet i Bergen. Sociologisk institutt.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande av utredningen om skolans inre arbete/SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35. *För den jag är: Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svensson, L. (1990). Kommunikation i professioner. *Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debatt, 4*, 36-56.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap: Om läroprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Söder, M. (1979). *Anstalter för utvecklingsstörda: En historisk – sociologisk beskrivning av utvecklingen*. Stockholm: Ala Förlag.

- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: The labelling approach revisited. In *European journal of special education*, 6, 1-15.
- Söder, M. (2005). Hur det är eller hur det bör vara? Om normativa inslag i social forskning om funktionshinder. I M. Söder (Red.), *Forskning om funktionshinder: Problem – utmaningar – möjligheter* (s. 85-99). Lund: Studentlitteratur.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering: Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge and Kegan Paul. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 106.
- Weber, M. (1949). "Objectivity" in social science and social policy. In E. A. Shils, & H. A. Finch (Red.), *The Methodology of the Social Sciences*. (Ursprungligen publicerad 1904). New York: New York Free Press.
- Wernersson, I. (1995). *Undervisning för flickor – undervisning för pojkar – eller undervisning för flickor och pojkar?* Stockholm: Liber.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer i humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jörgensen, M., & Phillips, L. (1999). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vislie, L. (1997). "School organization and management". I K-E. Rosengren, & B. Öhngren (red.), *An evaluation of Swedish research in education*. Stockholm: HSR.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människans intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

1. Eleven

Kön
Skolår

2. Uppgifter om läraren

(Namn)
Grundutbildning
Examinerad/år
Finns påbyggnadsutbildning?
Om ja, vilken?
Uppdrag i arbetsenheten (klasslärare, specialpedagog, speciallärare, annan lärare, verksamhetsledare.

3. Elevens problembild

Har eleven av läkare fastställt diagnos?
Om ja, vilken diagnos har eleven? (Fysisk funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk diagnos, utvecklingsstörning, annan)

Ange vilken problembild som föranlett åtgärdsprogrammet och i vilken grad du anser att de uppträder.

Det går bra att fylla i fler alternativ, t. ex både koncentrationssvårigheter och läs- och skrivsvårigheter.

	I hög grad	Ganska mycket	Något	Lite	Inte alls
Svårighet att nå kunskapsmålen					
Läs- och skrivsvårigheter					
Matematiksvårigheter					
Koncentrationssvårigheter					
Socio-emotionell problematik					
Tal/språk-					
kommunikationsproblematik					
Annan					

4. Resurscentrums delaktighet

Finns kontakt med Resurscentrum? Ja/Nej
Om ja, i vilken form? (Stödpersonal, utredning, handledning, konsultation)

5. Åtgärdsprogrammet

Finns åtgärdsprogram för eleven? Ja/Nej
Observera att om svaret på ovanstående fråga är "Nej" behöver inga fler frågor i avsnitt 6-8 besvaras
Datum för upprättande av nuvarande? (2-4 veckor).
Fanns åtgärdsprogram för tidigare skolår? Ja/Nej
Skolår för första kända - det Du känner till.

6. Uppgifter om åtgärdsprogrammets framtagande

Vem och/eller i vilket sammanhang togs initiativ till upprättandet av detta åtgärdsprogram?
(Överlämnande lärare, vid utvecklingssamtal, annan lärare, samtal med förälder, elevvårdskonferens, samtal med eleven själv.

Vilka personer har deltagit aktivt i framtagandet av åtgärdsprogrammet?
(Klasslärare/mentor, specialpedagog, andra lärare i arbetslaget, personal från Resurscentrum, skolledning, annan skolpersonal med särskild kompetens)

I vilken mån har elev och föräldrar varit aktiva vid framtagandet av åtgärdsprogrammet?

	I hög grad	Ganska mycket	Något	Inte alls
Förälder				
Elev				

7. Uppgifter om åtgärdsprogrammets innehåll.

Vilka åtgärder ska genomföras enligt åtgärdsprogrammet? (Anpassning av arbetssätt, särskild färdighetsträning, stödpersonal, kompetensutveckling personal, förändring av klass/grupp sammansättning, anpassade läromedel, liten grupp helt eller delvis, annan)

Är åtgärdsprogrammet kopplat till utvecklingssamtalet? Ja/Nej

8. Bidrag till måluppfyllelse.

	Mycket	Ganska mycket	Något	Inte alls
I vilken grad lyckades ni nå fram till de uppställda målen i åtgärdsprogrammet?				
I vilken utsträckning tycker Du att arbetet med åtgärdsprogram underlättar elevens dagliga undervisningssituation?				

9. Individuell utvecklingsplan.

Finns individuell utvecklingsplan? Ja/Nej

Är samma person ansvarig för individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogram? Ja/Nej

Om nej, vem är ansvarig för den individuella utvecklingsplanen? (Klasslärare, specialpedagog, speciallärare, annan lärare)

10. Är dokumenten enligt din uppfattning samstämmiga? (Ja/Nej)

Svarsalternativ

ENKÄTEN

1. Eleven

Kön

- Pojke
- Flicka

Rullande – uteslutande

Skolår

- Skolår 1
- Skolår 2
- Skolår 3
- Skolår 4
- Skolår 5
- Skolår 6
- Skolår 7
- Skolår 8
- Skolår 9
- IV 1
- IV2
- IV3

Rullande – uteslutande

2. Uppgifter om läraren

(Den som är ansvarig för upprättandet av aktuellt åtgärdsprogram)

Namn:.....

