

Idén om *en skola för alla* och
specialpedagogisk organisering i praktiken

Ingemar Gerrbo



Idén om *en skola för alla* och specialpedagogisk organisering i praktiken

Idén om *en skola för alla* och
specialpedagogisk organisering i praktiken

Ingemar Gerrbo



GÖTEBORGS UNIVERSITET
ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

© INGEMAR GERRBO, 2012

ISBN 978-91-7346-733-9

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/30583>

Fotograf omslag: Fotolabbet, Kungshamn

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS

Box 222

SE-405 30 Göteborg, Sweden

Tryck: Ale Tryckteam, Bohus 2012

Abstract

Title: The idea of inclusive schools and how to organize special education in practice

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Special education, inclusive education, schools for all, narratives, critical events in school, organization theory, process theory, sensemaking, tool dropping, mindfulness, travelling ideas, diffusion, translation, situational school difficulties, special education efforts

ISBN: 978-91-7346-733-9

Based on the assumption that inclusive schools, sometimes put in terms of ‘schools for all’ – i.e. the quest to create and maintain everyone’s learning, participation and social development in school – is a somewhat challenging task to accomplish, this thesis turned to study the work done and efforts made in this field in some mainstream Swedish school settings. In this endeavor, situations involving students at risk of school failure formed a specific focus. The aim of the study was to identify and analyse what, in school, calls for special education and, what is of particular importance in this thesis, the special education measures taken by the teachers to handle such issues; i.e. how special education is being done. Data mainly consisting of special education narratives by classroom teachers and special educators were collected during visits to a total of five mainstream schools units – all inspired and guided by the idea of inclusive schools. In the analysis of the data, narrative tools alongside process theoretical concepts such as sensemaking, mindfulness and tool dropping were used.

Since social rather than pure knowledge-related school difficulties appeared to be the main concern for the school units involved, teachers spend a lot of time trying to solve misunderstandings and social tension among their students. Unless dealt with, such situations seemed to jeopardize most of what is supposed to take place in classroom. Creating and maintaining really close mutual relations between the teachers concerned and every specific child involved in any situational school difficulty, appeared to be of utmost importance. By using the tools of dialogue and personal involvement, attentive teachers struggled to make sense of the situations and, above all, tried to comprehend the specific student’s point of view. In addition to this close teaching style, measures in terms of gap reducing, gap bridging and actions taken to widen and develop mutual understanding and acceptance amongst children were employed. Furthermore, teachers tried to prevent social school failures by repeatedly discussing human rights and values in class and, not least, by embracing the uniqueness of every child. Most of the respondents, strongly supported by their principals, viewed such work as a key issue in pursuit of inclusive schools.

Innehållsförteckning

Förord

| | |
|---|----|
| 1. Alla elevers lärande och utveckling – en historisk och nutida utmaning..... | 15 |
| Comenius' idé om en-skola-för-alla | 17 |
| Resande idéer och översättningar i praktiken..... | 19 |
| Idén om en-skola-för-alla i vår tid | 19 |
| FN-konferensen i Salamanca | 20 |
| Idéns framväxt i Sverige och 1990-talets specialpedagogreform i skolan..... | 22 |
| Kritik mot reformens effekter | 24 |
| Central kontra lokal förståelse av skolpraktiken | 25 |
| Studiens avgränsning och forskningsfokus..... | 27 |
| Syfte och frågeställningar | 27 |
| Socialkonstruktionism – ett sätt att se på kunskapsbildning..... | 28 |
| 2. Specialpedagogik i skolan som organisation | 31 |
| En-skola-för-alla – en fråga om betoning | 31 |
| Kategorisering av elever i specialpedagogiska sammanhang..... | 34 |
| Begreppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik | 35 |
| Definitioner av specialpedagogiska begrepp i denna studie..... | 37 |
| Organisationers uppgift | 39 |
| Organisationer som löst kopplade system | 40 |
| Sammanfattning | 42 |
| 3. Central styrning av specialpedagogisk verksamhet | 45 |
| Specialpedagogik i centrala styr- och policytexter..... | 45 |
| Specialpedagogik i lag- och förordningstexter..... | 46 |
| Examensordning för specialpedagoger och speciallärare | 51 |
| Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram..... | 53 |
| Stödbehovets omfattning i ordinarie grundskola..... | 54 |
| Styrning relaterad till skolsystemets olika nivåer..... | 56 |
| Empiriska exempel på skolstyrningens problematik..... | 56 |
| Sammanfattning | 59 |
| 4. Specialpedagogisk forskning och teoribildning..... | 63 |
| Olika perspektiv på specialpedagogisk forskning | 63 |
| Två polära synsätt på specialpedagogik..... | 64 |
| Ytterligare sätt att perspektivera specialpedagogik..... | 67 |
| Kritisk pragmatism – där olika perspektiv kan rymmas | 72 |
| Studiens positionering och närmande till den specialpedagogiska praktiken | 74 |
| Studier i specialpedagogisk praktik | 75 |
| Praktiknära studier i svensk kontext..... | 75 |
| Elevers delaktighet och lärares samverkan | 76 |
| Lärares navigering mellan retorik och praktik..... | 80 |
| Internationell forskning i särskilt utvalda specialpedagogiska praktiker | 85 |
| Sammanfattning..... | 93 |
| 5. Organisationsteoretiskt ramverk och analysverktyg..... | 97 |
| Två alternativa sätt att förstå handlingarna i en praktik..... | 97 |
| Diffusionsmodellen..... | 98 |

| | |
|---|-----|
| Diffusion liknad vid maskinmetaforen | 98 |
| Kritik mot diffusionsmodellen | 99 |
| Översättningsmodellen | 100 |
| Handlingar i skolan relaterat till diffusions- respektive översättningsmodellen | 102 |
| Handling- och processteori | 106 |
| Begreppet organisering och studiens processteoretiska analysverktyg | 106 |
| Sensemaking | 108 |
| Events not played by the rules | 110 |
| Tool dropping | 111 |
| Mindfulness | 113 |
| Sammanfattning | 116 |
| 6. Studiens kunskapsintresse, empiriskt material och genomförande | 119 |
| Kunskapsintresse – vad händer, hur och varför? | 119 |
| Förståelse och förklaring | 119 |
| Praktikens logik | 121 |
| Intervjuer som empiriskt material | 122 |
| Intervjuaren som malmletare eller resenär | 123 |
| En samproduktion mellan respondent och intervjuare | 124 |
| Narrativer | 126 |
| Narrativens plats i kvalitativ forskning | 126 |
| Berättelse och tid | 127 |
| Med det berättade i fokus | 129 |
| Studiens urval och genomförande | 130 |
| Urvalskriterier och -förfarande | 130 |
| Översiktlig presentation av de deltagande skolorna | 131 |
| Insamling av specialpedagogiska narrativer | 133 |
| Respondenterna och intervjuernas omfattning | 134 |
| Intervjuerna | 134 |
| Mellan intervjuerna | 135 |
| Transkribering av empirin | 136 |
| Antaganden om de deltagande respondenterna | 137 |
| Validitets- och generaliseringsaspekter | 137 |
| Olika synsätt på validitet i kvalitativ forskning | 137 |
| Validitetsfrågan specifikt i denna studie | 138 |
| Etiska aspekter och avväganden | 139 |
| Bearbetning och analys av empirin | 142 |
| Hernadis triad | 142 |
| Analysens olika steg | 144 |
| 7. Specialpedagogik i praktiken – situationella skolsvårigheter | 147 |
| Lärares beskrivningar som ”elevsituationer-not-played-by-the-rules” | 148 |
| Situationer med sociala skolsvårigheter | 149 |
| Aggressionsyttringar i skolan | 150 |
| Svårigheter i att kunna ta den andres perspektiv | 157 |
| Udda och för omgivningen svårtolkade beteenden | 159 |
| Ensamhet, otrygghet och rädsla | 163 |
| Omgivningens olika förståelse och synsätt | 164 |
| Situationer med kunskapsmässiga skolsvårigheter | 166 |
| Kognitiva skolsvårigheter | 167 |
| Koncentrationssvårigheter/bristande fokusering | 167 |
| Negativ självbild, återkommande läsningar | 169 |

| | |
|--|-----|
| Bristande motivation..... | 170 |
| Obestämnda lärandehinder..... | 172 |
| Situationella skolsvårigheter analyserade i processteoretiska termer..... | 173 |
| 8. Specialpedagogik i praktiken – specialpedagogiska insatser | 181 |
| Nära lärarskap | 181 |
| Följsamhet gentemot eleven – för att förstå | 182 |
| En-till-en-kommunikation/undervisning – på elevens villkor | 185 |
| Ömsesidiga relationer | 190 |
| Avståndsreducering | 191 |
| Uppgiftsanpassning..... | 192 |
| Krav- och målanpassning..... | 195 |
| Överbrygning | 197 |
| Regelavvikelse/undantag..... | 198 |
| Regelupprätthållande/strukturering | 204 |
| Utvecklande av individens egen förståelse av elevsituationen..... | 207 |
| Förberedande och förekommande insatser..... | 208 |
| Uppmuntrande, stärkande och motiverande insatser | 209 |
| Grupperande/omgrupperande ad hoc, för att söka skapa nya lärandemönster | 211 |
| Kollektivt lärande och förståelseutveckling..... | 213 |
| Olikhetens lov – för vidgning av elevers och klassens förståelse..... | 213 |
| Det egna arbetslagets lärande | 218 |
| Kommunikation med övriga lärare..... | 223 |
| Skolledningens roll i det specialpedagogiska arbetet..... | 226 |
| Föräldrar och vårdnadshavare | 229 |
| Särskild omgruppering..... | 232 |
| Det att ”gå om” | 232 |
| Hemundervisning och särskild undervisningsgrupp | 235 |
| Specialpedagogiska insatser analyserade i processteoretiska termer | 236 |
| Specialpedagogisk sensemaking | 237 |
| Specialpedagogisk tool dropping | 242 |
| Specialpedagogisk mindfulness | 247 |
| 9. Resultatsammanfattning och diskussion | 251 |
| Illustration av specialpedagogisk organisering i grundskolan | 252 |
| Specialpedagogiskt kritiska företeelser och särskilda riskmoment i skolan | 256 |
| Diskussion | 260 |
| Studiens resultat och kunskapsstillskott relaterat till tidigare forskning | 261 |
| Empirisk data, urvalssätt och studiens validitet diskuteras | 263 |
| Slutsatser och implikationer..... | 267 |
| 10. English summary | 275 |
| Referenser | 301 |
| Bilaga 1 - 2 | |

Förord

Om man skulle tvingas sammanfatta ett avhandlingsarbete med ett enda ord, hade det nog stavats *ensamhet*. I den händelse man skulle få använda några fler ord och nyansera det hela, hade det nog blivit *upplevelse* av ensamhet. Den ibland svårfördrivna upplevelsen av ensamhet som ansvarig för projektet, kantad med tvivel på att inte få det klart, kan göra det svårt att se och visa tillräcklig uppskattning för det som sker runtomkring. För runtomkring ett avhandlingsprojekt finns hela tiden människor, kunniga, engagerade och villiga att på ett eller annat sätt hjälpa till – formellt såväl som informellt.

De första som ska tackas i detta sammanhang är mina båda handledare Ann Ahlberg och Gun-Britt Wärvik. Tack Ann, för ditt uthålliga och professionellt personliga engagemang genom hela avhandlingsarbetet. Att som doktorand fått ta del av din gedigna erfarenhet och skarpa blick för det vetenskapligt stringenta har varit oerhört värdefullt, och utan denna förmån skulle mina språkliga utsvävningar och djupdykningar ha blivit alltför vidlyftiga. Att du dessutom, på det mer personliga planet, visat stor omsorg genom att hela tiden värna om min hälsa och mitt välbefinnande är jag särskilt tacksam för. Tack Gun-Britt, för din noggranna och kritiska läsning av mina texter, som oavsläppligt har lotsat mig till att bli tydligare. Redan vid planeringsseminariet förstod vi, Ann och jag, värdet av din kunskap i fråga om organisering, och ditt visade intresse för själva studiens innehåll fick oss att vilja engagera dig som biträdande handledare. Tack för att du sa ja, tack för ett gott samarbete och tack också du för din omsorg på det personliga planet.

Ett stort tack riktas också till Rita Foss Lindblad för grundlig läsning och kloka synpunkter vid avhandlingsarbetets mittseminarium, likaså till Airi Rovio-Johansson som diskutant vid dess slutseminarium. Tack Alexander de Courcy, för omistlig korrekturläsning av den engelska sammanfattningen. Tack Lisbetth Söderberg, för all hjälp med redigering och lay out i arbetets absoluta slutskede. Vidare riktas ett samlat tack till både nuvarande och tidigare ansvariga och anställda inom institutionens och forskarutbildningens administration såsom Andrea Rackare, Karin Rönnerman och Marianne Andersson för att nämna några. Ett alldeles särskilt tack vill jag i detta förord tillägna min kollega Marie Heimersson. Att med kort varsel och under tidspress ställa sig till förfogande för en så grundlig genomläsning av hela avhandlingsmanuskriptet som gjordes, går utanpå det mesta i såväl arbetsmässig som mellanmänsklig betydelse.

Till sist riktas min tacksamhet, i detta som för övrigt i alla andra avseenden, till den egna familjen. Tack Agneta, för ditt engagemang, tålmod, aktiva del-

tagande och fulla stöd i denna utdragna process. Tillsammans med Dig finns ingen ensamhet, vare sig i arbetet eller i familjelivet. Tillsammans med Dig gläds jag över och sänder tankar av tacksamhet till våra älskade barn Hannah, Jonatan, Mattias och Olivia. Och tillsammans med Dig sänder jag samma tankar till vår kära Marion, utan vars kärlek och omsorg till allt som är vårt, livet skulle vara så mycket fattigare.

Innan vi går in på själva arbetet, vill jag bara återge en skolberättelse från min tid som rektor och lärare på en F-6 skola. Detta då jag menar att händelsen i all sin enkelhet har flera beröringspunkter med denna avhandlings innehåll:

* * *

Vi satt i matsalen på skolan och åt lunch tillsammans, några yngre skolelever och jag. Plötsligt sa en av dem:

- Har du hört den här?
- Vilken??
- Den här: vet du vad det är för skillnad på en fiskare och en bebis?

Hans jämnåriga runt bordet gjorde ett uppehåll i ätandet och stirrade på mig. Inga försök gjordes till att vilja gissa gåtan i mitt ställe, tvärtom väntade de på mig och min reaktion. Jag tolkade det som att alla hade hört den förut, att berättelsen hade vandrat omkring bland dem ett tag och att de nu ville testa den på mig.

- Låt mig tänka... det handlar alltså om skillnaden mellan en fiskare och en bebis?
- Ja!

Det rappa svaret lät mig ana något av otåligheten hos en som snart bara inte kunde vänta längre, innan man fick avslöja det hela. I det outtalade sociala avtalet som i ögonblicket upprättas ingick ju att jag inte skulle kunna svaret, och inte heller skulle komma på det. Så det gick inte att dra ut på tiden särskilt mycket längre. Ingen av de andra fick ju heller i sig någon mat.

- Fiskare och bebis... *fiskeare* och *bebis*...? Nää – jag kan inte!
- Båda väntar på *nappl*! sa han ivrigt och sprack upp i ett leende. Fattar du den?

Jag nickade igenkännande och log tillbaka.

- Visst är den rolig?
- Mm – visst är den rolig, instämde jag.

Naturligtvis fattade jag, och jag hade förstås hört den förut. Jag ville ju bara inte förstöra hela upplägget för honom, så det blev till att spela med en liten stund. Det var bara en sak: hur var det med berättelsen egentligen? Jag tänkte efter ett

ögonblick, innan jag bestämde mig för att blanda mig i på allvar. Runt vårt bord fanns åtminstone två elever som med gängse språkbruk skulle kategoriseras elever i behov av särskilt stöd, dvs. för vilka det på skolan hade upprättats åtgärdsprogram. Kanske var det hänsynen, och då särskilt till en av dem, som fick mig att tveka. Varför å ena sidan komplicera en kamrats berättelse som kan vara nog så svår att greppa redan som den är? Å andra sidan fanns ju jag till hands om det skulle bli några följdfrågor, och som pedagog i skolan gäller det att inte försitta chansen – dvs. är det pedagogisk måltid så är det.

- Ja, det är ju napp dom vill ha, började jag. Både fiskaren och bebisen. Men är det verkligen en *skillnad* – är det inte tvärtom en *likhet*, som dom har?

Alla tittar på mig igen. Och slutar tugga. Tystnaden och de uteblivna protesterna uppfattar jag som om man var för sig begrundar mitt inlägg – kanske rent av håller med. Lite tankfullt säger så eleven som först har berättat vitsen:

- Konstigt att det heter så då?

* * *

Ja, visst är det konstigt att det *heter* så då. Vad kan förklara att likheten mellan fiskaren och bebisen hade blivit till skillnad i den version, som han hade hört och i sin tur berättade vidare? Berättelsen måste ha förändrats lite under resans gång. Det krävs ingen djupare analys för att konstatera att ordet skillnad istället för likhet i detta sammanhang gör vitsen närmast poänglös och egentligen obegriplig. Och att leta skillnader mellan en fiskare och en bebis är ingen vits, det finns ju hur många som helst. Att sedan denna omständighet inte alltid uppmärksammas av det språkprövande barnet är en annan sak, då det förstås är dubbeltydningen av ordet *napp* som tilldrar sig det mesta av intresset.¹ Här ligger berättelsens kärna, det är den som skapar mening, gör det hela roligt genom sin vitsighet – och ger berättelsen kraft att resa vidare.

Även om denna lilla berättelse från skolans värld, och den korta analysen av den, inte är av direkt specialpedagogisk karaktär, tycker jag den snuddar vid åtminstone fyra inslag i denna avhandling: (1) Dels handlar arbetet om hur vissa fenomen kan resa och vandra omkring till att bli lokalt, kontextuellt praktiserade, om än inte i formen av en vits eller en rolig historia utan istället om den pedagogiska, politiska idén om en skola för alla. (2) Dels handlar det om elevgrupperns variationer och de ofta särskilda överväganden som görs för att inte onödigt utsätta någon för det alltför svåra, utan att söka anpassa och bygga broar till ny förståelse. Empirin i detta arbete kretsar mestadels kring lärararbetets ad

¹ Somliga vill mena att denna fonologiska medvetenhet ibland inträder redan i fem-, sexårsåldern (Eriksen Hagtvet, 2006, s. 83).

hoc-karaktär, dvs. att i stunden fånga det ofta oväntade eller oönskade som sker och söka sätta in det i ett perspektiv av lärande och utveckling. (3) Dels handlar det om själva berättelseformen som sådan, och narrativens möjligheter till att inte bara förmedla en händelse från en människa till en annan utan också som empirisk data i ett pedagogiskt forskningsarbete. (4) Och dels ser jag en koppling genom slutreplikens reflektion, i elevens fortlöpande jakt på meningsskapande och lärande: ”Konstigt att det heter så då”. För det är väl när saker inte längre går ihop, eller med engelskans ”don’t make sense”, som nya försök till förståelse och förklaring tar vid. Innebörden och tillämpbarheten av det organisations- och processteoretiska begreppet *sensemaking* kommer att särskilt uppmärksammas i detta arbete.

Hunnebostrand, november 2012

Ingemar Gerrbo

1. Alla elevers lärande och utveckling – en historisk och nutida utmaning

Skolhistoriens närmast envisa tradition och många inslag av segregerad skol- och elevverksamhet vittnar om svårigheterna i att skapa en skola organiserad för att omfatta alla elever. Den tidiga skolans klass- och könsdifferentiering har följts av segregerade skolformer där elevers olika förmågor, färdigheter, förutsättningar, sociala villkor och beteenden kommit att utgöra sorteringens själva grundval (Berthén; Tallberg Broman, Rubinstein Reich & Hägerström, 2002). Elevers olikheter syns alltså hela tiden ha vållat besvär för såväl samhällsplanerare och skoladministratörer som den enskilda skolans aktörer. Ett första antagande och väg in i detta avhandlingsarbete är därför att realiseringar i form av en skola präglad av likvärdighet, allas lärande och delaktighet i skolarbetet, en skola som förmår inkludera och ge utrymme åt allas olikheter, verkar vara en allt annat än enkel sak att åstadkomma i praktiken. Med andra ord det som i Sverige allmänt har kommit att kallas idén om *en skola för alla*², kan ses som en såväl historisk, politisk som pedagogisk utmaning (Ahlberg, 2001). Av detta följer att hoten mot idén och visionen om en-skola-för-alla alltid har varit många (Emanuelsson, 2000). Enkelt uttryckt kan den historiska, och nutida, utmaningen för skolan i detta avseende formuleras så här: givet allas olikheter – som ju kan vara både många och stora – hur får man alla i skolans verksamhet att lära och utvecklas optimalt tillsammans? Skolans specialpedagogiska organisering och praktik torde spela något av en huvudroll i detta sammanhang, och det är om sådan verksamhet som detta arbete kommer att handla.

De formella kraven på skolors specialpedagogiska verksamhet skrivs huvudsakligen fram i nu gällande skollag (SFS 2010:800) och läroplan (Lgr 11).³ I allt väsentligt handlar det som där uttrycks om tre olika uppdrag; alla som arbetar i skolan har till uppgift att uppmärksamma och bistå elever-i-behov-av-särskilt-stöd, rektors särskilda ansvar för elevhälsan samt att åtgärdsprogram ska upprättas för elever där behov av särskilda stödåtgärder anses finnas. Det är å ena sidan mot denna organisatoriska bakgrund och struktur som specialpedagogisk

² Termen en-skola-för-alla kommer i fortsättningen att skrivas utan kursivering, istället används bindestreck mellan orden för att markera att det rör sig om en samlad term.

³ Under avhandlingsarbetets gång har dessa ersatt det som i sammanhanget tidigare uttrycktes i läroplan, skollag och grundskoleförordning (Lpo 94; SFS 1985:1100; SFS 1994:1194).

organisering i skolan tar form och i en mening kan förstås. Skolors planerade och återkommande elevhälsoteammöten (Hjörne, 2004) är numera en del av den specialpedagogiska organiseringen, upprättandet av åtgärdsprogram likaså (Andreasson, 2007; Asp Onsjö, 2006). Å andra sidan förklarar dessa institutionella och organisatoriska rutiner långtifrån allt som sker i detta avseende. Organisationer är sällan så rationellt fungerande som vi tenderar att tro (Czarniawska, 2004a, 2005a), och redan för trettio år sedan eller mer talades det om organisationer – och då inte minst skolor – som löst kopplade system (Weick, 1976, 1982). Det vill säga att en organisations olika delar alls inte är att likna vid kuggarna i en väloljad maskin. Mycket av det som görs och nära nog måste göras i en organisation som exempelvis skolan verkar ske ad hoc, i stunden, mer eller mindre oplanerat och ibland till synes utan någon direkt förvarning – särskilt i termer av specialpedagogik så som det kommer att framställas i denna text. Det är förståelsen av det inte sällan plötsliga och direkta specialpedagogiska görandet som står i denna avhandlings fokus, vilket förefaller vara ett betydelsefullt inslag i samhällets och skolans strävan efter en-skola-för-alla.

Avhandlingens teoretiska utgångspunkter hämtas huvudsakligen från två olika håll: från det specialpedagogiska fältet har jag tagit intryck av kritisk pragmatism (Skrtic, 1995b, 2005), från organisationsteori hämtas handlings- och process-teoretiska tankegångar och begrepp (Weick, 2001, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006, 2007; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Dessa olika teoribildningar, som jag menar har betydande beröringspunkter och som båda ryms inom det vidare socialkonstruktionistiska projekt (jfr Berger & Luckmann, 1967; Czarniawska, 2005a; Gergen, 2001, 2009, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009) till vilket denna avhandling ansluter, får emellertid lite olika fokus. Influenserna från kritisk pragmatism handlar i stort om kunskapsintresse, val av studieobjekt och vetenskaplig design, dvs. sättet att närma sig den specialpedagogiska praktiken beträffande metodval, urval och så vidare. Inflytandet från handlings- och processteori handlar väsentligen om sättet att teckna skolan som organisation samt analysera, förstå och förklara empirin.

Som upptakt och historisk bakgrund till denna avhandling görs först en djupdykning tillbaka i tiden. Med denna vill jag visa på att idén om en-skola-för-alla kan spåras redan i den riktigt tidiga pedagogiska historien, i själva verket så tidigt som ett par århundraden innan den allmänna folkskolans införande i Sverige.

Comenius' idé om en-skola-för-alla

I inledningen och förordet till den tjeckiske pedagogen Comenius' (2002/1638) klassiska verk *Didactica Magna* beskrivs textinnehållet som närmast storslaget, och då inte bara med dåtida utan också med vår tids mått mätt (Kroksmark, 2002). Kroksmark menar att Comenius i sin framskrivning redan då ställde kravet på och pekade ut vägen till utvecklandet av en-skola-för-alla (s. 18). Det handlade först och främst om att alla barn skulle beredas tillträde till skolgång: rika som fattiga, flickor som pojkar, frälse och ofrälse. Med utgångspunkt från att människan måste bildas för att bli *verkelig* människa, var huvudpoängen i detta manifest att lärare och skola – för att omfatta alla elever och nå egentlig framgång – måste förhålla sig adekvat och ändamålsenligt till de olikheter som elevgrupperna inrymde. Elevers olikheter, menade Comenius, måste inte bara uppmärksammas utan också mötas genom att arbeta med just *olika* pedagogiska arbetssätt om man ville att alla skulle få en chans att komma till sin rätt, dvs. lära sig optimalt, bildas och utvecklas i och med hjälp av skolan. Det handlade med andra ord om att utveckla skolan som organisation, eller snarare skolans sätt att organisera sin verksamhet – för alla elevers bästa.

Den människo- och elevsyn som Comenius ivrade för kan med dåtidens ögon ha setts som närmast revolutionerande, och sättet på vilket han ville få skolan att fostra och undervisa sin tids elever väckte på sina håll också visst motstånd, inte minst från kyrkligt håll. Kritikerna menade att alltför mycket hänsynstagande och anpassning till elevers olikheter kunde äventyra hela läraryrket, och då framförallt dess givna auktoritet och makt gentemot eleverna.

Förflyttade till vår tid förefaller Comenius' didaktiska idéer som vore de väl förankrade och fullt i linje med flera av skolans mer centrala intentioner. Bland annat betonades vikten av att göra undervisningen konkret, att närma sig det nya och obekanta genom att utgå från det redan förut bekanta, dvs. att lära nytt med avstamp i det som tidigare är känt och förankrat hos respektive elev. Vidare framhölls samtalskonsten, barns lek och värdet av att knyta an skolinnehållet till det dagliga livet som viktiga pedagogiska instrument. Han talade redan då om att skolan och läraren måste anpassa verksamheten efter vars och ens individuella förutsättningar (Comenius, 2002/1638). Som lärare gällde det alltså att inte enbart behärska det aktuella ämnesområdet och lärostoffet, utan också att lära känna sina respektive elever var och en – och deras inbördes likheter och olikheter. Elevgruppens variation och sammansättning skulle på så vis utgöra själva grunden vid lärares val av undervisningssätt och alla övriga pedagogiska handlingar, alltså pedagogisk/didaktiska tankegångar som i huvudsak finner stöd

i skolans nutida läroplaner och styrdokument (Lgr 11; SFS 2010:800). I den meningen kan Comenius ses som en av inte bara pedagogikens utan också specialpedagogikens portalfigurer, vilket kan sammanfattas med följande ord av Kroksmark (2002).

För Comenius blir undervisning en fråga om att försiktigt sköta och vaka över eleven i en långsamt framåtskridande och utvecklande process. Människor och växter utvecklas via olika steg och om läraren vill hjälpa eleven i hans utveckling måste läraren förstå barnets natur, elevens intellektuella nivå och behov (s. 22).

Huruvida och i vad mån tankarna kom att kontextualiseras i praktisk handling är svårt att säga något om, men Comenius' idé om en-skola-för-alla inskränkte sig i alla fall inte bara till Mellaneuropa, där han först verkade och gjorde sig ett namn. Redan vid 1600-talets mitt kan hans didaktiska idéer ha nått Sverige, dit han särskilt rekryterades för några års reformarbete av den dåtida svenska skolordningen (Kroksmark, 1994; Ödman, 2006). Av senare textdokument framgår emellertid att invändningar hela tiden måste ha funnits mot hans idé om en-skola-för-alla – också i Sverige. Några decennier efter Comenius' tid i Sverige upprättades exempelvis en ny skolordning, där man i allt väsentligt gick tillbaka till det gamla. I sin omfattande och episka redogörelse över den pedagogiska historien ägnar Ödman (2006) särskilt utrymme åt att beklaga sig över detta misstag: ”Den nya skolordning som kom 1693 betecknar en flagrant tillbakagång i förhållande till den briljanta skolordningen av år 1649, för vars förberedelsearbete man hade konsulterat den tjeckiske pedagogen Comenius” (s. 266-267).

Återgången till det gamla talar alltså för att tiden ännu inte var riktigt inne för ett genomförande av Comenius' idé. Som inledningsvis sades, är det ingen överdrift att hävda att man traditionellt och huvudsakligen har hanterat den historiska utmaningen om allas lärande genom att segregera skolverksamheten. Mer än att söka vidga skolans pedagogiska instrument, strategier och rutiner till att omfatta en större mångfald bland elever och elevers olika förmågor, har man i huvudsak valt att skilja olikheterna åt. Det har skett alltifrån gamla tiders uppfostringsanstalter, sinnesslöskolanstalter, hjälpklasser mm. som föregångare till särskolan (Berthén, 2007), till senare sär lösningar som observations- och specialklasser inom den ordinarie folk- och grundskolan. Och även om utvecklingen inom skolområdet i stort och över tid kan sägas ha gått i riktning mot allt färre segregerade skolformer, återstår en del strukturella skillnader beträffande elevers skolgång. Särskolan utgör exempelvis alltjämt en alternativ skolform inom det svenska skolväsendet. Vidare finns det ett antal statliga specialskolor öppna för elever med funktionsnedsättningar, i form av betydande syn-, hörselnedsättning samt grav språkstörning.

1. ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING – EN HISTORISK OCH NUTIDA UTMANING

Likafullt finns det en utbredd strävan efter att utveckla svensk skola i riktning mot en mer omfattande och inkluderande verksamhet. Så idén eller åtminstone visionen om en-skola-för-alla har allt annat än upphört att existera, resa och flytta omkring.

Resande idéer och översättningar i praktiken

Om idéer, pedagogiska såväl som andra, rörde sig relativt långsamt fram på Comenius' tid, går allt idag så mycket snabbare. Vår tids teknologiska utveckling har satt fart på möjligheten för inte bara varor utan också idéer att resa vida omkring. Att varorna kommer fram till sin destination i oförändrat skick får nog tas för givet, men med idéer och andra immateriella ting förhåller det sig mestadels annorlunda. För att en idé ska kunna ge sig ut på en resa måste den materialiseras (Czarniawska & Sevón, 2005). Utan materialisering av något slag, t.ex. i form av en text, berättelse eller en modell, kan inget resa (R. Johansson, 2002, s. 111). Något måste först *ta plats* i någon form och i något sammanhang för att kunna skapa sig en ny plats i ett annat.

En idé som materialiseras, omsätts i handling, skrivs ned och/eller berättas vidare kan efter att ha blivit flyttad ur sitt lokala sammanhang ge sig ut på en i vissa fall global resa, där den varje gång den översätts i en praktik blir till en lokal variant. Idéer kopieras sällan, men de *översätts* (Latour, 1998). Det vill säga idén anpassas, förändras, tar sig bitvis nya uttryck, kanske rent av utvecklas när den lyfts ur ett sammanhang och bäddas ner (Giddens, 1999) i en annan lokal kontext. Men den blir inte till något helt annat, vissa likheter finns förstås kvar mellan det ena och det andra som sker, om de inspirerats av samma idé. Varje ny översättning med sina specifika grunddrag kan då sägas bidra till mångfaldigandet av den ursprungliga idén och handlingen, som i någon mening blir sig lik, men i en annan mening, något eller rent av mycket, olik. Idéers översättning och kontextualisering handlar därför om såväl likhet som olikhet, dvs. om upprepning och anpassning/förändring i kombination (Czarniawska, 2005a; Røvik, 2008).

Idén om en-skola-för-alla i vår tid

En-skola-för-alla är, menar jag, ett exempel på en sådan resande idé. På senare år har uttrycket alltmer frekvent kommit att användas i strävan efter den goda, jämlika och demokratiska skolan (se t.ex. Ahlberg, 1999, 2009b; Assarson, 2007; Blossing, 2003; Brodin & Lindstrand, 2007, 2010; Nilholm, 2006a; Tallberg Broman et al., 2002). Idén bygger på demokratins grundvalar om allas lika värde,

rätt till delaktighet och tillträde till ordinarie skolform, att i möjligaste mån också fullt ut kunna delta i den ordinarie skolverksamheten, rätt till anpassning av undervisningen och särskilt stöd där så behövs, alltså sådant som i allt väsentligt liknar det Comenius (2002/1638) en gång verkade för. Idag bör sannolikt idén om en-skola-för-alla vara så pass känd och spridd att den utan överdrift kan sägas ha träffat och nått in i det vida skolväsendets alla delar, alltifrån policynivå till den operativa verksamhetsnivån i själva skolan. Det är med andra ord svårt att idag föreställa sig skolpolitiker, skolledare, lärare eller övriga pedagoger som inte har kommit i kontakt med denna idé (Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen, 2009). Idén förekommer också på den internationella arenan, och en överenskommelse, som kanske mer än något annat har kommit att symbolisera och teckna en visionär bild av det som i Sverige har kommit att benämnas en-skola-för-alla är den så kallade Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

FN-konferensen i Salamanca

Förenta nationernas organisation för undervisning, vetenskap och kultur (Unesco) antog vid en konferens i Spanien i juni 1994, det som allmänt har kommit att kallas Salamancadeklarationen. Denna text kan sägas vara en av de utförligaste och internationellt sett mest uppmärksammade formuleringarna av idén om en-skola-för-alla. FN-deklarationen, som uttrycker en åsikt eller snarare inriktning i en viss fråga, omfattar principer för allas rätt till undervisning och en hel del uppslag till undervisning av elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Uppropet ska förstås som en uppföljning till FN:s generalförsamlings konvention om barns rättigheter, främst artiklarna 28 och 29 som berör rätten till utbildning, fastställd några år tidigare (Utrikesdepartementet, 2003).

En vägledande och första princip i deklarationstexten är alla barns rätt till reguljär skolgång. Inte något föreslås diskvalificera ett barn för denna grundläggande rättighet till lärande och utveckling. Oavsett vars och ens kön, ras, fysiska eller mentala förutsättningar ska plats beredas i skolan, och då, så långt det är möjligt, i den ordinarie skolan. För ett barn med exempelvis ett eller flera funktionsnedsättningar avser den ordinarie skolan den närmaste i geografisk mening, i vilken barnet skulle ha gått om nedsättningen inte hade funnits (Svenska Unescorådet, 2006). Enligt den vidare texten är olikheter människor emellan att betrakta som normala, och som sådana måste de bejakas, rymmas och välkomnas inom det allmänna undervisningssystemet (jfr Skrtic, 2005). Deltagarländerna uppmanas därför att etablera integrerade skolor (i engelsk

1. ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING – EN HISTORISK OCH NUTIDA UTMANING

version: ”inclusive schools”), där också elever med grava funktionsnedsättningar⁴ bör beredas plats (Svenska Uneskorådet, 2006)⁵. Det betonas att endast i undantagsfall bör elever sändas till särskilda skolor, grupper eller specialklasser (jfr SFS 2010:800). I Salamancadeklarationen refereras till många länders erfarenheter och integreringssträvanden, vilka talar för att elever-i-behov-av-särskilt-stöd⁶ når bäst resultat, om de deltar i den ordinarie, allmänna undervisningen. En korrelation av detta slag får senare också stöd i en internationell forskningsöversikt, där åtskilliga studier pekar i denna riktning (Curcic, 2009). Det har för övrigt också i Sverige gjorts studier och utredningar som stödjer detta förhållande (se t.ex. Gustafsson & Myrberg, 2002; SOU 2003:35). I deklarationstexten framhålls också att ordinarie skolor för alla bör vara ett effektivt sätt att motverka diskriminering, och som för att ytterligare motivera innehållet i texten talas det om förbättrad kostnadseffektivitet. Detta kan inte förstås på annat sätt än att det också skulle bli samhällsekonomiskt lönsamt att söka realisera den demokratiska idén om en-skola-för-alla⁷.

Av förklarliga skäl får en globaliserad idé och textmässig uppgörelse som den i Salamanca i huvudsak en mer övergripande karaktär. Skillnaderna i ekonomi, utbildning, forskning, teknik, infrastruktur och så vidare en del nationer emellan är förvisso kolossalt stora. Detsamma gäller för skolstruktur, skolkultur samt läroplan och annan utbildningsplanering, dvs. sådana ramfaktorer som hela tiden får implikationer på skolans verksamhet (Lundgren, 1999). Det är därför inte rimligt, eller ens tänkbart, att texten läses och tolkas likadant överallt, dvs. oberoende av var i världen man befinner sig. Meningarna går sannolikt isär om vad som är centralt respektive perifert i denna text, och det som är fullt möjligt att åstadkomma i en nation kan vara näst intill omöjligt i en annan.

För många nationer kan det vara en tillräcklig utmaning att överhuvudtaget kunna erbjuda skolplats och undervisning till alla elever-i-behov-av-särskilt-stöd.

⁴ Observera att man i Salamancadeklarationen nästan utan undantag använder ordet funktionshinder, men jag väljer ordet funktionsnedsättning, i enlighet med Socialstyrelsens rekommendation, baserad på en FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Förenta nationerna, 2009).

⁵ Engelskans ”inclusion” skrivs i sin svenska version som ordet *integration* (Svenska Uneskorådet, 2006).

⁶ Av samma skäl som beträffande en-skola-för-alla kommer den språkligt tungrodda termen elever i behov av särskilt stöd i den fortsatta texten skrivas med bindestreck för att det tydligare ska framgå att det handlar om ett kategoribegrepp: elever-i-behov-av-särskilt-stöd.

⁷ Uttrycket *en skola för alla* förekommer inte explicit i deklarationstextens svenska version. I den engelska upplagan används genomgående ”education for all”, vilket i svenskan ömsom skrivs ”utbildning för alla” ömsom ”undervisning för alla”. Däremot skriver Federico Mayor (Unesco:s chef under åren 1987-1999) i sitt förord till deklarationstextens engelska version (Unesco, 1994) just ”schools for all” (iii) och för att ytterligare förtydliga lite längre ner ”Education for All effectively means FOR ALL, particularly those who are most vulnerable and most in need.” (iv)

För exemplet Sverige och andra länder, som sedan länge har uppnått detta första mål om allmän skolgång, kan texten från Salamanca sägas mana till ett utvecklande av den specialpedagogiska organiseringen inom det allmänna skolsystemet. Ty trots dess mer övergripande form och karaktär hindrar det inte att man på sina håll i deklARATIONSTEXTEN finner relativt utförliga rekommendationer för specialpedagogisk inriktning och verksamhet. Det görs också gällande att specialpedagogik och särskilda undervisningsinsatser ska ses som centrala verktyg för att åstadkomma en verksamhet som förmår omfatta allas olikheter, dvs. utbildning för alla.

I detta föreslås något av en nyorientering avseende specialpedagogikens roll och inriktning. Starkt förenklat kan det uttryckas som en fokusförskjutning från ett ensidigt individperspektiv på lärande och utveckling till ett mera kontextuellt baserat organisations- eller organiseringsperspektiv. Specialpedagoger, eller deras motsvarighet i andra länder, förväntas tillsammans med lärare, skolledare och andra utveckla hela skolans undervisning, till att också omfatta elever med grava funktionsnedsättningar. Med detta impliceras att skolans alla särskiljande strukturer, permanenta såväl som mer tillfälliga, bör ses över och ifrågasättas. Följande utdrag ur deklARATIONSTEXTEN får i all sin korthet illustrera vad det huvudsakligen handlar om: ”Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver det” (Svenska Unesco-rådet, 2006, s. 32).

Vid konferensen i Salamanca fanns 92 regeringar och 25 internationella organisationer företrädde, och deklARATIONEN antogs med acklamation. Att just denna text fått vid spridning på sin globala resa och att idén fortfarande är högst aktuell visar exempel från såväl Afrika (Gyimah, Sugden & Pearson, 2009; Walton, 2011), Australien (Forlin, 2006; Moss, 2003), USA (Curcic, 2009; Kugelmass, 2006) och Europa (Ainscow, 2005; Johannesson, 2006). I samtliga dessa studier är FN-deklARATIONEN från Salamanca en central utgångspunkt och huvudsaklig referens.

Idéns framväxt i Sverige och 1990-talets specialpedagogreform i skolan

Idén om en-skola-för-alla och allas⁸ rätt till ordinarie skolgång blev inte till i och med överenskommelsen i Salamanca, utan tvärtom föregick den densamma. Huruvida idén har varit på resande fot alltsedan Comenius' dagar får vara osagt, många skulle nog i så fall hävda att resan har varit allt annat än framgångsrik. Det bör i alla fall sägas att skriften *Didactica Magna* (Comenius, 2002/1638), som har

⁸ Med de undantag som anges i deklARATIONSTEXTEN liksom för övrigt också i nuvarande skollag (SFS 2010:800) och tidigare grundskoleförordning (SFS 1994:1194).

1. ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING – EN HISTORISK OCH NUTIDA UTMANING

aktualiserats i detta arbete, fanns i engelsk version redan vid förra sekelskiftet. Frågan hade långt innan Salamancakonferensen debatterats flitigt, inte minst i Sverige. En förnyad syn på specialpedagogikens roll i skolan uttrycks redan i sjuttioalets SIA-utredning (SOU 1974:53) och i den därpå följande läroplanen för grundskolan (Lgr 80). Så allt startade inte i Salamanca. Däremot kan idén sägas ha fått förnyad kraft med möjlighet att spridas eller resa vidare i samband med denna översättning, uttryckt på den globala arenan (Røvik, 2008). Ahlberg (2009b, s. 18) talar om denna och liknande textbaserade översättningar, som specialpedagogikens ideologiska ansikte.

Högst sannolikt bidrog idén om en-skola-för-alla till att den gamla, tidigare ettåriga utbildningen till speciallärare⁹ reformerades och ersattes av en ny och längre, nu 1,5-årig, utbildning till specialpedagog. Reformen byggde på ett synsätt som i allt väsentligt liknar det som uttrycks i Salamancadeklarationen. Om tyngdpunkten i den tidigare utbildningen låg på det *särskilda*, dvs. ämnesdidaktiska frågor kring i huvudsak vissa elevers läs-, skriv- och matematiksvårigheter, kom fokus i den nya att riktas mer mot att söka utveckla den *ordinarie* undervisningen och se bortom den eventuella ämnesproblematiken. Eller för att uttrycka det lite mera tillspetsat: i stället för att regelmässigt låta elever, som inte anses hålla måttet eller klara tempot i klassrummet, mer eller mindre frivilligt få lämna gruppen och gå till en speciallärare för särskilt stöd och kompensation, borde man först se över vad som finns att göra vad gäller villkoren för allas lärande i, eller i direkt anslutning till, själva klassrummet. Alltså från att *huvudsakligen* ha sett elevers skolsvårigheter som något av en naturlig följd av den enskilde elevens bristande förutsättningar för lärande i vid mening, förskjuts eller vidgas fokus till att *också* granska skolans och lärarnas sätt att organisera sin undervisning. Grunden för detta är att allt lärande – och i synnerhet om lärande och utveckling inte sker som förväntat – inte enbart kan förstås i individuella termer, utan måste sättas i relation till skolans mål, undervisningssätt och framför allt till den sociokulturella kontext i vilken lärandet förväntas äga rum (Ahlberg, 2007a; Säljö, 2005).

⁹ Hösten 2008 återinförs speciallärarutbildningen på några av landets universitet och högskolor. Utbildningen är nu, liksom specialpedagogutbildningen 1,5-årig (90 hp), och flera av de båda programmens kurser är gemensamma. Det som huvudsakligen skiljer dem åt är speciallärarens fortsatta fokus på ämnesdidaktik (svenska, matematik), utvecklingsstörning, språkstörning, syn-, hörselproblematik och olika individers komplicerade lärandesituation i och kring detta, medan fokus i specialpedagogers utbildning ligger på handledning och skolutveckling i mer övergripande termer. Under våren 2012 genomförde Högskoleverket, på uppdrag av regeringen, en utredning om specialpedagogexomens fortsatta vara eller inte vara. I utredningens sammanfattning föreslås ett avskaffande av gällande specialpedagogexamen, med tillägget att vissa specifika inslag inom detta område görs valbara inom den fortsatta speciallärarutbildningen (Högskoleverket, 2012).

Ett alltför ensidigt individperspektiv begränsar inte bara möjligheterna till att finna en rimlig förståelse för eller rent av lösning på skolsvårigheterna, utan måste dessutom etiskt ifrågasättas. Att som elev känna sig som om man inte kan eller inte förstår, det man förväntas kunna eller förstå, kan upplevas som oerhört utpekande. Och skolan som organisation måste på alla sätt undvika eller åtminstone inte onödigt bidra till att så sker. Likväl vilar ansvaret tungt på skolans aktörer att redan i ett tidigt stadium vara uppmärksamma på enskilda elevers eventuella skolsvårigheter. Detta i syfte till att uppfylla alla elevers rätt till särskilt stöd, som sådana skolsvårigheter ger anledning till (SFS 2010:800). Att detta många gånger är en svår balansakt, har hävdats från många håll, Nilholm (2006c) talar till och med om ett pedagogiskt dilemma.

Den första generationen specialpedagoger tog sina examina i början av 1990-talet. Alltsedan dess har skolans specialpedagoger, klass- och ämneslärare, skolledare och andra medarbetare landet runt haft till uppgift att i praktisk handling söka omsätta och kontextualisera (Røvik, 2008) idén om en-skola-för-alla. En central uppgift i detta sammanhang var och är att med gemensamma krafter söka reformera och utveckla den specialpedagogiska praktiken i skolan.

Kritik mot reformens effekter

Som ofta vid större förändringar synes det inte ha skett utan svårigheter, dvs. det blev inte riktigt som man hade tänkt, vilket i sådana här sammanhang inte är särskilt ovanligt då vanligtvis högt ställda förväntningar på omfattande reformer långt ifrån alltid infrias (Czarniawska, 2004a). Knappa tio år efter specialpedagogernas entré gjorde Skolverket (1999) en övergripande granskning av den specialpedagogiska verksamheten i skolan. Generellt sett riktades skarp kritik mot hur det hela hade utvecklats sig. Skolverkets granskare menade exempelvis, att det traditionella synsättet på specialpedagogik alltså var dominerande på många skolor. Man fann att de elever som varit föremål för specialpedagogiska insatser lämnar, ofta regelmässigt, sin ordinarie miljö i klassrummet, och går till specialpedagogen eller specialläraren¹⁰ för att få stöd och hjälp. Även om undervisningen hos denna var att betrakta som kompensatorisk, till följd av elevens tillkortakommanden i klassrummet, menade Skolverket att kommunikationen mellan specialpedagog/speciallärare och ordinarie lärare på många håll fungerade dåligt. Vad gällde skolans organisering i övrigt uppmärksammade Skolverkets granskare också där påtagliga brister. Mycket lite

¹⁰ Speciallärare som yrkesgrupp har förstås hela tiden funnits med i många skolor, även om utbildningen av nya har upphört – eller snarare har gjort ett cirka tjuo år långt uppehåll. Idag är den tillbaka (se fotnot 9).

1. ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING – EN HISTORISK OCH NUTIDA UTMANING

av skolans ansträngningar ägnades t.ex. åt relationen mellan elev i svårigheter och skolans sätt att organisera verksamheten. Man föreslog därför en större samverkan mellan skolledning och lärare samt de olika lärarkategorierna sinsemellan, och att särskilt stöd, där så behövs, i första hand förläggs i eller i direkt anslutning till elevens eget klassrum.

En av slutsatserna som drogs, av denna Skolverkets (1999) omfattande granskning, var att många specialpedagoger i huvudsak hade tillägnat sig *speciallärarens* och därmed skolans traditionella sätt att arbeta med särskilt stöd, alltså just det som specialpedagogreformen syftade till att förändra. Samma slutsats drog för övrigt Rosenqvist (2007) i en sammanfattning över forskning gjord kring specialpedagogrollen under det tidiga 00-talet. Med andra ord: det hade inte blivit riktigt som man hade *tänkt* – åtminstone inte överallt. Kritiken mot många skolors sätt att arbeta specialpedagogiskt var och är på sina håll fortsatt stark. Giota, Lundborg och Emanuelsson (2009) hävdar i enlighet med detta, att åtskilliga studier fortfarande pekar på att avsikterna med en-skola-för-alla ännu inte blivit så goda som man haft skäl att förvänta.

As already pointed out, Sweden is expected to have ‘a school for all’. This is the clearly articulated intention embodied in the policy decisions enacted in curriculum documents and in plans for future programs of teacher education. There are today a number of studies showing that these intentions have not been as successful as planned (Giota et al., 2009, s. 560).

Central kontra lokal förståelse av skolpraktiken

En del frågor som kan ställas så här långt är, i vad mån det ens är rimligt att vänta sig att saker ska bli just som man har tänkt och planerat (Czarniawska, 2004a, 2005a). Och i så fall vad förklarar, att det inte blev som det var tänkt? Vem har tänkt – vad och hur har man tänkt? Praktiserande lärare, specialpedagoger, rektorer och andra hade av allt att döma valt, alternativt sett sig tvingade till, att arbeta på ett sätt som uppenbarligen inte motsvarade förväntningarna från annat håll. Varför? Att tro att de granskade skolorna inte gett akt på idén om en-skola-för-alla, eller ens kände till den, är knappast befogat. De flesta skolor och de som arbetar i dem borde rimligtvis ha uppmärksammat det huvudsakliga budskapet eller idén om en-skola-för-alla. Inte ens i de fall man eventuellt aldrig har kommit i kontakt med Salamancadeklarationen som begrepp torde denna idé ha passerat obemärkt förbi.

Men en idé är sällan en alltigenom utformad mall eller modell över hur det ska se ut i den specifika kontexten, vilket komplicerar det hela gransknings- och utvärderingsmässigt sett. Risken är stor att man går miste om väsentliga ting

beträffande skolors strävanden och arbete med en-skola-för-alla om man inte är helt på det klara med vad man riktigt letar efter. Följande komprimerat citat av den omfattande osäkerheten och problematiken kring begreppet inkludering¹¹ ska inte enbart ses i globala termer olika länder emellan, utan också i nationella och regionala termer, dvs. inom länder: ”The ambiguity of any one form of inclusion means that there is no ‘perfect’ model of inclusion that can be exported around the world” (Artiles & Dyson, 2005, s. 58).¹²

Efter att åtminstone implicit ha kritiserat de instrumentella, rationella förklaringarna som ofta ges till varför en-skola-för-alla aldrig syns få genomslag, hävdar exempelvis Assarson (2007) en delvis annan mening. I sin avhandling under rubriken ”En möjlig omöjlighet” skriver hon: ”Jag vill hävda att en skola för alla många gånger kan finnas där, utifrån pedagogernas sätt att ge betydelse till och mening i begreppet, samtidigt som uppdraget i sig är en omöjlighet” (s. 207).

Med det omöjliga avser Assarson bland annat hur kravet på lärare att omfatta och bejaka elevers olikheter ofta kommer i konflikt med de generella och centrala krav som ställs på elevers lärande och prestationer. Lärares arbete beskrivs i detta sammanhang som ett ständigt navigerande mellan det som styrdokument och annat kräver och det som skapar mening i stunden, dvs. det som verkar mest rimligt att göra där och då (jfr K. Weber & Glynn, 2006b; Weick, 2001; Weick et al., 2005).

Att det finns en viss problematik och brister i förståelse eller överensstämmelse mellan det centralt förväntade och det lokalt utförda tycks vara fallet (se t.ex. Lundahl, 2001; Persson, 2008; Zackari, 2001). Det specifika låter sig inte alltid så lätt förstås eller beskrivas i generella termer, och vice versa. Därför inte sagt att det centralt formulerade alltid måste ha tolkningsföreträde, dvs. att det tänkta eller centralt förväntade är alltings mått på, som i det här sammanhanget, en-skola-för-alla. Var *finns* en-skola-för-alla, om den inte står att finna i praktiken? Med detta inbegrips att det är med utgångspunkt ifrån själva *görandet* som idén om en-skola-för-alla ska förstås och fyllas med innehåll, alltså det som i praktisk handling *görs* och som man menar är förenligt med denna idé.

¹¹ Engelskans ”inclusion” eller ”inclusive education” blir som tidigare nämnts i Salamancadeklarationens svenska utgåva till termen integration (Svenska Unescorådet, 2006). I det fortsatta arbetet av denna avhandling används dock den mer allmänt förekommande benämningen inkludering, vilken inte sällan ses vara närmast synonymt med idén om en-skola-för-alla (jfr Rosenqvist, 2007).

¹² Se också Mitchell (2005).

1. ALLA ELEVERS LÄRANDE OCH UTVECKLING – EN HISTORISK OCH NUTIDA UTMANING

Therefore, rather than focusing on the diffusion of an idea or a practice itself, the relevant question is how an organization adapts and translates a practice to its particular context (Hwang & Suarez, 2005, s. 72).

Studiens avgränsning och forskningsfokus

Idén om en-skola-för-alla och mitt intresse av hur idén kan ta gestalt ska ses som en grogrund och utgör grundvalen för detta avhandlingsarbete. Avsikten är inte att omfatta och söka förstå hela idén som sådan, utan snarare försöka spåra något av dess uttryck i den direkta skolpraktiken. Eftersom skolor sällan eller aldrig är alltigenom enhetliga system (Weick, 2001), finns heller inga intentioner att ens teckna en hel skolas samlade gestaltning eller kontextualisering (Røvik, 2008) av denna idé. Forskningsintresset riktas därför mot vissa aspekter av organiseringen i den specialpedagogiska praktiken, vilka sannolikt kan spela en avgörande roll för idéns själva fortlevnad. I studiens centrum står några utvalda grundskoleverksamheters vardagliga arbete kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, med dess olika överväganden, resonemang och handlingar. Närmare bestämt är det till den ordinarie grundskolans lägre åldrar, dvs. selektiva delar av fem skolors låg- och mellanstadieenheter, som fokus riktas när jag söker spåra olika specialpedagogiska aspekter av och kontextualiseringen av den resande idén om en-skola-för-alla.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att analysera och söka förstå samt ge en beskrivning av specialpedagogisk praktik och organisering i skolverksamheter, i vilka det uttrycks ett särskilt intresse för och man också menar sig arbeta i enlighet med idén om en-skola-för-alla. För att uppnå syftet och besvara studiens forskningsfrågor insamlas och transkriberas lärares, specialpedagogers och skolledares specialpedagogiska berättelser (narrativer) från det dagliga arbetet, vilka analyseras med hjälp av narrativa verktyg (Hernadi, 1987; A. Johansson, 2005) samt handlings- och processteoretiska begrepp (Weick, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006). Med specialpedagogiska berättelser avses konkret beskrivna, specialpedagogiskt relevanta händelser, skeenden och situationer kretsande kring den gängse använda skolkategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Studiens syfte preciseras i följande frågeställningar:

- Vad berättar lärare om specialpedagogiska insatser i grundskolan och de händelser och situationer som ger upphov till dessa?

- Hur organiseras den specialpedagogiska praktiken i samband med dessa händelser och situationer och hur tar insatserna sig uttryck i lärares handlingar och vardagliga arbete?

Socialkonstruktionism – ett sätt att se på kunskapsbildning

Redan inledningsvis nämndes att avhandlingen ska ses som ett socialkonstruktionistiskt projekt, vilket inkluderar såväl sättet att gripa sig an själva forskningsuppgiften som frågan om resultatens validitet och giltighet. Även om socialkonstruktionism som begrepp är allt annat än entydigt och har kommit att utvecklas i många olika riktningar, finns som jag ser det vissa gemensamma grunddrag. Ett lämpligt sätt att inleda en beskrivning kan vara att ge ordet till dem, som brukar räknas som dess upphovsmän: ”One could say that the sociological understanding of ’reality’ and ’knowledge’ falls somewhere in the middle between that of the man in the street that of the philosopher” (Berger & Luckmann, 1967, s. 14). Så långt skulle nog de flesta socialkonstruktionister hålla med, särskilt som orden ”reality” och ”knowledge” av författarna själva har satts inom citattecken. Och i den mån man i sociala (eller institutionella) sammanhang ens kan tala om ordet objektivitet, handlar det om en mänskligt konstruerad objektivitet, vilket av samma författare beskrivs i termer av *religion*.¹³ Det vill säga den delade verklighetsförståelse bland människor i samspel, vilken socialt upprätthåller och bejakar det som där kan fortsätta ske.

Frågan inom den socialkonstruktionistiska strömningen handlar nog inte så mycket om det socialas roll eller kraft i dessa sammanhang, som dess räckvidd och utsträckning. Att t.ex. hävda att *världen* skulle vara socialt konstruerad ser jag likt Czarniawska (2005a) som rent nonsens, men att våra (förståelse)världar konstrueras i mänskliga interaktioner och möten är lättare att omfatta. En sådan hållning ska inte ses som en extrem form av socialkonstruktionism långt ut i relativismens gränsland och där all realism konsekvent avvisas, snarare som det som har beskrivits som en moderat form av socialkonstruktionism (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Med detta sagt ansluter jag i stort till Gergens (2001, 2009, 2010) sätt att beskriva huvuddragen i det han kallar den pågående socialkonstruktionistiska

¹³ Det socialas kraft som verklighetsbeskrivning illustreras med exemplet om Paulus’ förvandling på vägen till Damaskus – eller snarare det som därefter följde: ”In other words, Saul may have become Paul in the aloneness of religious ecstasy, but he could *remain* Paul only in the context of the Christian community that recognized him as such and confirmed the ’new being’ in which he now located his identity” (Berger & Luckmann, 1967, s. 178).

dialogen och hoppas att det som fortsättningsvis skrivs i detta avhandlingsarbete i inte alltför avgörande stycken uppfattas som inkonsekvent eller direkt motsägelsefullt avseende detta.

Gergen (2009) tecknar i huvudsak tre kännetecken och väsentliga inslag i den socialkonstruktionistiska dialogen: intressets och värdets inneboende i det vi konstruerar våra världar, instabiliteten eller bräckligheten i det vi vanligtvis kallar rationella argument samt det socialas huvudroll i det vi kallar vetenskaplig kunskap.¹⁴ Beträffande det direkta forskningsarbetet uppmärksammas vidare det ständigt problematiska i den språkliga överföringen från tingen så som de ter sig till skriven text. Att något de facto sker när en forskare skrider till verket förnekas förstås inte, men vad detta ”något” *är* låter sig inte så lätt avbildas, dvs. det råder inget ett-till-ett-förhållande mellan ord och värld – oavsett hur driven författaren än syns vara: ”However, the significant question is whether the scientist's terms for naming or describing this 'something' can reflect what is actually the case... Let us not mistake the word for the 'world'” (Gergen, 2009, s. 172).

Som socialkonstruktionist kan man därför aldrig riktigt hävda hur något *är* eller hur något *egentligen* förhåller sig (Weick et al., 2005). Till de argument som hittills lagts fram, kan man foga föreställningen om att världen är i ständig förändring, och att vi genom att delta i den såväl påverkar som påverkas av den (Weick, 2010b). Czarniawska (2005a) menar på samma tema att det finns ett enda antagande som måste delas för att ansluta till det socialkonstruktionistiska projektet, nämligen ”att verkligheten är under ständig ombyggnad och att det inte lönar sig att leta efter dess essens” (s. 15). Gergen (2010) talar vidare om att samhällsvetenskaplig forskning inte handlar om att avslöja lagbundenheter utan snarare om att medskapa framtiden. Ett synsätt som, om det antas, får avgörande implikationer i fråga om det begreppsliga innehållet i exempelvis termer som reliabilitet och validitet. Här om inte förr tydliggörs skiljelinjen mellan socialkonstruktionism och den positivism som riktningen kom att reagera emot (Gergen, 2001). I brist på hållbara argument mot det problematiska med begrepp som verklighet och kunskap, det problematiska förhållandet mellan ord och värld och så vidare, har jag valt att godta de socialkonstruktionistiska huvudargumenten och därmed ansluta min forskning till detta projekt.

Ifall man nu inte kan uttala sig med någon större grad av säkerhet om den så kallade verkligheten, varför ens försöka beforska den? Till vilken nytta kan det då

¹⁴ Denna beskrivning, tillsammans med det problematiska i förhållandet mellan ord och värld längre ner i texten, sammanfaller ganska väl med Czarniawskas (2004b, s. 12) beskrivning av termen *postmodern*.

bedrivs samhällsvetenskaplig forskning? Ett svar kan vara att just uppmärksamma och bejaka den nämnda forskningsproblematiken, ge sig in i den, bli en del av den, analysera och beskriva den med de verktyg och språkliga medel som står till buds. Gergen (2009) uttrycker t.ex. det socialkonstruktionistiska forskningsprojektet på följande sätt: ”While not themselves proving (or disproving) a theory, empirical results can provide powerful illustrations. They can inject life into an idea in a way that helps us to appreciate its significance and plausibility” (s. 61). En beskrivning som med några få ord skulle kunna sammanfattas i termer av pragmatism och pragmatisk validitet (jfr Kvale & Brinkmann, 2009).

Det primära kunskapsintresset i denna avhandling är i enlighet med detta huvudsakligen pragmatiskt orienterat (Alvesson, 2003; Kvale & Brinkmann, 2009; Skrtic, 1995b, 2005; Weick, 2012). Genom att studera det inte sällan komplexa, subtila, dvs. de sannolikt ofta svåra avvägningar och ad hoc handlingar som pedagoger dagligen ställs inför i det specialpedagogiska arbetet, avser jag att skapa en bild av sådant som skulle kunna förstås endera i termer av kontextuell förståelse (Latour, 2005), ett slags praktikens logik (jfr Bourdieu, 1990; Czarniawska, 2005a), praktiskt förnuft eller inre logik (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999; Ricoeur, 1993), praktisk rationalitet (Skrtic, 2005), kontextuell rationalitet (Weick, 2001) eller rent av specialpedagogik i termer av sensemaking (Jones, 2008; K. Weber & Glynn, 2006b; Weick et al., 2005). Kort sagt har jag via detta avhandlingsprojekt en förhoppning om att producera ett kunskapsbidrag till det specialpedagogiska fältet genom att ge en empiriskt grundad bild av idén om en-skola-för-alla och hur den *kan* komma att ta sig uttryck och kontextualiseras (Røvik, 2008) – vilket i bästa fall kan ge idén förnyad energi och rent av lite skjuts på sin fortsatta resa (Czarniawska & Sevón, 2005; Latour, 1998).

2. Specialpedagogik i skolan som organisation

För att bana väg för själva studien i denna avhandling kommer jag i detta kapitel att diskutera i sammanhanget relevanta termer och begrepp som elevkategorisering, elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik. Genom att sätta de båda sistnämnda termerna i relation till skolan sedd ur ett organisations- och organiseringsperspektiv, görs så ett förtydligande av hur de ska förstås och används i denna studie. I anslutning till detta förs ett resonemang kring organisationers och skolors uppgifter där organisationers rationella status problematiseras, vilket bland annat mynnar ut i en redogörelse för begreppet *löst kopplade system* (Weick, 2001). Kapitlet inleds dock med ett förtydligande tillägg för att peka ut hur begreppet en-skola-för-alla bör uppfattas i detta arbete.

En-skola-för-alla – en fråga om betoning

Att frågan om allas rätt till reguljär skolgång, och samhällets strävan i denna riktning, ställs på det internationella planet behöver kanske inte ges någon ytterligare kommentar (se Svenska Unescorådet, 2006). Världen och dess resurser är allt annat än jämnt fördelade, så denna strävan tycks alltid vara lika angelägen. Att frågan också dyker upp i den svenska skoldebatten, och tenderar att dröja sig kvar, är kanske mer förvånande. Men alla elever går inte i ordinarie grundskolor och alla deltar inte fullt ut i den ordinarie undervisningen – ens i Sverige. Så i den meningen går det inte att tala om en-skola-för-alla. I de fall avvikelser från regeln om ordinarie skolgång äger rum, handlar det kanske inte så mycket om förvägrad rätt som erbjuden möjlighet till alternativa skolformer (jfr Berthén, 2007). Det finns åtminstone tre strukturella förklaringar till varför inte alla elever i Sverige går i den ordinarie grundskolan och/eller deltar fullt ut i den ordinarie undervisningen. Utan att göra för stor sak av dessa alternativa skolformer, vilka ju inte står i denna avhandlings fokus, behöver de nämnas för att visa på att begreppet en-skola-för-alla inte bara är en fråga om innehåll utan också en fråga om *betoning*.

