



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# **Normalitet och avvikelse i gymnasieskolan**

**En diskursanalys av 78 pedagogers beskrivningar av  
eleven i behov av särskilt stöd**

**Linda Jiveborn**

---

|                |                               |
|----------------|-------------------------------|
| Examensarbete: | 15 hp                         |
| Program:       | Specialpedagogiska programmet |
| Nivå:          | Grundnivå                     |
| Termin/år:     | HT 2008                       |
| Handledare:    | Malin Eliasson                |
| Examinator:    | Marianne Lundgren             |

# Abstract

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp. Specialpedagogiska programmet  
Titel: Normalitet och avvikelse i gymnasieskolan. En diskursanalys av 78 pedagogers beskrivningar av eleven i behov av särskilt stöd  
Författare: Linda Jiveborn  
Handledare: Malin Eliasson  
Examinator: Marianne Lundgren  
Nyckelord: avvikelse, diskursanalys, normalitet, socialkonstruktionism, specialpedagogik

---

## 1. Syfte

Syftet med denna uppsats var att undersöka hur 78 pedagoger på en gymnasieskola beskriver en typisk elev i behov av särskilt stöd. Det övergripande syftet var att studera vad som utmärker diskursen kring eleven och studien utgick från begrepp som normalitet och avvikelse samt utformandet av specialpedagogiskt stöd.

## 2. Bakgrund

Undersökning tog sin grund i en socialkonstruktionistisk ansats vilket innebär en uppfattning att fenomen tolkas av individer och måste bland annat ses i ett socialt sammanhang. I detta fall innebär det att det är pedagogernas uppfattningar om eleven som beskrivs och inte vem eller hur eleven ifråga är.

## 3. Metod

Studien är av kvalitativ karaktär och som analysmetod användes Norman Faircloughs kritiska diskursanalys. Diskursanalysens fokus ligger på språk samt språkbruk och det är brevsvår från pedagogerna som har analyserats utifrån denna metod.

## 4. Resultat

Resultatet har utifrån ovanstående teoretiska ansats analyserats utifrån en syn på eleven som betonar ett helhetsperspektiv, med fokus både på individ, skolan som institution samt sociala faktorer. Resultatet visade att beskrivningarna av eleven i behov av särskilt stöd gav uttryck för att svårigheter överlag uppfattas som individbundna. Dock visade det sig också att eleven inte ses som ett objekt utan möjlighet att påverka förhållanden utan snarare att det ligger i dennes makt, alternativt är dennes ansvar, att förändra omständigheter. Diskursen utmärktes således av ett kategoriskt synsätt. De faktorer som svaren berörde var områden som exempelvis sociala/psykosociala faktorer, kunskapsrelaterade faktorer, olika funktionsnedsättningar samt faktorer kopplade till skolmiljö. Ett fåtal av pedagogernas utsagor fokuserade undervisningskontexten. Att studera vilka förhållningssätt och synsätt som råder i verksamheten kan ge värdefull information för fortsatt kunskapsutveckling. Förhoppningsvis är denna undersökning ett bidrag i denna riktning.

*Ord styr tankar och tankar styr handlande. En övning i att finna ord som speglar vad man vill säga kan också leda till att det blir lättare att finna ett konstruktivt handlande.*

*(Danielsson & Liljeroth, 1998, s. 41)*

# Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Inledning .....</b>                       | <b>1</b>  |
| Syfte.....                                   | 2         |
| Metod.....                                   | 3         |
| Socialkonstruktionism och diskursanalys..... | 3         |
| Metoddiskussion.....                         | 3         |
| Urval .....                                  | 4         |
| Genomförande och bortfall.....               | 4         |
| Dataanalys.....                              | 5         |
| Trovärdighet och generaliserbarhet .....     | 6         |
| Forskningsetiska överväganden.....           | 6         |
| <b>Forskning och teoribildning .....</b>     | <b>7</b>  |
| Normalitet och avvikelse.....                | 7         |
| Specialpedagogiskt stöd .....                | 8         |
| Fairclough och kritisk diskursanalys .....   | 11        |
| <b>Resultat.....</b>                         | <b>13</b> |
| Makrotema och mikroteman.....                | 13        |
| Verb och modalitet .....                     | 15        |
| Deltagarroll.....                            | 16        |
| <b>Diskussion .....</b>                      | <b>17</b> |
| Metoddiskussion.....                         | 17        |
| Normalitet och avvikelse.....                | 17        |
| Temat .....                                  | 17        |
| Verb, modalitet och deltagarroll .....       | 19        |
| Specialpedagogiskt stöd .....                | 19        |
| Fortsatt forskning.....                      | 20        |
| <b>Referenslista.....</b>                    | <b>22</b> |
| <b>Bilaga 1.....</b>                         | <b>24</b> |

## Inledning

Livslångt lärande, en skola för alla samt en inkluderande skola är begrepp som är vida omskrivna och debatterade under de senaste åren. Hur man ska möta alla elever utifrån deras individuella förutsättningar är en ständig utmaning för pedagoger i alla skolformer och området berör också förhållandet mellan pedagogik och specialpedagogik.

Idag går nästan samtliga elever från svensk grundskola vidare till gymnasiestudier (Skolverket, 2008c) och specialpedagogiska insatser har således ökat i omfattning i denna verksamhet i takt med att elevantalet växer. Till detta hör också att pedagoger har olika uppfattningar och önskemål om hur det specialpedagogiska stödet ska utformas. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) beskriver till exempel följande vad gäller nuvarande specialpedagogutbildning:

Regeringen uttrycker oro över att specialpedagogerna i skolan uppenbarligen inte får eller ges möjlighet att arbeta i enlighet med den utbildning de genomgått. Man anger två skäl för detta; dels att det fortfarande råder mycket stor brist på specialpedagoger, dels också att många har traditionella förväntningar på specialpedagogernas arbetsområden och kompetens (s 93).

I styrdokument betonas en elevsyn där skolpersonal går från att se svårigheter som individbundna och att skolan således också ändrar formerna för stöd till enskilda elever till att omfatta åtgärder på grupp- och organisationsnivå (Skolverket, 2008a) – därav talet om en inkluderande skola med minskade exkluderande åtgärder. Den inkluderande skolan, menar Emanuelsson (i Tøssebro, 2004), är ”ett mål att sträva mot, ett mål som successivt under lång tid blivit både mer omfattande och tydligt i skolans styrdokument. Samtidigt visar historien, inte minst specialundervisningens historia, att detta mål är svårt att nå” (s. 116). En av svårigheterna beror just på konflikter mellan värderingar och intressen som personalen ger uttryck för inom skolverksamheten, samt att vid försök att jämkla mellan dessa vidtas oftast segregande åtgärder snarare än integrerande (a.a.). Detta kan vara en förklaring till varför den traditionella specialundervisningen fortfarande är det dominerande arbetssättet när det gäller elever i behov av särskilt stöd.

En rad pressmeddelanden samt artiklar redovisande rapporter från Skolverket de senaste åren visar på brister vad gäller bl. a. det specialpedagogiska stöd som sätts in i grundskolan. Rapporterna påpekar exempelvis risken för stigmatisering, att lärarkompetensen är av störst betydelse för elevens kunskapsmässiga utveckling och från lärarförbunden kräver man en utökad forskning speciellt kring stödinsatsernas utformande (Skolverket, 2008b; Fjellner, 2007). Forskare inom specialpedagogik (Tideman, m.fl., 2007) hävdar att det finns en tendens att inom dagens svenska skola exkludera snarare än inkludera elever vilket ses som en ökad risk för ett allt mer segregerat samhälle. Ett ökat elevantal i särskolan skulle kunna vara ett exempel på detta. I en debattartikel står följande: ”Utvecklingen kan sägas illustrera en minskad tolerans mot elever som avviker från normen. I skolan, liksom i samhället i övrigt, blir vi allt snabbare att begära utredning och bedömning av dem som avviker från den förväntade normaliteten” (a.a.). Diagnostisering och kategorisering används således enligt författarna i allt större omfattning och berättigar ett avskiljande av elever som avviker från det som anses vara normalt.

Lindström-Holm (2007) beskriver fyra gymnasieskolors organisation av specialpedagogiskt stöd. Resultatet visade att samtliga skolor bedrev segregande specialundervisning på håltimmar och på för eleverna andra lediga tider, trots att forskning har påvisat vilka negativa effekter detta arbetssätt har (Haug, 1998; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson,

2001). Samma uppsatsskribent har också undersökt hur skolorna når elever i behov av särskilt stöd och fann skilda metoder. Tester vid terminsstart, överlämningar från grundskolan, regelbundna uppmaningar till eleverna att själva söka upp specialpedagogen samt att ämneslärare slår larm är några av de sätt som omnämns (s. 19). Mitt intresse rör det sistnämnda i ordningen, dvs. när ämnesläraren kontakter specialpedagogen. En aspekt i detta sammanhang lyfts av Assarsson (2007) som menar att det inte är "självkänt vad som menas med specialpedagogisk kompetens eller var gränsen mellan specialpedagogik och allmänpedagogik går eller när den allmänpedagogiska kompetensen antas inte räcka till" (s. 51). Det jag vill fördjupa mig i är när eleven blir en elev i behov av särskilt stöd för ämnesläraren i det praktiska arbetet, i undervisningen. På vilka grunder kontakter läraren specialpedagogen direkt eller genom elevens mentor? Med andra ord - när uppfattas eleven av pedagogen som avvikande?

