



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**”Risken är att man ibland har bestämt sig för
vad som är problemet”**

- en intervjustudie med elevhälsoteam

Karin Starefors, Gunilla Österberg

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX62
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt 2009
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Inger Berndtsson

Abstract

Arbetets art:	Examensarbete med utvecklingsinriktning, PDGX62, 15 hp.
Titel:	”Risken är att man ibland har bestämt sig för vad som är problemet” - en intervjustudie med elevhälsoteam
Författare	Karin Starefors, Gunilla Österberg
Handledare:	Martin Harling
Examinator:	Inger Berndtsson
Nyckelord:	elevhälsoteam, specialpedagogik, normalitet, förhandling

Syfte: Studiens syfte har varit att granska och problematisera hur elevhälsoteamet på några olika skolor arbetar med elever i svårigheter och hur man går tillväga om hem och skola har olika syn på skolsvårigheterna.

Våra frågeställningar för att besvara syftet:

- Finns enligt elevhälsoteamen skilda uppfattningar mellan elevhälsoteam och föräldrar i fråga om elevers skolsvårigheter?
- Om så är fallet – vari består dessa skilda uppfattningar?
- Hur formulerar sig elevhälsan kring elever i behov av särskilt stöd utifrån individ och miljö?
- Vem eller vad påverkar hur man arbetar vidare med elevens upplevda skolsvårigheter?

Metod: Metoden som användes var en kvalitativ intervjustudie med fyra elevhälsoteam. Dessa gjordes i form av gruppintervjuer. Vi har följt en intervjuguide med öppna halvstrukturerade frågor som efter intervjun transkriberats och sedan bearbetats och analyserats utifrån undersökningens syfte.

Resultat: Vi har under våra intervjuer fått exempel på hur teamens medlemmar ger uttryck för att skolmiljön kan vara orsaken till att en elev hamnar i skolsvårigheter. Samtidigt som vi också har fått exempel på att när skolan upplever ett problem tillskriver den ofta eleven det problematiska. Skolan har sin bild av eleven och föräldrarna har sin bild av sitt barn, när denna bild inte överensstämmer får det konsekvenser. Det finns en hög grad av samstämmighet när man lyssnar på teamen, och det finns en stor enighet kring vikten av god kommunikation med hemmet. Två nyckelord som blir tydliga i vårt resultat är balansgång och förhandling. Teamen betonar vikten av att vara lojal både med eleven och med dennes föräldrar, men framhåller samtidigt betydelsen av ett gott samarbete med pedagogerna för att stärka eleven i svårigheter. Detta kan leda till en förhandling om normalitet.

Innehållsförteckning

1	INLEDNING OCH BAKGRUND	1
1.1	VÅR LÄROPLAN	2
1.2	ELEVHÄLSA.....	3
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	5
3	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	6
3.1	INTERAKTIONISTISKT PERSPEKTIV	6
3.1.1	<i>Symbolisk interaktionism.....</i>	6
3.2	DET DRAMATURGISKA PERSPEKTIVET	6
3.2.1	<i>Människor och möten</i>	6
4	LITTERATURGENOMGÅNG	8
4.1	SKOLAN OCH ELEVERS OLIKHETER	8
4.1.1	<i>Historik.....</i>	8
4.1.2	<i>Specialpedagogiska perspektiv</i>	9
4.1.3	<i>Kategoriseringar</i>	10
4.1.4	<i>Problembarn.....</i>	11
4.2	SKOLANS DOKUMENTATION	12
4.2.1	<i>Individuell utvecklingsplan (IUP)</i>	12
4.2.2	<i>Åtgärdsprogram</i>	12
4.2.3	<i>Ordets makt</i>	13
4.2.4	<i>Makten att disciplinera.....</i>	15
4.2.5	<i>Elevhälsa och förhandling om normalitet</i>	16
4.3	DEN DOLDA LÄROPLANEN	18
5	METOD.....	20
5.1	URVAL	21
5.2	GENOMFÖRANDE.....	22
5.3	ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	22
5.4	ANALYS/BEARBETNING	23
5.5	VALIDITET.....	23
5.6	RELIABILITET	24
5.7	GENERALISERBARHET	24
6	RESULTAT	25
6.1	ELEVHÄLSOTEAMETS ORGANISATION	26
6.1.1	<i>Möten och ärenden.....</i>	26
6.1.2	<i>Åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning.....</i>	28
6.2	FINNS SKILDA UPPFATTNINGAR OM ELEVERS SKOLSVÅRIGHETER?.....	29
6.2.1	<i>Möte skola – hem.....</i>	29
6.2.2	<i>Reaktioner på skolans problemformulering</i>	29

6.2.3	<i>När skolans och hemmets syn går isär</i>	30
6.3	BARNNS BEHOV AV SÄRSKILT STÖD UTIFRÅN INDIVID OCH MILJÖ.....	32
6.3.1	<i>Vet alltid skolan elevens bästa?</i>	32
6.3.2	<i>Särskilt stöd utifrån individ och miljö</i>	32
6.4	VEM ELLER VAD BESTÄMMER HUR MAN GÅR TILLVÄGA?.....	33
6.4.1	<i>Hur går man vidare när ett ärende inte kan lösas inom skolan?</i>	33
6.4.2	<i>Icke förhandlingsbart</i>	34
6.5	BETYDELSEN AV FÖRÄLDRARS SOCIALA BAKGRUND FÖR RELATIONEN HEM OCH SKOLA? .	34
7	RESULTATDISKUSSION	36
8	METODDISKUSSION	40
9	SLUTORD	40
10	LITTERATURFÖRTECKNING	41
	Bilaga 1: Intervjuguide	

Ett barn med särskilda behov

Jag kallas ett barn med
särskilda behov

Barn med särskilda behov

Blir så lätt barn med
särskilda besvär

Barn med särskilda besvär

blir så lätt särskilda

Särskilda barn blir så lätt

isär-skilda

Isär-skilda barn får så lätt

särskilda behov

Särskilda behov är inte särskilda

- bara större

Större behov har väl även du

...ibland

(Berit Schaub)

1 Inledning och bakgrund

Vårt intresse för att arbeta med barn i behov av särskilt stöd har vuxit fram under de drygt 20 år vi båda arbetat som lärare. Under årens lopp har vi som klasslärare eller mentor träffat på många elever med olika personligheter, några av dem i behov av särskilt stöd på grund av inlärningssvårigheter av olika slag eller olika sociala svårigheter. Det är just dessa barn som fångat vårt engagemang och intresse. Å ena sidan har vi barn som hamnar i skolsvårigheter och å andra sidan har vi skolan som ställer olika slags krav på eleven. Elevhälsoteamet är den enhet på skolan som tar hand om, analyserar och beslutar i elevhälsofrågor. Vår avsikt med denna studie var därför att ta reda på mer om hur man i elevhälsoteam formulerar sig kring och arbetar med dessa barns upplevda problem.

En av våra utgångspunkter har varit människors möten. Skolans vardag är fylld av olika slags möten mellan elever, lärare och föräldrar m.fl. Som mentor eller klasslärare är det vanligt att man som första steg tar kontakt med speciallärare/specialpedagog när man känner att en elev behöver extra hjälp och stöd av någon anledning. Det kan vara allt ifrån att eleven har inlärningssvårigheter till sociala svårigheter av något slag. I en del fall för specialpedagogen eller specialläraren ärendet vidare till skolans elevhälsoteam och diskuterar där med teamet hur man bäst går till väga för att hjälpa eleven. Vår erfarenhet är att läraren sällan deltar i dessa möten, utan teamet har istället specialpedagogen eller specialläraren som kontaktperson för eleven ifråga.

Som blivande speciallärare är det därför viktigt att titta närmare på hur några olika elevhälsoteam arbetar eftersom vi i framtiden förmodligen kommer att ingå i ett sådant själva. Förutom vårt syfte och våra frågeställningar är det också av vikt att lyssna på hur man i ett elevhälsoteam pratar om elever, ur vilket perspektiv man ser på elever i behov av särskilt stöd. Läggs problemet på eleven eller pratar man om hur skolan ska anpassa sig till elevens behov. Vi kommer längre fram i vårt arbete att presentera dessa olika perspektiv utförligare.

Alla barn går i skolan och vårt intryck är att för de flesta barn flyter skoltiden på utan problem och som vuxen har man mestadels bra och roliga minnen från sin skoltid, men för en del är skoltiden en resa full av svårigheter och problem.

Hur vi uppfattar vår skoltid beror på många olika saker, beroende på vad vi har med oss i bagaget och på vad som händer på vägen. Barn i behov av särskilt stöd har alltid funnits i skolan. Alla människor är olika och kommer som vi tidigare nämnt till skolan med olika förutsättningar. Att hitta den ultimata pedagogiska metoden som passar alla slags svårigheter som elever kan befinna sig i är nog inte möjligt. Istället är det viktigt att hitta fungerande arbetsformer som passar den enskilde eleven.

I skolan finns förväntningar och krav på barnen. Vissa saker förväntas man lära in, andra saker ska man förstå, och mitt i alltihop ska man bete sig önskvärt, dvs. inte vara stökig,

bråkig, olydig, ointresserad m.m. Avviker man från dessa förväntningar ses man som ett problembarn, trots att vi idag pratar om ”en skola för alla” (Börjesson & Palmblad, 2003).

Förklaringar till varför elever inte klarar skolans krav har växlat genom åren. I slutet av 1800-talet angavs orsaker som t.ex. lathet, slöhet, vänsterhänthet m.m. I början av 1900-talet användes intelligens tester och de barn som inte ansågs klara dessa kallades t.ex. tröga, dumma eller undermåliga. Under 1970-talet talade man om bristande hemförhållanden som orsaker till barns skolsvårigheter, och idag förklaras många skolsvårigheter med neuropsykiatriska diagnoser (Eva Hjørne, personlig kommunikation, 18 mars, 2009).

Svårigheter för en elev i skolan *kan* påverka relationen mellan skola och hem negativt. Vår erfarenhet är att samarbetet mellan hem och skola fungerar bra för det mesta men ibland stöter det på patrull. Relationen mellan skolan och hemmet kan istället komma att domineras av konflikter. Hur går man då vidare? Hur arbetar skolan runt ärenden där ett barn behöver stöd men samarbetet och kommunikationen brister?

Asp-Onsjö (2006) beskriver Meads teoretiska perspektiv, den symboliska interaktionismen, som bygger på föreställningen att människans självbild växer fram ur interaktion med andra. Goffman (2001) menar att det dramaturgiska perspektivet utgår ifrån att mötet mellan människor kan liknas vid framträdanden på en teater. Vi tror att dessa synsätt kan hjälpa oss att bättre förstå mötet mellan skola och föräldrar sett med elevhälsoteamens ögon.

1.1 Vår läroplan

Vi kommer som sexåringar till skolan med olika förutsättningar. Skolans ansvar är att se till varje elevs behov av stöd och hjälp. I Lpo 94 (Skolverket, 2006) sägs bl.a. följande:

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper.” (s. 5)

.

”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och hjälpa eleven i behov av särskilt stöd.” (s. 12).

”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.” (s. 4).

”Läraren skall samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling, och hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet.” (s. 14).

1.2 Elevhälsa

Elevhälsan är det forum som hanterar problemen i skolan. Tidigare handlade det till största delen om t.ex. kroppslig hälsa och om att förebygga undernäring, vitaminbrist och motverka bristande hygien. I och med att välfärdssamhället utvecklats har ohälsobegreppet förändrats. Idag är det istället olika typer av psykosociala, relationsmässiga och pedagogiska problem som står för den mesta ohälsan i skolan (Hjörne & Säljö, 2008).

Elevhälsoteamet, som är den enhet som tar upp och fattar beslut på skolan i elevhälsofrågor, kan ha olika sammansättning beroende på skolans storlek, lokala och sociala förhållanden. Det ska bestå av representanter för olika yrkesgrupper inom skolan med olika kompetens, t.ex.

- fritidspedagog
- förskollärare
- lärare
- rektor
- skolkurator
- skolpsykolog
- skolsköterska
- speciallärare/specialpedagog
- syokonsulent
- talpedagog

Det är sällan alla dessa finns representerade på alla skolor. Vanligtvis ingår rektor, kurator, skolsköterska och speciallärare/specialpedagog vid elevhälsoteamets möten, och vid behov kallas någon av de andra yrkesgrupperna eller tas kontakt med och rådfrågas vid annat tillfälle.

Elevhälsans uppgift bör således vara att i samverkan med övrig personal i skolan åstadkomma en god miljö för lärande och främja en allmän utveckling hos eleverna, det vill säga främja deras kroppsliga, känslomässiga och sociala utveckling samt ge stöd till elever i behov av särskilt stöd (SOU 2000:19, s. 49).

Tanken är att representanter för olika yrkesgrupper på skolan ska kunna se elevens problem ur olika perspektiv och kunna ge olika förslag på lösningar. Syftet med elevhälsan är att arbeta förebyggande. I Lpo 94 står att denna arbetsprocess är rektor på skolan skyldig att följa. Arbetsgången i denna process kan se ut enl. följande:

- att uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd
- att utreda
- att dokumentera
- att åtgärda
- att följa upp och utvärdera. (SOU 2002:121, s. 327)

Vilka är de elever som uppmärksammas i elevhälsoteamet? Det finns inga exakta beskrivningar av dessa elever, men vissa grupper av barn är mer utsatta än andra:

- elever med inlärningssvårigheter av olika slag
- elever med funktionsnedsättningar
- elever från socialt och på andra sätt utsatta miljöer
- elever som utsätts för misshandel
- elever som är utagerande och aggressiva
- elever som är tysta och passiva
- elever med neuropsykiatriska tillstånd
- elever som skolkar
- elever som har svårt att anpassa sig till formerna för undervisning.

(SOU 2002:121, s. 337)

Elevhälsoteamet har möten med jämna mellanrum där man diskuterar och analyserar elevers problem. Hur ofta dessa möten äger rum är olika från skola till skola, men en gång i veckan eller en gång varannan vecka är vanligt. Arbetsgången i de flesta skolor går till så att någon i förväg anmäler ett problem man vill ta upp till någon av elevhälsoteamets medlemmar, ofta specialläraren/specialpedagogen, och under mötet diskuteras elevens situation och orsaken till de svårigheter eleven befinner sig i och man diskuterar fram lösningar för hur man bäst ska kunna hjälpa eleven.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att granska och problematisera hur elevhälsoteamet på några olika skolor arbetar med barn i svårigheter och hur man går till väga om hem och skola har olika syn på skolsvårigheterna.