För det första har Sverige sedan långt tillbaka två parallella skolformer för landets grundskoleelever: ordinarie grundskola respektive särskola. Huvudregeln

för denna uppdelning är att elever med någon grad av utvecklingsstörning¹⁵ inte ses klara de kunskapsmål i den studietakt som råder inom den ordinarie grundskolan. Elever med påvisad utvecklingsstörning ges därför rätten och möjligheten – i samråd med respektive elevs vårdnadshavare – att söka sig till denna alternativa och mindre kravfyllda skolform. Som elev inskriven i särskolan omfattas man t.ex. inte av grundskolans kunskapskrav och bedöms/betygsätts inte heller därefter. Förutsättningar för och beräknade konsekvenser av ett eventuellt avskaffande av denna parallella uppdelning utreddes, men i ett sent tillägg till utredningsdirektiven föll denna fråga bort (SOU 2003:35; SOU 2004:98). Utredningsuppdraget omfattade inte längre huruvida särskolan skulle avvecklas eller finnas kvar, utan istället hur de två parallella skolformerna fortsättningsvis bättre skulle kunna samordnas och samverka. Utredningen, den så kallade Carlbeck-kommittén, föreslog också ett närmande mellan skolformerna i såväl rumslig som social och organisatorisk mening. Hinder för samverkan och onödiga gränsdragningar skulle ses över. Vidare föreslogs ett förtydligande av lagtexten, så att rätten till att välja särskola endast gäller för elever med någon grad av utvecklingsstörning. Skälet till detta förslag kan ha varit vissa kommuners benägenhet att alltför lättvindigt skriva in fler och fler i särskolan, också sådana elever som då inte understiger värdet 70 på IQ-skalan. Att utredningskommittén med kraft reagerar mot just detta låter sig förstås, då en sådan utveckling kan sägas gå stick i stäv med idén om en-skola-för-alla.

För det andra finns särskilda skolor, och framför allt särskilt utrustade skolor, möjliga att välja för elever med t.ex. grav språkstörning, dövblindhet eller annan allvarlig syn- eller hörselproblematik (SFS 1985:1100; SFS 2010:800). För närvarande finns åtta sådana statliga specialskolor för grundskoleelever: sex stycken är tillgängliga för döva eller hörselskadade elever, en för elever med synnedsättning i kombination med ytterligare funktionsnedsättning samt en för elever med grav språkstörning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2011). Denna skolform motiveras främst av kravet på just särskild utrustning och specialistkompetens, exempelvis i form av teckenspråkstalande lärare.

För det tredje handlar det om de så kallade särskilda undervisningsgrupper som förekommer på många skolor (se t.ex. Hjärne, 2004; Karlsson, 2007). I den förra grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) – och senare direkt i skollagen (SFS 2010:800) – medges denna möjlighet till särskild undervisningsgrupp om,

¹⁵ I ett faktablad från Stockholms Läns Landsting (2011) anges indelningen av utvecklingsstörning i termer av intelligenskvot enligt följande: ”lindrig (IK 55-70), måttlig (IK 40-55), svår (IK 25-40) och djupgående (IK <25) utifrån den intellektuella funktionsnivån som bedöms med hjälp av begåvningsstest” (s. 2).

som det heter, särskilda skäl föreligger. Av den kortfattade texten kring detta förstås att sådan undervisning kan ges, där som specialpedagogiska insatser inom klassens ram inte anses tillräckliga, möjliga eller lämpliga. På större skolor kan det finnas en eller ibland flera sådana grupper, medan man på mindre skolor och i mindre kommuner inte sällan inrättar en särskild undervisningsgrupp på en av kommunens skolor, där man tar emot elever i skolsvårigheter från övriga skolor. Elevgrupperna är i dessa sammanhang ofta små, med en större lärartäthet än normalt. Också detta med särskilda undervisningsgrupper kan sannolikt utmana idén om en-skola-för-alla, även om det medges som något av en sista utväg i såväl tidigare grundskoleförordning, 2010 års skollag som Salamancadeklaration.

Beskrivningarna ovan ger förstås inte några djupgående svar på frågan om varför inte alla går i samma skola och deltar fullt ut – ens i Sverige. De säger oss bara vad vissa elever gör, eller snarare var de *är* rent rumsligt och geografiskt, istället för att delta i den ordinarie klassens eller skolans arbete. Uppdelningen avslöjar emellertid att det fortfarande finns en viss problematik, utbildningsmässigt sett, kopplad till elevgruppers och elevers variationer beträffande förhållanden och förutsättningar för lärande (jfr Comenius, 2002/1638).

Mot denna bakgrund kan det kanske tyckas en aning motsägelsefullt, för att inte säga oförenligt, att ens tala i termer av en-skola-för-alla, och än mindre söka studera den. Men avvikelserna från det att tillhöra den ordinarie skolan och en del strukturella betingelser och hinder till trots, har idén om en-skola-för-alla långtifrån övergetts, utan finns med i retoriken alltifrån sjuttioalets skolutredningar och skolplaner (Lgr 80; SOU 1974:53) till långt senare forskningsrapporter och utredningar (Ahlberg, 2007b; Assarson, 2007, 2009; Brodin & Lindstrand, 2007, 2010; Eriksson, 2006; Giota et al., 2009; Nilholm & Alm, 2010; SOU 1999:63; Tallberg Broman et al., 2002).

Genom att lägga tonfallet lite olika försvinner, som jag ser det, en del av motsägelsen: En-*skola*-för-alla är sedan länge uppnått – alla i Sverige har såväl rättighet som skyldighet att gå i skola, och detta har gällt, om än inte utan undantag (se Matson, 2007; Tallberg Broman et al., 2002), alltsedan folkskolans införande vid 1800-talets mitt. En-skola-för-alla har däremot aldrig funnits, och de två nuvarande skolformerna (grundskola och särskola) blev kvar även efter Carlbeck-kommitténs slutbetänkande (SOU 2004:98).

I detta avhandlingsarbete skrivs emellertid betoningen som en-skola-för-*alla* och studeras i termer av lärares sätt att organisera verksamheten och lärandet i ordinarie grundskolor till att söka omfatta alla de elever som de facto är *där*. Det vill säga de elever – ordinarie grundskoleelever såväl som eventuella elever inskrivna i särskolan – vilka deltar i den ordinarie klassens undervisning. Med beto-

ningen på ordet *alla* impliceras särskilt arbetet kring sådana elever som ses vara eller riskerar att hamna i behov av särskilt stöd, dvs. sådana elever och elevsituationer vars utveckling eller lärande inte är i linje med de övergripande mål och förväntningar som vilar på skolan som organisation.

Kategorisering av elever i specialpedagogiska sammanhang

Kategoriserandet av elever i skolan är och har länge varit etiskt kontroversiellt, inte minst i specialpedagogiska sammanhang. För att belysa det hela gör jag en kort tillbakablick på Comenius' tidiga idé om en-skola-för-alla. I den klassiska texten har Comenius (2002/1638) valt att dela in företeelser som elevers förmågor, beteenden och ambitioner i sex olika kategorier.¹⁶ Av den övriga texten att döma fyller denna grova indelning ett uppenbart syfte, nämligen att visa på nödvändigheten av undervisningens anpassning till variationen i den specifika elevgruppens sammansättning. Det vill säga kategoriseringen görs här för undervisningens och framför allt för allas optimala lärandes skull. Överfört till våra dagar måste man förstås reservera sig för en hel del av de ordval och beskrivningar som görs. Kategorisystemets utformning *som sådant* kan också ifrågasättas (se fotnot 14). Ord som långsamma, trotsiga, oböjliga, obegåvade och tröga barn används inte gärna i dagens skoldebatt, inte ens i de fall man som Comenius – för lärandets skull – vill skapa förståelse för elevers olikheter genom sättet att dela in och benämna dem. I sitt sammanhang mera positivt använda ord såsom skarpsinniga och bildbara är också de förpassade till historien. Likväl, menar jag, ger kategoriseringen och framför allt resonemanget kring den, en bild av den historiska utmaningen i förhållandet mellan alla elevers lärande, pedagogik och skola.

¹⁶ ”I främsta rummet sätter vi de skarpsinniga, vetgiriga, bildbara, som framför andra lämpar sig för studier. Dem behöver man endast bjuda vishetens näring... Andra är skarpsinniga men långsamma, likväl fogliga. Dessa behöver endast sporras. I tredje rummet kommer de, som är skarpsinniga och vetgiriga men tillika trotsiga och oböjliga. Sådana är vanligen ogärna sedda i skolorna och anses för det mesta som hopplösa. Dock blir det i regel de största männen av dem, bara de behandlas riktigt... För det fjärde finns det fogliga och vetgiriga människor, som emellertid också är långsamma av sig och har svårt att fatta. Men dessa kan träda i föregåendes fotspår. Och för att de skall kunna delta, måste man sänka sig till deras låga andliga nivå, inte pålägga dem några svåra uppgifter, inte bedöma dem hårt utan alltid vara fördragsam, stödjande, stärkande och uppmuntra, så att de inte faller modet... För det femte är några obegåvade, dessutom några håglösa och tröga. Även dessa kan bättras... Men här behövs stor klokhet, mycket tålmod. Slutligen finns det obegåvade, vilkas natur också är bakvänd och dålig och som vanligtvis inte står att rädda. Men... träd t.ex., som av naturen är ofrukta, kan bli frukta genom lämplig behandling. Därför får man inte heller här ge upp hoppet helt och hållet” (Comenius, 2002/1638, s. 113-115).

För att explicit kunna motivera undervisningens och pedagogikens anpassning till elevgruppens olikheter, torde det vara närmast omöjligt att kringgå en viss kategorisering av elevers skolsvårigheter, nu som då. Kategorier liksom regler, planer, beslut och liknande är alla centrala inslag i vår organisering och i våra organisationer, och som sådana är de nästintill oundgängliga. De skapar arbetsordning, stabiliserar och ser till så att saker och ting blir gjorda i en organisations verksamhet (Lundin & Söderholm, 1995). Utan någon form av kategorisering i en verksamhet blir allt till ett och samma, därmed närmast ingenting och omöjligt att ens få grepp om (Weick & Sutcliffe, 2007). Detta hindrar inte att kategorisering i specialpedagogiska sammanhang kan vara djupt problematisk. Bara det att identifiera en elevs skolsvårigheter är i sig såväl utpekande som särskiljande. Och i samma stund sådan identifiering görs och åtgärdsprogram upprättas blir skolproblematiken uppenbar för inte bara den enskilda eleven utan sannolikt också för den närmaste omgivningen.

Detta till trots kan det i vissa avseenden vara direkt nödvändigt – organisatoriskt och arbetsmässigt sett – att kategorisera elever. Uppgiften och *skyldigheten* för skola och lärare att i arbetet identifiera eventuella elever-i-behov-av-särskilt-stöd framgår tydligt i såväl nu gällande skollag (SFS 2010:800) liksom i tidigare förordningstext (SFS 1994:1194). Att då *inte* uppmärksamma elevers skolsvårigheter eller behov av särskilt stöd kan ibland vara detsamma som att försumma elevers adekvata och lagstadgade rätt till särskilt stöd (Nilholm, 2006c). Även om man bör iaktta försiktighet vid all form av kategorisering – särskilt i det etiskt känsliga fält som specialpedagogiken rör sig – måste det ibland till en viss indelning också av elever för att såväl forskning som specialpedagogisk verksamhet ska kunna utvecklas (jfr Ahlberg, 2009b). Dagens motsvarighet till vissa delar av Comenius' kategorisering¹⁷ kan sägas vara koncentrerad till den övergripande och allmänt hållna kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd, och det är i första hand här som skolans specialpedagogik kommer in i bilden.

Begreppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik

Som jag ser det finns några grundläggande förtydliganden att göra för att kunna studera skolors specialpedagogiska organisering och praktik. Det hela kretsar inte helt oväntat kring begreppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpeda-

¹⁷ Här avses i första hand Comenius' elevindelning av kategorierna tre till sex (se fotnot 16).

gogik samt deras inbördes relation. Begreppen är i allmänhet inte så tydligt definierade, men desto flitigare använda, i såväl skolpraktik som forskarsamhälle. Att de båda begreppen är relaterade till varandra syns vara uppenbart, likaså deras koppling eller förhållande till pedagogik som praktik och vetenskap.

En ofta använd beskrivning är att specialpedagogik är något som sätts in där vanlig pedagogik inte räcker till (se t.ex. Brodin & Lindstrand, 2004, 2007; Nilholm, 2007b; Persson, 1997). Ingen av de här refererade forskarna verkar dock vara helt tillfreds med denna beskrivning, som definition betraktad. Persson (1997) hävdar å sin sida svårigheten i att finna en generellt gångbar definition, i samma stund som han redogör för specialpedagogikens funktion i enlighet med beskrivningen som getts ovan. Brodin och Lindstrand (2004) tolkar det som att specialpedagogik utifrån en sådan beskrivning blir till ett slags spetskompetens eller förfining av pedagogiken, men fortfarande lika svår att urskilja från vanlig och allmänt god pedagogik. Nilholm (2007b, s. 13) problematiserar själva definitionen, utan att fördenskull explicit ta avstånd från den som sådan.

Beskrivet på detta sätt får emellertid begreppet specialpedagogik, enligt min mening, en i huvudsak negativ definition, dvs. det säger oss inte så mycket om vad specialpedagogik är, utan mera om vad det *inte* är: med andra ord det är inte vanlig pedagogik (vad nu det kan anses vara). Detta reser frågor som: Vad är då vanlig pedagogik? På vad sätt räcker den inte till? Vem utför specialpedagogik? Är det endast specialpedagoger och speciallärare? Vad händer med specialpedagogiken om inte heller *den* räcker till – blir den då ”reducerad” till *vanlig* pedagogik och så vidare?

Också på den internationella arenan och uttryckt i engelska termer verkar det vara oklart vad begrepp som specialpedagogik och elever-i-behov-av-särskilt-stöd egentligen representerar. Clark et al (1997) skriver t.ex. om det ständigt problematiska i användandet av specialpedagogiska termer, där ”lösningen” ofta blir till att sätta dem inom citattecken.

However, whereas the term 'special education' describes a form of practice and provision which indisputably exists, the term 'children with special needs' is much more contentious. To indicate our unease with this term, and with any lack of an adequate alternative, we have tended to put these terms in quotation marks (Clark et al., 1997, s. 14).

Satta inom citattecken eller inte används termerna lika fullt. Så citattecknen löser egentligen inte så mycket, särskilt inte om de alltid tenderar att omgärda dessa termer. Med detta menar jag att citattecken som *alltid* används riskerar att just därför, förlora sin mening. Visserligen kan de fungera som ett slags försök till

friskrivning av ansvar för själva användandet av orden, som ju likväl skrivs och därmed används. För utan dessa termer eller motsvarande – på svenska elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik – förbises och ignoreras själva saken inom det specialpedagogiska fältet, dvs. det att långtifrån alla elever lyckas i skolan *och* att skolan är skyldig att uppmärksamma och söka åtgärda detta (SFS 2010:800). I avsaknad av något bättre alternativ ges ingen annan möjlighet än att i detta avseende använda just elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik. Klart är emellertid att dessa båda begrepp är oklart definierade. För detta, menar jag, talar den negativa definitionen på svenska liksom det permanenta användandet av citattecknen på engelska.

Definitioner av specialpedagogiska begrepp i denna studie

Utän att kunna göra anspråk på en alltigenom hållbar definition av vare sig elever-i-behov-av-särskilt-stöd eller specialpedagogik, ges en beskrivning av hur jag ser på begreppen i just detta arbete. För att överhuvudtaget få tag på begreppen placerar jag dem i en skolorganisatorisk kontext och ställer dem i relation till det som i skolans organisering huvudsakligen förväntas äga rum, nämligen *alla* elevers delaktighet, lärande och utveckling.

Det redan långa och allmänt använda uttrycket *elever-i-behov-av-särskilt-stöd* bör egentligen göras ännu längre för att förstås, då det utelämnar väsentliga delar. Behov av *särskilt stöd för vad*, och *i relation till vad*, är rimligt att fråga. Utifrån min tolkning av det för övrigt högst knapphändiga som skrivs i såväl nuvarande läroplan, skollag och -förordning (Lgr 11, 2011; SFS 2010:800; SFS 2011:185) som i tidigare versioners skollag (SFS 1985:1100, 4 kap. 1 § andra stycket) och grundskoleförordning (SFS 1994:1194, 5 kap. 1,4,5 §§) skulle det kunna uttryckas som: Elever, vilka är i behov av särskilt stöd i sitt lärande och/eller sociala utveckling för att hantera sådana svårigheter i skolarbetet, som kan befaras hindra att såväl organisationens generella som mera specifika mål, av vilka några särskilt mäts i slutet av det tredje, sjätte och det nionde skolåret, uppnås (jfr Ekström, 2004). Av detta följer, att elever-i-behov-av-särskilt-stöd inte kan stå ensamt utan måste ses i relationella termer, dvs. i relation till vad som *förväntas ske i och förväntas av* en organisation som skolan.

Specialpedagogik ska i detta sammanhang ses som de handlingar och tillämpningar, som sätts in kring och för elever-i-behov-av-särskilt-stöd, samt sådant som i förebyggande syfte sätts in för att söka undvika själva tillblivelsen av denna kategori – i den meningen en verksamhet som är försvinnande lik allmän pedagogik. Som observatör eller åskådare till en pedagogisk insats, kan man,

enligt detta sätt att resonera, svårigen avgöra om insatsen ska ses som specialpedagogisk eller just pedagogisk – och detta oavsett hur uppfinningsrik, didaktiskt listig, verkningsfull eller professionellt utförd den än syns vara. Följaktligen finns i ett skolsammanhang inget i insatsen *i sig*, som gör den specialpedagogisk. Om så vore fallet skulle det snart leda till kolossala definitionsproblem (jfr Brodin & Lindstrand, 2004). Inte heller, menar jag, måste en insats för att ses som specialpedagogisk, utföras av särskilt utbildade specialpedagoger eller speciallärare. Rimligtvis skulle de allra flesta specialpedagogiska insatser som görs kunna sökas i och kring det ordinarie klassrumsarbetet, utförda av den ordinarie klassläraren.

Det som istället får utgöra en skiljelinje mellan specialpedagogik och pedagogik i skolan – och så som det kommer att användas i denna studie – är alltså inte så mycket det didaktiska eller det pedagogiska innehållet som själva *syftet* med insatsen. Där *avsikten* med den pedagogiska insatsen är att söka förebygga, reducera, överbrygga eller rent av (upp)lösa särskilt skolproblematiska situationer och/eller dess oönskade effekter för elever, vilka redan ses eller kan komma att ses som elever-i-behov-av-särskilt-stöd, blir den enligt detta sätt att se specialpedagogisk. Även om någon skulle hävda att specialpedagogisk verksamhet i skolan omfattar så mycket mer (som t.ex. skolutveckling, handledning, ämnes- och allmändidaktisk utveckling i det ordinarie klassrummet mm.) än bara det direkta eller indirekta arbetet kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, bör i alla fall den ömsesidiga kopplingen mellan specialpedagogik och kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd vara omöjlig att skilja åt. Specialpedagogik ses i detta arbete alltså inte som ett speciellt slags pedagogik, snarare som pedagogiska insatser riktade till en specifik målgrupp.

Det kan förstås formuleras på annat sätt, men om t.ex. inte kopplingen görs mellan specialpedagogik och elever-i-behov-av-särskilt-stöd, är det som tidigare sagts svårt att se hur den förra ska kunna göras kvalitativt skild från pedagogik i största allmänhet. Om det inte är önskvärt eller inte görs möjligt att upprätthålla en distinktion mellan pedagogik och specialpedagogik, blir de till ett och samma. Eller snarare, specialpedagogik som begrepp och forskningsfält i skolan försvinner – vilket skulle vara minst sagt äventyrligt. Särskilt som vissa elevers skol-svårigheter, uttryckt som elever-i-behov-av-särskilt-stöd, inte lär försvinna lika lätt. Om på motsvarande sätt inte kopplingen görs mellan elevers lärande eller hinder för lärande och organisationens övergripande uppgift, riskerar man att gå miste om väsentlig förståelse för handlingarna och skeendena i specialpedagogisk praktik (Ahlberg, 2001).

Organisationers uppgift

Att organisera någonting innebär i huvudsak föreställningar om ett rationellt ordnande och inrättande av något ändamålsenligt, i syfte att öka effektiviteten på det som ska göras (Forsell & Ivarsson Westerberg, 2007). Är flera personer inblandade i organiseringen handlar det om att ordna samarbetet, så att det uppfyller det övergripande och gemensamma målet, försåvitt detta är tydligt uttalat. Ordet kan härledas tillbaka till grekiskans *organon* i betydelsen verktyg eller redskap (Wessén, 2004). Rationaliteten avspeglas i ordets första del *organ*, som en ofta livsuppehållande och strikt ändamålsenlig del av en levande varelse (Liedman, 2002). Hjärta, lungor, njurar jämte andra organ är alla verktyg för att förse kroppen med det den behöver.

Översatt från biologiskt naturliga till kulturella företeelser går emellertid en del av rationaliteten förlorad.¹⁸ Människors samspel är alls inte lika fullt utvecklat och ändamålsenligt, som exempelvis blodets bana genom kroppen. Det är en organisation av ett annat slag eller snarare en organisering av ett annat slag (Czarniawska, 2005a). Blodet har ingen intention att fara runt i kroppen på det sätt som det gör, det väljer inte väg i sin organisation. Organisationen *är* sådan i det slutna sammanhanget. Men det är nog i första hand i mellanmänskliga termer, i mer eller mindre öppna sammanhang, som vi tänker oss ordet organisation, och nyttoaspekten som dess själva drivkraft och mål. Sjöstrand (1998) menar till exempel, att utgångspunkten för ett organiserat mänskligt handlande är antagandet om människors olikheter, nyttan av ett kollektivt handlande samt förståelsen av människan som en i huvudsak social varelse.

Likt alla organisationer har också skolan – uttryckt i strikt rationella termer – en *uppgift*, ett syfte, ett grundläggande skäl till att överhuvudtaget finnas till. Organisationer har med andra ord inget egenvärde (Abrahamsson, 1992; Forsell & Ivarsson Westerberg, 2007; Tonnquist, 2008). På ett övergripande plan handlar denna uppgift om att med pedagogiska medel stödja barns och ungdomars sociala och kunskapsmässiga utveckling. Annorlunda uttryckt har skolans anställda och ansvariga som uppgift att bidra till elevens utveckling i syfte att nå organisationens mål, eller för att använda Skolverkets (2003a, 2005, 2006) term: att öka måluppfyllelsen. Skolor som organisationer har alltså något av en skyldighet att söka utveckla och kontextualisera de planer, som skolan som central institution i politiska överenskommelser beslutar (Berg, 1999, 2003). Det tillhör

¹⁸ Jfr von Wrights (1971, s. 142) resonemang om olikheterna i lagbunden naturlig kausalitet och den kulturella som han kallar kvasi-kausalitet. Kvasi ska här inte förstås som en form av undermålig eller bristfällig förklaring, utan endast det att förklaringsvärdet inte är baserat på lagbundenheter.

vår demokratis och vår politiska ordnings grundläggande spelregler (jfr Selznick, 1996, s. 276-277). Såväl mål som pedagogik och specialpedagogik måste därför ses som i huvudsak normativa. Det är svårt att bortse från denna hierarkiska ordning, då den är ett kännetecken för hela styrningens logik (Abrahamsson, 1992).

Uttryckt i inte fullt så rationella termer är skolans mål inte ett utan många, framförhandlade utifrån olika politiska intressen, stundom rent av motsägelsefulla och i allmänhet utpräglat svårsmätbara. Sandström, Kjellin och Wennerström (2006) har t.ex. kritiserat den bristande logiken och kongruensen mellan tidigare läro- och kursplaners (Lpo 94; Skolverket, 2008b) så kallade strävansmål och uppnåendemål, och dess implikationer på själva undervisningen, inte minst för elever-i-behov-av-särskilt-stöd.¹⁹ Därtill ska läggas att målen (i synnerhet uppnåendemålen) i grundskolan, som ju mättes på individnivå, förden-skull inte var individuellt avpassade utan allmängiltiga, dvs. de uttryckte vad *alla* elever *oavsett* individuella och kontextuella förutsättningar borde kunna vid ett specifikt skede av skoltiden. Den nya skrivningen med sina så kallade kunskapskrav, är om möjligt ännu mer bestämd i detta avseende (Lgr 11). Utan att här diskutera det organisatoriskt sett rimliga, rättvisa eller ens möjliga i detta, står det klart, att det är i detta sammanhang elever-i-behov-av-särskilt-stöd, och därmed specialpedagogik, blir till.

Organisationer som löst kopplade system

Ett klart antagande och en av utgångspunkterna för denna avhandling är att tänkta organisatoriska reformer, eller organisatorisk styrning överhuvudtaget, inte med nödvändighet leder till avsett resultat – åtminstone inte alltid och långt ifrån överallt (jfr Czarniawska, 2004a). Tron till att något realiserar eller utvecklas bara genom att det står skrivet i ett dokument, eller till följd av order uppifrån, ifrågasattes redan i den statliga maktutredningen (SOU 1990:44). På motsvarande sätt kan allt som sker i den operativa praktiken inte förstås eller förklaras av en organisations styrstruktur.

Många menar därför att det är långtifrån tillräckligt att huvudsakligen förstå såväl en praktik som dess eventuella förändring, som uttryck för en medveten och uppifrån planlagd strategisk satsning (Ahrne & Papakostas, 2002; Brunsson, 1998; Czarniawska, 2005a; Engwall, 1998; Kihlblom, Roos & Rudebeck, 2005; Melin, 1998). Och långtifrån allt av det som sker inom en organisation är därför

¹⁹ Dessa sätt att skilja på målbeskrivningar har övergetts och har senare ersatts av mål och kunskapskrav (se Lgr 11; SFS 2010:800; SFS 2011:185).

mål-medel-rationellt (Hellgren & Löwstedt, 1997). Förändringar av verksamhet och handlingar sker också till synes utan tidigare planläggning, i spåren av människors sociala meningsskapande. Och tvärtom, ibland kvarstår det gamla ungefär som förut, trots att stora reformförsök gjorts. På makro- eller samhällsnivå, menar Isling (1980, s. 357) kan avsedda reformer från idé till handling ibland ha tagit, inte bara årtionden, utan århundraden att genomföra.

Föreställningen om att kopplingarna mellan en organisations olika enheter och system är starka och alltigenom rationellt fungerande kan således allvarligt ifrågasättas. Redan tidigt hävdade flera organisationsforskare att en organisations olika delar långt ifrån alltid kuggar i varandra på det rationella sätt som vi tenderar att tro, (se t.ex. Glassman, 1973; Kouzes & Mico, 1979; Mintzberg, 1981; Weick, 1976, 1982). Organisationer, och de som arbetar där, är sällan passiva mottagare av det nya och okända. Allteftersom verkar detta ha blivit än tydligare och ibland talas det om såväl den rationella myten om en organisation (Czarniawska, 2005a; Meyer & Rowan, 1991), som att det krävs andra sätt att se på organisering, där aktörernas intentioner och de kontextuella förhållandena ges större utrymme (Gabrielsson & Paulsson, 2004). Vissa vill i huvudsak teckna de mänskliga handlingarna i en organisation som reaktiva snarare än enbart rationellt planerade och proaktiva (Weick, 1995; Weick et al., 2005). Det vill säga, det krävs mer än bara planering, beslut och strikt praktiskt genomförande i enlighet med desamma. Det handlar minst lika mycket om att rätt kunna parera och nyorientera sig under genomförandet och under utvecklingens gång, om att ad hoc-mässigt kunna tillgripa ett slags kontextuell praktisk rationalitet (Skrtic, 2005). Om detta gäller för organisationer i allmänhet, menar flera att det gäller i komplexa organisationer i synnerhet, som exempelvis skolan med sina många, oprecisa, delvis motsägelsefulla och svårsmätbara mål med mera (Skrtic, 1995c; Weick, 2001).

Löst kopplade delar i en organisation, tröghet, anpassning och översättning, alltså något av en kritisk värdering på varje nivå, kan också verka som ett slags effektivt försvar mot utifrån kommande hot. Häri kan ligga mycket av en organisations själva överlevnad, då lösa kopplingar rent av kan minska risken för snabb spridning av något ovälkommet i systemet (Glassman, 1973). Det är ju inte med säkerhet så att allt nytt, all förändring, alla nya idéer och moden är av godo för allt och alla i den enskilda organisationen (Hargreaves, 2000). Särskilt inte om de som rent faktiskt ska utföra handlingarna inte förväntas eller får göra det på sitt sätt, alltså översätta och anpassa den generella idén till sina egna kontextuella förhållanden – vilket i praktiken ändå alltid verkar vara fallet. Inte ens ”om resan är så kort som mellan huvudkontoret och en fabrik”

(Czarniawska, 2005a, s. 116) blir en idé sig helt lik. Friktionen, trögheten, översättningen och de lösa kopplingarna hindrar detta. Man kan rent av se organisationers lösa kopplingar mellan struktur och handling som något av en förutsättning för att kunna agera på ett adekvat och professionellt sätt i det direkt operativa jobbet (Lindblad et al., 1999; Meyer & Rowan, 1991; Skrtic, 1995c). I synnerhet i de fall där saker tar en annan vändning än man har tänkt (Weick & Sutcliffe, 2007).

Flera organisationsforskare, och då särskilt handlings- och processteoretiker, varnar därför för att i strikt rationell mening, alltför mycket lita till träffsäkerheten och kraften i alla centrala styrfunktioner och verktyg, då våra organisationer mycket sällan är så rationella som vi lätt tenderar att tro (se t.ex. Czarniawska, 2005a; Weick, 2007a). Enligt Weick (2001) går vi miste om det mesta av vikt om vi exempelvis betraktar skolor som rationellt enhetliga top-down-organisationer. Skolan, menar han, bör istället förstås som en sammanlutning av olikartade segment, den är visserligen en organisation, ett system – men ett *löst kopplat* system: ”To treat the school as a single organization is to miss most of how it functions” (s. 39).

Sammanfattning

I detta kapitel har vanligen använda skolkategorier och begrepp som elever-i-behov-av-särskilt-stöd och specialpedagogik diskuterats och definierats i relation till de uppgifter, skyldigheter och förväntningar som vilar på skolan som företeelse och organisation. Skolans lärare och andra aktörer har en numera lagstadgad skyldighet att inte bara tillgodose elevers behov av särskilt stöd, utan också att så tidigt som möjligt identifiera samma elevers skolsvårigheter (SFS 2010:800). Och det är just kring kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd som skolans specialpedagogiska praktik kommer in i bilden. Specialpedagogik i skolan blir i detta sammanhang sådana organiseringar och särskilda insatser som görs för och omkring elever-i-behov-av-särskilt-stöd *samt* det särskilda som görs för att söka undvika att en elev ens hamnar i denna kategori.

Vidare har organisationers strikt rationella status ifrågasatts, vilket är ett tema som också fortsättningsvis kommer att präglade detta avhandlingsarbete. Professionella organisationer – som exempelvis skolor – kan knappast förstås i termer av den enkla linjeorganisationen top-down, dvs. där beslut fattas i toppen och handlingar i den direkta praktiken sker i strikt enlighet med detta (Czarniawska, 2005a). Skolarbetets innehåll och mål präglas snarare av stor osäkerhet, inte minst på specialpedagogikens område. Önskade elevsituationer som inte sällan

2. SPECIALPEDAGOGIK I SKOLAN SOM ORGANISATION

plötsligt och oväntat uppstår samt måste hanteras och lösas på en gång, ad hoc, kan vara ovanliga. Att skolor och skolorganisationen i stort kan utgöra påtagliga exempel på detta mindre rationella sätt att se på en organisations verksamhet, kommer att fördjupas och exemplifieras i nästa kapitel.

3. Central styrning av specialpedagogisk verksamhet

I detta kapitel problematiseras frågan om skolans styrning, dvs. föresatsen i att med centrala, allmänna direktiv och rekommendationer försöka styra en mångfacetterad och vitt utspridd verksamhet som skolans. Inledningsvis görs en innehållsanalys av de specialpedagogiskt relevanta inslagen i skolans centrala styrdokument, följt av en översiktlig bild över omfattningen av specialpedagogiskt stödbehov i ordinarie grundskola. Avsikten är att skapa ett slags kuliss eller gemensam organisatorisk bakgrund till de skolkontexter inom vilka den specialpedagogiska organiseringen, som står i detta avhandlingsarbets fokus, äger rum. Kapitlet avslutas med att ge empiriskt grundade exempel på styrjournalitetens begränsningar, såväl inom den centralt och allmänt hållna policy- och systemnivån som mellan system- och aktörsnivå. Mot denna bakgrund argumenteras i kapitlets sammanfattning för en i första hand induktiv, skol- och praktikinära ansats, i avsikt att skapa förståelse för specialpedagogisk organisering i en-skola-för-alla.

Specialpedagogik i centrala styr- och policytexter

Under det att avhandlingsarbetet har fortgått, har den svenska skolans mest centrala styr- och policytexter reviderats. Ny skollag (SFS 2010:800), skolförordning (SFS 2011:185) och läroplan (Lgr 11) har författats och publicerats, och alla tre kom att träda i kraft från och med höstterminen 2011. I allt väsentligt står inget ytterligare vad gäller specialpedagogik i de reviderade lag- och förordningstexterna som inte redan uppmärksammats i de tidigare skrivningarna (Lpo 94; SFS 1985:1100; SFS 1994:1194), vilka för övrigt alla angavs som skolans grundläggande bestämmelser och föreskrifter i inledningen till grundskolans tidigare kursplan (Skolverket, 2008b).

Förändringarna kan sammanfattas med att det som tidigare stod i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) beträffande skolors skyldigheter att upprätta åtgärdsprogram och ge särskilt stöd, har flyttats från förordningstexten och återfinns istället i nu gällande skollag (SFS 2010:800), vilket i sig måste tolkas som en skärpning. Vidare har begrepp som *elevhälsa* och *åtgärdsprogram* tydligare betonats genom att de fått egna rubriker i den nya skollagen. De i övrigt högst marginella förändringarna och förhållandet att de reviderade texterna bara helt

nyligen trätt i kraft samt att de ännu var helt okända för alla inblandade vid tiden för denna studies datainsamling, skulle å ena sidan kunna motivera att genomgången av de centrala styrdokumenterna fokuseras kring de tidigare gällande skrivningarna. Å andra sidan bär det emot att lägga alltför mycket fokus på gamla skrivningar när nya finns att tillgå. Genomgången av de specialpedagogiskt relevanta inslagen tar därför sin utgångspunkt från de senast skrivna och nu gällande styrdokumenterna, och de tidigare formuleringarna får där så ses lämpligt fungera som komplement till dessa texter.

Vidare uppmärksammas innehållet i examensordningarna för respektive specialpedagog- och speciallärarutbildningarna (SFS 2007:638). Textanalysen kompletteras med Skolverkets (2008a) skrift *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram*, vilken knappast kan förbises, då den utgör något av det kanske mest utförliga av de centralt skrivna dokumenten beträffande specialpedagogisk praktik i skolan. Huruvida texterna i de båda sistnämnda ska ses i termer av centrala styrdokument, jämförda med övriga lag- och förordningstexter, kan emellertid ifrågasättas, då de knappast kan sägas utgöra ett underlag för direkt ansvarighet eller skyldighet från praktikers sida.

Specialpedagogik i lag- och förordningstexter

Det som kan sägas vara specialpedagogiskt relevant i nuvarande skollag (SFS 2010:800) omfattas huvudsakligen av det som skrivs i 3 kap. 7-12 §§, knappt en sida långt. Eftersom det som skrivs i skollagen – och som måste betraktas som det starkaste styrdokumentet i dessa sammanhang – är så komprimerat och kortfattat, kommer jag att direkt återge de mest centrala inslagen, följt av en textkommenter över hur innehållet bör eller åtminstone kan tolkas. Det kan tyckas att detta sätt att skriva saknar all språklig initiativförmåga och elegans och därför knappast inspirerar till en djupare läsupplevelse. Men jag tror likväl att det just här kan vara lämpligt att faktiskt aktualisera och rikta fokus mot den så korta lagtexten, då det i stort är den enda formuleringen som ges avseende skolans specialpedagogiska uppdrag. Inledningsvis under rubriken *Särskilt stöd* i skollagen står att läsa:

7 § Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning.

Det första intrycket och som också dröjer sig kvar, är att det råder en lite udda ordning i hur lagen här är skriven, först kommer texten om att särskilt stöd får och ska ges (7 §) därpå följer att en utredning (se 8 § nedan) ska göras huruvida rätten till sådant särskilt stöd föreligger. Vad hade varit lämpligare än att vända

på denna ordning? Som det nu är kommer det så centrala begreppet *särskilt stöd* helt oannonserat, dvs. ingen kan av det som står under 7 § lista ut vad det särskilda stödet skulle vara ett svar på eller ett uttryck för. Att det är något som får ges istället för eller som ett komplement till den ordinarie undervisningen, står däremot klart. Detta är intressant med tanke på den debatt som har förevarit (och som för övrigt också syns till i denna studies empiri) om det riktiga eller felaktiga i att ”plocka ut”²⁰ elever ur klassrummet, vilket ofta har fått utgöra en åtminstone symbolisk skiljelinje mellan speciallärares och specialpedagogers sätt att tänka och arbeta. Det är emellertid svårt att i lagtexten se något egentligt hinder mot sådan form av särskilt stöd, utan att det tvärtom kan rymmas inom ramen för den ordinarie undervisningen. Den första meningen rent av implicerar sådan undervisning. Vad betyder annars ord som *istället för* eller *komplement till*? Den andra meningen implicerar också att sådant stöd ses som givet inom den elevgrupp eleven tillhör. Med andra ord verkar det spela mindre roll i vilket rum man för tillfället och uppgiftens skull väljer att sätta sig – i det större klassrummet eller kanske i det mindre grupprummet intill. (Jfr med det som står om termen *enskild undervisning* under 11 § nedan.)

8 § Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation (första stycket).

Under rubriken *Utredning* (8 §) framskrivs själva underlaget till och ordningsgången för att pröva eventuell rätt till sådant särskilt stöd som angavs i den förra paragrafen. Som synes är det många aspekter av elevens skolarbete som här kan vara föremål för utredning. Det kan handla om otillräckliga resultat på nationella prov, allmänna svårigheter inom ramen för undervisningen eller ytterligare andra svårigheter inom hela skolsituationen som sådan. Vidare kan initiativet till en utredning om rätten till särskilt stöd komma från inte bara lärare och övrig skolpersonal utan också från såväl aktuell vårdnadshavare som eleven själv – dvs. i stort sett alla som kan tänkas vara berörda. Rektorns roll som ansvarig för själva ordningsgången uppmärksammas emellertid särskilt.

8 § Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (tredje stycket).

²⁰ Uttrycker mig medvetet slarvigt här, eftersom jag tror att uttrycket känns igen.

Det finns inte så mycket att tillägga beträffande detta, annat än om att där behov av särskilt stöd anses föreligga, ska det också ges, annars bryter såväl skola som huvudman mot lagen.

9 § Ett åtgärdsprogram ska utarbetas för en elev som ska ges särskilt stöd. Av programmet ska det framgå vilka behoven är, hur de ska tillgodoses och hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Eleven och elevens vårdnadshavare ska ges möjlighet att delta när ett åtgärdsprogram utarbetas (första stycket).

I följden av en utredning ska där behov av särskilt stöd anses föreligga, ett åtgärdsprogram upprättas. Det handlar om att explicitgöra behoven, hur de pedagogiskt/didaktiskt ska tillgodoses, resultatmässigt följas upp och textmässigt dokumenteras. Såväl elev som vårdnadshavare ska erbjudas att delta i detta arbete.

9 § Åtgärdsprogrammet beslutas av rektorn. Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11 § eller i form av anpassad studiegång enligt 12 § får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan (andra stycket).

Skolans rektor fattar beslut om åtgärdsprogrammet, även om texten på den sista raden låter förstå att det beträffande åtgärdsprogram kan handla om vissa undantag i fråga om beslutanderätten. Det vill säga att det finns möjligheter för rektorn att inrätta en viss delegationsordning på skolan, genom att uppdra åt någon annan att besluta i vissa frågor, allt enligt skollagens 2 kap. 10 §, andra stycket. Om det särskilda stödet ska ges i en så kallad särskild undervisningsgrupp, som så kallad enskild undervisning eller i form av anpassad studiegång får emellertid inte rektor delegera beslutanderätten.

10 § För en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan ska det särskilda stödet ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås.

I 10 § under rubriken *Utformningen av det särskilda stödet i vissa skolformer* sägs inte mycket mer än det som skrivs under 7 § ovan. Det handlar bara om, så långt jag förstår, att de ansvariga lärarna får ta till de pedagogiska mått och steg som anses rimliga och tillämpliga i varje specifikt fall.

11 § Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

Under rubriken *Särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning* anges lagutrymmet för en ytterligare särlösning, dvs. där särskilda skäl föreligger, vilket kan förstås som en mera varaktig skolvistelse exkluderad från den ordinarie klassens sammanhang. Här skulle man således kunna tala om *särskilda*, särskilda

skäl eller behov. Av det som sagts tidigare får rektor inte delegera ett beslut av sådant slag.

I kapitlets 12 § nämns möjligheten till *anpassad studiegång*. Här anges att skolans styrelse har rätten att, efter samråd med ansvariga för elevvårdskonferensen, fatta beslut om anpassad studiegång för enskilda elever. Ett sådant beslut handlar i huvudsak om tidsmässigt anpassad eller reducerad skolgång genom att avvikelser medges från gällande timplan, ämnesundervisning och mål. För grundskolans äldre elever kan i sådana fall en viss del av skoltiden förläggas till en lämplig arbetsplats utanför själva skolan.

Vidare kan uppmärksammas det som står i skollagens 7 kap. 9 §, första stycket, vilket i allt väsentligt tar upp frågan om konkret samarbete mellan de båda skolformerna grund- och grundsärskola. Skälen till att detta uppmärksammas är att det på fler än en av de deltagande skolorna i föreliggande avhandling förekom sådana samverkansformer.

7 kap. 9 § En elev i grundskolan kan få sin utbildning inom grundsärskolan (integrerad elev), om de huvudmän som berörs är överens om detta och elevens vårdnadshavare medger det. En elev i grundsärskolan kan under samma förutsättningar få sin utbildning inom grundskolan eller sameskolan (första stycket).

Liksom i tidigare grundskoleförordning (SFS 1994:1194) återfinns rubriken *Särskild undervisning* i nu gällande skollag (se SFS 2010:800, kap. 17 §). Även om denna term kan tyckas förvillande lik det övriga som skrivs om särskilt stöd och alternativ eller kompletterande undervisning och sannolikt ofta används synonymt med dessa såväl i som utanför skolan, handlar det här om något helt annat. Genom detta utrymme i skollagen anges hur den som förestår ett sjukhus eller motsvarande, i särskilda fall, får överta den ordinarie skolhuvudmannens ansvar för undervisningen. Därmed ska sägas att termen särskild undervisning inte kan ses som ett egentligt skolorganiseringsbegrepp, då det inte har sin hemvist i den ordinarie grundskolan. Särskild undervisning är i skollagens mening alltså förbehållet den skolverksamhet som bedrivs för skolpliktiga barn vid långvarig vistelse på sjukhus eller liknande institution och inget annat. I övrigt kan noteras att ord som specialpedagog, speciallärare eller specialpedagogik inte figurerar i den gällande skollagstexten. Det ska också nämnas att det i nuvarande skolförordning (SFS 2011:185) ingenting står med bäring på skolans specialpedagogiska uppdrag, under rubriken *Särskilt stöd* hänvisas endast till skollagens 3 kapitel.

Inte heller i grundskolans läroplan (Lgr 11) med åtföljande kursplan förekommer ordet specialpedagogik eller ens några språkliga varianter av detta ord. I detta vid sidan av skollagen det kanske mest vägledande dokumentet för skolans

uppdrag och inriktning, vars huvudsakliga innehåll bör vara känt för alla lärare och skolledare, kan det synas en smula förbryllande. Följaktligen nämns inte heller specialpedagog eller speciallärare som yrke i texten, och än mindre vad sådana yrkesroller kan tänkas omfatta eller innebära. Däremot talas det återkommande om såväl lärares som rektorers särskilda ansvar för de elever som riskerar att missa målen för utbildningen. Redan under läroplanens inledningsrubrik *Skolans värdegrund och uppdrag* anges att ”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”²¹ (s. 9). Det handlar vidare om att man som lärare ska ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (s. 15). Och att detta gäller fler än den närmast ansvariga läraren, görs också tydligt, då helt enkelt samtliga anställda på skolan förväntas göra gemensam sak och delta i detta arbete: ”Alla som arbetar i skolan skall uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd...” (s. 15).

Under rubriken *Normer och Värden* ges lite mer uttalade riktlinjer till alla som arbetar i skolan. Även om detta inte i direkt mening nämns i arbetet kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd eller kring elever i skolsvårigheter, kan man förmoda att ur denna aspekt blir de demokratiska och mellanmännsliga värden som här åberopas kanske än viktigare att söka skapa och upprätthålla. Alla som arbetar i skolan uppmanas nämligen här att:

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,
- i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
- aktivt motverka diskriminering och kränkande behandling av individer eller grupper, och
- visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt. (s. 12)

Särskild vikt i detta avseende läggs också vid uppmaningen eller kanske snarare kravet på god samverkan mellan överlämnande och mottagande lärare inför och i samband med stundande klassbyten och/eller stadiövergångar. I samarbetet mellan lärare ska särskild uppmärksamhet riktas till den eller de elever som ses vara i behov av särskilt stöd. Även om saken inte ges mer utrymme än så, kan man implicit ana en oro för att sådana elever annars kan komma att fara illa i den nya och okända miljön. Ett ömsesidigt kunskaps- och erfarenhetsutbyte mellan avlämnande och mottagande lärare skulle då syfta till att reducera denna risk.

²¹ Här om inte annat kan det vara relevant att göra den historiska kopplingen till Comenius' idé om en-skola-för-alla.

3. CENTRAL STYRNING AV SPECIALPEDAGOGISK VERKSAMHET

Liksom i den tidigare gällande texten (Lpo 94) avslutas denna del av läroplanen (Lgr 11) med att rektors ansvar särskilt betonas, såväl vad gäller skolan i stort som specifikt för elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Här skrivs t.ex. om rektors särskilda ansvar för hur elevhälsan²² men också undervisningen i stort bör bedrivas. Det gäller att utforma hela verksamheten så att elevers behov av särskilt stöd tillgodoses. Vidare skrivs om rektors särskilda ansvar för kontakten mellan skola och hem vid uppmärksammade problem eller specifika skolsvårigheter. Dessutom om hennes eller hans skyldigheter att fördela resurser och stöd utifrån ”den värdering av elevernas utveckling som lärare gör” (s. 19). Det sista måste förstås som att lärares bedömningar av elevers lärande och utveckling samt inte minst identifierandet av eventuella eller rent av påtagliga skolsvårigheter, i de här sammanhangen, ges stor vikt.

Så mycket mer av betydelse skrivs egentligen inte beträffande grundskolans specialpedagogiska uppdrag och skyldigheter, i dessa centrala styrdokument. Noterbart är att gängse använda ord som specialundervisning, specialpedagogik, speciallärare, specialpedagog eller språkliga avledningar till dessa inte nämns i vare sig skollag (SFS 2010:800), skolförordning (SFS 2011:185) eller läroplan (Lgr 11) – på ett undantag när. I skollagen förekommer uttrycket *specialpedagogiska insatser* vid tre tillfällen (två gånger i samband med elevhälsans omfattning och en gång i samband med tystnadsplikt vid enskilt bedrivna verksamheter) men då utan att ge något egentligt exempel på hur sådana insatser kan ta sig uttryck. Rent *innehållsligt*, avseende specialpedagogisk verksamhet, står således inte så mycket att finna i dessa texter. Det hela kan sammanfattas med att åtgärdsprogram ska skrivas och särskilt stöd ska ges om en elev bedöms riskera att inte nå skolans mål och att sådant särskilt stöd bör ske inom ramen för klassens ordinarie verksamhet, dvs. i eller i nära anslutning till det som sker i det ordinarie klassrummet. Om stödet ska ges på annat sätt måste det föreligga särskilda skäl för detta, samt ett specifikt rektorsbeslut.

Examensordning för specialpedagoger och speciallärare

En genomgång av de specialpedagogiska inslagen i centrala styrdokument bör också uppmärksamma något om det som uttrycks i examensordningen för specialpedagog- respektive speciallärarutbildningen (SFS 2007:638). Likheterna är flera, men det går också att se vissa skillnader mellan de båda yrkena inom det specialpedagogiska fältet. För båda utbildningarna betonas vikten av att vara en kvalificerad samtalspartner, utredare och rådgivare i pedagogiska frågor, i syfte

²² Denna har ersatt begreppet *elevhälsans verksamhet* från tidigare läroplan (Lpo 94).

att kunna möta behoven hos alla elever. Det handlar i båda fallen om att identifiera och försöka undanröja hinder för lärandet, bland annat genom utvecklandet av verksamhetens lärmiljöer. Vidare talas det om förmåga och färdigheter i att delta vid utformandet och genomförandet av åtgärdsprogram. För examen ska man dessutom ha utvecklat och visat prov på självkänedom och empatisk förmåga, inte minst om specialpedagogikens etiska aspekter och med särskilt fokus på de mänskliga rättigheterna. Det dominerande intrycket är, att likheterna är många mellan respektive examensordning. Skillnaderna kan sammanfattas med följande: Specialpedagogen förväntas i sitt utvecklingsarbete verka på en mer skolövergripande nivå, dvs. på såväl individ-, grupp- som skolnivå. Speciallärarens arbete förväntas i första hand handla om att analysera skolsvårigheter på individnivå, med fokus på elevers specifika språk-, skriv-, läs- och matematikutveckling. Likheten mellan de båda yrkesrollerna är alltså stor, vilket tidigare nämnts i detta arbete. Det nya kan möjligen sägas vara att det ena inte ska ersätta det andra, utan att yrkena ska komplettera varandra i skolans specialpedagogiska verksamhet.

Om denna text ska ses som ett styrdokument, jämlikt de texter som har berörts tidigare, kan emellertid diskuteras. Det är knappast troligt att examensordningen för specialpedagoger respektive speciallärare är så känd i den vardagliga skolpraktiken som skolans lag- och förordningstexter (Lgr 11; SFS 2010:800; SFS 2011:185). Funktionen i examensordningen är inte heller i första hand riktad mot skolpraktiken i sig, utan kretsar av förklarliga skäl kring de färdigheter, förmågor och förhållningssätt som respektive studerande inom dessa yrken bör ha utvecklat under studietiden. För utbildade specialpedagoger och speciallärare kan emellertid examensordningen vara av särskild vikt, och det är nog främst genom dem som dess innehåll kan nå eventuell spridning utanför själva högskolekontexten.

En kort summering av de centrala styrdokumenterna utmynnar i att de i huvudsak är allmänt hållna och knapphändert skrivna beträffande skolans specialpedagogik. De direkt tvingande eller strikt styrande inslagen är få, och de handlar i stort om att det på varje skola ska finnas en institutionaliserad och regelbunden elevhälsa samt att åtgärdsprogram ska upprättas för elever-i-behov-av-särskilt-stöd (SFS 2010:800). Om det rent innehållsliga i dessa skrivs av begripliga skäl inte mycket, då central styrning på det direkt innehållsliga planet i dessa sammanhang knappast låter sig göras. Likväl tycks ett behov av mer utförliga skrivningar på detta område efter hand ha uppstått, sannolikt som en reaktion på det kortfattade som skrivs i de centrala styrdokumenterna. Här handlar det dock inte längre om lag- och förordningstexter, utan snarare om råd och rekommendationer.

Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram

Den mest omfattande texten och den som mest i sak anger skolors skyldighet att ge särskilt stöd där så behövs är, så vitt jag har kunnat se, Skolverkets *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* (Skolverket, 2008a). I förordet till texten anges själva skälen till att gå ut med dessa allmänna råd som sådana, och huvudskälen är att det har visat sig vara svårt för rektorer och skolor att kunna göra de pedagogiska utredningar som krävs, vidare att många skolor tenderar att lägga alltför mycket av ansvaret för elevers skolsvårigheter på den enskilde eleven samt att i de fall där en dialog har förts mellan skolan, berörd elev och vårdnadshavare har resultatet ofta blivit bättre.

I enlighet med nu gällande skollag slås i den fortsatta texten fast, att ”elever i behov av särskilt stöd ska ha ett åtgärdsprogram” (s. 7). Syftet med åtgärdsprogrammet är att dels säkerställa, att de elever som är i behov av särskilt stöd verkligen ska få ett sådant, dels att det kan fungera som stöd till personalen i det pedagogiska och specialpedagogiska arbetet kring eleven i fråga. Vidare uppmärksammas värdet av att det skriftligt dokumenterade åtgärdsprogrammet bidrar till att skapa en god överblick över det skolproblematiska i situationen som sådan. Inledningen avslutas med att en klargörande skillnad görs mellan åtgärdsprogram och individuell utvecklingsplan. Den individuella utvecklingsplanen gäller för alla elever, upprättas och revideras i samband med de termins- återkommande utvecklingssamtalen och finns med eleven under hela utbildningstiden. Åtgärdsprogram däremot är tillfälliga, tidsbestämda och kopplade till elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Alla elever har således hela tiden sina individuella utvecklingsplaner, vissa elever har, periodvis eller mer varaktigt, individuella utvecklingsplaner *och* åtgärdsprogram. Åtgärdsprogrammet ersätter alltså inte den individuella utvecklingsplanen utan upprättas i förekommande fall som ett särskilt komplement till den.

De allmänna råden betonar också vikten av att så tidigt som möjligt uppmärksamma elevers eventuella skolsvårigheter. Likaså ges rådet att i det redan tidiga skedet föra ett samtal med elevens vårdnadshavare och inte minst eleven själv, om och när en elevs skolsvårigheter anas eller upptäcks. I förekommande fall ska rektor ta ansvar för att en utredning av eventuella behov av särskilt stöd görs, och det betonas också att det bör ske skyndsamt. Vidare sägs att utredningens fokus bör vara flera än ett, dvs. för att söka skapa en större bild av det hela ska därför såväl skol-, grupp- som individnivå uppmärksammas. Att enbart uppehålla sig vid en av nivåerna – och då vanligtvis individnivån – tenderar att ge en alltför reducerad och därmed långtifrån fullödlig bild av

förhållandena. Särskilt tydligt blir detta när Skolverket ger exempel på situationer från vardagliga skolsammanhang, vilka bör föranleda att en utredning sätts igång:

När en elev i grund- eller gymnasieskolan riskerar att inte nå kunskapsmålen i något ämne ska elevens behov av särskilt stöd uppmärksammas. Andra tecken på att en elev är i behov av särskilt stöd kan vara att eleven vantrivs i skolan, har svårt att fungera i gruppen, är upprepat eller långvarigt frånvarande, har ett utagerande beteende eller drar sig undan. En del av de elever som är i behov av särskilt stöd uppvisar koncentrationssvårigheter, tal- och språksvårigheter eller psykosociala besvär. I vissa fall kan behoven vara diffusa och svårtolkade, i andra fall är de tydliga (Skolverket, 2008a, s. 10-11).

Av utdraget framträder en del av vidden av den skolproblematik som kan bli föremål för särskilda insatser och utredningar från skolans håll. Även om det inte explicit nämns, handlar elevers skolsvårigheter, att tolka av utdraget, minst lika mycket om skolans sociala mål som dess mera ämnesrelaterade kunskapsmål. Mot bakgrund av komplexiteten i flera av dessa exempel går det inte att missförstå Skolverkets råd om att utredningen måste göras på flera nivåer. Att i förekommande fall endast fokusera utredningen på exempelvis individnivå, blir i dessa sammanhang närmast orimligt att förstå.

Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) har behandlats ganska utförligt redan i inledningen av detta arbete, så en vidare genomgång av denna text görs inte här. Dock kan tilläggas att just denna text – sin huvudsakligen globala och generella inriktning till trots, vid sidan av Skolverkets allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008a) – är något av det mest utförligt skrivna av samtliga officiella specialpedagogiska dokument. Det säger emellertid inte så mycket om själva omfattningen och det *specifikt* applicerbara i fråga om särskilt stöd i dessa texter, som om det uppenbart knapphändiga som skrivits i andra och mer direkt styrande skoldokument (Lgr 11; Lpo 94; SFS 1985:1100; SFS 1994:1194; SFS 2010:800; SFS 2011:185).

Stödbehovets omfattning i ordinarie grundskola

Det är inte alldeles lätt att med bestämdhet säga hur stor andel av grundskolans elever som anses vara i behov av särskilt stöd, dvs. för vilka det upprättas åtgärdsprogram. Siffrorna varierar kraftigt. I Skolverkets (1999) rapport anger skolorna tal på mellan 10 och 40 procent. På enstaka skolor talas det om så mycket som 75 procent eller till och med att alla elever är i behov av särskilt stöd (s. 64). Längre tillbaka i tiden, i den så kallade SIA-utredningen, anges att runt 40 procent av skolans elever inte bara var i behov av utan dessutom kom i kontakt med specialundervisning (SOU 1974:53). Senare års skattningar hamnar på runt

20 procent (Andreasson, 2007; Asp Onsjö, 2006; Emanuelsson & Persson, 2002; Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007).

Som jämförelse kan nämnas att siffrorna i Storbritannien är ungefär lika stora totalt sett, men att de skiljer sig väsentligt åt t.ex. olika etniska minoriteter emellan (Dyson & Gallannaugh, 2008; se också Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007). Samma siffra, 20 procent, nämns för förhållandena bland ”primary school children” i Belgien (Lebeer et al., 2010)²³. Motsvarande siffror i Norge stannar lite oväntat vid cirka 6 procent (Skårbrevik, 2005). De stora skillnaderna i detta avseende speglar sannolikt olikheter i bedömningsgrunder, mer än verkliga skillnader ländernas elever emellan (se Lebeer et al., 2010, s. 376). Det finns inget som egentligen tyder på att svenska elever, generellt sett och i en internationell jämförelse, presterar sämre än sina norska jämnåriga. I såväl PISA- (Skolverket, 2007) som PIRLS-studierna (Skolverket, 2003b) noteras ett högre medelvärde för Sverige än för Norge. Samma sak redovisas i de så kallade TIMSS-studierna (Skolverket, 2008c); från dessa studier är det emellertid svårt att dra några egentliga slutsatser länderna emellan, då de norska eleverna där i genomsnitt är ett år yngre än de svenska.

Trots att siffrorna spretar en del kan man slå fast att en betydande andel individer anses vara i behov av särskilt stöd i skolan – såväl i Sverige som i jämförbara länder. Men vad säger oss då detta om fenomenet elever-i-behov-av-särskilt-stöd som sådant, och vad betyder det att siffrorna så går isär? Det kan inte förstås på annat sätt än att begreppet, i enlighet med det som har diskuterats ovan, i sig är oklart och skiljer sig åt innehållsligt, inte bara länderna emellan utan också inom länder (Dyson & Gallannaugh, 2008). Det tyder också på att det finns en uppenbar problematik beträffande skolors pedagogiska arbete och uppdrag att omfatta alla elever, särskilt där siffrorna är som allra högst. Vidare görs det tydligt att elevers skolsvårigheter måste ses i relation till de lärandemål och skolförväntningar som läroplaner och andra mer eller mindre uppfordrande styrmedel ger uttryck för. Det går med andra ord inte att tala om, än mindre förstå, termen elever-i-behov-av-särskilt-stöd, och inte heller specialpedagogik, utan att samtidigt tala om det skolan som företeelse och organisation förväntas åstadkomma.

²³ Även om man i samma artikel anger Sveriges siffror till endast 2(!) procent.

Styrning relaterad till skolsystemets olika nivåer

Frågan kring hur central styrning av lokala praktiker ska se ut har som tidigare nämnts varit flitigt diskuterad ända sedan den statliga maktutredningens dagar (SOU 1990:44). Det tidiga nittioalets övergång från regelstyrning till mål- och resultatstyrning inom skolområdet kan sägas vara en del av denna diskussion (Stålhammar, 1994). Mycket av de knapphändiga skrivningarna beträffande specialpedagogik i de centrala och huvudsakliga styrdokumenterna förklaras sannolikt av denna mindre detaljerade styrpolitik. Mer utförliga och tvingande skrivelser hade av allt att döma kunnat bli mer hindrande än utvecklande, då komplexiteten i och kring de specialpedagogiska frågorna närmast kräver en generellt hög frihetsgrad för de berörda i själva arbetet (jfr Skrtic, 2005). I det följande ges ett exempel på hur den politiska styrningen och dess effekter, dvs. förhållandet mellan det centrala och det lokala, omfattas av fortsatt stora utmaningar.

Empiriska exempel på skolstyrningens problematik

Resultat och slutsatser från det så kallade EGSIE-projektet ("Education Governance and Social Integration and Exclusion") kan ses som ett uttryck för skolans styrproblematik i största allmänhet och på det specialpedagogiska området i synnerhet. I projektet studerades frågan om relationen mellan styrning/policytexter och jämlikhet i skolan, sedd i termer av social inkludering respektive exkludering. Det handlade dels om att göra en översiktlig och horisontell jämförelse mellan olika länders policytexter, dels om att inom varje land göra en mera vertikal analys genom att pröva texternas koherens gentemot de olika nivåerna inom hela skolorganisationen.

I den första av flera delstudier fick medverkande forskare från ett tiotal länder till uppgift att välja ut och analysera ett antal relevanta policytexter, alltså det som vi vanligen kallar centrala styrdokument, från sina respektive hemländer. Ett av syftena med textanalysen var att uppmärksamma och skriva fram det resonemang som förs i texterna om skolans elever och lärare, samt de förväntningar på dem som däri ryms – med detta menas här såväl det explicit skrivna på raderna som det mera implicita mellan raderna. En fråga som ställs i delstudien var bland annat hur skolsubjekten, och här avses då elever och lärare, konstrueras och klassificeras i texten samt villkoren och premisserna för detta. En ytterligare fråga var att söka svar på vad som *inte* skrivs, vilket i förstone kan låta lite paradoxalt. Redaktörerna (Lindblad & Popkewitz, 2000) motiverar denna fråga med omständigheten att där t.ex. önskvärda kategoriseringar av "good, capable,

competent individuals” (s. 13) skapas, skapas också ett slags tysta kategorier av sådana som inte platsar i dessa konstruktioner.

När Popkewitz och Lindblad (2000) gör en översiktlig summering av de olika författarnas analyser av sina respektive länders policytexter, identifierade man två huvudindelningar av (orsaks)kategorier beträffande elever-i-behov-av-särskilt-stöd: externa respektive interna. De externa kategorierna kunde röra sig om minoriteter, fattigdom, klass, familjesituation, in- och omflyttning för att ge några exempel. De interna handlade om elever som agerade allmänt störande (”disruptive”), missnöjda – avogt inställda (”disaffected”), funktionshindrade eller andra mer individuella, kognitiva lärandehinder som t.ex. dyslexi. Dessa kategorier, inte minst de interna, varnar författarna, kan vara nog så vilseledande som förklaring till skolproblematiken, då de endast tycks tala om den rent instrumentella organiseringen kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Det vill säga att de i många fall mest verkar fungera som urvalsmodeller för skolresursernas fördelning och uppdelning av olika elevgrupper.