Pedagogernas elevsyn och kunskapssyn inverkar på hur det specialpedagogiska stödet utformas. Utformandet kan bero på en fråga om tillgång i form av specialpedagogisk kompetens och efterfrågan, det vill säga vad ämnesläraren vill ha hjälp med (Persson, 2001; Tøssebro, 2004).

I en rapport från European Agency for Development in Special Needs Education (Meijer, Soriano & Watkins, 2006) påpekas följande om pedagogers förhållningssätt och en inkluderande skola:

Specific problem areas are perceived as being insufficient teacher training and less positive teacher attitudes. Teacher attitudes are generally seen as being decisive for achieving inclusive education and these attitudes depend heavily on their experience (specifically with students with SEN), their training, the support available and other conditions such as the class size and their workload. (s. 13)

För att få till stånd en förändring av skolan så att den blir en skola för alla är det viktigt att kunna föra en gemensam dialog om vad som praktiskt sker i verksamheten. Skolan är enligt min mening en traditionsfylld institution och kanske också en institution i samhället som är svår att förändra. Helldin (2002) diskuterar "frågan om möjligheten att påverka kulturella tanke- och arbetstraditioner inom exempelvis utbildningspraktik. Kan gymnasielärare, elever, elevvårdspersonal etc. förändra sina arbetsvanor och hur ska det gå till?" (s. 58) Ett sätt är att medvetandegöra de tankar och åsikter som ligger till grund för verksamheten. Genom att lyfta fram och synliggöra de värderingar rörande normalitet och avvikelse som råder, möjliggörs också en diskussion kring vilka strategier skolan skall vidta för att bli just en skola för alla. Brodin och Lindstrand (2004) menar att:

Kanske måste vi börja fundera över de förklaringsmodeller som idag existerar när det gäller barns svårigheter och utifrån denna reflektion skapa förutsättningar för ett nytänkande. En flexibel skola där alla barn kan mötas kan bli verklighet men inte utan stora utmaningar av etablerade synsätt (s. 145).

Utifrån dessa utgångspunkter är förhoppningen att min uppsats kommer att innebära ett bidrag till fördjupad kunskap.

## Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka hur 78 pedagoger på en gymnasieskola beskriver olika elever i behov av särskilt stöd. Det övergripande syftet är att visa på vad som utmärker

diskursen kring eleven i behov av särskilt stöd, som i sin tur antas påverka den praktiska verksamheten.

## Metod

### Socialkonstruktionism och diskursanalys

Denna uppsats är skriven utifrån en socialkonstruktionistisk ansats. Teorin grundas i bestämda antaganden om ontologi och epistemologi och uttrycker således följande om kunskap och verklighetsuppfattning (Winther Jörgensen & Phillips, 2007):

Vår uppfattning om verkligheten är endast en tolkning (vår) av denna och kan alltså inte göra anspråk på att ge en objektiv sanningsenlig bild. Verklighetsuppfattningen är beroende av historiska och kulturella faktorer och ändras således över tid. Vi skapar vår världsbild genom social interaktion och på samma sätt bildar och uppnår vi kunskap (a.a., s. 11). Utifrån detta perspektiv är således inte syftet med uppsatsen att ta reda på vem eleven i behov av särskilt stöd *är*, utan att skildra de olika *uppfattningar* om denne som pedagogerna ger uttryck för i sitt språkbruk och som också påverkar hur arbetet med dessa elever ser ut i skolan.

En metod i socialkonstruktionistisk anda som är användbar just inom detta forskningsområde är diskursanalys (se även kommande avsnitt, Fairclough och kritisk diskursanalys). Diskursanalysens fokus ligger på språk samt språkbruk och det är utifrån Norman Faircloughs metod (Winther Jörgensen & Phillips, 2007), kritisk diskursanalys, som resultatet i denna uppsats har analyserats. Genom att använda denna metod kan jag påvisa vad som utmärker diskursen som existerar kring elever i behov av särskilt stöd och hur den kan bestämma förhållningssätt och ageranden på aktuell skola. Winther Jörgensen & Phillips (2007) definierar den kritiska diskursanalysen på följande sätt:

Den kritiska diskursanalysens forskningsfokus riktas på motsvarande sätt *både* mot de diskursiva praktiker som konstruerar världsbilder, sociala subjekt, sociala relationer, inklusive maktrelationer, *och* mot den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala gruppers intressen (s. 69).

Målet med analysen är vidare att skapa förändring till de utsatta samhällsgruppernas fördel, i detta fall skulle det vara elever i behov av särskilt stöd, genom att påvisa hur konkret språkbruk kan påverka vad som faktiskt sker i verksamheten.

### Metoddiskussion

I undersökningen används en kvalitativ metod i form av brevmetoden (Berg, 2001; 2003). Den innebär att pedagogen skriver ett anonymt brev (se bilaga 1) med i detta fall svar på frågan: *Hur beskriver du en typisk elev i behov av särskilt stöd? Skriv så utförligt du kan!*

Anledningen till valet av denna metod i stället för exempelvis den kvalitativa forskningsintervjun (se exempelvis Kvale, 1997) beror på flera orsaker. Dels beror det på strävan att få fler informanter i undersökningen, dels att den är enklare att administrera än intervjumetoden (som till exempel kan kräva bandspelare och intervjuutskrifter) samt att den ger en möjlighet att påbörja arbetet med att analysera svaren direkt efter att de har mottagits. Det var dessutom osäkert hur mycket mer information en intervju skulle ge jämfört med ett personligt skrivet brev. Naturligtvis finns det nackdelar även med denna metod. Till exempel

beror innehållet i breven till stor del på hur pass motiverad informanten är att svara, något som förhoppningsvis påverkades i positiv inriktning i samband med presentationen av undersökningen. Dessutom kräver den en förmåga att tyda handstilar. Därför gavs valmöjligheten för de pedagoger som ville, att skriva svaret på dator.

Ytterligare frågor som kunde ha ställts var till exempel om pedagogen var kärn- eller karaktärsämneslärare, programtillhörighet samt eventuellt kön för att se om det fanns skillnader/likheter beroende på dessa faktorer. Det var dock osäkert hur pass stor inverkan dessa kriterier skulle få vad gäller uppsatsens syfte, alternativt hur tidskrävande en analys av dem skulle bli inom den tidsram som fanns till förfogande. Dessutom var det önskvärt att pedagogen skrev uttömmande om den huvudsakliga frågan och jag trodde därför på ett så enkelt innehåll i formuläret som möjligt. Frågorna skulle möjligtvis vara intressant i ett framtida forskningsperspektiv.

## **Urval**

Studiens population består av 78 pedagoger på en gymnasieskola. Skolan har valts utifrån att den är den största i en mellanstor kommun i Västsverige med både teoretiska samt praktiska program. Valet gjordes alltså utifrån det faktum att det fanns en stor pedagoggrupp med både kärn- och karaktärsämneslärare. Uppsatser med liknande inriktning som denna har utförts med exempelvis kvalitativa intervjuer av allt från en till tio pedagoger. Andra mer omfattande studier har genomförts med en "blandad" population bestående av både rektorer, specialpedagoger, speciallärare, föräldrar, lärare samt elever. I denna studie ville jag vidga populationen för att få ett bredare underlag för analyserna. I skrivande stund har jag inte funnit någon större undersökning på gymnasienivå med enbart lärarperspektivet i fokus.

## **Genomförande och bortfall**

Undersökningen presenterades i den aktuella skolans olika programlag. Ett alternativ hade varit vid den för skolpersonalen gemensamma arbetsplatsträffen, men det förra alternativet bedömdes innebära bättre förutsättningar. Bland annat för möjligheten att diskutera syfte och hur resultatet kommer att bearbetas och senare presenteras. Det blir också enklare för pedagogerna att ställa frågor kring undersökningen i en mindre gruppkonstellation. Detta skedde efter höstterminens start då pedagoger troligtvis var utvilade efter sommaruppehållet och inte såg deltagandet som en utökad arbetsbelastning, utan istället som en tillgång och utmaning i skolans möjlighet till utveckling. Ett sätt att i förlängningen minska bortfall med andra ord. Rektor för skolan tillfrågades redan under vårterminen 2008 och uttryckte sitt stöd för undersökningen.

Således inleddes undersökningen höstterminen 2008 genom att ett mejl skickades till samtliga nio programledare. Mejllet beskrev undersökningen mycket kort och uttryckte ett önskemål att besöka arbetslagen när tillfälle gavs. Några program meddelade tider omedelbart, andra efter att ha fått en påminnelse, ett uttryckte tidsbrist och avböjde medan ytterligare ett fåtal inte svarade alls. I mejllet uttrycktes också att pedagogerna behövde ca 40 minuter av träffen för att delta i undersökningen.

Vad gäller bortfallsrisken minimerades den i och med att alla svar samlades in innan träffens slut. Ett av de deltagande programmen uttryckte tidsbrist och ville bestämt lämna svaren vid ett senare tillfälle och då uteblev ett antal svar, vilket ytterligare stärkte tron på direkt



utförande och inlämning. Vad gäller de två program som inte svarade alls kan man alltid spekulera i vad det beror på. Arbetsledningen kontaktades än en gång och man diskuterade bland annat det faktum att undersökningen ändå måste vara frivillig och inte framtvungad, därför lämnades de programmen. Jag hade dessutom fått in ett ganska ansevärt antal svar och avstod således från att lämna ut forskningsfrågan i pedagogernas fack för att på så sätt göra ett sista försök att få in deras svar, vilket kunde ha varit möjligt. Sammanfattningsvis riktade sig studien alltså till ca 120 pedagoger, men det slutliga antalet blev 78 pedagoger från både praktiska och teoretiska program. Vad gäller svarens längd varierade dessa mellan att som minst bestå av ett par rader till att som mest utgöra en och  $\frac{3}{4}$  A4-sida.