Grundutbildning

- lärarutbildning motsvarande tidigare år
- lärarutbildning motsvarande senare år
- ämneslärare
- annan pedagogisk utbildning
- saknar pedagogisk utbildning

Rullande – uteslutande

Examinerad år

- Tidigare än 1983
- 1984
- 1985
- 1986
- 1987
- 1988
- 1989
- 1990
- 1991
- 1992
- 1993
- 1994
- 1995
- 1996
- 1997
- 1998
- 1999
- 2000
- 2001
- 2002

Rullande – uteslutande

Finns påbyggnadsutbildning

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Om ja, vilken?

Flera alternativ kan anges.

- speciallärare
- specialpedagog
- påbyggnadskurser som ej är angivna ovan, 1-9 poäng,
- påbyggnadskurser som ej är angivna ovan, 10-20 poäng
- påbyggnadskurser som ej är angivna ovan, mer än 20 poäng

Rullande – flera möjliga alternativ

Uppdrag i arbetsenheten

Flera alternativ kan anges.

- Klasslärare
- Specialpedagog
- Speciallärare
- Annan lärare
- Verksamhetsledare

Rullande – flera möjliga alternativ

3. Elevens problembild

Ange vilka svårigheter som ingår i elevens samlade problembild.

Markera först om svårigheterna är diagnostiserade av läkare.

Markera därefter svårigheterna i skolan.

Känner Du till om eleven har någon diagnos?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Om ja - Vilken diagnos har eleven?

Flera alternativ kan anges.

- Fysisk funktionsnedsättning
- Neuropsykiatrisk diagnos
- Utvecklingsstörning,
- Annat

Rullande – flera möjliga alternativ

Ange vilken problematik som föranlett åtgärdsprogrammet och i vilken grad du anser att de uppträder.

Det går bra att fylla i fler alternativ, t ex både koncentrationssvårigheter och läs- och skrivsvårigheter. Sätt kryss.

	i hög grad	ganska mycket	något	lite
Svårighet att nå kunskapsmålen				
Läs- och skrivsvårigheter				
Matematiksvårigheter				
Koncentrationsproblem				
Socioemotionella problem				
Tal-/språk- /kommunikationsproblem				
Annat				

Annat – kommentar:.....

4. Resurscentrums delaktighet

Finns kontakt med Resurscentrum?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Om ja, i vilken form?

Flera alternativ kan anges.

- Stödpersonal
- Utredning
- Handledning
- Konsultation

Rullande – flera möjliga alternativ

5. Åtgärdsprogrammet

Finns ett åtgärdsprogram för eleven?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Datum för upprättade av nuvarande

- Senaste veckan
- 2-4 veckor
- 5-8 veckor
- 9-12 veckor
- Tidigare under detta läsår
- Äldre än detta läsår

Rullande – uteslutande

Fanns åtgärdsprogram från tidigare skolår?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Skolår för första kända - det Du känner till

- Förskola
- Förskoleklass
- Skolår 1
- Skolår 2
-
- Skolår 9

Rullande – uteslutande

6. Uppgifter om åtgärdsprogrammets framtagande

Vem och/eller i vilket sammanhang togs initiativ till upprättandet av detta åtgärdsprogram?

- vid utvecklingssamtal
- kontakt med förälder
- initiativ från eleven själv
- initiativ från annan lärare i arbetslaget
- från överlämnande lärare
- vid elevvårdskonferens eller via elevhälsan

Rullande – uteslutande

Vilka personer har deltagit aktivt i framtagandet av åtgärdsprogrammet?

Flera alternativ kan anges.

- Klasslärare/mentor
- Specialpedagog
- Andra lärare i arbetslaget
- Personal från Resurscentrum
- Skolledning
- Annan skolpersonal med särskild kompetens

Rullande – flera möjliga alternativ

I vilken mån har elev och föräldrar varit aktiva i framtagandet av åtgärdsprogrammet?

Sätt kryss.

	I hög grad	ganska mycket	något	inte alls
Förälder				
Elev				

7. Uppgifter om åtgärdsprogrammets innehåll

Vilka åtgärder ska genomföras enligt åtgärdsprogrammet?

Flera alternativ kan anges.

- Anpassning av arbetssätt
- Särskild färdighetsträning
- Stödpersonal
- Kompetensutveckling av personal
- Förändring av klass-/gruppsammansättning
- Anpassade läromedel
- Liten grupp (helt eller delvis)
- Annat

Rullande – flera möjliga alternativ

Är åtgärdsprogrammet kopplat till utvecklingssamtalet?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

8. Bidrag till måluppfyllelse

I vilken grad lyckades ni nå fram till de uppställda målen i åtgärdsprogrammet?

Sätt kryss.

Mycket	Ganska mycket	Något	Inte alls

I vilken utsträckning tycker du att arbetet med åtgärdsprogrammet underlättar elevens dagliga undervisningssituation ?

Sätt kryss

Mycket	Ganska mycket	Något	Inte alls

9. Individuell utvecklingsplan

Finns individuell utvecklingsplan?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Är samma person ansvarig för individuell utvecklingsplan och åtgärdsprogrammet?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Om nej, vem är ansvarig för individuell utvecklingsplan?

- Klasslärare
- Mentor
- Specialpedagog
- Annan

Rullande – uteslutande

Annan- kommentar.....

Är dokumenten enligt Din uppfattning samstämmiga?

- Ja
- Nej

Rullande – uteslutande

Del av brev utsänt till samtliga pedagoger i kommunen 2002-11-05..

Enkäten

Det är alltså av största vikt att alla uppgifter som vi samlar in är relevanta och heltäckande för att vi skall kunna hävda att vi lyckats med en totalundersökning. De uppgifter som lämnas skall alltså så noga som möjligt spegla den verklighet ur vilken de hämtas.

Frågorna om uppgifter som är hämtade ur elevens åtgärdsprogram är bearbetade i en referensgrupp bestående av ett antal av specialpedagoger representerande alla grundskoleenheter och det individuella programmet i XXXXX kommun.