Policytexterna, eller de offentliga sociala konstruktionerna som man också kallar dem (Lindblad & Popkewitz, 2000, s. 11), ses överlag som något av retoriska frälsningsberättelser (”national salvation stories”), för respektive land (Popkewitz & Lindblad, 2000, s. 273). I ett Europa i mycket präglat av neo-liberalism och marknadsorientering, tycks det bara finnas en väg framåt. Flera av projektets författare menar att den kanske allvarligaste tystnaden rör bristen på utbildningens mål bortom de strikt ekonomiska incitamenten. Som uppmärksammas i exempelvis de brittiska förhållandena, kan denna tystnad hindra ett progressivt utvecklande av förståelsen av sambanden mellan styrning och inkludering respektive exkludering. Även om det här och var i policytexterna förs en diskussion som når en bit bortom utbildning och ekonomi, är den förhållandevis lågmäld och har svårt att nå igenom de mera högljudda talen om förbättrade skolresultat för nationens, konkurrenskraftens och ekonomins skull (se Ozga & Lawn, 2000, s. 221-222).

Vad Sverige beträffar beskrivs subjekten i termer av den goda och lärande medborgaren, som motiverad, undersökande (”inquiring”), självstyrande (”self-governance”), flexibel, ansvarstagande och välartikulerad, då såväl samhälle som arbetsmarknad är i behov av detta (Lundahl, 2000). Det handlar i de svenska texterna vidare om goda baskunskaper och en utvecklad förmåga till att orientera sig i och anpassa sig till en värld stadd i förändring. Lundahl är efter sin textanalys mycket kritisk till tystandet av det avvikande från denna ideala subjektskonstruktion. Även om hennes avslutande ord i rapporten ställs som en fråga, går det inte att undvika att se det som ett direkt påstående och ett sätt att

rycka ut till försvar för de skolelever vars röster inte gjorts hörda: ”Or does the silence in this respect reflect an unspoken conclusion or promise there is room for everyone who is prepared or fit to meet the demands of self governance and adaptability?” (s. 202).

I en uppföljande intervjustudie (Lindblad & Popkewitz, 2001), med det man kallade systemaktörer (politiker, administratörer och tjänstemän) och skolaktörer såsom lärare och rektorer, sökte man ytterligare svar på såväl styrningsproblematik som dess implikationer på inkludering och exkludering. Lundahl (2001) som i Sverige intervjuade tolv stycken systemaktörer, sex centralt placerade och sex lokala politiker, belyser svårigheterna också på systemnivån. Det finns ingen tydlig enhet, menar hon, som förenar systemen, vare sig mellan central och lokal nivå eller ens internt på respektive nivå. Olika politiska, geografiska och mera lokala intressen gör en sammanfattning spretig: ”Above all, the *conclusions* differ between actors at the central and local levels, between the political parties and between actors from different parts of Sweden” (s. 343). En majoritet av respondenterna på systemnivån var dock överens om en sak: en decentraliserad och mindre reglerad styrning av skolan är rätt väg att gå för demokratins skull.

Intervjuerna med skolans aktörer i Sverige synliggör ytterligare en brydsam aspekt på skolstyrningens förhållande till frågan om inkludering (Zackari, 2001). Många lärare tycks vara överens om att styrningen i sig kan utgöra hinder för inkludering. Det är inte den enskilda skolan som exkluderar, säger man, det är andra faktorer som spelar in där så sker. Styrsystemet, eller snarare inbyggda motsägelser de olika styrmedlen sinsemellan, om inte skapar så åtminstone bidrar till exkludering av vissa elever (jfr Haug, 1998; Nilholm, 2007b).²⁴ Huvudsakligen riktas lärarnas kritik mot konflikterna mellan generella kunskapsmål, kunskapskrav och betygssystem å ena sidan, samt respekten för elevers olikheter och skiftande förutsättningar å den andra. Villkoren för verksamheten kan dessutom vara så olika från en skola till en annan, en klass till en annan och inte minst inom klassen i sig, så de generella, centrala skolmålen upplevs på sina håll som mera hindrande än utvecklande. Som underlag och yttersta mål för detta resonemang från skolans aktörer sätts kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd, en kategori elever, som på vissa håll omfattar väldigt många (jfr Skolverket, 1999). Den ibland orimligt höga målsättningen och välskrivna retoriken i läroplaner och andra policytexter formligen krockar med de komplexa skolsitua-

²⁴ Jämför Skrtic's (Skrtic, 2005) beskrivning över de amerikanska förhållandena och spänningsfältet mellan de tre historiska utbildningsmålen ”democratic equality”, ”social mobility”, och ”social efficiency”. De två senare, menar han, är helt enkelt inte kompatibla med det förra.

tioner och den skolproblematik vissa lärare dagligen möter. Följande utdrag från en svensk förortsskola med mångkulturell och mångetnisk prägel pekar på att resurserna aldrig riktigt vill räcka till för att nå den generella målsättning som uttrycks i de lagar, förordningar och planer som ramar in skolan:

The question of priority for resources becomes a moral dilemma, which the school actors try to solve within the framework of their areas of responsibility. What is in the curriculum and other documents as school plans and activity plans do not match, and come in conflict with, the reality that the school actors tell that they are working in (Zackari, 2001, s. 399).

Det är uppenbarligen inte alltid så, att sakernas tillstånd utvecklas eller förändras i önskad och tänkt riktning bara för att det står skrivet i ett dokument. Särskilt inte som sådana ofta måste vara relativt allmänt hållna, och detta inte minst i en målstyrd verksamhet som skolans. Det finns dessutom många olika slag av så kallade styrdokument på såväl internationell, nationell som regional nivå att mer eller mindre förhålla sig till och många sammantaget är deras olika mål och riktlinjer. Olika är också deras förmåga, kraft eller roll till att styra, dvs. vissa är mer, andra är mindre, tvingande till sin karaktär.

Sammanfattning

Av genomgången framgår att den direkta styrningen beträffande skolans specialpedagogik, dvs. den *innehållsliga* styrningen, i såväl tidigare års läroplan, skollag och grundskoleförordning (Lpo 94; SFS 1985:1100; SFS 1994:1194) som i nuvarande centrala styrdokument (Lgr 11; SFS 2010:800; SFS 2011:185) är påtagligt knapphändig. Det kan för övrigt sägas att begreppet en-skola-för-alla inte omnämns i något enda av vare sig de gamla eller de nya centrala styrdokument, som här analyserats. På *några* punkter inom det specialpedagogiska området är dock den vertikala styrningen uppenbar, nämligen det att elevvårdsverksamhet och elevhälsa ska finnas på varje skolenhet samt att åtgärdsprogram ska upprättas för elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Det har i det senast skrivna dokumenten markerats än mer: avsnittet om åtgärdsprogram från den gamla skrivningens grundskoleförordning (SFS 1994:1194) har t.ex. flyttats och skrivits in i den nya skollagen, dessutom har det getts en egen rubrik (SFS 2010:800). Rent formellt ska det alltså upprättas ett åtgärdsprogram för elever-i-behov-av-särskilt-stöd, rektor ska besluta om detta och elever och deras vårdnadshavare ska ges möjligheter till att ta del i detta arbete. Utöver detta sägs inte så mycket mer än att behov och åtgärder för att möta dem ska anges och framgå av åtgärdsprogrammet.

Skolverkets (2008a) *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram* har av allt att döma kommit till för att fylla ut det tomrum som kan uppstå mellan en formell men vagt innehållslig lagstiftning och den direkta skolpraktikens många dagliga utmaningar. I texten uppmärksammas såväl elevers tänkbara skolsvårigheter som hur rutiner beträffande utredningar och särskilda insatser kan se ut. Till skillnad mot lag- och förordningstexterna finns i denna text inget direkt tvingande inslag, utan det som skrivs bör ses som en samlad rådgivning i de specialpedagogiska frågorna. Av inte minst detta skäl vill jag se denna text, liksom den från Salamanca som tidigare diskuterats, som en del av den resande idén om en-skola-för-alla. Som sådana löper de tillsammans med många andra texter och pedagogiska idéer längs delvis andra vägar och följer andra logiker än den i en rationell linjeorganisation, vilket kommer att diskuteras ytterligare i kapitel 5.

Trots, eller på grund av, den i de här sammanhangen förhållandevis svaga styrningen och inramningen (jfr Bernstein, 1975), visar studier från det så kallade EGSIE-projektet att styrproblematiken²⁵ är omfattande på närmast alla nivåer och olika plan inom den i allt omfattande skolorganisationen. På det horisontella planet, alltså *inom* varje nivå, är politiker och tjänstemän sinsemellan eller var för sig, långt ifrån överens om hur skolan ska styras. Detta ligger om inte annat i själva politikens natur. Även om de neo-liberala tankarna överlag har kommit att dominera själva skrivningarna i policydokumenten, och därmed kan ge ett sken av enhetlighet, framträder skillnaderna i samband med att personer i centrala och lokala politiska positioner intervjuas. Olikheterna i politisk färg och övertygelse, geografisk hemvist och direkt lokala intressen ger därför en allt annat än enhetlig bild av den så kallade systemnivån. På det vertikala planet av skolorganisationen tycks avståndet mellan politisk retorik och vardaglig skolpraktik än större. Exemplet från den mångkulturella förortsskolan visar särskilt på detta avstånd, där lärare tvingades navigera sig fram i en praktik som kunde vara mycket olik den som skrivs fram i de generella dokumenten (jfr Assarson, 2007; Persson, 2008).

Med andra ord *innehållet* i det specialpedagogiska handlandet, alltså det som görs, kan vare sig förstås eller kontrolleras bara genom att följa linjen av strikt, rationell, vertikal styrning uppifrån och ner. Det är mot denna bakgrund och i kombination med all den skol- och elevproblematik, vilken anses kunna föranleda specialpedagogiska insatser (Skolverket, 2008a), som jag vänder mitt forskningsintresse till den direkta skolpraktiken. Med utgångspunkt ifrån själva

²⁵ Den skolstyrning som berörs i EGSIE-projektet har ju sin fokusering på ämnen som exkludering och inkludering, vilket jag menar gör det hela till en specialpedagogiskt relevant fråga.

3. CENTRAL STYRNING AV SPECIALPEDAGOGISK VERKSAMHET

görandet handlar det om, som tidigare nämnts, att söka skapa förståelse för och kunskap om hur lärare i verksamheter särskilt uppfylla och inspirerade av idén om en-skola-för-alla i sitt vardagliga arbete genomför det specialpedagogiska uppdraget i och kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd.

4. Specialpedagogisk forskning och teoribildning

Liksom innebörden av specialpedagogik som begrepp är allt annat än entydig, gäller detsamma för specialpedagogisk forskning. Forskningsfältet är vitt och snårigt och olika forskningsperspektivs utövare fungerar sida vid sida – ofta utan att ens vilja eller kunna mötas (Andrews et al., 2000; Skrtic, 1995b). I detta kapitelns första del presenteras och diskuteras olika perspektiv på specialpedagogik som forskningsområde, följt av ett avsnitt om specialpedagogisk teoribildning. Denna del syftar till och mynnar ut i den position, inspirerad av i första hand kritisk pragmatism, som utgör denna avhandlingens specialpedagogiska ingång. I kapitlets andra del redogörs för aktuella studier i och kring specialpedagogisk praktik i grundskolan, vilka alla kretsar kring och rör sig i närheten av denna avhandlingens forskningsfrågor. Medveten om de stora svårigheterna och det närmast omöjliga i att göra specialpedagogiska jämförelser olika nationer emellan (Stangvik, 2010), avslutas kapitlet likväl med en internationell utblick, genom en redogörelse för ett antal studier, vars studieobjekt redan på förhand och utifrån specifika aspekter utsetts till ett slags väl fungerande specialpedagogiska praktiker. Skälen till att uppmärksamma dessa studier är att mycket av det som där aktualiseras, vilket med viss försiktighet skulle kunna sammanfattas i termer av framgångsfaktorer, också kan förstås och appliceras på rent svenska förhållanden.

Olika perspektiv på specialpedagogisk forskning

Ordet perspektiv har sitt ursprung i latinets *perspic'ere* i grundbetydelsen *se igenom* (Wessén, 2004). Av detta följer att såväl positionen varifrån man skådar som föreställningen om vad man ska få se kommer att påverka den egentliga bilden, dvs. den bild man menar sig se. Därmed kan man säga att det råder en relation mellan det man ser och den punkt utifrån vilken man skådar. Från ett perspektiv ser vi vissa aspekter av fenomenet, från ett annat ser vi andra (jfr Marton & Booth, 2000). Det finns med andra ord inget rent betraktande, inget neutralt seende; det finns bara perspektivseende (Bolman & Deal, 2005; Nilholm, 2003). Allt som ses, ses utifrån vissa föreställningar, vissa synsätt. Mera vardagligt talar vi om att ta på oss olika slags glasögon. Och det sedda, bilden som visar sig,

tycks aldrig stå opåverkad av detta. Man skulle rent av kunna uttrycka det som, att våra utgångspunkter, föreställningar och förväntningar är med och *skapar* bilden vi ser – vilket kan gälla i inte bara mental utan också i rent visuell mening. Själva *sättet* att ta sig an en sak, eller det perspektiv vi anlägger, blir därför avgörande för vår beskrivning av hur något kan förstås (Chabris & Simons, 2010).

Två polära synsätt på specialpedagogik

Traditionellt sett finner vi två i huvudsak olika perspektiv inom det specialpedagogiska fältet. Det ena utmärks av ett individualiserat synsätt på såväl orsaker som åtgärder kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Förklaringen till en elevs skolsvårigheter har, enligt detta sätt att se, sin huvudsakliga grund i de individuella differenser som finns fördelade bland människor. Lite oförsiktigt kan det sägas, att en del elever har blivit rikligt försedda med sådan förmåga, dvs. kognitiv, social, motorisk med mera, som kan tänkas gynna lärandet i skolan. Andra har av arv eller natur fått mindre av denna kapacitet. Inom detta perspektiv ifrågasätts sällan skolans sätt att organisera den specialpedagogiska verksamheten, dvs. kontextuella eller relationella förklaringar till en elevs eventuella skolmisslyckanden får sällan något utrymme enligt detta synsätt. Historiskt sett har detta perspektiv varit helt dominerande.

Det andra perspektivet kännetecknas av ett inkluderande, deltagande och relationellt sätt att se på lärande och utveckling. Relationellt sett handlar det mera om elever *i* svårigheter än elever *med* svårigheter. Det finns med detta sätt att se inga omedelbara inlärningssvårigheter *i sig*, som någon kan vara mer eller mindre behäftad med. Däremot kan det för en elev uppstå inlärningssvårigheter *i relation* till inte bara en viss lärandeuppgift och dess mål, utan också till den omgivande kontexten, såsom lärares arbetssätt, relation till andra elever, läromedel, tid till förfogande, bristande motivation, koncentration etc.

Persson (1998) talar om dessa ytterligheter som det *kategoriska* kontra det *relationella* perspektivet och ger i en figur en schematisk bild över de båda perspektivens implikationer på den specialpedagogiska verksamheten i skolan (se s. 31). Han menar emellertid att de båda perspektiven inte ska ses som autentiska representationer av vare sig den specialpedagogiska forskningen eller verksamheten. I sin renodlade form finns helt enkelt inte denna tudelning, utan ska mera liknas vid idealtyper av de slag Weber (2000/1922) introducerade (se även McClafferty, 2000; Powell, Gammal & Simard, 2005). Med idealtyper avses sådana tankekonstruktioner som uppstår genom att sortera, renodla och betona vissa aspekter av ett fenomen. Idealtyper hjälper på så vis till att synliggöra de

föreställningar eller konstruktioner som styr, inramar, relaterar och kontrasterar vårt tänkande kring ett visst fenomen. Weber (2000/1922, s. 204) beskrev dem i termer av begreppsmässiga hjälpmedel, tillfälliga till sin karaktär. Det handlar om att ta fram det ofta outtalade, det ibland för-givet-tagna i ljuset och framför allt göra det abstrakta språkliga tänkandet mer konkret. Även om idealtyper inte är typiska i den meningen att de ger en allt igenom klar representation eller beskrivning av den empiriska världen, kan de alltså tjäna som tillfälliga referenspunkter till de fenomen, som erfars i praktiken (Skrtic, 1995b). Att Weber såg idealtyper som mer eller mindre tillfälliga till sin karaktär framgår allra tydligast, när han talar om hur den empiriska erfarenheten ska övervinna idealtypen.²⁶

Även om Persson (1998) explicit förordar det relationella perspektivet, signalerar han för att det kan ta tid innan detta kan vinna insteg och slå igenom i den specialpedagogiska verksamheten i skolan. Ett nyckelord i sammanhanget är just tidsaspekten. Medan det relationella perspektivet är mer långsiktigt till sin karaktär och likaså dess effekter, är det kategoriska mer kortsiktigt och direktverkande. Med exemplet elevers socioemotionella störningar som utgångspunkt beskriver Persson hur sådana yttringar ofta hanteras utifrån ett kategoriskt perspektiv, dvs. man sätter in, eller snarare tvingas till att sätta in, de knappa specialpedagogiska resurserna där behovet är som störst och där skolproblemet redan är ett faktum. Effekterna av detta arbete blir omedelbara – liksom för övrigt också effekten av att inget göra. De omedelbara effekterna av ett relationellt perspektiv är däremot svårare att räkna in, då det är mer långsiktigt till sin karaktär (se även Emanuelsson, Rosenqvist & Persson, 2001). Att bara ersätta det förra med det senare låter sig därför inte så lätt göras, menar Persson. Hans slutsats blir att de båda perspektiven bör få verka sida vid sida under åtminstone en övergångsperiod. I särskilt gynnsamma fall, menar han, skulle de motsatta synsätten rent av kunna bidra till ett slags dialektiskt utvecklande av den specialpedagogiska praktiken.

Ett annat men liknande sätt att benämna de båda perspektiven är i form av *individuell* kontra *socialt* synsätt (Rosenqvist & Tideman, 2000). Dessa forskare går mer radikalt tillväga i sin uppdelning och talar i termer av handikapp, diagnoser och patologier. De olika förklaringsfaktorena, individuella eller sociala, till elevers skolsvårigheter framställs genom att sidoordna och placera det ena mot det

²⁶ Weber (2000/1922) (i norsk översättning):

”De (olika idealtyper) tjenstgjorde som nødhavn inntil man lærte og finne seg til rette på de empiriske kjensgjerningers uendelige hav. At en vitenskap blir moden, betyr altså faktisk at den *overvinner* idealtypen, forsåvidt som den tenkes som et empirisk gyldig begrep eller et *klassebegrep*” (s. 212-213, min parentes).

andra. Det talas exempelvis om hur begreppet handikapp, dvs. konsekvenserna av en funktionsnedsättning i det förra fallet helt enkelt ses som mänsklig patologi, medan det i det senare kan vara ett uttryck för själva skolans patologi. Alltså antingen söks och hittas orsaken i elevers individuella differenser eller så ifrågasätts skolan som institution och organisation. Uppställt på detta sätt är det lätt att utse en ideologisk vinnare, då det sociala synsättet på elevers presumtiva skolsvårigheter alltid måste tas i beaktande, alldeles oavsett eventuellt handikapp eller annan diagnos, inte minst av etiska skäl.

Haug (1998) tillför en ytterligare dimension till resonemanget om olika perspektiv på specialpedagogik. Likt resonemanget ovan tecknar han två olika perspektiv, om än benämnda och beskrivna på ett delvis annorlunda sätt. Genom att ladda perspektiven med ytterligare normativa värdebegrepp, flera kopplade till politik utifrån den traditionella höger-vänsterskalan, leder han oss in på skolans styrningsproblematik. Han beskriver det *kompensatoriska* perspektivet som segregering och integrering och lägger i detta innebörder som högerpolitisk, restaurerande, ämnesstudieorienterad, differentierande samt betygsfokusering och individuell patologisering som förklaring till skolsvårigheter. Mot detta ställer han det *demokratiska deltagarperspektivet*, vilket han ser som inkluderande integrering med kännetecknen som vänsterpolitisk, innovativ, demokratifostrande, klassutjämnande, relationsorienterad, allmän, solidarisk, deltagarorienterad med minimering av konkurrens, examina, betyg och så vidare.

Vidare talar Haug (1998) om "bekvämligheten" i den samtida tendensen att finna biologiska förklaringar till barns skolproblem. Sådana förklaringar "löser" ofta många problem för specialister, lärare och föräldrar på en gång. En medicinsk diagnos som orsak till skolproblematiken väger av tradition tungt, och det behövs sedan inga ytterligare förklaringar. Ett i grunden ofta mycket komplext problem har fått en enkel lösning. En social förklaring däremot flyttar fokus från det enskilda barnet i sig till att också omfatta den kontext, i vilken problematiken uppstår eller visar sig. Naturvetenskap och biologi står här mot samhällsvetenskap, arv mot miljö. Och den biologiskt grundade forskningen vinner ofta i förklaringsvärde i kraft av sitt entydiga, linjärt kausala sambandstänkande – även om detta, enligt Haug, kan vara av mest skenbar klarhet (jfr Lave & Wenger, 2005b, s. 35).

Det finns emellertid inga absoluta skäl, menar Haug, att som pedagog helt avfärda alla försök till medicinska förklaringar till elevers skolsvårigheter. Sådana kan naturligtvis finnas med i bilden, men de låter sig inte så lätt upptäckas eller förklaras. Haug är därför kritisk till inte bara den vetenskapliga validiteten utan ställer sig också tveksam till det etiskt försvarbara i sådana studier och dess

effekter (jfr Kärffe, 2000). Kritiken mot validiteten kan sammanfattas med, att även om samband mellan variabler kan registreras empiriskt, säger de inget om orsakssamband. Kritiken beträffande de etiska aspekterna berör i korthet negativa bieffekter av en diagnosstämpel samt den determinism av mänskligt beteende som en sådan inte sällan för med sig.

En större grupp forskare inom det specialpedagogiska fältet gör en liknande uppdelning beträffande förhållandena inom amerikansk skolforskning, vilket man benämner "the incremental change perspective" respektive "the substantial reconceptualization perspective" (Andrews et al., 2000). Det förra syftar till gradvisa förändringar och förbättringar för elever-i-behov-av-särskilt-stöd i den direkta skolpraktiken. Det senare handlar om ett mera övergripande arbete genom att särskilt fokus riktas mot sådana socialt konstruerade förhållanden inom själva skoladministrationen, som kan tänkas framkalla det vi kallar elever-i-behov-av-särskilt-stöd (jfr Skrtic, 2005). Vart och ett av perspektiven har sitt berättigande, menar man, men de måste för den gemensamma specialpedagogiska kunskapsutvecklingens skull ta större del av varandras respektive arbeten. Författarnas slutsats blir att forskare inom det ena måste möta och rent av borde samverka med anhängare av andra perspektivet, om än med lite olika fokus.

We believe that a division of labor makes sense, wherein the incremental reformers focus on what to do on behalf of children, and the substantial reconceptualists focus on achieving the conditions necessary for promoting optimal methods (Andrews et al., 2000, s. 260).

Frågan är om de två perspektiven eller idealtyperna, så som de schematiskt har tecknats ovan, utgör lämpliga verktyg eller begreppsmässiga hjälpmedel för att beskriva specialpedagogisk forskning och verksamhet. Den enkla indelningen har några år på nacken och i likhet med Andrews m.fl. (2000) finns tankar också i Sverige om ett mer utvecklat synsätt. Flera forskare har därför utformat delvis andra sätt att beskriva och söka omfatta mer av komplexiteten inom det specialpedagogiska fältet.

Ytterligare sätt att perspektivera specialpedagogik

Istället för att begränsa sig till två motsatta synsätt presenterar t.ex. Nilholm (2003) tre olika perspektiv på begreppet specialpedagogik: det kompensatoriska, det kritiska samt dilemmaperspektivet. Det kompensatoriska liknar det kategoriska och kännetecknas av ett individorienterat synsätt. Här handlar det om skolans skyldighet att kompensera för de brister eller lärandehinder som individen bär med sig till skolan. Inom detta perspektiv är kategorisering och diagnos-

tisering av elever centrala inslag. Endast liten uppmärksamhet ägnas åt skolans lärandemiljö. Dess styrning, ledning och organisering ifrågasätts sällan och knappast heller dess traditionella sätt att arbeta.

Det kritiska perspektivet har sin utgångspunkt i och ifrågasätter de samhälleliga förhållanden inom vilka skolan verkar och medverkar. Sett utifrån detta perspektiv är själva förekomsten av specialpedagogik ett uttryck för samhällets och skolans misslyckande. Orättvis maktfördelning, socialt och kulturellt förtryck, starka gruppers tolkningsföreträde samt samhällelig normering av elevers kunskaper bidrar alla till att specialpedagogiska behov skapas. Huvudtanken inom detta perspektiv är, att om samhället och därmed också skolan i väsentliga avseenden struktureras om, kan specialpedagogik som begrepp i skolan rent av komma att bli överflödigt.

Dessa båda sätt att beskriva perspektiven stämmer väl överens med det som tecknas av Andrews m.fl. (2000), men istället för att förespråka ett konkret samarbete mellan sidorna presenteras ett annat sätt att se på saken, det Nilholm kallar dilemmaperspektivet. Detta ställs mot såväl det kompensatoriska som det kritiska perspektivet, då de båda senare ses som alltför reduktionistiska. Här menar Nilholm att inget av perspektiven, ensamt eller ens tillsammans, förmår omfatta den komplexitet och de motsägelser eller motsättningar,²⁷ som kännetecknar skolan och dess uppdrag. Hans utgångspunkt är att skoluppdraget i många stycken är just motsägelsefullt, eller åtminstone innehåller väsentliga delar som motsäger varandra. Och det är inom en sådan beskrivning skolan som organisation dagligen verkar. Det kan t.ex. handla om kollektivism kontra individualism, elitism kontra likvärdighet och bredd etc. (Nilholm, 2006c). Ett mer konkret exempel kan vara det paradoxala i skolsystemets uppgift att å ena sidan förväntas utveckla hela elevgruppen till en generell och allmänt godkänd kunskapsnivå, och å andra sidan anpassa undervisningens mål till elevers specifika olikheter (jfr Ahl, 2007). Som ytterligare exempel nämns det tveeggade i det att identifiera elevers skolsvårigheter: "If one identifies groups of children, one risks stigmatizing them. However, if one does not identify groups of children, one risks neglecting children who need more support" (Nilholm, 2006c, s. 435).

Ahlberg (2007a, 2007b) ställer, i likhet med Nilholm, frågan om de två dominerande perspektivens (hon kallar dem det individriktade perspektivet resp. deltagarperspektivet) förmåga till att omfatta bilden av nutida specialpedagogisk forskning. Hon tycks i stort dela den kritik som har riktats

²⁷ Se Lindholm (1999, s. 93) och hans distinktion mellan begreppen, där *motsägelser* sker på tankemässig och språklig nivå, medan *motsättningar* hänförs till något som sker i mer faktiska termer.

mot de två huvudperspektivens begränsade förmåga till att omfatta komplexiteten inom det specialpedagogiska fältet. Dessutom menar hon, att de saknar förankring bland dem som verkar i den vardagliga skolpraktiken. Också hon ser behovet av att utveckla nya perspektiv, inte minst för att kunna möta den generella kritik, vilken ofta riktas mot det specialpedagogiska forskningsfältet som helhet. Ahlbergs (2007a, 2007b) förslag och bidrag till en väg framåt blir det hon valt att kalla det kommunikativa relationsinriktade perspektivet, där ”forskningsintresset är riktat mot att granska sambanden mellan skolan som samhällelig institution, den sociala praktiken och den enskilde elevens förutsättningar att lära” (2007b, s. 89).

Detta perspektiv, eller kunskapsobjekt som det också benämns, har sin huvudsakliga grund i en sociokulturell tradition (Säljö, 2005). Det sociokulturella sätter fokus på lärandets kontext, de situerade och sociala sammanhangen i vilka den lärande rör sig och vistas. Perspektivet, som är empiriskt grundat, tar sin utgångspunkt ifrån att en inkluderande, allomfattande verksamhet i skolan, dvs. en-skola-för-alla, har ett högt samhälleligt och demokratiskt värde. Samtidigt ställs det frågor kring vad inkludering eller en-skola-för-alla egentligen innebär, och man vänder sig först och främst till den vardagliga skolpraktiken för att söka svar. Med särskilt fokus på de samverkande begreppen kommunikation, delaktighet och lärande söker man förstå den specialpedagogiska praktiken i olika skolformer (se t.ex. Ahlberg, 1999; Ahlberg, Klasson & Nordevall, 2002; Jakobsson, 2002; Möllås, 2009; Nordevall, 2011).

Hausstätter (2004) förespråkar, i viss likhet med flera av de hittills refererade, en mera pragmatisk syn på specialpedagogisk forskning. Vad vi måste göra för att komma vidare, menar han, är att först svara på frågan om specialpedagogikens bas eller minsta gemensamma nämnare. För oberoende av om man kallar variationerna i forskningsintresset för olika perspektiv eller *forskningsprogram* som han själv föreslår, återstår ändå i huvudsak samma fråga att lösa. Själv svarar han på frågan på följande sätt:

Let us not make this answer too difficult. The common denominator for all researchers in this area is that they, in some way or another, want to help and support people who have such problems that they find it difficult to cope with what at first sight looks to be normal behaviour (s. 371).

Booth (1998) närmast rannsakar hela det specialpedagogiska forskningsfältet, om man nu ens mot bakgrund av hans kritik kan tala om ett sådant. Kritiken handlar bland annat om avsaknaden av en tydlig definition och avgränsning av själva fältet, undvikandet av intern kritik samt det han kallar en *överproduktion* av specialpedagogisk kunskap. Definitionsfrågan tycks vara svårlöst och inte heller

Booth lyckas med detta, då han egentligen inte visar några uttalade ambitioner att söka lösa den. Däremot problematiserar han och visar på de fallgropar som hela tiden verkar kanta ämnet specialpedagogik. Exempel ges på hur tvetydigheten i att förstå och tolka specialpedagogikens innebörd och verkningar ibland är så stor, att en sats lätt kan vändas till sin motsats. I vissa fall kan specialpedagogik ses som en förändrande kraft. Genom att fokusera på de motsättningar som uppstår mellan massutbildning och elevers individuella villkor och lärande kan specialpedagogiska insatser fungera som förebild för all pedagogik och didaktik. I andra fall kan specialpedagogik bli ett medel för transformering av ett utbildningssystem misslyckande till enskilda elevers misslyckanden.

Vidare talar Booth om avsaknaden av en kritisk hållning inom forskning och akademi och förklarar det med uttrycket *det diplomatiska imperativet*, dvs. att inom vissa kretsar upprätthålla social harmoni genom att undvika ett uppriktigt granskande av varandras arbeten. Detta, menar han, står i vägen för hela kunskapsutvecklingen inom det specialpedagogiska fältet. Inte heller verkar en aldrig sinande ström av specialpedagogisk forskning erbjuda en lösning, enligt Booths sätt att se. Ökad kvantitet av något i grunden odefinierat ger inte med nödvändighet ökad kvalitet. Tvärtom, menar han: "As output goes up, quality is reduced" (s. 88). Därmed inte sagt att Booth ska förstås i termer av att "less is more", eller att ens en tydligare skrivning inom specialpedagogisk forskning rätar ut alla frågetecken. Det tycks vara än mer komplicerat. Oenigheten, menar Booth, mellan olika kretsar inom det specialpedagogiska fältet bottnar i såväl starka politiska övertygelser som professionella och personliga preferenser (jfr Nilholm, 2007a).

Av oenigheten och det i grunden odefinierade följer att man knappast kan tala om någon utpräglad specialpedagogisk teoribildning. En bedömaregrupp under ledning av Peder Haug (Höskoleverket, 2006) slog också fast att specialpedagogiken generellt sett har en alltför svag forskningsbas. Man förklarade det med att mycket lite forskning har fokuserat på sådant som exempelvis specialpedagogers arbete och roll i skolpraktiken, dvs. empiriska studier av specialpedagogisk verksamhet. Samma bedömare varnade för att ideologi snarare än empiri och teoribildning kan komma att prägla verksamhetsfältet. Persson (1998) uppmärksammade också detta och hävdade i sin tur att om specialpedagogiken har svag teorianknytning är risken uppenbar, att andra discipliners teorier fyller ut det vakuum, som där uppstår. En förklaring kan vara att specialpedagogik i första hand ses som en praktisk aktivitet, dvs. något som görs. Men att väsensskilja praktik från teori är knappast möjligt att göra, då all

praktik i någon mening har teoretiska beröringspunkter (jfr Clark, Dyson & Millward, 1998, s. 156).

I linje med detta konstaterar Ahlberg (2009b), i inledningskapitlet till en antologi om specialpedagogisk forskning, att specialpedagogik som forskningsområde ännu inte har utvecklat någon så kallad ”grand theory” (se också Ahlberg, 2007a). Och sannolikt ska man förstå henne så, att det inte heller är rimligt att vänta sig det. Däremot verkar hon inte dela bedömargruppens (Högskoleverket, 2006) mening om den bristfälliga eller obetydliga praktiktäna forskningen, utan ger en översikt över åtskilliga studier utförda i eller i direkt anslutning till den specialpedagogiska verksamheten (Ahlberg, 2007b). Istället för att ta sin utgångspunkt från en gemensam teoribildning kännetecknas dessa studier av en mångfald av teoretiska inslag och kopplingar, ofta av eklektiskt slag, vilket Ahlberg verkar betrakta mer som en tillgång än en brist. Utifrån detta, menar hon, har det kunnat utvecklas ett slags lokala teorier inom specialpedagogiken. Några exempel som ges är kring läs- och skrivsvårigheter och kring specialpedagogens roll som handledare av personal. I sådana mera kontextuella teorier kan rymmas specialpedagogiska begrepp och vetenskapliga verktyg, vilka kan såväl tillämpas som utvecklas i mötet med empirin. Trots att mycket redan görs och har gjorts, betonar Ahlberg (2009a, s. 344) vikten av att företa ytterligare empiriska studier i skolans specialpedagogiska praktik.

Genomgången så här långt i kapitlet är tänkt att ge en bild av den komplexitet och de politiska intentioner, som karakteriserar inte bara specialpedagogik som forskningsområde, utan också som verksamhet i skolan. För att söka sammanfatta och förenkla handlar det huvudsakligen om två ting. Givet en viss skolproblematik som kan sägas kräva eller ropa på särskilda insatser, dvs. specialpedagogik, verkar huvudfrågan alltjämt vara individen kontra omgivande faktorer som förklaringsgrund till problematiken. Alltså i stor likhet med det resonemang som har förts ovan i anslutning till Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006).

Men oavsett om man presenterar ett, två eller tre perspektiv verkar i princip samtliga forskare, som här refereras till, vara överens om att specialpedagogik måste ses som en relationell företeelse. Att anlägga ett ensidigt individperspektiv på elevers skolsvårigheter är således inte tillräckligt och, som tidigare diskuterats, inte heller etiskt försvarbart. Att istället ensidigt lägga skulden på samhällets makrostruktur kan ju göras, men de spelregler som finns – vilka förstås kan och också bör ifrågasättas (Skrtic, 1995b, 2005) – är trots allt de som för stunden gäller. Det är inom dessa ramar den enskilda skolan och dess representanter dagligen verkar, och likt alla andra organisationer har också skolan som

organisation betraktat en huvuduppgift att utföra, dvs. alla elevers lärande och utveckling.²⁸

Kritisk pragmatism – där olika perspektiv kan rymmas

En forskare som har visat sig särskilt angelägen om att ta itu med problematiken och oenigheten inom det specialpedagogiska fältet är amerikanen Thomas M. Skrtic. Detta gör han bland annat genom att placera specialpedagogiken i ett organisationsteoretiskt, eller närmare bestämt i ett pragmatiskt och i viss mening handlingsteoretiskt sammanhang. Huvudproblemet, menar Skrtic, är inte det att flera perspektiv rymms inom fältet, utan just det att de aldrig verkar vilja mötas och kritiseras på en gemensam arena (Skrtic, 1995a, 1995b, 1995c, 2005). Ställda sida vid sida utan att egentligen mötas bidrar respektive perspektiv knappast till den *totala* kunskapsbildningen inom det specialpedagogiska fältet, menar Skrtic. Han uppmärksammar därför begreppet ”antifoundationalism”, dvs. det att låta flera perspektiv och forskningsintressen få mötas i en öppen dialog i stället för att hävda sig ansluten till det ena eller det andra som det enda rätta. Det senare revirtänkandet, menar han, har lett till och leder fortsättningsvis till två fundamentala problem²⁹ inom samhällsvetenskap generellt och då inte minst inom det specialpedagogiska fältet. (1) Dels handlar det om den produktiva fas i den vetenskapliga kunskapsutvecklingen, som Kuhn (1996)³⁰ kallar ”normal science”, aldrig blir av, (2) dels hindrar det fältets generella kunskapsproduktion och -tillväxt. ”Antifoundationalism” skulle, hävdar Skrtic, i sin förlängning kunna bidra till att en för den specialpedagogiska kunskapsstillväxten mera gynnsam utveckling kan ta fart (Skrtic, 1995b).

Rotad i traditionen efter John Dewey (1999/1916) och amerikansk pragmatism föreslår Skrtic sina tankar om ett sådant nytt synsätt, vilket han valt att kalla *kritisk pragmatism* (”critical pragmatism”). I centrum sätts här det ömsesidiga förhållandet mellan demokrati och utbildning: demokrati för utbildning och utbildning för att upprätthålla och utveckla demokratin. Skrtic förlägger i och med detta sitt huvudsakliga resonemang till den vardagliga

²⁸ Även om vissa skulle hävda att det också handlar om att *sortera* elever för vidare studier samt *reproducera* det normativa och för-givet-tagna, är det, menar jag, i huvudsak ambitionen beträffande elevers lärande och utveckling som bäst kännetecknar en organisation som skolans.

²⁹ Där det senare väl huvudsakligen är en följd av det förra.

³⁰ Skrtic säger sig vara fullt medveten om det alltid lika problematiska i att applicera Kuhns (1996) tänkande i en samhällsvetenskaplig kontext. Det är emellertid utvecklingskraften i själva mötet mellan olika perspektiv han vill åt: ”... the emergence of antifoundationalism in the social sciences is equivalent in magnitude, if not in form, to an episode of Kuhnian revolutionary science” (Skrtic, 1995b, s. 40).

skolpraktiken och pekar på en hel del svagheter kring skolans organisering, och då inte minst i termer av specialpedagogik. Framför allt kritiseras skolans byråkratiska historia, grundad i den rationella, maskinella synen på organiserad och centralt styrd verksamhet, vilken ofta är alltför illa anpassad till de specifika, plötsliga, oväntade och inte sällan oönskade situationer som uppstår i skolan. Skolan är så annorlunda mot att liknas vid en strikt rationell organisation, menar Skrtic, kopplingarna mellan dess olika delar finns där förstås, men det är en löst kopplad organisation (jfr Weick, 2001). Eftersom osäkerheten i organisationens dagliga arbete är stor, måste också verksamhetens dynamik och anpassningsförmåga vara det. Sådana situationer, framhåller Skrtic, kräver istället en icke-byråkratisk problemlösande organisering, dvs. en så kallad *adhocрати* (Skrtic, 1995a, 2005; Skrtic, Sailor & Gee, 1996).

Adhocracies are the inverse of the bureaucratic form. They emerge in dynamic markets, extremely uncertain environments in which innovation and adaptation are essential for survival (Skrtic, 1995c, s. 203).

Skrtic förtydligar skillnaden mellan de båda organisationsmodellerna: ställd inför ett specifikt problem söker byråkratin lösa det genom på förhand kända uttänkta och generellt avpassade insatser, *adhocратin*, å sin sida, söker finna nya, tidigare okända lösningar, specifikt anpassade till det specifika problemets art. Det senare förutsätter en mer viljebaserad handlingsinriktning, där människor intar, och ges möjlighet till att inta, en i huvudsak kontextuell och kreativ roll i problemlösningen – dvs. där de är med och skapar sin sociala arbetsmiljö snarare än att enbart kontrolleras av den (Skrtic, 1995b).

Att kritisk pragmatism har med nyttighet, funktion och användbarhet, dvs. med pragmatism att göra framgår klart. Men vari ligger då det kritiska? För att förklara skiljer Skrtic på två former av pragmatism: *naiv* respektive *kritisk* pragmatism. Med *naiv* pragmatism avser han ett slags aningslöst expedierande av en till synes fullt funktionell rationalitet, dvs. där allt är i sin ordning och systemet i sin helhet ska hållas intakt. Den *kritiska* pragmatismen däremot, ifrågasätter organisationers själva rationalitet och pekar på sådant som är kritiskt också inom verksamhetens styrning, exempelvis beträffande dess ramfaktorer, *samtidigt* som den verkar och söker förstå den sociala skolpraktiken. Om det förra riktas in mot hela skolväsendets immanenta inkongruenser och hindrande strukturer, kan det senare exempelvis handla om att studera innovativa praktikers arbete i deras gemensamma strävan efter en förbättrad praktik. Det finns med andra ord inga omedelbara motsättningar, forskningsmässigt sett, mellan att rikta fokus mot så skilda studieobjekt inom det specialpedagogiska fältet. Målet, menar Skrtic, är i en mening detsamma:

Like philosophical pragmatism, the goal of critical pragmatism is not certainty; it does not seek objective knowledge or monological truth. Rather, its goal is education, or self-formation; it is a pedagogical process of remaking ourselves by redescribing our practices, discourses, and institutions in alternative theoretical and metatheoretical languages (Skrtic, 1995b, s. 45).

Som pragmatiker i Deweys (1999/1916) anda är det de mänskliga etiska, moraliska och demokratiska värdena som är såväl de specialpedagogiska handlingarnas som dess forsknings själva validitetsgrund. Det är med andra ord det som kan berättigas som gott, mest rätt, mest rättvist och så vidare, som är specialpedagogikens mått ur ett kritiskt pragmatiskt perspektiv – och för att ytterligare förtydliga: ”In the adhocratic school, educational equity is the way to educational excellence” (Skrtic, 1995a, s. 251). ”Educational equity” blir uttryckt på detta sätt närmast synonymt med svenskans en-skola-för-alla.

Studiens positionering och närmande till den specialpedagogiska praktiken

Min position i detta socialkonstruktivistiska projekt syns förenligt med det handlingsteoretiska synsätt som beskrivs i termer av adhocrati och kritisk pragmatism (Skrtic, 1995b, 2005; Skrtic et al., 1996). Kunskapsintresset (kring vilket ett fördjupat resonemang kommer att föras längre fram i detta arbete) handlar om förståelse och förklaring och kan vidare beskrivas i pragmatiska (Skrtic, 2005) men också i performativa termer (Czarniawska, 2005a; Latour, 1998; Lounsbury & Crumley, 2007). Dessa tankegångar är sannolikt inte heller alldeles främmande överfört till svenska förhållanden, då huvudlinjerna i resonemanget känns igen från flera håll (Ahlberg, 2007a, 2007b; Helldin, 2002, 2007; Nilholm, 2006b). Särskilt relevant blir det när skolsvårigheterna och de pedagogiska utmaningarna från den direkta verksamheten sätts in i ett organisations- och handlingsteoretiskt sammanhang. I denna strävan sätter Skrtic stort hopp till särskilt innovativa lärares sätt att arbeta och förstå sitt uppdrag, förutsatt att dessa tillåts arbeta i något som åtminstone *liknar* en adhocrati (Mintzberg, 1979). Han talar t.ex. i ett sammanhang om att studera och söka förstå ett slags ”practical rationality” (Skrtic, 2005) och i ett annat om en ”cultural logic” av samarbetande och innovativa lärare (Skrtic et al., 1996). En svensk motsvarighet till detta kan vara strävan efter de lokala eller kontextuella teorier som t.ex. Ahlberg (2009b) talar om.

Att en skolas möjlighet till att praktisera ett slags adhocrati är mer utbredd i Sverige än vad som syns vara fallet i Skrtic’s USA, utgör en av grundförställningarna i detta avhandlingsarbete – särskilt som ett selektivt och självvalt urvalsförfarande tillämpas. Det är alltså mot denna bakgrund jag närmar mig den specialpedagogiska praktiken, dvs. om inte lärare och andra som arbetar i skolan

ges en möjlighet att göra vad de i stunden finner vara bäst eller närmast nödvändigt faller såväl intentioner som design platt till marken i detta arbete. Allt detta, menar jag, liknar och ryms inom det som bland annat Weick (1995, 2001; Weick et al., 2005) kallar ”sensemaking” i organisationer, vilket utgör såväl grund som ett utav analysverktygen i detta arbete och som kommer att behandlas mer ingående längre fram i texten.

Studier i specialpedagogisk praktik

I det följande presenteras ett urval av praktikinära studier, vilka alla kan sägas syfta till ökad förståelse och utveckling av en-skola-för-alla och/eller inkludering. Samtliga studier har därför tydliga beröringspunkter till det övergripande forskningsintresset i denna avhandling. Forskningsobjektet, arbetet i och kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, är ofta likartat i dessa studier om än baserat på olika forskningsfrågor, metodval, urvals-förfarande och/eller analysverktyg. Urvals-underlaget³¹ bestod dels av aktuella och relevanta svenska doktorsavhandlingar, dels av studier publicerade i internationella tidskrifter och genomgången delas upp i två huvuddelar. Den första delen består av enbart svensk forskning som studerar olika aspekter av skolsituationen kring kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Den andra delen redogör för ett antal internationella studier, vilka har samlats under temat väl fungerande specialpedagogiska praktiker. Forskningsöversikten sker huvudsakligen i rent deskriptiva termer, följt av en sammanfattning av mer analytisk karaktär. I sammanfattningens sista stycke görs en positionering av föreliggande studie i relation till tidigare forskning i specialpedagogisk praktik.

Praktikinära studier i svensk kontext

Då specialpedagogik, liksom övrig verksamhet i skolan, i allt väsentligt är av normativ karaktär och måste ses i relation till de översiktliga samhälleliga målen för verksamheten, avgränsas denna del av forskningsöversikten till att omfatta enbart svenska förhållanden. Studierna som uppmärksammas kretsar i huvudsak

³¹ Underlaget till de studier som här redovisas utgörs bland annat av de avhandlingar (från 2006 och framåt) med specialpedagogiska förtecken som presenteras på Skolportens website, kompletterat med några relevanta studier av lite äldre datum. Den mer omfattande artikelsökningen gjordes sedan i databasen ERIC (EBSCO), med fyra olika söksammansättningar. Sökkombinationen *inclus* + swed** resulterade i 106 träffar vars respektive abstract utgjorde en första sortering, ur detta vaskades ett tjugotal relevanta artiklar fram och lästes i fulltext. Samma procedur följde med respektive sökorden *special education + swed** (155), *salamanca* (33) och *inclusion + inclusive + practice* (av 1130 träffar valdes här de 400 första).

kring frågor om elevers delaktighets- och lärandesituationer i den ordinarie grundskolan samt lärares meningsskapande i detta avseende.

Elevers delaktighet och lärares samverkan

Nyberg, Henricsson och Rydell (2008) genomförde en longitudinell studie om delaktighet med särskilt fokus på kamratrelationer, och hur dessa kom att utvecklas över tid. Studien handlade dels om elevers upplevelse av ensamhet i skolan, dels om hur kamratskapet, eller bristen på detsamma, skattades av omgivningen ("peer acceptance"). Efter att ha följt eleverna under en femårsperiod gavs en ganska nedslående bild av hur relationer klasskamrater emellan tenderar att snabbt bli tämligen statiska. Ett svagt accepterande i den närmaste kretsen under de tidiga skolåren – ofta till följd av ett mindre önskvärt socialt beteende, aggressioner eller liknande – verkar vara svårt att reparera ju längre tiden går. Elever, utifrån lärares skattningar, som över tid gjort påtagliga framsteg av den sociala förmågan och på så vis utvecklat sitt samspel med andra, blir likväl sällan valda av andra. Det gamla beteendet, som omgivningen sett som problematiskt beträffande kamratrelationen, tycks fortsättningsvis utgöra en hindrande faktor. Essensen av forskarnas råd till verksamma lärare lyder därför: ju snabbare man kan bidra till en förbättring av elevers problematiska och kamrathindrande beteenden, desto bättre.

Olika elevgruppers delaktighet i skolan fokuserades i en serie studier av Eriksson m.fl. och finns sammanfattade i hennes avhandling (Eriksson, 2006). Det genomgående temat var elevers delaktighet, och då framför allt elever med olika former av funktionsnedsättningar och deras upplevelser av delaktighet. Med utgångspunkt från det så kallade "ABILITIESindex"³², delades elever in i olika grupper baserade på identifierade funktionsnedsättningar. I en första enkätstudie riktades fokus mot vad delaktighet kunde sägas innebära för en elev med någon form av funktionsnedsättning. Tre huvudteman bestående av (1) konkret aktivitet, (2) känsla av delaktighet och (3) kontext sågs här fånga själva essensen av begreppet delaktighet, och de tre delarna beskrevs i studien vara invävd och ömsesidigt relaterade till varandra. "Activity and experience of participation is dependent on the context. It is through activity within a specific context that the individual experience a positive feeling of participation" (s. 236). Man konstaterade också att delaktighetsbegreppet tog sig alltmer abstrakt form och sågs bli mer omfattande inom grupperna i takt med elevernas stigande ålder. Dock fann man i studien inga signifikanta skillnader beträffande delaktighets-

³² ABILITIESindex – akronym för nio olika sociala, kognitiva och fysiskt/kroppsliga förmågor i avsikt att identifiera eventuella lärandehinder på individnivå (Simeonsson & Bailey, 1991).

begreppet grupperna med funktionsnedsättningar sinsemellan (Eriksson & Granlund, 2004a). En ytterligare enkätstudie, där elevgrupper med olika funktionsnedsättningar ställs mot en kontrollgrupp utan funktionsnedsättning, visade emellertid på att den förra gruppen skattade sin upplevda grad av delaktighet i skolan lägre än gruppen utan funktionsnedsättning. Särskilt tydlig var skillnaden i de friare och mera ostrukturerade aktiviteterna i form av raster och annat (Eriksson & Granlund, 2004b).

I en uppföljande studie av mer kvalitativt slag observerades och intervjuades under en dag 66 elever, hälften med (grupp 1) respektive hälften utan identifierade funktionsnedsättningar (grupp 2) (Eriksson, Welander & Granlund, 2007). Här visade resultatet att elever med funktionsnedsättningar generellt sett sågs ha och tillika upplevde sig ha en lägre grad av delaktighet, såväl i ostrukturerade aktiviteter som i mera strukturerade, än motsvarande elever i kontrollgruppen. Beträffande de strukturerade aktiviteterna (läs: lektionerna) sågs elever från grupp 1 avvika från den huvudsakliga aktiviteten inne i klassrummet vid 39 av totalt 185 observationer. Särskilt frekvent verkade detta vara, när ämnet matematik stod på schemat (14 av 25 observationer), då en del elever här gavs särskilt stöd ofta utanför själva klassrummet. Vidare konstaterades att gruppen elever med funktionsnedsättningar upplevde sig ha färre vänner och dessutom bedömde sin grad av självstyre eller autonomi lägre än kontrollgruppen (gr. 2). I studiens diskussion pekar forskarna ut en aspekt, som torde kunna predicera större delaktighet också under den mindre strukturerade och mindre lärarledda delen av skoldagen. ”It indicates that good emotional support (från läraren) in structured situations is a good predictor for engagement during breaks” (s. 495, min parentes).

Hemmingsson, Gustavsson och Townsend (2007) studerade delaktigheten för elever med fysiska och motoriska funktionshinder i grundskolan. Studien handlade dels om hur det i skolan arrangerades för dessa elever, dels om hur samarbetet mellan lärare och habiliteringspersonal såg ut. Utan att fördenskull lägga skulden på någondera parten redovisas en något dyster bild av samarbetet som sådant mellan lärare och terapeuter från habiliteringen. Särskilt framträdande blir det beträffande parternas bristande samsyn vad delaktighet i de här sammanhangen bör innebära. Gapet i förståelse mellan lärarnas och terapeuternas syn på verklig delaktighet verkade sällan eller aldrig kunna överbryggas. Där lärarna tyckte sig ha kommit tämligen långt beträffande delaktighet, ville terapeuterna så mycket mer.

Problematiken kanske bäst sammanfattas med orden ”Different goals, different roles” (s. 393) som inleder diskussionsavsnittets första stycke, dvs.

olikheterna i fokus de båda personalgrupperna emellan. Medan habiliteringspersonalen ofta hade den enskilda individens situation som sitt enda eller huvudsakliga fokus, låg lärarnas fokus på att ge de bästa möjligheterna och förutsättningarna till klassen som helhet. Vidare fokuserades lärarnas arbete med delaktigheten huvudsakligen till det som skedde inne i klassrummet. Habiliteringspersonalen däremot menade att delaktigheten måste omfatta alla sorters deltagande i skoldagens aktiviteter, och då inte minst det som skedde utanför själva klassrummet. Av forskarna att döma resulterade brister i samverkan i att eleverna inte gavs optimala möjligheter till delaktighet.

Jakobsson (2002) studerade skolsituationen för femtio elever med svårartade syndromdiagnoser. Runt hälften av eleverna gick i den ordinarie grundskolan, medan den andra hälften befann sig i antingen grundsärskola eller träningskola. En av studiens frågeställningar kretsade kring villkor, sammanhang och relationer, vilka kunde ha betydelse för hur dessa elevers skolsituation kom att se ut. Vidare ställdes frågan om dessa diagnosers betydelse i och för själva skolarbetet, och frågan besvarades med att betydelsen av diagnoser av dessa slag sågs vara som störst för barnens föräldrar. Det skingrade oron och underlättade vid eventuella påtryckningar för ytterligare resurser kring det egna barnet. Lärare däremot var inte lika entydigt positiva till diagnostiseringens effekter, detta då en diagnos i sig inte alltid verkar kunna förklara vad som konkret bör göras i det pedagogiska arbetet.

Avgörande faktorer för framgång – här elevers delaktighet och lärande – var i huvudsak lärares arbets- och förhållningssätt samt utformandet av de aktiviteter och strukturer som skoldagen innehöll. Det gällde för lärarna att hela tiden se över de dagliga rutinerna i skolan, framför allt sådana skolsituationer som i sämsta fall kunde leda till stora misslyckanden för eleverna. Exempel på sådana som Jakobsson kallar kritiska händelser kan vara självständigt arbete, grupp-
arbete utan tydlig ledning, byte av personal, byte av aktivitet, avbrott för att gå till särskild undervisning men också bristande samverkan lärare emellan. Hon poängterar därför i sitt slutliga resonemang vikten av samverkan och uppmärksammar särskilt den goda kommunikationens betydelse och nyckelroll samt dess implikationer på såväl elevers delaktighet som lärande:

Väl fungerande kommunikation kan skapa förutsättningar för delaktighet och lärande för alla elever, oavsett om de fått en diagnos eller ej. Omvänt kan brist på kommunikation eller brott i kommunikationen på grund av konflikter eller när olika mål motverkar varandra utgöra hinder för delaktighet och lärande (Jakobsson, 2002, s. 203).

I en studie av Alexandersson (2011) uppmärksammades också vikten av lärares sätt att kommunicera och mediera i dessa sammanhang. Vidare identifierades utvecklandet av omgivande klasskamraters förmågor och förståelser som en viktig faktor för att bidra till en specifik elevs delaktighet. Studien handlade om interaktionsmönster och kretsade kring en elev med utvecklingsstörning, inskriven i särskolan men inkluderad i den ordinarie grundskolan. Beskrivet i termer av en etnografisk fallstudie videoinspelades lektioner, med särskilt fokus på nämnda elevs interaktioner med såväl sin klasslärare som sina klasskamrater. Ytterligare data bestod av så kallade fältanteckningar från deltagande observationer med samma fokus på elevens interaktion och därmed delaktighet. Avsikten var att så långt möjligt söka nå och teckna ett elevperspektiv på interaktion och delaktighet. Den teoretiska ramen i analysarbetet utgår från det socio-kulturella perspektivet på lärande och utveckling (Säljö, 2005; Vygotskij, 1978, 1986) i kombination med symbolisk interaktionism (Mead, 1976) samt det kommunikativa relationsinriktade perspektivet på specialpedagogik (Ahlberg, 2007a, 2007b). Alexandersson identifierar tre olika lärandesituationer eller snarare tre möjliga sådana, med sinsemellan olika grad av delaktighet, kring den specifika eleven. Det handlar då om att antingen vara *i*, *bredvid*, eller någonstans *mittemellan* de ordinarie aktiviteterna. Med *mittemellan* menas det att eleven rör sig i endera riktningen till att vara på väg in i alternativt ut ur det större eller allmänna sociala sammanhanget. I de fall den studerade eleven verkligen sågs vara delaktig i de lärande och sociala aktiviteterna, spelade såväl lärare som klasskamrater avgörande roller i det att mediera och brygga över hindren för ömsesidig kommunikation.

Groth (2007) intervjuade i sin avhandling tre speciallärare/-pedagoger och sex elever-i-behov-av-särskilt-stöd på skolor som han beskriver som segregerat integrerade (jfr Haug, 1998). Studien syftade till att skapa förståelse för hur speciallärares insatser – vilka mestadels utfördes som enskild undervisning eller i så kallade resursgrupper – kunde komma att påverka de berörda elevernas självbild, självvärdering och lärande. Groth konstaterar i likhet med många andra forskare att elevers självbild och självvärdering löper stor risk att ta skada av segregationen som sådan. Just genom att särskiljas konstrueras, eller åtminstone förstärks, bilden av en själv som särskild och avvikande från det normala. Dock verkar det inte vara alldeles entydigt, svart eller vitt, ens i detta sammanhang. Själva interaktionen mellan lärare och elev, och inte minst den stödjande lärarens erfarenhet, verkar ha viss betydelse: ”Om stödet ges från en erfaren tränad speciallärare så behöver det inte innebära negativa konsekvenser för elevens självbild och självvärde” (s. 126).

Efter att i allt väsentligt ha slagit fast att den egna studien överensstämmer med tidigare forskning i det som beskrivs som avskiljande åtgärdsstrukturer, framför allt att sådant påverkar elevens självbild i negativ riktning, tar Groths diskussion en lite annan vändning. Här är det inte längre särskiljningen i sig, utan kanske snarare dess karaktär och kvalitet som sätts i centrum. Det verkar i huvudsak vara när särskiljningen kopplas till skolsvårigheter och skolmisslyckanden som det mera problematiska uppstår (Groth, 2007, s. 161). Vidare sägs beträffande lärandet, ur ett elevperspektiv sett, att samtliga sex elever i stort sade sig vara positiva till det stöd de hade fått och det lärande som där hade skett.

Johansson, Davis och Geijer (2007) studerade en verksamhets delaktighets- och likvärdighetssträvan med fokus på etnicitet på en skola där tjugo procent av eleverna beskrevs vara av utländsk³³ bakgrund. Bland annat intervjuades rektorer, lärare och elever, och det gavs överlag en tämligen samstämmig och positiv bild beträffande skolans strävanden efter likvärdighet. Alla, såväl elever som personal, tycktes t.ex. vara överens om att skolan förtjänade klart bättre rykte än vad som sades vara fallet. Särskilt elever med utländsk bakgrund klassade skolan och dess verksamhet högt – bra mottagande, bra lärare, en bra skola helt enkelt. Andra elevgrupper var dock inte lika entydigt positiva. Forskarnas analys av skolans integrerings- och inkluderingssträvan pekade på det man kallar en omedveten etnocentrism. Det vill säga en förväntan på en närmast ensidig anpassning till specifikt svenska normer och förhållanden. Majoritetsperspektivet tycktes helt dominera och mycket lite, om ens något, av så kallat interkulturellt, ömsesidigt lärande, syntes till i skolans arbete.

Lärares navigering mellan retorik och praktik

Assarson (2007) studerade en F-6 skola, och personalens meningsskapande kring det politiska och övergripande uppdraget om en-skola-för-alla. I samband med att studien genomfördes hade landsbygdsskolan i fråga, sedan bara något år tillbaka, integrerat en grupp elever inskrivna i särskolan. Dessa elever hade förut tagit sig med skolskjuts till en särskild skola belägen i närmaste tätort. Mer specifikt handlar studien om en analys av de språkliga processer, som förs i skolpraktiken visavi de politiska och forskningsbaserade texter, styrdokument och idéer som omger och utövar inflytande på skolan. Studien kan därför sägas handla om det kommunikativa och meningsskapandet³⁴ i mötet mellan det

³³ ”Foreign background” är det uttryck som används i den aktuella studien.

³⁴ Assarson refererar för övrigt här till Karl Weick och begreppet *sensemaking*, vilket kommer att diskuteras ytterligare längre fram i detta arbete.

centrala och det lokala, mellan det generella och det specifika eller om man så vill mellan retorik och praxis. Sjutton lärare av de totalt tjugo på skolan deltog i studien som pågick under en termin enligt en inte alldeles vanlig metod och schema: inledande brevskrivning från respektive lärare – gruppsamtal I – dagboksanteckningar under en veckas jobb – gruppsamtal II – avslutat med enskilda samtal. Gruppsamtalen (om 8-9 pers) hade som underlag en av forskaren vald text, vilken av henne bedömts som stimulerande och adekvat beträffande de politiska intentionerna kring uttrycket en-skola-för-alla. Vid de enskilda samtalen, som avslutade det innovativa metodvalet, gavs respondenterna möjligheten till att komma med kompletterande tankar och reflektioner till framförallt det som skrivits i dagboken några veckor tidigare.

I sitt analysarbete såg sig Assarson gå bortom traditionell diskursanalys av texter till att hamna i vad hon kallar ”diskursiverad realisering”. (s. 239) Detta förstår jag som att särskild vikt och betydelse också ges till själva de subjekt, som agerar i den vardagliga praktiken, dvs. lärare är allt annat än passiva mottagare av utifrån eller centralt ifrån kommande texter och andra styrmedel (jfr Olin, 2009). Förståelse av skolpraktiken sker, i de här sammanhangen, i mötet mellan retorik och en från och till mer tilltrasslad, mindre rationell vardagspraktik. Assarson visar t.ex. på hur språket hela tiden rör sig mellan ”retorikens symbolspråk och det vardagsnära praxisspråket” (s. 240), och pedagogerna verkar i en ständig balansgång brottas med och omförhandla sin gemensamma förståelse för att bringa något slags överensstämmelse eller syntes mellan den abstrakta, allmänt hållna retoriken och den konkreta skolverksamheten. Av studien framgår att styrdokument och liknande har betydelse i konstruktionen av skolverksamheten på den studerade skolan, men att allt förhandlas, bedöms och därmed förstås och ges mening med utgångspunkt från den lokala kontexten (jfr Lindblad et al., 1999). En direkt fortsättning på ett citatutdrag som uppmärksammas redan i inledningen av detta arbete (se s. 18) ger indikationer på att mycket redan görs som i dessa sammanhang kan förstås i termer av en-skola-för-alla:

Föreliggande studie ger röst åt en grupp pedagoger och hur de fyller en skola för alla med mening utifrån sina berättelser om dilemman och utifrån sina sätt att navigera i en vardag, så att det blir meningsfullt och samtidigt kongruent med gällande styrdokument (Assarson, 2007, s. 207).

Vidare hävdar samma författare, i en annan text, hur termen en-skola-för-alla, bör ses som ett strävansmål, och för att fungera som ett sådant måste termen hela tiden inte bara finnas med i den retoriska diskussionen utan än mer prövas i empiriska studier (Assarson, 2009). Det får då inte bara inskränka sig till att handla om vacker retorik, utan mera om pedagogik och didaktik. Till syvende

och sist, menar hon, handlar det i huvudsak om vad man påtagligt *gör* i den pedagogiska och specialpedagogiska praktiken.

Även Persson (2008) uppmärksammade i en omfattande intervjustudie åtskilliga svårigheter i mötet mellan de retoriska intentionerna om en-skola-för-alla och den vardagliga skolpraktiken. Lokalpolitiker och skoltjänstemän intervjuades tillsammans med gymnasiers skolledare, lärare och elever (i behov av särskilt stöd). Att skolan långtifrån syns vara en alltigenom rationellt fungerande organisation görs här tydligt, likaså de lösa kopplingarna mellan organisationens olika nivåer (jfr Weick, 2001). Varje nivå tycks utveckla sin egen rationalitet, eller som Persson uttrycker det, sitt eget *kollektiva tänkande*, utifrån de kontextuella villkor under vilka man lyder.