## Dataanalys

Svaren från pedagogerna analyserades inom ramen för Faircloughs kritiska diskursanalys. Den första nivån *text* analyserades utifrån begrepp beskrivna av Hellspång (2001). Således delades svarens övergripande ämne, *makrotemat*, in i delämnena, *mikroteman*, för att ge en mer åskådlig bild av materialet och för att påvisa vilken typ av faktorer som avgör när läraren ser behov av specialpedagogiskt stöd (s. 35).

Flera pedagoger har förutom en beskrivande text angett orsaker i punktform med endast ett substantiv, som t.ex. *lässvårigheter*, *koncentrationssvårigheter*, *utanförskap*, *depression*, samt *psykiska problem*. Man skulle kunna ponera att verben *har* eller *uppvisar/visar* ligger underförstått före dessa, men då det inte med säkerhet kan fastställas behandlades sådana utsagor inte i nedanstående analys av verb eller deltagarroll utan hanterades i indelningen i mikroteman.

Vid textanalysen studerades användningen av *verb* då denna kan ge en ledtråd vad gäller huruvida eleven i behov av särskilt stöd definieras som aktivt utförande av vissa handlingar alternativt varande en individ med vissa bestämda egenskaper. Verb kan beskrivas som antingen *statiska* eller *dynamiska* (Hellspång, 2001, s. 27). Ett statiskt verb betecknar ett tillstånd eller ett förhållande (*är utåtagerande*, *har svårt att komma i tid*), medan ett dynamiskt verb uttrycker en handling eller en händelse (*kommer aldrig i tid*, *kämpar* men utan resultat). Ytterligare något som kan beskriva eleven som aktiv alternativt passiv är hur dennes roll framställs i beskrivningarna, dvs. om eleven är *agent* eller *objekt*. Som agent utför eleven en handling av egen vilja medan som objekt är eleven inblandad i en handling utan att kunna påverka den (s. 39). Verbanvändningen kan också diskuteras utifrån begreppet *modalitet*. Modalitet betecknas som "relationen mellan det enskilda påståendet och den värld som texten framställer" (s. 40). Winther Jörgensen och Phillips (2007) definierar modalitet som betydande "'sätt', och analyser av modalitet fokuserar på talarens grad av instämmande i ('affinitet' med) en sats" (s. 87). Begreppet kan delas in i *faktisk* modalitet, där antagandet ger uttryck för att vara ett faktum, och *icke-faktisk* modalitet, som ger uttryck för sannolika händelser, möjliga händelser som sker på vissa villkor samt vad som bör/borde ske (Hellspång, 2001, s. 40). Studiet av modalitet kan kopplas till resultatet av undersökningen av verbens karaktär och på så sätt visa graden av huruvida elevens svårigheter tolkas som handlingar alternativt egenskaper.

Den andra nivån i Faircloughs diskursanalys betecknas *diskursiv praktik*. I denna dimension belyser man i vilken kontext svaren har producerats, dvs. ett sammanhang beroende av faktorer som till exempel i vilket användningssyfte, mottagare, min egen förförståelse samt tolkning av svaren. Några områden har dock redan diskuterats ovan. Börjesson (2003) menar att: "Ingen fråga är ett förutsättningslöst verktyg för att få reda på hur det är ute i verkligheten.

Frågandet vilar alltid inom någon diskursiv ram, en diskurs som såväl den frågande som den svarande förväntas dela” (s 83). Således sker en diskussion kring kontexten i avsnittet metoddiskussion.

## **Trovärdighet och generaliserbarhet**

För att så långt som möjligt stärka undersökningens trovärdighet gjordes en pilotstudie (Stukát, 2005). Studien utfördes på en annan gymnasieskola med 10 pedagoger för att se hur frågeställningen uppfattades och om det händelsevis var tvunget att ändra formulering. Svaren var utförliga och beskrev uppfattningar kring eleven ifråga och därför gjordes inga ändringar i brevkonstruktionen.

Människors uppfattningar av olika fenomen är tidsbestämda och situationsbundna. Även om resultatet av denna undersökning inte kan sägas vara generaliserbart i en traditionellt positivistisk mening, tror jag dock att det kan innebära ett bidrag för kunskapsutveckling bland pedagoger på gymnasieskolor i allmänhet.

## **Forskningsetiska överväganden**

Vad gäller etiska ställningstaganden följs kraven enligt Vetenskapsrådets (2002) skrivelse om forskningsetiska principer.

Enligt *informationskravet* har pedagogerna fått information om undersökningens syfte och metod samt hur resultatet skall användas. Undersökningen var också frivillig och pedagogerna erbjöds en möjlighet att ta del av det färdiga arbetet om så önskades.

*Samtyckeskravet* har uppfyllts i och med ovan nämnda frivilliga deltagande samt att skolledning tillfrågades innan undersökningen påbörjades.

Deltagarnas anonymitet garanteras och följer då *konfidentialitetskravet*. De utsagor som presenteras i undersökningen kan inte kopplas till någon deltagares identitet förutom möjligtvis av individen själv vid en eventuell läsning av resultatet.

*Nyttjandekravet* innebär att informationen endast ska användas i samband med forskning.

## Forskning och teoribildning

Då fokus för denna uppsats omfattar två fält kräver dessa ytterligare förtydliganden. Det första området berör diskursen kring eleven i behov av särskilt stöd medan det andra berör hur diskursen kan påverka den praktiska verksamheten. Inledningsvis diskuteras således eleven i behov av särskilt stöd i relation till begreppen normalitet och avvikelse och därefter forskning och teorier kring hur det specialpedagogiska stödet utformas. Sedan följer ett avsnitt om Faircloughs kritiska diskursanalys som metod.

## Normalitet och avvikelse

Som tidigare nämnts i inledningen är fokus i denna uppsats lagd på de svårigheter som uppstår i undervisningssituationen och inte på uttalat diagnostiserade svårigheter. Den utgångspunkten innebär att frågor om hur lärare ser på normalitet och avvikelse blir avgörande. Bedömningar och värderingar och inte medicinska, ”objektiva” fakta står i fokus. Det innebär också att perspektivet vidgas från fokus på enbart individen till det sammanhang där individen finns (den sociala kontexten).

Nilholm (2007) menar bl. a. att ”vi har svårt att se vad som är gemensamt för de olika grupper som är föremål för specialpedagogik, mer än att de anses avvika från någon form av normalitet”(s. 13). När det gäller frågan om elevers möjligheter att utvecklas hävdar Brodin och Lindstrand (2004) att det övergripande i skolan handlar om att hitta metoder för att normalisera individen. De menar att det cirkulerar ”teorier som syftar till att förändra individen för att bättre passa in i systemet. För att förändring på ett mer övergripande plan ska ske krävs ett mer vetenskapligt förhållningssätt, en analys av de system, teorier och tankesätt som är rådande inom skolsystemet” (s. 25). Författarna fokuserar här på skolmiljöns betydelse snarare än individen, dvs. att normalitet och avvikelse måste analyseras och diskuteras kontextuellt och diskursivt.

I ett resonemang kring skolans bildningsideal nämner Berg (2001) folkbildaren Carl Cederblad, som under 1930-talet definierade bildning som vett, vetande, hut och hållning. Vett skulle då innebära elevens utvecklingsförmåga, vetande handlar om kunskap, färdighet och attityder (snarlikt läroplanens fyra F – fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet), hut innebar en ödmjuk livshållning och med hållning menades uppträdandet med tanke på artighet och språk (s. 59). Berg menar att dessa begrepp innehar en viss relevans även i dagens samhälle och jag tenderar att hålla med. Är det så att de svårigheter som upplevs i klassrummet ofta handlar om elevers förmåga att anpassa sig och självkontroll? Det vill säga, förmågan att bete sig normalt?

Börjesson och Palmblad (2003) skriver om normalitet: ”Det har i alla tider varit i relation till (oftast dolda) uppfattningar om det normala barnet, ett barn med kulturellt bestämda uppsättningar av tankar, känslor och beteenden som problembarnet upptäckts och utmönstrats” (s. 125). Med tanke på hur individualiseringstanken har vuxit på senare tid är det oerhört intressant att försöka fånga upp vad som uppfattas som normalt idag. Individualiseringsbegreppet antyder en vidgad normalitetsuppfattning, men är det så i verkligheten? Människans behov av att sortera, kategorisera och gruppera upphör aldrig utan antar bara nya former och metoder. Bokstavs-beteckningar på svårigheter av olika karaktär ökar. Efter DAMP följer ADHD och ytterligare andra beteckningar är CD, uppförandessvårigheter, och ODD, trotsyndrom (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007).

Utän att ta ställning till diskussionen om diagnosens vara eller icke-vara är det dock viktigt att beakta det faktum att om något skall kunna uppfattas som onormalt måste det finnas något normalt att jämföra med. När det gäller elever hävdar Börjesson och Palmblad (2003) att det är "i relation till skolans ideala takt och riktning som det problematiska barnet fabriceras, och det stora hjälpmedlet för ett sådant definitionsarbete är att ställa denna avvikare i relation till klassen som kontrollgrupp" (s. 125).