Våra frågeställningar är:

- Finns enligt elevhälsoteamen skilda uppfattningar mellan elevhälsoteam och föräldrar i fråga om elevers skolsvårigheter?
- Om så är fallet – vari består dessa skilda uppfattningar?
- Hur formulerar sig elevhälsan kring elever i behov av särskilt stöd utifrån individ och miljö?
- Vem eller vad påverkar hur man arbetar vidare med elevens upplevda skolsvårigheter?

3 Teoretiska utgångspunkter

3.1 Interaktionistiskt perspektiv

Det interaktionistiska perspektivet betyder ett helhetsperspektiv som innefattar individen och individens miljö och även det samspel som uppstår mellan dessa faktorer (Björklid och Fischbein, 1996). Med detta synsätt är människan aktiv och påverkar och påverkas av sin miljö.

3.1.1 Symbolisk interaktionism

Asp-Onsjö (2006) redogör för hur Mead (1934) beskriver människan i termer av *I* och *me*. *Me* står för den del av personligheten som består av samhällets förväntningar. Här införlivas gällande sociala mönster. När det gäller *I* så representerar det sådant som är oförutsägbart hos individen. Dessa båda delar av jaget samverkar och fungerar som varandras förutsättningar. *Me* ger *I* ett socialt sammanhang att fungera inom och reagera mot. Dialogen mellan dessa båda delar av jaget är detsamma som självreflektion. Enligt Mead är det vårt samspel med andra som gör oss till de människor vi är. Asp-Onsjö pekar också på hur Mead anser att självbilden uppstår i den sociala interaktionen. Symbolisk interaktionism kan vara ett verktyg för att förstå människans komplexitet. Termerna *I* och *me*, och hur de påverkar varandra, var viktiga för Goffman (2001) när han liknade mötet mellan individer vid framträdandet på en teater. Meads betydelse är tydligt i Goffmans användande av rollbegreppet.

3.2 Det dramaturgiska perspektivet

Goffmans (2001) samhällssyn brukar man kalla det dramaturgiska perspektivet. Precis som skådespelaren på sin scen vill vi människor göra intryck på vår omgivning, vår publik. Därför gör vi vad vi kan för att styra den information vi överför och som skapar andras intryck av oss. På ett djupare plan handlar det om en process där våra identiteter byggs upp.

3.2.1 Människor och möten

När personalen i skolan träffar föräldrar uppstår en ömsesidig påverkan. Skolan har sina uppfattningar och behov och man möter föräldrar med deras uppfattningar och behov. Goffman (2001) använder sig av jämförelser mellan teaterns värld och samhället. Han anser att alla spelar teater och vill göra ett så gott intryck som möjligt på åskådarna. Aktören, individen, uppträder på en scen och observeras av publiken för att sedan försvinna bakom kulisserna för att förbereda sin nästa föreställning. Här menar Goffman att vi på samma gång är både publik och aktörer i samspel. Individen framträder i olika ”regioner”, vilka Goffman kallar ”främre och bakre regionen”. Den främre regionen (front-stage) är platsen där samspelet mellan aktören och publiken sker. Aktören styrs av normer som Goffman benämner hövlighets- och artighetsnormer. I den bakre regionen (back-stage) lägger aktören ifrån sig fasaden och lämnar sin roll. Här framträder aktören utan publikens insyn och kan släppa kraven som ställs i den främre regionen. Goffman (2001) förklarar ett team som ”en samling

individer som samarbetar i framställningen av en rutin” (s. 75). Medlemmarna i teamet är förenade med varandra med band av ömsesidigt beroende och ömsesidig förtrolighet. Författaren konstaterar att om ett framträdande ska bli effektivt måste omfattningen och karaktären av samarbetet som gör framträdandet möjligt hållas hemlig och döljas. Även om inte alla medlemmar i teamet har samma åsikter är det viktigt att alla håller samma linje. Lojalitet är viktigt i ett team och ett gemensamt beteende gör att gruppen framträder som ett team. Detta kan dock leda till inre rollkonflikter när ens egen ståndpunkt inte stämmer med teamets.

Asp-Onsjö (2006) påpekar att när det gäller att ha kännedom om teamets förtroenden kan detta vara liktydigt med att ingå i teamet. Hon menar också att många gånger har dessa hemligheter inte någon större betydelse, men emellanåt kan insyn i dessa dolda sanningar vara av stor vikt. Hon fann i sin studie att vid arbetslagets interna möte förbereddes kommande möte med föräldrar och elev. Personalen diskuterade om hur problematiken skulle förstås. Man förde också en diskussion om vilka åtgärder som skulle utföras. När man enats kring en gemensam inställning bestämde man sig för hur man bäst skulle lägga fram denna för förälder och elev (Asp-Onsjö, 2006). Hon menar att samtalet syftar till att ”få med” förälder och elev på föreslagna åtgärder. Svårast för förälder och elev är det, enligt Asp-Onsjö, då det gäller *hur* problematiken ska tolkas. Ibland kan den egentliga förhandlingen i arbetslaget vara avklarad redan *innan* arbetslagets faktiska möte äger rum. Asp-Onsjö menar att föräldrarna ovetandes riskerar att spela med i något som kan liknas vid ”ett spel för gallerierna”. Istället borde man vara öppen med den *verkliga* beslutsgången, vilket skulle gynna föräldrars och elevers möjligheter till verkligt inflytande (Asp-Onsjö, 2006). Här kan man jämföra med Hjørnes och Säljö (2008) beskrivning av fallet ”Rasmus” som visar hur det kan gå till när skolan ger upp och anser att eleven är oförmögen att studera på skolans villkor. Då måste man få med sig föräldrarna i sin övertygelse att det är omöjligt att lösa problemen inom den vanliga skolundervisningens ram. Fallbeskrivningen ger exempel på en segsliten och långvarig förhandling mellan skolan och föräldrarna, som till en början vägrar gå med på att sonen ska utredas. Föräldrarna får, enligt Hjørne och Säljö, i mer eller mindre förtäckta ordalag veta att om skolan ska kunna hjälpa sonen så behöver man en diagnos. Efter en lång process som sträcker sig över ett par års tid får Rasmus till slut sin diagnos och några alternativa lösningar diskuterades aldrig.

4 Litteraturgenomgång

4.1 Skolan och elevers olikheter

4.1.1 Historik

För att förstå dagens skola och den dominerande synen på elevers olikheter kan man lära sig av att göra en historisk tillbakablick på delar av den obligatoriska skolans framväxt.

Dagens grundskola är en sammanslagning av den gamla folkskolan och den "lärd skolan", realskolan, som var vägen till vidare studier i gymnasiet. I och med att folkskolan fick sin moderna organisatoriska form och skolinspektionerna började fungera uppstod dilemmat med att avgöra vem som skulle ta hand om de barn som ansågs avvika från normaliteten.

Man har kategoriserat människor som "sinnesslöa", "bildbara" och "vanartiga". Dessa stämplat har haft funktionen att markera att man måste ta speciella hänsyn till individen och hur man skall göra det. Under 1800-talet användes ordet "sinnesslö". Man gjorde försök att definiera vilka som var "bildbara sinnesslöa" och de som var "obildbara sinnesslöa".

"Föreningen för sinnesslöa barns vård" bildades 1869 och skulle arbeta "för sinnesslöa barns uppfostran till medvetna och nyttiga medlemmar av samhället" och skapa en egen anstalt.

Därefter uppstod olika arbetarhem för den som inte kunde klara sig själv efter anstaltstidens slut. I första hand engagerade sig staten i vård av "bildbara" för att de skulle bli självförsörjande och inte ligga samhället till last. Det ansågs dock viktigt att även ta hand om de "vanartiga". Det gällde att skydda de "normala" medborgarna och befria skolan från de gravt avvikande och "vanartiga" eleverna. Dels skulle det dagliga arbetet i skolan underlättas samtidigt som folkskolans anseende kunde höjas (Ahlström, m.fl., 1986).

Det utfärdades 1902 en stadga som fastslog att "sedligt försummade barn skulle placeras i enskilt hem eller barnhem och att vanartiga barn skulle överföras till s.k. "skyddshem" (Ahlström, m.fl., 1986, s.31). Därmed hade man tillfredställt folkskolans krav på att slippa gravt avvikande och vanartiga elever.

Hjälpklasserna blev 1921 godkända som undervisningsformer i folkskolan. När det gäller urvalet av elever bestämdes det på 1940-talet att läkarundersökning alltid skulle ingå vid beslut om placering i hjälpklass. Intelligenstest blev lösningen på problemet och dessa gav argument för en utökad hjälpklassundervisning (Ahlström, m.fl., 1986).

1946 tillsattes en kommission som arbetade fram underlaget för den blivande grundskolan. Kommissionen kunde konstatera att inget hade förändrats på de hundra år som gått när det gällde undervisningsmetoder. Återgivning av ett givet kunskapsstoff dominerade fortfarande som undervisningsmetod. I det gamla skolsystemet skedde urval till realskola med hjälp av inträdesprov och senare betyg. Detta ersattes av fria val och eget ansvarstagande. Till denna tid hör också skolmognadsprov och en utbyggnad av specialundervisningen (Ahlström, m.fl., 1986).

Persson (2001) menar att man i 1946 års skolutredning kan se en ändrad inriktning inom utbildningsväsendet som senare kommer att utvecklas till "En skola för alla".

Kommissionens rapport är dock motsägelsefull. En fortsatt och utökad satsning på hjälpklasser för de svagt begåvade barnen sågs som en önskvärd utveckling, eftersom dessa barn kunde förväntas få en mer harmonisk skolgång i sådana grupper.

1957 års skolberedning (SOU 1961:30) föreslog en differentierad specialundervisning. Under sjuttioalet växte specialundervisningen kraftigt och begreppet ”samordnad specialundervisning” introducerades. Med detta avsågs undervisning framförallt i matematik och svenska utövad av speciallärare.

Det visade sig dock att den ökade satsningen på specialundervisning inte gav önskade effekter. Regeringen tillsatte 1974 en utredning, SIA-utredningen, som hade negativa synpunkter på specialundervisningen. Man kom fram till att ”den specialpedagogiska metodiken” istället skulle genomsyra hela skolans verksamhet. Behovet av att se över skolans mål, organisation och arbetsformer vid analysen av skolsvårigheter framfördes. I 1980 års läroplan (Lgr 80) tonas skillnaden mellan vanlig undervisning och specialundervisning ned ytterligare och specialundervisningens viktigaste mål blir att ”motverka att barn får svårigheter i skolan”.

Man betonar att de barn som får specialpedagogisk hjälp så fort som möjligt ska återgå till vanlig undervisning och skolan ska arbeta förebyggande. Begreppet ”en skola för alla” lanseras. Under 1990-talet sammanfaller en djup lågkonjunktur i den svenska ekonomin med att skolan i allt större utsträckning blir en kommunal angelägenhet (Persson, 2001).

4.1.2 Specialpedagogiska perspektiv

Nilholm (2003) menar att specialpedagogiken uppstod som ett svar på att den vanliga skolan inte passade alla grupper av barn. Det skapades skolor för döva och blinda barn och speciella arrangemang för barn som hade svårt att följa den vanliga undervisningen.

Synen på specialpedagogik har gått från att specialläraren undervisade elever med svårigheter enskilt eller i mindre grupper utanför klassrummet till dagens inkluderande synsätt där elevernas undervisningsmiljö istället ska anpassas och eleverna ska vara kvar i sin klassrumsmiljö och få sin undervisning där.

Nilholm beskriver tre övergripande perspektiv inom det specialpedagogiska området. Det *kompensatoriska perspektivet*, det *kritiska perspektivet* och *dilemmaperspektivet*.

I det *kompensatoriska perspektivet* lokaliserar man egenskaper eller förmågor hos individen som är problematiska och försöker ta reda på vad som behöver kompenseras hos individen. Enligt Nilholm är det kompensatoriska perspektivet det mest dominerande inom specialpedagogiken.

Det *kritiska perspektivet* ifrågasätter det kompensatoriska och menar att skolans misslyckande ska sökas utanför eleven eftersom skolans uppgift är att vara en god miljö för alla elever vilka olikheter de än har. Man kan därför inte söka problemet enbart hos eleven utan också i dess

miljö. Man är också kritisk till diagnostiseringens objektivitet och användbarhet (Nilholm, 2003).

Nilholm menar att dilemma handlar om motsättningar som egentligen inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden. *Dilemmaperspektivet* strävar inte efter att hitta lösningar utan betonar istället att det finns en motsägelse i utbildningssystemet. Man ska å ena sidan ge alla elever liknande erfarenheter och kunskaper medan man å andra sidan skall anpassa undervisningen till var och ens egna individuella förutsättningar.

Det finns olika perspektiv på specialpedagogik. Olika forskare beskriver dem på sitt sätt. Ahlberg (2001) pratar t.ex. om ett *individinriktat perspektiv* och ett *deltagande perspektiv* att jämföras med Nilholms kompensatoriska och kritiska perspektiv.

Oavsett hur man väljer att benämna de olika perspektiven handlar det om hur man ser på normalitet, avvikelser och olikheter och hur man på bästa sätt hjälper barn i behov av särskilt stöd.

4.1.3 Kategoriseringar

För att ordna världen och få den överblickbar pågår en ständig kategorisering. När det gäller kategorisering av människor urskiljer vi i vissa sammanhang speciella egenskaper som lyfts fram samtidigt som vi utelämnar andra egenskaper som anses som oviktiga (Asp-Onsjö, 2006).

Asp-Onsjö påpekar att det är de yttre ramarna som avgör vilka elever som har rätt till någon form av stöd, men det är skolans personal som beslutar vilken kategori som eleverna ska tillhöra i praktiken. Med hjälp av en kategoriseringsprocess blir det komplicerade förenklat och vissa sätt att förstå världen ges företräde. Hjørne och Säljö (2008) tar upp det som Hacking (2000) kallar "loopingeffekter". Kategorier skapas i ett sammanhang där kategorin påverkar den som kategoriserats och den kategoriserade personen i sin tur påverkar kategorin. Hacking intresserar sig för de kategorier som har börjat användas i institutionella sammanhang och huruvida de förändrar hur människor upplever sig själva. Han menar till och med att människor utvecklar känslor och beteenden som åtminstone delvis beror på hur de har kategoriserats. Sådana kategorier (av människor och beteenden) kallar Hacking *interaktiva kategorier*. Han beskriver exempelvis hur hyperaktiva barn, liksom andra barn, växelverkar med oräkneliga människor och ting på åtskilliga sätt. Det behöver inte bara vara så att hyperaktiva barn, som individer blir medvetna om hur de kategoriseras och därför reagerar på kategoriseringen. Denna kategorisering äger, enligt Hacking, rum också i en större modell som innefattar de institutioner som omges av denna kategorisering. Han anser också att när vi ser raden av obehagliga etiketter som använts för att klassificera barn i olika tider inser vi att dessa kategorier är högst tillfälliga. Var och en avspeglar en viss epoks sociala och medicinska synsätt. Hjørne och Säljö (2008) påpekar att kategorierna ingår i det "kollektiva minnet" hos en grupp, exempelvis hos personalen på en skola, och att det då kan finnas en tendens att tolka beteenden och problem som exempel på en viss kategori.