Därmed inte sagt att organisationen som helhet blir rationell. Tvärtom verkar krockarna mellan nivåerna vara många. Kommunens begränsade ekonomi och andra resurser kan t.ex. krocka med såväl läroplanens intentioner som skolors begäran om nödvändig budgettilldelning. Skolledningens och andras möjlighet till att fatta rimliga beslut och vidta handlingar i linje med de uttalade intentionerna är inte sällan starkt kringskurna. På den direkt operativa nivån, dvs. i själva arbetet med elever-i-behov-av-särskilt-stöd, blir konflikten mellan intention och handling allra mest tydlig. Många elever, av vilka en del åtminstone periodvis verkar ha gått i särskilda undervisningsgrupper, berättar om den specifika problematiken i mötet med alltför många vuxna. Särskilt avgörande verkar det vara med högstadiets ständiga lärarbyten. Majoriteten av dem rosar därför det särskilda och individuellt anpassade stöd de har erbjudits under skoltiden – trots eller på grund av att stödet ofta getts i mindre grupper. Ett utdrag från Perssons slutdiskussion får illustrera en del av denna problematik.

A common understanding among students is that they will be in contact with a large number of professionals over the years... This may include student assistants, rehabilitation personnel and special education teachers; and this is especially the case with those students with various kinds of concentration disturbances or behaviour problems. Simultaneously, it is these same students who need calm, quiet and a feeling of being safe. In this regard, it may be natural and most effective to place the student in a small group, something which, however, means that their social contact and network is reduced (Persson, 2008, s. 345).

Isaksson, Lindqvist och Bergström (2010) genomförde en studie om hur skolor socialt konstruerar elever-i-behov-av-särskilt-stöd, dvs. hur identifieringsproceduren kunde se ut och förstås i den vidare skolkontexten, gentemot utbildningens själva policy och styrning. Intervjuer genomfördes med rektorer, lärare, specialpedagoger, skolpsykologer samt skolsköterskor från två olika skolor. Analysen, inspirerad av den empirinära och induktiva metoden ”grounded

theory” (Glaser & Strauss, 1967; Lagrosen & Lagrosen, 2009), resulterade i tre olika modeller och förståelser av skolproblematiken så som den berättades i intervjuerna: (1) en pedagogisk modell relaterad till skolans kunskapskrav eller närmare bestämt den dåvarande läroplanens (Lpo 94, 1994) och kursplanens uppnåendemål (Skolverket, 2008b), (2) en social modell, baserad på elevers sociala situation och svårigheter till att anpassa sitt beteende till skolans sociala normer och (3) en medicinsk modell relaterad till sjukdom/hälsoaspekter.

Även om procedurerna för de tre modellerna skilde sig åt, kan överlag sägas att instrumenten som användes bedömdes som ganska vaga verktyg för att identifiera och kategorisera elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Inte ens i de fall instrumentet, som i den pedagogiska modellen, bestod av ett standardiserat screeningtest eller i andra fall de nationella proven, sågs resultaten som fullt ut tillförlitliga. Exempel som ges i rapporten visar på hur pedagoger emellanåt ifrågasätter om eleven verkligen gjort sig själv rättvisa på det specifika testet, eller om resultatet mera är en produkt av upplevd stress, prestationsångest, tillfällig krasslighet eller liknande. Beträffande den sociala modellen, där läraren/lärarna i den närmaste omgivningen i huvudsak utgjorde själva mätinstrumentet, blev bilden i termer av tillförlitlighet än mer problematisk. Till detta bör läggas att resultaten av de olika procedurerna inte med nödvändighet ledde fram till att särskilt stöd faktiskt gavs. Skolans resurser, snarare än testresultaten i sig, var mer avgörande för hur det särskilda stödet fördelades. Bilden som beskrivs, menar forskarna, kan sägas spegla tidsandan, eftersom tidig identifiering av elevers skolsvårigheter vid studietillfället stod på den politiska agendan (jfr Lgr 11; SFS 2010:800).

Our study suggests that professionals and pupils participate in the creation of special educational needs in a variety of ways for the overall purpose of fulfilling the goals of Swedish education policies (Isaksson et al., 2010, s. 148).

Malmgren Hansens (2002) longitudinella studie om specialpedagogers praktik i skolan, var en av de första att söka kartlägga specialpedagogers inträde i skolan. Under sex års tid följde hon upp tretton specialpedagogers arbete i grundskolan och valde att kalla dem nybyggare i skolan, till följd av den förändrade specialpedagogiska utbildningen vid nittiotalets början. Hon fann att skolan generellt sett inte var förberedd på den förändring – från ett individperspektiv till ett mera skolkontextuellt synsätt på specialpedagogik – som specialpedagogerna mot bakgrund av sin utbildning förväntade sig kunna bidra till att utveckla. Som nyutexaminerade vid tiden för studiens start var det endast någon enda av dem, som fick en tjänst med fokus på mer skolövergripande specialpedagogiskt förändringsarbete. De flesta angav att förväntningarna från skolans håll annars

var närmast entydiga: det handlade i princip om en krav- och åtgärdslista för elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Elevers svårigheter var i huvudsak redan identifierade, åtgärderna likaså. Och specialpedagogen förväntades vara den som utförde sådana åtgärder, i termer av särskilt stöd till vissa elever.

Om specialpedagogerna valde att inte tillägna sig denna vedertagna arbetsgång kunde det bli särskilt problematiskt för dem att verka på skolan. Strukturen var ännu inte avpassad så och hade ännu ingen tradition av att specialpedagogen skulle vara den som ledde kartläggningen av elevens situation i skolan. Likaså fanns ingen direkt vana av att se specialpedagogen i t.ex. funktionen som handledare eller pedagogisk utvecklare, vilket knappast heller efterfrågades. En specialpedagogs analys och eventuellt ifrågasättande av den rådande skolkulturen eller skolkoden (jfr Berg, 1999, 2003) sågs vara en mycket ömtålig fråga. Ibland kunde specialpedagogens observationer resultera i att kritik borde riktas mot en eller flera lärares arbetssätt, men i avsaknad av ett reellt mandat till skolutvecklande verksamhet lät sig detta knappast göras. Ett mera aktivt stöd och ett tydligare mandat från skolledningens håll var därför särskilt efterfrågat bland de medverkande specialpedagogerna.

Resultaten i studierna pekar på *frånvaro av ledning från rektors sida* när det handlar om specialpedagogisk verksamhet... Inte heller skolplanerna ägnade specialpedagogisk verksamhet särskilt stor uppmärksamhet eller stod för någon vägledning (Malmgren Hansen, 2002, s. 161).

Man beskrev överlag sitt arbete som ett i huvudsak envist, uthålligt men ensamt byggande av nya specialpedagogiska strukturer. Närmast på egen hand fick specialpedagogerna skapa utrymme åt sig själva, då de i själva verket vare sig ingick i den formella strukturen eller den mera informella kulturen. Specialpedagogernas arbete kunde i praktiken ta sig två olika uttryck: antingen försökte man anpassa sin verksamhet till de befintliga ramarna, eller så försökte man vidga de ramar som fanns i mer visionär specialpedagogisk riktning. Det senare arbetssättet kunde till en början stöta på motstånd, men på lite längre sikt visade det sig inte sällan vinna ett visst stöd också från den närmaste omgivningen. I den avslutande texten noteras också att man efter flera år av idogt arbete, åtminstone på vissa håll, hade kommit en bit på väg mot en utvecklad specialpedagogisk verksamhet.

I en uppföljande, delvis överlappande och fortsatt longitudinell studie analyseras rektorsintervjuer gjorda vid två olika tillfällen (Heimdahl Mattson & Malmgren Hansen, 2009). Arton olika rektorer intervjuas först 1996, följt av fjorton rektorsintervjuer gjorda tio år senare, 2006. Tre av rektorerna deltog för övrigt vid båda tillfällena. Syftet med studien var att söka kartlägga trenden över

den specialpedagogiska utvecklingen i skolan utifrån ett ledningsperspektiv. Utvecklingen var inte entydig: medan en del rektorer fortfarande såg specialpedagogen som något av en traditionell speciallärare, hade andra uppmärksammat och också tillägnat sig specialpedagogens mera samordnande och handledande skolfunktion.³⁵ Det senare synsättet verkade tillta i takt med att verksamheten allteftersom hade organiserats i lärarlag, dvs. ett slags uttryck för ett närmare samarbete klasslärare emellan.

Team-teaching seems to have increased considerably in schools during the period 1996–2006, and the more it has become established, the greater is the importance of the supervising and coordinating work of the special educators (s. 468-469).

Internationell forskning i särskilt utvalda specialpedagogiska praktiker

Utan att fördenskull ha för avsikt att hamna i det lite vanskliga ”best practice” facket³⁶ – Calculator och Black (2009) talar för övrigt om genren som ”a moving target” (s. 329) – kan det ha sina vetenskapliga och inte minst pragmatiska poänger att studera de i någon(s) mening ”väl fungerande” exemplen. Den något vaga benämningen väl fungerande specialpedagogiska praktiker har valts, då jag menar att det är så de ska förstås utifrån de forskare som har genomfört studierna. Och även om jag i fortsättningen för läsbarhetens skull tagit bort citattecknen bör de hela tiden hållas i minnet. Likt flera av de ovan presenterade studierna kretsar de följande mestadels kring det, i alla dessa sammanhang, så centrala begreppet delaktighet. För att motivera sin plats under detta tema, måste vid varje studie det som i sammanhanget redan à priori ses som väl fungerande om inte definieras, så åtminstone antydvas. Detta görs som regel i samband med att respektive studies alltid lika selektiva urvalsförfarande presenteras. Väl fungerande praktik är med andra ord alltid en fråga om ett selektivt urval, dvs. något som redan på förhand har klassats som gott och i någon mening förebildligt beträffande exempelvis en skolas, en grups eller en enskild lärares sätt att arbeta.

I en fallstudie av något som av forskarna (Nilholm & Alm, 2010) sågs som ett klassrum präglad av inkludering, studerades på nära håll en mellanstadieklass. Arbetet i klassen följdes upp återkommande (vid drygt trettio olika tillfällen) under en period av två år. Fallet, dvs. klassrums- och lärararbetet, hade valts ut mot bakgrund av en tidigare genomförd pilotstudie, där verksamheten klassats

³⁵ För att få en bild av vad t.ex. specialpedagogisk grupphandledning kan innebära och syfta till, se Andersson (2007).

³⁶ Med vanskligt menar jag ”best practice” begreppets nära koppling till s.k. evidensbaserad forskning.

som dels mer inkluderande, dels mer heterogen än andra i en större jämförelse. Heterogenitet i detta sammanhang beskrivs i termer av att så mycket som en tredjedel (fem av femton elever) hade någon form av neuropsykiatrisk diagnos. Med anledning av detta hade två hela lärartjänster knutits till den förhållandevis lilla klassen. Klassläraren hade dessutom följt gruppen – som under tiden för studien gick i årskurs 5 och 6 – från första klass. Normalt skulle hon lämna över gruppen till en kollega efter de första tre skolåren, men gavs möjlighet, eller rent av övertalades av skolledningen, till att fortsätta sitt arbete med klassen, till följd av det goda utfallet under de tidiga åren (vilket sannolikt kan illustrera en del av det omnämnt goda ryktet). Samma sak, dvs. undantag från de normala rutinerna på skolan, hade för övrigt gjorts med den förskollärare som bistod klassläraren i arbetet. Hon, i sin tur, hade funnits med hela vägen sedan förskoletiden.

Fallstudiens syfte var bland annat att studera innebörden av inkludering som sådan, synen på olikheter samt vilka strategier som användes av lärarna³⁷. Delaktighet i såväl det sociala samspelet, som i de direkta arbetsuppgifterna inne i klassrummet, stod i studiens fokus. Inte minst viktigt var här elevernas egna upplevelser och beskrivningar. Intervjuer med lärare och elever, klassrumsobservationer och frågeformulär kompletterat med sociogram användes för att söka komma åt graden av delaktighet i och kring klassrummet. Forskarna poängterar att inkludering knappast bör ses som ett allt-eller-ingen fenomen, det handlar, menar man, mera om grad än om art. Mot denna bakgrund slår man fast att arbetet i det studerade fallet var i hög grad inkluderande – i synnerhet mot bakgrund av gruppens heterogenitet, dvs. de många och omfattande olikheterna eleverna emellan.

Synen på olikheter, såväl elevernas som lärarnas syn, delades av forskarna in i två olika teman: olikheter som en tillgång respektive olikheter som ett problem. De flesta uttalandena hamnade i den förra kategorin, medan några få utgjorde den senare. En del av eleverna pekade t.ex. ut andras specifika beteenden som problematiska, en del pekade för övrigt också ut sina egna beteenden som problematiska i skolan. Olikheterna *i sig* tycktes emellertid inte utgöra något problem. Det var först när dessa sattes in i ett skolsammanhang och det som då förväntades i och av skolan, som problemen uppmärksammades. Inte något barn menade sig t.ex. uppleva ensamhet eller någon form av oro eller rädsla i klassrummet. Dock visade det sig, särskilt i analysen av de sociogram som

³⁷ Ytterligare en lärare, med förskolläraryrkesbakgrund, var alltså knuten till klassens arbete. I likhet med den ordinarie klassläraren hade hon fortsatt följt med klassen efter den första tiden i förskoleklass, för att sen bli kvar.

utgjorde en del av empirin, att de fem diagnostiserade eleverna förekom mer sällan än andra elever (läs: kontrollgruppen) vid val av kamrat.

I studien identifierades sex olika strategier beträffande lärares inkluderande arbete: (1) anpassning av instruktioner, (2) tydliga ramar och överenskommelser, (3) gruppstärkande aktiviteter, (4) fokus på goda föräldrelationer, (5) samtalsfokus i undervisningen, (6) respektfullt bemötande av alla. En del av strategierna sågs som särskilt viktiga gentemot gruppen diagnostiserade elever, eller annorlunda uttryckt, klassens elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Placeringen i klassrummet t.ex. (och sannolikt även i olika grupsammansättningar) var mycket medvetet gjord från lärarnas håll. Likaså såg man till att ge specifikt och riktat stöd snabbt till vissa elever, särskilt vid byte av aktivitet i klassrummet. Vidare beskrivs hur den biträdande läraren ofta fungerar som ett slags mellanhand mellan vissa elever och de övergripande aktiviteterna i klassrummet. Det inkluderande arbetet sammanfattas av forskarna som något av en balansakt mellan kollektivets goda och samtidigt söka se till vars och ens specifika förhållanden i skolsituationerna.

I en norsk studie fokuseras en klasslärares sätt att hantera elevers olikheter i en klass med 12-åriga elever (Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004). Klassläraren, med 20 års lärarerfarenhet bakom sig, hade särskilt låtit höra talas om sig för sina framgångar med att lyckas inkludera elever-i-behov-av-särskilt-stöd inom ramen för den ordinarie klassrumsverksamheten. Generellt observerades och analyserades de strategier hon använde sig av i klassen överlag och då i såväl kognitiva, emotionella som sociala sammanhang. Rent allmänt beskriver forskarna det som att klassläraren verkligen strävade efter att vara en god förebild för ett gott socialt beteende, vilket man också menade att hon lyckades med.

Mer i detalj studerades klasslärarens interaktion och arbetsmetoder kring en specifik elev, vilkens beteende beskrivs i termer av bristande impuls kontroll med upprepade misslyckanden i det sociala samspelet som följd. Här sågs ligga mycket av kärnan i lärarens inkluderande arbete. Hon lade därför särskilt stor vikt vid att vara uppmärksam på och ge eleven sitt stöd i det sociala samspelet med omgivningen. Elevens självbild, menade hon, var starkt positivt korrelerad med kvaliteten på det sociala samspelet: goda relationer gav stärkt självförtroende och självkänsla och vice versa. I de fall hon såg sig tvungen att ta till extraordinära åtgärder, var hon noga med att följa upp effekterna genom såväl egna observationer som återkommande samtal där eleven själv fick ge sin syn på det hela. Inkludering ("inclusive education"), konstaterar forskarna, handlar om så mycket mer än bara rumslig integrering. I forskningsartikeln betonas därför

vikten av varje enskild lärares betydelse och inte minst handlande för elever-i-behov-av-särskilt-stöd, vilket mynnar ut i slutsatsen: "What teachers do to facilitate a good learning environment and adaptive education for everyone is critical if inclusive education is to succeed" (s. 95).

Delaktighet och inkludering för elever med betydande tal- och språksvårigheter studerades i en amerikansk skola (Calculator, 2009). Erfarenheter från framgångsrika sammanhang med stöd av olika slag av språkliga hjälpmedel redovisas och diskuteras³⁸. Hjälpmedel, såväl materiella som ickemateriella (tecken, ansiktsuttryck etc.), introduceras i den inkluderande verksamheten med aktivt stöd av en tal- och språksspecialist. Med specialistens hjälp utbildas klasslärare, speciallärare och, vad som ses som inte minst viktigt, omgivande elever. Den omgivande elevgruppen kan här sägas få något av en huvudroll för att nå målet om alla elevers optimala deltagande i och kring det ordinarie klassrummet. Också här slås fast att inkludering handlar om så mycket mer än att bara rent rumsligt befinna sig på samma ställe, dvs. utan delaktighet skapas ingen inkludering. Det handlar därför framför allt om att skapa möjligheter för allas deltagande – också och inte minst de med stora tal- och språksvårigheter – i den dagliga socialt kommunikativa gemenskapen.

... communication are incorporated within the general education curriculum. That curriculum includes not only the various subject areas of math, science, music and art but also the varied and intricate methods and styles of communication through which all students navigate their way through a typical school day, in and out of the classroom (s. 94).

En brittisk utvärderingsstudie av ett samverkans- och integrationsprojekt mellan en specialskola och ett antal ordinarie skolor visade på lite överraskande men i huvudsak positiva resultat (Frederickson et al., 2007). Fjorton tidigare specialskoleelever (varav tolv med så kallad "autism spectrum disorder", ASD), hade sedan en tid av minst arton månader integrerats i den ordinarie skolan. Utvärderingens fokus förlades till de sociala och kamratmässiga aspekterna av integreringsfrågan. Metoden utgjordes av ett slags sociometrisk skattning av såväl den egna trivseln som kamraters beteenden och kamratrelationer. I sin analys delade forskarna in de totalt runt fyrahundra eleverna som deltog i tre olika grupper: de före detta specialskoleeleverna (14 st. eller 3,5 %) utgjorde en grupp, elever-i-behov-av-särskilt-stöd (ca 20 %) en annan och övriga (ca 75 %) en tredje.

³⁸ "Augmentative and Alternative Communication" (AAC).

Till skillnad mot såväl tidigare som senare varningar om risken för alienation, utsatthet och ensamhet i dessa sammanhang (Warnock, 2010), kunde de integrerade eleverna, i full paritet med gruppen övriga elever, vittna om såväl trivsel som accepterande och delaktighet. Och detta gällde i såväl själva skolarbetet som den mera fria tiden i skolan. Halvtannat år efter flytten till den nya och ordinarie skolan kunde man alltså sägas vara fullt ut integrerad, sin specifika (autism)problematik till trots. Förberedande och fortlöpande samverkan mellan den mottagande skolan och de tidigare lärarna på specialskolan sågs som huvudsaklig förklaring till de goda resultaten. Bland annat hade man inför och under själva integreringsprocessen ägnat stor uppmärksamhet åt att utveckla omgivande elevers förståelse för situationen som sådan, i något man kallade för ”peer preparation”.

It was recognised that peer acceptance was an essential feature of an inclusive school and as a result a peer group package was developed with workshop activities aimed at promoting supportive pupil interaction in mainstream settings (s. 107).

Beträffande gruppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd var förhållandena emellertid annorlunda – och mindre positiva. Som grupp betraktat visade de signifikant lägre resultat på variabeln för socialt accepterande (”work/play acceptance”) och signifikant högre resultat på variabeln socialt undvikande (”work/play rejection”). Detta trots – eller på grund av – att gruppen som helhet under hela sin skoltid hade deltagit i den ordinarie skolans undervisning (jfr Eriksson & Granlund, 2004b; Nilholm & Alm, 2010; Nyberg et al., 2008). Forskarna såg flera möjliga orsaker till de anmärkningsvärt sämre resultaten för denna grupp, och då inte minst relativt gruppen före detta specialskoleelever. Dels kan det förklaras av den kraftfulla och adekvata samordningsinsats, som gjordes för den senare gruppen, dels kan det förklaras av att elever-i-behov-av-särskilt-stöd som grupp betraktat sågs som mindre samarbetsvilliga (”uncooperative”) av den större omgivningen, medan gruppen före detta specialskoleelever sågs vara mer försiktiga och mindre utåtagerande. Vidare spekulerade man över det något överraskande i omgivningens uttalade preferenser av att så gärna vilja samarbeta med de integrerade eleverna i själva skolarbetet. En hypotes var att det kan vara självintresset som styr, en annan ett slags kamratlig omsorg av att faktiskt kunna och vilja hjälpa till.

Lynch och Irvine (2009) diskuterar, i introduktionen till en kanadensisk artikel med särskilt fokus på skolsituationen för elever med ASD, det svårdefinierbara i begreppet inkludering. Också här varnas för att den inkluderande verksamheten inte får stanna vid det rumsliga, dvs. att alla *tycks* vara tillsammans enbart för att man vistas på samma ställe. För att inkludering ska bli effektiv,

resonerar man, krävs strategier och undervisningsformer baserade på elevers individuella förutsättningar och behov av stöd för lärandet. För att man överhuvudtaget ska kunna tala om inkludering, måste begreppet operationaliseras, dvs. framställas i konkreta sammanhang och termer. Artikeln syftar till att beskriva sådant som man vill kalla ”authentic inclusion” för elever med ASD.

Bakgrunden och artikelns utgångspunkt är många föräldrars missnöje med den ordinarie skolans sätt att hantera elever med ASD. Trots att det har utformats generella rekommendationer för det specifika i arbetet kring elever med ASD i Kanada, och trots att många skolor uppenbarligen arbetar i enlighet med dessa, är alltså missnöjet bland föräldrarna beträffande deras och deras barns upplevelse av inkludering stort. En möjlig förklaring kan vara, menar Lynch och Irvine, att just de generella aspekterna skapar ett slags standardiserad form för hur stödet ska se ut, snarare än att mera ta hänsyn till den specifika kontexten och varje barns unika egenskaper.

Emellertid presenterar de själva ett förslag till något som de tror och hoppas kan komma att utvecklas till faktisk inkludering beträffande elever med ASD. Man gör helt enkelt så att man sammanför två empiriskt baserade modeller, en modell för inkludering (från Lipsky & Gartner, 1997) och en modell med organiserande riktlinjer för skolors arbete avseende elever med ASD (från Dawson & Osterling, 1997). Fyra gemensamma drag mellan dessa modeller identifierades: (1) Instruerande undervisning (”instructional practices”) där den allmänna läroplanens innehåll är i centrum, men där innehållet måste *anpassas* till den enskilde eleven. Vidare påpekas att uppföljning och utvärdering fokuserar på elevens individuella progression, snarare än att göra jämförelser med andra. (2) Elev- och lärarsupport – för eleven kan det handla om att skapa stödjande strukturer och rutiner men också stöd i det att våga och försöka möta utmanande och utvecklande sociala situationer. (3) Multidisciplinär samverkan – innefattar samverkan mellan lärare, assistenter, skolpsykologer och andra berörda professioner. Särskilt viktigt är att skapa samarbetsformer vid stadiövergångar och lärarbyten. (4) Familjesamverkan – samverkan med hemmen ses som centralt för att lyckas i dessa sammanhang. Man refererar till forskning som visar på att föräldrar vill engagera sig i sina barns skolgång. Och eftersom de utgör den verkliga expertisen i dessa fall, ses föräldrarna som en tillgång skolan inte kan klara sig utan. Men då gäller det, menar författarna till artikeln, att man aktivt verkar för att bryta hindrande strukturer för detta samarbete, dvs. där det på sina håll likväl inte tycks fungera: ”In many schools, there is a lack of ‘man power’ that is identified as a barrier to the inclusion of individuals with disabilities” (s. 855).

I en nationsövergripande studie och i syfte att söka teckna en bild över ett slags goda inkluderingsstrategier sammanfördes intervjudata från sju olika europeiska länder, varav Sverige var ett (Humphrey et al., 2006).³⁹ Trettiofem lärare, fem från respektive land, ändamålsenligt utvalda via varje lands representant i det man beskriver som ett ”professional judgement”, deltog i semi-strukturerade intervjuer om den pedagogiska praktiken kring elevers olikheter. Utöver en del formella kriterier på adekvat utbildning, heltidsarbetande och låg- eller mellanstadielärare fanns det mera informella urvalskravet om ett aktivt arbete för att svara upp mot elevers olikheter. Utdraget nedan får belysa detta, samtidigt som det kan tjäna som exempel på varför jag har kommit att placera studier av det här slaget under samlingsnamnet väl fungerande specialpedagogiska praktiker.

We 'purposively' sampled... a total of 35 teachers who were known to be actively trying to reach out to all pupils, with the hope of capturing successful processes as well as challenges (s. 308).

Forskningsfrågorna som ställdes handlade om lärares förståelse av och insatser för att möta elevers olikheter samt vilka huvudsakliga utmaningar man möter i och kring detta jobb. Analysen av empirin mynnade ut i ett resultat bestående av fem olika teman, fyra strategier och en utmaning: För det första handlade det om att dessa lärare tog ett särskilt ansvar för varje enskild elevs lärande, trivsel och delaktighet. För det andra om att inte lämna elevers olikheter åt sitt öde, utan att istället aktivt verka för att skapa gemenskap i klassrummet – det handlade rent av om att få eleverna till att uppskatta varandras olikheter. För det tredje handlade lärararbetet om att bygga nätverk baserade på samverkan, först genom en en-till-en-relation med var och en av eleverna, sedan mellan eleverna sinsemellan och vidare med medarbetande lärare, föräldrar och andra professionella. För det fjärde handlade det om att bedriva en varierad undervisning med varierande metoder för att engagera hela klassen i hela klassens lärande. Utmaningen, slutligen, kan sammanfattas i det att man såg uppgiften som allt annat än enkel. Det var inte bara det att man som lärare emellanåt ställs inför elever med stora skolsvårigheter (”particularly complex needs”), utan att också tvingas strida för dem och deras rätt gentemot andra på skolan som kanske inte riktigt delar samma värderingar.

Kugelmass (2006) analyserade etnografiska data från vad som sågs som tre inkluderande skolverksamheter, en i USA, en i Storbritannien och en i Portugal. Syftet med studien var att försöka teckna en bild över vad som gemensamt

³⁹ De övriga sex länderna var England, Holland, Litauen, Malta, Tjeckien samt Tyskland.

karaktiserar sådana verksamheter. Skolorna, två primary schools och en secondary school, valdes ut mot bakgrund av deras respektive goda matchning och samstämmighet med en lista över tio punkter med kännetecken från framgångsrika inkluderingssträvanden i USA. I korthet består denna lista av sådant som lärares samarbete och engagemang, heterogena grupper, elevers delaktighet i arbetet, tematiskt arbets sätt och kontinuerlig uppföljning av elevers lärande. Skolorna hade dessutom under ganska lång tid arbetat i en sådan anda.⁴⁰ Själva studien syftade till att nå bortom den rent allmänna, tekniska kopplingen till ovan nämnda lista som i det här sammanhanget gjorde dem framgångsrika.

Skolorna som studerades och analyserades var alls inga verksamheter fria från strukturella, sociala och kulturella utmaningar. Den brittiska skolan befann sig t.ex. i ett mångkulturellt område med stor mobilitet bland familjer och elever (hela sexton procents årlig omflyttning) och relativt sett mycket låg socio-ekonomisk status; ett mått på detta kan vara att så mycket som sjuttio procent av eleverna erhöi fria skolluncher. Den portugisiska skolan var likaså belägen i ett mångkulturellt, socio-ekonomiskt svagt område, med mycket inflyttning från tidigare portugisiska kolonier samt från Mellanöstern och Östeuropa. Vidare kämpade man med sådant som låg status, dåliga löner och en hög årlig mobilitet bland lärare. Också den amerikanska skolan var mångkulturell, och även om själva skolan låg i ett medelklassområde, kom upptill en tredjedel av eleverna från mindre bemedlade områden. Vidare kan tilläggas att runt femton procent av skolans elever kom från en hemmiljö där engelska inte utgjorde det dominerande språket. I den amerikanska skolan hade dessutom skolledarna avlöst varandra, med rektorsbyte i stort sett varje år. Den påfallande diskontinuiteten på ledarsidan till trots, syntes majoriteten av skolans lärare fortsatt verka på den inslagna inkluderingsvägen.

Även om skillnaderna skolorna, länderna och de nationella kulturena emellan är stora, delade man något som Kugelmass kallar inkluderingskultur ("culture of inclusion")⁴¹. Hon sammanfattar detta i sex olika delar: en oavslätlig tro på och övertygelse om inkluderings värde, att elevers olikheter sågs som en resurs, en utpräglad samarbetskultur mellan såväl lärare som elever, uthållighet över tid, att inkludering sågs som en såväl social som politisk fråga samt ett

⁴⁰ "Each had functioned as an inclusive school for at least ten years and represented an organizational culture whose stated mission supported the broadened definition of inclusive education articulated in the Salamanca Statement" (Kugelmass, 2006, s. 283).

⁴¹ Detta kan jämföras med det som på annat håll har kallats "positive school ethos" (Humphrey & Lewis, 2008, s. 138).

engagemang för att sprida inkluderingens ideal inom skolan, men också att förankra dem i det omgivande samhället.

Från samtliga håll varnades emellertid för att en tendens till ökad central styrning kunde komma att utgöra ett visst inkluderingshot. Alltför tvingande, detaljstyrda läroplaner och liknande dokument kunde bli hindrande för den problemlösande samarbetskultur som under lång tid arbetats fram. Men, som artikelförfattaren själv avslutar det hela, det bör alltid finnas utrymme för kreativa och samarbetande lärare att fortsätta arbeta i enlighet med idén om inkludering och en-skola-för-alla.

Individuals working within centralized, bureaucratic school systems may appear powerless but, as the teachers at these three schools demonstrate, a knowledgeable and empowered professional community with a shared commitment to inclusive practice can sustain the vision articulated at Salamanca more than a decade ago (Kugelmass, 2006, s. 288).

Sammanfattning

Frågan om elevers delaktighet tycks vara ett ofta återkommande tema i specialpedagogiska studier utförda i den direkta skolpraktiken. Också i de internationella studierna, som i denna forskningsgenomgång har samlats under rubriken väl fungerande specialpedagogiska praktiker, utgör frågan om delaktighet ett vanligt inslag. Calculators (2009) uppfattning om att inkludering i synnerhet handlar om att skapa möjlighet för allas aktiva deltagande, delas av många. Däremot råder det inte sällan olika syn på vad kännetecknen för verklig delaktighet i ett skolsammanhang skulle kunna vara. Vad och vem avgör när så är fallet, hur långt utanför klassrummet sträcker sig delaktigheten och så vidare? Skillnaderna mellan exempelvis habiliteringspersonal respektive klasslärares syn, eller snarare olika fokus, i delaktighetsfrågan kring några specifika elever kan illustrera detta (Hemmingsson et al., 2007). Här och i flera andra studier framgår också att samverkan, god kommunikation och aktivt handlande av skolans lärare är av stor betydelse för att bidra till verklig delaktighet (Eriksson et al., 2007; Frederickson et al., 2007; Jakobsson, 2002). Särskild vikt läggs emellertid i dessa sammanhang vid olika elevers och elevgruppers *upplevelse* av delaktighet. Via sociogram och liknande sociala skattningar har man försökt göra sig en bild av hur olika elevgrupper beskriver sin respektive grad av delaktighet (Eriksson & Granlund, 2004b; Nilholm & Alm, 2010). Av detta följer att praktiskt taget varje elevs enskilda upplevelse bör räknas in, när bilden om vad inkludering huvudsakligen är ska tecknas.

Flera studier har emellertid visat på att upplevelsen av delaktighet generellt sett är lägre för gruppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd (Eriksson & Granlund, 2004b; Nyberg et al., 2008). Elever i denna grupp blev heller inte valda lika ofta i den omgivande kamratgruppen som jämförande kontrollgrupper (Nilholm & Alm, 2010). Vidare har det visat sig vara tämligen svårt att gentemot omgivningen förändra och förbättra en redan tidig negativ bild socialt sett. Också där lärare över tid har kunnat konstatera betydande framsteg i det sociala samspelet för specifika elever, har den gamla bilden en envis tendens att dröja sig kvar (Nyberg et al., 2008). De goda integreringsresultaten för gruppen elever med autismproblematik (Frederickson et al., 2007), får så här långt ses närmast som ett undantag från denna generella bild. Förklaringen till att denna grupps delaktighet såväl av sig själva som av sina klasskamrater skattades lika högt som den omgivande kontrollgruppen kan ligga i de massiva insatser som gjordes inför och under själva integreringsarbetet. Stor vikt lades här vid att förbereda och utveckla omgivningens förståelse för och kunskap om generell autismproblematik, så kallad ”peer preparation”. Att sedan detta goda undantag beträffande graden av delaktighet inte omfattade gruppen elever-i-behov-av-särskilt-stöd, dvs. sådana elever som redan tidigare och hela tiden funnits med på respektive skola, bekräftar bara vikten av att medvetna insatser och interventioner från skolans håll måste till för att göra skillnad.

Vidare har en hel del ansträngningar och forskning i dessa sammanhang ägnats åt att söka teckna en bild över sådant som kan beskrivas som inkluderande framgångsfaktorer (Humphrey et al., 2006; Kugelmass, 2006; Lynch & Irvine, 2009; Nilholm & Alm, 2010). Alltså sådant som jag i forskningsgenomgången har samlat i termer av väl fungerande specialpedagogiska praktiker. Det handlar då om vad lärare och andra som arbetar i skolan faktiskt *gör* för att söka åstadkomma delaktighet, gemenskap och ett lärande som omfattar alla elever. En hel del av det som listas i respektive studie (ofta fyra till sex punkter) återfinns i de andra studierna. I sammandrag handlar framgångsfaktorerna om (1) individuell anpassning och stöd i själva lärandet, (2) gruppstärkande övningar i syfte att öka gemenskapen och samhörigheten i klassen, (3) stöd i den sociala interaktionen mellan elever samt (4) samsyn, samverkan och samarbetskultur i form av god kommunikation mellan inblandade parter i och kring det direkta skolarbetet – och inte minst med berörda föräldrar och vårdnadshavare. Man tycks överlag vara helt överens om att inkludering handlar om så mycket mer än bara rent rumsliga aspekter. Det skulle t.ex. med stor sannolikhet vara mycket riskfyllt och direkt oansvarigt, att genomföra varje form

av integrering utan att samtidigt ge ett aktivt och medvetet stöd i processen (jfr Frederickson et al., 2007)

Studien i föreliggande avhandling ansluter i viss utsträckning till den forskning som har gjorts inom framför allt de selektivt utvalda specialpedagogiska praktiker, vilka har presenterats i den senare delen av detta kapitel och som har tecknats i den lite svepande och vaga beskrivningen av väl fungerande praktiker. I likhet med flera av de refererade studierna fokuseras intresset till vad som av lärare och skola *görs* i relation till begreppen inkludering och en-skola-för-alla, eller mer konkret hur man organiserar arbetet kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Och i likhet med dessa studier kom jag att vända mig till ett selektivt urval av lärare (vilket beskrivs närmare i avhandlingens metodkapitel längre fram). Men till skillnad mot den forskning som beskrivits lät jag lärarna själva avgöra vad som var, specialpedagogiskt sett, särskilt relevant att uppehålla sig vid, sätta fokus på och berätta om. Dessutom använde jag, till skillnad mot de studier som här har presenterats, process- och handlingsteoretiska utgångspunkter och begrepp för att belysa detta kunskapsfält av specialpedagogisk organisering.

5. Organisationsteoretiskt ramverk och analysverktyg

I ett försök att skapa relevans och ytterligare förståelse för huvuddragen i den genomförda studien, stödjer jag mig på några av de organisationsforskare och handlingsteoretiker, som har utmanat den traditionella modellen inom vilken mycket av organisationsforskningen historiskt har gjorts.⁴² De tankar och idéer jag vill diskutera ger inte bara flera alternativ till organisationsforskning, utan erbjuder också alternativa förslag till hur såväl upprepade handlingar som förändring i organisationer kan förstås. Den första halvan av kapitlet ska ses som en organisationsteoretisk fördjupning av det som i kapitlen 2 och 3 har skrivits om organisationers rationalitet kontra bristande rationalitet samt den styrproblematik som häri inbegrips. Syftet med genomgången mynnar ut i en argumentation för att idén om en-skola-för-alla och specialpedagogisk organisering bäst bör förstås i termer av översättning. Den andra halvan av kapitlet ägnas åt att introducera de handlings- och processteoretiska idéer och begrepp, vilka kommer att användas som slutliga analys- och förståelseverktyg av denna avhandlings empiri.

Två alternativa sätt att förstå handlingarna i en praktik

För att förstå en kollektiv handling i en social praktik kan man välja endera av två huvudspår. Den ena vägen kan sägas löpa vertikalt uppifrån och ner, ungefär som en traditionellt uppställd linjeorganisation. Uttryckt på enklast möjliga sätt handlar det om att ledningen beslutar genom att rationellt välja rätt, ser till att det beslutade genomförs i den operativa verksamheten för att sedan kontrollera och utvärdera resultatet. Ett resultat som då kan sägas bli ett resultat av ledningens beslut. Den andra vägen är besvärligare att beskriva i enkla termer, då den är mera irrationell till sin karaktär och följer en lite annan logik. Irrationell bör då inte ses i betydelsen förnuftsvidrig, snarare som mera oberäknelig, spontan eller oförutsägbar. Detta andra sätt att se tar sin början i själva handlingen, det som görs i den operativa verksamheten, det performativa. Därifrån kan sedan utforskas vad handlandet är ett uttryck för eller en konsekvens av. Den förra vägen har kommit att kallas för *diffusionsmodellen*, medan den senare kallas för *översättningsmodellen* (Czarniawska, 2005a; Latour, 1998).

⁴² Med namn som B. Latour, B. Czarniawska och K. E. Weick.

Diffusionsmodellen

Det går aldrig att bortse från att teckna det strukturella, linjära och rationella perspektivet, när en organisation ska beskrivas. Detta sätt att se har historisk förankring och går tillbaka till organisationsteorins vagna (Forssell & Ivarsson Westerberg, 2007). En linjärt enkel och hierarkiskt uppbyggd organisationsstruktur sågs som det enda tänkbara för att ordergivningen och styrningen uppifrån-och-ner skulle fungera. Att bilden av en organisation allteftersom har tecknats i mer sammansatta termer, och att det har tillfogats ytterligare, alternativa perspektiv för att skapa förståelse (se t.ex. Bolman & Deal, 2005; Morgan, 1999), hindrar inte det gamla från att bli kvar.

Diffusion likenad vid maskinmetaforen

Diffusionsmodellen är ett idealtypiskt (se M. Weber, 2000/1922) sätt att se på en organisation som en fullt ut enhetlig och ändamålsenlig helhet. Med en väloljad maskins säkerhet och precision klickar de olika delarna i varandra i ett högst rationellt, funktionellt och slutet system. En tro på rak, tydlig och linjär beslutsordning, klar arbetsfördelning, strikt hierarki, styrning top-down etc. präglar detta tänkande. Med hierarkisk makt och befogenhet förs (diffuseras) signalerna från beslutsfattarna i toppen neråt via ett rationellt, strukturerat linjesystem. Eventuellt motstånd, på någon eller flera nivåer, hanteras i kraft av makt (Czarniawska, 2005a; Latour, 1998). Ju mer makt, desto större genomslag i den operativa verksamheten. Alla i organisationen förväntas veta sin plats och uppgift och något utrymme för improvisation, ad hoc-lösningar (Skrtic, 2005) eller sensemaking (Weick, 2001; Weick et al., 2005) uppmuntras sällan, och verkar inte heller efterfrågas. Organisationens verktyg, begrepp, kategorier, rutiner osv. ses som givna eller närmast färdigutvecklade. Ska något ändras, ska det ske uppifrån och ner. Samordnade militära operationer, hamburgerkedjor eller varför inte tv:s tecknade tomtverkstad på julafton kan tjäna som sinnebild för detta rationella sätt att tänka kring och förstå en organisations organiserande. Med sina rötter i ”scientific management” (Taylor, 1920), ges här inget utrymme för spontana, oprövade aktioner. Diffusionsmodellen kan också sägas vila på antagandet, att snart sagt alla de uppgifter organisationen har att lösa går att förutse och i detalj planera för.

Det är därför knappast en tillfällighet att just *maskinmetaforen* är först i raden när Morgan (1999) presenterar sina åtta olika organisationsmetaforer⁴³ (jfr

⁴³ Några av de övriga metaforerna är: organisationen som *organism*; som *politisk arena*; som *kultur*; som *bjärna*; som *psykiskt fängelse*.

Mintzberg, 1979). Klassisk ledningsteori med namn som Taylor (1920) och Fayol (Fayol, 2008/1923) bidrar starkt till detta sätt att beskriva en organisation. Likheter mellan dessa är många, även om Fayol aldrig tycktes kunna acceptera Taylors idéer om att ibland överge tanken på en enda chef och en strikt hierarki (Fayol, 2008/1923, s. 101-102). Fayol varnade för det han kallade dubbla besluts- och ordregångar och att de kunde komma att äventyra hela linjeorganisationens funktion. Hierarkiska, strikt rationella ordregångar är ju linjeorganisationens själva signum, och det strukturella, linjära sättet att teckna en organisations verksamhet kan aldrig lämnas därhän, då det förklarar en hel del av det som sker och inte minst det som är tänkt att ske i densamma.

Abrahamsson och Andersen (2005, s. 26) menar att särskilt Taylor har fått oförtjänt dåligt rykte genom historien, inte minst till följd av de många feltolkningar som gjorts av hans arbete. Till Taylors försvar radar man upp en hel räckta av förtjänster, som det systematiska arbetet inom den enklare industriproduktionen har gett.

Kritik mot diffusionsmodellen

Det strikt rationella organisationstänkandet kanske ändå, om någonstans, är mest tillämpligt just inom tillverknings-, process- och tillagningsindustrin. Men även om sådana verksamheter sysselsätter en hel del människor, jobbar sannolikt ännu fler i organisationer mer komplexa, mer spretiga, mer löst kopplade än så. Mål, medel, resultat och så vidare samt deras inbördes samband, är ofta långt besvärligare att klart urskilja i många verksamheter annorlunda än dem som nyss nämnts. Den rationella diffusionsmodellen har därför många gånger visat sig otillräcklig som orsak och förklaring till vad som äger rum i en organisations praktik (Gabrielsson & Paulsson, 2004). Efter åtskilliga studier av reformer i t.ex. offentlig sektor, ges en mycket nedslående bild av resultatet i relation till dess förväntade effekter. De planerade effekterna synes mestadels ha uteblivit. Det hindrar emellertid inte att andra, mer oplanerade – såväl positiva som negativa – effekter har inträffat i anslutning till reformer. Men det blev med andra ord inte alltid riktigt som man hade tänkt (se t.ex. Czarniawska, 2004a; Erlingsdóttir & Lindberg, 2005).

Mycket talar således för att komplexiteten i många organisationer kan vara så pass omfattande att gamla mekaniska styrmodeller inte längre är tillämpliga, och särskilt inte som ensam förklaring (Czarniawska, 1999, s. 9). Vidare har det traditionella och närmast för givet tagna starka orsakssambandet mellan exempelvis ledarskap och resultat ifrågasatts (Sjöstrand, 1998). Ledningens beslutsprocess, sedd som viktiga vägval för organisationen, tenderar med tiden att ha

minskat i betydelse – åtminstone i de mer komplexa sammanhangen. Det är *handlingarna*, det performativa, som i första hand räknas. Utan dessa hamnar besluten i ett tomrum. Brunsson (1998) talar om att beslutsfattande i organisationens topp aldrig kan handla om att bara välja väg. Det måste också åtföljas av skapandet av handling, ansvar och legitimitet. Om så inte sker riskerar man att hamna i en besvärlig paradox, som med Brunssons ord uttrycks så här: ”Den som vill ha inflytande bör inte alltid försöka bli beslutsfattare” (s. 60).

Czarniawska (2004a) diskuterar varför diffusionsmodellen trots sina uppenbara begränsningar till att förklara skeenden i komplexa organisationer fortfarande är så omhuldad och gynnad som förklaringsmodell. För också inom mindre linjära organisationer tycks det rationella organisationstänkandet ha en tendens att ta plats och dröja sig kvar (jfr Björkman, 2002). Kanske uppvisar diffusionsmodellen ett hopp av kontroll över sakernas alla tillstånd och skeenden. Alvesson (2006) uppmärksammar också den ofta upplevda diskrepansen mellan de tjugiga idealen och en mera invecklad praktik (s. 19). I likhet med Czarniawska ställer han vardagsarbetets förtret mot det han kallar pseudohändelser. ”Verkligheten är ofta olustig och bökig medan pseudohändelserna och andra illusionsnummer uppvisar elegans och klarhet” (Alvesson, 2006, s. 288).

Istället för enbart diffusionsmodellen förordas därför från flera håll ett slags pragmatiskt, performativt och praktiktäna sätt att se på organisering (Czarniawska, 2005a; Latour, 1998; Skrtic, 2005; Weick et al., 2005). Detta sätt att se utesluter inte organisationsrationella begrepp som kategorisering, planering, beslutsfattande, kontroll, utvärdering etc. Sådant måste finnas då de initierar verksamhetens handling, eller som Lundin och Söderholm (1995) uttrycker det: ”Plans may be poor descriptions of actions that are actually carried out, but they are nevertheless important as providing ’space’ for action” (s. 448). Men betoningen på dem och tilltron till sådana grundläggande rutiner bör, utifrån ett alternativt sätt att se, inte alls vara lika stark. Lite paradoxalt kan det beskrivas som ett slags dubbelhet av tilltro blandad med misstro gentemot organisationens alla rutiner och planer.

Översättningsmodellen

Mot diffusionsmodellen kontrasterar översättningsmodellen (Czarniawska, 2005a; Latour, 1998). En praktiks utvecklings-, förändrings- eller styrimpulser behöver, enligt detta synsätt, inte tvunget löpa längs den vertikala top-downvägen – den kan göra det men behöver inte nödvändigtvis göra det. Det vill säga mycket av det som sker i en praktik kan inte förklaras än mindre förstås

enligt denna modell. Tvärtom kan också styrimpulser komma mer likt horisontellt *kringresande idéer*, dvs. impulser utifrån och in i en organisation. Om den tvingande eller påbudna ordern uppifrån i hierarkin uttryckt i diffusions-termer, vilken, laddad med auktoritativt tillförd makt, i strikt rationell mening *ska* utföras, gäller detta förhållande knappast för den resande idén och i termer av översättning. Idén saknar nämligen *tillförd* makt. Endast i kraft av sin närmast immanenta och inneboende kraft blir den skjutsad vidare. Med inneboende kraft menas här det värde och den nytta mottagaren och användaren tillmäter den.

I ett sätt att förklara liknar Latour (1998) översättningsmodellen vid en rugby-bolls väg genom laget. Med denna bild visas på att det då inte längre handlar om vidarebefordran eller passiv förvaltning av den ursprungliga kraften, vilken med maktens och orderns hjälp tillförts en sak. Bollen (läs: idén) ges istället ny energi och riktning i takt med varje spelare som fångar den, agerar med den och passar den vidare. Ingen utstakad strategi eller taktik förmår på förhand omfatta det som de facto uppstår, då var och en gör, och också måste göra, sin egen tolkning, översättning och handling av spelets idé. Av detta följer att artefakten, texten, berättelsen eller av vilket slag den resande idén än kan vara kommer att anpassas (adapteras) snarare än kopieras (adopterar) till varje ny kontext där den ges tillträde.

The spread in time and place of anything – claims, orders, artefacts, goods – is in the hands of people; each of these people may act in many different ways, letting the token drop, or modifying it, or deflecting it, or betraying it or adding to it, or appropriating it (Latour, 1986, s. 267).

För att en idé, en viss metod, ett annat sätt att arbeta eller vad det nu kan vara som föranleder implikationer, ska tränga in i en organisation, krävs att människor omfattar och översätter den, dvs. anpassar och kontextualiserar idén i relation till de specifika sammanhangen (Røvik, 2008).⁴⁴ Och i de förhållandevis öppna sammanhang som också de flesta organiserade människor befinner sig, kan idéer finna sina vägar in på vilken nivå som helst. I avsaknad av yttre makt, tvång eller annat, måste idén som sådan uppfattas som vettig och god, dvs. med engelskans "make sense" (Weick, 1995, 2001) av den enskilde, några få eller den större gruppen, för att antas och översättas. Med detta menas då en kontextuellt villkorad, förhandlad och lokalt anpassad variant av den ursprungliga idén. De materialiserade, lokalt utformade varianterna kommer därför att *likna* men inte vara helt *lika* sitt upphov och ursprung. Det handlar alltid om något slag av

⁴⁴ Se (Callon, 1981) för en av de första beskrivningarna av översättningsbegreppet, där han en aning kritiskt använder uttrycket parasiterande för den som ansluter till en idé och samtidigt översätter den till sin egen variant.

transformation (Czarniawska & Sevón, 2005). Översättning kan därför skrivas såsom ett mått upprepning och ett mått anpassning eller utveckling av den resande idén.

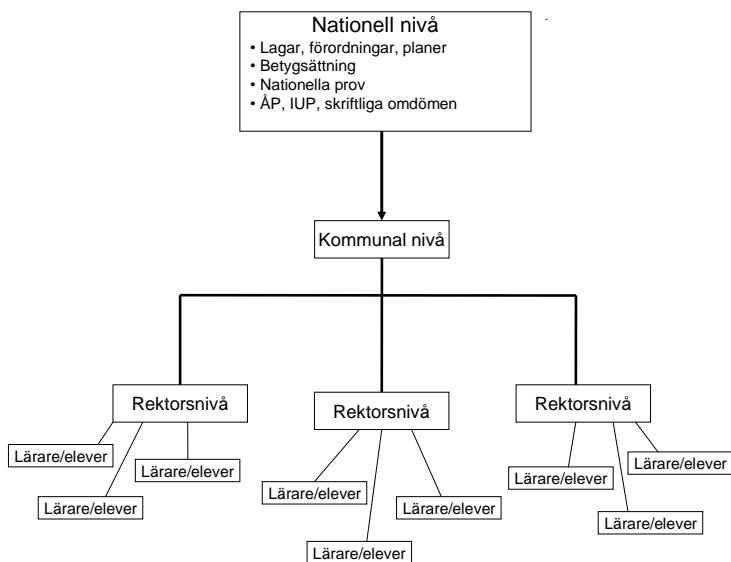
Handlingar i skolan relaterat till diffusions- respektive översättningsmodellen

De flesta organisationsforskare som har refererats hittills i detta arbete verkar alltså vara överens om att organisationers verksamhet långt ifrån alltid kännetecknas av ett rationellt, linjemässigt eller strikt målorienterat arbetssätt. För exempelvis den enskilda skolan kan det inte alls *bara* handla om att verkställa den högsta politiska ledningens planer, enligt ett på förhand tänkt sätt. Så rationell och förutsägbar är knappast skolvärlden, så utförliga och entydiga är sällan formuleringarna, så ensidigt lojala och följsamma är inte gärna lärare och elever och så enkelt låter sig sällan den sammansatta skolverksamheten förstås (Weick, 2001). Onekligen existerar top-down styrning också i skolan (se figur 1 nedan), men många av impulserna till de operativa handlingarna i en organisations verksamhet tycks också löpa längs andra vägar. Snarare än att enbart ta emot en order uppifrån, tas *också* intryck *utifrån och in* i verksamheten, dvs. mera horisontellt och socialt än enbart vertikalt och linjemässigt (se figur 2). Organiserande människor gör vad de finner vara bäst att göra, i enlighet med det grundläggande uppdraget, men framförallt utifrån de situationer som uppstår i arbetet. Man ”trasslar sig igenom” (Lindblom, 1979), man *proagerar* visserligen till följd av planer, beslut, lagar och regler med mera, men inte desto mindre *reagerar* man. Många arbetsuppgifter, i många organisationer, tycks därför mer vara en fråga om reaktionsförmåga än om ett effektivt verkställande av en uttänkt plan (Weick et al., 2005).

För att sammanfatta och söka förtydliga min bild har jag illustrerat det hela med hjälp av några figurer eller snarare idealtyper (M. Weber, 2000/1922), dvs. grova förenklingar av resonemanget som förts om relationen mellan organisationsstyrning och operativ handling, och då applicerat på skolans område. I figur 1 tecknas diffusionsmodellen i sin allra enklaste, striktaste och mest strukturella form. Styrimpulsers och beslutsvägars riktning är entydigt top-down och modellen tillåter ingen annan möjlighet till påverkan än uppifrån och ner. Och det som kommer uppifrån och löper ner längs organisationens linjer är mestadels hårt styrande, en del rent av närmast tvingande direktiv. Vilken skola kan t.ex. avsvära sig ansvaret och skyldigheten till att följa gällande skollag, sätta betyg, skriva åtgärdsprogram, upprätta individuella utvecklingsplaner och så vidare? Att man i skolor faktiskt sätter betyg, skriver ÅP, IUP och liknande måste ses som

5. ORGANISATIONSTEORETISKT RAMVERK OCH ANALYSVERKTYG

ett resultat av den vertikala linjeorganisationen och -styrningen. Så i den meningen kan den enkla och strikt rationella styrmodellen fortfarande sägas vara aktuell, även om den knappast är riktigt så enkel som den här ritas.



Figur 1. Organisations- och skolstyrning sedd i termer av *diffusion*.

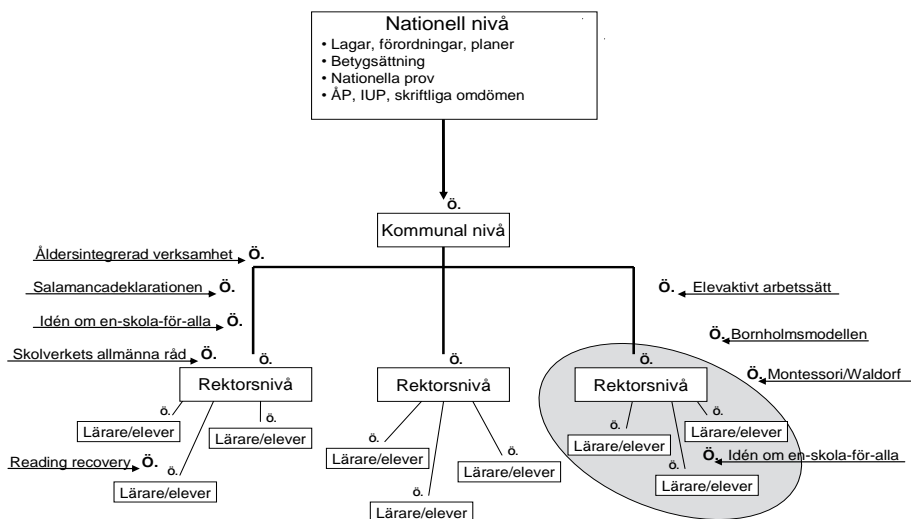
Att detta traditionella linjeorganisationsschema kan tjäna som skissartad utgångspunkt vid tecknandet av en politiskt styrd inrättning som skolan kan så vara. Men bilden behöver utökas och fördjupas för att kunna omfatta mer av förståelsen av själva görandet i verksamheten. Som alternativ och motsats till en rent uppifrånstyrd top-down-organisation talas det ibland om bottom-up, ett synsätt som huvudsakligen vänder på styrriktningen och tar sin början i det operativa görandet (Allodi, 2010).

Bottom-up ger emellertid, som jag ser det, liksom för övrigt top-down, en alltför oviss bild av skeendet i en organisation. Att saker hela tiden sker på den lägsta operativa nivån – i skolan i mötet mellan lärare och elev, vilket ju är organisationens själva produktion och egentliga syfte – utan att fördenskull den högsta ledningen måste känna till precis vad, när eller hur det sker, torde vara närmast givet. Frågan är snarare hur mycket och vad av detta som också vandrar uppåt i organisationen. En andra och kanske än viktigare fråga är vad som förklarar eventuella förändringar ur ett bottom-up perspektiv, om inte impulserna till detta kommer resande utifrån och hittar sin väg in i verksamheten, dvs.

såsom resonemanget i huvudsak har förts enligt översättningsmodellen (jfr Czarniawska, 2004a).

I figur 2 görs ett försök till att illustrera mitt sätt att i detta sammanhang förstå översättningsmodellen genom att särskilt uppmärksamma och ge några exempel på resande idéer som hela tiden kan tänkas omge skolan. Fältet är här öppet för olika omkringfarande pedagogiska idéer att tränga in i skolans inre liv och påverka praktikers sätt att handla. Detta sker utan att det fördenskill måste vara strikt påbudet eller klart uttalat uppifrån organisationens topp. Idéerna kan, med detta sätt att se, nå in på vilken som helst av verksamhetens nivåer och ge implikationer på skeendet. Dock sker det i termer av översättning, dvs. en kontextuell tolkning och anpassning av själva idéns essens. En förutsättning för detta är att idéerna uppfattas som goda, nyttiga eller om inte annat moderiktiga (Czarniawska, 2005a, 2005b) och lämpliga att arbeta efter, *samt* att de är i enlighet med eller åtminstone inte står i strid med de grundläggande direktiv och styrmedel som i övrigt kännetecknar organisationen. Idén måste med andra ord omfattas av dem som arbetar i och ansvarar för den direkta praktiken för att översättas och kontextualiseras (Røvik, 2008).

Som synes tecknas i figuren också den vertikala styrningen i termer av översättning, då inte heller dessa direkt interna impulser kan löpa ner ograverade utan att en översättning och kontextuell anpassning till de lokala sammanhangen måste göras.



Figur 2. Skolorganisering sedd i termer av *översättning* (här med studiens analysenhet utritad genom en gråmarkerad elips).

Vilken är då den bästa representationen (jfr Lindblad, Kyndel & Larson, 2004) av en skolorganisation och vad ger bäst förståelse för en verksamhets skeenden och handlingar? Svaret måste bli, att det beror på vad aktionen kan sägas vara ett uttryck för eller resultat av. Vissa saker tar vägen top-down i en organisation som skolan (även om också dessa översätts, dvs. om figur 2 antas), medan andra kan nå fram och påverka praktiken enligt andra vägar och enligt andra logiker. Att i alla skolor sätta betyg, skriva åtgärdsprogram, IUP etc. kan med säkerhet förstås som och härledas till den vertikala styrningen. Det handlar då om tydliga och närmast tvingande direktiv uppifrån. Ingen lärare eller rektor, ges möjlighet att välja bort dessa top-down-direktiv, utan att riskera allvarliga efterräkningar. Den institutionella makten finns inbakad i själva beslutet, regelverket och strukturen, och varje skola har att dokumentera och redovisa för *att* det beslutade utförts. *Hur* det görs är däremot också i vertikal mening en fråga om översättning.

Så som är fallet i denna avhandling, dvs. det att vissa skolor, eller snarare delar av skolor, säger sig arbeta särskilt inspirerade av idén om en-skola-för-alla blir svårt att förstå i rent vertikala styrtermer – åtminstone i sin allra mest rationella form från topp till botten. För även om sannolikt flera av den stora skolorganisationens nivåer kan sägas omfatta själva idén (Giota et al., 2009), och lika sannolikt välkomnar initiativet i de skolor, där man aktivt försöker arbeta i en sådan anda, skickas sällan så tydliga och uppfordrande styrsignaler nedåt i linjeorganisationen, *hur* detta ska göras. I detta arbete har det därför varit rimligt att söka förstå praktiken och handlingarna kring idén om en-skola-för-alla, i allt väsentligt som översättning, då jag ser dem mer som ett resultat av omkringresande idéer än vertikalt, direkt styrande direktiv uppifrån.

Den gråmarkerade elipsen i figurens nedre högra hörn är tänkt att ringa in och sätta fokus på fenomenet och studieobjektet, vilket med ett ord kan ses som studiens analysenhet. Detta även om jag i socialkonstruktionistisk anda måste hålla med Gergen (2010) om att någon renodlad analysenhet knappast finns.

The preceding account briefly summarizes an orientation to organizational life in which there is no 'fundamental *unit* of analysis'. The defining attributes of the unit cannot be attached to any specific, spatio-temporal location. Indeed, to designate the unit is already to enter into a flow of meaning making in such a way that the unit is temporarily brought into being (Gergen, 2010, s. 64).

Blott genom att utse något till analysenhet och gripa sig an den som en sådan är att inte bara inverka på den, utan att också i en mening skapa den. En syn som i konkret mening bär spår av filosofen Herakleitos berömda tes om att allting flyter och att man inte två gånger kan stiga ner i samma flod, dvs. då vattnet som förut fanns har strömmat vidare och nu är ett annat (se Nordin, 1995). Weick

(2010b) utvecklar detta ytterligare genom att rikta fokus inte bara mot flodens flöde utan också mot själva klivet: ”... you can’t step into the same process twice, nor can the stepping itself remain the same” (s. 109). Detta och det hittills förda resonemanget om handlingar ad hoc och meningsskapande processer får tjäna som underlag och ingång till de handlings- och processteoretiska tankegångar och analysinstrument som ska avhandlas i nästa kapitel.

Handlings- och processteori

Följande avsnitt syftar till att ge en bakgrund till och argumentera för de huvudsakliga analysverktyg som används för att skapa förståelse och förklaring av studiens empiri. Först ges en bakgrundsbild till det organisationsteoretiska tänkande som kommit att utveckla begrepp som ”sensemaking”, ”tool dropping” och ”mindfulness”,⁴⁵ vilka alla därefter presenteras. I avsnittets sammanfattning preciseras skälen till att använda dessa organisationsteoretiska begrepp för att skapa förståelse och förklaring för och av specialpedagogisk praktik och organisering.

Begreppet organisering och studiens processteoretiska analysverktyg

Det allmänt ökade intresset för att idag hellre vilja tala i termer av *organisering*, processer och dynamik än det mera statiska *organisation* när verksamheters själva görande fokuseras, kan sannolikt härledas tillbaka till Karl Weicks (1979) klassiska bok *The Social Psychology of Organizing*⁴⁶. I denna beskriver Weick det subtila samspelet mellan människans sociala och psykologiska förmågor, i det att begripa och tillsammans förstå skeendena i världen. Om ordet organisation handlar om en verksamhet representerad i form av hierarkisk ordning, beslutsgång, schema och struktur baserat på tidigare strukturering, handlar organisering mera om rörelse, handling och kommunikation i det direkta görandet här och nu eller där och då (jfr Czarniawska, 2005a).

⁴⁵ För läsbarhetens skull kommer jag att utelämnat citattecknen kring dessa ord, då de i den fortsatta texten bör ses som försvenskade begrepp.

⁴⁶ ”Organizing” är här ett så kallat gerundium och som sådant en beteckning för en pågående handling. Språkformen saknas i den svenska grammatiken även om det kan vara försvinnande likt presens particip. I den meningen torde svenskans *organiserande*, snarare än organisering, vara en riktigare motsvarighet till det engelska ordet (jfr t.ex. med formen *lärande* för ”learning”). Av praktiska skäl väljer jag emellertid att också fortsättningsvis använda termen organisering, då den redan etablerats på svenska (jfr Czarniawska, 2005a, s. 27).

5. ORGANISATIONSTEORETISKT RAMVERK OCH ANALYSVERKTYG

I ett tidigt skede av organiseringsprocessen kan det t.ex. röra sig om att skingra osäkerheten i människors olika förståelse av uppgiften, låta eventuella olikheter i perspektiv brytas mot varandra, för att nå fram till en rimlig samstämmighet över vad som sker och vad som bör göras. Det handlar således om att *skapa* en plausibel eller åtminstone tänkbar förståelse som flera kan ansluta till, genom att i huvudsak kommunicera och förhandla sig fram till en acceptabel, om än förenklad, version av skeendet och dess handlingar. Följande citat kan sägas utgöra basen för begreppet organisering:

The organism or group enacts equivocal raw talk, the talk is viewed retrospectively, sense is made of it, and this sense is then stored as knowledge in the retention process. The aim of each process has been to reduce equivocality and to get some idea of what has occurred (Weick, 1979, s. 134).