Brodin och Lindstrand (2004) diskuterar diskursens betydelse i formandet och utövandet av normer och regler och påpekar att områden som man kan/får samtala om är både tidsbestämda (förändras under tid) och beroende av kulturella faktorer (s.11). Om man sedan beaktar det socialkonstruktionistiska perspektivet att objekt existerar först när vi benämner dem skulle det innebära att svårigheter/hinder existerar först när vi har satt ord på dem. Vad det får för konsekvenser när det gäller elever i svårigheter är naturligtvis av stor vikt. Vi hamnar till exempel i konflikten mellan att sätta diagnoser för att underlätta eller att inte göra detta för att inte stigmatisera och så att säga riskera att eleven blir sin diagnos.

Emanuelsson diskuterar normalitet samt avvikelse och hävdar att det senare alltid är kopplat till maktutövande och makten ägs av den som bestämmer vad som avviker från det normala (Brodin & Lindstrand, 2004, s. 89). Frågan är då hur pedagoger ställer sig till elevers olikheter. Brodin och Lindstrand (2004) påpekar att "förklaringsmodeller till barns svårigheter många gånger säger mer om lärarens förhållningssätt till olikheter, rådande samhällssyn och/eller samhällsklimat än vad som faktiskt är barnets reella problem" (s. 137). När är olikheten så stor att den har blivit en brist? När är olikheten en tillgång? Assarsson (2007) betonar vad gäller just avvikelse att: "Synen på orsakssamband varierar beroende på vilka diskurser som får herravälde på skolans arena" och nämner diskurser som den medicinska, sociala och den juridiska diskursen (s. 42).

Språket har således makt i avgörandet av vad som är normalt och vad som är avvikande och Brodin och Lindstrand (2004) menar att det är "önskvärt att en diskussion kommer igång kring 'hur vi ser på världen'. /.../ Vad är det som får oss att så bestämt diagnostisera barns svårigheter på ett tidstypiskt anpassat sätt? Vilken diskurs är det som påverkar våra tankar och förhållningssätt?" (s.137).

## **Specialpedagogiskt stöd**

Skolans styrdokument poängterar att elever som är i behov av stöd skall få detta tillgodosett. Dock är det inte beskrivet på vilket sätt eller i vilken omfattning detta skall ske. I Gymnasieförordningen (SFS 1992:394) anges följande om särskilda stödinsatser: "En elev skall ges stödundervisning om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de kunskapsmål som anges i kursplanerna eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd" (Kap. 8, § 1). Under samma paragraf står också: "För elever som har behov av särskilt stöd får specialundervisning anordnas inom klassen" (a.a.). Inom klassen är ett uttryck som kan ge upphov till diskussion, då man kan fråga på vad sätt en elev får stöd *inom klassen* genom att till exempel sitta före eller efter skoltid hos en speciallärare/specialpedagog. Betyder 'inom klassen' inom samma åldersgrupp, program, skola, inom samma tidsperiod som övriga elever i klassen eller i samma klassrum?

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Utbildningsdepartementet, 1994) [Lpf 94] hävdas att: "Särskild uppmärksamhet måste ägnas åt de elever som av olika anledningar har svårt att

nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig göras lika för alla” (s. 4). Vad som i sammanhanget är av intresse här är *varför* ämnesläraren kontaktar specialpedagogen. Det är för mig nästan överflödigt att nämna den svårighet det innebär för pedagoger att differentiera och individualisera en undervisning i klasser om 30 elever, men vilka faktorer är det enligt gymnasielärare som avgör när en elev blir i behov av särskilt stöd? Persson (2001) menar till exempel: ”Tillgång till experter på ’särskilda behov’ har medfört att klasslärare lärt sig att ’tänka bort’ dessa elever i sin undervisningsplanering” (s. 24). Emanuelsson (i Tøssebro, 2004) lyfter ytterligare ett perspektiv och påpekar: ”Dessutom har undervisningen i den alltmer sammanhållna skolans grupper av i ökande grad olika elever inneburit svårigheter för lärare och andra som ansvarar för den. Detta har fört med sig att behoven av avskiljning av i någon mening som avvikande bedömda elever successivt ökat” (s. 103). Omständigheterna angående insatser för elever i behov av särskilt stöd tycks vara höst varierande. Ett sätt att närma sig ämnet torde vara att studera just pedagogers uppfattning i detta sammanhang<sup>1</sup>.

Hur inlärningsvårigheter definieras kan bero på vilken syn pedagogen har på kunskap och lärande. Pehrsson och Sahlström (1999) diskuterar olika kunskapsparadigm och skiljer mellan ett *holistiskt* och ett *reduktionistiskt* paradigm. Inom det reduktionistiska ligger då ”den forskningstradition som ser inlärningsvårigheter som i huvudsak individrelaterade och neurologiska”, medan det inom det holistiska återfinns teorier som den konstruktivistiska, interaktionistiska samt den socialinteraktionistiska (s. 6 ff.). Konstruktivismen innebär att man ser kunskap som något som skapas utifrån individens förkunskaper och erfarenheter och kan således ta sig uttryck i olika former beroende på vilken individ det handlar om (Dysthe, 1996, s. 46). Ett interaktionistiskt perspektiv tar sin grund i den konstruktivistiska teorin och innebär att kunskap dessutom uppfattas som något som skapas i samspel med andra individer. Det socialinteraktionistiska perspektivet menar att kunskap inhämtas/skapas enligt föregående teorier men också i ett kulturellt sammanhang (a.a.). Med andra ord ser detta perspektiv inte kunskap som ett färdigt paket som skall läras in av eleven, utan kunskapsinhämtandet beror på elevens förutsättningar och förförståelse. Det vill säga hur eleven själv angriper och strukturerar kunskapen, reflekterar i relation till andras uppfattning och då i samspel med aktuella kulturella och sociala synsätt. Samtliga av de senare perspektiven med konstruktivismen som grund betonar inlärningsvårigheter som icke-individrelaterade utan att de snarare måste ses ur ett helhetsperspektiv. Det vill säga med både individ, samspel och miljö i åtanke. Socialkonstruktionismen som är utgångspunkt för denna uppsats inkluderar samtliga ovanstående faktorer och fokuserar också på, enligt min uppfattning, de sociala influenserna (t.ex. särskilda gruppers synsätt som i detta fall då är pedagoger) och deras påverkan på hur fenomen uppfattas och hanteras (Winther Jörgensen & Phillips, 2007). Vilken kunskapssyn en pedagog utgår ifrån kan enligt min mening ha betydelse för hur denne beskriver en elev i behov av särskilt stöd.

Emanuelsson m.fl. (2001) betonar att det finns “brister i kunskap om hur ’inclusive education’ – dvs. undervisning i en sammanhållen skola för alla – skall utformas för att tillgodose behov hos de olika eleverna vilket annars leder till svårigheter, handikapp och särskiljning (specialundervisning)”(s.142). Författarna fortsätter att konstatera att ”de etablerade verksamheterna ... skapar sina egna behov av differentiering och önskemål om särbehandling”(a.a.). Man ser därför som ett angeläget område för forskning ”hur olika sådana differentieringsbehov – betraktade som pedagogiska och/eller undervisningsbehov snarare än individbehov - tenderar att ta sig uttryck i segregation” (a.a.). Haug (1998) skriver om den inkluderande undervisningen att fokus ligger på ”det som barn har gemensamt, inte

---

<sup>1</sup> Frågan om resurser kan inte bortses ifrån, men att åskådliggöra de värderingar och åsikter som råder inom skolverksamheten är som sagt, enligt min mening, också av betydelse för att skapa förändring.

det som skiljer dem åt. Det är mer intresserant hur man kan anpassa undervisningen, än att ta reda på vilken diagnos ett barn kan ha eller vilken kategori av funktionshinder barnet kan sättas in i” (s. 41). Detta perspektiv är relativt sällsynt i skolvärlden och det finns ett enormt behov av att skapa dialog och samförstånd både vad gäller politiker och skolledning samt mellan skolledning och personal (a.a.).

Persson (2001) talar om att se specialpedagogiskt stöd ur ett *relationellt* perspektiv eller ett *kategoriskt* perspektiv. Det relationella perspektivet betonar att specialpedagogisk verksamhet bör ske ”i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan” samt att eleven måste ses utifrån både miljö och socialt samspel (s. 143). Det kategoriska perspektivet ser däremot eventuella svårigheter som individbundna. Båda perspektiven menar Persson kan finnas sida vid sida inom en verksamhet, dock har det specialpedagogiska stödet sedan länge färgats av det kategoriska. För att kunna närma sig ett relationellt perspektiv bör specialpedagogiska frågor lyftas gemensamt på skolan och Persson skriver: ”Här handlar det om långsiktiga lösningar som involverar alla lärare och som ofta kräver att den enskilda skolan som system behöver genomlysas” (s. 145). Persson och Emanuelsson (2002) påpekar vidare angående det specialpedagogiska stödet att ”det finns tecken på att specialundervisningen är mer framgångsrik i att ’lösa’ den vanliga undervisningens differentieringsproblem och svårigheter än individuella elevers svårigheter” (s. 197). Här hamnar man återigen i frågan om i vilken grad undervisningsmiljön anpassas till elevens förutsättningar eller om det är eleven som skall anpassas till undervisningsmiljön.