Inrapporteringsfasen är begränsad till den 22 januari – 6 februari 2003. Då skall alla lärare som är ansvariga för elever med upprättat åtgärdsprogram ha inrapporterat samtliga uppgifter. Ändringar kan göras under perioden med inloggning av personlig skyddad kod.

Så här gör Du:

1. Tag fram de åtgärdsprogram Du är ansvarig för. Även om det inte finns ett formellt upprättat åtgärdsprogram skall vissa uppgifter kring en elev i behov av särskilt stöd kunna registreras.
2. Skriv adressen <http://www.molnbas.xxxxxx>. Du kommer då in på en sida där det även finns mer utförlig användarinstruktion.
3. Logga in med hjälp av en klasskod. Klasskoden är inte personlig utan endast ett steg för att komma in i systemet. Du får klasskoden via kontaktpersonen på Ditt område.
4. Registrera Dina läraruppgifter. Läs därefter alla uppgifter Du registrerar in med hjälp av en personlig kod. Dina läraruppgifter återkommer på alla elevenkäter.
5. Flera lärare kan logga in på samma klasskod, men de uppgifter som registreras är låsta med var sin personlig kod.
6. Du skall använda en ny enkät för varje elev som Du registrerar. Endast Du kommer att ha kännedom om vilka elever Du registrerat. OBS!
Registreringen bygger på att det går att identifiera *en* ansvarig lärare för upprättandet av varje åtgärdsprogram. I de fall särskilda ämnesbaserade åtgärdsprogram finns skall normalt klassföreståndaren registrera och betrakta flera åtgärdsprogram som delar av elevens åtgärdsprogram.

Föräldrar/vårdnadshavare

Barn- och utbildningsnämnden i XXX-kommun undersöker hur elever får extra stöd och hjälp i sitt skolarbete. För att få fram exempel på detta har man valt att intervjua några elever. Ditt/Ert barn är ett av dessa.

Vi som utför undersökningen kommer att vara med i klassen en hel dag samt prata med eleven, klassläraren, rektor och annan skolpersonal. Naturligtvis sker detta helt konfidentiellt och med stor försiktighet så att vi inte riskerar att "peka ut" någon. Dessutom träffar vi Er för intervju.

Allt detta görs för att försöka se hur skolan stöttar elever och vilka förbättringar som kan behöva göras i kommunens skolverksamhet.

XXXXX XXXXX XXXXX

Jag/Vi godkänner att mitt/vårt barn deltar i undersökning och intervju.

Datum _____

Namn _____

2003-02-27

Frågor till Case-studies

OBS! Tag allt inledande snack innan bandspelaren startas!

OBS! Maximal tid för intervjun 1 h.

Namnet Pelle används byts ut mot elevens namn.

Fråga 1

Pelle har ett åtgärdsprogram. Varför? Vad är problemet?

Elev: Du har ett åtgärdsprogram. Vet du varför? Vet du vad som står i det?

Föräldrar: Han har ju ett åtgärdsprogram. Varför har han det? Vad är orsaken?

Rektor: Pelle har ett åtgärdsprogram. Varför? Vad är orsaken?

Fråga 2

När skrevs åtgärdsprogram för första gången för Pelle?

Elev: Kommer du ihåg när det var ni skrev det här? Har ni skrivit något tidigare?

Fråga 3

Hur gick det till? Vem initierade?

Elev: Hur gjorde ni när ni bestämde om detta? Vem föreslog det? Var du med? (Lyssnade man på vad du tyckte?)

Rektor: Hur gick det till när det första åtgärdsprogrammet som du känner till upprättades? Vet du vem som initierade det?

Fråga 4

Vilken typ av stöd (anpassning) anger åtgärdsprogrammet att Pelle ska ha (idag)?

Elev: Vet du vad som står? Kommer du ihåg vad ni skrev?

Fråga 5

Har det blivit så? (Kopplingen mellan åtgärdsprogrammet och praxis).

Elev: Gör ni så som det står?

Fråga 6

Hur blev det? (Har stödet varit adekvat, avpassat till sammanhanget?)

Elev: Hur tycker du att det har varit? Tycker du att du får den hjälp som du vill och behöver?

Rektor: Om inte, hur blev det istället? (Har stödet varit adekvat?)

Fråga 7

Vad har fungerat bra och vad har fungerat sämre?

Elev: Vad är bra med den hjälpen du får och vad tycker du inte är så bra?

Fråga 8

Hur har kommunikationen (mellan olika intressenter) fungerat?

Elev: Tycker du att de lyssnat på dig? Har de förklarat för dig

Förälder: Tycker du att man har lyssnat på er föräldrar när ni har träffats?

Rektor: Hur har kommunikationen mellan olika personalkategorier fungerat (arbetslaget, specialpedagog, resurscentrum, klasslärare, annan personal)? Är du nöjd med hur kommunikationen mellan skola och Pelles föräldrar varit?

Fråga 9

Hur har samarbetet fungerat (Samarbete mellan den vi intervjuar och de i skolan.)

Elev: Brukar en eller flera lärare hjälpa dig? Samarbetar ni bra?

Förälder: Hur har samarbetet mellan er föräldrar och skolan fungerat?

Rektor: Hur har samarbetet kring eleven fungerat?

Fråga 10

Har detta, att ett skriftligt dokument (åtgärdsprogram) använts, medverkat till att situationen blivit bättre?

Elev: Tror du att du fått bättre hjälp för att det skrivits ner på ett papper (åtgärdsprogram)? Varför då? Varför inte?

Fråga 11

Hur uppfattas Pelle av kamraterna?

Elev: Om det skulle komma en tjej/kille inflyttande till din skola (som har det på samma sätt i skolan som du), hur skulle det gå/bli för den killen/tjejen då?