Själva råmaterialet, menar Weick (1979), på vilket de flesta i en organisation förväntas agera, är ofta oklart, oprecist och tvetydigt, dvs. långt mindre rationellt och givet än vad vi vanligtvis vill tro. Begreppet organisering får därför beteckna den sociala, kommunikativa och psykologiska process som individer eller grupper i t.ex. en professionell verksamhet mestadels ägnar sig åt, för att söka begripa och förstå sin egen och andras bild av vad som sker och vad som därmed görs eller bör göras. Processen vilar på antagandet att inget absolut riktigt och rätt sätt finns att erfa, och om så ändå fanns skulle vi aldrig riktigt kunna veta när eller om vi hade nått dit.

Organisering, eller ordering (Law, 1994), handlar således om att skapa ordning i stunden, att stabilisera eller, om så bara för ett ögonblick, frysa bilden och därmed den gemensamma förståelsen inför uppgiften, som ska göras. Människor, menar Weick, särskilt i som han menar mindre rationella organisationer som exempelvis skolor, ägnar ofta mycket tid åt att förhandla sinsemellan för att förstå sina handlingars innehåll (Weick, 2001). Därmed inte sagt att det finns ett riktigt sätt att förstå; något slutgiltigt facit ges sällan eller aldrig. Men i avsaknad av ett sådant förhandlar sig den sociala och organiserande människan fram till en acceptabel – om än kanske endast tillfällig – version (Weick, 1995, 2001). Dessa tankar ska dock inte förstås i termer av att den organiserande människan kan göra precis hur hon vill eller att det inte finns några institutionella aspekter som i viss mening reglerar handlingen (Mills, Thurlow & Mills, 2010; K. Weber & Glynn, 2006b).

Organisering blir i Weicks termer till ett slags organisatoriskt grundbegrepp, vilket i bästa fall bör omfatta de handlingsmässiga företeelserna sensemaking, tool dropping (Weick, 1995, 2001) och mindfulness (Weick & Sutcliffe, 2007). Allt bottnar i att människan mer bör ses som *reaktiv*, snarare än som en enbart

proaktiv varelse. Med detta menas att handlingen och perceptionen kommer först, och ställd inför den startar försöken till att söka förstå och skapa mening i situationen som sådan. Begreppet ”reflection-in-action” (Argyris & Schön, 1995; Schön, 1983) kan i en mening tillämpas på detta resonemang, även om aktion och reflektion över densamma aldrig kan vara helt samtidiga utan måste ske sekventiellt (jfr Bourdieu, 1990, 1996; Erlandson, 2006).

Sensemaking

Begreppet sensemaking saknar, enligt mitt sätt att se, sin riktigt träffande motsvarighet i det svenska språket. Vanligast verkar vara att det översätts till svenskans *meningsskapande* (se t.ex. Assarson, 2007; Scherp & Scherp, 2007). Det är emellertid tveksamt hur väl den svenska termen förmår omfatta begreppet, särskilt som det sällan åtföljs av en tydlig definition. Sensemaking har förvisso med meningskapande eller rent av meningssökande att göra, men ordet har först och främst att göra med social handling, förståelse här och nu, förnufts-mässighet, rimlighet, plausibilitet och kontextuell logik utförd i och för stunden. Sensemaking kan därför sägas rymma mer än enbart meningskapande och framför allt är det en snabbare, mera ögonblicklig process; det är inte i första hand utvecklandet av mening som står i fokus utan förståelse av skeendet, handlingen och dess rimlighet. Här kan rent av göras vissa jämförelser med den beskrivning som Vygotskij (1978) gav av relationen mellan handling och mening i lek respektive verkliga livet: ”In play, action is subordinated to meaning, but in real life, of course, action dominates meaning” (s.101). Om aktionen överskuggar meningen och förståelsen i verkliga livet i Vygotskijs tappning, är förhållandet detsamma i en sensemakingprocess. Men det är aktionen, den ögonblickliga handlingen, och den nästan lika ögonblickliga reaktionen på densamma som utgör själva sensemakingprocessen.

Ett annat sätt att nå en distinktion mellan orden kan vara om de vänds i sin motsats. Det torde gå då ordet mening ju faktiskt återfinns i engelskans meaning. Och om vi lägger till efterledet ”less” och jämför orden ”meaningless” och ”senseless” framträder, som jag ser det, en skillnad. Medan det förra blir till något tomt, innehållslöst, intetsägande – till vare sig skada eller nytta, blir det senare inte bara meningslöst men värre än så – utan sans, förnuftsvidrigt, vansinnigt (Blank, 2005). Likväl gör jag ingen innehållslig distinktion mellan engelskans sensemaking och svenskans meningskapande i det fortsatta arbetet. Detta betyder att där meningskapande används ska det förstås som en direkt översättning av just sensemaking så som det här förklaras och inget annat.

När Weick (2001) på ett metaforiskt sätt söker förklara begreppet sensemaking tar han hjälp av ett för många av oss bekant sällskapsspel. Spelet figurerar på många skolor, fritidshem och förskolor landet runt, och med detta enkla men kluriga spel, *Mastermind*, låter oss Weick först förstå vad sensemaking *inte* är. Sensemaking är *inte* ett intellektuellt och logiskt letande efter en given kod, som finns där dold bakom ett skydd. Ty något slutgiltigt svar, av rätt eller fel, ges inte. Om man likväl tycker sig ha funnit om än inte koden med stort K, så kanske en metod, en ny förståelse eller en användbar kontextuell rationalitet, kommer man för tillfället säkert att använda sig av den. Det vill säga om man kan finna stöd för detta hos den närmaste omgivningen, i arbetslaget eller liknande. Emellertid bör man akta sig för att alltför mycket lita till att den är en gång för alla rätt, och att inget bättre finns att tillgå. Men tills vidare, och som grund till något ännu bättre, kan den tjäna sin funktion.

Som en del av organiseringen är sensemaking en i första hand retrospektiv process. Det vill säga, först handlar vi, därefter försöker vi förstå vad som har skett och varför. Även om sekvensen ofta sker tämligen snabbt hindrar det inte att ordningsföljden är just sådan. Weick (2001) beskriver det ibland med den något kryptiska meningen: ”How can I know what I think until I see what I say?” (s. 95). I förstörone kan det synas motsägelsefullt, då vi nog helst ser att tänkandet och förståelsen föregår det talade. Men även om så skulle vara fallet tycks denna process eller ordningsföljd vara svår eller rent av omöjlig för vårt medvetande att greppa. Först efter det att tänkandet gjorts språkligt, uttalat eller outtalat, klargörs tanken. Det är därför, enligt detta sätt att se, fullt rimligt att anta den reaktiva ordningsföljd, som här framhålls, även om förståelsen naturligtvis också har en riktning framåt i tid, då det ställs åtminstone två frågor i en sensemakingprocess: ”If the first question of sensemaking is ’what’s going on here?’, the second, equally important question is ’what do I do next?’” (Weick et al., 2005, s. 412). Den kanske bästa svenska motsvarigheten till begreppet sensemaking, vid sidan av meningsskapande, kan vara organiseringsbegreppet *omedelbar samordning* till skillnad från begreppet *i-förväg-samordning* (Forssell & Ivarsson Westerberg, 2007).

Själva kärnan i det som här kallas sensemaking, är alltså benägenheten hos människor i en praktik, att arbeta och prata sig samman i akt och mening att gemensamt förstå något *som* något – och i enlighet med det rimligt och vettigt handla därefter. Det blir därmed till något av en blandning av retro- och prospektiv handling, där det hela tiden finns mer att uppmärksamma, mer att förstå (Weick et al., 2005). Dewey (1999/1916) verkar för övrigt långt tidigare varit inne på samma linje, då han i svensk översättning uttrycker: ”Det ligger i

erfarenhetens väsen, att den innehåller mycket mer än det man först lägger märke till” (s. 266). Sensemaking – så som det här har skrivits fram –⁴⁷ handlar alltså om att öppna upp för ny förståelse, ställa sig frågande och att ställa grundläggande frågor som exempelvis: Vad händer här egentligen? Vad är det här frågan om? Och efter det: hur går vi vidare? (jfr Weick et al., 2005, s. 413). Särskilt tydligt blir detta när man i en verksamhet ställs inför händelsen av det oönskade, oförutsedda eller svårförståeliga.

Events not played by the rules

Att organisationer alltemellanåt kan råka ut för att det oönskade, oförutsedda eller svårförståeliga inträffar, måste ses som ett närmast självklart påstående. Inte i någon verksamhet, hur rationell och i detalj planerad den än syns vara, torde detta helt kunna undvikas. Weick (2002) beskriver det i termer av hur ”events don’t play by the rules” (s. 30), dvs. hur händelser i en organisation tar en annan vändning än vad som är tänkt, avsett och önskat. Det är i sådana oönskade, oväntade situationer som värdet av sensemaking och ad hoc-organisering tycks vara som allra störst.⁴⁸ Det nya måste *förstås* på något sätt, och i sakens natur ligger att det gamla sättet att tänka och handla knappast längre är tillämpligt, åtminstone inte utan viss revidering och ifrågasättande av de organisatoriska verktygen. Om så inte behövs – vari ligger då det oförutsedda eller svårförståeliga? I den meningen kan sägas att ”events-not-played-by-rules” närmast inducerar sensemaking genom kalla på fortsatta och särskilda insatser från de direkt berörda och ansvariga. Just i organisationer – som exempelvis skolor – där plötsliga vändningar och svårbegripliga situationer kan antas vara en

⁴⁷ Den kritik som har riktats mot Weicks sätt att förstå och beskriva sensemaking har huvudsakligen handlat om dess nedtoning av strukturella företeelser som institutionalism, makt, ledning och olika regelverk (se t.ex. Hernes, 2008; Maitlis, 2005; Mills et al., 2010). Andra har kritiserat dess alltför oproblematiserade föreställning om människors vilja och förmåga till att förhandla sig fram till konsensus (A. D. Brown, Stacey & Nandhakumar, 2008). Även om Weber och Glynn (2006b) i vissa avseenden delar den förra kritiken, nyanserar man genom att referera till Weick (1995): ”Thus, Weick’s work on sensemaking suggests that institutions are present in sensemaking processes, as suppliers of the substance or ‘raw material’ of sensemaking, and by virtue of ‘institutional carriers’ mobilizing this material in carrying out sensemaking activities” (s. 1644). När Jones (2008) slutligen i en målande beskrivning sammanfattar sin syn på några av sensemakingbegreppets mera allmänna kännetecken, hamnar man som synes ganska nära Weicks perspektiv: ”Making sense involves an interplay between information and need. Making sense is about activity and outcome. Making sense engages a natural inclination to understand the world around us, to discover its patterns, to unlock its secrets, and to appreciate its beauty” (s. 242).

⁴⁸ Weicks (1993, 1996, 2007b) många exempel på verksamheters kollaps beträffande sensemaking, exempelvis de omtalade bränderna vid Mann Gulch och Glenwood Springs, får illustrera detta. Ett annat exempel som ges är den omdrömda Challengerolyckan, där man vägrade lämna sina planerade startrutiner trots tydliga signaler på att allt inte stod rätt till tekniskt sett.

del av vardagen, blir detta som allra mest tydligt. Termen ”events-not-played-by-rules”, eller den anpassade skolvariant av den (”elevationer-not-played-by-the-rules”) kommer att användas som en del i analysen av denna studies empiri, och kan i förekommande fall, ses som något av startpunkten för den fortsatta specialpedagogiska organiseringen.

Tool dropping

Begreppet tool dropping måste ses i nära anslutning till begreppet sensemaking och kan sägas vara ytterligare ett av organiseringsens viktigare medel. Särskilt när inte allt går enligt planerna. För om det oväntade eller oönskade inträffar i organisationens verksamhet, om situationen tar en annan vändning än väntat, vad gör man då? Då om inte förr gäller att ifrågasätta och verkligen pröva de organisatoriska verktygen, dvs. om de är tillämpliga och användbara till att lösa eller ens förstå den uppkomna och kanske helt främmande situationen, eller om de är direkt olämpliga. Att släppa ifrån sig verktygen, eller anpassa och justera dem efter de nya förhållandena, tycks emellertid inte alldeles enkelt att göra. Särskilt inte när tiden är knapp och kravet på direkt handling är som störst. Analyser av t.ex. brandolyckorna som tidigare nämnts visar att ju allvarigare och osäkrare en situation är, desto mera tenderar människor att hålla fast vid och lita till sina organisatoriska verktyg (Weick, 1996, 2007a).

De flesta skulle nog hålla med Hacking (2000) om att etablerade kategoriseringar är något av en förutsättning för allt samhälleligt samtal och argumenterande. Utan tidigare erfarenheter och utan våra socialt konstruerade kategorier och benämningar avstannar all aktivitet, åtminstone all social, kommunikativ aktivitet och därmed all sensemaking. Kategorier liksom regler, planer och liknande tjänstgör som verktyg i vår organisering och i våra organisationer (jfr Mäkitalo, 2002), och är som sådana närmast omöjliga att klara sig utan. De skapar arbetsordning och stabiliserar, hårbärgerar organisatoriskt lärande och kunskap etc. Hur skulle överhuvudtaget någonting kunna förstås, utan en någotsånär gemensam begreppslig apparat? Därmed inte sagt att etablerade kategoriseringar alltid är beständiga, inte kan eller bör granskas, ifrågasättas och stundom förändras eller byta skepnad. Med enkla metaforer beskriver Hacking det fruktbara, men just *tillfälliga* i att kategorisera, uttryckt i termer av att samla skörden i en korg.

En korg är ingen mixer som utplånar alla skillnader. Korgen vid en skördefest är ymnig just för att den innehåller en så varierad samling av säd, blommor, frukter och grönsaker. Men att man lägger dem i samma korg gör ändå att man ser på dem på samma sätt, t.ex. som en skörd, som ymnighet, eller som föremål för tacksägelse. Jag

vill ta ut vissa saker ur korgen igen och se på dem på ett annat sätt (Hacking, 2000, s. 172-173).

Weick (2007a) uppmanar alltså till att i tid inse, när det är dags att släppa taget om våra verktyg.⁴⁹ Och detta, menar han, gäller inte bara i bildlig, utan också i rent bokstavlig mening.⁵⁰ Men vi kan inte avstå från dem helt och hållet. Däremot kan vi välja att se dem som mer eller mindre tillfälliga redskap – och, framförallt, lägga något eller några av dem åt sidan, när eller där de inte är tillämpliga eller rent av skadliga. Det hela bör ses som en ständigt pågående process, som i mycket handlar om att både tilltro som tvivla på tidigare erfarenheter, sorterande begrepp, planer och kategorier. För all kategorisering har sitt pris (Weick, 2007a, s. 12). Just genom att kategorisera, sortera och ordna saker som något, utesluter vi i samma stund möjligheten att se dem som något annat. Detta är ju för övrigt kategoriseringens huvudsakliga poäng. Därmed alltså inte sagt att det inte kan göras på andra sätt.

Although categories are unavoidable, we can carry them more lightly. If you want to carry a category more lightly, you need both to believe and to doubt it. You can also carry your categories more lightly if you differentiate them into subcategories, treat them as a blind spot as well as a source of illumination, question the assumptions that support them, and examine closely that fit the category imperfectly to see what *new* category they suggest (Weick & Sutcliffe, 2007, s. 58).

De organisatoriska verktygen, rent materiella men också kategorier, regler, rutiner, planer etc., finns där som ett slags förutillverkade hjälpmedel för en *tänkt* situation, och som ett slags organisationens samlade erfarenhet. Som sådana är de förstås värdefulla och fyller vanligen en viktig funktion. Men de kan rent av hämma verksamheten om situationen tar en annan vändning än förväntat. Verktygen har skapats, slipats och anpassats, mer eller mindre väl, utifrån vad man *dittills* vet eller har erfärut, men kan omöjligen säga något bestämt om vad som kan komma att inträffa – ens i nästa ögonblick. Begreppet tool dropping manar oss därför till att inte blint lita till våra organisatoriska verktyg, kategorier, regler eller rutiner. I stället bör vi bära dem i lätta händer, och när tid är rent av lägga dem ifrån oss. Skälet till denna uppmaning är helt enkelt att verktygen, så som de har utformats, inte alltid, om ens någon gång, förmår omfatta den variation av situationer och skeenden som kan tänkas uppstå. Tool dropping utmanar därmed också bilden av den strikt rationella organisationen, så som den

⁴⁹ Weick illustrerar det hela genom att göra följande distinktion mellan kunskap och visdom: "Knowledge involves acquiring. Wisdom involves dropping" (Weick, 2007a, s. 15).

⁵⁰ Weick (2007a) radar upp ytterligare olyckor, vars effekter sannolikt hade kunnat lindras om man i tid insett att släppa sina verktyg och istället söka rädda sina liv.

uttrycks i diffusionstermer (jfr Czarniawska, 2005a; Latour, 1998) med sina förment ändamålsenliga planer, verktyg, kategorier etc.

Riskerna i att inte uppmärksamma denna uppmaning till tool dropping kan illustreras med hjälp av det metaforiska uttrycket ”If all you’ve got is a hammer, every problem looks like a nail”, ibland kallat ”*The golden hammer*”, ibland ”*Maslows hammer*”, ibland ”*The law of the instrument*”.⁵¹ Med detta avses, att vi sätter in och därmed *förstår* alla våra erfarenanden utifrån de kategorier och begrepp vi på förhand har, alltså utifrån den verktygslåda vi för närvarande förfogar över. Är verktygen för trubbiga, för gamla, för tunga etc. löser de sällan några uppgifter på ett tillfredsställande sätt. Är kategorierna, reglerna eller liknande på motsvarande sätt för få, för stora, för små, för styrande etc., riskerar de att hindra snarare än vara till nytta i det att skapa förståelse för skeendet. Detta om något, anser jag, uppmärksammar och ringar in mycket av problematiken kring alltför strikt central styrning av exempelvis skolverksamheten (jfr Skrtic, 2005). Även om det som här sägs, och varnas för, huvudsakligen uttrycks i bildliga former, hindrar det inte att så är fallet också i rent bokstavlig mening. Most et al (2001) har i en mycket intressant studie visat på hur många människor missar avgörande delar av en strikt avgränsad helhet (”inattentional blindness”), om allt för mycket uppmärksamhet (läs: alltför starka verktyg), riktas mot vissa delar av ett skeende (se också Simons & Chabris, 1999).

Mindfulness

Mindfulness i betydelsen sinnesnärvaro eller medveten närvaro är i grunden ett österländskt, psykologiskt begrepp och har sina rötter inom zen-buddhism. Med stöd av meditation och fokus på här och nu, kan det beskrivas som ett slags självhjälp; inte sällan använt som ett sätt att hantera och sortera tankeflödet för att motverka vardaglig stress eller återkommande depressioner. *Autopiloten*, det inlärda hos människan, är ofta bra och gör oss mestadels väldigt effektiva, men den kan också vara skadlig då den ibland verkar bortom det önskvärda (Crane, 2009). Om negativa och destruktiva tankar tenderar att hela tiden ta för sig av hjärnans fria tankeflöde och därmed riskerar att göra oss sjuka, bör det fria tankeflödet brytas. Det handlar då om att styra sin tankeverksamhet bort från det ofta automatiserade arbetssätt som vår hjärna ägnar sig åt, till en mer viljestyrd

⁵¹ Ursprunget är okänt men en version av denna varning för det försåtliga i att lita till ett gyllene verktyg tillskrivs den amerikanske psykologen Abraham Maslow: ”I suppose it is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail” (Maslow, 1966, s. 15-16). En annan variant på samma tema kom i tryck några år dessförinnan: ”I call it *the law of the instrument*, and it may be formulated as follows: Give a small boy a hammer, and he will find that everything he encounters needs pounding” (Kaplan, 1964, s. 28).

och riktad uppmärksamhet och närvaro. Alltså ett sätt att i viss mening skapa större överensstämmelse mellan tanke och själva händelseförloppet. Detta görs inte genom att krampaktigt söka undvika tankarna, utan bättre genom full och odelad fokusering på det faktiska skeendet – med accepterande och välvilja (se t.ex. Crane, 2009; Nilsson, 2009).

När Weick och Sutcliffe (2006, 2007) å sin sida talar om *mindfulness* i organisationer, görs det dels i en mer västlig tappning, dels mer socialpsykologiskt. *Mindfulness* i organisationers verksamhet handlar om människors förmåga till att kunna hantera det oväntade samt förmågan till att kunna förutse när det oväntade och oönskade är på väg att ske. Med en särskilt utvecklad blick, baserad på tidigare erfarenheter, professionalitet och kontextuell kännedom, ser den uppmärksamma aktören saker och detaljer av betydelse, något som de mera oerfarna lätt missar. Sådana saker kan ofta ge en föraning om vad som kan komma att hända därefter.

En del organisationer kan sägas ha det oförutsedda till vardag, eller om man så vill, förändring som sitt normala tillstånd (jfr Ahrenfelt, 2001). Akutmottagningar, förlossningsavdelningar, specialiststyrkor vid räddningsinsatser, gisslan- och kidnappningsförhandlare etc. kan vara exempel på detta (Weick & Sutcliffe, 2007). I sina studier av sådana vad man kallar ”high reliability organizations” (HRO:s) fann man några gemensamma nämnare: (1) man kalkylerar med missöden; (2) motsätter sig förenklingar av det komplexa; (3) har en närhet till det operativa, dvs. där det verkliga jobbet görs; (4) strävar efter att behålla en varaktig men dynamisk form samt (5) visar en ödmjukhet inför expertisen⁵² på området. Organisationer av sådana slag kan sägas befinna sig i ett slags organisationsteoris frontlinje. Det oväntade som inträffar närmast ropar på innovativa lösningar hos dem som befinner sig mitt i den operativa verksamheten, eller i dess omedelbara närhet. Situationen kräver en ofta hårfin balans mellan stabilisering och dynamik i organiseringen av verksamheten: stabilisering för att lagra och förvalta erfarenheter, dynamik för att förändra och utveckla specifika metoder samt förutse och förhindra att oönskade situationer uppstår.

Genom att studera hur dessa typer av HRO:s hanterar det oförutsedda – som ju där kan vara en fråga om liv eller död – kan vi lära en hel del om hur man kan hantera mindre dramatiska förändringar i mindre dramatiska verksamheter. För även om de flesta organisationer endast sällan har en så tillspetsad vardag som de

⁵² Expertis ska då ses i relationella, organiserande termer och inte som ett förlitande till enskilda experter.

ovan, skulle det kunna hävdas att organisationer mer eller mindre ständigt ställs inför oväntade händelser. Detta sker eftersom världen och dess händelser präglas av det oförutsedda – liksom den för övrigt *också* präglas av det förväntade och förutsedda. Förutsägelser och förväntningar om det framtida kan ses som organiserande verktyg, men som högst tentativa verktyg framtagna i förtid innan dess tillämpning är möjlig att ens se. Ibland slår prognosen eller profetian fel, ibland träffar den rätt. Weick och Sutcliffe (2007) lyfter därför ett varningens finger för alltför stor tilltro till våra förväntningar. I likhet med andra organisatoriska verktyg bör också förväntningar bäras lätt (Weick, 1996, 2001), dvs. de bör hela tiden ifrågasättas snarare än tas för givna:

By now it should be clear that it pays to be aware of your expectations. Expectations act like an invisible hand that guides you toward soothing perceptions that confirm your hunches and away from more troublesome ones that don't... People in HROs try to weaken the grip of this invisible hand of expectations so that they can see more, make better sense of what they see, and remain more attuned to their current situation (Weick & Sutcliffe, 2007, s. 32).

Att förväntningar kan göra skillnad vet alla. Vad är t.ex. en självuppfyllande profetia annat än ett resultat av just förväntningar (Weick, 2001)? När det förväntade inträffar eller synes inträffa, kan det ses på åtminstone två olika sätt: antingen som en rationell hantering av att på förhand tygla en oviss framtid och på så vis skingra osäkerheten, eller som en osund tilltro och alltför tigt koppling till det förväntade. Där det senare gäller, dvs. där vi ser det vi vill se, alltså det som är i samklang med våra förväntningar, riskerar vi att bortse från annat som kan vara än mer väsentligt (Most et al., 2001; Simons & Chabris, 1999).

En möjlig utväg från denna riskabla övertro till vår förmåga att rätt kunna förutse, kallar Weick och Sutcliffe (2007) alltså för mindfulness. Det handlar då mera om öppenhet snarare än bestämd förväntan, om såväl ”split vision” som riktad medvetenhet, snarare än att koppla på autopiloten (Crane, 2009), dvs. en uppmärksamhet riktad mot ett fenomenets små detaljer, som kan göra stor skillnad (jfr Gerrbo, 2008). Framför allt handlar det om att vara öppen och uppmärksam på detaljer som avviker från det vanliga och förväntade, vilket kan ge en viss föraning eller direkt varning om vad som kan komma att ske. Det handlar vidare om att kunna upptäcka återkommande handlingsmönster, särskilt i de fall de leder i oönskad riktning. Annorlunda uttryckt handlar det om att ligga ett litet steg före, i avsikt att påverka och framförallt söka vända ett oönskat händelseförlopp. Man skulle här rent av kunna tala om något så vardagligt som en kvalificerad gissning om vad som ska eller kan komma att ske, utifrån de förhållanden som just nu råder.

Motsägelsen i detta går dock inte helt att undvika. Är något oväntat, så är det väl just oförutsebart? En lösning kan då vara att uttrycka det i komparativa termer, dvs. det att något kan vara helt, mer eller mindre oväntat. Vissa saker kan möjligen inträffa helt utan tidigare förvarning, men i många fall tycks det gå att *ana* sig till vad som kan komma. Mycket av det till synes helt oväntade som sker, verkar åtminstone i efterhand – i ljuset av noggrann utredning och analys – ha kunnat förutses, inte minst vid inträffade olyckor. ”Accidents are not sudden, they are incubated and give off daily warning signals” (Weick & Sutcliffe, 2006, s. 517). Mindfulness handlar därför om att söka förutse, ifrågasätta och förfina dagliga rutiner, i ljuset av såväl olikheter som mönster i de uppkomna situationerna. Allt detta i avsikt att bättre matcha den uppkomna situationen, dvs. själva skeendet om vilket vi på förhand inget med bestämdhet kan veta, med organisatoriska rutiner, alltså att matcha handling och verktyg (jfr Assarson, 2007).

Sammanfattning

Genomgången av denna avhandlings organisationsteoretiska utgångspunkter och analysverktyg har delats in i två större delar. I den första delen problematiseras och ifrågasätts organisationers rationella status, genom att beskriva två i huvudsak motsatta sätt att se på en organisation, dess handlingar och styrning (Latour, 1998). Med diffusionsmodellen som exempel tecknas en organisation som ett högst rationellt fenomen, präglad av förutsägbara arbetsmoment och strikt styrning av det i förväg planerade och detaljerade via enkla beslutsvägar top-down. Organisationens operativa, rutinmässiga handlingar och göranden ses i allt väsentligt som ett resultat av planering och beslut fattade i organisationens topp. Med sina rötter i taylorismen (Taylor, 1920) kan denna modell beskrivas på ett närmast mekaniskt sätt, liknad vid en väloljad och fullt ut fungerande maskin (Morgan, 1999). Även om sådana verksamheter är svåra att finna i praktiken, har denna bild av en organisation en envis tendens att i många sammanhang dröja sig kvar (Czarniawska, 2004a, 2005a). Flera menar emellertid att genom detta strikt rationella sätt att se riskerar man att gå miste om det mest väsentliga av förståelsen kring vad som sker i en organisation, särskilt i mer komplexa verksamheter som exempelvis skolan (Skrtic, 1995c; Weick, 2001).

Med översättningsmodellen som exempel tecknas en annan bild av en organisations aktioner och skeenden. Utgångspunkten tas här ifrån själva görandet, och detta behöver inte med nödvändighet ses som ett uttryck för den vertikala top-downstyrningen – åtminstone inte alls i sin helhet. Underlag och ingivelser till människors handlande i arbetet kan också löpa längs andra vägar,

och likt resande idéer kan sådana ibland få tillträde, strömma in och ge implikationer på den öppna organisationens olika nivåer. En förutsättning är emellertid att idén omfattas av de inblandade och uppfattas som rimlig och vettig att följa samt att den i övrigt är förenlig med verksamhetens övergripande mål och riktlinjer. Idén om en-skola-för-alla ses i detta arbete som ett exempel på ett sådant fenomen och dess spridning. I den mån idén får genomslag kommer den, snarare än att kopieras, att anpassas och utformas i enlighet med situationens specifika förhållanden (Latour, 1998). Människors handlingar ses i sådana sammanhang inte så mycket som ett resultat av uppifrån kommande handlingsdirektiv som en fråga om beslut fattade i stunden, ad hoc, ofta som en reaktion på det inte sällan oväntade eller oplanerade, vilket uppstår i det direkta arbetet. Vidare har det argumenterats för att idén om en-skola-för-alla och specialpedagogisk organisering huvudsakligen bör ses i termer av översättning samt i enlighet med detta söka efter sådana begreppsliga verktyg, som kan skapa förståelse och förklaring till lärares specialpedagogiska handlingar.

I kapitlets andra del har tämligen ingående redogjorts för det handlings- och processteoretiska tänkande som huvudsakligen har utvecklats av den amerikanske organisationsforskaren Karl Weick under en flera decennier lång och verksam period (Weick, 1976, 1979, 1982, 1993, 1996, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006, 2007). Syftet har varit att visa på de förtjänster ett sådant resonemang och förhållningssätt kan ge i en del organisationer, och då särskilt i sådana vars verksamheter kännetecknas av stor komplexitet, utpräglad osäkerhet i det direkta arbetet och där situationers händelseförlopp kan ta plötsliga och nya vändningar. Denna beskrivning kan antas passa väl in på många skolor.

Kärnan i detta tänkande är att människors handlande förvisso har planerande, förutseende och därmed *proaktiva* inslag, men också – och framför allt – måste förstås i *reaktiva* termer. Mycket av arbetet handlar om att i stunden söka navigera och kommunicera sig fram och agera i enlighet med det som är för handen, dvs. att *reagera* på det mer eller mindre oväntade som fortlöpande sker. Med begrepp som sensemaking, tool dropping och mindfulness – vilka alla har getts en grundlig beskrivning i detta kapitel – ges organisatoriska verktyg till förståelse och ett utvecklande av ett sådant agerande. För detta talar identifierandet av en stark positiv korrelation mellan en HROs ("high reliability organizations") variabel på framgång och dess variabel på att uppmuntra just sådant som sensemaking, mindfulness och tool dropping i arbetet (Weick & Sutcliffe, 2007). Mycket av en HRO-organisations lyckade insatser tycktes vara ett resultat av den dynamiska organisering som uppstod som en reaktion och

respons på hastigt uppkomna, ofta oväntade och rent av oönskade situationer: ”when events don’t play by the rules” (Weick, 2002). Detta pekar på den dubbelhet och den vaksamhet som hela tiden tycks präglade, som man uttrycker det, högt tillförlitliga organisationer och dess rutiner. Vad dubbelheten beträffar handlar det om att såväl tilltro som ifrågasätta gällande organisatoriska rutiner. Vad vaksamheten beträffar handlar det om att särskilt uppmärksamma sådana detaljer i skeendet, som kan göra stor skillnad.

Om en öppenhet för de samverkande handlingsbegreppen sensemaking, tool dropping och mindfulness har setts gynna verksamheten i sådana dramatiska organisationer och situationer, finns skäl för att pröva dem också i andra kanske inte fullt så dramatiska sammanhang. Samma öppenhet inför de subtila tingen i den direkta situationen skulle kunna vara ett tecken på viss kvalitet också i specialpedagogisk organisering. Särskilt som det i skolsammanhang, och då inte minst specialpedagogiskt sett, kan tänkas inträffa åtskilliga situationer – såväl oönskade som plötsliga och oväntade. Det finns därför, menar jag, goda skäl till att nyttja begreppen sensemaking, tool dropping, mindfulness samt en anpassad variant på uttrycket ”events-not-played-by-the-rules” som analysredskap och hjälp till att skapa förståelse och förklaring av empirin i föreliggande studie. Hur detta kommer att ske redovisas längre fram i denna text, under metodkapitlets avslutande rubrik.

6. Studiens kunskapsintresse, empiriskt material och genomförande

Kapitlet startar med ett avsnitt som fördjupar och förtydligar denna studies kunskapsintresse, vilket tidigare bara antytts och signalerats i inledningskapitlets avslutning. Därefter följer ett längre avsnitt i vilket intervjun som forskningsmetod problematiseras. I samband med detta ges en bild av hur jag ser på den kvalitativa forskningsintervjun rent generellt, vilket bäst beskrivs som en samproduktion mellan intervjuare och respondent. Då i huvudsak studiens empiri består av intervjumaterial i form av narrativer, uppmärksammas särskilt detta sätt att generera data. Därpå följer en beskrivning av studiens urval och genomförande, vidare diskuteras validitets-, generaliseringsfrågor och forskningsetik, innan kapitlet avslutas med att studiens analysförfarande presenteras.

Kunskapsintresse – vad händer, hur och varför?

Det huvudsakliga kunskapsintresset i denna studie är som tidigare nämnts av performativt och pragmatiskt slag, vilket kan sammanfattas i termer av: vad händer, hur och varför (jfr Czarniawska, 2005a, s. 46) eller ”how something works” (Stake, 2010, s. 170). I detta inbegrips såväl handlingar som handlingars villkor (möjligheter och hinder), intentioner och mål. Det handlar då om vad som görs samt vad handlingarna kan sägas vara ett uttryck för, då ingenting görs av sig självt i en värld av kausalitet.⁵³ Allt görs till följd av eller som en reaktion på något annat, och detta andra kan vara, och är också ofta, fler än en sak. En rimlig utgångspunkt är därför att en handling inte kan förstås om inte dess villkor, intentioner mm. också fogas in i bilden. Den ofta åberopade distinktionen mellan förståelse och förklaring syns därmed inte längre lika självklar.

Förståelse och förklaring

Det finns i en mening ingen given motsättning mellan förståelse och förklaring, dvs. om inte förklaring ska förstås i termer av naturvetenskapliga orsakslagar (Ricoeur, 2005). I human- och socialvetenskaperna däremot finns inga sådana lagar. Likväl talar vi om förklaringar till någons handlande men då i termer av motiv, intentioner, skäl, handlingsalternativ, yttre förutsättningar osv. En besk-

⁵³ Se Schopenhauer (1992/1916).

rivning av en företeelse bör således kunna inrymma såväl förståelse som förklaring, och en väl formulerad beskrivning behöver inga ytterligare förklaringar (Latour, 1998). På samma tema hävdar von Wright (1971) att det leder fel att ställa förståelse mot förklaring i alltför enkla termer, som så ofta gjorts i den vetenskapliga traditionen. En annan distinktion kan i stället göras genom att tala i termer av intentionalitet och icke-intentionalitet, men då går inte längre skiljelinjen mellan förståelse och förklaring utan mellan det som i världen kan göras med avsikt och någon grad av medvetenhet, och det som saknar avsikt.

von Wright (1971) skiljer därför på *kausalitet*, vilken sker i enlighet med naturliga lagar, och det han kallar *kvasi-kausalitet*. Det senare handlar då fortfarande om ett slags orsakssamband, men inte så linjärt och naturgivet som det lagbundna förhållandet mellan orsak och verkan. Som exempel ges det som historiskt har setts som första världskrigets orsak, skottet i Sarajevo. I sin framställning av den historiska händelsen, radar von Wright upp ett antal andra relevanta företeelser, vilka mer eller mindre kan sägas ha påverkat det faktiska krigsutbrottet. Även om det är svårt att tala om detta krigs orsaker utan att nämna mordet på den österrikiske tronföljaren, är det, menar von Wright, avgörande att skilja detta slag av orsak ("contributory cause") från exempelvis en gnistas orsak till explosionen av en tunna krut (s. 140).

På liknande grunder vill Ricoeur (1993, s. 53ff) upphäva den traditionella distinktionen mellan (naturvetenskapens) förklaring och (hermeneutikens) tolkning och förståelse. Tolkning står ju, om inte helt i förståelseaktens tjänst, i direkt relation till den vidare förståelsen (jfr Ödman, 2007, s. 26). Ricoeur gör detta genom att bringa samman förklaring och tolkning under den hermeneutiska båge inom vilken de tillsammans kan bidra till skapandet av förståelse av och för handling. Att förstå ett skeende, en text, en berättelse eller liknande innebär då i huvudsak att beskriva och förklara sambandet mellan "de händelser den innefattar och de fakta den meddelar" (Ricoeur, 2005:308). Det kommer därför, och i bästa fall, att handla om ett slags skraddarsydd, kontextbundna förklaringar. Problemet med att antingen söka förklara allt med generella principer för social handling, eller helt ge upp förklarande ambitioner kan lösas upp med ett slags *specifika förklaringar*. Latour (1998) å sin sida uttrycker det så här: "Jag är avgjort för engångs-orsaker och special-förklaringar" (s. 85). Med detta menar Latour sådana beskrivningar, som i kraft utav sitt rika innehåll kan sägas rymma såväl explicita som implicita förklaringar till själva skeendet. Detta kan jämföras med det som Ahlberg (2009b) inom ämnet specialpedagogik kallar lokala teorier eller kontextteorier. Likt Latour söker jag i denna studie skapa förståelse för och ge förklaring till görandet, i detta fall skolors specialpeda-

gogiska organisering, vilket också skulle kunna kallas för ett slags praktikens logik (Czarniawska, 2005a).

Praktikens logik

Som organisationer i allmänhet, och skolor i synnerhet, syns vara löst kopplade (Czarniawska, 1999; Weick, 2001) är inte min avsikt att kartlägga en hel skolas specialpedagogiska praktik, utan endast analysera och beskriva de specialpedagogiska organiseringar, handlingar och förbindelser som där sägs ske eller har skett och blir berättade för mig. Jag söker därmed inte efter några generella principer som kan förklara handlingarna i ostensiv, demonstrativ, principiell mening (Latour, 1998). Istället vill jag, i rent performativ mening, söka ”fånga, beskriva och förklara praktikens logik” (Czarniawska, 2005a, s. 22).

Praktikens logik ska här inte förstås i alltför snäv mening. Av detta skäl har jag valt att jämställa det med termer som kontextuell förståelse (Latour, 2005), praktiskt förnuft eller inre logik (Lindblad et al., 1999; Ricoeur, 1993), praktisk rationalitet (Skrtric, 2005) etc. Bourdieu skulle exempelvis inte ens se det möjliga i ett sådant projekt. Inte därför att det inte skulle finnas något sådant som en praktikens logik; en av hans boktitlar är ju just *The Logic of Practice* (1990). Men det är då fråga om en ögonblickets logik, situerad i tid vid själva görandet och med *habitus*⁵⁴ som starkt medverkande kraft. En aktion i tid av vilken, enligt Bourdieu, det väsentliga går förlorat vid en analys som inte är i tid, då forskaren analyserar praktiken ”after the battle” (s. 81). Till och med i de fall praktikern själv agerar forskare på sin egen praktik, riskerar han eller hon att gå miste om att förstå praktikens logik. Bourdieu verkar mena att det är något *annat*, och det blir något annat, när man går från direkt aktion till reflektion över densamma.

Villkoren för det ögonblickliga, praktiska görandet ger inte utrymme för distans, perspektivtagande eller reflektion – där och då. På motsvarande sätt går den reflekterande forskaren miste om själva ögonblickets allvar och osäkerhet. Som exempel på detta resonemang beskriver Bourdieu hur bollspelaren i ett lagspel vilket som helst agerar där och då, i stridens hetta. Begrundandet av det skedda kommer hela tiden i handlingens släptåg, oavsett om det är strax därpå, i

⁵⁴ Begreppet *habitus* kan liknas vid ett slags institution/konvention, som spelar en avgörande roll vid de handlingar som utförs i en praktik; därmed inte sagt att den är ristad i sten och heltigenom styrande. ”The genesis of a system of works or practices generated by the same *habitus* (or homologous *habitus*, such as those that underlie the unity of the life-style of a group or class) cannot be described either as the autonomous development of a unique and always self-identical essence, or as a continuous creation of novelty, because it arises from the necessary yet unpredictable confrontation between the *habitus* and an event that can exercise a pertinent incitement on the *habitus* only if the latter snatches it...” (Bourdieu, 1990, s. 55).

en praktikers reflektion (jfr Weick, 1979, 2001), eller långt senare, i en forskares analys. Just i denna tidsmässiga villkorsbegränsning ligger en stor del av samhällsvetenskapernas problematik, menar Bourdieu. Riskerna är ibland rent av sådana att forskningsobjektet, genom fördröjningen, kan ha förlorat mycket av sin aktualitet, vid den tid då forskningsrapporten publiceras.

Så i Bourdieus snäva mening ska inte praktikens logik förstås, när jag talar om den. Här måste man hålla med honom om, att den inte går att fånga ens via direkt observation. Men även om allt tar tid och forskaren ofta inte kan ”komma förrän festen är över, när de kulörta lyktorna slocknat och dansgolvet inte längre finns kvar” (Bourdieu, 1996, s. 190), så kan man likväl besöka den *plats* och det *folk* där det en gång begav sig. Det närmaste man då kommer för att kunna ge någon som helst beskrivning av den egentliga ”festen”, får då bestå av människors berättelser och minnesbilder. Alltså från personer som var med när något de är villiga att berätta om ägde rum.

Själva forskningsuppgiften i detta avhandlingsarbete kan sägas bestå av att samla berättelser *från* det specialpedagogiska fältet, analysera dem och skriva berättelser *om* fältet. Det finns emellertid sällan några färdiga berättelser att hämta, utan de måste konstrueras och genereras i enlighet med det material som bjuds och de verktyg som används (Czarniawska, 2004b). Inte heller är det ett ensamföretag gjort av forskaren själv, särskilt inte när rådatan, som i detta arbete, utgörs av praktikers narrativer. I så mening blir också denna forskning en form av samproduktion mellan forskare och studiens aktörer (A. Johansson, 2005, s. 279; Kvale & Brinkmann, 2009; Riessman, 2008, s. 50). För även om man alltid kommer när festen är över (Bourdieu, 1996), synes narrativer vara ett motiverat sätt att få tag på en historisk händelse ledsagad av berättarens förståelse av den samma.

Intervjuer som empiriskt material

Innan jag går in på och ger en närmare beskrivning och problematisering av denna studies specifika empiri och datagenerering – dvs. insamling av specialpedagogiska narrativer – ska jag diskutera intervjun som forskningsmetod i mer övergripande termer. Detta för att ge en bakgrund till det synsätt på intervju-forskning som präglar denna studie, dvs. intervjun som en samproduktion av empiri mellan intervjuare och respondent.

Intervjuaren som malmletare eller resenär

Ordet *intervju* härleds från latinets *inter* som betyder emellan och franskans *vue* som betecknar utsikt, syn; via engelskans *interview* har ordet senare upptagits i svenskan (Wessén, 2004). Att det handlar om ett kommunikativt, verbalt möte mellan minst två personer, dvs. ett samtal, står klart. Likaså är det motiverat att slå fast att det rör sig om en viss typ av samtal, skilt från ett vardagligt spontant samtal. Forskningsintervjun har mera karaktären av ett professionellt samtal, planerat och förberett av åtminstone intervjuaren. Intervjun har också som kännetecken ett uttalat innehåll och ett tydligt syfte. Vidare är det som regel ett asymmetriskt samtal med en mer eller mindre uttryckt rollfördelning mellan intervjuare och respondent. Så långt är nog de flesta överens. Skillnaderna tycks finnas i de olika sätt att se på hur dessa roller – intervjuarens och respondentens – ska gestaltas och fördelas. Med utgångspunkt från skilda epistemologiska och metodologiska synsätt kan den kvalitativa forskningsintervjun se högst olika ut. I det följande ska jag söka beskriva några av dessa olikheter.

Kvale och Brinkmann (2009) liknar intervjuandet vid ett hantverk och jämför stundom forskningsarbetet med konst, särskilt när det gäller den mer eller mindre intuitiva förmågan att ställa så kallade andrafrågor (s. 154). Hantverket i sin tur beskrivs som den svåra navigeringen av ett skepp mellan det genommetodiska *Skylla* och det ometodiska *Karybdis* (se också Kvale, 1997). För att ytterligare illustrera denna syn på kvalitativ intervjuforskning (och kvalitativ forskning överhuvudtaget) tar man till metaforerna *malmletaren* och *resenären* (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2009). Den malmletande forskaren, menar man, syftar till att söka de klumpar av kunskap som ligger gömda inne i den som intervjuas. Genom minsta möjliga inblandning av forskaren själv grävs försiktigt den dyrbara skatten fram. Som enda verktyg används den objektiva intervjuarens frågor, och likt arkeologiska fynd värddas de värdefulla svaren. Väl framme, dvs. inspelade på band och senare transkriberade, ges dessa fakta och uppfattningar sin slutliga form. Här får man dock akta sig för att inte bli slukad av *Skylla*.

Den resande forskaren däremot vandrar omkring i den mer eller mindre okända terrängen på jakt efter en berättelse och samtalar med dem hon eller han finner intressanta för berättelsens giltighet. Mötet med respondenterna är inget ensidigt, rationellt fråga-svar förhållande, utan präglas mera av ett ömsesidigt samtalande kring ämnet varvat med ständiga reflektioner⁵⁵. Kunskapen finns inte enbart hos den ena (respondenten) färdig att berättas för den andra

⁵⁵ "The scourge and enemy of routine is reflection. This alone can prevent habits from becoming immutable, rigid and sacrosanct" (Durkheim, 1977, s. 5).

(intervjuaren), den befinner sig bildligt talat någonstans mitt emellan och synliggörs i och genom mötet och samtalet. Själva berättelsen, eller forskningsresultatets rådata, verbaliseras och genereras med detta sätt att se av forskaren och respondenten i ett slags samverkan. Här riskerar man emellertid i stället att komma farligt nära Karybdis.

Det går väl i det närmaste på ett ut att bli slukad endera av den sexhövdade Skylla, endera av monstret Karybdis (Homeros & Björkeson, 2008). Resultatet blir förstås detsamma. Den enda lösning som bjuds är att slippa undan båda, samtidigt som man måste ta sig igenom sundet. Måhända faller det sig naturligt att den svåra navigeringen bättre görs av en van resenär än av en malmlätare – detta är om inte annat Kvale och Brinkmanns hållning. Man förtydligar och positionerar sig ytterligare genom att placera malmlätaren i en modernistisk och positivistisk syn på samhällsvetenskap och kunskap som given och objektiv, medan resenären hör hemma i en postmodern eller socialkonstruktivistisk syn på kunskap som kommunicerad och just socialt konstruerad.

Dessa båda metaforer för intervjuaren, malmlätaren och resenären, representerar olika idealtyper av intervjukunskap som given respektive konstruerad kunskap. De står för var sin genre och följer olika spelregler. I ett malmlätarperspektiv blir intervjun en plats för insamling av data, skild från den senare dataanalysen. I ett resenärsperspektiv blir intervjuandet och analysen tätt sammantvinnade faser av kunskapskonstruktion med tonvikten lagd på den berättelse som ska återges för en publik (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 65).

Trost (2005) däremot tycks inte alls dela denna syn på den kvalitativa intervjuens form och innehåll, utan har ett närmast motsatt synsätt. När Kvale och Brinkmann (2009) talar om intervjun som ett intersubjektivt företag, ett slags samskapande av såväl rådata som resultat (s. 260 ff), protesterar Trost. Det finns inget att söka mellan dem, hävdar han: "... inget annat än luft finns mellan dem och att de i den situation de befinner sig har de inget gemensamt" (s. 30). Med utgångspunkt från symbolisk interaktionism (se t.ex. Mead, 1976) hävdar Trost, att det inte handlar om *en* relation mellan intervjuare och respondent, utan om *två*: den förras med den senare och vice versa. Intervjuaren ska ställa frågor och lyssna på respondentens svar, helst inte gå längre än så. Vad som finns eller konstrueras dem emellan verkar i sammanhanget sakna betydelse. Utifrån detta skulle man kunna placera in Trosts hållning i närheten av den genommetodiska Skylla och Kvale och Brinkmanns nära den ometodiska Karybdis.

En samproduktion mellan respondent och intervjuare

Av dessa olika synsätt på den kvalitativa forskningsintervjun ansluter jag mer till Kvale och Brinkmanns syn än till Trosts. Själva intervjun eller samtalet i sig ger –

i gynnsamma fall – ofta upphov till reflektion och lärande (Appel & Bergenheim, 2005, s. 170 ff). Att i normalintervjun betrakta respondenten som ensam upphovsman till denna kommunicerade kunskap eller beskrivning är knappast realistiskt, särskilt som människors positioneringar och rollfördelningar under en intervjusituation kan inrymma en hel del problematik (Alvesson, 2003). Dessutom är stegen många från en inledande fråga, via ett svar, en andrafråga, ett ytterligare svar, transkribering, tolkning och fram till beskrivning. Alvesson och Sköldberg (2008) säger:

En neutral, enkelt avbildnings- eller tolkningsbar social verklighet existerar icke. Forskaren måste aktivt arbeta med språk och text som konsekvent står i ett tvetydigt förhållande till innebörder och meningar – präglade av deras lokala, kontextuella och godtyckliga natur (s. 422).

Den *rena* överföringen eller representationen av något till något annat, dvs. från värld till ord, finns i den meningen inte (Gergen, 2009), även om man så vill hävda att sinnena inte tar miste.⁵⁶ Vid språklig representation används dessutom ord som redan i sin konstruktion är generaliserande och kategoriserande, dvs. ett ord refererar sällan (om ens någon gång) till ett enskilt objekt, utan till en grupp av objekt eller fenomen (Vygotskij, 1986). Och om direktkorrespondens mellan ord och värld saknas syns inte heller någon naturlig direktöverföring från en människas upplevelse till en annans ens vara möjlig. Multipla berättelser om ett och samma forskningsfenomen kan därför existera sida vid sida (Stake, 2010). Det tycks som om Kvale och Brinkmann (2009) fullt ut har accepterat detta – och rent av bejaktar det – då man förpassar den malmetande forskaren tillbaka till modernismens tidevarv.

Inte ens i de fall intervjun – som i föreliggande arbete – präglas av rådata i form av narrativer kan det enbart vara fråga om en ensidig avlämning från respondentens sida. Det är inte med nödvändighet säkert, knappast ens troligt, att berättelsen tidigare formulerats just så som i den unika situation som varje forskningsintervju av det här slaget alltid utgör. Allt som där berättas förmedlas i en kontext, i ett särskilt syfte och i ett professionellt möte mellan två människor. Vidare torde mitt sätt att som intervjuare förhålla mig till och ge reaktioner på det som berättas, med säkerhet påverka själva innehållet, frågan är nog snarare hur än om (Alvesson, 2003). Berättelsen som berättas är emellertid under alla förhållanden alltid berättarens.

⁵⁶ ”Man kan alltså visserligen med rätta säga att sinnena inte tar miste, men inte därför att de alltid avger riktiga omdömen utan för att de inte faller omdömen alls” (Kant, 2004/1781, s. 362). Med detta menar sannolikt Kant, att det inte är sinnenas utan förståndets eller möjligen förnuftets sak att fälla omdömen.

Narrativer

Som inraming och ingång till de narrativer, vilka kom att utgöra denna studies empiri, riktades fokus mot händelser och situationer i och kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, då just förekomsten och hanterandet av sådana torde ses som högst relevanta inslag i skolans specialpedagogiska arbete. Empirins innehåll kretsar således kring skolverksamhetens kanske allra mest kritiska inslag (jfr Amade-Escot, 2005; Calabro & LaRocco, 2006) samt de pedagogiska handlingar som utförs i samband med detta – allt i syfte till att komma åt praktikens själva kärna och logik (jfr Bourdieu, 1990; Czarniawska, 2005a).

Narrativens plats i kvalitativ forskning

Man kan med visst fog ställa sig frågande till hur man kan välja att överhuvudtaget studera specialpedagogisk praktik utan att göra en utpräglad etnografisk eller etnometodologisk studie (se t.ex. Alvesson & Sköldberg, 2008; Bryman, 2011). Till exempel går man ju miste om den direkta observationens ögonblick och närhet. Att etnografiska studier av sådant slag verkar vara regeln att bryta emot, kan därför kräva en liten förklaring. Så innan jag går in på den narrativa forskningens möjligheter, vill jag bara helt kort peka på observationers begränsningar i just detta sammanhang.

Det rör sig i huvudsak om tre saker. Dels handlar det om tur och otur eller snarare slumpen, dvs. det är inte alltid man har turen eller möjligheten att vara på rätt ställe vid rätt tillfälle. Law (1994) beskriver t.ex. sin egen frustration över detta förhållande under rubriken: ”Where the Ethnographer is, the Action is Not” (s. 45). Dels handlar det om att det vid observationer endast är realtid eller, annorlunda uttryckt, endast direktsändning som kan studeras, dvs. det som tidigare har skett är inte längre tillgängligt. Och dels handlar det om att man genom observationen inte med någon som helst säkerhet kommer åt själva intentionen med människors agerande. Det är endast genom samtalet människor kan lämna sin förståelse, sina avsikter och sin vidare bild av det som synes ske.

Observation är ett utmärkt sätt att få en inblick i hur människor betar sig. Däremot kan man aldrig med hjälp av observation få reda på varför människor agerar som de gör eller hur de tänker och upplever sin situation (Lagrosen & Lagrosen, 2009, s. 147).

I sin bok *Narrativ teori och metod* ger Johansson (2005) en både omfattande och översiktlig bild av (intervju)berättelsers plats i kvalitativ forskning. Inte heller här ses intervjun som en ensidig beskrivning från respondenten. Särskilt tydligt blir detta när författaren direkt i analyskapitlets inledning ställer frågan: ”Hur skall jag som uttolkare förstå den berättelse jag har varit delaktig i att producera?” (s. 279). Denna fråga snuddar vid den historiska frågan om förhållandet mellan

närhet och distans till det som ska undersökas. Det krävs närhet till att förstå och distans till att förhålla sig kritisk. I sin kritiska hermeneutik föreslår Ricoeur (1981a, s. 90) ett närmande mellan dessa poler, eller snarare ett dialektiskt förhållande mellan dem.

För att vidare motivera berättelsens plats i ett kvalitativt forskningssammanhang görs i det följande en fördjupning av själva berättandet som socialt fenomen.

Berättelse och tid

Ricoeur (1984) hade, med utgångspunkt från kyrkofadern Augustinus' (354-430) tänkande, svårt att föreställa sig tid som begrepp. Han kunde inte se att tid ens existerade, likväl tycks vi alla veta vad vi pratar om när vi talar om tid. Kan då något förflyttas i tid? Ja, med berättelsers hjälp, verkar Ricoeur mena. Med stöd av begreppen *mimesis* och *muthos* får han mig som läsare att tro på att tid närmast kan överbryggas med hjälp av berättelser. Mimesis handlar om imitation, upprepning och representation av handling (jfr mimetik), där imitationen i berättelsens form är bunden till språket och dess ord. Muthos, i Ricoeurs mening, handlar om själva organiseringen, sammanfogningen av en berättelses fragmentariska händelser och delar samt (skapandet) av dess inbördes relation (jfr Skalin, 2004). Detta kan liknas vid begreppet "emplotment" (Czarniawska, 2004b) eller som Ricoeur (1981c) själv uttrycker det "invention of plots", vilket kan sägas utgöra berättelsens intrig, händelseförlopp eller kanske mera vardagligt: dess röda tråd. Utan denna tråd faller en berättelse samman, och detta gäller oavsett om det är en berättelse som refererar till ett historiskt skeende eller om den är fiktivt tillverkad. "This concept (plot), let us say straightaway, will provide the link between the history of the historians and the fictional narratives" (Ricoeur, 1981b, s. 277, *min parentes*).

Ricoeur (1984) delar vidare in *mimesis*-begreppet i tre delar, vilka han i tur och ordning kallar *mimesis*₁ ("prefiguration"), *mimesis*₂ ("configuration") och *mimesis*₃ ("refiguration"). Detta tolkar jag som ett skeendes förflyttning i tid (och rum) via en berättelse. Genom berättelsen (i nuet) förmedlas förfluten tid till att bli något av framtida förfluten tid eller kanske rent av ett slags utsuddande av tid.⁵⁷ I allt väsentligt bidrar en berättelse till att återställa tiden för handling eller, för att särskilja det, åter ställa en handling i tid.

Senare har flera kommit att resonera i likhet med detta. Hernadi (1987) beskriver det narrativa som en text eller ett yttrande i termer av: "a semantically

⁵⁷ "We are following therefore the destiny of a prefigured time that becomes refigured time through the mediation of a configured time" (Ricoeur, 1984, s. 54, kursivering i original).

overdetermined, historically situated project of imaginative worldmaking” (s. 270). Berättelser hjälper oss därigenom att organisera vårt tänkande, stödja minnet och flytta händelser i tid och rum (jfr Riessman, 2008). Ett ytterligare exempel i denna anda ges i följande citat: ”The narrative metaphor conveys the idea that stories organize, structure, and give meaning to events in our lives and help us make sense of our experiences” (C. Brown & Augusta-Scott, 2007, s. ix). Med andra ord: utan att enstaka händelser och fragmentariska sinnesintryck fogas samman till något mera helt och sammansatt, kan egentligen inget förstås. Hernadi (2002) utvecklar detta resonemang genom att sätta in det hela i en sekventiell händelse- och erfarenhetskedja:

We categorize experience; through retrospection we *narrativize* it; by attending to its flux we continually *monitorate* what is happening in, to, and around us; and by verbally interacting we *situate* our experiential stance within a framework of multiple subject positions attributed to other people (s. 29).

Därmed inte sagt att berättelser står i ett slags objektiv en-till-en-korrespondens till den värld från vilken de är hämtade, snarare är de alla subjektivt formade och hopfogade, tillika subjektivt berättade. *Allt* kan upplevas och beskrivas på olika sätt, beroende på vem som ser och berättar, vilket perspektiv som anläggs, vilka särintressen och intentioner som verkar osv. Det är nog så man i stort bör förstå all text och allt berättande (jfr Alvesson & Sköldberg, 2008; Gergen, 2001, 2009). Den första delen av citatet nedan liknar i huvudsak det som här har sagts, medan den senare delen uppmärksammar och lägger till en väsentlig sak, inte minst i problematiken kring intervjuemetoden som sådan (Law, 1994). Det är förstås ingen tillfällighet att ordet ”real” här sätts inom citattecken.

Stories are part of ordering, for we create them to make sense of our circumstances, to re-weave the human fabric... And as they circulate they tell us at least as much about day-to-day ordering struggles as they do about ‘real’ history... (s. 52).

Citatet ovan uttrycker ett slags dubbelhet i såväl den mer traditionella intervjun som berättandet som fenomen betraktat: dels handlar intervjuandet om ett samtal för ömsesidigt meningsskapande (Weick, 1995, 2001) och ett slags språklig flytt av något, som sägs äga rum och referera till händelser *utanför* intervjustunden i sig, dels handlar det om ett möte mellan människor, där kanske respondenten i första och sista hand vill göra ett bra intryck genom att ge adekvata svar på frågorna, som ställs eller det ämne, som behandlas (Holstein & Gubrium, 2010; Rapley, 2004). Riessman (2008) betonar, att man som intervjuare alltid måste ställa sig frågor kring detta. Hon skiljer i det avseendet på det berättade (”the told”) och berättandet i sig (”the telling”): ”These questions shift

attention from the 'told' to the 'telling' and from exclusive focus on a narrator's experience to the narrative itself" (s. 77).

Med det berättade i fokus

I detta arbete är det inte intervjusituationen eller "the telling", som är i fokus, utan "the told"; alltså inte *berättandet* i sig utan *det berättade*, dvs. de erfarenheter, skeenden och råmaterial som kan sägas ligga till grund för och på så sätt bygga upp hela berättelsen. Eller med andra ord: det som enligt berättaren sägs ha skett, utifrån hans eller hennes ögon och förståelse. Man kan emellertid aldrig vara riktigt säker på – ens i någon intervju – att det som berättas överhuvudtaget har några referenspunkter till företeelser utanför själva intervjurummets väggar, dvs. allt skulle i princip kunna hittas på och skapas av respondenten just där och då. Denna osäkerhet gäller vid alla former av intervjuer och för övrigt vid alla former av språklig kommunikation, där inget egentligt kan verifieras via direkt erfarenhet.

Hur förhåller sig då berättelsen som form till detta? Är den mer eller mindre än den traditionella intervjun utsatt för sådan osäkerhet? Här kan man förstås bara spekulera, men jag har svårt att se att berättelseformen skulle vara mer drabbad än andra, av forskaren mer styrda och strukturerade, intervjuer. Tvärtom finns det en del saker som talar emot att en respondent diktar ihop en historia för en forskares skull. Dels måste man som respondent hela tiden vara beredd på att få uppföljande och förtydligande frågor, dels riskerar man att allt "avslöjas" i en senare intervju gjord med exempelvis en kollega, och dels kan man fråga sig, varför man överhuvudtaget ställer upp för en intervju, om man inte har något egentligt att berätta.

Vidare ska sägas, att intervjuarens sätt att förhålla sig kan göra skillnad, berättarens uppfattning om intervjuarens kontextuella förståelse om själva ämnet likaså – och mycket mer därtill (Alvesson, 2003). Och det kanske därför är lika bra att först som sist acceptera och bejaka intervjuens grundbetingelser (Kvale & Brinkmann, 2009). Man skulle rent av kunna påstå, att det i ett forskningshänseende kan ha ett värde i sig, att just kunna påverka berättelsens gång. Interaktionen som sådan bekräftar bara det som tidigare har sagts om intervjun som ett samproducerat fenomen. Att kunna fånga upp ett tillfälle i flykten av en berättelse, och via en i sammanhanget helst välfunnen fråga be om en förklaring, vidare utveckling eller ett förtydligande, skulle, i gynnsamma fall, kunna bidra till att empirins kvalitet utvecklas och fördjupas.

För att summera måste man slå fast, att det alltid råder en, ofta stor, osäkerhet i korrespondensen eller överensstämmelsen mellan det som sägs och det som

sägs ha skett. Vidare att interaktionen mellan en intervjuare och en respondent inrymmer en viss ”problematik”. Dessa båda förhållanden känns igen som väsentliga inslag i det som har kommit att ses som det socialkonstruktionistiska projektet (Czarniawska, 2005a; Gergen, 2009). *Likväl* är forskningsintresset i detta arbete fokuserat på det som sägs ha skett, eller med andra ord, *det berättade*. Detta innebär i sin tur att man som forskare måste vara beredd på att ge upp mycket av kontrollen över intervjusituationen och i huvudsak ägna sig åt ett slags (re)aktivt lyssnande (Silverman, 2006). Berättelsen tillhör berättaren och lyssnaren får anpassa sig därefter, och intervjuandet blir i detta sammanhang mer reaktivt än proaktivt. Eller som Riessman (2008) uttrycker det: ”... narrative interviewing necessitates following participants down their trails” (s. 24).

Studiens urval och genomförande

I den empiriska studien tillämpades något av en kombination av ett målinriktat och ett successivt urvalsförfarande, ibland kallat snöbollsurval (Bryman, 2011). Dels gjordes ett målinriktat val av skola, dels gjordes ett successivt och målinriktat val av t.ex. respondenter och de klassrum i vilka jag kom att delta. Av praktiska men till viss del också av strategiska skäl riktades urvalet till skolor i en svensk storstad. Det strategiska vilar på antagandet, att resande idéer, som t.ex. en-skola-för-alla, tenderar att färdas snabbast i miljöer, där mycket folk uppehåller sig och rör sig omkring och likt modet kommer att nå storstaden, mera förr än senare (Czarniawska, 2005a).

Urvalskriterier och -förfarande

Inför valet av deltagande skolor och respondenter upprättades följande urvalskriterier och yttre förutsättningar: (1) grundskolor belägna i eller i direkt anslutning till en storstad, (2) skolans rektor har sin vardagliga arbetsplats förlagd till skolan i fråga, (3) minst en specialpedagog anställd på skolan och delaktig i den direkta skolverksamheten, (4) att man uttryckligen ansluter till idén om en-skola-för-alla samt (5) visad villighet till att delta, genom att skicka ett svarsmail i retur och (6) att jag som forskare under en period av sammanlagt två veckor tilläts dagligt tillträde till skolan och dess verksamhet. Ett första steg i urvalsprocessen var att välja den större stad utifrån det första kriteriet och lista de skolor, ur vilka det slutliga valet sedan gjordes. Här spelade det egentligen ingen roll vilken storstad som valdes, varför det kunde göras godtyckligt eller ändamålsenligt (jfr Merriam, 1994).