Nilholm (2007) diskuterar specialpedagogik och definierar denna som varande ”pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till och är således intimt förknippad med de skillnader mellan barn som så att säga rymms inom den vanliga undervisningen” (s. 13). Medan Persson och Emanuelsson skiljer mellan ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv, lyfter Nilholm fram ett kompensatoriskt perspektiv, ett kritiskt perspektiv samt ett dilemmaperspektiv. Det kompensatoriska perspektivet har likheter med ovan nämnda kategoriska perspektiv och det är således individen som är problembärare och kräver därför kompensatoriska lösningar för de brister som denne uppvisar. I detta perspektiv dominerar psykologiska och medicinska förklaringar (s. 21). Det kritiska perspektivet närmar sig ett relationellt perspektiv men går dock, enligt min tolkning, längre i och med att man i detta perspektiv ser specialpedagogik som något negativt och icke-önskvärt. Nilholm skriver att man ”framhåller att specialpedagogiken är förtryckande, bl. a. för att den pekar ut barn som mer eller mindre onormala” (s. 21). Ett sätt att göra detta är till exempel genom ”professionella grupperns intresse att konstruera grupper” (s. 53). Det kan gälla pedagogers intresse av att konstruera grupper av elever som inte klarar av att följa den normala undervisningen eller skolans intresse av att skapa grupper för att dölja sin oförmåga att nå alla individer. Här vill jag knyta an till denna uppsats socialkonstruktionistiska ansats i och med att fenomenet måste förstås i sitt historiska, sociala och kulturella sammanhang. Med ett kritiskt perspektiv i fokus är då kunskap kopplad till intressen och makt och i detta sammanhang kopplas då makten ”främst till professionellas intressen och ibland mer direkt till professionellas diskurser” (s. 53). En konsekvens av detta blir då att utifrån vilket perspektiv som dominerar tanken om hur det specialpedagogiska stödet skall se ut, så dominerar också vissa särskilda diskurser i verksamheten. Diskurser kring eleven i behov av särskilt stöd kan således tolkas på liknande sätt.

Det tredje perspektivet Nilholm diskuterar är dilemmaperspektivet. Även detta perspektiv kan kopplas till ämnesområdet i denna uppsats i och med att fokus ligger på hur problem definieras av olika intressenter. Författaren skriver:

I begreppet *dilemma* ligger att det inte finns några enkla lösningar när utbildningssystem ska hantera elevers olikhet. Viktigt blir då att studera de sociala sammanhang där 'problemen' identifieras och hanteras, vilka uppfattningar olika aktörer har om 'problemen', vem som har makt att definiera dem osv. (s. 58).

Skillnaden mellan dilemmaperspektivet och de övriga är bl. a. att det kompensatoriska och kritiska perspektivet utgår från forskares och professionellas kunskap och (makt)intressen samt att det i bakgrunden finns en "riktig" lösning på problemen. Dilemmaperspektivet i förhållande till det kritiska är inte lika kategoriskt utan "framhåller solidaritet med de uppfattningar olika aktörer har och med deras rätt att uttrycka dessa, medan det kritiska perspektivet mer solidariserar sig med sina egna föreställningar om vad som är den goda skolan" (s. 79). Det handlar då snarare om att i dilemmaperspektivet påvisa de föreställningar om fenomen som existerar och undersöka hur de tar sig uttryck, dock inte med ett konkret rätt svar som jämförelsepunkt. En kritik mot detta perspektiv som Nilholm nämner är bl. a. att forskarens neutrala roll kan leda till att uppfattningar är likvärdiga i betydelsen lika bra, samt att om dilemman aldrig kan lösas utan "bara" behöver belysas, hur kan då forskning rent utvecklingsmässigt tillföra något (s. 86)? Nilholm refererar till Dyson och Millward och skriver att det faktum att det inte finns färdiga lösningar inte innebär att "alla förhållningssätt är lika bra, men det manar till en försiktighet för forskare att tillhandahålla enkla lösningar på komplexa dilemman" (s. 80).

## Fairclough och kritisk diskursanalys

Fairclough (Winther Jørgensen & Phillips, 2007) definierar begreppet diskurs på två sätt. Å ena sidan står diskurs för språkbruk som social praktik, dvs. en kommunikativ händelse som till exempel ett brev, ett samtal, en annons eller en film där det finns en sändare och mottagare. Å andra sidan betecknar diskurs ett sätt att tala om fenomen utifrån ett bestämt perspektiv vilket ger fenomenen en viss innebörd<sup>2</sup>. Exempel på det senare skulle kunna vara en medicinsk diskurs, en juridisk diskurs eller en teknisk diskurs. Diskursen har dessutom tre funktioner enligt Fairclough i och med att den skapar sociala identiteter, sociala relationer samt kunskaps- och betydelsesystem.

För att genomgående analysera diskurs utifrån dennes modell måste man således ha två dimensioner i fokus: *den kommunikativa händelsen* samt vad Fairclough kallar *diskursordningen* och som då är "summan av de diskurstyper som används inom en social institution eller en social domän" (s. 73) och utgörs av diskurser och genrer. Den kommunikativa händelsen är i detta fall pedagogernas brevsvår med beskrivningar av eleven i behov av särskilt stöd och den sociala institutionen är aktuell gymnasieskola. Begreppet genre är det språkbruk som är förknippat med och en del av skolverksamheten, något som här skulle kunna benämnas en pedagoggenre.

Diskursordningen utgörs också av diskursiva praktiker som till exempel samtal mellan lärare/elev, mellan lärare/skolpsykolog eller brev till föräldrar eller upprättande av olika dokument. Det är inom dessa praktiker som diskurser och genrer används på bestämda sätt (a.a.). Diskursordningen i detta fall är den kommunikativa händelsen riktad mot en kollega/specialpedagog. Därför kan inte en översiktlig studie ske över de diskurser som råder i institutionen.

---

<sup>2</sup> För redogörelsen i detta avsnitt av Faircloughs diskursanalys hänvisas till Winther Jørgensen & Phillips, 2007, s. 72 – 92.

För att kunna göra en diskursanalys av en kommunikativ händelse har Fairclough utarbetat en tredimensionell modell där man studerar områdena *text*, *diskursiv praktik* samt *social praktik*. Vid analysen av text granskar man textens lingvistiska egenskaper. Den diskursiva praktiken analyseras utifrån hur texten är producerad samt hur den tolkas av mottagaren (samt vilka tidigare diskurser och genrer som finns i grunden för båda sidor) och slutligen tittar man på vilken bredare social praktik den kommunikativa händelsen är en del av.

Således används ovanstående modell på följande sätt i denna uppsats:

I den första dimensionen text granskas pedagogernas brevsvår utifrån vilka faktorer som omnämns som problematiska (ordval, begrepp, företeelser). Med andra ord, vad som lyfts som avvikande från en underförstådd normalitet eller önskvärda handlingar, tillstånd samt/eller egenskaper. Dessa redogörs för under rubriken tema i resultatavsnittet.

I den andra dimensionen diskursiv praktik studeras i vilken kontext svaren uppstod och hur faktorer i denna kan ha påverkat svaren. Den diskursiva praktiken kan också belysa de traditionella diskurser som existerar och huruvida de blandas tillsammans med andra diskurser, något Fairclough benämner *interdiskursivitet*. Dock är detta inte föremål för analys i denna uppsats.

Då den sista dimensionen social praktik kräver ytterligare kartläggning utifrån andra teoretiska ansatser (som till exempel sociologisk teori och kulturteori) berörs den endast ytligt i denna uppsats med hypoteser samt frågeställningar som torde vara intressanta i sammanhanget (s. 90).

Ytterligare en aspekt på diskursers betydelse är som tidigare nämnts maktperspektivet. Börjesson (2003) skriver

Att studera diskurser och sociala konstruktioner innebär, uttryckt på ytterligare ett annat sätt, att fundera över det som sägs, hur det sägs och hur det annars skulle ha kunnat sägas. Diskurser är talordningar och logiker som bestämmer gränserna för vad som är socialt och kulturellt accepterat som 'sant', ' trovärdigt', 'förnuftigt', 'gott', med mera (s. 21).

Även Brodin och Lindstrand (2004) kommenterar maktförhållande och påpekar att den "diskurs som pågår i ett visst sammanhang påverkar ändå vilken kunskap som kan anses vara bättre eller sämre, till exempel vilken forskning som anses vara angelägen" (s. 35). Här kan en koppling göras till denna undersöknings resultat, då den problematik som skildras av pedagogerna också implicit talar om vad som är önskvärda egenskaper och handlingar från elevens sida. Därför anknyter jag även till detta område när resultatet analyseras och diskuteras i diskussionsavsnittet under området teman.



## Resultat

Nedan följer en presentation av resultatet på textnivån och omfattar områdena tema, verb samt deltagarroll. Pedagogernas svar har nummerats och betecknas BS (brevsvar) med efterföljande siffra.

### Makrotema och mikroteman

Makrotemat, eller texternas övergripande ämne, är *en typisk elev i behov av särskilt stöd*.

Sammanställningen av pedagogernas svar visar dessutom på ett antal mikroteman, dvs. delämnena inom samma makrotema. Dessa är följande sex områden:

*Sociala/psykosociala faktorer*  
*Svårigheter förknippade med kunskap/begåvning*  
*Diagnoser/funktionshinder*  
*Språksvårigheter*  
*Koncentrationssvårigheter*  
*Svårigheter förknippade med skolmiljö*

Övervägande delen av pedagogernas svar berör området *Sociala/psykosociala faktorer* därefter följer de övriga i fallande storleksordning. Ett fåtal refererar till området *Svårigheter förknippade med skolmiljö*. Nedan följer ett förtydligande och redovisning av exempel på brevsvaret rörande varje område.