Föräldrar: Om det kom ett annat barn till klassen med liknande svårigheter – hur tror du att de föräldrarna skulle bli bemötta?

Övriga frågor

Rektor:

Vilka arbetsuppgifter hade/vad gjorde rektor i det här elevfallet?

Har specialpedagogen bidragit till skolutveckling? På vilket sätt? (Har undervisningen och miljön anpassas efter elevens behov?)

På vilket sätt kommunicerar rektor och spp?

På vilket sätt tycker du att specialpedagogfunktionen är viktig? Hur skulle du vilja utveckla den?

Vad skiljer speciallärarens och specialpedagogens arbetsuppgifter på din skola?

Stödpedagog, lärare, rektor, resurscentrum-personal:

Vilka arbetsuppgifter hade/vad gjorde specialpedagogen i det här elevfallet?

Något utöver det som du hade önskat att specialpedagogen gjort?

Psykologens arbetsuppgifter?

Specialpedagog:

Hur tycker du att den specialpedagogiska funktionen fungerar? Skulle du vilja utveckla den?

- Kommunikation: hur man samtalar med varandra.
- Samverkan: Hur man fördelar arbetet mellan sig

Rektorsintervju.

1. Berätta fritt hur ni arbetar med åtgärdsprogram på din skola?
Hur planerar ni, förankrar ni, hur ”styr” åp skolans inre arbete?
2. Vilka personer anser du måste vara delaktiga i processen?
3. Hur och i vilken utsträckning medverkar föräldrarna och eleven själv?
4. Är du nöjd med deras medverkan?
5. Vilken typ av insatser är det främst som åtgärdsprogrammen beskriver? Vem eller vad ska åtgärdas i första hand?
6. Vad ser du som den största fördelen med att arbeta med åtgärdsprogram?
7. Hur fungerar åtgärdsprogramskrivandet för de barn där Resurscentrum medverkar?
8. Hur följs åtgärdprogrammen upp?
9. Hur arkiveras åtgärdsprogrammen?
10. Ser du några nackdelar med arbetet med åtgärdsprogram?
- 11a. Blir det bättre för ”Kalle”?
- 11b. Hur skulle det bli om man tog bort åp?
12. Hur betydelsefull är själva texten?
13. Skriver ni på?
14. Hur ser relationen till IP ut?
15. Finns spår av ”moralism” i texten, som du ser det?

Ett antal extrafrågor om innehållet inte belysts tidigare.

16. Hur fungerar åp vid övergång mellan olika ”stadier”?
17. Vad får åp för effekt vad gäller dokumentation och reflektion?
18. Tydlighet?
19. Samverkan mellan personal och hemmet?
20. Typ och grad av pedagogisk anpassning.

Övergångar

Dokumentation

Tydlighet-motivationsarbete

Samverkan mellan personal och hemmet

Typ och grad av pedagogisk anpassning

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

1. *Karl-Gustaf Stukát*: Lekskolans inverkan på barns utveckling. Sthlm 1966. Pp.148.
2. *Urban Dahllöf*: Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Sthlm 1967. Pp. 306.
3. *Erik Wallin*: Spelling. Factorial and experimental studies. Sthlm 1967. Pp.180.
4. *Bengt-Erik Andersson*: Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg. Sthlm 1969. Pp. 400.
5. *Ference Marton*: Structural dynamics of learning. Sthlm 1970. Pp. 112.
6. *Allan Svensson*: Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment. Sthlm 1971. Pp. 176.
7. *Gunni Kärrby*: Child rearing and the development of moral structure. Sthlm 1971. Pp. 207.
8. *Ulf P. Lundgren*: Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching. Sthlm 1972. Pp. 378.
9. *Lennart Levin*: Comparative studies in foreign-language teaching. Sthlm 1972. Pp. 258.
10. *Rodney Åsberg*: Primary education and national development. Sthlm 1973. Pp. 388.
11. *Björn Sandgren*: Kreativ utveckling. Sthlm 1974. Pp. 227.
12. *Christer Brusling*: Microteaching - A concept in development. Sthlm 1974. Pp. 196.
13. *Kjell Rubenson*: Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män. Gbg 1975. Pp. 363.
14. *Roger Säljö*: Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task. Gbg 1975. Pp. 170.
15. *Lars Owe Dahlgren*: Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance. Gbg 1975. Pp. 172.
16. *Marie Månsson*: Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning. Lund 1975. Pp. 158.
17. *Jan-Eric Gustafsson*: Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions. Gbg 1976. Pp. 228.
18. *Mats Ekholm*: Social utveckling i skolan. Studier och diskussion. Gbg 1976. Pp. 198.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

19. *Lennart Svensson*: Study skill and learning. Gbg 1976. Pp. 308.
20. *Björn Andersson*: Science teaching and the development of thinking. Gbg 1976. Pp. 180.
21. *Jan-Erik Perneman*: Medvetenhet genom utbildning. Gbg 1977. Pp. 300.
22. *Inga Wernersson*: Könsdifferentiering i grundskolan. Gbg 1977. Pp. 320.
23. *Bert Aggestedt and Ulla Tebelius*: Barns upplevelser av idrott. Gbg 1977. Pp. 440.
24. *Anders Fransson*: Att rädas prov och att vilja veta. Gbg 1978. Pp. 188.
25. *Roland Björkberg*: Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm. Gbg 1978. Pp. 252.
26. *Gunilla Svingby*: Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag. Gbg 1978. Pp. 269.
27. *Inga Andersson*: Tankestilar och hemmiljö. Gbg 1979. Pp. 288.
28. *Gunnar Stangvik*: Self-concept and school segregation. Gbg 1979. Pp. 528.
29. *Margareta Kristiansson*: Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69. Gbg 1979. Pp. 160.
30. *Britt Johansson*: Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning. Gbg 1979. Pp. 404.
31. *Göran Patriksson*: Socialisation och involvering i idrott. Gbg 1979. Pp. 236.
32. *Peter Gill*: Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents. Gbg 1979. Pp. 213.
33. *Tage Ljungblad*: Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder. Gbg 1980. Pp. 192.
34. *Berner Lindström*: Forms of representation, content and learning. Gbg 1980. Pp. 195.
35. *Claes-Göran Wenestam*: Qualitative differences in retention. Gbg 1980. Pp. 220.
36. *Britt Johansson*: Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk. Gbg 1981. Pp. 194.
37. *Leif Lybeck*: Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse. Gbg 1981. Pp. 286.
38. *Biörn Hasselgren*: Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development. Gbg 1981. Pp. 107.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