Till stadens samtliga grundskolerektorer samt till två av dess omgivande kranskommuners rektorer skickades ett missiv med förfrågan om deltagande i studien. Redan här uttrycktes och betonades att arbetet skulle omfattas och tecknas i termer av en-skola-för-alla (se bilaga I). Av de mer än tvåhundra missiven som skickades ut till skolornas rektorer, svarade tretton sig vara intresserade av att delta. Svaren inkom utan att vidare påtryckningar eller påminnelser gjordes. Underlagen till rektorernas visade intresse var emellertid av lite olika slag: några hade svarat direkt utan någon vidare förankring bland sina medarbetare, andra hade vänt sig till sina respektive specialpedagoger och lärare. I några fall var det just specialpedagogen själv som tog kontakt.

Efter flera mailkontakter och upprepade rundringningar till dem som svarat reducerades de tretton intresserade skolorna i antal. Det visade sig t.ex. att flera av rektorerna, men också några av specialpedagogerna, hade en del svårigheter med att få sina medarbetare till att vilja eller kunna delta. Vidare valdes skolor med enbart högstadieverksamhet bort.⁵⁸ Först efter ett besök på plats – och efter ytterligare samtal med rektor och specialpedagog – avtalades att skolan slutligen kom att delta i studien. I det ursprungliga missivet efterfrågades till antalet fyra skolor, men det kom att bli fem: tre av dem F-9 skolor och två F-5.

Översiktlig presentation av de deltagande skolorna

Mot bakgrund av antagandet om skolor som löst kopplade organisationer eller löst kopplade system (Weick, 2001), utgör inte skolorna var för sig eller ens tillsammans denna studies analysenhet. Det är tvärtom selektiva delar av dem och selektiva lärares arbete däri som fokuseras och analyseras i detta arbete. Likväl ska jag för den vetenskapliga transparensens skull ge en kort beskrivning och presentation av skolorna som sådana. Jag kommer emellertid att presentera dem i grupp utan att ange en enskild skolas specifika drag av huvudmannaskap, eventuell skolprofil, särskild pedagogisk inriktning eller liknande. Alternativet att presentera skolorna var för sig valdes bort av den enkla anledningen att om så gjordes, skulle informationen tvingas bli än mer knapphändig än vad som nu blev fallet – allt för att värna om respondenternas anonymitet och inte minst de specifika individer om vilka de specialpedagogiska berättelserna kom att handla.

Att en beskrivning, om än mycket kortfattad och mestadels allmänt hållen, kan leda till att någon eller några av skolorna likväl kan identifieras av en i

⁵⁸ Med föreställningen om att man i skolans lägre åldrar, alltså på låg- och mellanstadiet, bedriver en mera sammanhållen skoldag, såväl beträffande lokal som vad gäller antalet inblandade lärare, valde jag att fokusera på dessa elevgrupper. Sådana förhållanden förmodades också underlätta mitt deltagande i själva klassrummet. Skolor med enbart högstadieverksamhet sorterades därför bort.

sammanhanget specifikt insatt läsare, går dock inte att helt undvika. Så för att ytterligare värna anonymiteten kommer det inte att explicit anges vilken typ av respondenter det rör sig om eller ens antalet deltagande vid respektive skola. I resultatgenomgången kommer jag att ge skolorna fiktiva benämningar samt avsiktligt utelämna sådana skolspecifika ting som skulle kunna underlätta ett identifierande. Det ska vidare nämnas att i de fall personnamn förekommer i intervjuutdragen, är också dessa fiktiva.

Av de fem skolorna, som kom att delta i studien, var fyra belägna i stadens centrala delar, medan den femte var placerad i en av dess omgivande kranskommuner. Tre av skolorna var organiserade som F-9-skolor, alltså möjliga att omfatta vissa elevers hela obligatoriska skolgång, medan de övriga två var F-5, dvs. med skolans högstadium förlagd till en annan men närliggande skola. Skolornas storlek och elevantal varierade från att vara relativt små med runt tvåhundra elever till den största F-9-skolan med sina cirka sexhundra elever. Fyra av de fem skolorna drevs i kommunal regi, medan den femte drevs i formen av en fristående skola.

Trots skolornas i huvudsak centrala placering var åtminstone två av dem påtagligt mångkulturella i sin elevsammansättning. Den ena hade med sin internationella profil länge lockat elever boende utanför det direkta upptagningsområdet. Den andra hade på relativt kort tid vidgat sitt upptagningsområde och därmed förändrat skolans elevunderlag och det ganska radikalt. Från att tidigare ha varit en traditionell centrumskola med relativt homogen socioekonomisk och etnisk-kulturell prägel, var det numera lite annorlunda, då uppskattningsvis en fjärdedel av skolans elever nu kom åkande från stadens ytterområden. Fria skolval i kombination med kostnadsfri kollektivtrafik hade öppnat upp för mer långväga elevers tillträde till skolan. Till ytterligare en av skolorna hade eleverna eller kanske snarare deras föräldrar gjort ett selektivt skolval, om än inte i lika stor omfattning. Även om också denna skolas upptagningsområde i huvudsak var koncentrerat till närområdet, hindrade det inte att det kom en hel del elever utifrån. Några av dem kunde bo i helt andra delar av staden eller rent av utanför stadens gränser och kom då ofta åkande med sina föräldrar, som mestadels arbetade i stadens centrum eller i relativ närhet till skolan.

Några av skolorna hade en uttalad pedagogisk profil. En arbetade t.ex. enligt utpräglat montessoriiinriktad pedagogik, en annan med internationalisering som bärande tanke i schemat och på en tredje bedrev man montessoriiinspirerad verksamhet i vissa delar av skolan. Vidare hade man på tre av skolorna organiserat klassrumsverksamheten i åldersintegrerad form, bestående av antingen två eller tre olika åldersgrupper. På samtliga dessa skolor övergick man emellertid till

åldershomogen klassindelning i samband med övergången till högstadiet. Utöver de ordinarie klasserna inrymdes på två av skolorna också en så kallad särskild undervisningsgrupp, där på den ena elever med explicit autismdiagnostik tillbringade huvuddelen av sin skoldag. I det andra fallet verkade den särskilda undervisningsgruppen ha som funktion att inom den specifika skolan söka komma tillrätta med en del högstadieelevers allmänt besvärliga skolsituation.

En skola, eller snarare delar av en skola, utmärkte sig i ett specifikt avseende. Utifrån ett kommunpolitiskt beslut fattat för ett antal år sedan, hade denna skola blivit plats för åtskilliga fall av integrering av särskoleinskrivna elever. En förändringsvillig rektor i kombination med likaså öppensinniga lärare hade därefter tagit emot alltfler elever inskrivna i särskolan. Särskilt påtagligt var detta i de två klasser jag besökte på denna skola, där för övrigt så många som upp till hälften av eleverna var föremål för åtgärdsprogram och särskilda insatser.

I denna studies resultatredovisning (kap. 7 och 8) tilldelas skolorna i tur och ordning benämningarna Norr-, Söder- Öster- Väster- samt Centrumskolan.

Insamling av specialpedagogiska narrativer

Empiri i form av specialpedagogiska narrativer samlades in från de fem deltagande storstadsskolorna. Specialpedagogen, som kom att bli min kontaktperson på respektive skola, ombads själv eller tillsammans med rektor *välja ut* och tillfråga sådana klasslärare och andra kolleger som hon (samtliga specialpedagoger var kvinnor) fann mest lämpliga och villiga till att delta. Hon uppmanades rent av till att välja sådana medarbetare, som enligt hennes egen bedömning var bäst skickade eller som hon ansåg bäst kunde ge ett bidrag till förståelse av det specialpedagogiska arbetet i skolan. Samtliga fem specialpedagoger hade sitt arbete fokuserat på skolans lägre åldrar, dvs. på låg- och mellanstadiet. Av detta följde, att också de av specialpedagogen selektivt utvalda klasslärarna hörde hemma här, vilket var helt i linje med mina intentioner och föreställningar (se fotnot 58). I några fall sträckte sig lärarnas arbete också längre upp i åldrarna, men de specialpedagogiska berättelserna, som insamlades, kom i allt väsentligt att handla om elevsituationer på låg- och mellanstadiet. Likaså koncentrerades mitt deltagande i klassrummen till dessa åldrar, närmare bestämt från åk 2 till åk 6.

Respondenterna och intervjuernas omfattning

Totalt intervjuades trettio olika personer⁵⁹: fjorton klasslärare⁶⁰ verksamma i skolornas låg- och mellanstadium, sju specialpedagoger, fyra speciallärare samt fem rektorer, alla vid minst ett tillfälle och de flesta vid två eller tre samt några vid fyra tillfällen. Sjuttio intervjuer genomfördes och spelades in under de sammanlagt trettiofem dagarnas besök på de fem skolorna. Det totala antalet specialpedagogiska berättelser hamnade på etthundratrettiofem stycken, med en omfattning i tid på alltifrån knappa tio minuter till uppemot trettiofem-fyrtio minuter långa berättelser. De längsta inspelningarna kan ibland sägas innehålla flera berättelser i berättelsen. Rådata i form av cirka trettio timmars inspelat intervjumaterial, omvandlades till omkring fyrahundra femtio A4-sidor transkriberad text.

Intervjuerna

Själva intervjuerna inleddes i samband med ett första veckobesök⁶¹ på respektive skola, där några, av specialpedagogen särskilt utvalda och tillfrågade, kolleger⁶² på lediga stunder lät sig intervjuas – eller snarare ombads ge sina berättelser om händelser och situationer kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd.

Inför och i samband med det första samtalet bad ibland respondenten, att jag skulle förtydliga eller ge exempel på vad en berättelse i sådana här sammanhang kunde handla om. Jag förklarade, att jag var intresserad av och ville höra dem berätta om sådant som var särskilt kritiskt eller pedagogiskt besvärligt i det vardagliga arbetet. För att ytterligare underlätta, precisera och söka rama in utfallet lade jag till att det gärna fick handla om konkret specifika händelser och situationer kring det som vi brukar kalla elever-i-behov-av-särskilt-stöd – och att det utifrån detta var de själva, som valde vad de ville berätta. Efter en första trevande minut eller två hade man som regel förstått upplägget och började sina berättelser oftast med förbehållet och en försäkran om att jag inte skulle uppge några namn.

Överhuvudtaget syntes de situationer och händelser som beskrevs sällan, om ens någon gång, vara några helt inövade berättelser. Min gissning är att de flesta av dem aldrig hade blivit berättade förut, åtminstone inte i den form de kom att

⁵⁹ Med en total fördelning om tjugosju kvinnor och tre män, där för övrigt samtliga rektorer och specialpedagoger var kvinnor.

⁶⁰ Tolv lärare och två fritidspedagoger, vilka alla är verksamma som klasslärare i de sammanhang från vilka de gav sina berättelser.

⁶¹ Veckobesök ska läsas som tre-fyra dagars närvaro vid varje tillfälle.

⁶² Läs: klasslärare, specialpedagoger, speciallärare.

få, utan i mycket blev till där och då vid själva intervjutillfället. Utifrån föreställningen att jag som intervjuare ingår som en aktiv del i själva skapandet av berättelsen blir det närmast orimligt att se det på ett annat sätt (Kvale & Brinkmann, 2009). Däremot var det rimligtvis så, att själva det referentiella underlaget till berättelsen (Skalin, 2004) eller *det berättade* (Riessman, 2008), dvs. den skolproblematik och särskilda insatser, som aktualiserades i berättelsen, hade figurerat ett kortare eller längre tag. Det är sannolikt detta, som gör det till en i sammanhanget relevant berättelse, värd att berätta för en intervjuande forskare.

Utöver lärarnas berättande intervjuades också varje skolas respektive rektor. Om de förra intervjuerna präglades av narrativt berättande kom de senare att se något annorlunda ut. Intervjuerna med skolledningen kan mer beskrivas som en traditionell semi-strukturerad intervju med en generell intervjuguide som underlag. Samtalen med skolledningen handlade därför inte så mycket om specifika elevsituationer⁶³, som om mer övergripande och organisatoriska förhållanden beträffande skolans specialpedagogik, vilket gör att de får ett endast begränsat utrymme i resultatredovisningen.

Efter en första omgång gjordes ett andra veckobesök på respektive skola med förnyat deltagande i de utvalda lärarnas klassrum och insamlande av ytterligare berättelser. Vid detta andra tillfälle blev inte omfattningen och kvantiteten av berättelserna lika stora som vid det första, och vid den andra veckans slut kunde man i detta sammanhang ana en viss mättnadseffekt (Gummesson, 2004).

Mellan intervjuerna

Mellan intervjuerna, som av praktiska skäl huvudsakligen ägde rum på eftermiddagarna, kunde jag röra mig ganska fritt i skolans lokaler. Som regel deltog jag under skoldagen i klassrumsverksamheten hos någon eller några av de lärare som också ingick i intervjusamtalen. Då egentlig klassrumsobservation inte var ett huvudsakligt ändamål för denna närvaro, kom jag att ställa mig till förfogande för ett mer aktivt deltagande. Ofta, och ganska snart, var jag fullt upptagen med sådant, som en extra resurs i klassrummet kan ge, nämligen att bistå klassläraren i det direkta skolarbetet. Det tycks alltid finnas elever i skolan, som är oförskräckta nog att direkt vilja ta hjälp av en utomstående besökare. Och motsatt förstås, sådana som aldrig skulle göra det. Ett litet tecken från mig som svar på elevers uppräcka händer avgjorde snabbt, om det var på sin plats att hjälpa till eller inte. Möjligen underlättades elevkontakterna av erfarenheten

⁶³ Det var knappast att förvänta att skolans rektor skulle kunna berätta konkreta och specifika händelser kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd från den direkta verksamheten, då man som regel helt enkelt inte befinner sig *mitt* i denna verksamhet – alltså på samma sätt som lärarna gör.

från mina år som klasslärare och rektor i grundskolan. Jag vill gärna tro att eleverna och kanske också lärarna såg att jag inte var helt ovan vid själva klassrumssituationen. I de fall jag lämnades mera ifred i klassrummet, förde jag anteckningar, observerade och noterade sådant, som jag gissade mig till kunde ses som någon form av specialpedagogisk eller särskild insats eller tanke från lärarens håll. Det hände för övrigt att dessa anteckningar kunde bilda underlag och ge en ingång till en senare berättelse från lärarens håll.

Skälet till denna närvaro var alltså inte att föra direkta observationer, utan istället att i någon mån ta del av den vardagliga praktik, som de olika lärarna i huvudsak valde sina berättelser ifrån. Dessutom gav det, som jag såg det, en möjlighet till att söka dämpa den spänning och osäkerhet, som eventuellt kan råda mellan forskare och respondent, dvs. för varandra helt okända personer. Det är knappast rimligt att vänta sig att någon berättar något centralt ur sin erfarenhet för en helt främmande människa (Alvesson, 2003)⁶⁴. Om avståndet kunde minskas bara genom att ta del av lärarens arbete, och kanske rent av bistå i detta, kunde det ha positiva effekter på de berättelser som kom att berättas, sådan var åtminstone tanken.

Transkribering av empirin

De inspelade berättelserna transkriberades ordagrant men utan att använda sådana specialtecken och koder som formats inom t.ex. konversationsanalysen (Heritage, 2010; Norrby, 2004). Därmed går man förvisso miste om samtidigt tal, överlappningar, ev. skratt, suckar, hummande instämmanden och andra verbala stöd eller invändningar. Så där forskningsintresse och fokus ligger på *berättandet*, dvs. själva intervjusituationen i sig bör nog sådana finnas med. Men som här, där fokus ligger på *det berättade*, valde jag bort denna teckenteknik (Riessman, 2008). Användandet av alltför många specialtecken kan för övrigt göra det hela en smula svårsläst, och risken är stor, att det innehållsiga då hamnar i bakgrunden.

Än besvärligare, för att inte säga omöjligt, är att via inspelat tal fånga sådant som icke-verbala gester, mimik, ljudlösa nickningar, huvudskakningar med mera, vilka tillsammans eller var för sig kan göra stor skillnad på hur något ska förstås. I den mån sådant återfinns i intervjuutdragen är det till följd av mina anteckningar och minnesbilder som intervjuare.

⁶⁴ Alvesson (2003) tar upp detta och flera ytterligare, inte sällan förbisedda, problempunkter i samband med själva intervjuandet – problem som man som intervjuare bör uppmärksamma och därmed söka förhålla sig till.

Antaganden om de deltagande respondenterna

Att de som deltog i studien inte bara ville ge berättelser från sin specialpedagogiska praktik utan också tillät mig insyn i skolans och klassrummets vardagliga praktik, tyder på ett särskilt intresse för dessa frågor. De på så vis mer eller mindre handplockade lärarna torde i dessa avseenden kunna ses som något av skolans ess eller mästare (Lave & Wenger, 2005a) – åtminstone av dem som valde ut dem. Av detta följer att man sannolikt såg sig ha kommit en bit på väg i sin strävan efter en-skola-för-alla, och att ens verksamhet i den meningen tålde att utsättas för en närmare granskning och analys. Frivilligheten till att delta talar för detta. Därmed inte sagt att det här skulle vara fråga om ”best practice”, ”benchmarking” (Røvik, 2008) eller ens väl fungerande specialpedagogisk praktik, dvs. att skolorna som sådana måste ses som särskilda föregångare på området. Om det kan man förstås inget veta, men ett rimligt antagande, i form av en retorisk fråga, kan likväl göras: Vilken rektor, specialpedagog, klasslärare m.fl. skulle frivilligt och utan motprestation vilja delta och visa upp en verksamhet, som man själv inte hade viss tilltro till?

Validitets- och generaliseringsaspekter

Att kvalitativa studier, av det slag som här genomförs, inte kan åberopa generalisering i traditionell mening, dvs. *statistisk* generalisering, får ses som närmast självklart (Pedhazur & Schmelkin, 1991). Därmed inte sagt att alla kvalitativa studier utan sannolikhetsurval går miste om all möjlighet till yttre validitet, dvs. *alla* generaliseringsanspråk upphör därför inte. Men det hela måste då förstås på ett annat sätt och kläs i andra termer.

Olika synsätt på validitet i kvalitativ forskning

Ödman (2007) jämför validitetsbegreppet med termen *giltighet*: ”En valid tolkning är således som jag ser det en tolkning, vars innebörd är giltig för den företeelse som studeras eller skänker mening åt denna företeelse” (s. 108). Stake (2010) talar här om ”petite generalizations”, dvs. sådant som kan tänkas gälla, fungera eller uppstå under förhållanden liknande dem, där själva studien ägde rum. Latour (2005) talar på ett motsvarande sätt om specifika, kontextuella förklaringar, snarare än om generella principer. Webster och Mertova (2007) å sin sida förordar ett sökande efter nya och flera helst kompletterande mått på

validitet i kvalitativ forskning och föreslår ord som tillträde, uppriktighet, sannolikhet, autenticitet och igenkännande för att nämna några.⁶⁵

Czarniawska (2004b, 2005a) har en kanske än mer radikal syn på validitetsfrågan i kvalitativa studier. Validitet och generalisering är här en fråga inte så mycket för författaren som för läsaren. En studies validitet *uppstår*, infinner sig (eller inte), i en mening i mötet med den kritiske läsaren och den kommunikativa diskursen. I neoliberala termer kan vi kalla det marknaden, kunderna eller brukarna; i mer vetenskapliga kan vi kalla det forskarsamhället kompletterat med verksamma praktiker från de forskningsfält i vilka forskningen finner sina studieobjekt. Czarniawska (2005a) uttrycker detta synsätt i klarspråk: ”Generalisering är inte författarens uppgift utan läsarens” (s. 144). Hon för rent av sitt resonemang om reliabilitet, validitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier längre än så:

And the questions – from the inside and outside – such as; ‘is it valid?’ ‘Is it reliable?’ ‘Is it Science?’ should be replaced by such questions as: is it interesting? Is it relevant? Is it beautiful? (Czarniawska, 2004b, s. 136).

En ytterligare validitetsaspekt som Ödman (2007) tar upp handlar om själva skrivandet, rapporteringen av forskningsresultaten, det han kallar förmedlingen. Här är det de språkliga termerna tydlighet och enkelhet som särskilt uppmärksammas. I förmedlingsproblemet ingår också frågan om hur man i arbetet formulerar sin egen förståelse, eller om det ens är nödvändigt att göra det. Inte heller här väljer han att ge några explicita råd, men frågan måste likväl aktualiseras i vars och ens arbete. En möjlig idé till att hantera problemet kan vara att låta förståelsen implicit ingå i argumenterandet för valda teorier och tillvägagångssätt.⁶⁶ Detta, menar Ödman, liknar det sätt på vilket vi i vardagslivet ”avslöjar” vår förståelse för andra, nämligen i vårt sätt att handla och ”... genom vårt sätt att bearbeta de problem vi ställs inför” (s. 124).

Validitetsfrågan specifikt i denna studie

För att summera och klargöra hur jag ser på validitets- och generaliseringsfrågan i föreliggande studie tar jag hjälp av begreppen diffusion och översättning ännu en gång – även om innebörden av de båda begreppen riskerar att bli alltmer uttänjd. Det traditionella sättet att se på (statistisk) generalisering kan här

⁶⁵ ”Rather, it appears beneficial to look for new measures such as access, honesty, verisimilitude, authenticity, familiarity, transferability and economy” (Webster & Mertova, 2007, s. 90).

⁶⁶ I detta arbete har jag valt att låta min förståelse implicit ingå, och det i flera sammanhang: dels i förordets skolberättelse, dels i teorikapitlet och dels i samband med det som skrivs under avsnittet studiens genomförande.

beskrivas i diffusionstermer. Den initiala makten ”inpräglas” i forskningsrapporten i kraft av forskarens rationella urvalsförfarande, här ges läsaren ingen möjlighet att ifrågasätta generaliserbarheten. Rätt utfört och signifikansprövat, så *ska* resultatet från urvalsundersökningen generaliseras till populationen i stort, dvs. arbetet *har* därmed generaliseringskraft, vilken getts en gång för alla av den som genomförde forskningsarbetet, skrev och publicerade det.

Ett alternativt sätt att se på validitets- och generaliseringsfrågan är i översättningstermer, där alls inte jag som forskare själv kan göra gällande att arbetet är generaliserbart. På sin höjd kan arbetet *tilldelas* generaliserings- eller spridningskraft av mottagare efter mottagare likt Latours (1998) exempel om rugbybollens väg genom laget, dvs. det kan i bästa fall *av läsaren* ges kraft att resa vidare.

Mot bakgrund av det selektiva, målinriktade snöbollsurval (Bryman, 2011) som företagits i denna studie är detta den enda möjlighet som bjuds. Eventuell generalisering av detta arbete sker således i brukarledet i kraft av att någon vill läsa och känna igen sig i denna berättelse om specialpedagogisk organisering, och om den för läsaren ter sig rimlig och därmed kan sägas förtjäna någon grad av trovärdighet och giltighet (jfr Czarniawska, 2004b, 2005a; Lindblad et al., 2004). Annorlunda uttryckt kan detta beskrivas som ett slags pragmatisk validitet (Kruise, 1998; Kvale & Brinkmann, 2009).

Etiska aspekter och avväganden

Som ansvarig för en forskningsuppgift har man en skyldighet att inte bara vidta och ge en ärlig och uppriktig bild av forskningsförloppetets olika delar. Det handlar också om att beakta och hantera sin insamlade empiri och data med stor försiktighet, vilket t.ex. innefattar de inblandades rättmätiga krav på att såväl identitet som andra känsliga uppgifter inte offentliggörs eller kommer i orätta händer. Det handlar vidare om att finna en rimlig balans mellan de ibland motstridiga intressen som ett forskningsprojekt kan inrymma (Vetenskapsrådet, 2011). Följande utdrag ur Vetenskapsrådets forskningsetiska principer sammanfattar t.ex. det i viss mening motsatta förhållandet mellan samhällets krav på forskning och utveckling och individens rätt till identitetsskydd:

Forskning är viktigt och nödvändigt för både individernas och samhällets utveckling. Samhället och samhällets medlemmar har därför ett berättigat krav på att forskning bedrivs, att den inriktas på väsentliga frågor och att den håller hög kvalitet. Detta krav, som här kallas *forskningskravet*, innebär att tillgängliga kunskaper utvecklas och fördjupas och metoder förbättras. Samhällets medlemmar har emellertid samtidigt ett berättigat krav på skydd mot otillbörlig insyn t.ex. i sina livsförhållanden. Individer får inte heller utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta

krav, som här kallas *individskyddskravet*, är den självklara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden (Vetenskapsrådet, 2002, s.5, min kursivering).

Spänningsfältet mellan forskningskravet och individskyddet, eller annorlunda uttryckt mellan ”the public good” och ”the private good” (Englund, 1993), görs här särskilt tydligt. Forskaren har till uppgift att hela tiden balansera sin verksamhet mellan dessa i viss mån motsatta perspektiv.

Lite längre ner i Vetenskapsrådets (2002) text redovisas grundläggande riktlinjer beträffande forskning som verksamhet, uttryckta som fyra så kallade huvudkrav: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.⁶⁷ I det följande kommer jag att redogöra för hur var och en av dessa forskningsetiska aspekter har hanterats i föreliggande studie.

Informationskravet handlar i huvudsak om forskarens skyldighet att redogöra för forskningens syfte, övrig design, villkor för deltagarnas medverkan samt deltagandets frivillighet och rätt till avbrytande av medverkan. Vidare redogörs för eventuella risker för obehag eller skada i samband med forskningen. I detta sammanhang föll det sig naturligt att relevant information gavs redan i samband med det inledande samtalet och mötet. Beträffande syfte, design och övriga informationsvillkor togs det därför mer formellt med respektive skolas specialpedagogiska kontaktperson eller rektor. Vid själva intervjuerna däremot skedde detta samtal mindre formellt och inte alltid regelmässigt. Att lägga till onödig dramatik och tynga en kanske redan förut spänd inledning av ett samtal, skulle knappast gynna intervjusituationen.

Samtyckeskravet ligger i det här sammanhanget ganska nära det som sagts beträffande informationskravet, särskilt vad gäller deltagande och eventuellt avbrytande. Studiens hela design och urval byggde på frivillighet, och eftersom det här handlade om intervjuer med verksamma och särskilt utvalda lärare, kom förstås ingen att delta mot sin uttryckliga vilja. Samtliga respondenter informerades redan vid tillfrågandet om såväl studiens syfte som dess tilltänkta publicering samt villkoren för det egna deltagandet. I de fall det var oklart reddes det ut i samband med det inledande intervjutillfället eller klassrumsbesöket. Även om berättelserna huvudsakligen handlade om specifika elevsituationer, såg jag inga skäl till att inhämta samtycke från föräldrar och vårdnadshavare i detta fall. Viktigare i detta avseende var att söka uppfylla kravet på konfidentialitet, som jag återkommer till längre fram. Jag överlät emellertid åt berörda lärare, på min inrådan, att meddela hemmen om min närvaro på skolan och dess syfte – dvs.

⁶⁷ Även om de kravbegrepp som här anges inte explicit förekommer i den senare texten från Vetenskapsrådet (2011), finns det likväl skäl till att uppmärksamma just dessa – särskilt som studiens empiriinsamling företogs innan den senare texten hade publicerats.

om de fann det vara lämpligt eller nödvändigt att så göra. Det rent formella samtycket och tillträdet till att vistas och närvara vid själva skolan erhöles dock från ansvarig rektor inför varje inledande skolbesök.

Konfidentialitetskravet i denna undersökning rör sig främst kring frågan om hur deltagarnas identitet skyddas, men också den och dess identitet som man eventuellt kom att berätta om. Huvuddelen av berättelserna tog ju sin utgångspunkt från eller kom att kretsa kring specifika elevers specifika skolsituationer; uppgifter, som inte sällan kan vara av känslig natur. Och det är närmast här som avvägningen mellan forskningskrav och individskydd blir som allra mest påtaglig. Tillvägagångssättet för att söka balansera dessa likvärdigt giltiga krafter har varit att utelämna en del detaljer, ändra eller stryka eventuell förekomst av namn samt i alla led söka försvåra koplandet mellan skola, respondent, sammanhang och berättelse. Viss information måste för den vetenskapliga transparensens skull emellertid ges och det kan aldrig helt uteslutas att någon kan ana sig till vilken eller vilka skolor, respondenter eller sammanhang, som döljer sig bakom de icke namngivna.

Skolorna har av detta skäl getts en samlad och mycket allmän beskrivning i detta arbete, och flera rent skolspecifika förhållanden har utelämnats. Detsamma gäller för respondenterna. Beträffande själva berättelserna kan det emellertid vara lite besvärligare, då dessa knappast kan vara av ytlig karaktär. Det ligger i den konkreta berättelsens natur, att den ofta är just detaljerad, specifik och går på djupet. Att en enskild elevs identitet, om vilken berättandet kanske ytterst handlar, kan komma att röjas genom själva rapporteringen av forskningen, håller jag dock för osannolikt. Alla namn, där sådana förekom i berättelserna, antingen ströks eller ändrades, vilket slutligen gjordes via en särskild granskning och avidentifiering av samtliga intervjuutdrag i den färdiga texten. Endast den som är väl förtrogen med de specifika sammanhangen och känner igen sig i beskrivningen, skulle kunna gissa sig till vad eller vem det hela handlar om – och hur detta helt ska kunna undvikas, kan jag inte riktigt se. Att sända tillbaka intervjuutskriften för ett slags korrekturläsning var emellertid aldrig aktuellt att göra. En korrekturläst text blir inte samma sak som det som ursprungligen berättades, och en bearbetad version av det hela kan ses som ett uttryck för en något annorlunda diskurs (Czarniawska, 2004b, s. 70).

Nyttjandekravet slutligen efterlevs genom att jag förbinder mig till att inte använda det insamlade materialet till annat än det avsedda, dvs. som empiri i forskningssammanhang samt genom att sörja för att det inte kommer i orätta händer.

Bearbetning och analys av empirin

Johansson (2005) radar upp en hel lista av frågor, som bör ställas inför valet eller kanske snarare skapandet av analysmodell i narrativa sammanhang. Vad ska man söka efter och varför? Vad är mitt syfte? Hur ska transkriptionerna göras? Hur ska de tolkas, analyseras? Ska berättelserna analyseras i sin helhet, eller kan några av dem delas in i flera mindre berättelser? I huvudsak kretsar det kring frågor som *vad*, *hur* och *varför* (jfr Czarniawska, 2004b). Då Johansson, i likhet med andra (Kvale & Brinkmann, 2009), menar att analysen redan börjar vid intervju-tillfället, ses transkriptionen och valet av dess struktur som en del av denna fas i forskningsarbetet. Redan där görs en hel del val och sorteringar om vad som eventuellt ska betonas, vad som ska vara med och vad som kan utelämnas.

Oavsett vilka analysverktyg man tar till sin hjälp, utgör forskaren själv det allra viktigaste, dvs. inget verktyg, om än aldrig så instrumentellt, kan i de här sammanhangen ensamt göra jobbet åt en. På motsvarande sätt kan forskaren inte helt klara sig utan vissa analysverktyg och begreppsliga hjälpmedel, då de i så fall kan sägas verka mer i det fördolda (jfr M. Weber, 2000/1922). Analysarbetet blir, i praktisk mening, till något av en förening mellan verktygens generella förklaringsvärde och forskarens specifika förmåga till kreativitet och innovation. Innan jag ger en redogörelse för hur analysarbetet gick till, ges en kort presentation av ett i det här sammanhanget mycket användbart textanalytiskt synsätt.

Hernadis triad

I vad som kan ses som ett antal triader eller trefaldiga analytiska verktyg, ger litteraturprofessorn Paul Hernadi (1987) konkreta förslag på hur en text kan läsas och analyseras. Likt Johanssons (2005) beskrivning kretsar också detta i huvudsak kring frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Huvudbegreppen är här ”*explication*”, ”*explanation*” och ”*exploration*”, och med hjälp av dessa ledord bör praktiskt taget all text kunna behandlas, menar Hernadi. Även om han för ett ögonblick måste frånga sin övertygelse om språkets alltigenom bildliga roll, så blir han för retorikens skull i detta avseende rent bokstavig.

Were it not for my awareness of the figurative aspect of all discourse, I would say: literally. There is no reason why human scientists should not attempt to explicate, explain, and explore all instances of human speech and writing as message, seepage, and image (Hernadi, 1987, s. 269).

”*Explication*” kan enkelt uttryckt sägas vara en uttolkning eller sammanfattning av en texts innehåll, dvs. det budskap (”*message*”) som författaren, berättaren

eller snarare texten kan tänkas vilja förmedla till en läsare. Med andra ord: *vad* säger texten? Eller rättare sagt *vad* menar *jag* som tolkar den och som forskare att texten säger. Som i all textsammanfattning kommer en del att utelämnas, en del blir nedtonat, medan annat ges större plats. Men på det här första stadiet av Hernadis triad ska inte alltför mycket analyseras. Det handlar om att visa en viss försiktighet, öppenhet och följsamhet inför texten som sådan, dvs. att söka undvika att foga in för mycket egna värderingar, bedömanden eller preferenser i läsandet, utan just sammanfatta texten genom att ge en innehållsbeskrivning på ett ännu icke värderat sätt (jfr Weick, 2007b). Förförståelsen bör här i huvudsak hålla sig på distans (Ricoeur, 1981a). Det hela liknas vid det att ställa sig under en text ("understand") och låta den fritt få tala till en som läsare och uttolkare.

"Explanation" handlar om frågorna *hur* och *varför*. Hur-frågan ställs för att visa på de "läckor" eller textläckage ("seepage"), som bildligt talat sipprar fram och avslöjar sig i texten. Här handlar det, som jag ser det, om att visa på *det* i texten som kan stödja den tolkning och sammanställning, som gjorts under rubriken "explication" ovan. Det vill säga att om något ska kunna sägas om texten, bör man kunna peka på var och hur i texten detta uttrycks (eller impliceras). Genom varförfrågan tas ett ytterligare steg i strävan efter förståelse (och förklaring) av texten in i bilden. Om "explication" rör sig om att ställa sig under texten, handlar "explanation" om att ställa sig över den ("overstand").

I explorationsfasen, den tredje delen i Hernadis textanalytiska triad, tar man som forskare ett steg till i det att ställa sig över texten som analyseras. Här, och helst inte tidigare, sker det avgörande mötet mellan tolkningen av texten och forskarens val av analysbegrepp. Man skulle kunna beskriva uppgiften som att helt enkelt *ta över* den så långt analyserade texten, utveckla den och göra den till sin egen, dvs. till sin egen berättelse av dess innebörd och mening. Hernadi betraktar detta steg i analysarbetet som något av forskarens slutgiltiga övertagande och återgeende av den ursprungliga texten, dvs. det att ge sin bild ("image") av saken. Uppgiften beskrivs som ett slags "stand in" för texten. Möjligen kan exploration i förstone te sig både främmande och opassande i ett forskningssammanhang, men det är kanske inte är så ovanligt trots allt. Vad är en analyserad och rapporterad text om inte just ett successivt övertagande och återgeende av den ursprungliga texten? I den meningen kan sägas att forskaren gör en rekonstruktion av de berättelser som utgör själva råmaterialet – ofta illustrerad med sådana analysbegrepp han eller hon funnit vara lämpliga i sin strävan efter att skapa förståelse och förklaring.

Analysens olika steg

I det följande ges en beskrivning över det tillvägagångssätt och de analysbegrepp och verktyg, som jag har använt, för att söka rita en karta över och ge en språklig representation av en del av territoriet specialpedagogisk organisering, inspirerad av idén om en-skola-för-alla. Analysarbetet kan i enlighet med det som hittills sagts delas in i tre olika huvudmoment, vilka vart och ett korresponderar med Hernadis (1987) tre steg.

Den första fasen är direkt induktiv till sin karaktär och tar sin utgångspunkt från frågan om *vad* ("explication") som sägs i texten (jfr A. Johansson, 2005). Stående inför de transkriberade berättelserna blev detta med närmast naturlighet den första fråga, som anmälde sig. Vad sägs, vad är det man väljer att berätta, från vad tar berättelserna sin början, vad är själva kärnan i det som berättas, osv.? Det handlade med andra ord om att leta efter det meningsbärande eller -skapande i texterna och därmed göra en första sortering av materialet. I det avseendet kan det inledande tillvägagångssättet liknas vid en reviderad form av "grounded theory", dvs. där forskarens förförståelse i sammanhanget ses mer som en tillgång än som en brist (Alvesson & Sköldberg, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Utifrån detta gjordes så ett slags tentativ kodning (Miles & Huberman, 1994; Strauss & Corbin, 1990), bestående av sex olika koder⁶⁸, vilka applicerades på texten i och med den andra genomläsningen. Därefter klipptes de olika textfärgade partierna ut ur sitt sammanhang och fördes samman färg för färg.

Den andra fasen kan sägas vara en motsvarighet till eller snarare variant av Hernadis del två ("explanation"). Den inledande frågan om vad det hela handlar om finns fortfarande med, men kompletteras med frågorna *hur* och *varför*, dvs. hur görs och varför görs det som texten handlar om, hur kan det sorteras och indelas etc.? Detta gjordes genom att ur och inom de samfärgade partierna skapa ett antal kluster av nyckelord och meningar med likartat innehåll (Miles & Huberman, 1994). Av de ursprungliga sex grupperingarna (se fotnot 68) var det bara tre, *skolsvårigheter* (indelades först i två graderingar men fördes senare samman till en enda), och *insatser*, som sattes i förgrunden och blev föremål för fortsatt analys. Det övriga kodades tonades ned eller, om man så vill, avfärgades och förpassades tillbaka till den ursprungliga texten, då det inte ansågs utgöra en nödvändig grund för att besvara forskningsfrågorna i denna studie.

Klustren inom respektive område, *skolsvårigheter* och gjorda *insatser*, blev många och omgrupperades var för sig. Tentativa rubriker, och i förekommande

⁶⁸ (1) Kritiska situationer; (2) lättare skolsvårigheter; (3) allvarigare skolsvårigheter; (4) gjorda insatser; (5) goda effekter/utveckling; (6) annan tentativt relevant info.

fall underrubriker, sattes till de allteftersom framgrupperade klustren. För överblickens skull täcktes arbetsrummets väggar med stora pappersark med utklippta intervjuutdrag, grupperingar, rubriker och underrubriker. Efter ytterligare omgrupperingar fick detta så småningom bilda underlag för själva resultatskrivandet och den föreliggande presentationen. I tillägg till det som tidigare sagts kanske analysarbetet så här långt ändå bäst ska liknas vid ett slags meningskategorisering (jfr Kvale & Brinkmann, 2009). Eller som Ricoeur (1993) uttryckt det: ”Att tolka är att följa den tankeriktning som öppnas genom texten, att ge sig iväg mot textens *gryningsland*” (s. 60). Rent textmässigt presenteras resultatet av de två första analysfaserna i huvudparten⁶⁹ av det som skrivs under rubrikerna *Situationella skolvårigheter* respektive *Specialpedagogiska insatser*, vilka i huvudsak består av en rent deskriptiv del, ordnad, kategoriserad och rubricerad utifrån den analysordning som här har angetts.

I den avslutande fasen gjordes så en ytterligare analys av det kategoriindelade och framskrivna resultatet, där de handlings- och processteoretiska begreppen, som redogjorts för tidigare, kom att spelas ut och explicit sättas i verket. För att tillägna mig Weicks (1996, 2007a) rekommendationer att bära våra verktyg, begrepp, kategorier i lätta händer, så att de inte tynger ner oss i vår tolkning och förståelse av tingen, har jag i huvudsak valt att explicitgöra begreppen som analytiska verktyg först i detta sena skede. Redan efter en första genomlysning och transkribering av materialet föll det sig emellertid lämpligt att söka förstå och beskriva många av de specialpedagogiska handlingarna i ljuset av dessa organisationsteoretiska termer. Textmässigt återges dessa delar som avslutande avsnitt under respektive kapitelns huvudrubrik.⁷⁰ Alltså var och en av resultatets två huvuddelar avslutas med en mer diskuterande och organisationsteoretiskt analyserande del, där skolvårigheterna väsentligen ställs i relation till termen ”elevsituationer-not-played-by-the-rules”⁷¹ (Weick, 2002) och de specialpedagogiska insatserna till de processteoretiska organiseringsbegreppen sensemaking, tool dropping och mindfulness (Weick, 1996, 2001, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006, 2007; Weick et al., 2005). Resultatet av denna analys, följt av en resultatsammanfattning och diskussion, kan ses som det definitiva övertagandet av texten eller snarare valda delar av texten och därmed en specifikt anpassad variant av det som Hernadi (1987) kallar ”exploration”.

⁶⁹ Det vill säga fram till respektive kapitelns avslutande avsnitt där de processteoretiska verktygen appliceras.

⁷⁰ Dock ges för läsbarhetens skull en beskrivning av begreppet elevsituationer-not-played-by-the-rules redan i upptakten till kapitel 7.

⁷¹ Det vill säga en anpassad variant av termen events-not-played-by-the-rules.

Sammanfattningsvis kan forskningsresultatet ses som ett försök till att av respondenternas alla små och sinsemellan fragmenterade berättelser skapa ett slags syntes och skriva en större berättelse av specialpedagogisk organisering i några grundskolor. Samverkansprojektet mellan empiri, forskare och teori, i detta inlägg i den socialkonstruktionistiska dialogen (Gergen, 2009), skulle inte bättre kunna sammanfattas än med följande ord:

In the telling of researcher stories, the stories of the participants merge with the researcher's to form new stories that are collaborative in nature. These become the collaborative document that is written on the research, which opens new possibilities for further research (Webster & Mertova, 2007, s. 88).

7. Specialpedagogik i praktiken – situationella skolsvårigheter

Presentationen och genomgången av det analyserade empiriska materialet kommer att ges i två huvudsakliga delar, fördelade på två kapitel. I detta inledande resultatkapitel ges en beskrivning av de skolsvårigheter som framträder i intervjuerna. Med situationella skolsvårigheter menas här sådant som föranleder specialpedagogiska eller särskilda insatser, dvs. insatser riktade till elever-i-behov-av-särskilt-stöd *samt* likaledes insatser till och kring elever vilka annars riskerar att hamna i denna kategori. I det därpå följande kapitlet presenteras en kategoriindelad översikt och benämning över de handlingar, som i dessa sammanhang ska ses som skolans specialpedagogiska insatser. Det vill säga tillvägagångssätten att hantera situationer med skolsvårigheter i avsikt att söka undvika, reducera, överbygga eller rent av (upp)lösa skolproblematiken och dess oönskade effekter – för och kring kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd.

Längre utdrag från det transkriberade intervjumaterialet redovisas som fristående citatblock, medan kortare intervjuutdrag insprängda i den löpande texten skrivs omgivna med *enkla* citattecken. Skälen till att använda enkla tecken runt citaten är, att det dels inte som de dubbla stjäl så mycket uppmärksamhet och därmed onödigt tynger texten, dels inte ska förväxlas med mina egna citattecken i de fall jag vill nedtona den rent ”bokstavliga” betydelsen av ett ord. De fristående citaten avslutas alltid med uppgifter om vem berättaren i sammanhanget är och vederbörandes respektive skoltillhörighet. Beträffande citaten insprängda i den löpande texten ges emellertid inte denna uppgift, då det mer än nödvändigt kan komma att störa såväl skriv- som lästekniskt. Det är för övrigt sällan så väsentligt vem som har sagt vad i de ibland direkt fragmentariska utdragen, då de i första hand ska ses som ett bidragande stöd till den rubrikkategori under vilken de skrivits.

Kategorier bör vidare vara lämpligt stora och måttligt många för att göra sitt jobb som verktyg i syfte att skapa mening och förståelse (Weick, 2007a), dessutom, och än viktigare, bör de i huvudsak hållas isär. Det är det som i sammanhanget gör dem till kategorier. I detta arbete kan emellertid kategorierna inte alltid och inte överallt hållas helt åtskilda. Likt frukterna i Hackings skördekor (se s. 112) riskerar de att blandas samman lite under resultatgenomgången – också själva huvudkategorierna. I de fall exempelvis vissa *specialpedagogiska insatser* eller gjorda åtgärder dyker upp, där enbart *situationella skolsvårigheter* ska redovisas

och vice versa, får det ses som ett ibland nödvändigt och medvetet sätt att skapa förståelse för det som där i övrigt står i fokus.

Lärares beskrivningar som ”elevationer-not-played-by-the-rules”

Även om jag först mot slutet av detta första resultatkapitel kommer att föra ett resonemang kring det så långt framskrivna resultatet och mer explicit ställa empirin i processteoretiska termer, måste något av detta aviseras. Av inte minst lästekniska skäl kan det alltså vara på sin plats att redan här signalera, hur den inledande delen av resultatet ska förstås i detta arbete.

Det processteoretiska analysverktyg som, vid sidan av det mera övergripande sensemakingbegreppet, direkt kan appliceras på de elevationer som berättas är i första hand uttrycket ”events-not-played-by-the-rules” (jfr Weick, 2002). För att bidra till förståelsen av lärarnas berättelser har jag emellertid anpassat uttrycket till en skolkontext och lite mera specifikt kallat det för ”elevationer-not-played-by-the-rules”. Själva *innebörden* i denna begreppsliga term kan vara ett väl så tillämpligt förståelseverktyg i dessa specialpedagogiska sammanhang som det gängse använda elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Att helt ersätta det senare låter sig knappast göras, då detta begrepp är allmänt vedertaget och vars formulering är lagligt förankrad (SFS 2010:800). Men begreppet ”elevationer-not-played-by-the-rules” kan, som jag ser det, fungera som ett användbart komplement. Dels är det ett mer dynamiskt begrepp och riktar fokus på skeendet i sig, det destabiliserande i situationerna här och nu (eller där och då eftersom berättandet om dem alltid sker i efterhand), dels implicerar det att allt inte är i sin ordning organiseringsmässigt sett utan att något måste göras. Liksom var fallet vid de brandolyckor och annat som har nämnts tidigare i detta arbete (Weick, 1996, 2007a), finns också i skolsammanhang åtskilligt som tar en annan utveckling och riktning, än den man har tänkt eller önskat – om än sällan eller aldrig lika dramatiskt som i de exempel som Weick tar upp.

Begreppet ”elevationer-not-played-by-the-rules” skulle emellertid leda fel om det rent bokstavligt översattes till svenska. Det vill säga det ska *inte* förstås som en kategorisk och pliktskyldig underkastelse till verksamhetens allehanda regler. Med en friare översättning kan det sägas rymma följande: när inte allt går enligt planerna eller rutinerna, när det oväntade inträffar och som kräver särskilda insatser, när det rent oönskade upprepade gånger sker, (i ett direkt sammanhang av skolorganisering) när utvecklingen (lärandet) inte tar fart eller än värre leder i önskad riktning. Eller ännu enklare uttryckt: när det som händer i

skolan som organisation helt enkelt inte är *okej*. Alla sådana avvikelser mot det önskvärda, avsedda eller förväntade ska då ses i relation till organisationens själva uppgift och verksamhetens ramfaktorer i termer av uppdrag, riktlinjer och mål. Ramfaktorerna och regelverket finns där i form av skollag, förordningstexter och diverse andra mer eller mindre styrande dokument – såväl centrala som lokala. Som sådana utgör de ett underlag till vad som kan sägas vara accepterat respektive inte accepterat i organisationens arbete. Det är mot denna bakgrund som organiseringen, dvs. individers och gruppers meningsskapande tar form (K. Weber & Glynn, 2006b; Weick, 1995).

Efter att här ha förklarat själva innebörden och betydelsen av begreppet kommer jag i den fortsatta texten att ersätta den lite tungrodda benämningen ”elevsituationer-not-played-by-the-rules”. I enlighet med detta kapitel rubrik kommer det fortsättningsvis att benämnas med svenskans *situationella skolsvårigheter*. Betydelsen mellan de två benämningarna är emellertid en och samma.

På ett övergripande plan kan lärares beskrivningar av elevers skolsvårigheter, deras berättelser kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, dvs. sådant som kräver särskilda insatser, delas in i två huvudkategorier: situationer med *sociala skolsvårigheter* respektive situationer med *kunskapsmässiga skolsvårigheter*. Denna indelning kan också sägas korrespondera med några av skolans kärnuppgifter, nämligen elevers sociala utveckling respektive traditionellt klassrumsarbete: att läsa, skriva, räkna och så vidare. Det senare ofta uttryckt som kunskapsmässig utveckling eller kunskapsmål (Skolverket, 2001).

Situationer med sociala skolsvårigheter

Först som sist ska sägas att det tycks vara situationer med sociala skolsvårigheter, dvs. elevers samspelssvårigheter, återkommande konflikter och ibland rena aggressionssyttringar sinsemellan eller i relation till vuxna, som utgör skolans kanske allra största utmaning. Det är uppenbarligen här som idén om en-skola-för-alla sätts på sitt kanske allra svåraste prov, och det är av allt att döma här som inblandade elever riskerar att fara som allra mest illa. Den absoluta majoriteten av studiens berättelser kretsar således kring sådana elevsituationer. Och den samlade bilden under temat sociala skolsvårigheter kan sammanfattas i termer av aggressionssyttringar i skolan respektive andra slags samspelssvårigheter.

Vidare ska sägas att de beskrivningar som ges och de intervjuutdrag som visas i denna del kan vara relativt starkt skildrade. Att skolsvårigheterna av analytiska och framställningsmässiga skäl redovisas separat och isolerat från alla de insatser, som gjorts, gör skildringarna om möjligt än starkare. Som läsare måste man hålla i minnet och förstå att de skolsvårigheter som redovisas i det följande, praktiskt

taget utan undantag, har varit föremål för ofta upprepade, ibland pågående och närmast kontinuerliga insatser och försök till lösning från de berättandes håll – allt enligt det som har berättats vid intervjuerna. Ingen respondent rapporterar en inte sällan allvarlig skolproblematik utan att samtidigt berätta vad som har gjorts för att möta och söka lösa den. Men, som sagt, de specialpedagogiska insatserna redovisas längre fram i detta arbete.

Aggressionsyttringar i skolan

Av berättelserna att döma verkar inte någon skola vara helt befriad från förekomsten av, och därmed tvingas förhålla sig till, elevsituationer med inslag av verbala utfall, hot eller direkta våldsytringar. Berättelser från samtliga skolor har uppmärksammat detta tema inom det specialpedagogiska arbetet, och i fokus står beskrivningar om hur elevers aggressionsyttringar kan utgöra ett allvarligt hot mot såväl omgivning som den enskildes sociala utveckling. Vilken typ av aggressioner kan det då röra sig om? Vad av det som berättas, ses som särskilt allvarligt? Exempelen som ges i det följande har sammanställts för att skapa en bild över sådant i den specialpedagogiska verksamheten som på ett alldeles särskilt sätt tycks såväl utmana som uppta lärares särskilda omsorg.

En klasslärare berättar t.ex. om en elev med ett synnerligt utåtagerande beteende. I berättelsens historia nämns, hur eleven strax efter det att han hade kommit ny till skolan 'skrämd alla, mutade, hotade och köpte, ja, höll på så med alla kompisar'. Eleven hade enligt läraren väldigt svårt att se, att inte bara han själv utan att också andra hade behov, som behövde tillgodoses. Klasskamrater och andra elever i omgivningen var stundtals rädda för honom och höll sig då mest undan, medan ytterligare andra försökte anpassa sig för att, som läraren uttryckte det, 'ligga bra till'. Regler var möjligen till för andra att följa men inte för honom – så beskriver läraren elevens inledande tid på skolan.⁷² Eleven i fråga visade till en början inte heller någon som helst förståelse för t.ex. en klasskamrats ljudliga tics, utan uttryckte öppet, att den där eleven måste ju vara 'konstig eller sjuk på något sätt'.

'Det är mycket kring honom', uttrycks av en klasslärare i en annan berättelse. Situationer med slagsmål, där eleven är inblandad, har periodvis kunnat inträffa i stort sett varje dag. Och en av svårigheterna, som hon tolkar och förstår det, är att eleven inte riktigt verkar se sin egen del i det hela, samtidigt som omgivningen tenderar att närmast *bara* fokusera på just hans del. Rasterna, beskriver läraren, är

⁷² Historiken som berättas ska ses mot bakgrund av en situation som vid tiden för intervjun hade blivit helt annorlunda, dvs. tagit en helt annan vändning och utvecklats till det bättre – men igen, de specialpedagogiska insatserna kommer i fokus först i nästa kapitel.

något av det svåraste för denna elev, då det lätt uppstår missförstånd med och i omgivningen – ofta med allvarliga konflikter som följd. Sådana situationer som förflyttningar och exempelvis det att stå i kö *är* fortfarande, men framför allt *har varit*, mycket besvärliga för honom. Klassläraren beskriver situationer där eleven bara helt plötsligt kunnat råka slå till någon i huvudet genom att svinga med saker i luften eller så, utan att riktigt själv förstå hur det hade gått till. Det 'läser sig' för honom mest hela tiden i det sociala samspelet med andra, berättar läraren, när hon summerar – både i skolan och, efter vad läraren berättar, enligt elevens föräldrar också i hemmet.

I en annan berättelse skildras svårigheten med att ibland och i tid upptäcka vad som sker och i vilken omfattning. Särskilt svårt kan det vara för klasslärare och andra, då det inte sker inom klassens ram, dvs. situationer mellan elever i olika klasser på t.ex. raster och annat. I följderna av en rastkonflikt mellan två av skolans elever framkom, att den äldre av dem hade utsatt den yngre eleven för trakasserier under en längre tid. Det påstods ha pågått under ett års tid, men den yngre eleven hade varit rädd och därför inget vågat säga.

Vidare berättar en klasslärare om det han kallar en elevs låsningar '... och ett beteende, som vi inte blir kloka på'. Eleven missförstår ofta mycket i sin omvärld, blir själv missförstådd och konflikter uppstår. När tolkningarna, om vad som sker eller nyss har skett går isär, beskriver läraren, kan eleven ibland bli plötsligt våldsam mot sina kamrater. Han reagerar då ofta närmast instinktivt med att slå till. På min fråga om hur klasskamraterna reagerar på elevens beteende, svarar hans lärare:

Respondenten: Dom är förvånansvärt *accepterande* kring hans beteende. Han har en hyfsad status, men dom protesterar, dom har periodvis varit rädda för honom, men det beror på att han är fysisk, på att han inte riktigt har orkat med att argumentera, liksom.

Intervjuaren: Då slår han?

R: Ja. Och – det är framför allt ett par stycken tjejer, som har varit rädda för honom. För han smockar till tjejerna, då. (klasslärare åk 2, Österskolan)

En annan klasslärare berättar om hur en elevs skolsituation, som hon beskriver det, aldrig fungerat riktigt tillfredställande sedan han i 4:an kom ny till den aktuella skolan. Den otillfredsställande situationen utgjorde till en början inget hinder för elevens lärande i traditionell mening. Tvärtom var han 'lysande i skolan', enligt lärarens egna ord. Svårigheterna uppstod emellertid i relationer till vuxna och till andra elever. Konflikterna avlöste varandra, mest med lärare som inte lärt känna honom så väl. Så småningom kom det att också påverka själva skolresultatet. Eleven började, med lärarens ord, 'straffa ut sig' och det fungerade

t.ex. inte att gå till slöjd och idrott, där han hade andra lärare än sin ordinare klasslärare. Den berättande läraren upplever emellertid att hon själv, som person, sannolikt kom att bli ganska betydelsefull för honom. Inte sällan dröjde han sig kvar efter skolans slut, ville vara i hennes närhet och prata en stund i lugn och ro. Fortfarande i 4:an och än mer i 5:an uppstod lätt situationer med bråk och slagsmål på rasterna. Ofta missförstådd och spelande en av huvudrollerna i dessa konflikter, fick eleven snabbt ett ibland oförtjänt dåligt rykte. Men det hela komplicerades ytterligare av att eleven, enligt lärarens beskrivning, hade 'väldigt svårt att se sin egen roll eller se sin egen skuld i saker'.

Särskilt svårt blev det med de många lärarna vid övergången till högstadiet, dvs. i det här specifika fallet redan från och med åk 6. Eleven vägrade ibland att gå till vissa lektioner, och väl där blev det många gånger situationer och konflikter, som ofta resulterade i att han, ibland ensam, ibland tillsammans med andra, blev förvisad ut ur klassrummet. Ofta letade han då upp sin *gamla* lärare från mellanstadiet (alltså berättaren), när det hade blivit särskilt besvärligt eller hade hamnat i konflikt i ett klassrum eller på en rast. När hon ser tillbaka på situationen i stort är hon starkt kritisk till hur det blev, trots att man närmast kunde förutse det mesta inför starten på högstadiet. Tidigare i intervjun har hon också menat, att det inte i första hand är de många och nya lärarnas fel, utan att felet ligger i skolstrukturen som sådan. Med detta syftas på övergången från den vana och bekanta skolmiljön på mellanstadiet, med i huvudsak *ett* klassrum och *en* klasslärare, till skolans högstadieverksamhet med dess många förflyttningar mellan olika klassrum och olika lärarkontakter.

När jag som intervjuare mot slutet av den här förhållandevis långa berättelsen försöker sammanfatta mina intryck, blir jag mer ordrik än tidigare i samtalet. Det vanliga i intervjusituationerna i stort var annars att det var respondenten som berättade, medan jag förhöll mig till det berättade genom ett slags aktivt lyssnande (jfr Riessman, 2008). När berättelsen verkade närma sig sitt slut hände det inte sällan, att jag försökte sammanfatta min spontana förståelse av det som hade berättats, om inte annat så för att ge den berättande en möjlighet till eventuella justeringar och förtydliganden. (Att detta sedan åtskilliga gånger ledde till att själva berättelsen tog ny fart, kan vara värt att här tillägga.) Följande utdrag ska därför i första hand inte ses som mina⁷³ ord utan i huvudsak en uppreping

⁷³ Även om man som intervjuare – så här i efterhand när det som sades ges svart på vitt – gärna hade velat låta en del av de värderande inslagen vara osagda. Men måhända kan ett eller annat övertramp i den inte alldeles enkla rollen som insamlare av narrativer vara förlåtet. Att jag som intervjuare och i stridens hetta (jfr Bourdieu, 1990) begår en blunder är förstås inte skäl nog att avstå från att presentera ett essentiellt citat kring en kritisk elevsituation.

eller försök till sammanfattning av berättelsens kärna, utifrån vad respondenten själv tidigare sagt:

I: ... men om jag förstod dig rätt: steget från att lämna dig, när du betydde så mycket, och det ska man nog inte be om ursäkt för. Det är väl bra, att någon lärare kan göra det i någon mening, men problemet är att få bra distans?

R: Ja.

I: Så kommer han då till nästa grupp, då blir steget för stort för honom på något sätt där, va...

R: Mm.

I: ... samtidigt som kanske tålmodet, eller det är möjligt att man är ursäktad i det på högstadiet också, men tålmodet med en elev bland alla andra 200. Där ligger väl en del av problematiken också?

R: Ja, det gör det.

I: Alltså han kan inte vara en elev bland 200?

R: Nej, och där blev det: 'Vad var det vi sa'.

I: Ja, för du kunde nästan förutse det?

R: Ja, just när han skulle börja 6:an, så sa vi, *jä* lärare, inte för många lärare – och helst inte för stor klass. Så jag önskar, att dom hade gjort två små grupper och kanske bara *en* lärare i varje, hellre det för det blev ju så småningom *fem* lärare i den stora klassen, i stort sett.

I: Ja, det blir väl ofta så?

R: Det blev ju *jättemånga* vuxna, men som ändå inte kunde hantera den *galna* gruppen, som blev. Så från början, det *kostar* lite, men dom (eleverna) hade mått jättebra av det. *En* vuxen, som såg dom hela dagen eller en stor del av dagen, som hade många ämnen... (klasslärare, åk 3-5, Söderskolan, min parentes)

I en liknande berättelse beskriver en klasslärare hur det återkommande under en längre tid har uppstått situationer med inslag av snabbt uppblossande aggressioner kring en av hennes elever. Konflikterna har varit många och de uppstår inte sällan just plötsligt. Ofta har hon inte hunnit med att se, eller ens haft möjlighet att se, hur och när det hela har börjat. Rasterna⁷⁴, berättar hon, är här särskilt kritiska, men det gäller också sådana situationer i eller runt omkring klassrummet, där eleverna är utspridda och jobbar mer på egen hand eller i små grupper. I dessa, de mindre strukturerade, mindre lärarstyrda sammanhangen, uppstår många av incidenterna, menar hon. Som lärare kommer hon, många gånger av förklarliga skäl, ofta sent in i situationen och får först och främst se till

⁷⁴ Detta att rasterna nämns som särskilt kritiska i sammanhanget får förklara varför intervjuaren tar upp och återkommer till denna fråga i själva utdraget.

att hantera dess konsekvenser. Långt ifrån alltid ges det i sammanhanget möjlighet att söka reda ut hela historien och dess upprinnelse.

I: Ok. Du sa innan att han var aggressiv, hur yttrar det sig - slagsmål?

R: Mm.

I: På raster, eller vad?

R: Ja, jättemycket. Igår hade vi en sådan jätteincident. Jag vet inte vad som hade utlöst det hela, man han var *jättearg*. Så jag satte mig vid hans bord och han var närapå att göra sönder skeden, han satt och bröt nästan av skeden.

I: Var det efter någon rast detta?

R: Nej, det var bara helt plötsligt, under då att vi skulle sätta oss att äta. Jag såg ju att han var arg, så jag satte mig bredvid hans bord... (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan)

Någon stund senare är han fortfarande jättearg, berättar läraren. Först trodde hon att hon under lunchen hade lyckats hjälpa till att reda ut det hela, men ser sedan att affekten alltjämt finns kvar. När hon därför föreslår, att han kanske ska stanna inne på rasten och vara med henne, (hon vågade inte annat, för hans egen och andras skull, berättar hon) blev eleven om möjligt ännu argare, sprang direkt till toaletten, låste om sig och började slå på olika saker därinne. Läraren försökte tala honom tillrätta, få honom mera lugn och komma tillbaka ut, men misslyckades med detta. Hon ringde då upp elevens förälder – vilket hade avtalats utifrån tidigare och liknande incidenter – beskrev situationen och att hon inte längre lyckades nå fram till honom. Eleven lät sig till slut övertalas till att samtala med sin förälder, och de kom tillsammans överens om att han skulle vara inne med sin lärare på rasten för att ges möjlighet till att hinna samla sig. I slutet av berättelsen tillägger läraren, hur hon själv, i samband med sådana här och liknande situationer vanligtvis känner sig väldigt utlämnad och ensam i sitt arbete.

En specialpedagog berättar om en elev som just nu, som hon beskriver det, 'krisar' väldigt mycket. Tendenser till situationer med utåtagerande beteende har syntts till tidigare, men har under en period eskalerat. Berättaren utesluter inte att en akut uppkommen krissituation i och kring elevens familjeliv kan sättas i samband med detta. Det händer 'väldigt mycket', när han går ut på rast, berättar hon, och rasternas tänkta lek och samspel med andra blir till ett enda stort misslyckande för honom. Hon beskriver, hur den okontrollerade ilskan gör, att eleven inte riktigt vill ge sig, förrän han har hämnats en upplevd oförrätt. Ibland har också tillhyggen hämtats och använts. Specialpedagogen beskriver det vidare som att eleven under den här perioden inte alls verkar få 'kontroll på sin värld eller sin vardag'.

I ett ytterligare exempel på samma tema berättar en klasslärare om liknande situationer med okontrollerad aggressionsyttring. Han talar om hur: '... det small direkt'. Ofta användes tillhyggen och lärare fick ibland hjälpas åt att tvinga verktygen ur elevens händer. Med intervjuutdraget som följer ger läraren en illustration om allvaret i situationen.

R: ... det blev väldigt otäckt, för han *skrek*, *primalskrik* alltså, och han hade döda i blicken i princip och skrek: 'Jag ska *döda* dig', med den här rösten, som säger att: 'Jag är i en sådan frustration, så jag vet inte var jag ska bli av'. (klasslärare, åk 2, Österskolan)

En annan klasslärare berättar om en elevs historia av återkommande situationer med inslag av vredesutbrott, om hur han snabbt blir arg och då inte sällan gör utfall mot andra, och om hur han efteråt ofta mår väldigt dåligt och anklagar sig själv för det inträffade. Ibland har det kunnat dröja flera dagar innan eleven kommer till skolan igen, när något sådant har skett. I samband med ett klassbyte hade elevens situation emellertid förbättrats och några allvarligare händelser hade ännu inte inträffat i den nya miljön, då man från lärar- och assistenthåll ofta varit snara att gripa in. Det snabba ingripandet var en direkt följd av de rekommendationer som gavs av elevens föräldrar och tidigare lärare vid skolans överlämnandekonferens. Inte något av den problematik som hade beskrivits hade till en början syntts till.