#### *Sociala/psykosociala faktorer*

Här anges orsaker som har att göra med exempelvis hemmiljö, frånvaro samt elevens sociala beteende och samspel med andra. Området berör också psykosociala faktorer som rör individens själsliv, såsom exempelvis självkänsla och självkänedom.

Då området är ganska omfattande krävs ytterligare en genomlysning av detta med perspektiv på huruvida pedagogernas utsagor *fokuserar svårigheterna till individen* eller till sociala förhållanden som i sin tur *påverkar individen*. Resultatet visar att en mycket liten andel av svaren kopplar problem eller svårigheter till sociala faktorer som påverkar eleven, medan övervägande andel svar således är individrelaterade. Svar som berör sociala förhållandens påverkan är dessutom i allt högre grad mer generella och kortfattade, medan utsagor kring individen är mer specifika och utförliga.

Exempel på utsagor med fokus på sociala förhållandens påverkan:

Även sociala förhållanden kan påverka. (BS2)  
Elever som har så svår social situation att studier kommer långt ner på prioriteringslistan. (BS25)  
Otrygga, konfliktfyllda hemförhållanden. (BS27)  
Familjeskäl t.ex. separationer etc. (BS29)  
Sociala problem. (BS47)  
Sociala orsaker – hemförhållanden, kamratrelationer. (BS51)  
Skolarbetet kanske inte fungerar pga. att eleven har det kämpigt och svårt i sin familj och i sitt umgänge. (BS61)

Exempel på utsagor där svårigheter är individrelaterade:

Det finns givetvis elever som är jättetacksamma för den hjälp de kan få, men jag tycker som sagt att den 'typiska eleven' inte visar uppskattning för hjälp de kan få. (BS4)

Många individer besitter svagt självförtroende, negativ självbild, dålig självkänsla vilket hämmar egentlig kapacitet/kompetens/potential. (BS5)

Eleven har även ett mycket kort tålamod och till synes, liten eller ingen, respekt för andra elever runtomkring eftersom han/hon ofta avbryter andra elever flera gånger under en lektion. (BS9)

Jag ser framför mig en stökig, okoncentrerad, lite trött elev – oftast kille. Kommer ofta för sent. (BS26)

Eller, utåtagerande, skolkar, gapig, tuff, gömmer sin okunnighet bakom den hårda masken. (BS41)

### *Svårigheter förknippade med kunskap/begåvning*

De svårigheter som omnämns inom detta område har alltså med kunskapsinhämtande, kunskapsbank eller begåvning/utveckling att göra.

Exempel på utsagor:

Ej tillräckligt utvecklat abstrakt tänkande när matematikbegrepp introduceras vilket gör matematiken svårbegriplig och tråkig. (BS1)

Lättare är det att se de rent kunskapsmässiga bristerna då man ibland får se resultatet i form av uppsatsskrivning där de t.ex. har stora fundamentala språkliga brister. (BS 12)

En elev som inte har förmågan att nå Godkänt i en kurs (eller flera) p.g.a. olika anledningar. (BS19)

Ofta beror elevens problem på att eleven har matematiska brister från tidigare stadier. (BS44)

Där man märker att ingångskunskaperna är otillräckliga för att nå kursens mål. (BS53)

### *Diagnoser/funktionsnedsättning*

Här visas de diagnostiska skäl/orsaker pedagogerna uppger samt faktorer som beror på olika typer av funktionsnedsättning.

Exempel på utsagor:

Det kan röra sig om inlärningssvårigheter som dyslexi, men även bristande förkunskaper eller funktionspåverkande 'tillstånd' som ADHD, asperger eller autism. (BS2)

Flera av de elever jag haft med just dessa behov får man efter ca en månad reda på att de har ADHD eller likn. (BS12)

Dyslexi/dyskalkyli. Eleven har svårt att hänga med vad som händer i skolan. (BS14)

De jag träffat har troligen någon slags 'diagnos' (eller ännu ej diagnosticerad). (BS29)

Handikapp i form av t.ex. synfel eller dyslexi. (BS62)

### *Språksvårigheter*

Inom detta område hamnar just svårigheter av språklig karaktär, som till exempel läs- och skrivsvårigheter, allmänna språksvårigheter, svårigheter med begrepp och tolkningsförmåga samt svårigheter på grund av annat modersmål.

Exempel på utsagor:

Språksvårigheter (utländsk härkomst) BS8

Elever med läs- och skrivsvårigheter BS17

Svårt med det svenska språket BS35

Språkliga problem BS47

Orsaken kan vara bristande läsförmåga, bristande hörförståelse, övriga språkproblem BS60

### *Koncentrationssvårigheter*

Svårigheter som har att göra med koncentration och möjlighet att fokusera beskrivs inom detta område.

### Exempel på utsagor:

Elever med koncentrations- och fokusbrist (BS5)  
Den gemensamma nämnaren tycks vara att eleven känns rastlös och har svårt att koncentrera sig under längre perioder. (BS)  
Rent spontant tänker jag på ”stökiga” elever som har svårt att koncentrera sig och därmed har svårt att uppfylla kursmålen. (BS23)  
En elev som har väldigt svårt att koncentrera sig, dvs. kan inte sitta och lyssna eller jobba en längre tid. (BS37)

### *Svårigheter förknippade med skolmiljö*

Dessa faktorer handlar om skolans fysiska miljö, organisation och metodik.

### Exempel på utsagor:

Fel omgivning. Här kan det till exempel handla om elever som egentligen borde vara inskrivna i särskolan men som av olika anledningar inte hamnar där. (BS1)  
En sak jag tänker på är att en sådan elev nästan alltid har svårt att jobba i klassrumsmiljö. (BS7)  
Holistisk kunskapssyn, problembaserat lärande – visst låter det fint och imponerande att svänga sig med men är väl inget som skolan kan skryta med att det fungerar. (BS22)  
Det kan också finnas elever som behöver särskilt stöd för att den ordinarie undervisningen är på ’för låg nivå’. (BS56)  
Skolan är alltså alldeles för inrutad och oflexibel, så mitt svar på frågan är att varje elev som inte klarar eller vill anpassa sig till skolans rigida och stelbenta system kan någon gång hamna i den situationen att han/hon är i behov av särskilt stöd. (BS57)

## Verb och modalitet

Som tidigare nämnts har verben analyserats utifrån huruvida de är *statiska* eller *dynamiska*. Resultatet visar att den typ av verb som pedagogerna använder mest är av statisk karaktär, dvs. uttrycker ett förhållande eller ett tillstånd. Nedan ges exempel på utsagor där dessa verb förekommer.

En annan typ är de som *har* en diagnosticerad åkomma (BS6)  
En elev som inte *har* förmågan att nå godkänt i en kurs (BS19)  
Ofta *är* eleven efter i sina kärnämnen (BS28)  
Elev som *är* i behov av mer tid (BS32)  
Ofta beror elevens problem på att eleven *har* matematiska brister (BS44)  
Tystlåten elev som *saknar* självförtroende (BS48)  
En elev som p.g.a. en längre tids sjukdom *behöver* hjälp att läsa ikapp (BS50)

Till skillnad mot statiska verb uttrycker dynamiska verb en handling eller en händelse. Följande utsagor ger exempel på denna typ av verb.

Svårigheterna med den första gruppen är att de oftare *skolkar* och inte alltid orkar *gå* till skolan (BS6)  
Det blir lätt att de *börjar göra* annat istället, *pratar* om annat (BS7)  
För mig är detta en elev som oftast *gömmar sig* i mängden och *strävar* efter att synas/höras så lite som möjligt (BS12)  
*Frågar* inte under lektionen (BS34)  
En elev som helt enkelt inte *hänger* med i ’normal’ takt (BS62)  
Elev B *löser* lärarens uppgifter mycket snabbt och blir ofta rastlös och *stressar* sina klasskamrater (BS63)

En intressant reflektion vid läsningen av svaren i detta sammanhang är att generellt vad gäller användningen av dynamiska verb, tycks dessa föregås eller följas av någon form av negation som exempelvis orden *inte*, *ej* eller *aldrig*. De statiska verben tycks däremot ofta föregås eller

följas av orden *oftast*, *ofta* eller *många*. För att få en rättvisande bild i detta sammanhang krävs dock en studie av *modalitet*, dvs. huruvida faktorer presenteras som varande faktum, *faktisk* modalitet, eller som beroende av olika orsaker eller sannolikhet, *icke-faktisk* modalitet.

Resultatet av undersökningen av modalitet visar att den typ av verb som uttrycker icke-faktisk modalitet övervägande är av statisk karaktär. Detta skulle kunna antyda att pedagogerna inte kategoriskt uttrycker att svårigheter beror på hos eleven inneboende egenskaper/tillstånd utan snarare beror på olika omständigheter/möjliga förhållanden. Detta skulle vidare kunna styrkas av det faktum att de dynamiska verben överväger när det gäller faktisk modalitet, men så är inte fallet. Både statiska och dynamiska verb uppträder i nära nog lika stor omfattning uttryckande *faktisk* modalitet. Dessutom förekommer användandet av verb uttryckande det senare i betydligt större omfattning än verben uttryckande icke-faktisk modalitet.

## Deltagarroll

Undersökningen av elevens deltagarroll i utsagorna kan som tidigare nämnts påvisa ett resultat som antyder huruvida eleven uttrycks som aktivt utförande vissa handlingar, *agent*, eller som en deltagare som snarare utsätts för handlingar, *objekt*. Exempel på utsagor ges nedan.