4.1.4 Problembarn

I början av 1900-talet utnämnde Ellen Key det kommande seklet till ”Barnets århundrade”. I efterhand konstaterar författarna Börjesson och Palmblad (2003) att det blev något av ett ”Problembarnets århundrade”. Börjesson och Palmblad menar att den svenska skolan har ett antal grundläggande sätt att fungera som är relativt bestående över tid. Författarna påvisar ett tydligt samband mellan kunskap och makt. De konstaterar att pliktskolan har två roller: dels skall skolan förmedla kunskaper, dels skall skolan sörja för kulturöverföring. De poängterar också att särskiljandet av skolbarn funnits i alla tider. Begreppet normalitet har varit avgörandet vid bedömningen av utvecklingen hos ett barn. Författarna pekar på fyra grunder för särskiljning:

1. de kroppsligt sjuka och funktionshindrade
2. de som bryter mot skolans ordning
3. de som inte hänger med i undervisningen
4. de som är mobbade (s. 9)

Dessa grupper av elever har med hjälp av olika åtgärder segregrats från de övriga eleverna som uppfattats som normala och därmed önskvärda.

Börjesson och Palmblad (2003) fastslår att skolan har en tradition av att individualisera förklaringar till ”problembarn”. När svårigheter uppstår förklarar skolan detta med inre eller yttre egenskaper hos barnet. En viktig historisk skillnad är dock, menar författarna, att under förra seklet beslutade experterna vilka åtgärder som skulle vidtas, medan det idag handlar om en slags förhandling med föräldrarna och barnen med avsikten att skapa en samsyn kring problem och åtgärder. Öppet tvång ändrar karaktär till samspel. Sedan betyder inte detta att resultatet vid möten mellan föräldrar och experter blir helt öppna. När man kommer till diagnoser som DAMP och dyslexi är inte dessa förhandlingsbara. Detta gäller förmodligen även allmänna ordningsproblem i klassrummet. Skolan präglades förr av ett betydligt mer auktoritärt förhållningssätt där barnens handlingsutrymme var mer begränsat än i dag.

Författarna menar att det finns en norm om det goda rationella valet och den goda rationella handlingen. Av detta följer att medborgaren måste övertygas om att problemdefinitionerna är säkra och det rationella i åtgärderna som följer. Ska detta lyckas, menar författarna, måste samtalet mynna ut i ett samförstånd om grunden för problemet. Samförstånd övertygar bättre än förmynderi och tvång i vår tid, samtidigt är expertinflytandet idag lika starkt som någonsin i modern tid (Börjesson & Palmblad, 2003).

4.2 Skolans dokumentation

4.2.1 Individuell utvecklingsplan (IUP)

Skolan får med Lpo 94 ett ansvar som innebär att se till att varje elev uppnår målen och sträva efter att varje elev utvecklar sitt sätt att lära. En stor andel elever lämnar varje år grundskolan utan godkända betyg i något eller flera ämnen. Från och med 2006 blir den individuella utvecklingsplanen obligatorisk för samtliga elever i svensk skola. Eleven skall i och med den kunna öka sitt inflytande över sitt eget lärande. Det handlar om mål att uppnå och mål att sträva mot. Enligt skolverkets allmänna råd ska utvecklingsplanen vara framåtsyftande, konkret och precisera mål både på kort och längre sikt. Planen ska inte innehålla några uppgifter av integritetskänslig karaktär. Den individuella utvecklingsplanen syftar till att ge föräldrar och elever ett ökat inflytande över undervisningen och att främja dialog genom att den också kopplas till utvecklingssamtalet (Asp-Onsjö, 2006). I grundskoleförordningen 7 kap 2 § står:

Läraren ska fortlöpande informera eleven och elevens vårdnadshavare om elevens skolgång. Minst en gång varje termin ska läraren, eleven och elevens vårdnadshavare ha ett utvecklingssamtal om hur elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling bäst kan stödjas. Informationen vid utvecklingssamtalet ska grunda sig på en utvärdering av elevens utveckling i relation till målen i läroplanen och kursplanerna.

För de elever som är i behov av särskilt stöd upprättas också ett åtgärdsprogram.

4.2.2 Åtgärdsprogram

Redan 1974 myntades begreppet *åtgärdsprogram* av utredningen om skolans inre arbete, SIA (SOU 1974:53). Det radikala i SIA-utredningens förslag var att eleven själv skulle vara aktiv såväl i bedömningen av sina egna skolsvårigheter som i förslag på lämpliga åtgärder. Dessutom betonades vikten av föräldrarnas medverkan. SIA framhåller vikten av föräldrasamverkan som en förutsättning för att åtgärdsprogram skall kunna genomföras.

I Lgr 80 infördes krav på att åtgärdsprogram skulle upprättas. Dessa skulle omfatta både individuella insatser och en allmän organisationsutveckling. Sedan 1 januari 2001 finns krav på att åtgärdsprogram skall upprättas för elever i alla skolformer utom i förskoleklass och i vuxenutbildning. År 2006 skärptes direktiven för åtgärdsprogram genom ett tillägg i skollagen (SFS 2006:205):

Ändring i grundskoleförordningen (SFS 1994: 1194)

1 § I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen (1985: 1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10 §.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare

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

Här preciserades skolans ansvar och man framhöll att någon form av utredning skulle föregå utarbetandet av åtgärdsprogrammet. Man påpekar att åtgärdsprogrammet skall följas av utvärdering och uppföljning. Dessutom fastslår man att elever och föräldrar ska ges möjlighet att delta när åtgärdsprogrammet utarbetas.

4.2.3 Ordets makt

Asp-Onsjö (2006) presenterar i sin avhandling hur man i grundskolan arbetar med åtgärdsprogram. I sin studie har hon intervjuat både elever, föräldrar och skolpersonal. Syftet var att öka kunskapen om hur processen går till när ett åtgärdsprogram utformas och på vilket sätt det kan leda till en förbättrad skolsituation för eleverna. Studiens resultat visar att många arbetslag trots avsevärd dokumentation inte lyckas underlätta elevens skolsituation. I andra fall har det visat sig att enkla och konkret utformade åtgärdsprogram många gånger kan vara de som fungerar bäst.

Ett annat resultat som framkommer i denna studie är att elevers och föräldrars inflytande över innehållet i åtgärdsprogrammet ofta är begränsat. Många gånger har skolans personal enats om väsentliga beslut innan elever och föräldrar ges möjlighet att påverka. När man möts i samtal gäller det att övertyga föräldrar och elever om redan fastslagna åtgärder. Författaren menar att allt fler barn bedöms ha någon form av skolsvårigheter och cirka 20 procent av Sveriges elever är i behov av särskilt stöd. Mängder av åtgärdsprogram skrivs av specialpedagoger, lärare och rektorer.

Andreasson (2007) har i sin avhandling tagit upp hur viktigt det är att formulera sig på ett korrekt sätt i all slags elevdokumentation. Denna elevdokumentation väljer författaren att med ett sammanfattande ord kalla elevplaner och här omfattas åtgärdsprogram, kontrakt, individuella utvecklingsplaner och liknande. Hon har gått igenom 358 elevplaner från 14 olika skolor spridda över hela landet och konstaterar att det är vanligt att elevernas svårigheter listas och uppräddas i elevplanerna. Dessa listade problembeskrivningar följer oftast med eleven då nästa elevplan upprättas vilket gör att eleven gång på gång knyts till de svårigheter och tillkortakommanden som en gång blev nedskrivna i planen. Man koncentrerar sig mest på elevens problem, och det skrivs väldigt lite om undervisningssituationen på grupp- och organisationsnivå. Andreasson konstaterar också i sin studie att det framförallt är *en subjektposition* som beskrivs i planerna och det är i den position där eleven bedöms ha svårigheter, trots att en helhetssyn betonas i våra styrdokument. Eleven får dessutom ofta underteckna sin egen plan med dessa listade tillkortakommanden. Andreassons forskning

visar att skolan har låg medvetenhet om vilka konsekvenser olika formuleringar i elevdokumentationen kan få. Ordets makt följer eleven och allt värderande behöver inte skrivas ned.

Ofta skriver man ”eleven är...” i stället för vad de kan och gör. Med det skrivna ordets makt menar Andreasson alltså hur vi väljer att skriva om elever och deras svårigheter av olika slag i skolan.

Jag menar att man utifrån denna studies resultat behöver lyfta upp och diskutera skolans roll som identitetsförmedlare i den elevdokumentation som skrivs. För detta krävs medvetenhet och kunskap om språkets betydelse för elevernas identitetsbildande men också en diskussion kring språkets möjligheter till förändring. Att vara varsam i hur man språkligt beskriver någon annan kan vara oerhört betydelsefullt för den enskilde elevens möte med sig själv speglad av pedagogen. Hur man blir beskriven i elevplanen kan alltså vara avgörande för hur dessa elever kommer att uppfatta sig själva men också hur andra i omgivningen kan komma att uppfatta dem framöver (Andreasson, 2007, s.166).

Andreassons analys visar att den identitet som skrivs fram i elevplanerna är påverkad av hur en idealelev bör vara. Vid bedömning av eleven ser Andreasson följande nodalpunkter, tecken som speciellt lyfts fram i elevplanernas problembeskrivningar:

- ansvar
- motivation
- social kompetens
- självständighet
- medvetenhet

Dessa egenskaper är goda och betydelsefulla och anses i stort sett vara en förutsättning för lärande. Detta kan få till följd att de kunskapsmässiga stödåtgärderna inte kommer igång tillräckligt snabbt. Kunskaperna får vänta och elevens sociala kompetens går före. Eleverna ska alltså vara motiverade och ta ansvar för sitt arbete. De elever som beskrivs i Andreassons studie har motsatta egenskaper och definieras som ”elever i behov av särskilt stöd”. Elevplanernas texter genomsyras av en styrningsmentalitet som syftar till att förmå eleverna att tänka och handla på ett sådant sätt som skolan anser vara nödvändigt för att de skall utvecklas till goda skolelever och samhällsmedborgare, vilket ju ingår i skolans normativa uppdrag.

Andreasson (2007) framhåller sambandet mellan skolans decentralisering och införandet av mål- och resultatstyrning och ett fokus mot uppföljningar, utvärderingar och annan dokumentation.

Författaren tar även upp att elevplanerna kan användas från skolans sida i ett friskrivande syfte. Detta innebär att dokumentationen kan vara viktig för att skolan ska kunna påvisa vilka

åtgärder man vidtagit om man blir ifrågasatt längre fram. Elevplanen kan också vara ett medel för att söka resurser och påvisa behov hos skolledningen eller kommunen. Systemet kan tvinga skolorna att identifiera eleverna utifrån ”särskilda behov” och därmed se elevens problem som hans/hennes individuella, vilket inte är förenligt med vår läroplans föresats som vill att vi ska se elevers svårigheter i samspel med omgivningen. Det finns därför all anledning att beakta skilda aspekter vid läsning och tolkning av elevplanerna (Andreasson, 2007).

4.2.4 Makten att disciplinera

Lundgren (2006) fokuserar i sin avhandling på hur barn uppfattas och möts som ”elever i riskzon”. Under ett års tid har hon följt det pedagogiska arbetet på en skola och sätter fokus på hur olika styrningsstrategier används och visar hur maktrelationer blir tydliga. Samtidigt som man talar om ”den goda skolan” finns det bestämda uppfattningar om hur eleven ska vara för att passa in i ”gängse normer”.

Lundgrens studie visar att man jämför och kategoriserar elever men man har svårt att tillvarata elevernas egna strategier. Hon tar upp utvecklingssamtalet som ett exempel på hur disciplinering blir en teknik för lärarna att styra såväl föräldrar som elever inom den tid man reserverat för samtalet. Information som utvunnits och avvikelser som bestämts ska förmedlas till elev och förälder med avsikten att tillrättalägga felaktiga beteenden. Författaren tolkning av utvecklingssamtalen är att de avslutas i muntliga och skriftliga uppgörelser om den fortsatta styrningen där gränsen mellan att stärka och underkuva eleverna blir svår att urskilja. När samtalet är över beskriver Lundgren hur lärarna ger uttryck för sin egen maktlöshet. De ska förmedla sanningar som de före samtalen anar inte kommer att mottas väl av varken föräldrar eller elever. Lärarna har uppfattningar om att de ska ”rädda” elever med olika strategier av omsorg och disciplinering där målet är att normalisera både elever och föräldrar. Lundgren beskriver hur Foucault (1982) pekar ut den pastorala makten som en gammal maktteknik. Det finns enligt Lundgren två metoder sammanflätade i denna pastorala makt; dels vill man hjälpa och dels handlar det om möjlighet till maktutövning.

I expertyrket ryms dubbelheter på så sätt att experterna ska fungera som stöd för föräldrar och/eller barn, och samtidigt identifiera avvikelse.

Expertuppgiften blir att få förtroende för att kunna genomföra sin uppgift.

En maktform som kräver såväl förmåga att få del av människors ”innersta tankar” som fallenhet att kunna styra dem. I sanningens tjänst som Foucault (1982) uttrycker det framträder den pastorala makten, där experten blir till vad dåtidens prästerskap idag förlorat. Information som utvinns vid samtal kan ses som en form av bikt. T.ex. kan utvecklingssamtal i skolan ses som tekniker för pastoral makt. Elever och föräldrar bjuds in för informationsutbyte och kunskap erhålls. Om inte dessa samtal innehåller former av välvillighet riskerar samtalen sin existens. Information som erhålls dokumenteras i diverse mappar och journaler för att möjliggöra skapandet av en bild av individen och bildar underlag för kontroll (Lundgren, 2006, s. 66-67).

Foucault (1982) hävdar, enligt Lundgren, att verksamheter har till uppgift att garantera dess fortsatta existens. Här ser Lundgren en risk för att när informationsutbyte öppnas och individens brister tillkännages så blir dessa bestående.