R: Från början så var det *inga* problem med honom, första månaden.

I: Nej.

R: Det var som att han... jag förstod inte vad föräldrarna hade *prat* om. Men det kan ju *vara* så för en elev, en anspänning att börja i en ny grupp, och man försöker lite extra. Och det gjorde verkligen Johan. Men sen kom – vredesutbrotten. Och han hade väldigt svårt när han... när saker inte blev som han hade tänkt sig. Eller när han inte hittade en bok, eller så. (klasslärare, åk 5-6, Söderskolan)

Beskrivningar om inledande förbättringar av situationer som sådana, särskilt efter förflyttningar mellan skolor som i exemplet ovan är något som dyker upp i flera berättelser. Ofta talar man om just en månad; någon kallar det rent av för en 'smekmånad'. Ytterligare ett utdrag, om en elev som bytt klass inom en och samma skola, får belysa detta. Mot slutet av utdraget nedan kan man emellertid ana att berättelsen tar en ny vändning.

R: ... den här killen hade svåra sociala svårigheter, men det började ganska lugnt hos mig. Inga problem, inte någonting, det fungerade hur bra som helst. Och det var ju lite märkligt, att det blev så, men jag var *glad* att det blev så. Han var inte besvärlig på det viset. *Jättetrevlig* kille, *jättefin* kille, jobbade hur bra som helst.

I: Kände han några av dom andra i klassen?

R: Ja, det gjorde han. Han kände *alla* på fritiden när han gick i 3:an, och sen hade han fem kompisar med sig från sin gamla klass, två tjejer och tre killar.

I: Och där var han allmänt känd som stökig⁷⁵ och...?

R: Ja, *jättejobbig*. Och han fungerade hur bra som helst, och vi hade inga problem med honom. Hans gamla lärare frågade då och då, hur är det med honom, och jag berättade, att det går jättebra. Och hon var så *nöjd*, vad härligt, att det går bra för honom. Det fortsatte tills i år, när vi började höstterminen... (klasslärare, åk 5, Österskolan)

Mot slutet av en intervju lämnar en lärare – som arbetar i en skolas särskilda undervisningsgrupp, där endast ett fåtal elever, alla med diagnostiserad autismproblematik, har sin huvudsakliga hemvist – de rent specifika fallen och talar i lite mer generella termer. I vårt samtal om den lilla gruppens vara eller inte vara i en-skola-för-alla ser hon tyvärr inga reella alternativ, dvs. hon har svårt att se att hennes nuvarande elever inte skulle riskera att fara illa i det större sammanhanget. Svårigheter med att hinna sortera, tolka och förstå mängden av alla sinnesintryck i en klass på 20-25 elever, eller på en skolgård med kanske 150-200 elever, tycks för somliga elever vara alltför stora. Så har det åtminstone sett ut tidigare, menar hon, när hennes elever helt och fullt gick i sina ordinarie klasser. Misslyckandena var många och slagsmålen likaså, och slagsmål, som hon säger, 'funkar ju inte':

R: Ja, det händer saker och oftast så blir ju barnen oerhört stressade så småningom, och dom flesta reagerar ju med att slåss. Eller kanske skadar sig själva på något sätt.

I: Jaha, så kan det också vara?

R: Ja – men dom flesta slåss.

I: Mm.

(...)

R: Och det *funkar* ju inte. (klasslärare, särsk. undervisn. grupp, Österskolan)

Vid sidan av incidenterna, som har skildrats så här långt, har det berättats om flera och än allvarligare aggressionsyttringar i skolan, vilka jag, av framför allt forskningsetiska skäl, inte varit beredd att i detalj beskriva. Likväl bör det nämnas något om detta, men då bara i mer översiktliga ord, för att ge en antydning om vad skolsvårigheterna i dessa sammanhang – när lärare ombeds berätta – kan röra sig om. Det har berättats om hur en elev, när han kom nyinflyttad från en annan skola, var omgiven av rykten om upprepade aggressiva beteenden och inblandning i ständiga konfliktsituationer. Såväl rykten bland elever som själva den pedagogiska överlämningen sa ungefär samma sak: handgemäng med andra elever, slag mot personal, ljudliga skrik, obscena gester och ord mot elever och personal. Det dröjde inte särskilt länge förrän sådana situationer dök upp också

⁷⁵ Ska ses som en upprepning och ett förtydligande av vad som i berättelsen tidigare sagts.

på den nya skolan. Respondenten såg t.ex. vid ett tillfälle själv hur eleven slog sin kvinnliga assistent, sparkade och boxades.⁷⁶ Det har vidare berättats om en situation där en elev i affekt jagade en annan elev med ett större järnföremål i klassrummet och som spottade i ansiktet på den lärare, som försökte gripa in. Vidare en händelse där en elev uppträdde hotfullt med ett vasst föremål gentemot en annan (en incident som för övrigt skolan såg sig tvingad att polisanmäla). Och det har beskrivits hur någon elev kastat sten på yngre skolbarn, och om hur andra större stenar farit genom luften också inne i själva klassrummet, om ytterligare flera fall av kraftiga raseriutbrott, om trakasserier mot vissa flickor i den egna klassen, om skrämde klasskamrater, om sönderslagna dörrar, om situationer med oacceptabelt språkbruk och om kränkningar av omgivande elever etc..

På något eller några undantag när, har elevsituationerna i de här sammanhangen handlat om *pojkers* aggressionsyttringar. I de få fall flickors aggressionsyttringar har nämnts har det skett mera i förbifarten, dvs. som en ytterligare information till något annat, vilket möjligen ska förstås som att det då inte har setts som själva huvudproblemet.

Svårigheter i att kunna ta den andres perspektiv

Även om många elevsituationer och mycket av skolans samspeletsproblematik, mot bakgrund av det som har beskrivits, kan ha inslag av aggressionsyttringar eller andra destruktiva beteenden, behöver det inte alls vara så för att likväl utgöra ett underlag för särskilda eller specialpedagogiska insatser. Då snart sagt allt i det språkliga samspelet bygger på att vi i huvudsak förstår och delar dess kontextuella och sociala spelregler, kan det där den gemensamma förståelsen brister lätt uppstå situationer med andra slags sociala skolsvårigheter. Att döma av skildringarna som följer, kan man i en-skola-för-alla – särskilt i en skola där elever inskrivna i särskolan finns med i det ordinarie klassrummet – inte utan vidare ta för givet, att alla greppar, förstår eller behärskar det inte sällan rätt så avancerade sociala samspelet av regeltolkning, turtagning, bildligt tal, ironi mm. Det kan inte heller förutsättas att alla elever utvecklat förmågan till att kunna ta den andres perspektiv.

Det berättas i detta sammanhang t.ex. om elever som är närmast bokstavliga i sitt sätt att förstå och agera i många sociala situationer, en bokstavlighet som i sig beskrivs kunna ge upphov till sociala skolsvårigheter. En klasslärare talar i en intervju övertydligt, nästan mekaniskt, för att åskådliggöra de specifika förhållan-

⁷⁶ Utvecklingen tog emellertid en annan och långt mycket positivare riktning i samband med att eleven sedermera kom att flytta till just den berättande klasslärarens egen klass, vilket kommer att vidare uppmärksammas under avsnittet om specialpedagogiska insatser längre fram i detta arbete.

dena kring en av sina elevers beteende. Saken är antingen svart eller vit, rätt eller fel, fin eller ful etc., några språknyanser i övrigt saknas nästan helt hos denna mellanstadieelev – allt enligt den berättande lärarens beskrivning. Och detta bidrar, enligt lärarens berättelse, till att det uppstår en hel del komplikationer i det sociala samspelet. Om en klasskamrat lyckats mindre väl med exempelvis en bilduppgift, så kan det vara svårt för eleven, som den här berättelsen handlar om, att i den direkta situationen hålla inne med att kommentera *just* det. Är teckningen ful, så *är* den ful, har någon på sig vad man uppfattar som mindre fina kläder en dag, så *säger* man också det. Ungefär så beskriver den berättande klassläraren det specifika i situationen, vilket gör det lätt att förstå den sociala problematiken i det hela. Att den andre reagerar med indignation eller djup besvikelse, får nog här tas för givet. Något utrymme för en så kallad vit lögn, dvs. när man av hänsyn till den andre kan välja att snygga till och nyansera sitt språk finns inte här. Detta för att man sannolikt ännu inte har lärt sig eller kan sätta sig in i hur den andre tar det, gissar läraren. Det sociala i lärandet fokuseras därför i huvudsak på att här åtminstone *inte alltid* kommentera det man ser.

R: Man (dvs. eleven i fråga) kan *definitivt* inte ljuga, eller säga saker för att vara snäll eller så, för att någon annan vill det.

I: Nej.

R: Nej, det går inte. Nu, nu går hon ju i 4:an, nu har hon ju *lärt* sig mycket mera, att det är nog läge att vara tyst, ganska ofta. Att inte *säga* det i alla fall. Det har hon liksom förstått. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, min parentes)

Elever som inte utan vidare tolkar eller förstår de skol- och relationskoder eller om man så vill gruppens eller lekens spelregler så som andra i gruppen närmast tar för givet att man ska förstå dem, kommer sannolikt inte heller att agera enligt de överenskomna reglerna. Ingen kan heller begära detta av den som inte tolkar eller kan läsa av situationen på samma sätt som det är tänkt och tas för givet av gruppen. Detta berättar en speciallärare med lång erfarenhet av elever med funktionsnedsättningar inom det så kallade autismspektrat och likaledes lång erfarenhet av en-till-en-samtal och undervisning med sådana elever. Han ger sin bild av situationen genom att göra en vidlyftig jämförelse mellan ett mera tydligt funktionshinder och ett annat, som han menar, för många mindre tydligt. För specialläraren här tycks emellertid det senare vara allt annat än otydligt.

R: För det är ett så *otroligt* tydligt funktionshinder. Eller ska vi be att en elev med hörselproblematik ska gå på en konsert, och sen ska han berätta hur bra den var. Det skulle vi *aldrig*, men vi kastar ut en Asperger-, Tourette- eller Adhd-pojk – än så länge är det ju mest pojkar – så ska dom klara situationer som dom inte ens har... jag menar dom har inte talangen att kommunicera, dom förstår inte dom sociala koderna, dom kan inte läsa av ansiktsuttryck, dom förstår inte kroppsspråk. Och så ska dom då in i

ett sammanhang där alla dom sakerna är *jätteviktiga*, att känna av. Och så ska dom klara sig då, och det blir ju att dom brakar samman då. (speciallärare, Västerskolan)

Svårigheter med att se sådant, som för de flesta i omgivningen kanske ses som relativt enkla samband, större sammanhang, att kanske inte heller förstå själva lekens poäng på skolgården osv. kan snart bli utpekande. Detta uppmärksammas av en annan lärare, som också menar att situationen därför kräver särskilda insatser och stöd från hennes och hennes kollegers håll. Hon beskriver ett visst slags autism- och förståelseproblematik kring en utav sina elever genom att göra sig till tolk för hur denne kan tänkas ställa sig frågor i sitt sociala samspel med andra: 'Nej, han förstår inte. Dom gör en massa saker, men vad vill dom att *jag* ska göra'.

I ett liknande sammanhang refererar en klasslärare till hur man i ett psykologiskt test för en av hennes elever, organiserat och utfört av en skolpsykolog, såg tecken på ett som man menade typiskt atomistiskt sätt att ta sig an vissa uppgifter. Atomism ska här förstås som en alltför stark fokusering på ingående detaljer på bekostnad av förståelse av den större bilden och ett mera övergripande helhets- och sambandstänkande. Eventuella brister i det senare kan tänkas samvariera med svårigheter att ta en annans perspektiv, vilket torde vara en central del i människors sociala samspel – allt enligt skolpsykologens professionella tolkning, berättad av läraren. Mot slutet av berättelsen beskriver hon huvudresultatet av det psykologiska testet, föranlett av återkommande situationer med svårigheter i det sociala samspelet med andra:

R: Men i vissa delar av tester, där han skulle ta en annans perspektiv, så att även om det var att konstruera och ta en... eller se det från ett annat perspektiv, så kunde han inte det.

I: Nej.

R: Han kunde konstruera saker från sitt håll, men inte från ett annat. Och man såg att han löste saker bitvis och såg inte helheten, utan löste det detalj för detalj. Och fogade sen ihop det till en helhet.

I: Så han är duktig på detaljer och fragment, men att se samband och sådant har han svårare för då?

R: Ja, precis. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan)

Udda och för omgivningen svårtolkade beteenden

Elevbeteenden som av omgivningen upplevs som udda, svårförståeliga eller rent av oacceptabla kan sannolikt inrymma en hel del skolproblematik. En situation av ett sådant slag, och som lätt kan skapa stor social utsatthet, är företeelsen av synliga och/eller ljudliga tics. Här talas det om stora utmaningar för lärare och inte minst för omgivningen, för att få det att fungera i klassrummet. Framför allt

ställer det krav på omgivningens förståelse för själva situationen – och än mer visad fördragsamhet med den. Flera berättelser handlar därför om lärares sätt att söka lindra de negativa effekterna av en elevs synliga men framför allt ljudliga tics. De svårkontrollerade och frekventa ljudyttringarna, harkelljuden, gör på sina håll att det aldrig riktigt går att få helt tyst i klassrummet, inte ens när tyst enskild läsning eller liknande arbete står på programmet. Ljudet stör förstås ordningen och den som orsakar dem riskerar hela tiden att bli utsatt för andras ogillande blickar. Och det är särskilt när tystnad är överenskommen eller påkallad i klassrummet, som utsattheten för den med ljudliga tics blir som allra störst.

Via mitt deltagande i klassrummen kunde jag själv vid flera tillfällen uppmärksamma sådana situationer med ljudliga tics, men förvånades över hur väl det generellt sett accepterades av omgivningen. Särskilt på ett ställe, och då vid just tystläsning i klassrummet, noterade jag att omgivningens reaktioner närmast uteblev. Uppenbarligen var man så van vid situationen att man inte tog någon större notis om den. *Jag själv* däremot fick åtminstone inledningsvis verkligen anstränga mig för att kunna bortse från de frekvent återkommande ljuden. Och jag hade ju till skillnad från de övriga i klassrummet inte ens till uppgift att ägna full uppmärksamhet och fokus på en bok. Av lärarens fortsatta berättelse att döma hade sakernas tillstånd föregåtts av ett träget arbete från klasslärarens håll, för att få de andra eleverna att acceptera. Vidare hade hon i samarbete med bland annat skolpsykolog, föräldrar och eleven själv försökt hjälpa eleven till att få större insikt i och kontroll över ljuden.

R: Han gör sitt bästa nu, den där pojken med tics t.ex. Det vet alla att det är att vara *tyst för honom*, så det är inget man håller på och kommenterar – även om man säkert kan bli irriterad ibland. Men jag tror att dom har stängt av det på något sätt. Och man vet att om jag säger att nu ska det vara fullständigt tyst, nu behöver vi lugn och ro, så är det ingen som hackar på honom för att han inte är tyst. För honom *är* ju det hans (skrattar lätt) – tillstånd, liksom.

I: Det är hans *tysta* tillstånd, liksom?

R: Ja. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, min parentes)

Ytterligare företeelser som kan ses i termer av udda beteenden är somliga elevers närmast kategoriska *känsla av orättvisa*. Flera lärare berättar var för sig, men i relativt stor likhet, hur känslan av orättvisa för vissa elever går igen på det mesta som sker under skoldagen, vilket riskerar att utvecklas till situationella samspele-svårigheter. Särskilt besvärligt kan det bli på raster och annat, när läraren inte alltid finns med som en kompenserande kraft. Det handlar i flera av exemplen om elever som mycket ofta upplever sig orättvist behandlade, och detta av såväl klasskamrater som, inte minst och kanske framför allt, av den egna läraren eller

lärarna. En lärare berättar hur en av hennes elevers hela skolsituation präglas av upplevda orättvisor: '... han känner *hela* tiden att han är så *fruktansvärt* orättvist behandlad'. Här görs emellertid tydligt att pedagogen inte tycker att det finns egentligen fog för den upplevda orättvisan. Tvärtom menar hon – i likhet med en annan lärare i en liknande situationsbeskrivning – att man ofta och medvetet söker skona eleven från upplevd orättvisa, dvs. man ger honom eller henne snarare *fördelar* gentemot övriga elever. Det kan handla om något så vardagligt som att t.ex. städa upp efter en bildlektion, och då låta eleven i fråga utföra mindre eller enklare sysslor än normalt i det gemensamma arbetet i och kring klassrummet. Allt för att upplevelsen av orättvisa ska avta eller helst försvinna. Men eleven själv, beskriver pedagogen, verkar ofta inte märka av att andra också får utföra inte sällan större och mer krävande uppgifter i det gemensamma arbetet. Eleven tycks inte kunna eller vilja se, utan uppfattar det som att just han själv återigen fått den svåraste eller tyngsta sysslan – av den alltjämt orättvisa läraren.

I en annan och förhållandevis lång berättelse beskriver en lärare flera för henne själv svårbegripliga situationer i och runt en av sina elever. Det udda beteendet beskrivs t.ex. i termer av upprepade beröringar av i första hand olika flickors kläder, huvud, hår och liknande, vilket många upplever som något av ett övergrepp och ber eleven sluta. Det har hänt så många gånger att läraren tolkar det som närmast tvångsmässigt, för trots omgivningens protester och lärarens ingripande fortsätter ofta beteendet. Den omedelbara följden blir att särskilt flickor undviker att hålla sig i elevens närhet. Och här om inte förr, menar berättaren, blir det till en allvarlig fråga, då detta aldrig kan gynna den specifika elevens sociala utveckling.

Vidare berättar pedagogen om sin egen frustration över att inte själv förstå elevens specifika och utmärkande beteenden och menar, att om inte ens *hon* som vuxen förstår, hur ska då sex-, sju-, åttaåriga klasskamrater kunna förstå det som sker. Hon ger i samma berättelse ytterligare situationsexempel på flera, som hon menar, socialt sett direkt oacceptabla beteenden, vars problematik görs tydlig till följd av omgivningens häftiga reaktioner. Inte heller dessa uttryck är alldeles lättolkade, menar hon, tvärtom. Trots att åtskilliga råd och tips har getts från flera olika håll och att mycket också har prövats under elevens tid på skolan *kvartad* alltjämt osäkerheten över vad beteendet är ett uttryck för, hur det ska förstås samt vad som därför rimligen behöver göras. Som anställd på både skola och skolans fritidshem, gör pedagogen vissa jämförelser mellan verksamheterna och menar att det är den senare verksamheten som kanske har den största sociala träningen på sitt program. Detta arbete bör bli mer uppmärksammat och

hennes primära förslag är, att specialpedagogiska resurser i större utsträckning också fördelas dit. I det specifika fallet efterfrågas ytterligare en assistent som genom en större närhet till eleven skulle kunna göra, som det beskrivs, 'hans värld hanterbar och *förståelig*'.

Vidare berättar en klasslärare om hur en elev ofta agerar på ett sätt som går stick i stäv med hur man gemensamt har kommit överens. Huruvida det beror på brister i förmåga till att komma ihåg det överenskomna, svårigheter i att tolka mellanmännsliga koder, bristande uppmärksamhet eller annat kan han inte uttala sig om. Läraren har ännu inte blivit klar över det och förstår helt enkelt inte. Och att då förvänta sig att elevens jämnåriga ska förstå, kanske är att vänta sig för mycket, menar han. Saken i sig behöver inte vara vidare dramatisk, men omgivningens reaktioner kan göra att den blir det. När omgivningen inte förstår – och då inte heller han själv som lärare – ett beteende i en situation, reagerar den ofta häftigt, 'vilket då resulterar i att hela klassen blir vansinnig – på eleven'.

Andra situationellt återkommande beteenden som anges inte bara som svåra utan också som direkt hämmande i den sociala utvecklingen beskrivs i termer av 'skrikighet', 'tjurighet' och liknande. Elever som frekvent uppvisar sådana beteenden får ofta svårt i sitt samspel med andra. Acceptansen från klasskamrater finns sällan här, menar de lärare som talar om detta. Att, som det berättas, vid återkommande tillfällen t.ex. skrika en annan högt i öronen, att upprepat säga plumpa eller obscena ord till andra i omgivningen, anses vidare försvåra det sociala samspelet och acceptansen från andra. Ingen i omgivningen kan i längden heller förväntas godta detta, förklarar en av de berättande klasslärarna.

Flera lärare framhåller vikten av att ta det avvikande eller udda sociala beteendet på fullt allvar, då det i vissa fall kan vara ett uttryck för något annat missförhållande – även om det inte alltid är så lätt att komma tillrätta med vad detta *andra* är. En specialpedagog beskriver, hur en elevs situation och, som hon såg det, 'ovanliga beteende' fick henne att bli uppmärksam på något som visade sig vara mer allvarligt än det först verkade:

R: Han blev stående i korridoren, han var tjurig, han var ledsen. Han tyckte att det var andras fel inte hans eget, och jag fick mer och mer gå in där för att försöka se vad *är* det nu med den här pojken. (klasslärare, åk 5, Österskolan)

I detta fall, berättas det, ledde specialpedagogens uppmärksamhet på en elevs utmärkande och utåtagerande beteende till att en historia om för eleven allvarliga missförhållanden utanför själva skolan kunde uppdragas. Genom att ta närhet till elevsituationen och upprepat ställa sig till förfogande ifall eleven ville samtala, hade det efter en tid byggts upp ett sådant förtroende mellan pedagog och elev, att eleven själv kom att berätta om de upplevda oförrätterna.

Ensamhet, otrygghet och rädsla

Situationer med sociala samspelsvårigheter kan också handla om elever, som avviker från det vanliga beträffande kontakter med andra. Det är med andra ord inte alls acceptabelt eller okej – skolorganisatoriskt sett, och av flera lärarberättelser att döma – att vissa elever tenderar att mestadels gå ensamma i skolan. När någon elev inte tillåts vara med eller själv syns vilja delta i gemenskapen ser man sig som lärare närmast skyldig att agera. Detta kan alltså sägas gälla såväl om utanförskap orsakat av andra i kretsen runt omkring, som vid situationer präglade av en mera ”självvald” ensamhet. Elever som mer eller mindre självmant väljer att *alltid* vara ensamma på raster och liknande verkar alltså också ses som en situation, vilken närmast kallar på särskild uppmärksamhet från lärares håll. Detta förhållande vilar sannolikt på antagandet att människan, och då inte minst det växande barnet, bör ses som en utpräglat social varelse intresserad av att samspela, samarbeta och leka med andra. I enlighet med detta kan ensamhet eller utanförskap i skolan sägas vara direkt ogynnsamt för elevers sociala utveckling, trivsel i skolan osv.

Ytterligare exempel som ges är elever som ofta är ledsna, gråter och lätt tappar ’gnistan’ i sitt samspel med andra. En lärare beskriver kring en av sina elever hur hon ibland ’kan se honom liksom krympa ihop’, bli ledsen och se bekymrad ut. I de fall en upplevd oförrätt av ett eller annat slag finns med i bilden, blir det extra kännbart.

Det beskrivs vidare, hur en del elever kan känna obehag, otrygghet och rent av bli rädda för andra elevers utåtagerande i skolan. Och detta kan gälla även om man själv inte har varit direkt måltavla för eller ens inblandad i sådant agerande. Okontrollerad ilska eller en människa i affekt kan, av en del berättelser att döma, alltså i sig vara anledning till att känna rädsla. I mer direkt mening berättar en klasslärare om en elev som varit ’involverad i många slagsmål’, och om hur elevens förälder har fått höra att det har börjat pratas om detta på skolan. Föräldern ville på inga villkor se sitt barn i rollen som en som slåss eller angriper en annan. Vid ett utvecklingssamtal ger föräldern, inför läraren, sitt barn därför stränga förmaningar och betonar att det inte får hända igen. Även om läraren på förhand hade kunnat förutse den skarpa reaktionen från föräldrahåll, såg hon sig tvingad till att ta upp frågan – bland annat av omsorg till en annan elev:

R: Men vi sa hur det var och varför det hade blivit så och jag stod på mig att det här fallet måste tas upp, för den andre killen ska inte vara rädd. (klasslärare, åk 5, Österskolan)

I ett annat sammanhang åberopas till och med skolans skyddsombud från visst föräldrahåll, då man menade sig vara orolig för sina barns säkerhet. Flera lärare

påpekar också att föräldrars synpunkter och oro i dessa avseenden måste tas på fullt allvar, i stort som smått.

Omgivningens olika förståelse och synsätt

Ytterligare situationer där omgivningens reaktioner, och här aktioner, får implikationer på den specialpedagogiska organiseringen är, när någon eller några hetsar eller provocerar en elev, som lätt hamnar i affekt. I viss mening ses detta vara nog så allvarligt som själva den därpå följande kanske häftiga reaktionen. Flera lärare betonar därför vikten av att kunna observera och identifiera det inte sällan subtila spel som pågår vissa elever eller elevgrupper emellan. Att i förekommande fall få syn på det och på så vis kunna mota *Olle i grind*, kan vara en av nycklarna till en lösning, menar en av dem. Den uppmärksamma läraren får i kraft av sina observationer i sådana här avseenden ibland agera som ett slags försvarare för den som vanligtvis blir kritiserad. I följande utdrag ges ett exempel på hur detta kan ske gentemot andras föräldrar.

R: Det kom upp igår på ett utvecklingssamtal att vad *gör* ni egentligen med honom, det är problem i klassen.

I: Får jag fråga: Från någon annan förälder togs det upp?

R: Ja. Att han stökar ju väldigt mycket, och vi är ju rädda för våra barn, dom blir slagna och det är ditten och datten (återger förälderns ord). Och som jag sa (vid utvecklingssamtalet), att alla har vi våra problem. Det är också så att alla elever i den här klassen *vet* vem som är lätt att trigga igång.

I: Ja, ok.

R: Och man har också en skyldighet att som pedagog informera om det, att det inte är helt okej heller, att trigga igång honom.

I: Nej.

R: Du *deltar* i det här genom att du går och håller på och retar och retar och retar. För man *vet* vem som får skulden, man *vet* vem som går snabbt igång. Och han är ju van att *få* skuld. (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan, mina parenteser)

Beträffande *lärares* inte alltid gemensamma syn kan nämnas några berättelser, som skulle kunna ses som ett uttryck för skolor som löst kopplade system. Det ges nämligen flera exempel på när lärare är allt annat än överens om hur sammanhangen kring en elevsituation bör förstås och hanteras i pedagogiskt avseende. Det berättas också om hur skolpersonal inte alltid agerar som man menar sig ha skäl att förvänta av professionella pedagoger i en skolverksamhet. En del lärare, menar en specialpedagog, låter sig alltför lätt provoceras av vissa elevers beteenden i det dagliga arbetet. Och istället för att ta emot stöd och råd av andra agerar man på egen hand och med egna metoder.

I ett exempel beskriver en lärare hur en kollegas, som hon menar, bristande förståelse och insikt i ett specifikt elevvärende närmast framkallar och försätter en elev i skolsvårigheter. Genom att onödigt stressa eleven vid ett avgörande moment i ett tävlingsammanslag, reagerade eleven våldsamt, vilket fick långtgående negativa konsekvenser för eleven i fråga. Andra elever hade *möjligen* sett lite tävlingshets och lättare stress som en del av spelet och jargongen i eller runt klassrummet – endast det kan förklara lärarens agerande, menar berättaren – men för denna elev blev det alldeles för mycket. Och detta, menar den berättande läraren, borde kollegan ha känt till. Händelsen hade t.ex. föregåtts av åtskilliga elevsituationer med eleven i en av huvudrollerna, likaså hade ärendena ofta varit föremål för skolans elevhälsoteammöten. Kring just den aktuella eleven, menar hon, gällde det att till varje pris undvika sådana situationer med tävlingskaraktär och onödig hets, då de redan på förhand kunde förväntas leda till misslyckanden. Detta trodde hon att alla på skolan kände till och var överens om, men riktigt så var det uppenbarligen inte.

Vidare kan lärares skillnader i rent av grundläggande pedagogiska syn- och förhållningssätt lägga hinder i vägen för en bra hantering av den specialpedagogiska verksamheten. I ett fall där den ena läraren i huvudsak uppmärksammar och vill fokusera de särskilda insatserna kring en elevs styrkor, medan en annan lärare närmast undantagslöst bara ser elevens svagheter, syns det vara svårt att mötas. Och där det är svårt att mötas, är det också svårt att arbeta tillsammans, menar den berättande läraren. Själv såg hon så pass allvarligt på situationen, att hon hade vänt sig till en specialpedagog och bett henne agera som att slags medlare eller samtalspartner mellan berättaren själv och en annan lärare. På egen hand verkade man ha kört fast i sina ömsesidiga försök att utveckla varandras tänkande kring saken. Men det fick inte stanna vid det, menade hon. Den berättande läraren varnar för risken att elever i sådana fall lätt kan bli bärare av lärares konflikter och förklarar hur skilda förhållningssätt med säkerhet leder till olika förståelser av situationen och vad som då bör göras. Syftet med det då förestående mötet var att, med stöd av en tredje person, nå en större samsyn och gemensam förståelse och framför allt i fortsättningen helst dra åt samma håll – för elevens utvecklings skull.

R: Och där är det ju underbart att ha en skolpsykolog eller specialpedagog, som kommer in med nya glasögon.

I: Ja. Ska ni ha det mötet ganska snart då, eller vad?

R: Mm. Så det är spännande – och viktigt.

I: Och då är inte eleven med förstås, utan det är ni två?

R: Nej, för att då handlar det kanske i första hand... även om det handlar om vårt förhållningssätt till eleven, så handlar det framför allt om att vi ska dra åt samma håll.

I: Vet specialpedagogen om att ni inte drar åt samma håll nu?

R: Ja, vi två är ju väldigt tydliga personligheter. Och vi har ju, eller *jag* har lyft den frågan. Jag tycker att jag brukar ha lätt för att samarbeta, men här har inte jag – *lyckats*.

I: Nej, ok. Känsligt, men det finns ingen annan väg att gå, väl?

R: Nej. Och det som jag vill säga med berättelsen var just det där att specialpedagogens *roll* kan ju bli väldigt – annorlunda, här då.

I: Ja.

R: Istället för att bara vara testare, så blir man samtalspartner och konfliktlösare.

I: Och ytterst sett, för jag frågade om den var specialpedagogiskt relevant (tidigare i berättelsen), och det är den ju, för er konflikt kan ni väl leva med om den inte går ut över ert arbete, och det är det den gör, så som jag tolkar det?

R: *Absolut.* (klasslärare II, åk 2, Västerskolan, min parentes)

För att summera kan sägas att mycket av det som har redovisats under temat situationer med sociala skolsvårigheter har tenderat att kretsa kring den enskilda elevens roll i sammanhanget. Att den enskilda eleven alltid syns spela något av en huvudroll i dessa situationer tycks vara svårt, eller rättare sagt omöjligt, att komma ifrån. Det är ju trots allt för den enskilda eleven – och för den enskilda elevens *utvecklings* skull – som åtgärdsprogram upprättas. Detta hindrar emellertid inte att en hel del av uppmärksamheten i lärarnas berättelser också riktas mot omgivningen utanför och runt den direkta individen. Med omgivning menas här i första hand de klasskamrater och elever som omger, interagerar, reagerar, ibland kanske rent av utsätts, vid den elevsituation som står i berättelsens fokus. Men det handlar också om sådant i *kontexten* som kan vara provocerande och rent av kan framkalla sociala skolsvårigheter – såväl från omgivande klasskamrater som i vissa fall från i sammanhanget mindre insatta lärare. Även i de fall saken *i sig* inte måste utgöra ett direkt hinder för elevens sociala lärande och utveckling, kan omgivningens sätt att förhålla sig till densamma alltså göra det.

Situationer med kunskapsmässiga skolsvårigheter

Om det som hittills har redovisats i huvudsak har berört situationer med sociala skolsvårigheter och elevsituationer relaterade till skolans sociala utvecklingsmål, kommer det följande att kretsa kring sådant som sker eller förväntas ske i själva klassrumsarbetet. I brist på bättre alternativ väljer jag att kalla det för situationer med kunskapsmässiga skolsvårigheter, dvs. det lärande som i traditionella termer

setts som skolans huvuduppgift och lite vagt kan beskrivas som skolans arbete kring basfärdigheterna läsa-skriva-räkna och skolans vidare kunskapsmål.⁷⁷

Kognitiva skolsvårigheter

Inte helt oväntat handlar en hel del situationsbeskrivningar om elevers läs- och skrivsvårigheter, dvs. kognitiva skolsvårigheter. Det berättas t.ex. om avkodnings- och dyslexiproblematik, vidare om situationer där elever ses ha uppenbara svårigheter med att hålla en röd tråd i såväl text som vardagligt samtal, om elever vars ännu inte fullt utvecklade tal, uttal och så vidare kan ge upphov till skolproblematiska situationer. Att sådant får implikationer på det som sker eller förväntas ske i klassrummet görs tydligt då snart sagt alla uppgifter, framför allt ju högre upp i skolåren man kommer, innehåller moment av att kunna läsa, skriva och uttrycka sig.

Att t.ex. språkämnen ses som särskilt viktiga, skolorganisatoriskt sett, framgår av de nationella prov som ges inom ämnena svenska och engelska. Lika så berör en del berättelser, om än inte lika många, det tredje ämnet i de nationella proven, matematik. Det kan då t.ex. handla om svårigheter med att automatisera grundläggande aritmetiska förhållanden eller svårigheter med att kanske nästa dag minnas de strategier man faktiskt kunde dagen innan och så vidare. Efter att först ha räknat upp ett antal matematikdidaktiska strategier och knep, beskriver en speciallärare en allmän svårighet för många av hennes elever. Det handlar inte bara om att lära sig och minnas olika matematikstrategier och knep, utan minst lika mycket om svårigheten med att i den specifika situationen komma ihåg samt välja, som hon ser det, rätt eller bästa strategi till rätt uppgift.

Jag kommer inte vidare än så här att uppehålla mig vid elevers rent specifika skolsvårigheter kring skolans kunskapsmässiga bas, då sådana inslag återkommer mer i sitt sammanhang under huvudrubriken specialpedagogiska insatser i nästa kapitel. Däremot vill jag uppmärksamma andra förhållanden, vilka kan tänkas påverka elevers kunskapsmässiga utveckling och klassrumsarbete i största allmänhet.

Koncentrationssvårigheter/bristande fokusering

Det berättas i flera fall om elevsituationer där uppenbara svårigheter med att sitta ned vid sin plats annat än kortare stunder gör sig gällande, dvs. om elever som ofta far omkring i klassrummet och därmed stör inte bara andra men framför allt sig själva i arbetet. Ett plötsligt infall av nyfikenhet kan vara tillräckligt för någon

⁷⁷ Skolverket (2001) gör i huvudsak samma distinktion och talar om elevers sociala respektive kunskapsmässiga utveckling.

att vilja lyfta från sin plats och göra något annat än det som är tänkt, vilket beskrivs gå ut över såväl elevarbetets kontinuitet som klassrummets arbetsro. Vidare beskrivs situationer där elever uppvisar påtagliga svårigheter med att på egen hand skapa en lämplig struktur kring sitt arbete. När läraren är direkt närvarande i elevens arbete fungerar det som regel i dessa sammanhang, men så fort hon eller han lämnar för att gå till en annan riskerar uppmärksamhets- eller koncentrationsproblematiken att ta över hand. Att arbeta på egen hand beskrivs alltså som särskilt svårt, men att sitta med andra kan också vara det. Nedan ges ett exempel på en av de mera exceptionella situationerna av svårigheter med detta att sitta ner och mer än en kortare stund bli kvar vid sin plats. Händelsen som här beskrivs hade inträffat några år tidigare och åtföljdes av åtskilliga försök till att hitta en lösning eller lindring av problematiken.⁷⁸ Förhållandena, som för övrigt var avsevärt mer komplicerade än vad som här framgår, begränsas till att ge en bild av hur koncentrationssvårigheterna kunde ta sig uttryck i en, enligt berättarens beskrivning, för övrigt ganska vanlig lågstadielklass.

R: Men det konkreta problemet, som jag ska komma till är: i klassrummet hade jag fått dom möblerna, som ingen annan ville ha, eftersom jag var ju ny (skrattar). Och det var runda bord, där dom satt fyra, fem stycken runt varje bord, och dom var 20, 21 stycken i klassen, så det var en ganska liten klass. Men det passade ju inte honom *all*.

I: Dom runda borden?

R: Nej, han sprang runt, runt, vid varje lektion – runt, runt, runt, runt. Han var ganska liten och hade väldig kropps kontroll och balans och så, så han kunde hoppa upp på ett bord och upp på bokhyllan och upp i fönstret och så sprang han runt, runt, runt. Och det gick inte att få honom att sitta. (specialpedagog I, Söderskolan, från ett tidigare klasslärararbete i en lågstadielklass, min parentes)

Ytterligare exempel på koncentrationssvårigheter och bristande fokusering i skolarbetet kan vara av det mindre rörliga slaget, men likväl orsaka omfattande hinder för lärandet. Flera lärare berättar om att hur elever i sina klassrum och i återkommande situationer, lätt avleds och snabbt lämnar sin inte sällan mödosamt tillkämpade koncentration, om så bara av en minsta lilla rörelse i blickfånget. Men inte bara för den visuellt lättavledda bjuder klassrumsarbetet på ständiga utmaningar. Det berättas också om hur särskilt ljudkänsliga elever tenderar att hela tiden bli störda i sitt tänkande och arbete.

⁷⁸ Vilket för övrigt också lyckades, men detta först efter flera mindre lyckade försök. Lösningen låg i att låta eleven bli mer delaktig inte bara som en del av skolproblematiken utan också i dess själva lösning.

Negativ självbild, återkommande läsningar

Vissa lärare menar också att en utpräglad negativ självbild kan ses som en elevsituation som kräver särskilda insatser i ett klassrumssammanhang. Detta beteende, menar man, får inte förbises om man som ansvarig lärare rätt ska utföra sitt jobb. Utöver det besvärliga i klassrumssituationen i sig av att vara ansatt av bristande självkänsla och svag tilltro till den egna förmågan, anges flera skäl till att som lärare agera. Utan tillräcklig tilltro till den egna förmågan uppstår onödiga hinder beträffande skolarbetet, motivationen avtar, resultatet och lärandet likaså. Elevsituationen i utdraget nedan beskrivs i termer av en läsning, och just ordet läsning omnämns för övrigt i flera berättelser. Elever som i upprepade situationer kan uttrycka 'Jag kan inte, jag är värdelös' eller liknande kommer att lyckas sämre i skolan, menar en lärare – inte sällan som en direkt följd av den negativa självbilden. Följande intervjuutdrag får belysa allvaret i en sådan situation.

R: Och han var *väldigt* självdestruktiv förra året, och det blev mer och mer av det. Han kunde banka huvudet i väggen och säga: 'Jag är värdelös, jag är värdelös, jag är jättekass', så fort det liksom läste sig för honom. När han inte kom vidare, när han inte förstod vad jag menade eller när han inte förstod vad kompisarna menade, så blev han *jättedestruktiv*. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan)

Flera, men särskilt en lärare och då i kraft av sin långa erfarenhet, hävdar att viljan att tillhöra 'det normala' ofta är stark hos den elev som i ett eller annat avseende inte tycker sig nå upp till det. Med det *normala*, avser hon, en av eleven inte sällan idealiserad bild av andras förmågor, en bild i mycket relaterad till en negativ tilltro till sig själv. Oviljan till att riskera röja sina eventuella tillkortakommanden gentemot normen, eller snarare det man *uppfattar* vara det normala i klassen, kan också vara förenat med läsningar och oro, menar samma lärare. Klassrummet såväl som skolan i övrigt, beskrivs av läraren som en social arena, där man som elev i grunden vill lyckas. Man vill under inga omständigheter bli sedd av andra som den som inte kan, vilket lätt kan mynna ut i en uppsättning strategier för att dölja sitt eventuella misslyckande.

Elevers, ofta obefogade eller åtminstone överdrivna, oro för att inte riktigt lyckas 'som alla andra' i skolarbetet generellt, ses alltså som ett allvarligt problem – pedagogiskt sett. Det berättas om situationer med läsningar, som gör vissa elever oförmögna till att överhuvudtaget alls kunna arbeta. Minsta motgång kan här få stora konsekvenser. Det handlar i berättelserna om att söka individualisera och göra särskilt riktade insatser till dessa elever, vilket dock beskrivs som en inte alldeles enkel uppgift. Läraren i exemplet nedan är inte här elevens huvudsakliga klasslärare, utan undervisar gruppen endast några få lektioner i veckan, vilket

hon menar inte heller förenklar saken. Även om jag som sagt har samlat insatserna och hur insatsförsöken kan ta gestalt i ett senare kapitel, ges redan här ett utdrag för att belysa en del av problematiken också kring det att individualisera i klassrummet.

R: Och det är så taskigt för att jag känner att när jag har lektioner, så kan jag heller inte ha förskoleklasslektioner för 3:orna. Men jag måste samtidigt planera för att han ska vara med och inte knäckas. Och han knäcks om han får göra något annat än dom.

I: Mhm.

R: Så det är väldigt svårt ibland, alltså vem ska få stryka på foten.

I: Ja, jag förstår.

R: Och jag sitter *alltid* bredvid honom, men då kan han ju också bli sur för det, för han vill ju inte det. Han vill ju inte ha något utanförskap.

I: Nej, medan alla andra ser det, och han ser det själv också?

R: Ja, och dom andra bryr ju sig inte, det är det som är problemet. Dom skulle ju liksom aldrig säga något. Det är han själv som har... han kan få världens enklaste matteuppgift, eller vad som helst – Nej, kanske inte matteuppgift för jag har ju mera praktisk matte – men *mät* den här. Då ser jag hur det tåras direkt i ögonen på honom, för att han får panik.

I: Trots att dom andra... om jag förstår det rätt, *trots* att dom andra inte utsätter honom för det här?

R: Nej, nej, det gör dom inte. Dom andra *bryr* sej inte överhuvudtaget alls. (klasslärare, åk 3, Västerskolan)

Negativ självbild, oro, läsningar och svaga resultat tycks gå hand i hand, och av berättelserna att döma verkar den uppmärksamma och ambitiösa läraren göra vad han eller hon förmår för att bryta denna negativa spiral.

Bristande motivation

Ytterligare ett återkommande inslag i lärares berättelser om elever-i-behov-av-särskilt-stöd handlar om motivationsaspekten, eller snarare situationsbeskrivningar av brist på motivation i skolarbetet. Det berättas t.ex. om situationer, där vissa elever kan uppvisa motvilja mot det allra mesta som sker i skolan, elever, som i de sammanhangen kan beskrivas i det närmaste sakna en 'inre motor eller inre drivkraft' till att vilja eller rent av ens orka lära. Elevsituationer i termer av motivationsaspekter beskrivs på olika håll i termer av att befinna sig 'i sin egen värld', 'sakna nyfikenhet', 'sluter sig', 'stänger av' eller rent av uppvisar 'apati'. Ibland, berättas det, är förklaringen till i förekommande fall vissa elevers långsamma och sävliga agerande i skolsituationen något så enkelt som biverkningar av nödvändig medicinering. Men oftare är det svårare än så att förklara. Resul-

tatet i klassrummet blir att arbetet i dessa situationer går ytterligt långsamt fram, uppgifter blir sällan slutförda i tid eller ofta inte alls.

Det berättas också om hur återkommande situationer med bristande motivation tenderar att öka avståndet till andra elever i klassen, vilket man på flera håll menar inte heller utan vidare kan förbises, då det inte minst bland eleverna själva hela tiden görs jämförelser. Man kan tycka vad man vill om elevers egna jämförelser sinsemellan, men de flesta lärare verkar vara överens om att det är ytterst svårt att helt kunna hindra detta. Jämförelserna kan på sina håll gälla sådant som kläder, social status och liknande till direkt ”avläsbara” prestationer i klassrumsarbetet. Någon berättar om, trots att man kanske har fem olika matematikböcker i klassen, för det individualiserade lärandets skull, att närmast alla elever tycks veta vilken som är ’svårast’ och därmed i elevernas termer vem som har kommit längst. En annan klasslärare beskriver hur detta tävlande vissa elever emellan lätt kan slå mot den som, med lärarens hjälp och av egen kraft, måste kämpa för att upprätthålla motivationen i det vardagliga skolarbetet.

R: Ingen – mig veterligt i alla fall – ingen kamp vad det gäller kläder eller yttre saker så egentligen. Och det är ganska skönt, tycker jag. Men samtidigt – den där *matteboken* till exempel, om man nu tar den igen. Det är *så* viktigt att vara på en viss sida, eller vara längst fram. Det spelar ingen roll *hur* mycket man än försöker att avdramatisera det där och försöka få bort det, det är *omöjligt*. Vi har en kille i klassen, där det är det *enda* som gäller.

I: Ja.

R: Mm. Och det säger han *gärna* högt ut till alla andra. Och då märker man speciellt på den här killen, som vi pratade om: ’Nej, men då slutar jag’. Då kan han lägga av. (klasslärare I, åk 2, Västerskolan)

I särskilt allvarliga situationer kan motivationssvårigheter sägas vara en effekt av rena depressionstillstånd. En specialpedagog berättar om elever som tidvis inte ens har orkat ta sig till skolan. Väl där har man fått gå mycket försiktigt fram för att få eleven att överhuvudtaget delta i undervisningen. En nära och kontinuerlig kontakt med en tillgänglig vuxen syns då vara av avgörande betydelse, och det är för övrigt här den berättande specialpedagogen kommer in i bilden. Med sitt lite mindre uppbokade undervisningsschema och sin större möjlighet till omprioritering av sitt arbete, blir hon ofta ett första och tillgängligt val för speciallösningar ad hoc. Hon är emellertid noga med att betona att även om mycket här handlar om relationsskapande, förståelse, samtal och ett slags särskild närhet till en elev i kris, är hennes roll lärarens – inte psykologens, läkarens eller terapeutens. Hennes uppgift i fråga om elevers bristande motivation för skolarbetet är, som hon ser det, att styra in samtalen på det som trots allt förväntas ske i verksamheten.

Obestämda lärandehinder

Under den sista rubriken – eller kanske snarare icke-rubriken – under avsnittet situationer med kunskapsmässiga svårigheter, vill jag bara kort nämna sådant som inte riktigt låter sig rubriceras eller kategoriseras. Det kan t.ex. handla om en lärare mer eller mindre vaga beskrivningar av att utvecklingen inte riktigt vill ta fart beträffande lärandet för en specifik elev. Man upplever i den direkta klassrumssituationen att det är *något* som *hindrar* lärandet och utvecklingen, det är med andra ord något som inte riktigt är okej, något som man som ansvarig lärare inte kan vara tillfreds med – men vad? Som regel har man ägnat åtskillig tid och kraft åt att söka lösa den specifika ”lärandegåtan”, dels via systematik i tänkande och handling och dels genom att samtala med eleven, rådfråga och konsultera andra. Men därmed inte sagt att man alltid lyckas ringa in eller reda ut det problematiska i situationen – och kanske än mindre lyckas finna en tillfredsställande lösning.

En klasslärare berättar och ger upprepade exempel på hur en elevs misslyckanden i klassrummet alltemellanåt gjort henne i rollen som elevens lärare och närmast ansvarig rent förtvivlad. Allvaret i den beskrivna situationen och beträffande elevens lärande går inte att ta miste på och framträder alltmer allteftersom berättelsen framskrider. Att här finna en lösning eller en hållbar förståelse av situationen som sådan, ser elevens lärare som sin kanske viktigaste uppgift, men likväl tycks misslyckandena fortsätta. När hon, i avsikt att stärka elevens självförtroende och söka lyfta hans inte sällan utsatta roll i klassen, ger honom en fråga (en matematikuppgift), som hon *vet* att han kan svaret på, sker ett nytt misslyckande. Svaret som han ger i hennes första exempel, men som inte direkt framgår av utdraget nedan, är minst sagt förbryllande för såväl henne själv som de omgivande klasskamraterna och förefaller också för mig, som nog framgår av utdragets inledning, i högsta grad obegripligt.

I: Ja, vad svårt det blir då. För det är inte så lätt att ge honom frågan heller, för att det är ju nästan bättre att han inte säger detta, än att han säger det.

R: Ja. Det är jättesvårt.

I: Ändå vill du få honom delaktigt?

R: Precis! Det är det som är *jättesvårt*. Och jag vet inte hur jag ska göra, hur jag ska hantera sådana situationer med honom.

I: Nej.

R: Jag sitter med honom, och jag läser till exempel en matteuppgift för honom, och jag förklarar för honom, vad är det han ska göra. Och då med min hjälp, om man tar svenskadelen, texten, *då* kan han räkna det. Om vi säger att han skriver 25 plus 3 är 30. Då säger jag till honom, men räkna en gång till. Är det rätt? 'Ja', säger han. 'Men räkna en gång till'. Och sen säger han: 'Oj!' Och jag blev glad att han såg felet.

I: Ja.

R: 'Jaha, du såg det, ändra på det nu.' Då tittar han på mig förvånad: 'Nej, det är inte fel alls.' 'Men du sa *oj*, säger jag, 'varför sa du *oj*, då?'

(...)

R: Du *sa* det. Så jag måste liksom öppna det för honom, och det är ju... jag har jobbat i tio år som lärare, och jag har aldrig haft ett sånt – fall.

I: Nej, där du inte egentligen... begriper du *någoting* mera idag än förut, eller är det ett lika stort frågetecken?

R: Nej. Det är ett lika stort frågetecken, som sen i årskurs 3. Och jag tycker så synd om honom. Han är en jättego' kille, men jag vet inte *vad* jag ska göra för att han ska – komma ikapp, liksom. Inte komma ikapp som dom andra, men lite grand på deras nivå, för att han är i den här klassen (5:a) som en duktig 3:a, inte ens 4:a, utan han är en duktig 3:a om vi bortser från svenskadelen, för han ljudar fortfarande vissa ord. Han kan inte läsa dom. (klasslärare, åk 5, Österskolan, min parentes)

Inte blir saken särskilt klarare av, när klassläraren berättar, att en skolpsykolog under den tidigare skolgången hade låtit eleven utföra en del begåvnings- och språkliga tester. Inget av dessa tester sägs ha kunnat ge några tydliga svar på, knappast ens indikationer på, vad som eventuellt brister. Därmed kan inte heller ges någon tydlig ledning till hur man bör eller ska gå tillväga i den specifika lärandesituationen. Ett ytterligare tecken på lärarens frustration och personliga missräkning över denna elevsituation får avsluta detta avsnitt om obestämda lärandehinder: 'Men jag förstår inte *varför* är det så stort problem med hans inläring. Och jag vet inte vad jag ska göra – hur jag ska *lyckas* med honom.'

Situationella skolsvårigheter analyserade i processteoretiska termer

Samtliga fall och beskrivningar, som har presenterats i denna del, har tecknats i termer av situationella skolsvårigheter ('elevsituationer-not-played-by-the-rules'), berättade av verksamma lärare. En första huvudgruppering av berättelsernas problematik har gjorts i form av sociala respektive kunskapsmässiga skolsvårigheter. Mer konkret har det handlat om elevers aggressionsyttringar, om somliga elevers bokstavlighet och svårigheter i att ta den andres perspektiv, somligas udda och för omgivningen svårtolkade beteenden, somligas ensamhet och rädsla samt andras provokationer. Det har vidare handlat om elevers kognitiva skolsvårigheter, koncentrationssvårigheter, bristande fokusering, negativa självbild, återkommande läsningar, motivationsaspekter samt obestämda lärandehinder. Det vill säga det har berättats om alltifrån konkreta aggressionsyttringar till mer subtil och svårförståelig problematik kring lärandet i själva

klassrumsarbetet. Generellt för många av berättelserna är den uttalade ambitionen till att vilja förstå det till synes problematiska i och kring specifika elevsituationer. Det kan ibland handla om lärares egna funderingar och resonerande tankar kring en situation men oftare ändå tar man hjälp av varandras erfarenheter och iakttagelser för att söka förstå det som sker, dvs. en process som kan tecknas i termer av sensemaking (Weick, 2001; Weick et al., 2005).

I redovisningen har jag försökt isolera och ge en så ren och oförblommerad beskrivning av den i sin tur beskrivna skolproblematiken som möjligt. Det kan tyckas såväl cyniskt som etiskt tvivelaktigt att återge några av dessa beskrivningar så pass konkret och explicit, som här har gjorts. Men det är så de har berättats. Och det är i stort sett om detta det tycks handla, när lärare ombeds berätta om det mest utmanande, de mest kritiska händelserna ifrån det dagliga arbetet kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Att alltför lättvindigt vifta bort dessa vardagsbeskrivningar eller teckna dem i mer klädsamma omskrivningar, har därför inte varit något egentligt alternativ och hade framför allt inte varit att göra rättvisa åt empirin. Detta sagt även om en del av vissa berättelsers allra mest känsliga detaljer av direkt forskningsetiska skäl har utelämnats.

Det har förvisso också berättats om mångahanda insatser gjorda för att förhindra, reducera eller förändra situationerna; det ligger väl närmast i berättelsens natur, dvs. vilken lärare med fattning redogör för en skolproblematik – för vilken man som regel själv är närmast ansvarig – utan att i nästa andetag komma in på vad man säger sig ha gjort eller åtminstone försökt göra för att möta den? Men *insatserna* är som tidigare nämnts inte i detta kapitelns fokus, utan har samlats i nästa kapitel. Att det sedan i praktisk mening, dvs. i det specifika fallet, knappast är möjligt och än mindre lämpligt att skilja på *problematik* och försök till *lösning* får här förbises. Av i huvudsak analytiska och redovisningsmässiga skäl har jag valt att sära på beskrivningarna av elevers skolsvårigheter och lärarnas insatser, detta för att få syn på dem och också kunna tala om dem var för sig. Poängen med att först söka isolera och sortera skolsvårigheterna och återge dem i stort, så som de har berättats, har varit att skapa en bild av *vad* berättelserna i huvudsak handlar om och vad som i en mening kan sägas starta den specialpedagogiska organiseringen i dessa sammanhang.

Vad är det då som uppfattas som särskilt skolproblematiskt eller destabiliserande och hur går det till när detta diskuteras, meningsskapas och socialt konstrueras? Vilka elevsituationer rör det sig om, och vilka av dessa ses som särskilt allvarliga? Som regel diskuteras frågan i en fortlöpande sensemaking-process mellan några få direkt berörda lärare och specialpedagog mot bakgrund

av att man var och en eller gemensamt menar sig se elevers behov av särskilt stöd, eller som jag har valt att kalla det, situationella skolsvårigheter.

Tydligast blir kanske skolproblematiken i situationer där direkta *aggressionsyttringar* förekommer, och att om inte annat detta utgör situationella skolsvårigheter eller ”levsituationer-not-played-by-the-rules” stod klart redan efter en inledande analys av empiridatan. Vad kan vara mer skadligt än att man som ansvarig i skolan blundar för situationer med inslag av våldsytringar eller kränkande tillmälen? Denna retoriska fråga, som uttalat eller implicit ställdes på flera håll och skolor, behöver knappast besvaras och får gälla för såväl den som i situationen drabbas som för den som i samma situation kanske aktivt slår eller skriker. Exempelen som getts är förvisso många och flera av dem ter sig också nog så allvarliga, för såväl involverade elever i sig som i relation till skolans uppgift och sociala utvecklingsmål.

Vid en första genomläsning av intervjudatan slogs jag av och rent av också förbryllades lite över att så många berättelser kretsade kring så pass allvarliga incidenter som direkta aggressionsyttringar. Många med mig hade kanske väntat sig att lärares specialpedagogiska berättelser mestadels skulle handla om svårlösta didaktiska spørsmål kring ämnen som svenska och matematik. Men vid en närmare eftertanke kanske det inte är så konstigt ändå, att lärare väljer att i första hand tala om sådant som de uppfattar som allra mest allvarligt i skolan. Det är ju så mycket som här står på spel – för alla inblandade. Allt sker som regel plötsligt i dessa sammanhang och det gäller att vara på sin vakt för att snabbt kunna ingripa eller ännu hellre förebygga (mer om detta under de specialpedagogiska insatserna i nästa kapitel). Det finns alltid en överhängande risk för att någon eller några kommer till allvarlig skada i dessa situationer, inte bara fysiskt utan också mentalt. Vidare kan vissa aggressionsyttringar upplevas som minst sagt otäcka för såväl omgivande elever som vuxna, även om man inte är direkt inblandad. Det har exempelvis berättats hur det i samband med utvecklingssamtal framkommit att vissa elever ibland kan vara rädda för att överhuvudtaget komma till skolan, i spåren av tidigare åsedda aggressionsyttringar och i rädslan för nya. Dessutom har beskrivits om hur man som lärare kan känna sig både utlämnad och villrådlig i sådana sammanhang.

Också i samband med andra samspelssvårigheter kan termen situationella skolsvårigheter bidra till förståelse. Människors sociala samspel, sätt att kommunicera, meningsskapande eller sensemaking kan i grunden sägas vara en ganska avancerad syssla. Detta blir särskilt tydligt, när någon eller några inte riktigt förmår omfatta situationers ofta inte uttalade utan mer implicita spelregler. Människor talar t.ex. ofta i metaforer, bilder och ibland i rena motsatser till vad

man egentligen menar, ofta i mer allmänna än rent konkreta termer osv. Vidare har man vanligtvis utvecklat sinnesnärvaro nog att *inte alltid* säga exakt som det är, eller så som man uppfattar det hela, till en annan människa – särskilt inte där det kan vara känsligt för vederbörande. Långt ifrån alla elever i en-skola-för-alla, särskilt när elever inskrivna i särskolan inbegrips, har, enligt innehållet i åtskilliga av berättelserna, utvecklat denna förmåga fullt ut. Detta då ”uppriktigheten” eller *bokstavligheten* med stor sannolikhet kommer att leda till komplikationer i det sociala samspelet, då ingen i omgivningen kan uppskatta att få det klart uttalat för sig att t.ex. bilduppgiften man just gjort eller kläderna man för stunden bär inte håller måttet. Likaså kan det inte gynna någon att i upprepade situationer envist skrika andra högt i öronen, då det aldrig kommer att accepteras av omgivningen utan att väcka irritation.

Mycket av det som elever förväntas utföra i klassrummet kan sägas kräva en viss och inte sällan hög grad av fokusering och koncentration på den antingen självvalda eller av läraren givna skoluppgiften. Med runt tjugofem elever eller fler i samma rum, är det dessutom mestadels förenat med krav – inte sällan samstämmigt framförhandlade i klassen – på rimligt låg ljudnivå eller rent av tystnad, för den gemensamma arbetsrons skull. Förhållanden som för övrigt numera är uppmärksammade och angivna i skollagen (se SFS 2010:800, 5 kap.) Denna förmåga att tillräckligt mycket och uthålligt kunna upprätthålla fokus är förvisso olika utvecklad, dels mellan människor generellt och dels mellan den enskilda människan och de olika uppgifter hon ställs inför. Ibland tycks det vara lätt att samla sig inför en uppgift, ibland svårare, om uppgiften stimulerar och motiverar går det som regel lättare och vice versa. Där stunder av *koncentrations-svårigheter* återkommande dyker upp, och det ständigt verkar gå ut över själva skolarbetet – det egna eller andras – ter det sig rimligt att teckna detta i termer av situationella skolsvårigheter.

Svårare kan det vara när en elev till synes självmant väljer att vara och gå omkring *ensam i skolan*. I förstone kan man tycka att det står var och en fritt att föredra ensamheten framför gemenskapen, och att detta alls inte kan ses som en situationell skolsvårighet, dvs. något som läraren särskilt bör uppmärksamma och agera utifrån. Det finns ju inget i beteendet i sig som motiverar detta. Men utifrån skolans sociala, trygghets- och trivselskapande mål förutsätts att människan – och särskilt då barnet – inte vill vara ensam, åtminstone inte ständigt och jämt. Dessutom blir det svårt att hävda delaktighet om någon elev aldrig ses tillsammans med en kamrat. Likaså kan det synas svårt att förklara det som har beskrivits som elevers *negativa självbild, återkommande läsningar* eller *bristande motivation* i termer av situationella skolsvårigheter. Men också här gör de lärare

som berättar om detta hela tiden bedömningen huruvida beteendet påverkar eller riskerar att påverka själva lärandet i och utanför klassrummet.

Beträffande det som jag har rubricerat *obestämda lärandehinder* är det om möjligt ännu svårare. Här vet ingen ens vilken svårighet det rör sig om, bara det att lärandet i flera situationer inte tar den fart och riktning som man har anledning att förvänta. En lärare berättar om månader av ständiga funderingar och samtal med en berörd elev och med andra kolleger om vad det skulle kunna röra sig om. Men vid tiden för berättelsen hade denna utdragna och fortgående sensemakingprocess ännu inte gett ett tillfredsställande resultat. Att det emellertid rörde sig om en elevsituation som inte var godtagbar – utvecklingsmässigt och därmed skolorganisatoriskt sett – kunde hon se i det dagliga arbetet och mot bakgrund av sin tidigare lärarerfarenhet.

Ibland är problemformuleringen eller åtminstone yttringarna av den förhållandevis enkel – t.ex. vid situationer med återkommande aggressioner och handgemäng, vilket närmast kräver särskilda och ögonblickliga insatser. Likaså vid situationer med t.ex. uppenbara *kognitiva skolsvårigheter* – men ofta är det besvärligare än så. Vad avgör om t.ex. en elevs brister i koncentration, motivation, negativ självbild eller bristande tilltro till den egna förmågan, är just brister skolmässigt sett? Vad avgör att samspelsvårigheter, ljudliga tics, utanförskap, ensamhet osv. ens utgör ett skolproblem i dessa sammanhang? Vad säger att det ska, bör eller ens kan ses som situationella skolsvårigheter? Vari ligger det destabiliserande i situationen? Och vem tar sig rätten att överhuvudtaget fälla sådana omdömen om andra individer?

Svaret på vad-frågorna kan sökas i skoluppdraget som sådant. Där det som sker inte ses vara förenligt med organisationens övergripande mål och syfte kan man tala om situationella skolsvårigheter. Liksom vid annat meningsskapande finns här inget absolut och givet svar, inget absolut rätt eller fel, sensemaking är som tidigare sagts inte att likna vid spelet Mastermind (Weick, 2001). Det handlar om att socialt konstruera genom att kommunicera, argumentera för eller emot, vrida och vända på perspektiven, ställa dem i relation till mål och syfte för verksamheten osv. Särskilt viktigt är detta i de fall där frågan om eventuellt förekommande situationella skolsvårigheter är allt annat än tydlig. Det handlar vidare om att skapa en gemensam och pragmatisk förståelse, inte sällan tillfällig och ad hoc-betonad, för att bestämma sig för hur man ska gå vidare i direkt handling (Skrtic, 2005; Weick, 2012).

Svaret på vem-frågan blir oftast den närmast ansvariga läraren eller de samarbetande lärarna. Lärare verkar emellertid ogärna vilja tala om makt i dessa sammanhang. Av berättelserna att döma torde det istället handla om ett slags

ålagd och given *skyldighet* än en självpåtagen rätt, alltså ansvar snarare än makt. Huvudparten av de lärare jag har intervjuat verkar därför vilja vända på själva frågeställningen: Vem eller vilka, om inte de själva som närmast ansvariga lärare, specialpedagoger etc., har till uppgift att uppmärksamma sådant som kan utgöra hinder för lärande och social utveckling bland sina elever?

Vidare kan man konstatera att det som berättas nästan uteslutande handlar om *individens* skolsvårigheter, individens skolproblematiska situation eller om man skriver om det en aning, det problematiska i en individs skolsituation. Snart sagt varje berättelse tar sin början i och har sitt huvudinnehåll kretsande kring en elev-i-behov-av-särskilt-stöd, eller med mina ord en specifikt angiven elev i situationella skolsvårigheter. Det kan verka illavarslande, att det trots allt förhåller sig så, särskilt sett i termer av de huvudsakliga specialpedagogiska perspektiv⁷⁹ som har diskuterats tidigare i detta arbete. Individfokuseringen i berättelserna kan således väcka en del frågetecken. Men frågan är kanske snarare, om och i så fall hur det skulle kunna vara på annat sätt?