Eleven är *agent*:

- Elever som känner sig utanför hittar *ofta andra grupper* som blir viktiga för dem (BS1)
- Drar sig undan* (BS10)
- En elev som alltid *kommer för sent, stör, glömmer, slänger upp fötterna* (BS21)
- Eleven som aldrig *'lämnar in'* i tid eller överhuvudtaget (BS25)
- En elev som *skriver* underkänt på alla prov (BS39)
- En elev som inte *uppnår* betyget G (BS60)

Eleven är *objekt*:

- Elever som inte är lugna och trygga i sin personlighet (BS22)
- Annars är den mest typiska eleven i behov av särskilt stöd den som man överser (BS23)
- Elev som har låg självkänsla och kanske därigenom låg motivation till studier (BS32)
- Det kan vara dels elever med kunskapsluckor, men också med *'störningar'* socialt (BS43)
- En typisk elev i behov av särskilt stöd hindras av något i sin inläring (BS54)
- En del elever har tagits in på de olika gy-programmen med *'luftbetyg'* dvs. med i stort sett ogjorda kurser i ryggsäcken från grundskolan (BS59)

Resultatet visar att eleven som agent förekommer oftare än eleven som objekt. Här är det viktigt att förtydliga hur brevsvaren har hanterats. Dels är det endast löpande text som har behandlats och inte enskilda ord, dvs. samma utgångspunkt som för analysen av verb. Dels måste det påpekas att utsagor som uttrycker även när eleven *inte* utför önskvärda handlingar har sällats till deltagarrollen agent då de fortfarande uttrycker någon form av handling. Resultatet innebär alltså inte att eleven utför handlingar i större skala, utan det är också fråga om att denne inte handlar, som till exempel i BS25 ovan.

# Diskussion

## Metoddiskussion

Syftet med denna uppsats är att studera pedagogers uppfattningar om eleven i behov av särskilt stöd och vad som utmärker det språkbruk, den diskurs, som används i detta sammanhang. Av särskilt intresse är vilken typ av faktorer som avgör när pedagogen ser behov av specialpedagogiskt stöd och som också antyder vad som gör eleven som avvikande från någon form av normalitet. Efter metoddiskussionen följer således en tolkning av resultatet utifrån begreppen normalitet och avvikelse.

Vad gäller uppsatsens teoretiska ansats påverkar den resultat och analys av det senare. Det socialkonstruktionistiska perspektivet ser som tidigare nämnts på fenomen i ett socialt sammanhang. I detta fall innebär det att svaren har tolkats utifrån en syn på eleven som betonar ett helhetsperspektiv, dvs. ett perspektiv som strävar bort från att se svårigheter som enbart individbundna. En annan ansats kunde möjligtvis ha tolkat svaren på ett annat sätt, som exempelvis en fenomenografisk ansats vars fokus kunde ha varit att enbart beskriva uppfattningar utan att värdera dessa utifrån olika perspektiv. Således har pedagogernas svar i denna uppsats analyserats med fokus både på individen, skolan som institution samt sociala faktorer. Socialkonstruktionismen betonar också att verkligheten är en tolkning av individer i olika sammanhang, en tolkning som dessutom förändras över tid. Därför är det inte säkert att undersökningen skulle få samma resultat vid ett annat tillfälle eller ens med samma grupp informanter.

Att använda diskursanalysen som metod upplevs som relevant då det är språkbruk i form av text som har analyserats. Metodvalet känns också riktig utifrån att det fanns en önskan om att få ett större antal informanter. Dock skulle man säkerligen ha kunnat fokusera ytterligare områden i texterna än de redovisade, beroende på vilket teoretiskt perspektiv undersökningen vilar på samt tidstillgång. Se vidare under avsnittet teman (s. 18) angående brevfrågans formulering.

I en diskussion kring diskursiv praktik är det värt att omnämna i vilken kontext svaren uppstod. Ett antal faktorer har kunnat påverka pedagogernas svar av vilka några redan har diskuterats i metodavsnittet men ytterligare en faktor kvarstår som är lämpligt att påvisa.

Frågan om hur min egen roll som mottagare har påverkat pedagogernas svar bör beaktas. En lärare och blivande specialpedagog som mottar svaren gör att det i allt högre grad går att dra slutsatsen att svaren kan härledas till en pedagoggenre. Om mottagaren hade varit någon annan, till exempel kurator, skolpsykolog, skolläkare, förälder eller elev, kan man enligt min mening hypotetiskt tro att texterna utifrån ordval och innehåll skulle kunna ha sett annorlunda ut.

## Normalitet och avvikelse

### Teman

Vid analysen av de mikroteman som utkristalliserade sig i pedagogernas svar kan ett antal slutsatser dras. Enligt Emanuelsson (i Tøssebro, 2004) är en svårighet med en inkluderande skola inte det faktum i sig att individer är olika eller har olika förutsättningar, utan ”framför

allt de sätt som olikheterna i förutsättningar och egenskaper värderas i den medmänskliga samvaron och gemenskapen” (s. 105). Utifrån att forskning (Persson, 2001; Brodin & Lindstrand, 2004) kring vad som är normalt/avvikande i skolsammanhang betonar ett förhållningssätt där man går från ett synsätt där svårigheter är individbundna, är det anmärkningsvärt att fem av sex teman relaterar problemen specifikt till individen. Endast ett tema berör skolan som institution, *Svårigheter förknippade med skolmiljö*. Detta skulle kunna tyda på att det råder ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt på elever i behov av särskilt stöd i aktuell skola, men frågan är också hur undersökningens frågeställning har påverkat detta resultat. I frågan *Hur beskriver du en typisk elev i behov av särskilt stöd?* fokuseras redan här individen. Hade frågan ställts på ett annat sätt skulle kanske andra svar ha getts. En svårighet här var att inte låta frågan bli alltför ledande, som den kanske hade blivit om det till exempel i stället hade efterfrågats vad som i undervisningen utgör en svårighet för elever eller dylikt. Ett antal svar fokuserar dock skolrelaterade svårigheter/sociala förhållanden, om än dock få, vilket skulle kunna antyda att frågan inte begränsade problematiken till eleven själv.

Det område som flest utsagor berör är sociala/psykosociala svårigheter. Här betonas som sagt elevens hemförhållanden och sociala situation, beteende och självuppfattning. Detta skulle kunna tolkas som att det finns ett förhållningssätt bland pedagogerna som gör att man ser elevens problematik i ett socialt sammanhang. I detta avseende skulle en koppling kunna göras till skola, samhällsklass samt uppväxtvillkor. Då gymnasieskolan idag undervisar elever från alla samhällsklasser och många olika kulturer ställs det krav på verksamheten ur flera perspektiv. Haug (1998) lyfter exempelvis fram det faktum att skolan framförallt är anpassad till elever i medelklassen (s. 47) men också att elevens verklighet utanför skolan förändras i raskare takt än skolan själv. Han menar att man kan ställa frågan ”om skolan är anpassad till konsekvenserna av att barnen växer upp under andra villkor än tidigare, eller om skolan framhärdar på sin ursprungliga kurs, dvs. att anpassa barnen till skolan”(s. 48). En vidare genomlysning av svaren för att tydliggöra en eventuell koppling till individuella alternativt sociala svårigheter ger ytterligare ett perspektiv på resultatet. Övervägande andel svar ser svårigheter som individrelaterade och inte miljörelaterade, vilket föranleder en slutsats i detta sammanhang att eleven fortfarande är bärare av problemet.

Många av pedagogernas utsagor berör också elevens uppträdande vilket speglar ett sätt att se ett avvikande beteende i förhållande till något önskvärt, normalbeteende. Emanuelsson ( i Tøssebro, 2004) hävdar i detta sammanhang att ingen ”är i sig själv avvikande eller speciell förrän han/hon definieras som sådan i mötet mellan skolans krav och elevernas behov” (s. 112). Om problematiken ses utifrån ett motsatsförhållande skulle då det önskvärda beteendet i detta fall innebära att eleven bland annat kommer i tid, har med sig allt material, har gott självförtroende, är framåt och tar för sig, har respekt för andra och är tyst under genomgångar. Mycket av detta skulle jag vilja koppla till självkontroll och förmåga att anpassa sig till rådande situation. Överlag speglar brevsvarens teman Cederblads tidigare nämnda äldre begrepp (Berg, 2001), dvs. vett, vetande, hut och hållning. Detta antyder att skolan fortfarande eftersträvar vissa önskvärda egenskaper nästan 80 år senare, men också ett krav på anpassningsförmåga hos eleven utifrån dessa egenskaper.

Ytterligare något som är anmärkningsvärt är att utsagor rörande diagnoser och olika typer av funktionsnedsättningar förekommer i sådan omfattning. Frågan är om detta speglar den ökande medicinska diskurs i skolan (och samhället) som forskare idag visar på (Haug, 1998).

## Verb, modalitet och deltagarroll

Studiet av verben visar som sagt att de statiska verben överväger och som då också antyder att svårigheter i mångt och mycket uppfattas som tillstånd/förhållanden och egenskaper av olika slag. Om man dessutom kopplar verben till begreppet modalitet visar resultatet att pedagogerna i hög grad uttrycker övertygelse i sina uppfattningar om svårigheternas karaktär i och med att en faktisk modalitet överväger. Detta kan tolkas som att de individbundna svårigheterna ses som ett faktum. Hade utsagorna uttryckt mer icke-faktisk modalitet hade det speglat ett mer prövande förhållningssätt vad gäller om svårigheterna är individbundna eller inte.