Granath (2008) beskriver den pastorala makten som den milda makten. Hon menar att den pastorala professionalismerna skapar en ny sorts pedagog och en ny elev som båda är villiga att delta i en ständig och allmänt omfattande examination. Genom bl.a. empiriska studier har hon undersökt utvecklingssamtalen som fenomen. Enligt Granath är detta en slags förhandling om "elevens korrigerade jag". Det kan då handla om allt från små korrekationer till skapandet av en nästan ny korrigerad skolidentitet. Granath menar att korrekationen - normaliseringen utförs i samråd, dialog och välvilja. Liedman (2001) beskriver hur Foucault vände på den gamla tesen att kunskap är makt och fastslog att makt också är kunskap. Foucault intresserade sig för relationen mellan makt och kunskap. Han menade att den skiftar från tid till tid. Människans makt över människan, och den kunskap som en sådan maktutövning kräver, intresserade Foucault.

4.2.5 Elevhälsa och förhandling om normalitet

Hjørne och Säljö (2008) redovisar i sin bok de studier man bedrivit kring hur elevhälsoteam diskuterar och fattar beslut då det gäller elever i svårigheter.

I sitt empiriska arbete har de följt hur man diskuterar och förhandlar inom elevhälsoteam på fem olika skolor, med elever i åldrarna 7-12 år. Forskarna har intresserat sig för elevhälsoteamsmöten, och hur man där talar om elever och analyserar deras svårigheter. Dessa möten är intressanta eftersom de är ett forum där experter från olika områden med olika kunskaper deltar i diskussionen om vilka åtgärder som ska vidtas.

I denna praxisgemenskap utvecklas den samtalskultur och de strategier för problemlösning som är avgörande för vilka möjligheter till handling man identifierar. Här sker ett kollektivt lärande och här beslutas också direkt och indirekt om hur man använder skolans begränsade resurser och därmed vilka erfarenheter elever kommer att göra under sin skolgång. Det är således mycket som står på spel för eleven, för föräldrarna, för skolan och i förlängningen för samhället i sin helhet (Hjørne & Säljö, 2008, s. 142-143).

Forskarnas empiriska resultat visar dock att experterna inte i någon större utsträckning skiljer sig åt när det gäller hur man ser på de svårigheter eleverna befinner sig i. Det individorienterade synsättet, där man placerar orsaken till skolproblemen hos barnen själva, dominerar. Man gör om ganska vaga problem till någon form av avvikelse hos eleven och detta blir förklaringen på hans eller hennes skolsvårigheter. Man analyserar sällan hur undervisningen är upplagd. I stället används ofta förklaringar som brist på mognad och elevernas intellektuella förutsättningar. Neuropsykiatriska diagnoser har också blivit en allt vanligare förklaringsmodell.

Hjörne och Säljö (2008) konstaterar alltså att man inom elevhälsoteamet har ett gemensamt synsätt och resonerar på samma sätt kring elevhälsoproblem oberoende av kompetens. ”Deltagarna möts i ett institutionellt språk präglad av en gemensam ”röst” (s. 148). När författarna tar upp olika förslag till utveckling av arbetet i elevhälsoteam framhåller man bland annat vikten av att de olika professionernas bidrag till en förståelse av problemet framkommer på ett tydligare sätt. Dessutom påtalar man barnets svaga ställning i processen, vilket man ser som ett pedagogiskt och demokratiskt problem. ”Man talar *om* barnet men inte *med* det, eller annorlunda uttryckt: processen har inget barnperspektiv på skolan och skolgången” (s. 158).

Näsman (1995) konstaterar att i vårt samhälles dominansordning är de vuxnas överordning i relation till barn den som blir minst ifrågasatt. Hon menar att ”barn är och förblir en social konstruktion i en vuxendominerad värld”. I stället tror hon att barn skulle kunna beskriva hur samhället ser ut utifrån deras situation men ifrågasätter hur stor betydelse denna kunskap tillmätts av vuxenvärlden. Barndomen ses inte som en viktig period i livet, anser Näsman, utan snarare som en övergångsperiod utan eget värde. Barndomen blir en väg ut ur ”o-mognad, o-kunnighet och o-förmåga” (Näsman, 1995).

Eva Hjörne (personlig kommunikation, 18 mars, 2009) framhåller att vi aldrig haft en skola för alla, trots återkommande och levande politiska formuleringar med den innebörden. Detta blir ett samhälleligt dilemma och på den lokala nivån blir det elevhälsoteamets dilemma. Utifrån sina empiriska studier av elevhälsoteamets arbete drar hon en rad olika slutsatser. Hon menar att språkbruket elevhälsoteamen använder oftast är allmänt och vardagligt. Beskrivningar av barnen som ”svaga”, ”omogna” och ”udda” är vanliga. Oprecisa formuleringar finns också som grund för att genomföra neuropsykiatriska utredningar, som exempelvis:

- svårt att följa instruktioner
- ovillig att utföra uppgifter
- tappar bort saker
- lätt distraherad
- glömsk

Hjörne (personlig kommunikation, 18 mars, 2009) anser att vi måste konkretisera mer och diskutera hur, när och var eleven hamnar i svårigheter i stället för att generalisera. Hon efterlyser mer analys av pedagogiska situationer. Exempelvis kan uttrycket: ”han är svag i matte”, som inte säger någonting om elevens matematikkunskaper ersättas med att man relaterar till målen i matematik. Hjörne påpekar att formerna för dokumentation av elevhälsoteamets arbete måste förbättras. Bristfällig dokumentation leder lätt till otydlighet både vad gäller diskussion och eventuella beslut. En mer utvecklad dokumentation skulle öka rättssäkerheten. Hjörne drar också den empiriska slutsatsen att man i elevhälsoteamet sällan hänvisar till ”vetenskap” eller beprövad erfarenhet. Däremot refererar man ofta till vad Hjörne kallar ”rapporterat tal”. Det betyder att man återberättar vad man hört från olika håll.

4.3 Den dolda läroplanen

Vid sidan av den vanliga undervisningen tränas också andra förmågor i skolan som t.ex. att vänta, men också sådana saker som att ständigt bli avbruten i arbetet, att göra saker man inte är intresserad av, att strunta i kamraterna runt omkring etc.

Broady (1981) grundade sina teorier om den dolda läroplanen på Jacksons (1968) studier. Jackson undersökte vad som pågick i ett antal amerikanska klassrum och han fann att skolan förutom den vanliga undervisningen hade en dold läroplan. Begreppet ”den dolda läroplanen” står för underliggande krav på eleverna. Den dolda läroplanen utgör den del av undervisningen som går utöver kunskapsinhämtning och det handlar att överföra samhällets normer och värderingar till eleverna. Elever lär sig alltså mycket mer i skolan än det som föreskrivs i läroplan och styrdokument. Broady beskriver att Jackson exempelvis insåg hur viktigt det var för eleverna att lära sig vänta. Enligt Broady (1981) kan dolda krav som styr arbetet i skolan vara:

- Kravet att arbeta individuellt
- Kravet att vara uppmärksam
- Kravet att kunna vänta
- Kravet att kunna kontrollera sig motoriskt och verbalt
- Kravet att undertrycka sina egna erfarenheter
- Kravet att underordna sig lärarens osynliga auktoritet

Broady förklarar att detta är känt som den dolda läroplanen. Han framhåller dock att det även finns positiva sidor hos den dolda läroplanen. Eleverna lär sig helt enkelt ”vanligt folkvett”. Det negativa med den dolda läroplanen är just att den är dold och att lärarna inte är medvetna om vad de egentligen lär ut och vad lektionen innehåller.

Gustafsson m.fl. (1981) beskriver på vilket sätt skolan, redan från och med den allra första skoldagen, fostrar och sorterar barnen. Författarna visar samtidigt hur Lgr 69 pekade mot en alltmer individualiserad undervisning. Man poängterade att varje individ skulle få utvecklas utifrån tidigare erfarenheter och nuvarande intressen och behov. Med en ny utvecklingssyn som betonade sociala faktorer betydelse var det omöjligt att behålla skolmognadsprövningen. Samarbete med föräldrar framhölls också som en förutsättning för att skolan skulle kunna utveckla varje barn utifrån dess egna behov och förutsättningar. Författarna drar dock slutsatsen, efter att ha studerat den dagliga verksamheten i ett antal svenska klassrum i slutet av 1970-talet, att läroplanens visioner inte hade så mycket med verkligheten att göra. Läroplanernas ideologi hade visserligen gett lärarna ett nytt språk med nya begrepp för att beskriva sin verksamhet. Däremot hade inte verksamheten i sig själv förändrats i samma takt. Författarna framhåller att så länge vi är omedvetna om de strukturer som styr oss så är vi också offer för dem. Blir vi mer medvetna om rådande strukturer kan vi lättare bryta inlärda handlingsmönster. Författarna understryker att den enskilde läraren inte kan pekats ut som ansvarig för vilka maktförhållanden som råder i klassrummen och kanske inte ens skolan som

institution. Istället anser han att vi får söka svaren där makten befinner sig dvs. hos de politiska styrningsorganen (Gustafsson, m.fl., 1981).

Lundgren (2006) konstaterar att debatten om den dolda läroplanen och skolans samhällsliga funktion och uppdrag har diskuterats under decennier. Denna debatt handlar enligt henne om en verklighet som inte är påtaglig utan måste analyseras och förtydligas. Lundgren anser att Broady (1982) gjorde en riktig iakttagelse när han skrev:” Av ondo är att den dolda läroplanen är dold”.

Gustafsson (u.å.) tar, i ett ännu opublicerat manus, upp hur man inom forskningen resonerat kring företeelsen ”Den dolda läroplanen” (DDL) och hur dessa tankegångar förändrats. Han vill också undersöka om man kan förstå uppkomsten av skolsvårigheter ur det han kallar ”DDL-perspektivet”. Specialpedagogiska insatser motiveras ofta med att ”eleven inte klarar skolans krav” (Persson, 1995). Gustafsson menar att forskningen kring DDL aktualiseras eftersom det är sådana krav och förväntningar man där utforskat. Han är av åsikten att skolsvårigheter ofta framställs med utgångspunkt i att man inte kan följa budskapen i DDL. Gustafsson menar vidare att DDL används för att fastställa var gränsen går mellan det som uppfattas som normalt respektive avvikande. Exempelvis används delar av det som Broady (1981) kallar de dolda kraven som kriterier vid test av koncentrationssvårigheter. Gustafsson menar att mot denna bakgrund kan man se ett behov av en kritisk undersökning av specialpedagogisk verksamhet (Gustafsson, u.å.).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det allt sedan folkskolans start 1842 har förekommit olika former av särskiljning då det gäller elever som inte bedömts passa in. Därefter har man under årens lopp försökt hantera elevers olikheter på varierande sätt. Börjesson och Palmblad (2003) anser att när svårigheter uppstår förklarar skolan detta med inre eller yttre egenskaper hos barnet. En viktig historisk skillnad är dock, menar författarna, att under förra seklet beslutade experterna vilka åtgärder som skulle vidtas, medan det idag handlar om en slags förhandling med föräldrarna och barnen med avsikten att skapa en samsyn kring problem och åtgärder. Med denna bakgrund ville vi undersöka hur elevhälsoteamen på några olika skolor arbetar med elever i svårigheter om hem och skola har olika syn på skolsvårigheterna.

5 Metod

Vi valde att göra en kvalitativ forskningsintervju med frågor av halvstrukturerad karaktär för att ge intervjupersonerna utrymme för egna tankar och åsikter runt frågorna. Eftersom syftet med vår studie var att ta reda på hur några elevhälsoteam arbetar med och resonerar kring elever i svårigheter, valde vi att göra gruppintervjuer framför att intervjua deltagarna enskilt. Vi var intresserade av att studera hur de olika teamen resonerade tillsammans istället för att höra de enskilda medlemmarnas åsikter.

Enligt Kvale (1997) bygger den kvalitativa forskningsintervjun på samspel och utbyte av synpunkter mellan personer som samtalar om ett ämne av gemensamt intresse. Den kvalitativa forskningsintervjun är intresserad av att ta reda på hur människor upplever sin omvärld, och man kan få fram tankar och känslor. I intervjun försöker forskaren ”förstå världen ur de intervjuades synvinkel, utveckla innebörden av människors erfarenheter, frilägga deras livsvärld före de vetenskapliga förklaringarna” (Kvale, 2007, sid. 9). Författaren menar vidare att forskningsintervjun är ett samtal om den mänskliga livsvärlden, där den muntliga diskursen förvandlas till texter som ska tolkas.

Trost (2005) menar att det är att föredra att använda kvalitativa intervjuer för att se verkligheten på samma sätt som den man intervjuar och sedan tolka vad det kan innebära, sett ur ett teoretiskt perspektiv.

Stensmo (2002) menar att forskningsfrågor bör vara öppna, raka och enkla och ha omvänd ordföljd, d.v.s. de bör inledas med ett frågeord som t.ex. när, var, hur, vad, vem, vilka, varför osv.

Enligt Stukat (2005) ger den halvstrukturerade intervjun möjlighet att komma längre och nå djupare. Man utgår från en frågeguide med ett visst antal huvudfrågor, och utifrån den följs svaren upp och man ställer sedan följdfrågor av typen: Vad menar du med det? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt om jag tror att din uppfattning är...? Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt.

Kvale beskriver tolv aspekter på den kvalitativa forskningsintervjuns förståelseform. Vi har i vårt arbete främst tagit fasta på fyra av Kvales aspekter.

Först den positiva upplevelsen. Intervjun är ett samtal där människor talar om ett ämne som är aktuellt för dem och som intresserar dem. Genom intervjun kan man vinna ny insikt, dela med sig av erfarenheter och hitta nya infallsvinklar på de teman man behandlar i intervjun. Det ligger nära den andra aspekten om förändring. Man kan under intervjuns lopp förändra sin uppfattning och se sammanhang som man inte tidigare varit medveten om och se nya infallsvinklar kring ett visst tema.

Den tredje aspekten är den mellanmänskliga situationen som gett kunskap om samspelet människor emellan, utbyte av synpunkter och kunskap om hur intervjusituationen präglar bägge parter. Enligt Kvale kan situationen vara präglad av positiva känslor, intellektuell

nyfikenhet och ömsesidig respekt, men intervjun kan också vara framkallande av försvarsreaktioner hos bägge parter, vilket man som intervjuare måste vara medveten om och ta hänsyn till i intervjusituationen. Den fjärde aspekten vi tagit intryck av är Kvales livsvärld. Kvale menar att samtalet är ett sätt att lära känna andra människor och förstå deras livsvärld, och det är detta samtal en intervju bygger på. Genom samtal kan människor berätta om sin livsvärld ur sitt eget perspektiv och med egna ord. Kvale definierar den kvalitativa forskningsintervjun som ”en intervju vars syfte är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld i avsikt att tolka de beskrivna fenomenens mening” (s. 13).