39. *Lennart Nilsson*: Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skråväsendets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning. Gbg 1981. Pp. 442.
40. *Gudrun Balke-Aurell*: Changes in ability as related to educational and occupational experience. Gbg 1982. Pp. 203.
41. *Roger Säljö*: Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text. Gbg 1982. Pp. 212.
42. *Ulla Marklund*: Droger och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning. Gbg 1983. Pp. 225.
43. *Sven Setterlind*: Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier. Gbg 1983. Pp. 467.
44. *Egil Andersson and Maria Lawenius*: Lärares uppfattning av undervisning. Gbg 1983. Pp. 348.
45. *Jan Theman*: Uppfattningar av politisk makt. Gbg 1983. Pp. 493.
46. *Ingrid Pramling*: The child's conception of learning. Gbg 1983. Pp. 196.
47. *Per Olof Thång*: Vuxenlärarens förhållningssätt till deltagarerefareheter. En studie inom AMU. Gbg 1984. Pp. 307.
48. *Inge Johansson*: Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. Gbg 1984. Pp. 312.
49. *Gunilla Svanberg*: Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys. Gbg 1984. Pp. 194.
50. *Sven-Eric Reuterberg*: Studiemedel och rekrytering till högskolan. Gbg 1984. Pp. 191.
51. *Gösta Dahlgren and Lars-Erik Olsson*: Läsning i barnperspektiv. Gbg 1985. Pp. 272.
52. *Christina Kärrqvist*: Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära. Gbg 1985. Pp. 288.
53. *Claes Alexandersson*: Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande. Gbg 1985. Pp. 247.
54. *Lillemor Jernqvist*: Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education. Gbg 1985. Pp. 146.
55. *Solveig Hägglund*: Sex-typing and development in an ecological perspective. Gbg 1986. Pp. 267.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

56. *Ingrid Carlgren*: Lokalt utvecklingsarbete. Gbg 1986. Pp. 299.
57. *Larsson, Alexandersson, Helmstad and Thång*: Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklärd. Gbg 1986. Pp. 165.
58. *Elvi Walldal*: Studerande vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, självuppfattning. Gbg 1986. Pp. 291.
59. *Eie Ericsson*: Foreign language teaching from the point of view of certain student activities. Gbg 1986. Pp. 275.
60. *Jan Holmer*: Högre utbildning för lågutbildade i industrin. Gbg 1987. Pp. 358.
61. *Anders Hill and Tullie Rabe*: Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola. Gbg 1987. Pp. 112.
62. *Dagmar Neuman*: The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach. Gbg 1987. Pp. 351.
63. *Tomas Kroksmark*: Fenomenografisk didaktik. Gbg 1987. Pp. 373.
64. *Rolf Lander*: Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Gbg 1987. Pp. 280.
65. *Torgny Ottosson*: Map-reading and wayfinding. Gbg 1987. Pp. 150.
66. *Mac Murray*: Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning. Gbg 1988. Pp. 230.
67. *Alberto Nagle Cajés*: Studievelet ur den väljandes perspektiv. Gbg 1988. Pp. 181.
68. *Göran Lassbo*: Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingsekologisk studie av socialisation i olika familjetyper. Gbg 1988. Pp. 203.
69. *Lena Renström*: Conceptions of matter. A phenomenographic approach. Gbg 1988. Pp. 268.
70. *Ingrid Pramling*: Att lära barn lära. Gbg 1988. Pp. 115.
71. *Lars Fredholm*: Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation. Gbg 1988. Pp. 364.
72. *Olof F. Lundquist*: Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall. Gbg 1989. Pp. 280.
73. *Bo Dahlin*: Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor. Gbg 1989. Pp. 359.
74. *Susanne Björkdahl Ordell*: Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv. Gbg 1990. Pp. 240.
75. *Eva Björck-Åkesson*: Measuring Sensation Seeking. Gbg 1990. Pp. 255.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

76. *Ulla-Britt Bladini*: Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter. Gbg 1990. Pp. 400.
77. *Elisabet Öhrn*: Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadieelevers lärarkontakter. Gbg 1991. Pp. 211, XXI.
78. *Tomas Kroksmark*: Pedagogikens vägar till dess första svenska professur. Gbg 1991. Pp. 285.
79. *Elvi Walldal*: Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård. Gbg 1991. Pp. 130.
80. *Ulla Axner*: Visuella perceptionssvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie. Gbg 1991. Pp. 293.
81. *Birgitta Kullberg*: Learning to learn to read. Gbg 1991. Pp. 352.
82. *Claes Annerstedt*: Idrottslärarna och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv. Gbg 1991. Pp. 286.
83. *Ewa Pilhammar Andersson*: Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden. Gbg 1991. Pp. 313.
84. *Elsa Nordin*: Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9. Gbg 1992. Pp. 253.
85. *Valentin González*: On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions. Gbg 1992. Pp. 238.
86. *Jan-Erik Johansson*: Metodikämnet i förskollärarytutbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning. Gbg 1992. Pp. 347.
87. *Ann Ahlberg*: Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande. Gbg 1992. Pp. 353.
88. *Ella Danielson*: Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation. Gbg 1992. Pp. 301.
89. *Shirley Booth*: Learning to program. A phenomenographic perspective. Gbg 1992. Pp. 308.
90. *Eva Björck-Åkeson*: Samspel mellan små barn med rörelsehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie. Gbg 1992. Pp. 345.
91. *Karin Dahlberg*: Helhetssyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen. 1992. Pp. 201.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