När det gäller deltagarroll visar resultatet att pedagogerna inte ser eleven som ett objekt som är utan förmåga att påverka sin situation. Detta antyder att även om svårigheter ses som individbundna så ges uttryck för att eleven har möjlighet att påverka sin situation, men underförstått att det också är dennes ansvar att förändra situationen. Återigen saknas ett förhållningssätt där pedagogen exempelvis ser på vad som skulle kunna förändras i skolmiljön eller gällande metodik. Det är eleven som ska anpassa sig efter skolans krav. Något som ytterligare stärker denna slutsats är utsagor som beskriver att eleven inte kan tillgodogöra sig undervisningen av olika anledningar eller inte hänger med i undervisningen. Fortfarande rör det sig då om brister hos eleven och inte frågor rörande metodik.

## Specialpedagogiskt stöd

Ett intresse i denna undersökning berör på vilka grunder läraren kontaktar specialpedagogen och vilket stöd som då efterfrågas. Om man ser på frågan i ett historiskt sammanhang har specialundervisningen som sagt av tradition färgats av ett kategoriskt perspektiv. Haug (1998) hävdar att

Hela den svenska specialpedagogiska kunskapen och traditionen bygger på segregation och på föreställningen om kompensatorisk specialundervisning som ett medel att nå social rättvisa. Dessa uppfattningar är frusna ideologier som ligger som en kompakt tundra under dagens verksamhet och påverkar den. (s. 58)

Vad gäller arbetet med elever i behov av särskilt stöd menar Ahlberg (2001) att det ”måste se som ett lagarbete och svårigheterna måste granskas i relation till hela skolans verksamhet” (s. 150). Resultatet i denna undersökning antyder att pedagogen skulle kunna kontakta specialpedagog när en elev uppvisar svårigheter av individbunden karaktär. Det vill säga när eleven uppvisar brister i förmåga att tillgodogöra sig undervisning, i särskilda ämnen, i samspelet med den sociala miljön och/eller brister av beteendemässig karaktär. En hypotetisk slutsats man enligt min mening kan dra av detta är att det finns en önskan att specialpedagogen ska hjälpa eleven att kompensera alternativt komma till rätta med dessa svårigheter, för att denne sedan ska kunna följa undervisningen som vanligt. För att kunna fastställa detta med säkerhet behöver dock verksamheten genomlysas ytterligare. Till exempel genom att undersöka hur det specialpedagogiska stödet praktiskt är utformat på aktuell skola samt studera andra texter i verksamheten som berör specialpedagogiskt stöd. Visar dessa på ett kategoriskt förhållningssätt där problematik är kopplat till individbundna svårigheter eller visar de på ett annat synsätt?

Ett stort antal av pedagogernas utsagor visar på brister hos eleven vad gäller kunskapsinhämtande, kunskaper i enskilda ämnen samt bristande förkunskaper från grundskolan. Utifrån detta faktum är det inte otänkbart att specialpedagogiskt stöd skulle

innebära just specialundervisning och extra träning i enskilda ämnen, dvs. det som har utmärkt specialpedagogiskt stöd tidigare. Därför vore det återigen intressant att undersöka hur det specialpedagogiska stödet är utformat i verksamheten samt eventuellt att be pedagogerna beskriva vilket stöd de anser att specialpedagogen ska ge, för att ytterligare kunna få ett grepp om vilket teoretiskt perspektiv som råder.

Studiet av pedagogernas beskrivningar av eleven i behov av särskilt stöd och vad som utmärker deras språkbruk påvisar att svårigheter överlag uppfattas som individbundna. Svårigheterna berör områden som sociala faktorer, kunskap, olika funktionsnedsättningar samt skolmiljö. Få av pedagogernas utsagor sätter svårigheter i samband med undervisningskontexten där exempelvis metodik och arbetsmiljö är av betydelse. Även om svårigheter är kopplade till individen ses denne inte som ett objekt utan handlingskraft, utan snarare att det är denne som ska förändra situationen. Resultatet visar således att diskursen utmärks av ett kategoriskt synsätt på problematiken. En fråga i detta sammanhang har att göra med skolan som institution. Att se svårigheter inte bara på individnivå utan också på grupp- och organisationsnivå förutsätter inte bara ett visst förhållningssätt utan också ett handlingsutrymme. Ger skolans organisation utrymme för åtgärder på grupp- och organisationsnivå kan det också påverka hur problematik uppfattas och hanteras. En fråga som en vidare studie eventuellt skulle kunna besvara.

Pedagoger har stor makt när det gäller att benämna och definiera svårigheter. Vad som definieras som normalt eller avvikande beror av många faktorer och har också betydelse för hur det specialpedagogiska stödet utformas i verksamheten. Genom att lyfta fram värderingar och synsätt som skildras i diskursen kring eleven i behov av särskilt stöd möjliggörs en vidare diskussion kring vilka strategier skolan skall vidta för att få bättre förutsättningar att nå alla elever. En möjlig utgångspunkt i denna diskussion skulle kunna vara att ändra på problemformuleringen och i stället fråga: *Vad i skolan gör att en elev blir i behov av särskilt stöd?*

## **Fortsatt forskning**

Resultatet av denna undersökning har enligt min mening skapat ett antal områden av intressant karaktär för fortsatt forskning. Bland annat skulle utformandet av det specialpedagogiska stödet på aktuell gymnasieskola kunna ge ytterligare kunskap vad gäller pedagogernas syn på vad som utgör svårigheter i undervisning. Likaså i vilka sammanhang pedagogerna anser att specialpedagogik skulle kunna/ska användas som resurs. För att utveckla området diskursiv praktik skulle man kunna studera olika kommunikativa händelser i verksamheten för att få en bild av vad som utmärker de olika diskurserna. Man skulle också kunna undersöka interdiskursivitet och således få en bild av vilka diskurser som ligger till bakgrund för nuvarande språkbruk.

Dessutom vore det intressant att undersöka samma område ur ett elevperspektiv. Vad anser elever är faktorer som föranleder specialpedagogiskt stöd? Vilka skillnader/likheter skulle man kunna se med tanke på de teman som pedagogernas svar utkristalliserade sig i? Vad anser elever om specialpedagogens roll?

För att vidga diskursanalysen till att omfatta även området social praktik skulle språkbruket i nationella styrdokument och även andra texter rörande specialpedagogik i fler gymnasieskolor kunna studeras. Detta för att få en översiktlig bild av det språkbruk som råder och således



också en bild av de teoretiska synsätt som texterna återspeglar. Av intresse här vore också att knyta an till socioekonomiska och sociokulturella faktorer, som exempelvis samhällsklass.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Malmö studies in educational sciences, 28). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2001). *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Stockholm: Förlagshuset Gothia AB.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid*. Helsingborg: Carlsson Bokförlag.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1998). *Vägval och växande*. Stockholm: Liber.
- Fjelkner, M. (2007). *Elever med särskilt stöd klarar ändå inte skolan*. Hämtat 6 maj 2008, från <http://www.dn.se/DNet/road/Classic/article>
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3), 183-199.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hellidin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspong, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström-Holm, T. (2007). *Specialundervisning på gymnasiet. Fyra gymnasieskolors organisation av specialundervisning*. (Examensarbete, 15 poäng inom Lärande). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (Red.). (2006). *Special Needs Education in Europe (2) - Provision in Post-primary Education*. Hämtat 4 november 2008, från <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/ereports/18.html>
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Pehrsson, A. & Sahlström, E. (1999). *Kartläggning av läsning och skrivning ur ett deltagarperspektiv. Analysverktyg för alla*. (Specialpedagogiska rapporter, Nr 14). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- SFS 1992:394. *Gymnasieförordningen. Ändrad 2008:98*. Hämtat 28 maj 2008, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1992:394>
- Skolverket. (2007). *Varför hoppade du av? En studie om orsakerna till att ungdomar byter studieinriktning eller hoppar av gymnasiet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för arbetet med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008b). Pressmeddelande 2008-03-18: *Brister i särskilt stöd drabbar de svagaste eleverna*. Hämtat 6 maj 2008, från <http://www.skolverket.se/sb/d/2006/a/11456>
- Skolverket. (2008c). Pressmeddelande 2008-06-17: *Studieresultat i gymnasieskolan - avbrott och slutbetyg utan grundläggande behörighet*. Hämtat 9 september 2008, från <http://www.skolverket.se/sb/d/203/a/12195>
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Ahlberg, A., Rosenqvist, J., Emanuelsson, I., Gustavsson, A., Helldin, R., Szönyi, K., Molin, M., Lang, L., Anderson, L., Assarsson, I., Göransson, K., Fischbein, S. (2007). *Detta är ingen skola för alla*. Hämtat 4 november 2008, från <http://www.gp.se/gp/jsp/Crosslink.jsp?d=114&a=351560>
- Tøssebro, J. (Red.). (2004). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2007). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

# Bilaga 1

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och didaktik  
Specialpedagogiska programmet

---

## **Examensarbete HT-2008**

**Arbetstitel: Vem betraktas som avvikande i dagens gymnasieskola? 120 pedagoger  
beskriver eleven i behov av särskilt stöd**

**Författare: Linda Jiveborn**

**Fråga: Hur beskriver du en typisk elev i behov av särskilt stöd?**  
(Skriv så utförligt du kan!)