Vi var intresserade av att i vårt arbete ta del av intervjupersonernas uppfattningar, upplevelser, erfarenheter och förhållningssätt till de frågeställningar vi hade.

Kvalitativa metoder är till sin karaktär mindre ”förträngande” än kvantitativa metoder och ger oss en möjlighet att nå kunskap om andra dimensioner och sammanhang i människornas värld än vad de kvantitativa förmår. Med hjälp av kvalitativa metoder kan vi söka ny kunskap på både outforskade och redan beforskade områden, och därmed kanske punktera en del av den gamla kunskapen, och dess anspråksfullhet (Eliasson, 1995, s. 119).

5.1 Urval

Undersökningen är gjord på fyra F-9 skolor i södra Sverige.

I december 2008 kontaktades elevhälsoteamet vid de olika skolorna genom personliga besök. Vi berättade om vår undersökning och vårt syfte och frågade om de var intresserade av att ställa upp på en intervju. Vi frågade också teamets medlemmar om de godkände att vi spelade in intervjuerna på band samt om de ville titta på frågorna i förväg. Samtliga elevhälsoteam tackade ja till intervjun och uttryckte en önskan om att få se frågorna i förväg, dels för att vara förberedda och dels för att spara tid. Intervjuerna skulle ske på teamens ordinarie mötestid där andra ärenden också skulle hinnas med, så att ha fått frågorna i förväg var därför önskvärt. Vi hade hoppats få några spontana svar från något team där man inte hunnit förbereda sig, men respekterade teamens önskemål.

Alla elevhälsoteamen lät också förstå att de tyckte ämnet var intressant och att de såg fram emot vårt besök. Eftersom teamen hade mycket att göra före terminsavslutningen beslöt vi att bestämma tid för intervju vid nästa termins början.

5.2 Genomförande

Utifrån vårt syfte var det mest intressant att få reda på hela gruppens synsätt och sätt att arbeta, inte den enskilda individens, därför valde vi att intervjua hela elevhälsoteamet samtidigt. Enligt Stukat (2005) kan det vara till fördel att ibland få ett gruppsvar istället för den enskildes åsikter, man kan också i en gruppintervju få individuella svar om man är uppmärksam på eventuella effekter av gruppsyck.

Stukat menar vidare att man bör tänka på att inte ha en allt för stor grupp i samband med en gruppintervju, tre-sex personer kan vara lagom, då det annars kan leda till att alla inte kommer till tals och det finns en risk att intervjupersonerna påverkar varandra och man får en majoritetsåsiikt som egentligen inte omfattas av någon. Dessutom finns det risk att gruppdeltagare håller inne med känslig information som kanske skulle berättas om personen var ensam med intervjuaren. Å andra sidan kan det ibland vara just gruppåsikterna man vill åt.

Innan intervjuerna började fick intervjupersonerna noggrann information om att både skolan och den intervjuade kommer att vara anonyma i det färdiga arbetet.

Intervjuerna gjordes på respektive skolor och tog vardera ca 60 min. Av tidsmässiga och praktiska skäl valde vi att intervjua två team var. Intervjuplatsen valdes med tanken att den skulle vara så ostörd och lugn som möjligt och trygg för båda parter. Uppsökande intervjuer är vanligast och man kan träffa den intervjuade på hemmaplan, i bostaden, skolan eller arbetsplatsen, dvs. man eftersträvar en för intervjupersonen ohotad och lugn miljö (Stukat 2005).

För att kunna följa intervjusamtalet med full uppmärksamhet och kunna ställa följdfrågor till intervjupersonerna spelades intervjun in på band. Kvale (1997) menar att intervjuaren genom att göra detta kan koncentrera sig på ämnet och dynamiken i gruppen.

Transkriberingen gjordes först ordagrant, samma dag som intervjun gjordes, för att ha intervjun i så färskt minne som möjligt. Då minns man olika uttryck och otydligheter som eventuellt finns på bandet som är svårare att minnas om man väntar med transkriberingen. Utskriften visades sedan för intervjupersonerna för att kontrollera att de nedskrivna svaren stämde överens med det som kom fram under intervjun. Intervjupersonerna ansåg att deras svar var rätt uppfattade. Därefter sammanställdes och analyserades svaren och sorterades utifrån våra frågeställningar.

5.3 Etiska ställningstaganden

Man bör tänka på vad som är viktigt etiskt sett i samband med att man genomför kvalitativa intervjuer. Vi har i detta arbete använt oss av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2007), vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det är viktigt att informera intervjupersonerna om syftet med uppsatsen, att deras medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta om de så önskar. Vi

informerade också om att varken de själva, skolan eller kommunen skulle namnges i det färdiga arbetet. Intervjupersonerna informerades också om att bandinspelningarna skulle förstöras efter att arbetet slutförts.

5.4 Analys/bearbetning

Bearbetningen började med att alla intervjuer transkriberades samma dag som de gjordes med hjälp av dator. Efter att ha skrivit ut intervjuerna läste vi igenom dem flera gånger tills mönster i form av likheter och skillnader började bli tydliga. Stukat (2005) menar att man för att lära känna materialet bör göra upprepade läsningar för att så småningom hitta mönster i form av likheter och skillnader i intervjupersonernas utsagor.

Därefter gick vi igenom materialet och delade in det i kategorier som utgick från våra forskningsfrågor och som var relevanta för uppsatsens syfte. Det är viktigt att utforma ett kategorisystem så att kategorierna inte överlappar varandra, det ska vara entydigt till vilken kategori en utsaga ska höra. Larsson (1986) påpekar att ett problem i analysen kan vara att det är tolkarens egna uppfattningar som kommer fram och inte intervjupersonens. För att undvika detta kan man använda sig av en oberoende medbedömare som har till uppgift att föra in de olika svaren under de olika frågeställningarna. Vi har av praktiska skäl inte haft någon medbedömare i vårt arbete utan gjort vår analys med vetskapen om att det under arbetets gång varit viktigt att lägga våra egna uppfattningar och åsikter åt sidan.

5.5 Validitet

Validitet betyder övertygande och trovärdighet. Med validitet avses om resultatet ger en sann bild av det som undersökts. Täcker resultatet det område man avsåg att undersöka? Eftersom man sitter fast i sitt eget tänkande kan det vara svårt att upptäcka de brister, som gäller definitionen av begrepp; man räknar helt enkelt med att alla menar samma sak som man själv gör när man använder ett ord. Det är viktigt att kritiskt granska de egna utgångspunkterna och vara uppmärksam på hur de eventuellt inverkar på de resultat man fått (Johansson & Svedner, 1998).

Kvale (1997) menar att validitet har med ett påståendes hållbarhet och trovärdighet att göra. Han menar vidare att validering blir undersökning: ständig kontroll, ifrågasättande och teoretisk tolkning av resultaten. En risk finns att intervjupersonerna tillrättalägger svaren, medvetet eller omedvetet, och svarar som de tror att de borde svara.

Vårt ämne kändes aktuellt och teamen var mycket engagerade och intresserade av att diskutera kring ämnet. Det kändes som om det fanns behov av att sitta ner och diskutera kring detta inom elevhälsoteamet, och vi tror att de svar vi fick är uppriktiga och trovärdiga och det kändes inte som om några svar var tillrättalagda för vår skull.

5.6 Reliabilitet

Reliabilitet betyder noggrannhet vid mätning. Enkäter, intervjuer och observationer är instrument för att mäta uppfattningar och beteenden. Det är svårt att få reliabiliteten perfekt. Reliabilitetsbristen vid intervjuer kan bero på att alla inte blivit intervjuade av samma person, med exakt samma frågor och under samma omständigheter (Johansson & Svedner, 1998). Stukat (2005) översätter reliabilitet med hur bra ett mätinstrument är på att mäta, alltså mätinstrumentets tillförlitlighet. Han visar på några på reliabilitetsbrister som kan finnas i en undersökning som feltolkningar av frågor och svar både hos intervjuaren och intervjupersonen, yttre störningar under intervjun, tur och otur i vilka frågor som ställs eller så kan det handla om dagsformen hos den intervjuade. Trost (1997) menar att tanken med reliabilitet är att forskare vid olika tillfällen skall kunna genomföra samma undersökning och få samma resultat.

Vi är medvetna om risken för reliabilitetsbrister och har under vår analys och sammanställning tagit hänsyn till detta. Vi har intervjuat fyra olika elevhälsoteam vid fyra olika tillfällen, vi har intervjuat två team var, och även om grundfrågorna i intervjuguiden var lika inför intervjuerna så kan följdfrågor och diskussioner se väldigt olika ut. Intervjuerna har spelats in på band och har lyssnats igenom flera gånger för att kontrollera att vi uppfattat svaren rätt, vilket vi uppfattar stärkt tillförlitligheten i vårt arbete.

5.7 Generaliserbarhet

Stukat (2005) menar att man måste resonera kring vem de resultat man får fram gäller för. Kan resultatet anses som generaliserbart eller gäller den endast för den grupp som deltagit i undersökningen? Vad som kan påverka generaliserbarheten är till exempel att urvalet inte är representativt, man har en liten undersökningsgrupp eller att man har stort bortfall. Stukat (2005) använder ordet relaterbarhet som en bättre beskrivning på vissa undersökningar där resultaten är samstämmiga men undersökningsgruppen för liten för att kallas generalisering. Vårt urval är förhållandevis ganska litet, den innefattar elevhälsoteamen på fyra skolor och generaliserbarheten kanske därför kan ses som begränsad. Dock kan påpekas att svaren på våra frågor visat sig vara samstämmiga, vilket kan visa på en viss relaterbarhet.

6 Resultat

I detta avsnitt kommer vi att redovisa resultaten av våra empiriska studier. Vi har utifrån våra frågeställningar och intervjufrågor valt att presentera resultatet utifrån teman och genom sammanfattningar och citat. Vissa citat är ändrade från talspråk till skriftspråk för läsbarhetens skull.

För att behålla anonymiteten har vi valt att kalla skolorna Alfa, Beta, Gamma och Delta.

Alfaskolan ligger i ett mindre jordbrukssamhälle cirka tre mil utanför centralorten. Invånarna bor på gårdar och i villor, men flerfamiljshus förekommer också. Endast ett fåtal elever har invandrarbakgrund. Sedan några år tillbaka är skolan en F-9 skola och det går idag 300 elever på skolan. De yngsta eleverna går i åldersblandade grupper och från år 4 har skolan åldershomogena grupper. Skolan består också av ett fritidshem med ungefär 60 barn. Elevhälsoteamet har ett 1,5 h långt möte en gång i veckan och består av rektor, kurator, skolsköterska, specialpedagog och två speciallärare. Någon gång är också studie- och yrkesvalsledaren med på mötet.

Betaskolan ligger i ett villasamhälle i närheten av centralorten. De flesta invånarna bor i enfamiljshus, men även flerfamiljshus förekommer. Skolan är sedan några år tillbaka en F-9 skola och på skolan går idag ca 450 elever. De yngsta eleverna går i åldersblandade grupper och från år 3 har skolan åldershomogena grupper. Ett fåtal elever på skolan har invandrarbakgrund. Skolan har också ett fritidshem där det går ungefär 80 barn. Elevhälsoteamet på skolan består av rektor, specialpedagog, speciallärare, skolsköterska, studie- och yrkesvalsledare och kurator. De träffas en gång varannan vecka och har ett 1,5 h långt möte.

Gammaskolan ligger i ett mindre villasamhälle nära en större stad. Samhället omges av jordbruksbygd och de flesta bor i enfamiljshus. Skolan är sedan cirka tio år en F-9 skola och det går ca 550 elever där. Alla elever går i åldershomogena grupper. Ett fåtal elever har invandrarbakgrund. Skolan har en fritidshemsavdelning med ungefär 50 barn. Under åren 6-9 kommer elever resande från hela skolområdet som också omfattar en F-5 skola, med ungefär 100 elever. Elevhälsoteamet är gemensamt för hela området. Det består av rektor 1-5, rektor 6-9, kurator F-4, kurator 5-9, psykolog, studie- och yrkesvägledare, specialpedagog, speciallärare och skolsköterska. Hela teamet träffas en gång i veckan och har möte ca 1,5 h. Däremellan träffas delar av teamet för ett arbetslagsmöte varje vecka.

Deltaskolan ligger centralt i en mindre bruksort med blandad bebyggelse bestående både av en- och flerfamiljshus. Skolan är en F-9 skola. För närvarande går ca 650 elever på skolan. Alla elever går i åldershomogena grupper. En stor andel elever har invandrarbakgrund. Skolan har ett fritidshem med omkring 100 barn uppdelade på 4 avdelningar. Elevhälsoteamet består av rektor, kurator F-9, socialpedagog, psykolog, studie- och yrkesvägledare, specialpedagog, speciallärare och skolsköterska. Hela teamet träffas varannan vecka och har möte ca 2 h. Däremellan träffas delar av teamet för ett arbetslagsmöte varje vecka.

6.1 Elevhälsoteamets organisation

6.1.1 Möten och ärenden

Skolorna vi undersökt har olika förutsättningar vad det gäller elevantal, geografisk belägenhet och social struktur varierar. För elevhälsoteamen skiftar tillgången då det gäller expertis som exempelvis psykolog, specialpedagog, socialpedagog etc. Elevhälsoteamens möten på skolorna är organiserade på ungefär samma sätt. Rektor leder mötet, presenterar ärenden och för anteckningar. Det är även rektor som ansvarar för alla beslut och åtgärder man kommer fram till. Vad som avhandlas på teamens möten kan se mycket olika ut från gång till gång, beroende på vilka ärenden som anmälts. Teamets uppgift är att upptäcka, tolka, precisera och beskriva elevers skolsvårigheter samt ha en problemlösande funktion. Dessutom påverkar man i mer eller mindre utsträckning hur skolans resurstillgång skall fördelas. Man för olika typer av protokoll på teamets möten. På skolorna förekommer ibland också mer informella möten där man helt saknar protokoll, eller där var och en för egna anteckningar. Ärenden når teamen på ungefär samma sätt. Lärare och arbetslag gör skriftligen, eller muntligen, en problembeskrivning som lämnas till elevhälsoteamet när man känner oro kring en elev.