92. *Rigmor Eriksson*: Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language. 1993. Pp. 218.
93. *Kjell Härenstam*: Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap. Gbg 1993. Pp. 312.
94. *Ingrid Pramling*: Kunskapens grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld. Gbg 1994. Pp. 236.
95. *Marianne Hansson Scherman*: Att vägra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi. Gbg 1994. Pp. 236.
96. *Mikael Alexandersson*: Metod och medvetande. Gbg 1994. Pp. 281.
97. *Gun Unenge*: Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan. Gbg 1994. Pp. 249, [33].
98. *Björn Sjöström*: Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role. Gbg 1995. Pp. 159.
99. *Maj Arvidsson*: Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter. Gbg 1995. Pp. 212.
100. *Dennis Beach*: Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform. Gbg 1995. Pp. 385.
101. *Wolmar Christensson*: Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag. Gbg 1995. Pp. 211.
102. *Sonja Kihlström*: Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder. Gbg 1995. Pp. 214.
103. *Marita Lindahl*: Inläring och erfarenhet. Ettåringars möte med förskolans värld. Gbg. 1996. Pp. 203.
104. *Göran Folkestad*: Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age. Gbg 1996. Pp. 237.
105. *Eva Ekeblad*: Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic. Gbg 1996. Pp. 370.
106. *Helge Strömdahl*: On *mole* and *amount of substance*. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment. Gbg 1996. Pp. 278.
107. *Margareta Hammarström*: Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktorerens betydelse för studiebegåvade ungdomars utbildningskarriär. Gbg 1996. Pp. 263.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

108. *Björn Mårdén*: Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap. Gbg 1996. Pp. 219.
109. *Gloria Dall'Alba and Biörn Hasselgren (Eds.)*. Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology? Gbg 1996. Pp. 202.
110. *Elisabeth Hesslefors Arktoft*: I ord och handling. Innebörder av "att anknyta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare. Gbg 1996. Pp. 251.
111. *Barbro Strömberg*: Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar. Gbg 1997. Pp. 241.
112. *Harriet Axelsson*: Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning. Gbg 1997. Pp. 326.
113. *Ann Ahlberg*: Children's ways of handling and experiencing numbers. Gbg 1997. Pp. 115.
114. *Hugo Wikström*: Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande. Gbg 1997. Pp. 305.
115. *Doris Axelsen*: Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students. Gbg 1997. Pp. 226.
116. *Ewa Pilhammar Andersson*:Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik. Gbg 1997. Pp. 166.
117. *Owe Stråhlman*: Elitidrott, karriär och avslutning. Gbg 1997. Pp. 350.
118. *Aina Tullberg*: Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry. Gbg 1997. Pp. 200.
119. *Dennis Beach*: Symbolic Control and Power Relay: Learning in Higher Professional Education. Gbg 1997. Pp. 259.
120. *Hans-Åke Scherp*: Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan. Gbg 1998. Pp. 228.
121. *Staffan Stukát*: Lärares planering under och efter utbildningen. Gbg 1998. Pp. 249.
122. *Birgit Lendahls Rosendahl*: Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor. Gbg 1998. Pp. 222.
123. *Ann Ahlberg*: Meeting Mathematics. Educational studies with young children. Gbg 1998. Pp. 236.
124. *Monica Rosén*: Gender Differences in Patterns of Knowledge. Gbg 1998. Pp. 210.
125. *Hans Birnik*: Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv. Gbg 1998. Pp. 177.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

126. *Margreth Hill*: Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier. Gbg 1998. Pp. 314.
127. *Lisbeth Åberg-Bengtsson*: Entering a Graphic Society. Young Children Learning Graphs and Charts. Gbg 1998. Pp. 212.
128. *Melvin Feffer*: The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development. Gbg 1999. Pp. 247.
129. *Ulla Runesson*: Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll. Gbg 1999. Pp. 344.
130. *Silwa Claesson*: "Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning. Gbg 1999. Pp. 248.
131. *Monica Hansen*: Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. Gbg 1999. Pp. 399.
132. *Jan Theliander*: Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv. Gbg 1999. Pp. 275
133. *Tomas Saar*: Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande. Gbg 1999. Pp. 184.
134. *Glen Helmstad*: Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning. Gbg 1999. Pp. 259.
135. *Margareta Holmegaard*: Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefältövning i svenska som andraspråk. Gbg 1999. Pp. 292.
136. *Alyson McGee*: Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices. Gbg 1999. Pp. 298.
137. *Eva Gannerud*: Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete. Gbg 1999. Pp. 267.
138. *Tellervo Kopare*: Att rida stormen ut. Förlossningsberättelser i Finnmark och Sápmi. Gbg 1999. Pp. 285.
139. *Maja Söderbäck*: Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care. Gbg 1999. Pp. 226.
140. *Airi Rovio - Johansson*: Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education. Gbg 1999. Pp. 249.
141. *Eva Johansson*: Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan. Gbg 1999. Pp. 295.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