Vill du ha ett konkret exempel? Ett barn som mentorn är orolig för inte når sina mål. En oro för att ett barn agerar aggressivt. Ett barn som inte kommer till skolan och har en oroväckande frånvaro. Önskemål om utredning pga. en oro för att något inte står rätt till. (skolsköterska)

Vi pratar om den aktuella elevens situation – skolarbete, motivation, mående och beteende och sådana saker. Vi går igenom åtgärdsprogram, följer upp och stämmer av. Det är bra att vi är många olika yrkesgrupper i teamet, tycker jag, som ser situationen från olika håll. (speciallärare)

Rutinen att skriftligen rapportera till elevhälsoteamet verkar vara ett genomgående önskemål som ännu inte implementerats tillräckligt.

Det är sällan jag har en sån här blankett, jag har det på samma sätt som skolsköterskan, föräldrar ber mig om hjälp genom elevvårdsteamet. (kurator)

Jag kan skriva ner det jag fått till mig muntligt och ta med det. Man vill ha det så.
(skolsköterska)

Jag tror att eftersom vi är flera nya så har vi inte haft ärendegången fullt ut i ryggraden. När man skriver så fyller det en funktion i att man skalar bort mycket av det oviktiga och får faktiskt fram det konkreta. (kurator)

Det är lätt att bara svamla iväg med bara ord... som man inte kan stå för utifall det blir en kontakt med föräldern sedan och då sitter man där! Det är inte så proffsig faktiskt.
(kurator)

Skolorna i undersökningen arbetar utifrån ungefär samma grundidé när det gäller att ta hjälp av elevhälsoteamet. Man försöker först hitta en lösning inom arbetslaget för att försöka lösa en elevs situation, elevhälsoteamet kontaktas när man inte inom arbetslaget lyckas hitta någon lösning. Det händer också att ärenden tas upp via någon i teamen. Ibland bjuder man in en eller flera av lärarna som arbetar med eleven för att även få en muntlig beskrivning av ärendet. Under flera av intervjuerna framkommer det att det finns mycket stora olikheter då det gäller hur man som lärare tar hand om problem och i hur tidigt skede lärare och arbetslag väljer att kontakta elevhälsoteamet.

För ibland kan det vara så att en del dröjer jättelänge innan de ber om hjälp. Här är det snabba insatser som gäller. För en del kan man kolla tillbaka... Man skriker på hjälp innan man ens har uttömt sina egna resurser. (specialpedagog)

Det är också viktigt från arbetslagens sida att tänka på att man har en ganska stor skyldighet att ändra om arbetssätt och organisera om sig, stötta elever innan det kommer upp på nästa nivå. (speciallärare)

Det finns alltså ingen gemensam överenskommelse huruvida när ett ärende ska föras till elevhälsoteamet. Vår undersökning visar också att det händer att både elever och föräldrar vänder sig direkt till någon ur teamet som sedan kan föra frågan vidare. När ärendet väl har hamnat på teamets bord och problemformuleringen är gjord sker en presentation av ärendet. Därefter vidtar en diskussion och här tar man fram en samlad bild av vad man vet.

Då tittar vi på vad ärendet innehåller och så diskuterar vi och plockar fram vad vi vet runt den här eleven utifrån våra olika professioner. (kurator)

När man diskuterat fattas ofta någon form av beslut. Det kan gälla någon form av åtgärd. Man kan exempelvis fatta beslutet att rektor skickar ut kallelse till elevvårdskonferens, och då kallas också föräldrarna. Tidigare ärenden tas också upp och utvärderas.

Vi har genomgång av åtgärdsprogram, uppföljning och utvärdering. Vi diskuterar kring vidare arbete som till exempel BUP-kontakt, skolpsykolog, anpassad studiegång och annat som kan gagna eleven och dess situation. (rektor)

På de undersökta skolorna föregås alltid en elevvårdskonferens av att föräldrar och elev kallas skriftligt av rektor. Goffman (2001) skiljer mellan det som sker "back-stage" (bakom scenen), och det som visas upp "front-stage" (på scenen). Vid elevhälsoteamets möte, "back-stage", förbereds mötet med föräldrar och elev. Då beslutas vanligen vilka strategier man ska använda och hur presentationen av dessa ska visas upp på scenen, "front-stage". Själva mötet med elev och föräldrar sker "front-stage", och strategiarbetet som redan är fastlagt redovisas inte, istället blir det till ett slags osynligt manus som personalen agerar utifrån.

6.1.2 Åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning

På alla skolor är man samstämmigt överens om att det är mycket viktigt att åtgärdsprogram och pedagogiska kartläggningar används i arbetet med elever i behov av särskilt stöd. Man menar att dessa dokument underlättar för eleverna i första hand men det blir också tydligt för skolans personal och föräldrarna vad man ska fokusera på. Ett flertal respondenter menar att åtgärdsprogrammet kan fungera som en form av utvärdering.

Det är en grund för det fortsatta arbetet med individen, samt en hjälp till hur vi ska arbeta med kommande elever, jag ser det både som ett redskap och en lärdom. (rektor)

Det är enormt viktigt att det finns, man kan gå tillbaka och följa eleven, ibland finns åtgärdsprogram från förskolan upp till nian, och det är utifrån dem vi arbetar och gör uppföljningar. (skolsköterska)

Andra menar att det viktigaste med åtgärdsprogrammet är att man fastställer ett datum för uppföljning och att man därmed garanterar en tät kontakt med hemmet. På en del skolor krävs en pedagogisk kartläggning för att man ska gå vidare med en utredning när så anses nödvändigt.

Egentligen borde den pedagogiska kartläggningen göras innan åtgärdsprogrammet. Att ge sig tid till att se var bristerna ligger och var styrkorna ligger. Så den pedagogiska kartläggningen är bra men inte helt enkel att göra.... (kurator)

Det kom fram mycket få kritiska synpunkter på skolans dokumentation i form av pedagogiska kartläggningar och åtgärdsprogram. En av respondenterna tog dock upp att det finns en påtaglig risk för att samma åtgärder som använts tidigare nedtecknas på nytt vid kommande möten trots att de tidigare inte gett något resultat. Dessutom påpekade en av respondenterna vikten av hur man formulerar sig i den här typen av skriftlig dokumentation.

Det får ju inte bara vara en beskrivning av problemet i åtgärdsprogrammet, det ser man exempel på. Ibland så kan man tycka att en del åtgärdsprogram är mer problemformuleringar än åtgärdsprogram. Det handlar inte om någons ovilja men däremot om en okunskap eller inte en chans till fortbildning eller bristande tid eller bristande handledning och ovana. Men vi måste lyfta att det här är ett problem att vi inte kan formulera oss på ett bra sätt så att vi når ut med vårt budskap. (speciallärare)

6.2 Finns skilda uppfattningar om elevers skolsvårigheter?

6.2.1 Möte skola – hem

Våra studier visar att det tas initiativ till möte från både skolans och föräldrarnas sida, även om det är vanligast att skolan är den som tar kontakt. På skolorna har man olika erfarenhet av vem som oftast tar initiativ till mötet mellan skola och hem. Överlag har medlemmarna i elevhälsoteamet erfarenheten att det nästan alltid är skolan som tar kontakt när det uppstår problem, och då är problemet ofta av pedagogisk karaktär. Föräldrar kontaktar oftast inte elevhälsoteamet utan istället klasslärare eller kontaktlärare om något problem uppstår. Kurator och skolsköterska har erfarenheten att det lika ofta är föräldrarna som tar kontakt när något inte fungerar i skolan, både när det gäller sociala och pedagogiska problem.

De barn vi jobbar med är ju på något vis barn i riskzonen. En del av problematiken kan vara avsaknad av föräldrars engagemang och då finns det ju ännu en anledning till att föräldrar inte hör av sig. (kurator)

I de flesta fall är det skolan som tar kontakt, men det händer att familjerna vill att vi träffas. (rektor)

Från min sida sett är det oftare att det är en familj eller förälder som vill bestämma möten än att jag kallar till någonting. (kurator)

Jag tycker nog att det mest vi i skolan som tar kontakt..ibland någon förälder, men inte så ofta...föräldrarna hör nog av sig direkt till kontaktläraren eller klassläraren om det är något istället för att kontakta elevvårdsteamet. (speciallärare)

Hos mig dyker de upp ganska ofta, både föräldrar och elever, och hojtar till när saker inte fungerar i skolan, inte bara sociala utan även skolrelaterade. (skolsköterska)

6.2.2 Reaktionen på skolans problemformulering

Elevhälsoteamen har olika erfarenheter av föräldrars reaktioner på skolans presentation av problem och problemlösning. Man har liknande erfarenheter inom teamen, medan man däremot uppvisar större skillnader mellan teamen. I ett par av teamen menar man att många föräldrar är mycket tacksamma över att skolan uppmärksammar när något inte står rätt till och samarbetar gärna. Ofta har de själva redan sett tecken på att något inte är som det ska, antingen det gäller pedagogiska eller sociala problem.

Jo, jag tycker för det mesta att föräldrarna är med på noterna, de har ju ofta själva sett att eleven, deras barn alltså, liksom inte riktigt orkar med...(speciallärare)

Man upplever ibland att vissa föräldrar är svårare att nå fram till. De vill inte se att det finns problem, eller så finns inte problemet på hemmaplan.

En del litar helt och fullt på vårt omdöme och professionalitet medan andra ifrågasätter. Framförallt vill många inte att deras barn ska utmärka sig i klassen genom de åtgärder som kan sättas in. (rektor)

Väldigt olika, de flesta är tacksamma för att vi på skolan uppmärksammar och hjälper eleven och samarbetar gärna, andra vill inte alls se att det finns några problem och slår det helt ifrån sig och vill inte samarbeta alls. (speciallärare)

Det upplevs också som om sociala problem är svårare att ta till sig, det är ett mer laddat område och upplevs svårare att prata om än pedagogiska problem som t.ex. läs – och skrivsvårigheter. Teamen menar att samarbetet mellan hem och skola kan upplevas olika beroende på hur föräldrarna själva upplevt sin egen skolgång. Har man dåliga erfarenheter är inte alltid tilltron till skolan den bästa. Har man däremot positiva erfarenheter kanske man är öppen till samarbete och kommunikation. Teamen har också erfarenhet av att familjer med högre social status är mer medvetna om sina rättigheter och ställer större krav på hjälp för sina barn. Det viktiga är hur och när problemformuleringen presenteras.

Jag tycker att själva processen fram till själva problemformuleringen är jätteviktig för att det är där man förbereder föräldrarna för att ta emot detta. Har man hoppat över den processen, kan man räkna med att det blir svårt. (kurator)

Det kan ju vara så att man förnekar problemet ibland...det kan ta tid att förstå och acceptera ett problem...det kan ta väldigt lång tid ibland..flera år ibland... (specialpedagog)

Det är väl inte säkert att det alltid blir det som vi har bestämt från början som vi kan köra rakt igenom utan vi får ju vara lite lyhörda och så...För det är bättre med ett litet samarbete än inget alls. (specialpedagog)

Min erfarenhet är att vissa föräldrar reagerar med aggressivitet. De anser att det är vårt fel att barnet mår så dåligt. (skolsköterska)

I ett av teamen tar man upp risken med att skolan bestämmer sig för vad som är problemet enbart utifrån vilka yttringar man kan se i skolan. Man menar att föräldrar reagerar med rätta om skolan tar ställning innan man vet vad problemet är.

6.2.3 När skolans och hemmets syn går isär

Samtliga elevhälsoteam framhöll hur viktigt det är att alltid försöka få en bra kommunikation med hemmet. Det är en förutsättning för att kunna hjälpa eleven på ett så bra sätt som möjligt. Man menar att om inte alla jobbar åt samma håll är det svårt att komma till någon förändring. Det är svårt att få några åtgärder att fungera om inte bägge sidor tror på dem. Samtidigt är det många som poängterar skolans skyldighet att jobba vidare ändå även om skolans och hemmets syn på problemet går isär.

Det handlar om att ha barnet i centrum. (skolsköterska)

Man kan inte säga att föräldern är omöjlig att ha att göra med för då lägger man problemet hos föräldern och inte hos sig själv. (speciallärare)

Samtliga team var överens om att skolgången nästan alltid påverkas negativt om skola och hem inte kan samarbeta, får man olika signaler från hemmet och från skolan kan det vara svårt

för skolan att motivera eleven. Flera respondenter menar att man bör akta sig för att hamna i en kamp om prestige.

Man kan ibland ta på sig lite av det här - jag gjorde fel, jag sa fel saker, jag gick för fort fram eller hade inte tillräcklig information eller jag missbedömde informationen. Läger man mycket på sig själv kan det i vissa lägen förändra situationen. Det handlar mycket om prestige och vad man själv tycker och tänker. Jag har inte alltid rätt.
(speciallärare)

Teamen upplever att mycket kraft och energi går åt till att diskutera med föräldrarna varför åsikterna går isär och hitta en väg till samsyn och förståelse för varandra, det kan bli många möten och diskussioner.

De elever som just har stora problem, där vill ju ibland föräldrarna ha väldig uppbackning, tacksägelse och resurser, och det är svårt när det inte är så lätt att bidra med det, vi har ju inte personal till det. Där kan man väl förstå när föräldrarna blir väldigt missnöjda när vi inte har den möjligheten. (specialpedagog)

Man framhåller också hur viktigt det är att teamets medlemmar kan vara till hjälp och stöd för varandra om man hamnar i konflikt med föräldrar.

Det händer att föräldrarna kommer hit med den inställningen att allting beror på arbetslaget, lärarna och eleven har ingen del i detta alls, så kan det ju vara. (kurator)

Eleven är väl alltid lojal med sina föräldrar. Vi kan inte göra en sak med eleven som inte föräldrarna är med på. När vi sedan ställs mot varandra så vet man att föräldrarna är viktigast och det ska vi också veta och tro på. (speciallärare)

Några av respondenterna förespråkar ett arbetssätt, vars innebörd går ut på att skynda långsamt. Det viktigaste är att försöka hitta ingången på problemet och lägga fram det på ett bra sätt för att på så sätt få igång en bra kommunikation med hemmet. Kuratorn i ett av teamen menar att en förändring inte sker över en natt, ibland måste det ske under en lång process, genom att försöka fortsätta motivera och ta upp frågan gång på gång, lite i taget.

Det är väldigt olika. Det kan ju hända att vi kanske inte ifrån början har precis samma syn, så kan det ju vara i vissa fall. Då är det ju vårt jobb att vara så pass tydliga...
(kurator)

Det är otroligt viktigt att inte skuldbelägga elever och föräldrar utan det handlar ju om att de är experter på sina barn. Vi är experter på barn i grupp, i princip, och sedan måste vi närma oss varandra. Så det är ju det som är vår utgångspunkt egentligen att få till ett bra samarbete. (specialpedagog)

Även om vi inte tror att lösningen är den optimala så måste vi gå med på det som föräldrarna kan gå med på, att hitta minsta gemensamma nämnare. Det vi ändå är överens om det kan vi hålla fast vid. Men bara det som vi från skolans håll är överens om och inte föräldrarna vill det är inte ofta vi lyckas med det. (speciallärare)

Goffman (2001) menar att varje situation har en social inramning. Tidigare erfarenheter gör att vi vet hur vi ska uppföra oss i en given social situation. Institutionen äger makten och ger ramarna.

6.3 Barns behov av särskilt stöd utifrån individ och miljö

6.3.1 Vet alltid skolan elevens bästa?

Elevhälsoteamen har samtliga en ödmjuk inställning till frågan om skolan alltid vet elevens bästa. Man menar att det är skillnad på att vilja elevens bästa och att veta elevens bästa. Vad som är elevens bästa finns inga enkla eller självklara svar på.

Jag tycker att det finns en tradition i skolan av att man tror sig veta det bästa för eleven. Det hjälper heller inte att vi i elevhälsoteamet kan ha de här diskussionerna. Vi måste ut där det händer saker...(speciallärare)

Svår och kontroversiell fråga. Skolans intentioner är ju att arbeta för elevens bästa, men jag är inte säker på att det alltid blir så. (specialpedagog)

Nej, det krävs ibland oerhört stor kunskap kring eleven för att kunna ge eleven den bästa hjälp som finns, och ibland kan vi inte få all kunskap vi behöver. Ibland har vi inte heller kompetensen för det och då är det väldigt viktigt att vi har andra delar av samhället som kan hjälpa oss. (rektor)

I ett par team uttrycktes det försiktigt att det är en, vad de kallar, ”gammaldags lärarsyn” att tro att man alltid vet elevens bästa, och att det nog tyvärr inte är en så gammaldags syn, utan den åsikten finns kvar hos en del lärare idag. Man berättade också att samarbetet lärare – elevhälsoteam inte alltid fungerar helt friktionsfritt, och att det inte alltid tas emot positivt om ett förslag om en ändring av klassrumsmiljö eller en anpassning av undervisning föreslås. Det är betydligt enklare att lägga problemet på eleven för att få gehör. Teamen själva menar att det underlättar att se till helheten när man inom teamet har olika professioner, och därigenom olika sätt att se på skolsvårigheter.

Tycker att jag ofta, när jag pratar med lärare som jobbar ute i klass, får höra att.. jag kan ... jag vet ...(speciallärare)

6.3.2 Särskilt stöd utifrån individ och miljö

Teamen arbetar så att när man får vetskap om att en elev har svårigheter av något slag så försöker man titta på olika lösningar och prova sig fram till vad som fungerar bäst. Man tittar dels på klassrumssituationen, och försöker tillsammans med den undervisande läraren hitta lösningar som skulle passa eleven. I en del fall kan det vara ganska känsligt och svårt att ta upp detta med läraren. En del lärare uppfattar det som kritik när någon kommer med förslag på hur han eller hon skulle kunna anpassa sin undervisning, medan andra är tacksamma över att få hjälp med att hitta olika lösningar, och ser det inte som kritik utan som ett gyllene

tillfälle att få möjlighet att utveckla tankar och idéer med en annan pedagog, något som finns alldeles för lite tid till i skolan. Ibland kan en lösning direkt riktad mot eleven vara den bästa lösningen, vilket t.ex. kan innebära att eleven får extra stöd hos speciallärare eller specialpedagog. Det upplevs ofta som enklare att föreslå denna lösning, där hjälpen är riktad direkt mot eleven och lärarens roll inte ifrågasätts.

Tja, man kanske ska tänka på att inte alltid lägga problemet på eleven, det kan vara skolsituationen också eller klassrumssituationen som behöver ses över, det är viktigt att tänka på det, inte bara att lägga allt på eleven... (skolsköterska)

Det är en balansgång men visst är det viktigt att man alltid värnar barnet för barn är duktiga på att se om man skyddar någon eller slätar över eller inte ställer de frågorna som de tycker att vi borde ställa. Samtidigt får man se det på sikt också vad som är bra, det hjälper inte att komma i konflikt med lärare. Det får vara en långsiktighet där man smyger sig fram. (speciallärare)

Hur ska man fungera i den här miljön där det redan är så stor press när man dessutom kanske har problem med läs- och skrivinlärning också... att bara vara här där det handlar så mycket om att läsa och skriva och man måste göra en massa saker hela tiden, fast man har så mycket som inte funkar pga. det, det blir en otrolig press....det tror jag fortfarande att en del lärare inte hinner se eller tar riktig hänsyn till... (speciallärare)

6.4 Vem eller vad bestämmer hur man går tillväga?

6.4.1 Hur går man vidare när ett ärende inte kan lösas inom skolan?

Om en elevs problem bedöms så svåra att man inte kan lösa dem inom skolan finns olika vägar att gå. Man kan vända sig till instanser som bl.a. BUP, habilitering och socialtjänst för att få hjälp. Hur ofta detta sker varierar stort skolorna emellan. Elevhälsoteamen upplever att de sociala problemen ökar hela tiden och att klimatet runt barn och ungdomar har hårdnat och det avspeglar sig på skolan. Medlemmarna i teamen berättar att all personal på skolor idag jobbar mycket med den sociala biten, som tar mycket plats framför de pedagogiska problemen. Många av de ärenden som kommer till elevhälsoteamen är av social karaktär, vilket ju ofta också i slutändan avspeglar sig på den pedagogiska biten.

Har vi riktigt svåra problem tar vi från skolan kontakt med socialen eller polis, men det är när alla andra möjligheter är uttömda. Vi känner alla att de sociala problemen ökar hela tiden, i år har det varit några riktigt tunga saker vi tagit tag i, och där det har varit svårt med samarbetet med föräldrarna, och då är det jättesvårt. (speciallärare)

Vi försöker se socialtjänsten som ett komplement och ett stöd och någonting vi kan använda oss utav och det lyckas vi med i väldigt många fall tycker jag. (kurator)

En av respondenterna beskriver hur man träffas varje månad i ett konsultationsteam där det ingår representanter från skola, socialtjänst och barnpsykiatri. Där kan man konsultera socialtjänsten och BUP utan att nämna elevens namn, utan föräldrarnas medgivande.

Respondenten menar att detta forum är bra för risken för att bli ”hemmablind” finns alltid. I ett av de andra teamen tar man upp andra skolformer. Det finns elever som placerats på olika skoldaghem och resursskolor både inom och utanför kommunen.

6.4.2 Icke förhandlingsbart

Ett fungerande samarbete med socialtjänsten framhåller ett flertal respondenter som mycket väsentligt. Socialtjänsten har som uppgift att se till att barn får växa upp under trygga och goda förhållanden. Det är dock ofta skolan som upptäcker när ett barn behöver någon form av stöd. All skolpersonal har en skyldighet att anmäla om de misstänker att ett barn far illa. Vanligast är dock att anmälan sker genom rektor, men även skolsköterska eller kurator kan göra anmälan.

Jag hamnar ibland i ett läge där jag inte kan förhandla, t.ex. då det gäller fysiska övergrepp. Där blir det jättesvårt och där blir en väldig lojalitetskonflikt. Det påverkar ju alltid den eleven jag har haft ett samtal med. I det läget blir det oundvikligen eleven som får bära konflikten. (kurator)

En annan sak vi inte kan backa på är när skolplikten inte fullgörs. Det kan ligga en motsättning i om varför inte eleven kommer till skolan. Föräldrarna kanske hävdar att eleven inte känner grundtrygghet och vi som skola hävdar skolplikten. I det läget kan föräldrarna driva sin sak vidare. Då står ord mot ord och man måste göra en anmälan. (speciallärare)

Det finns något fall kanske där föräldrarna blivit så upprörda för att skolan ser det här som ett bekymmer så där har det varit svårt efteråt att ha en fungerande relation, efter att en anmälan till socialtjänsten gjorts. (kurator)

6.5 Betydelsen av föräldrars sociala bakgrund för relationen hem och skola?

Det är svårt att svara på. Rent professionellt måste jag svara att den spelar ingen roll. Jag vill inte komma dit att jag behandlar föräldrar olika beroende på social bakgrund. (speciallärare)

Denna fråga uppfattades alltså som svår men långt ifrån ointressant. Svaren blev väldigt mångsidiga. Någon av respondenterna tar upp att man har olika förutsättningar som förälder och följaktligen måste skolan ge mer stöd till vissa föräldrar.

Man får ge mer av sig själv till vissa föräldrar för att få det att fungera, vara mer lyhörd och ge mer tid. För en annan förälder räcker det att få information på ett papper... (skolsköterska)

Vi har elever där föräldrarna nog känner sig underlägsna, de har kanske inte lyckats så bra i skolan eller har så hög skolutbildning, de vågar kanske inte kräva samma saker... för en del har nog läraren kvar maktpositionen som fanns mer förr... (speciallärare)

I några av intervjuerna beskrivs hur man tar hänsyn till hur man pratar med föräldrarna. Man ska undvika att skapa onödigt distans till föräldrarna genom att använda fackuttryck som tillhör skolans värld. Respondenterna anser att det är oerhört viktigt hur skolan bemöter föräldrarna som kan befinna sig i en utsatt situation.

Det går inte att fördöma, eller att ha någon förutfattad mening. Det handlar om bemötande, att inte sätta sig på några höga hästar...om man nu kan uttrycka sig så...
(specialpedagog)

Jag har ingen erfarenhet att det är svårare att möta en viss typ av grupp. Det kan finnas motstånd oavsett social bakgrund. Det är mer från person till person...(kurator)

Det framkom att det finns olika synsätt bland respondenterna huruvida sociala strukturer har betydelse för relationen mellan hem och skola eller inte. Avslutningsvis ett citat från specialläraren som först bestämt tog avstånd från att föräldrars sociala bakgrund påverkar hur vederbörande behandlar dem.

Det är viktigt att tänka på.. Man skulle vilja att någon tittade på en utifrån mina samtal med föräldrarna med olika social bakgrund. Vad är det jag gör annorlunda när jag möter vissa föräldrar gentemot andra? Det skulle vara spännande och därför är frågan intressant. Jag svarar att jag inte bemöter dem olika men det kanske jag gör.
(speciallärare)

7 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att granska och problematisera hur elevhälsoteamet på några olika skolor arbetar med barn i svårigheter där hem och skola har olika syn på problemet. Att sträva efter att bra samarbete just med föräldrarna till elever i skolsvårigheter är särskilt betydelsefullt. Uppstår situationen att man inte har samma syn på dessa svårigheter kan det leda till låsningar. Respondenterna är övertygade om att en eventuell konflikt mellan hemmet och skolan får bäras av eleven. Givetvis vill man undvika detta så långt det bara går. Här framträder en bild av teamet som balanskonstnärer vars mål är att göra elever och föräldrar delaktiga i processen. Skolan har sin bild av eleven och föräldrarna har sin bild av sitt barn. Då dessa bilder inte stämmer får det naturligtvis konsekvenser. I interaktionen mellan lärare och elev är läraren den som är uttolkare av situationen och den som dokumenterar elevens egenskaper. Enligt Goffman (2001) skaffar sig människan upplysningar om den andra i ett möte. Situationen kan definieras med hjälp av dessa upplysningar. Det ligger i individens intresse att kontrollera de andras beteende och reaktioner. De övriga kan å sin sida låta sig påverkas eller eventuellt misstolka avsikten. De ser också företeelser i den andres uttryckssätt och uppträdande som denne inte är medveten om. Föräldrarna måste få en så jämlik position som möjligt i förhållande till skolan. Blir föräldrarna likvärdiga samarbetspartners ökar chanserna för samverkan.

Elevhälsoteamen vi intervjuade upplever att mycket kraft och energi går åt till att diskutera med föräldrarna varför åsikterna går isär och hitta en väg till samsyn och förståelse för varandra. Det kan bli många möten och diskussioner. Granath (2008) har beskrivit utvecklingssamtalet som ett drama med olika aktörer. Samma teoretiska modell kan man överföra på andra typer av möten mellan elev, föräldrar och skola. Trepartssamtalet framstår som ett riskfyllt tillfälle, och i synnerhet om hemmets och skolans syn går isär när det gäller synen på de svårigheter eleven befinner sig i. Både föräldrar, elev och skola kan avslöjas och ”tappa masken”. Skolan förfogar över ett manus, som ger samtalet en fast ram. Ibland följs detta strikt och andra gånger finns det kanske utrymme för improvisation. Dramat som sedan utspelar sig visar upp en förhandling som ibland kan handla om huruvida felet är skolans eller elevens. Tre balanskonstnärer möts och när man närmar sig dramats upplösning är man förhoppningsvis överens om hur elevens skolsvårigheter ser ut och vad dessa beror på. I en del fall balanserar de tre parterna vidare på sin lina i bästa samförstånd men detta slut är inte givet i ett drama så riskfyllt som detta.

Flera av våra respondenter förordade ett arbetssätt, vars innebörd går ut på att skynda långsamt. Man försöker hitta ingången på problemet och sedan presenteras detta på ett bra sätt för att få igång en fungerande kommunikation med hemmet. Våra resultat visar att många respondenter anser att förändringar tar tid, ibland måste det ske under en lång process, genom att försöka fortsätta motivera och ta upp frågan gång på gång, lite i taget. Det Lundgren (2006) kallar den pastorala makten består av två olika strategier. Å ena sidan hjälpa och vårda och å andra sidan disciplinera för att inordna och kontrollera individen. Lundgren (2006) kunde i sina empiriska studier finna att riskdefinitionen placerades utanför skolan. Lärarna hade ett individperspektiv som utgick från hur elever ska och bör vara. Det omfattas även utav

hur det ”goda” hemmet ska vara och hur det ”goda” föräldraskapet ska se ut. Några respondenter uttrycker att det finns föräldrar som förnekar att det finns problem och vägrar samarbeta. Det finns respondenter som menar att samarbetet mellan hem och skola kan upplevas olika beroende på hur föräldrarna själva upplevt sin egen skolgång. Har man dåliga erfarenheter är inte alltid tilltron till skolan den bästa. Har man däremot positiva erfarenheter kanske man är mer öppen för samarbete och kommunikation. Granath (2008) anser att kontakten mellan hem och skola delvis kan skapa förståelse och medverka till en positiv utveckling, men riskerar samtidigt att beskära elevers, och många gånger också föräldrars, frirum. Här opererar det Granath kallar den milda makten, full av välvilja med ett tydligt krav att utveckla och göra bättre.