142. *Kennert Orlenius*: Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare. Gbg 1999. Pp. 300.
143. *Björn Mårdén*: De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion. Gbg 1999. Pp. 223.
144. *Margareta Carlén*: Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete. Gbg 1999. Pp. 269.
145. *Maria Nyström*: Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro. Gbg 1999. Pp. 286.
146. *Ann-Katrin Jakobsson*: Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program. Gbg 2000. Pp. 242.
147. *Joanna Giota*: Adolescents' perceptions of school and reasons for learning. Gbg 2000. Pp. 220.
148. *Berit Carlstedt*: Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement. Gbg 2000. Pp. 140.
149. *Monica Reichenberg*: Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner. Gbg 2000. Pp. 287.
150. *Helena Åberg*: Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies. Gbg 2000. Pp. 189.
151. *Björn Sjöström, Britt Johansson*: Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv. Gbg 2000. Pp. 129.
152. *Agneta Nilsson*: Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie. Gbg 2001. Pp. 225.
153. *Ulla Löfstedt*: Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande. Gbg 2001. Pp. 240.
154. *Jörgen Dimenäs*: Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning. Gbg 2001. Pp. 278.
155. *Britt Marie Apelgren*: Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden. Gbg 2001. Pp. 339.
156. *Christina Cliffordson*: Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects. Gbg 2001. Pp. 188.
157. *Inger Berggren*: Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet. Gbg 2001. Pp. 366.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

158. *Carina Furåker*: Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring. Gbg 2001. Pp. 216.
159. *Inger Berndtsson*: Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet. Gbg 2001. Pp. 539.
160. *Sonja Sheridan*: Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Gbg 2001. Pp. 225.
161. *Jan Bahlenberg*: Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning. Gbg 2001. Pp. 406.
162. *Frank Bach*: Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik. Gbg 2001. Pp. 300.
163. *Pia Williams*: Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola. Gbg 2001. Pp. 209.
164. *Vigdis Granum*: Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon. Gbg 2001. Pp. 252.
165. *Marit Alvestad*: Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis. Gbg 2001. Pp. 238.
166. *Girma Berhanu*: Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel. Gbg 2001. Pp. 315.
167. *Olle Eskilsson*: En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar. Gbg 2001. Pp. 233.
168. *Jonas Emanuelsson*: En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap. Gbg 2001. Pp. 258.
169. *Birgitta Gedda*: Den offentliga hemligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet. Gbg 2001. Pp. 259.
170. *Febe Friberg*: Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en vårddidaktik på livsvärldgrund. Gbg 2001. Pp. 278.
171. *Madeleine Bergh*: Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning. Gbg 2002. Pp. 250.
172. *Henrik Eriksson*: Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetsskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning. Gbg 2002. Pp. 157.
173. *Solveig Lundgren*: I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning. Gbg 2002. Pp. 134.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

174. *Birgitta Davidsson*: Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola. Gbg 2002. Pp. 230.
175. *Kari Søndena*: Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning. Gbg 2002. Pp. 213.
176. *Christine Bentley*: The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption. Gbg 2002. Pp. 224.
177. *Åsa Mäkitalo*: Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance. Gbg 2002. Pp. 184.
178. *Marita Lindahl*: VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effektstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön. Gbg 2002. Pp. 332.
179. *Christina Berg*: Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast. Gbg 2002. Pp. 134.
180. *Margareta Asp*: Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund. Gbg 2002. Pp. 231.
181. *Ference Marton and Paul Morris (Eds.)*: What matters? Discovering critical conditions of classroom learning. Gbg 2002. Pp. 146.
182. *Roland Severin*: Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring. Gbg 2002. Pp. 306.
183. *Marléne Johansson*: Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap. Gbg 2002. Pp. 306.
184. *Ingrid Sanderoth*: Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y. Gbg 2002. Pp. 344.
185. *Inga-Lill Jakobsson*: Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos. Gbg 2002. Pp. 273.
186. *Eva-Carin Lindgren*: Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study. Gbg 2002. Pp. 200.
187. *Hans Rystedt*: Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions. Gbg 2002. Pp. 156.
188. *Margareta Ekborg*: Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grundskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap. Gbg 2002. Pp. 313.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

189. *Anette Sandberg*: Vuxnas lekvärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek. Gbg 2002. Pp. 226 .
190. *Gunlög Bredänge*: Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola. Gbg 2003. Pp. 412.
191. *Per-Olof Bentley*: Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study. Gbg 2003. Pp. 243.
192. *Kerstin Nilsson*: MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur vårdenhetschefers ledarskap konstrueras. Gbg 2003. Pp. 194.
193. *Yang Yang*: Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison. Gbg 2003. Pp. 247.
194. *Knut Volden*: Mediekunnskap som mediekritikk. Gbg 2003. Pp. 316.
195. *Lotta Lager-Nyqvist*: Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap. Gbg 2003. Pp. 235.
196. *Britt Lindahl*: Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet. Gbg 2003. Pp. 325.
197. *Ann Zetterqvist*: Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/biologilärare. Gbg 2003. Pp. 210.
198. *Elsie Anderberg*: Språkanvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt. Gbg 2003. Pp. 79.
199. *Jan Gustafsson*: Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen. Gbg 2003. Pp. 381.
200. *Evelyn Hermansson*: Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring. Gbg 2003. Pp. 222.
201. *Kerstin von Brömssen*: Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet. Gbg 2003. Pp. 383.
202. *Marianne Lindblad Fridh*: Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården. Gbg 2003. Pp. 205.
203. *Barbro Carli*: The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'. Gbg 2003. Pp. 283.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