Teamen beskriver hur de agerar då de får vetskap om att en elev befinner sig i skolsvårigheter. Bland annat tittar man då på klassrumssituationen, och försöker tillsammans med den undervisande läraren hitta lösningar som skulle passa eleven. Ett flertal respondenter beskriver här hur känsligt och svårt detta moment kan vara då det kan uppfattas som kritik av läraren. Det upplevs ofta som enklare att föreslå en lösning där hjälpen är riktad direkt mot eleven och därmed kanske man inte behöver ifrågasätta lärarens roll. Foucault (1982) har studerat hur människan subjektiviserar sig. Alltså hur det går till när människan lär sig att se sig själv som ett subjekt tillhörande en viss kategori. Hjørne och Säljö (2008) anser att skolan med sina kategorier som exempelvis: ”svag”, ”avvikande” och ”specialelev”, processar eleven genom skolan på ett lämpligt sätt. Utifrån denna tillskrivna identitet kommer eleven att bli bemött av omgivningen. Skolan upplever ett problem och tillskriver eleven det problematiska. Kategorierna blir verktyg för skolans organisation. De blir också identitetsskapande för barnet under dess skolgång och fortsatta karriär och möjligheter i livet.

Våra resultat visar att de olika teamen ser på elevers svårigheter på likartat sätt. Samtidigt menar man att de olika professionerna inom teamet kompletterar varandra. Goffman (2001) menar att medlemmarna i ett team förenas i ett ömsesidigt beroende och en ömsesidig förtrohet. Det finns en fasad av samstämmighet. Deltagarna bidrar till att en gemensam definition av situationen skapas. De känner då att de har grepp om situationen.

Ett flertal av respondenterna beskriver sig själva som i första hand barnens resurs. Man upplever sig även ibland som barnens och föräldrarnas företrädare gentemot övrig skolpersonal. Några av respondenterna menade att det finns ett tryck från ”starka” föräldrar då dessa kräver stöd för sina barn. I förlängningen kan detta givetvis betyda att mer lågmälda föräldrar som inte hörs lika mycket får stå tillbaka. Deras barn blir då förlorare i kampen om stöd. Den sociala bakgrunden, speciellt då föräldrarnas utbildningsnivå har stor betydelse för ungdomars val av högre studier. Givetvis har den sociala bakgrunden stor betydelse under hela skoltiden. Trots försök till en verkligt jämlik skola är detta långt ifrån förverkligat.

Ett annat dilemma är vad som sker eller inte sker då man gjort en anmälan till socialtjänsten. Ett par av teamen upplever att det brister när det gäller feedback från socialtjänsten. Olika intressen möts. Skolan vill få information om vad som händer för eleven man känner oro för. Socialtjänsten måste å sin sida hålla sig till rådande sekretess. Undantag kan ske om föräldrar ger sitt samtycke.

Som tidigare framgick av resultatdelen talar många av respondenterna om eleverna som bärare av skolsvårigheter. Vi tror inte att detta synsätt på något sätt är unikt. Hjørne och Säljö (2008) uppmärksammade också att ett tydligt drag i elevhälsoteamens samtal var att resonera kring problemen som individproblem. Beskrivningarna av barnets beteende i kategoriska termer förde författarna till slutsatsen att barnen blev till ärenden hos elevhälsoteamet mer på grund av svårigheter att finna sig tillrätta i elevrollen, än på grund av riktiga inlärningssvårigheter. Detta är helt i linje med det Gustafsson (u.å.) skriver om sambandet mellan den dolda läroplanen och skolsvårigheter. Det blir den dolda läroplanen som får sätta gränsen mellan normalitet och avvikelse. Lundgren (2006) menar att skolan är en riskzon som kategoriseringsarena. Lärarna har en nyckelroll eftersom de identifierar olika slags problem och tar kontakt med elevhälsoteamet. Av vår studie framgår det att det finns viss oenighet bland pedagoger när det är dags att föra ärenden vidare till elevhälsoteamet. Flera respondenter påtalar hur de betraktar sig själva som en resurs för eleverna, men beskriver samtidigt hur det finns förväntningar på att de ska fungera som stöd för pedagogerna. Det finns en uppenbar risk för att pedagogernas önskemål om direkt stöd i arbetet leder till individbaserade problemformuleringar och tillika problemlösningar.

Goffman (2001) anser att individer i varierande situationer medvetet spelar en roll som är avpassad till de situationer eller roller som spelas av andra. Han använder sig av begreppet *fasad* för att förklara hur en människa uppträder i olika situationer. Fasaden är alltså ett redskap som medvetet eller omedvetet används av individen under hans framträdande och det är något som väljs och inte formas inför en situation. Att vara medlem av elevhälsoteamet innebär alltså att man spelar en roll som är avpassad till den situation eller de människor man har runtomkring sig. Det betyder alltså att man innehar en roll med skyldigheten att analysera, bearbeta och fatta beslut i elevhälsofrågor. Våra respondenter menade att det är viktigt att hela tiden ha barnfokus i sitt arbete. Trots att man givetvis eftersträvar en bra kontakt med föräldrar och pedagoger så måste lojaliteten i första hand vara hos barnet utan förbehåll. Man beskriver en arbetsordning där teamet först diskuterar vad man vet om eleven utifrån sina olika professioner. Därefter "bollas" ärendet tills man kommer fram till vad som behövs. I nästa skede kallas föräldrarna. Det blir sedan inte alltid det som teamet bestämt från början som går att köra rakt igenom. Respondenterna betonar vikten av lyhördhet vid mötet med elev och föräldrar. Asp-Onsjö (2006) tar upp detta med "det dubbla samtalet" där man som skola redan kommit fram till en gemensam uppfattning och bestämt hur denna ska presenteras för elev och föräldrar. Med detta menar hon inte att personalen avsiktligt skulle försöka vilseleda elev eller föräldrar. Asp-Onsjö anser att det är de institutionella kraven som får bestämma när olika intressen möts i den komplexa skolvärlden. Hon menar inte att det är fel av personalen att "prata sig samman" och inventera befintliga resurser inför möten med elev och föräldrar. Nej, det handlar om att vara öppen om hur beslutsgången ser ut. Asp-Onsjö menar att det sker en förhandling om vems perspektiv som ska få företräde.

Börjesson och Palmblad (2003) har skildrat hur olika slags experter på barn under det senaste århundradet har medverkat till att skapa snävare ramar för hur barn ska vara. Vi är övertygade om att alla våra respondenter arbetar med barnens bästa för ögonen. Man kan ändå spåra en stark tilltro till att utredningar kan nyttjas för att definiera problem. Börjesson och Palmblad

menar att vi i dag har en överdiagnostisering och ett klassificerande av barn bundet till normen i samhället. En av respondenterna uttrycker sig så här:

Det är oerhört viktigt att se vem det är som äger problemet. De vill inte se sig själva som problembarn. Vi som skola måste göra problemet till vårt. Man kan bara förändra sig själv, eller skolan kan förändra sig i det här fallet.

Vi måste börja acceptera mångfald och se att olikheter kan övergå till att vara tillgångar i stället för problem. Därmed inte sagt att man ska blunda för de svårigheter elever kan hamna i. Lundgren (2006) anser att strävan att korrigera avvikelser är starkare än funderingar på hur de kan vara av godo.

Relationen mellan föräldrar och skola kan vara en komplicerad och utmanande förbindelse. Två parter som har den tredje bästa för ögonen borde kunna mötas på ett bra sätt med rätt förutsättningar.

Jag har upplevt att föräldrar reagerar inför skolans problemställning. Vi vet väldigt lite om vad som egentligen ligger bakom. Vi ser inte problemet utan vi ser vilka yttringar det tar sig men vi vet ju inte orsaken till det. Risker är att vi ibland har bestämt oss för vad som är problemet. Det här måste bero på det! Men det är inte säkert att det är så som jag tror att det är. Jag kan inte skriva mer än det jag egentligen ser. Det är viktigt att formuleringarna inte blir skuldyngda eller att man lägger skam på någon eller tar ställning innan man egentligen vet vad problemet beror på. (speciallärare)

Förhoppningsvis kan det vara så att skolan börjar förstå att den även måste problematisera sig själv i förhållande till elever och föräldrar. För som Hjärne och Säljö mycket riktigt påpekar så kommer det alltid att finnas barn som inte passar in – det ligger i sakens natur. Skolan har särskilda behov och behöver stöttning i att möta barn med olika förutsättningar och hjälpa dem att finna sig till rätta i en skola som borde vara för alla.

8 Metoddiskussion

Syftet med vårt arbete har varit att studera olika elevhälsoteams uppfattningar, tankar och åsikter kring hur man arbetar med elever i svårigheter där hem och skola har olika syn på problemet. Avsikten har inte varit att finna vad som är rätt eller fel, utan att studera hur elevhälsoteamen resonerar kring detta. Vi har därför använt oss av en kvalitativ intervjustudie med öppna halvstrukturerade frågor.

I vår studie beskrivs endast människors uppfattningar och inte vad som bedöms vara rätt eller fel, och det var det som var avsikten med vårt arbete.

Intervjuerna med elevhälsoteamen fungerade bra, även om ingen av oss är någon erfaren intervjuare. Vad som kändes ovant, och som vi fick tänka på under intervjuens gång, var att hålla inne med våra egna åsikter och tankar, och att inte själv delta i diskussionen. Som lärare är man van att leda och delta i diskussioner, både med elever och kollegor, så att sitta passiv och bara lyssna kändes mycket ovant, men det var också intressant och nyttigt att prova på den rollen. Vi undvek att ställa ledande frågor under intervjun, men ställde ibland följdfrågor för att leda intervjun framåt. Av praktiska och tidsmässiga skäl valde vi att göra två intervjuer var, men i efterhand kan vi tycka att det varit bra om vi båda varit med på samtliga intervjuer. Dels hade det varit intressant att träffa de olika elevhälsoteamen och vara med under intervjuerna på plats, dels tror vi att tolkandet av intervjusvaren möjligen hade underlättats då.

9 Slutord

Vår studie innehåller intervjuer med fyra olika elevhälsoteam, och det är deras tankar och uppfattningar som kommit fram. Vi har alltså bara med uppfattningar, tankar och åsikter från några få skolor och elevhälsoteam, och anser att fler elevhälsoteam borde ingå i studien för att man ska kunna dra några större slutsatser. För att få en helhetsbild vore det också intressant att göra en liknande intervjustudie där också föräldrar och elever ingår, och därmed även få med deras uppfattningar, tankar och åsikter. Intressant vore också att ta del av olika skolors åtgärdsprogram för att se hur skolan formulerar sig kring elever i behov av särskilt stöd utifrån individ och miljö.

Vi är medvetna om att vår studie är för liten för att man ska kunna dra några större slutsatser av resultatet. Vi har emellertid inte hittat någon tidigare forskning där elevhälsoteamet, som grupp, resonerat kring hur de ser på relationen mellan skolan och hemmet i fråga om elevers skolsvårigheter. Vi hoppas att vi med detta arbete möjligen sätt ett frö och väckt ett intresse som kan leda vidare till fortsatt forskning i ett ämne som vi anser intressant och viktigt.

10 Litteraturförteckning

- Ahlström, Karl-Georg., Emanuelsson, Ingemar., Wallin, Erik. (1986). *Skolans krav - elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, Ann (2002). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, Ingela (2007). *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 259.
- Asp-Onsjö, Lisa (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 248.
- Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Broadly, Donald (1981). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Symposium.
- Broadly, Donald (1982). *Den dolda läroplanen*. Stockholm: Brutus Östling.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Eliasson, Rosmari (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, Michel (1982). The Subject of Power. In H.L. Dreyfus & P. Rabinow. *Beyond Structuralism and Hermeneutics*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Goffman, Erving (2001). *Jaget och maskerna - en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Granath, Gunilla. (2008). *Milda makter. Utvecklingssamtal och loggböcker som Disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis, 263.
- Gustafsson, Bertil (u.å.). Utdrag ur: *Opublicerat avhandlingsmanus om den dolda läroplanen*.
- Gustafsson, Bertil, Stigebrandt, Eva och Ljungvall, Roger (1981). *Den dolda läroplanen. En bok om hur samhällets ordning överförs till barnen genom skolans dagliga verksamhet*. Stockholm: Liber.
- Hacking, Ian (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales förlag.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Finland: WS Bookwell.
- Jackson, Philip (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rineheart and Winston, Inc.
- Johansson, Bo & Per Olov Svedner (1998). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 69. (1969). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber AB.
- Liedman, Sven-Eric (2001). *Ett oändligt äventyr - om människans kunskaper*. Stockholm: Bonnier.
- Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzon: En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Acta Wexionensia, 98.
- Mead, George H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nilholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Näsman, Elisabet (1995). Vuxnas intresse av att se med barns ögon. I: *Seendet och seendets villkor: En bok om barns och ungas välfärd*. Lars Dahlgren & Kenneth Hultqvist, red. Stockholm: HLS Förlag.
- Persson, Bengt (1995) : *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning*. (Specialpedagogiska rapporter 4): Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber
- SFS 1994: 1194, Grundskoleförordningen. (Senast ändrad 2006:205). Stockholm: Allmänna förlag.
- Skolverket (2005). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, 1961.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av: Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Utbildningsdepartementet.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Liber.
- SOU 2002:121. *Skollag för kvalitet och likvärdighet* . Nedladdat på: http://utbildning.regeringen.se/propositionermm/sou/2002/sou2002_121a.pdf.
- Stensmo, Christer (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Bilaga 1

Intervjuguide

Hur arbetar elevhälsoteam med elever i svårigheter där hem och skola har olika syn på problemet?

1. Vilka ingår i skolans elevhälsoteam?
2. Hur ofta träffas ni?
3. Hur är arbetet i ert elevhälsoteam organiserat?
4. Hur hamnar ett ärende på elevhälsoteamets bord?
5. Vad har tidigare åtgärdsprogram och pedagogisk kartläggning för betydelse för elevhälsoteamets fortsatta arbete?
6. Vem tar oftast initiativet till ett möte skola - familj?
7. Vad avhandlas på dessa möten?
8. Vilka erfarenheter har ni av föräldrars reaktion på skolans formulering av problem och problemlösning?
9. Hur gör man när skolans och hemmets syn på problemet går isär?
10. Vilka konsekvenser kan dessa olika synsätt få för elevens skolgång?
11. Hur går elevhälsoteamet vidare när ett ärende behöver lyftas vidare och kanske inte kan lösas inom skolans värld?
12. Vart kan elevhälsoteamet vända sig i dessa fall?
13. Vet alltid skolan elevens bästa?
14. Hur fungerar relationen hem och skola relativt föräldrar med olika social bakgrund?
15. Är det något annat ni skulle vilja tillägga?