204. *Elisabeth Dahlborg-Lyckhage*: "Systems" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar. Gbg 2003. Pp. 208.
205. *Ulla Hellström Muhli*: Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningsamtal inom äldreinriktat socialt arbete. Gbg 2003. Pp. 212.
206. *Kristina Ahlberg*: Synvändor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfara situationers mening under utbildningspraktik. Gbg 2004. Pp. 190.
207. *Jonas Ivarsson*: Rendering & Reasoning: Studying artifacts in human knowing. Gbg 2004. Pp. 190.
208. *Madeleine Löwing*: Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar. Gbg 2004. Pp. 319.
209. *Pija Ekström*: Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet. Gbg 2004. Pp. 244.
210. *Carin Roos*: Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola. Gbg 2004. Pp. 248.
211. *Jonas Linderöth*: Datorspeländets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen. Gbg 2004. Pp. 277.
212. *Anita Wallin*: Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution. Gbg 2004 Pp. 308.
213. *Eva Hjörne*: Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school. Gbg 2004. Pp. 190.
214. *Marie Bliding*: Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan. Gbg 2004. Pp. 308.
215. *Lars-Erik Jonsson*: Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training. Gbg 2004. Pp. 203.
216. *Mia Karlsson*: An ITiS Teacher Team as a Community of Practice. Gbg 2004. Pp. 299.
217. *Silwa Claesson*: Lärares levda kunskap. Gbg 2004. Pp. 173.
218. *Gun-Britt Wärvik*: Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet. Gbg 2004. Pp 274.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

219. *Karin Lumsden Wass*: Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse. Gbg 2004. Pp 204.
220. *Lena Dahl*: Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning. Gbg 2004. Pp 160.
221. *Ulric Björck*: Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice. Gbg 2004. Pp 207.
222. *Anneka Knutsson*: "To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia. Gbg 2004. Pp 238.
223. *Marianne Dovemark*: Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring. Gbg 2004. Pp 277.
224. *Björn Haglund*: Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. Gbg 2004. Pp 248.
225. *Ann-Charlotte Mårdsjö*: Lärandets skiftande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning. Gbg 2005. Pp 239.
226. *Ingrid Grundén*: Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada. Gbg 2005. Pp 157.
227. *Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren*: Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person. Gbg 2005. Pp 193.
228. *Gunnar Nilsson*: Att äga π . Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer. Gbg 2005. Pp 362.
229. *Bengt Lindgren*: Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning. Gbg 2005. Pp 160.
230. *Petra Angervall*: Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet. Gbg 2005. Pp 227.
231. *Lennart Magnusson*: Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT. Gbg 2005. Pp 220.
232. *Monica Reichenberg*: Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. Gbg 2005. Pp 197.
233. *Ulrika Wolff*: Characteristics and varieties of poor readers. Gbg 2005. Pp 206.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

234. *Cecilia Nielsen*: Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem. Gbg 2005. Pp 312.
235. *Berith Hedberg*: Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence. Gbg 2005. Pp 126.
236. *Monica Rosén, Eva Myrberg & Jan-Eric Gustafsson*: Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Gbg 2005. Pp 343.
237. *Ingrid Henning Loeb*: Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor. Gbg 2006. Pp 274.
238. *Niklas Pramling*: Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent. Gbg 2006. Pp 289.
239. *Konstantin Kougioumtzis*: Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare I Sverige och Grekland. Gbg 2006. Pp 296.
240. *Sten Båth*: Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag. Gbg 2006. Pp 280.
241. *Eva Myrberg*: Fristående skolor i Sverige -Effekter på 9-10-åriga elevers läsförmåga. Gbg 2006. Pp 185.
242. *Mary-Anne Holfve-Sabel*: Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6. Gbg 2006. Pp 152.
243. *Caroline Berggren*: Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives. Gbg 2006. Pp 162.
244. *Cristina Thornell & Carl Olivestam*: Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena. Gbg 2006. Pp 392.
245. *Arvid Treekrem*: Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer. Gbg 2006. Pp 382
246. *Eva Gannerud & Karin Rönnerman*: Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv. Gbg 2006. Pp 188.

(cont.)

GÖTEBORG STUDIES
IN EDUCATIONAL SCIENCES

ISSN 0436-1121

Editors:

Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson

247. *Johannes Lunneblad*: Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Gbg 2006. Pp 228.
248. *Lisa Asp-Onsjö*: Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun. Gbg 2006. Pp 252.

Subscriptions to the series and orders for single volumes should be addressed to:
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS, Box 222, SE-405 30 Göteborg,
Sweden.

ISBN 91-7346-572-0

Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?

En fallstudie i en kommun

Idag är var femte elev i den svenska skolan i behov av någon form av stödåtgärd. Det är alltså en omfattande verksamhet och för varje elev som behöver stöd måste det skrivas ett åtgärdsprogram. Frågan är hur den process går till där personalen på skolorna utformar ett sådant? I den här avhandlingen undersöker Lisa Asp-Onsjö hur det går till när åtgärdsprogram skapas och på vilket sätt det leder till en förbättrad skolsituation för eleverna.

Studien visar att i vissa arbetslag utarbetas en omfattande dokumentation, som ändå inte tycks underlätta elevens skolsituation. I andra fall kommer enkla åtgärdsprogram att bidra till att eleven lättare uppnår skolans mål. Ett annat resultat är att skolans personal ofta har kommit överens om avgörande beslut *innan* föräldrar och elever ges möjlighet till inflytande. I samtal med förälder och elev handlar det då om att få dem att samtycka till de åtgärder som redan fastslagits. Dialogen kan därför ibland liknas vid "ett spel för gallerierna".

I de arbetslag där personalen bjuder in föräldrar och elever till en mer öppen dialog, ökar förutsättningarna för att arbeta på ett sätt som både föräldrar, elever och personal känner sig mer nöjda med. Åtgärdsprogram kan då bidra till att en skapa en inkluderande skola där elever med olika förutsättningar och behov kan arbeta tillsammans.



Lisa Asp-Onsjö är verksam som lärare vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet. Hennes forskningsintresse rör främst olika typer av dokumentation i skolan. Hon arbetar inom lärarutbildningen, huvudsakligen med utbildning av specialpedagoger.



GÖTEBORGS UNIVERSITET

GÖTEBORG STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES 248