När jag som intervjuare ber om *konkret* beskrivna berättelser och händelser kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd, hamnar man nästan undantagslöst på individnivå. Givet de för lärararbetet specialpedagogiskt relevanta styrdokumenterna kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd som har diskuterats tidigare och utifrån så som specialpedagogik har definierats i detta arbete, ter sig detta kanske ändå inte så konstigt. Det är för *individens*⁸⁰ utvecklings skull det numera lagföreskrivna åtgärdsprogrammet ska upprättas, det är för *individen* särskilt stöd eller särskilda insatser ska ges. Det är för att värna *individens* befogade rätt till att trivas i skolan, rätt till kamratskap och utvecklande sociala relationer, rätt till lärande och kunskap osv. dessa texter ska skrivas och arbetet göras. Att då *inte* fokusera på alla individens rätt, vore sannolikt att begå en allvarlig försummelse i skolan eller rent av att inte följa skollagen (SFS 2010:800). Emellertid framgår också av berättelserna, särskilt de inslag som presenteras i nästa kapitel, hur denna individfokus bäddas in i de mera övergripande organisatoriska och kontextuella förhållandena.

Att beskriva utgångspunkten eller starten av den specialpedagogiska organiseringen i huvudsakligen elevindividuella termer måste därför inte vara särskilt anmärkningsvärt. Därmed inte sagt att de särskilda *insatserna* – som behandlas i nästa kapitel – alltid måste företas på snäv individnivå. Att också de omgivande förhållandena, relationer i och kring de elevsituationer som berättas ses som

⁷⁹ Se det som har benämnts det kategoriska kontra det relationella perspektivet i den tidigare texten.

⁸⁰ Alltså *elevens i behov av särskilt stöd*.

väsentliga och ofta direkt avgörande för situationernas hantering, torde där framgå.

8. Specialpedagogik i praktiken – specialpedagogiska insatser

All pedagogik och allt lärararbete kan sägas handla om att skapa en väg mellan den nuvarande förståelsen och det önskvärda framtida tillståndet, den utvecklade förståelsen eller hur man nu väljer att benämna målet för lärandet. Det som gäller för pedagogik i stort, gäller också för specialpedagogik. Vad som gör dessa insatser till just specialpedagogiska är, i enlighet med det som tidigare sagts, syftet med dem, inte insatserna i sig. Då den pedagogiska *avsikten* är att bistå elever-i-behov-av-särskilt-stöd och/eller söka undanröja eller reducera riskerna att elever hamnar i behov av särskilt stöd, betraktas det i detta arbete som en central del av den specialpedagogiska organiseringen.

Utan att överdriva skulle man kunna säga att all den skol- och elevproblematik, som har omnämnts i berättelserna, har i samma berättelser mötts av särskilda insatser från skolans och lärares håll, eller med andra ord det destabiliserande i situationerna har mötts av stabiliserande insatsförsök (Law, 1994; Lundin & Söderholm, 1995; Weick, 1995, 2001; Weick & Sutcliffe, 2007). Därmed inte sagt att allt som prövats alltid har gett önskvärt resultat, så enkel tycks sällan lösningen vara på denna fråga och utmaning ställd till skolan som organisation. Att söka förstå, pröva att sätta in insatser, och försöka igen, och försöka igen är en sak, att slutligen lyckas kan vara en annan. I en mening kan man här ändå tala om något av inte bara dessa berättelsers utan hela specialpedagogikens kärna, dvs. det som direkt *görs* för och kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd eller vid elevers situationella skolsvårigheter.

Nära lärarskap

Det som ter sig mest genomgripande och rent av kan ses som ett av nyckelorden när det gäller specialpedagogiska insatser är ordet *närhet*. Detta kan sägas gälla oavsett om skolsvårigheterna eller elevsituationerna är av social karaktär eller av mera kunskaps- och ämneskaraktär. Påfallande ofta – och särskilt i de fall där den specialpedagogiska berättelsen mynnade ut i ett slags ”happy end”⁸¹ – skulle man kunna beskriva den huvudsakliga insatsen i termer av närhet, dvs. ett slags professionell, pedagogisk närhet mellan i huvudsak en vuxen (ofta klassläraren

⁸¹ Vilket långt ifrån alltid men emellertid från och till hände.

men ibland också specialpedagog, speciellärare, assistent el. liknande) och en elev. Jag har i sammanhanget valt att kalla denna övergripande specialpedagogiska företeelse och strategi för *nära lärarskap*.

Följsamhet gentemot eleven – för att förstå

Under denna rubrik har jag samlat de generella tillvägagångssätt som tar sin utgångspunkt i lärares sätt att söka förstå det enskilda barnets eller elevens perspektiv. Själva syftet med denna närhet till eleven i den registrerade skolproblematiken⁸² blir, i min tolkning och beskrivning, föreställningen om och tilltron till, att *eleven själv* är den som bäst kan ge avgörande vägledning till de eventuella svårigheternas art samt därmed ge uppslag till vad som då bör göras. Lärares uppgift blir därmed att visa stor följsamhet i sitt möte med eleven. Man skulle rent av kunna beskriva detta med hjälp av metaforen: det är den som har skon på sig, som vet och bäst kan berätta var den klämmer. Med detta menas att en väsentlig del av lösningen kan ligga i det att lyssna till elevens perspektiv på det hela. Dialogen mellan lärare och elev blir i detta sammanhang ett betydelsefullt verktyg till att skapa mening och förståelse över situationen.

Delaktighet blir här ett centralt tema, och det i dubbel bemärkelse. Dels så handlar det om lärares delaktighet i elevens sätt att tolka och förstå sin värld och sin roll i skolan, dels rör det sig om att göra eleven inte bara delaktig i utan också delansvarig för sitt eget lärande. På ett motsvarande sätt rör det sig om ett slags dubbelt lärande, dvs. eleven blir för en stund lärarens lärare, följt av lärarens vidgade förståelse till att sedan främja elevens utveckling och söka reducera hindren för lärandet. En klasslärare berättar hur hon för att söka undvika situationer med koncentrations- och motivationsproblematik kring en av sina elever, som en bland flera åtgärder, hade valt att placera honom nära sig själv, längst fram i klassrummet. En särskild insats som emellertid inte alls fungerade i just det här specifika fallet. Så småningom kom hon på att man kanske skulle fråga eleven själv om han hade några egna förslag till lösning. (De inledande raderna av utdraget handlar om det att sitta längst fram.)

R: Nej, det gick inte. För han satt och vände sig, för han skulle titta på alla och se vad dom gjorde. Så det blev inte alls bra, man kunde ju liksom inte vara så där sträng mot honom: 'Du ska sitta här', och så. Då gick det inte *alls*.

I: Nej, och alla passerade där väldigt mycket?

R: Ja, *exakt*, det blev inte alls bra. Men det var bara några veckor. Sen fick jag en idé.

⁸² Det är ju kring skolproblematik, lärandehinder, elever i behov av särskilt stöd – eller elevsituationer-not-played-by-the-rules – det här hela tiden kretsar.

I: Ja.

R: Jag ska fråga *honom*. Så jag frågade honom: 'Var vill du sitta?' 'Jag vill sitta ensam', för dom andra satt ju ihop två och två. 'Och jag vill sitta längst bak.'

I: Ok.

R: Och då tänkte jag så här: Då ser han ju *alla*, då kommer han att bli störd av: nu pratar dom där å nu gör den det, men det blev han inte. Det blev *jättebra*.

I: Mhm.

R: Så jag gick med på det, jag testade, så han fick sitta längst bak själv och han satt still.

I: Och han började jobba?

R: Och då började han jobba *jättemycket*. Och när han gick i 5:an, så gjorde han precis som alla dom andra, lika mycket. Han låg ju liksom *efter* kunskapsmässigt, men han jobbade lika mycket. Han var motiverad och intresserad. Och han satt still liksom, och tog *jättemycket* steg framåt. (specialpedagog I, Söderskolan, från ett tidigare klasslärararbete)

Även om elevens förslag i förstone tedde sig direkt främmande för henne – och gick närmast stick i stäv med hennes eget sätt att tänka i frågan – lät hon honom hållas. Att sitta längst bak och dessutom helt ensam, i ett klassrum där alla andra satt två och två, var ingen lösning som hon själv kunde tänka sig, än mindre föreslå.

I: Men hur reagerar man då, när han sa, jag vill sitta *längst* bak, och jag vill sitta *själv*?

R: Jag funderade ju mycket själv på hur kommer det att gå. Och om det inte funkar, så blir ju det ett misslyckande för både honom och mig – tillsammans. Men samtidigt... det funkade inte att han satt längst fram, så det var inte så mycket att...

(...)

I: ...förlora?

R: Nej. (specialpedagog I, Söderskolan)

I olika tappningar talas här om en nära följsamhet gentemot eleven, dvs. att följa eleven, snarare än att enbart gå före och visa vägen. Det rör sig då om att söka förstå, hur eleven lär sig samt hur han eller hon ser på det som av läraren eller eleven själv har uppfattats som besvärligt. Men detta är sällan möjligt att nå, berättar flera lärare, utan att hela tiden *odla* och upprätthålla den ömsesidiga nära relationen mellan lärare och elev. I de fall förtroendet sviktar gäller att hela tiden sträva efter att vinna det tillbaka. Ibland kan förtroendeskapandet handla om att i huvudsak lyssna, där eleven, som någon säger, hade ett 'stort behov av att prata av sig'. En specialpedagog beskriver i flera berättelser sig själv i rollen som tillgänglig samtalspartner, och då inte bara till andra kolleger, utan också som samtalspartner till en del av skolans elever: 'Eleven fick komma och prata – när

han så ville'. Det gäller emellertid att aldrig glömma bort vilken den egentliga rollen är, menar en annan, så man inte alldeles blandar ihop korten: 'Jag är deras lärare, inte kurator eller psykolog'.

I det nära mötet mellan lärare och elev upprättas från och till små ömsesidiga överenskommelser eller 'små kontrakt', som några uttryckte det. Det gäller bland annat att komma underfund med och använda sig av det eleven är intresserad av och göra honom eller henne högst delaktig i uppgörelsen. Listighet är ett annat ord som används av några i dessa sammanhang. En klasslärare berättar hur hon sätter sig ner och upprättar ett veckolångt specialschemat för, och tillsammans med, en av sina elever. Hon beskriver vidare sin bild av hur eleven visar ett stort engagemang och vilja till samförstånd i detta arbete, vilket hon tolkar som att hon verkar vara på rätt väg. Följsamheten, och det nära lärarskapet, mot en del elever sträcker sig i vissa fall så långt att någon talar om att ta hänsyn till elevens 'dagsform'.

R: Och där får man ha den där otroliga flexibiliteten, och det är också en sån annan sak tycker jag, alltså möta eleven, trivsel och så flexibiliteten att man får liksom acceptera att vissa dagar *går* det inte bra, va - och vissa dagar så finns inga *gränser*. (speciallärare, Västerskolan)

Ett lite annat slag av nära lärarskap och utvecklad följsamhet mellan lärare och elev bör också nämnas. Här handlar det emellertid inte så mycket om en direkt språklig kommunikation, mera då om ett slags tyst överenskommelse, där klassläraren så ofta möjlighet ges håller sig i närheten av någon eller några elever – för deras trygghets och utvecklings skull. Det kan gälla såväl ute på raster som i samband med t.ex. skollunchen, men inte minst inne i själva klassrummet. Rent konkret hade det resulterat i att eleven, i samråd med elev och förälder, placerats i direkt närhet till lärarens plats. Syftet för den här klassläraren var att i tid upptäcka de ofta små störningsmoment och snabbt kunna gripa in i sådant som i förlängningen sågs kunna försämra elevens fortsatta skolsituation. I motsats till den förra berättelsen om en elevs placering i klassrummet verkar den direkt rumsliga närheten mellan lärare och elev här fungera.

R: Ja, men det är väl främst det här med att liksom inte kunna fånga upp honom i *tid*. För att om det går över gränsen, då kan jag inte fånga upp honom alls. Och då blir det verkligen...

I: Du borde vart ett steg tidigare där, och se vad som är på gång när han tappar det här intresset, har jag uppfattat det rätt då?

R: Mm, och ligga steget *före* nästan. Så att man ser på honom, när han inte – håller på med det han ska. (klasslärare I, åk 2, Västerskolan)

En-till-en-kommunikation/undervisning – på elevens villkor

Att frågan om en-till-en-kommunikation eller en-till-en-undervisning länge har varit hett diskuterad inom svensk specialpedagogik, nämndes ju redan i inledningen av detta arbete. De intervjuade lärarna var också, i de fall ämnet kom på tal, som regel mycket väl insatta i hur debatten i stort hade förts. Medvetna om allvaret i begrepp som t.ex. stigmatisering och exkludering, såg man trots allt inte frågan i sig som särskilt avgörande – längre. En-till-en-undervisning sågs ofta inte konstigare än så att vissa elever, i vissa sammanhang, behövde få arbeta i en avskild och mera ostörd miljö samt i nära samarbete och med stöd en vuxen.

För några klasslärare, särskilt på en av skolorna, hade emellertid frågan varit mycket viktig under en ganska lång period, då man rent av fick ta strid mot de stela strukturer och vanemässiga lösningar som då rådde i det specialpedagogiska arbetet. På motståndarsidan i den specialpedagogiska ”striden”, kunde finnas inte bara en del andra lärarkolleger, men framförallt *rutinerna*, dvs. det att av gammal hävd och tradition rutinmässigt skapa och återskapa smågrupper av särskilt svagpresterande elever i t.ex. matematik och svenska. Klassläraren i nedanstående utdrag och hennes meningsfränder i kampen, kände trots allt ett starkt och uttalat stöd från sin rektor och chef, även om denna kanske ville gå lite mera försiktigt fram. Den berättande klassläraren var länge orubblig i sitt motstånd mot särskiljande av något slag. Ingen från hennes klass skulle undervisas utanför klassens ram. Var det en-skola-för-alla och därmed inkludering, så var det, menade hon. Det var helt enkelt hennes sak att organisera det så, att alla omfattades av arbetet i klassrummet. Så resonerade hon, och flera med henne. Men långt ifrån alla på skolan var överens om att jobba just så, vilket igen uppmärksammar frågan om skolor som löst kopplade system. Vid tiden för intervjun kunde hon emellertid kosta på sig en viss självkritik och skrattar under samtalet högt åt sitt ovillkorliga sätt att se på frågan. Men, menade hon, det var nödvändigt *då*.

R: ... Och jag kan också tycka att *nisst* ibland behöver barn sitta i lugn och ro med *en* vuxen. Och så gör vi ju här också, att Helén, specialpedagogen, kommer in och jobbar vissa timmar. Ibland sätter hon sig med Kalle då, som har dyskalkyli, i detta rummet (vi sitter i grupprummet i direkt anslutning till klassrummet). För att då behöver han... då säger han själv: 'Jag behöver lugn och ro nu'.

I: Ja.

R: Eller ibland föreslår hon det. Och ibland vill något annat barn vara med också: 'Jag behöver också lugn och ro, får jag sitta här inne med er?'

I: Ja.

R: Och ibland så är hon med (specialpedagogen alltså) och vi är alla i klassrummet då.

I: Ja.

R: Så att för mig så är inte det... men för några år sen så var det väldigt... alltså över min döda kropp. Jobbar vi med svenska och vi har Stina med Downs syndrom som sitter och gör tecken och jobbar med bokstäver på datorn, då ska hon *baske mig* sitta i klassrummet och göra det.

I: Ok.

R: För *alla* barn ska se att här jobbar vi med olika grejer och det är helt okej, och det får man göra och det är lika... vi jobbar med svenska nu men på våra olika sätt. Men det var liksom – *då*.

(...)

I: Om jag får tolka här då: Alltså ibland måste vi ju generalisera för att få något sagt...

R: Ja.

I: ... så för att visa på svagheter i de andra (tidigare rutiner att arbeta med elever-i-behov-av-särskilt-stöd, dvs. enbart enskilt/avskilt), så satte du dig i andra... *ytterligheten* liksom för att de skulle bli tydliga. Är det rätt uppfattat?

R: Ja, precis.

I: Men därmed inte sagt att du skulle ha något emot att du sitter ensam med t.ex. Kalle och jobbar i rummet bredvid?

R: Nej.

I: Om det är för Kalles skull?

R: Om det är för Kalles skull, ja.

I: Men inte rutinmässigt?

R: Nej. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, mina parenteser)

Huruvida den specialpedagogiska kampen på skolan är vunnin eller inte, vill hon inte med säkerhet uttala sig om. Dock ser hon lite annorlunda på det idag, och därmed på sin egen roll i det hela. Som kanske framskymtar av intervjuexcerptet ovan, säger sig klassläraren ha ett gott och nära samarbete med skolans specialpedagog. Samsynen dem emellan verkar påtaglig kring hur det specialpedagogiska arbetet bör organiseras.⁸³ Och då rör det sig av allt att döma inte så mycket om *var* man under vissa stunder sitter och arbetar – i klassrummet eller i grupprummet intill. Snarare bör man fråga efter – om jag inte här går alldeles för långt i min tolkning – och söka förstå vad det enskilda arbetet, eller en-till-en-undervisningen, är ett *uttryck* för, en respons på. När och om, som i exemplet, eleven Kalle vill och rent av föreslår att man efter t.ex. matematikgenomgången i

⁸³ Det är ju för övrigt också specialpedagogen som här har valt ut och föreslagit bl.a. denna klasslärare till att delta i studien.

klassrummet ska gå till grupprummet intill för att fortsätta arbetet, så är det helt i sin ordning. Så förstår jag lärarens berättelse.

Specialpedagogen på samma skola verkar föra ett resonemang i linje med detta. Som nyutbildad specialpedagog återvände hon till sin gamla arbetsplats, med avsikten att söka förändra den specialpedagogiska organiseringen.

R: Och kommen då färsk från specialpedagogutbildningen, så kände jag att jag vill inte jobba så (alltså med fasta stödgrupper).

I: Nej.

R: Utan jag ville hellre då försöka jobba med dom barn som behöver enskilt, att jag sitter med dom i deras grupprum, eller liksom fångar dom i klassen när dom jobbar med det som dom ska jobba med.

I: Ja.

R: Och sen utifrån det barnets behov, kan jag mycket väl ta med ett barn hit (hennes eget arbetsrum) eller sitta i deras grupprum eller så. Så det är inte själva det där liksom att gå *ifrån*.

I: Nej.

R: Jag känner bara... jag tycker det blir fel om jag ska samla en grupp – bara med dom som har behov av stöd, att dom ska sitta tillsammans. Dels för att dom missar olika saker i sina klasser, men också för att det blir så där utmärkande. (specialpedagog, Norrskolan, mina parenteser)

Inte heller här tycks det handla så mycket om själva valet av lämplig plats för en-till-en-undervisningen som särskilt problematiskt. Också specialpedagogen tillstår att vissa elever från och till behöver särskild eller en stunds enskild undervisning. Och ibland är det hon själv som ger den, ibland är det elevens klasslärare. Däremot vill hon undvika att rutinmässigt hamna i det system av mer eller mindre *fasta stödgrupper* som förut rådde. Det sistnämnda verkar ses som det mest utmärkande och besvärliga, för att inte säga stigmatiserande, dvs. det att anses tillhöra en grupp av svagpresterande, som inte omfattas i klassrummet; alltså en grupp som alla samlade under en och samma elevkategori och som *schemamässigt* går till någon annan *och* någon annanstans för att få särskilt stöd.

Ett ytterligare exempel på nära lärarskap, och där klassläraren själv utför en-till-en-kommunikationen och undervisningen ska också nämnas. Eleven, som vid tiden för berättelsen nyss hade anlänt till Sverige, får helt enkelt möjligheten till att dagligen sitta enskilt med sin klasslärare för en stunds exklusiv högläsning. Man har då organiserat det så att en assisterande, och för klassens elever välbekant lärare, tar hand om det övriga klassrumsarbetet. Att inte bara språk- och lästräningen utan också möjligheten till att snabbt skapa en nära relation

mellan lärare och elev här anses viktig, framgår med tydlighet av följande korta sekvens.

R: Så vi läser högt själva, när vi är där i soffan. Ibland har vi varit här (pekar på en skolbänk), men ofta i soffan. Och vi sitter lite nära, så han får... alltså jag blir ju inte bara lärare då. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan, min parentes)

I flera berättelser beskrivs emellertid en helt annan form av en-till-en-undervisning, eller rättare sagt en helt annan grundval till den enskilda undervisningen. Här rör det sig om något av en nödvändig lösning, för att söka klara av en skolsituation som på ett eller annat sätt gått överstyr. En specialpedagog berättar t.ex. om hur skolan under en tid har tvingats till att ge enskild undervisning i hemmet, då eleven (enligt berättelsen av sin förälder) förvägrats komma till skolan. Hon beskriver hur konflikten mellan förälder och skola närmast omöjliggjorde att få till stånd en annan lösning av den uppkomna situationen. Trots upprepade försök till samtal, elevvårdskonferens med upprättande av åtgärdsprogram etc., lyckades man inte från skolans håll etablera en god relation till elevens förälder. Föräldern sa sig helt enkelt sakna förtroende för såväl skolans rektor som dess tidigare specialpedagog. Den enda som från föräldrahåll, enligt berättaren, rönste fortsatt förtroende var elevens klasslärare och mentor, men det var också där, paradoxalt nog, skolproblematiken var som störst och ropet på särskilda insatser var som högst. Efter det att man hade gjort en intern omfördelning skolans specialpedagoger emellan, fortsatte man att erbjuda stödinsatser och bjöd in till nya samtal. Föräldern vägrade emellertid att delta och svarade alltså med att hålla eleven hemma från skolan. Ett slutligt möte mellan förälder och skolkurator – vilket alltså hade föregåtts av en tids enskild undervisning i hemmet utförd av den berättande specialpedagogen – resulterade i att eleven kom att flytta till en särskild undervisningsgrupp på en annan, men närliggande skola. Utdraget nedan visar på hur lite skolan lyckas göra, när förtroendet brister.

I: Hur tolkar du det, att dom tappade förtroendet för er?

R: Alltså egentligen, så är ju detta en ganska komplex historia. Det är ju svårt. Men jag känner att vikten av att få till ett samarbete med föräldern är ju oerhört viktigt, för då har man vunnit nästan *hälften*. Har man inte det, så är det som att jobba i motvind. Och det gjorde vi ju *bela* tiden.

I: Mm.

R: Vi gjorde jättemycket saker och erbjöd – åtgärder på åtgärder på åtgärder. Å ingenting var – *good enough*...

I: Nej.

R: ... för henne (föräldern).

I: Så ni försökte etablera en god kontakt?

R: Ja, vi *erbjöd* ju hela tiden. Det var som att serva och erbjuda *bela* tiden. Men det var ingenting som var – *bra* då, som föräldern uttryckte det, som föll på läppen, eller så. (specialpedagog, Österskolan)

En liknande elevsituation verkar ha fått en gynnsammare utveckling, åtminstone så långt berättelsen sträcker sig. Också här hade man sett sig föranledd att under en tid ta till en extraordinär och i högsta grad särskiljande åtgärd. Under hela sex veckors tid hade en av skolans elever undervisats enskilt och särskilt av en av skolans specialpedagoger. Detta efter, som det beskrivs, en direkt ohållbar elevsituation uppstått i och kring det ordinarie klassrumsarbetet. Aggressioner och slagsmål var otaliga, inte minst i samband med skolans raster. Vare sig ordinarie klasslärare eller elevens assistent såg sig kunna hantera situationen, alltmedan protesterna runtomkring eleven hopade sig. Specialpedagogen hade under perioden fått lägga alla andra sysslor åt sidan för att kunna uppfylla kravet på skolan att överhuvudtaget ge undervisning. I de fall hon inte själv tog huvudansvar för elevens undervisning, fanns hon med som ett slags länk mellan elev och de sammanhang i vilka det var särskilt problematiskt. Det tycks emellertid, att döma av utdraget nedan, som att man inte ens genom den här exceptionella sårslösningen riktigt lyckas lösa den situationella skolvårigheten – särskilt inte på skolans raster. Utdraget som berör berättelsens allvar och historia kommer från den lärare, som sedermera kom att bli elevens fortsatta klasslärare.

I: Då kunde han inte vara kvar där längre?

R: Nej, de kunde inte ha honom kvar, för att det var så fruktansvärt oroligt där att ingen klarade det. Läraren klarade det inte, läraren höll på att bli sjukskriven, assistenten klarade det inte. *Ingen* klarade det.

I: Nej.

R: Så han fick vara hos Maria, som pedagog då, som specialpedagog fick hon vara hos honom. Men ändå, tiderna som han hade rast eller någonting, gav han sig på andra barn, skrek och sa jättefula saker och bråkade med dom. Det var möte efter möte med föräldrarna, och... men det funkade inte.

I: Nej.

R: Han var där ungefär en månad, sex veckor eller så, han var hos Maria (specialpedagog), här nere, ensam. För han klarade inte att gå med någon annan, i någon grupp eller någonting. Och han ville inte jobba, så Maria följde med honom till idrotten, Maria följde med honom till slöjden, musiken, hemkunskapen, allting. (klasslärare, åk 5, Österskolan, min parentes)

Att just den här elevsituationen får ett gynnsamt slut eller åtminstone en lyckad fortsättning – även om detta inte kan utläsas av själva excerptet – framgår av den fortsatta berättelsen. Efter så mycket som sex veckors mer eller mindre enskilt

arbete hos en av skolans specialpedagoger – heltid, vilket sågs som den enda tänkbara lösningen under en period, gjordes så ytterligare ett försök till att inkludera eleven i den ordinarie undervisningen. Lösningen mynnade ut i att eleven erbjöds flytta till den här berättande lärarens egen klass.⁸⁴ Från den dagen, berättar elevens nya klasslärare, har strängt taget den tidigare problematiken inte syns till. Vändningen kom i samband med uppföljningen av en allvarlig konflikt, mellan eleven och en annan lärare. Klasslärarens strategi, som uppenbarligen var lyckosam, handlar igen om just närhet och relationsskapande.

R: Men han bad om ursäkt, och sen kramade jag honom.

I: Och han lät sig kramas?

R: Ja, det var lite sådär, men jag kramade honom *ändå*. Och jag sa till honom, du är underbar, du är en toppenbra kille. Vi börjar på en *ny* dag i morgon. Sen den dagen har jag inte haft några problem med honom, han har fungerat hur bra som helst. *Men* jag var alltid så spänd i början, *nu* kan jag slappna av. (klasslärare, åk 5, Österskolan)

Ömsesidiga relationer

I nära nog allt som rör det nära lärarskapet syns det handla om att hitta och kunna välja ”rätt” vuxen, dvs. den som i en nära kontakt med eleven verkar ha den bästa ömsesidiga relationen. Åtskilliga berättelser talar om vikten av att som lärare ha förmågan av att kunna ’skapa förtroende, odla kontakten, odla relationen’, och då särskilt med de elever i klassen som annars lätt kan hamna i besvärliga elevsituationer. Av närmast naturliga skäl är det först och främst klassläraren själv, som söker odla och upprätthålla sådana nära och ofta avgörande kontakter med sina elever. Men med en klass på tjugo elever eller fler kan det vara svårt att alltigenom uppehålla den närhet, som man överlag menar är så viktig. Så även om klassläraren i många fall råkar vara den ”mest rätta”, blir det av praktiska skäl inte sällan så, att någon annan bistår genom att söka upp-
rätta en nära relation med eleven. Det kan exempelvis handla om hur en specialpedagog eller speciallärare har kommit att bli den som dagligen håller uppe den nära elevkontakten – sannolikt till följd av ett, relativt klasslärarens, mindre fastlåst dagsschema.

Det kan som i ett annat exempel också handla om en elevs assistent. En klasslärare berättade om hur man tidigare sökt sporadiska och tillfälliga lösningar för att stödja och assistera hennes arbete i klassrummet. Men stödet till trots kvarstod problematiken kring elevsituationen i berättelsens fokus. Så kom då

⁸⁴ I samband med ett senare samtal på ett annat håll, fick jag veta att man från skolledningens sida hade valt placeringen med stor omsorg, dvs. man hade stort hopp och stor tilltro till den berättande lärarens förmåga till att hantera sådana svårigheter.

”rätt” assistent – i det här fallet en ung, ambitiös kvinna om än utan pedagogisk utbildning – och som läraren beskrev det så ’klickade’ det direkt. På mycket kort tid etablerades en god och nära relation mellan elev och assistent. Och snart sagt alla svårigheter som länge hade omgett elevens hela skolsituation tycktes som bortblåsta. Klassläraren tolkade det som att eleven hade fått den nära relation, i och runt klassrummet, som han just då behövde för att det skulle fungera i skolan. En relation som hon själv inte riktigt hade kunnat utveckla eller upprätthålla i sitt jobb som ensam klasslärare för allt och alla. Nu var det istället hennes sak att övertyga skolans rektor om vikten av att få behålla assistenten, för elevens fortsatta utvecklings skull, åtminstone terminen ut.

R: Anna (assistenten) – ung tjej, ny inom skolvärlden. Men dom fann varann på en gång. Det var sådär så att det *klickade* verkligen. Och hon var också sådär väldigt tolerant, och han kände nog att hon bara fanns där för honom. Och han accepterade det fullt, han skämdes inte över det. Dom går ofta iväg och arbetar, när de har fått instruktioner av mig. Hon hjälper honom när han blir arg eller upprörd, så att det dämpas jättemycket.

I: Mm.

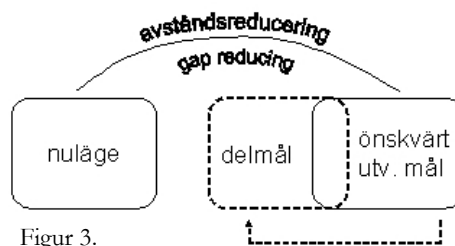
R: Hon är också duktig på att bjuda in andra, kompisar så att dom inte blir så isolerade. Det tycker jag också är jättebra. Så han är mindre ensam än han var innan hon kom. För då blev han ganska ensam på grund av att han var – så *udda*.

I: Ok.

R: Och de andra accepterade att hon är där för honom också. Och det har blivit mycket bättre tolerans i gruppen, tycker jag. (klasslärare, åk 5-6, Söderskolan, min parentes)

Avståndsreducering

Man skulle med ett ord kunna säga att ibland syns det önskvärda lärandet, dvs. det som bör ske i skolan, ligga *bortom* möjligheternas ram. Med andra ord, ibland kan gapet vara alltför stort mellan den nuvarande utvecklingsnivån och det önskvärda målet för lärandet.



Figur 3.

Den specialpedagogiska insatsen blir då helt enkelt söka minska gapet, eller annorlunda uttryckt: att göra det närmast omöjliga möjligt. I det följande kommer jag att skilja på två huvudtyper av avståndsreducering: *uppgiftsanpassning* respektive *krav-* och *målanpassning*. Även om en del av insatserna inte med någon lätthet låter sig placeras under rätt rubrik – eller snarare kan återfinnas under båda – menar jag att uppdelningen likväl kan vara motiverad att göra. I det förra

fallet handlar det om att göra något annat, om än inte något *hel*t annat. I det senare rör det sig om att göra lite mindre av samma sort.

Uppgiftsanpassning

Uppgiftsanpassning kan i förstone låta som en enkel och alldeles självklar såväl pedagogisk som specialpedagogisk insats. All god pedagogik handlar ju om att anpassa uppgiften efter den lärandes aktuella förståelse, förmåga och utvecklingsmöjligheter. I den meningen får nog sådana insatser ses som självklara, eller borde åtminstone vara det, men därmed inte sagt att de är alldeles enkla att åstadkomma. Liksom verkar vara fallet vid många specialpedagogiska insatser står man inför svåra val, och det är ofta många aspekter som måste vägas in.

När en klasslärare beskriver en elevs omfattande fysiska funktionsnedsättning blir förståelsen och vikten av organiserings anpassning till sakernas tillstånd särskilt uppenbar. Funktionsnedsättningen tvingar eleven till vila flera gånger per dag och endast under tre av veckans fem dagar anses det, att eleven kan vara med i skolan, dvs. själva habiliteringen kräver det. Det mesta, för att inte säga allt, i klassrummets planering tar sin utgångspunkt från villkoren kring denna funktionsnedsättning. Det kan då gälla såväl det som är möjligt att göra när eleven *är* i skolan, liksom det som kan göras de dagar när eleven *inte är* där. Som exempel kan nämnas att ämnet idrott alltid schemaläggs de dagar eleven inte är där – igen enligt habiliteringspersonalens uttryckliga rekommendationer. De ordinarie skoldagar eleven är hemma, får skolarbetet göras där. Man beskriver det som att eleven i någon mening jobbar på beting i hemmet, men att det hela är mycket fornbart, inte minst kvantitativt sett, beroende på hur eleven mår inte bara fysiskt men också psykiskt.

Det berättas på ett annat håll om hur en särskoleinskriven elevs assistent gör en särskild planering i direkt anslutning till klasslärarens allmänna lektionsplanering. Uppgifterna bör då stämma någorlunda överens för att vara en del av den gemensamma helheten i klassrummet – men ändå i vissa avseenden blir de så olika. Målet med det hela är huvudsakligen, att eleven ska känna delaktighet i allt som avhandlas och genomförs i klassrummet samt få möjlighet att utföra uppgiften i enlighet med sin förmåga. I ett annat fall berättas, hur man reducerade en flickas skoldag till att endast omfatta några få ämnen och några få timmar, detta för att man under en period överhuvudtaget skulle kunna förmå henne att komma till skolan. Utan denna tillfälliga överenskommelse, i spåren av djup personlig livsproblematik, hade eleven under perioden sannolikt inte dykt upp alls. Specialpedagogen fick här, i kraft av sitt relativt flexibla arbetsschema, bli den som från skolans håll förhandlade med eleven och hemmet.

En uppgiftsanpassning av ett lite annat slag, och problematiken kring den, görs synlig när en klasslärare beskriver, hur han söker individualisera också under en idrottslektion. Eleven, för vilken denna anpassning sker, beskrevs i termer av uttalade grovmotoriska svårigheter, vilket gjorde snart sagt alla idrottslektioner till något av en utmaning för pedagogen. I lagspel och andra lekar blir det av förklarliga skäl särskilt svårt. Lagspel, som kräver spelförståelse, bollkänsla, samspel och annat, helst förenat med kvickhet och god fysik, blir för många då en närmast oöverstiglig uppgift. Läraren sökte därför undvika eller tona ner sådan verksamhet, med avseende på eleven som det här berättas om. Men inte heller i mer individuella idrottsövningar, menar läraren, är det alldeles lätt eller problemfritt att individualisera eller skräddarsy uppgifter i idrottsämnet.

Progressionskrav inom ämnet, och många gånger fullt förståeliga förväntningar från andra elevers håll på såväl kollektivt lagspel eller som i utdraget nedan: plinthopp, har han som lärare att hantera. Idrott i allmänhet och plinthopp i synnerhet är ju inte särskilt förlåtande till sin karaktär – antingen klarar man eller så klarar man inte. Livets spelregler blir kanske sällan så tydliga som just här. Det särskilt utmärkande i de idrottsliga sammanhangen är att alla här *ser*, när någon inte riktigt lyckas, vilket kan vara nog så besvärligt specialpedagogiskt sett. Det är nog först och främst så, som man ska förstå lärarens anhängan om stödundervisning eller 'resursgymna' också inom ämnet idrott.

R: Och nu har vi inte utrymme för specialgymna, eller vad man nu ska säga och använda den termen. Men det är någonting vi har pratat om att om det fanns ett håll i gymnasalen att man – överhuvudtaget så har jag alltid förespråkade det, alltså man har specialsvenska eller specialmatte – kunde ge lite resursgymna då. Om det kunde finnas tjugo, trettio minuter i veckan: två elever från den klassen, en från den klassen och det kan ju variera. Några kanske bara går där en termin, men han skulle *beböva* det här.

I: Tycker han att det är kul med idrott?

R: Ja, han är ju väldigt lekfull. Och han uttrycker att han tycker det är kul. Och han tycker själv att han är väldigt *bra* – om man ska använda just bra.

I: Duktig, alltså?

R: Ja, för i den här åldern så jobbar vi ju inte med att man ska vara bra eller duktig.

I: Nej, men barn håller väl på så ändå?

R: Ja, lite så. Och samtidigt så kan man ju tänka lite grand om självbilden att – om man ska ta sig över en plint på ett visst sätt, så är det ändå lite svart på vitt. (klasslärare III, åk 2, Västerskolan)

På några av skolorna hade man åldersblandade klasser. Detta till trots såg man sig emellertid manad att i vissa sammanhang ägna sig åt åldershomogen eller

annorlunda uttryckt mera årskursbunden verksamhet. Elevvariationen i exempelvis två nära samarbetande 5-6:or motiverade, menade man, att av pedagogiska skäl schemamässigt lägga ämnena matematik och engelska åldershomogent. I förstone är detta knappast att se som en specialpedagogisk insats eller uppgiftsanpassning, dvs. utifrån hur det har definierats i detta arbete. Först då det berättas om hur en elev (normalt och åldersmässigt en 6:a i en 5-6:a), läser engelska och matematik tillsammans med 5:orna, blir det som jag ser det till en specialpedagogisk insats. Eleven hade för något år sedan återvänt till Sverige efter några års hemvist och skolgång i ett sydeuropeiskt land, med, som läraren gissade det, sparsamma inslag av särskilt stöd. Mycket av svenskan hade inte helt oväntat fallit i glömska, matematikfärdigheten var otillräcklig utifrån ett skolprogressionsmässigt sätt att se (på 'en årskurs 2-nivå', som klassläraren med viss reservation för uttrycket beskrev det) och engelskan likaså.

Den berättande klassläraren beskriver vändan i det att föreslå en så drastisk lösning för eleven, men såg ingen rimlig möjlighet att kunna anpassa så mycket – inom ramen för årskurs 6 och ämnenas krav på progression – att eleven inte ständigt skulle löpa risken att misslyckas. Och med misslyckande syftas här på det att inte något så när följa progressionen, och kunna leva upp till de ökade krav, som en sådan ställer. Av de två tingen, vilka var för sig förstås båda innehöll viss problematik, valde hon i samverkan med sin klasslärarkollega och skolans specialpedagog att föreslå denna lösning för eleven och hans förälder:

R: Så vi bestämde oss i år då, han går ju i 6:an i år, William, att han skulle få gå med 5:orna på engelskan och matten i år också.

I: Ja.

R: Så att han inte... alltså det är helt meningslöst att sitta på lektionerna och inte förstå genomgångarna. Och visst kan det vara känsligt att gå med dom som är yngre, men vi pratade med honom, och han gick med på det.

I: Ni liksom – kunde övertyga honom om att det var det bästa.

R: Vi övertygade honom att det var det bästa, ja. Och jag vet inte om det är *det* som har gjort det, men i år så har han hämtat igen väldigt mycket. För nu upplever jag att han *ligger* på 5:ans nivå – om man nu säger så. (klasslärare, åk 5-6, Söderskolan)

Om avståndsreduceringen hittills har handlat om att, bildligt talat, söka flytta uppgiften närmare eleven, kan det följande beskrivas i termer av att utveckla elevens förståelse i riktning mot uppgiften, och på så vis reducera gapet. Det pedagogiska arbetet handlar då i huvudsak om att tillsammans med eleven utveckla förmågor och strategier inom ämnena svenska och matematik. Sådan stödundervisning sker inte sällan i en-till-en-situationer mellan en elev och en

pedagog, vilket ju har behandlats tidigare i arbetet. Jag ska därför bara i all kort-het nämna lite om detta.

I matematik kan det röra sig om att kunna föra ett närmare samtal, utifrån den enskilde elevens perspektiv. Det konkreta och praktiskt tillämpbara står då ofta i matematiksamtalets i fokus. En speciallärare berättar om hur man här ges möjlighet, och framförallt tid, till att just 'samtala i matte, visa många exempel på tavlan och ta exempel ur det praktiska livet, där han kunde känna igen sig'. Individuell anpassning och individuellt avsatt tid, dvs. en stund utan konkurrens från andra, ses här som avgörande. Det kan vidare röra sig om att öva upp förståelsen av grundläggande matematiska strategier såsom: tiokamrater (2 och 8, 3 och 7 osv), tvillingar (2 + 2, 3 + 3 osv.), strategier för tiotalsövergångar mm. Strategier som det stora flertalet av klasskamraterna sedan länge behärskar, vilket gör det närmast omöjligt att ta upp i den ordinarie helklassen.

I ämnet svenska verkar det först och främst vara läsförmågan som är i fokus för det särskilda stödet. Det berättas t.ex. om hur ömsom klassläraren ömsom specialpedagogen under en viss tid har ägnat sig åt läsdidaktiska övningar enskilt med en elev. Upprepad daglig träning, i nära anslutning till klassrummet, sågs närmast som ett måste för att få fart på elevens läsutveckling. Till detta sökte man också involvera föräldrarna i att tillsammans med barnet ägna sig åt en stunds daglig läsning. Medveten om det något provokativa i uttrycket talar en specialpedagog om hur hon emellanåt närmast 'drillar' sina elever i en-till-en-situationer. Vissa elever behöver det, menar hon, och detta kan man inte bara bortse ifrån om man vill göra sitt jobb rätt. Som exempel ges lästräning med ett antal lågstadielever en-till-en varje dag under en period. Lärandet och då inte minst läsutvecklingen, hävdar hon, handlar i mycket också om att 'öva-öva-öva'. Och i de fall man inte riktigt förmår göra det på egen hand, blir det till en specialpedagogisk uppgift.

Krav- och målanpassning

Om uppgiftsanpassningen rör sig om att göra något annat eller på ett annorlunda sätt för att reducera lärandegapet och nå nästa utvecklingsnivå, handlar krav- och målanpassning om att göra mindre av samma sak. Det är här, med andra ord, mer en fråga om *reducerad kvantitet* än förändring av form eller innehåll. Specialpedagogiska insatser av den här sorten kan sammanfattas med att 'man kräver mindre' av vissa elever, och detta ska förstås i förhållande till normen, dvs. klassen i övrigt. Exempel som ges kan vara krav på kortare texter i skriv- eller läsläxa (än det vanliga), färre ord vid engelska glosförhör (än det vanliga) och möjlighet att själv välja de ord man vill ha i läxa. Som vanligt vid undantag

från normen gäller för läraren att pedagogiskt motivera det hela för en ibland frågvis omgivning, vilket inte alltid ses vara alldeles enkelt.

Andra exempel av annorlunda krav, kvantitativt sett, är när någon delvis eller helt slipper ifrån att göra de nationella proven i svenska, matematik eller engelska. En klasslärare förklarar t.ex. undantaget från att låta en elev göra det nationella matematikprovet i åk. 5 med att 'det är ingen idé att utsätta honom för det'. Som hon kände sin elevs kapacitet (och var väl förtrogen med provets innehåll) förutsåg hon, som hon menade, det ofrånkomliga misslyckandet i att låta honom genomföra provet. I de nationella proven har läraren dessutom endast små möjligheter att reducera detta avstånd, då de centrala direktiven till ansvarig lärare är tämligen strikta.

Ibland kan också de bästa intentioner och föresatser om anpassning leda en aning fel. En klasslärare berättar om hur hennes kolleger, med hennes goda minne, i samband med sin egen frånvaro hade slopat några av klassens veckorutiner, allt i avsikt att underlätta för den tillfälliga vikarien och därmed för klassens samtliga elever. I samband med denna vikariesituation – som i sig sågs vara problematisk i en klass med flera särskoleinskrivna elever och där så många som upp till hälften av eleverna var föremål för specialpedagogiska åtgärder – valde man att helt enkelt stryka en del av veckans planerade läxor för hela klassen men med särskilt hänsyn till vissa elever. Att sedan de goda intentionerna kom på skam, åtminstone i vissa avseenden och då i synnerhet i de fall för vilka den speciella insatsen var särskilt ämnad, var sannolikt svårt att riktigt kunna förutse. Dock tycks situationen som sådan skapat möjligheter till fortsatt lärande för berörd personal, då situationen visade sig vara än mer komplex än man dittills hade trott.

R: Så att en hel del saker kan hon (vikarien) ju ändå ta över – men allt kan hon inte riktigt. Nu gjorde dom så förra veckan för att underlätta för sig själva, Maria och Anna (klasslärarens kolleger), med stöd av mig, för det tänkte vi att det var bäst: dom strök vissa av läxorna. För dom kände att det blir stökigt, och vi vet ännu inte riktigt vad det ska vara. Så vi *stryker* läxorna.

I: Ja, just det.

R: *Katastrof* – hemma i tre familjer.

I: Jaså??

R: Ja, där man vet om att när man kommer hem från skolan, så tar man upp läxpapperet. Och när man har gjort läxpapperet, så äter man mellanmål. Och när man har ätit mellanmål, så tittar man på teve.

I: Ja.

R: Och så bryter man den rutinen – då blir det *fel*.

I: Barnen uppfattar det som felaktigt, eller föräldrarna misstrodde dem, eller?

R: Nej, barnen. Det blev inte den strukturen och den ordningen. Saker följde inte på varandra – det behöver man ju lära sig för livet, även om man är autistisk.

I: Ja.

R: Att ibland blir det inte som man har tänkt sig.

I: Nej, just det.

R: Men det blir väldigt *jobbigt*. Och blir *en* situation jobbig, ja då kan det ge ringar på vattnet, till exempel jag kan ju inte bada än för jag har ju inte gjort det jag skulle göra innan badet. Alltså det kan bli *mycket* som blir lite stökigt av det.

I: Samtidigt som det kanske är bra att träna på det ibland?

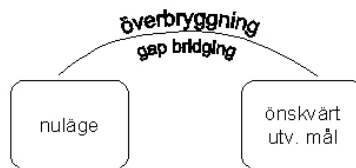
R: *Jättebra* – att träna på det ibland, och ibland så känner vi ju det här också: 'Hallå, vi skulle behöva vara borta mera.' (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan, mina parenteser)

För att söka stöd i sina anpassningar kring elevers situationella skolsvårigheter vänder sig många pedagoger från och till också utanför den vanligtvis lilla krets av några få lärare, som man dagligen samarbetar med. Till exempel kan kommuners eller kommundelars centrala team konsulteras för råd och specialpedagogisk handledning. En klasslärare beskriver, hur han vid en sådan konsultation och handledning rekommenderades till att släppa på en del av ambitionerna kring en specifik elev. Allt för att eleven inte skulle hamna i återkommande affekt eller sluta sig inom sig själv, när kraven på lärande blev för stora.

R: ... Men vi gick och fick handledning, eller det kom en central resursperson, som började... och där blev det väl i princip sagt att vi skulle ägna oss åt saker och ting, som fungerade. Alltså, släpp på – ambitionerna, och ägna er åt det som fungerar. Och det var egentligen rent *reproduktiva* uppgifter som fungerade. (klasslärare, åk 2, Österskolan)

Överbrygging

Om gapet anses vara för stort, och steget för långt mellan det nuvarande och det önskvärda, finns två alternativa sätt: antingen försöka minska avståndet (som beskrivits under



Figur 4.

föregående rubrik), eller söka bygga en bro eller brygga över. Metaforiskt uttryckt menas här ett slags tillfällig eller mera bestående byggnadsställning, för att söka brygga över avståndet mellan de kunskaper, färdigheter, förståelser man idag förfogar över och det som är önskvärt att förstå och utveckla.

Överbrygning är därför något annat än de strategier jag har samlat under rubriken avståndsreducering (se tidigare avsnitt). Om avståndsreducering handlar om att minska avståndet mellan det nuvarande och det önskvärda, så att steget inte blir för långt att ta, handlar överbrygning om att tillfälligt eller mera varaktigt söka brygga över det gap som inte utan vidare går, eller ens kanske är möjligt, att avståndsmässigt reducera. Vidare kan sägas, att om avståndsreducering är vanligast i det direkta uppgifts- och kunskapsorienterade klassrumsarbetet, är termen överbrygning mer relationsinriktad till sin karaktär och berör i huvudsak social utveckling kring elevers samspelssvårigheter i skolan. I det följande ges en redogörelse för ett antal sådana överbryggande åtgärder.

Regelavvikelse/undantag

Att raster ofta utgör något av en kritisk aspekt av skoldagen (i specialpedagogiskt avseende) torde ha framgått av det som har redovisats under avsnittet om de beskrivna skolsvårigheterna tidigare i detta arbete. Det berättas om hur det är i de friare, mindre lärarledda, mindre strukturerade, mindre planerade och för en del av skolans elever inte sällan svårtolkade situationerna, som mycket av de sociala skolsvårigheterna visar sig. Vanligtvis, eller åtminstone i bästa fall, verkar de rastvaktande lärarna veta om vilka situationer och elever de bör ägna särskild uppmärksamhet. Att underlätta, överbrygga och inte minst söka förutse och föregripa uppkomsten av destruktiva relationssvårigheter elever emellan blir då ett återkommande arbete.

Där konflikterna trots detta blir för många och riskerar att vålla upprepad skada för de inblandade, händer det att man tar till mer drastiska åtgärder. Ett sätt att hantera detta från lärarhåll är då helt enkelt att göra undantag från regeln om att alla, och då hela tiden, ska vara ute på rast. I flera berättelser talas om sådana undantag. Ofta görs i sådana fall särskilda överenskommelser mellan berörda elever och närmast ansvarig lärare. En klasslärare berättar t.ex. hur en av hennes elever ibland får vara inne på hela eller delar av rasten, officiellt (dvs. gentemot omgivningen) för att hjälpa sin lärare med diverse sysslor, medan lärarens egentliga syfte är att hjälpa eleven komma i balans när han är i okontrollerad affekt.

I ett än mer extremt fall av detta slag beskrivs hur en elev varit inne på i stort sett samtliga raster under två veckors tid – om än tillsammans med en frivillig och vald kompis. Den lite udda lösningen var också här ett sätt att söka undvika plötsligt uppkommande och svårlösta konflikter med andra elever på skolgården. Eller, som man såg det, det för tillfället och situationen *enda* sättet. Rastvaktande lärare till trots hade man dittills inte lyckats förhindra de hastigt uppkomna

konflikterna på skolgården. Specialpedagogen som ger berättelsen är noga med att poängtera att det förstås inte kan fortsätta så här, utan att det snart är dags 'att släppa på det', dvs. lätta på den tillfälliga nödlösningen. I takt med att oron och det personliga trauma i vilket eleven befunnit sig den senaste tiden, nu syns kunna lätta, kan man också lätta på den särskilda insatsen. Det finns med andra ord skäl att tro, att man i fortsättningen bättre kommer att kunna hantera rast-situationen för och kring eleven i fråga. Det ovanligt långa intervjuutdraget får tjäna som illustration för hur förståelsen av de ansvarigas bevekelsegrunder till konkreta handlingarna kan träda fram, allteftersom berättelsen framskrider.

R: Och... men det blir ju så väldigt brett, då. Det handlar ju både om hur man anpassar rent pedagogiskt, men också hur man pratar med varandra, hur man respekterar varandra. Hur man gör regler som kan passa alla. Det är paraplyet över enskola-för-alla skulle man kunna säga.

I: Ja.

R: Men det jag kommer att tänka på just idag, det är en pojke som just nu mår väldigt dåligt för att hans föräldrar håller på att gå isär och han har så svårt att tackla detta. *Och vad gör vi då* – för vi märker ju att det händer ju mycket saker kring honom. Och då försöker vi tänka... vi har gjort ett litet kontrakt med honom.

I: Ja – får jag bara fråga: är det ett barn som annars... alltså har det riktats några specialpedagogiska insatser till honom tidigare? Eller *blir* det specialpedagogiskt just i detta sammanhanget?

R: Just det här barnet så har vi väl trott att han har en form av uppmärksamhetsproblematik i botten. Men i och med att hela tiden vi har haft honom här så har det varit väldigt rörigt, socialt – på hemmaplan. Så därför så har vi väl någonstans *avaktat* till att allt skulle bli lite lugnare, så att vi skulle försöka gå lite mer till botten med vad det handlar om. För alla barn, vars föräldrar flyttar isär krisar ju inte så som han gör nu.

I: Nej.

R: Men han krisar väldigt mycket, och då har vi – jag tillsammans med arbetslaget – försökt att göra en liten handlingsplan, eller ett slags kontrakt – som han har varit med på också.

I: Sa du vilken klass han gick i?

R: Han går i 2:an i en 2-3:a här.

I: Ok – hur ser det kontraktet ut?

R: Det kontraktet går ut på vad han ska göra på raster, för just nu under den här perioden så händer det väldigt mycket när han går ut på rast. Och för att hjälpa honom att det inte ska bli ett *misslyckande* varje gång, så har vi gjort en plan att han får vara inne med en kompis. Och sen så står det i kontraktet vad man får göra, och med kompisarna enligt ett rullande schema och så där. Och så blev det också en liten mysig stund att pedagogerna frågade att just nu behöver Adam vara inne – vem kan tänka sej att hjälpa honom då?

I: Ja.

R: Och då räckte alla upp handen. Bara en sådan sak tyckte han kändes ganska gott då, att han fick ha kompisar med sig inne, och så.

I: Ja.

R: Så då har man försökt tigha till det lite, vem ska göra det, och vem ska ha ansvar och så, för olika stunder på dagen.

I: Ok.

R: Så det känner jag att det där är en sådan där konkret *göra-situation*. Alltså hur kan vi hjälpa honom.

I: Ja, just det.

R: Sen kan han ju protestera ibland och säga: 'Jag är väl ingen innefatt?' (I och R skrattar till.) 'Jag måste ju få gå ut också.'

I: Ja.

R: Men att man hela tiden har... du vet att jag tänkte just på det här för att jag tycker att det är så bra med honom, för att det är *genomprat* ordentligt. Det gjordes bilder och han hade fått vara med och komma med synpunkter. Så inte bara ett program som kom ovanifrån: 'Nu ska du göra så här', utan vi har pratat om det med honom och med föräldrarna och så.

I: Ja.

R: Det är grundat och det finns en tidsplan, för att du ska ju inte vara inne för all evighet, men så här är det *nu*. Och så småningom ska du också vara ute, när de blir lugnare och så.

I: Ok, alltså för att slippa komma i så många krångliga – relationer, som är svåra att reda ut. Det kanske blir många på en rast, eller?

R: Ja, eftersom han är så impuls – *styrd*, när han blir arg då. För när man sitter efteråt och pratar, så kan han ju vara väldigt klok förstås.

I: Ja.

R: Men för att hjälpa honom då, så att de inte blir så tokigt, så har vi gjort så.

I: Ja, och han var med om detta själv, eller?

R: Han var med om detta, ja. Men som sagt var, att vissa dagar kan han ju vara sugen på att gå ut. Och då har vi väl gjort specialgrejer, så att det måste vara en vuxen som håller ett extra öga då. (specialpedagog, Norrskolan, min parentes)

I förstone är det måhända svårt att se det rimliga och få förståelse för denna defensiva och etiskt minst sagt tvivelaktiga lösning. Allteftersom intervju-sekvensen vecklas ut framgår emellertid en del av hur man har resonerat sig fram till det hela. Det betonas, att såväl eleven som dennes föräldrar har varit delaktiga i själva processen, vidare har det gjorts upp en gemensam tidsplan, och omgivande klasskamrater har getts möjlighet att hjälpa till. Den berättande specialpedagogen ser det därför inte som något som enbart har beslutats över huvudet

på den berörda eleven. Som ett *sista* och tillfälligt ad hoc-svar på ständigt återkommande konflikter och handgemäng med åtskilliga andra i omgivningen, tyckte man att åtgärden kunde motiveras också i termer av en-skola-för-alla.

Från ett annat håll berättas om undantag från de gemensamma reglerna vid klassens samling i en ring på golvet. Den här eleven får ibland lämna samlingen (med lärarens tysta medgivande), sätta sig vid sin vanliga plats och välja ett eget arbete. Jag kom senare att själv se hur en vädjande blick från eleven möts av en tyst närmast osynlig nickning från lärarens håll. Detta när det allmänna kravet på att sitta still, lyssna utan att avbryta, vänta på sin tur osv. blev för stort. Att helt stryka dessa samlingar från schemat för denna elevsituations skull, såg inte läraren som ett egentligt alternativ, då fördelarna med dem för klassen som helhet trots allt övervägde. Samlingen menade hon har i det stora hela en just samlande och utvecklande effekt på såväl gruppens relationer som klassens arbetsklimate. Av detta följer om inte annat att den företas så ofta som upp till fyra gånger per dag. Lösningen blir inte heller att exkludera eleven från samlingen, utan att istället låta honom delta på *sina* specifika villkor. Genom att göra undantag och specialregler för just denna elev, kan samlingen genomföras utan att dess positiva effekter går förlorade. Att eleven så länge han orkar vara med mest ligger ner och är allmänt rörlig, får såväl läraren som de andra eleverna helt enkelt ha överseende med. Lärarens mening är att om eleven fullt ut skulle omfattas av de allmänna reglerna, skulle misslyckandena bli alltför många.

R: Vi sätter ju oss i samling oftast en gång på morgonen och en gång innan lunch. Och sen kan det faktiskt vara så att ibland har jag dom på eftermiddagarna med, och då kan det vara så att dom har samling en gång direkt efter lunch och även en gång innan dom går hem. Så det kan ju vara fyra gånger.

I: Ja.

R: Och då har vi pratat mycket om det att vi ska sitta på samlingen, helst på våra rumpor, sitta stilla. Men detta gäller ju inte *honom*, utan den regeln... det har vi pratat om många gånger, att vi är olika.

I: Ja.

R: För där har han ingen *möjlighet*. Han *klarar* inte det. Och jag tycker inte det är rätt mot varken honom eller dom andra. För det känns som det – förstärker hans misslyckande hela tiden, om dom (andra) får höra hela tiden att jag kommenterar honom. (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan, min parentes)

Från ytterligare ett håll berättas om hur en elev hade vissa specialregler, eller rent av specialförmåner, då han medgavs – till skillnad från de andra – få lämna klassrummet alltemellanåt för att en stund få vara för sig själv. Det ökade spelrummet kunde i detta avseende t.ex. handla om att hoppa på studsmattan i skolans korridor eller gå ut en stund för en kort extrarast mellan de ordinarie

rasterna. Undantaget ansågs i sammanhanget som något av en nödvändighet, i de fall koncentrationsförmågan i klassrumsarbetet för den specifika eleven var på väg att tryta. På så vis menade man sig förebygga och söka förhindra de misslyckanden, såväl sociala som arbetsmässiga, som inte sällan följde i spåren av den minskade fokuseringen. I likhet med den förra berättelsen förklarade klassläraren, hur hon undvek att ge samma elev en tillrättavisning *varje* gång det här uppstod en situationell skolsvårighet. Det fungerar inte, menade hon, att säga till hela tiden, utan man får av pedagogiska skäl se genom fingrarna ibland, dvs. göra elevspecifika undantag från den allmänna regeln.

R: Och när det gäller sådana barn, så kan man känna att man vill inte fastna i att man säger Arvids namn i varje mening. Man *skulle* kunna be att han ska sitta stilla varje gång man öppnar munnen.

I: Ok.

R: Men det känns inte riktigt nyttigt för vare sig honom eller för oss, att vi ska *markera* honom så. Så där har vi behövt tänka på andra sätt som man kan... hur vi kan hjälpa honom att själv hitta sätt att hantera, så att han *klarar* att lyssna längre stunder, och att han *klarar* att arbeta längre stunder och sådär. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan)

Vidare berättar en klasslärare, hur hon ibland kan ha varit rent 'orättvis' – till en specifik elevs fördel – för hans fortsatta utvecklings skull. Strategin, som särskilt användes vid denna elevs inskolning i gruppen, kan förstås som om hon låter sina andra elever⁸⁵ ta en närmast orimligt stor del av ansvaret för det inträffade. Efteråt, när stormen ebbat ut, har hon sedan tagit de förfördelade vid sidan om och berättat sin "egentliga" syn på saken.

R: Och det var många gånger, när det var små konflikter, som jag var – *orättvis*, kan man säga. Jag tog hans sida.

I: Ja, jag förstår strategin där, ja.

R: Ja, jag tog *hans* sida, gentemot barnet. De tittade på mig: 'Hallå, vad gör du?' Men sen när jag hade löst konflikten och gått bort – inte framför honom men framför barnet ensam – så sa jag: 'Jag *vet* att jag sa fel, jag vet att du hade rätt, men jag ber dig att *hjälpa mig*. Jag behöver din *hjälp* för att vi ska kunna hjälpa honom, vi måste hjälpa honom att lugna ner sig. Och jag vet att jag bara säger så för stunden, men innerst inne så vet jag att det inte var du som var skyldig.' (klasslärare, åk 5, Österskolan)

Andra specialpedagogiska insatser på temat undantag från regeln, och som då kanske mer sker i det direkta klassrumsarbetet, kan också nämnas: Det kan handla om något så enkelt som att någon får använda miniräknare (dvs. där andra inte får det), 'lite fint – utan att det räknas som fusk'. Någon kan på ett

⁸⁵ Elever, vilka hon som deras lärare menar sig känna sedan gammalt, har en nära relation till och, av berättelsen att döma, gentemot vilka hon har ett visst förtroendekapital att ta av.

taktfullt sätt få slippa ifrån klassens skriftliga förhör – då eleven beskrivs ha stora svårigheter att uttrycka sig skriftligt. En annan får en omsorgsfullt utvald matematikbok (vilket kan ses som ett undantag i sig på en montessoriinspirerad skola) med riddarmotiv – ett ämne han för stunden är särskilt intresserad av. Värdet av att göra rätt undantag, vid rätt tillfälle och för vissa elever, kan anas när en klasslärare berättar om hur en kollega ringer hem till en elev varje morgon, för att han överhuvudtaget ska komma till skolan.

Till detta kan nämnas några ytterligare exempel på undantag från skolans explicita eller implicita regler, allt för att hitta vägar till att omfatta alla elevers särskilda behov. Det berättas t.ex. om hur en elev tilläts äta sin frukost i klassrummet, då det har kommit till lärarens kännedom att han inte vill eller kan äta frukost tidigt på morgonen hemma. I samförstånd med elevens förälder ges därmed eleven möjlighet att äta sin medhavda smörgås i klassrummet. Ett annat exempel är hur en förälder, när denna är på tillfälligt besök i den aktuella orten, har tillåtits ta en 'fika på stan' med sitt barn under pågående skoltid.

För elever med diagnostiserad utvecklingsstörning, inskrivna i särskolan men inkluderade i den ordinarie skolverksamheten, blir undantagen från det gängse – eller med andra ord anpassning och individualisering – vanligtvis än mer påtagliga. Mot bakgrund av tidigare erfarenheter, beträffande vad som sägs fungera respektive inte fungera kring en specifik elevsituation i klassrummet, ger en klasslärare ett aktuellt exempel på det inte sällan subtila arbete som i sammanhanget syns krävas. Dels handlar det om den särskilda förberedelsen som klassläraren gör för den specifika eleven, dels handlar det om samförståndet och arbetsfördelningen mellan henne som klasslärare och elevens assistent. Elevens assistent får, i kraft utav sin ständiga och direkt nödvändiga närhet till eleven, fungera som ett slags medlare och brobyggare mellan lärare och elev – eller snarare mellan klassens lärandeuppgift och en specifik elev. Utan denna bildliga bro skulle avståndet mellan den ordinarie klassens arbete och elevens möjligheter till att utföra detsamma bli för stort, med garanterat misslyckande som följd, enligt såväl lärarens som assistentens gemensamma sätt att se.

R: Överhuvudtaget de barn vi har på skolan som är inskrivna eller mottagna i särskolan har väldigt drivande föräldrar. Som vill det här med individinkludering eller inkludering eller vad vi nu ska kalla det.

I: Ja.

R: Ja, och där får man ju tänka till mycket hur man ska göra med alla olikheter. För tanken med det hela är att alla jobbar med samma ämne, eller samma arbetsområde, men man gör det på olika sätt.

I: Ja, just det.

R: Igår t.ex., när vi skulle skriva artiklar kring de här bilderna (hon refererar till en lektion jag nyss övervarat).

I: Ja, nu kommer något väldigt konkret här, vad?

R: Ja, för det blir väldigt svårt om jag låter henne välja en bild som dom andra fick göra.

I: Jaha?

R: Ja, för det *går* inte. Men om jag – hon gillar bussar väldigt mycket – och då hade jag klippt ut några bilder på bussar, och jag tänkte att det kan locka henne i alla fall. För att hon också ska känna att jag gör samma sak, och jag klarar samma saker som de andra, och jag lyckas med det. Jag sitter inte bara och gör ett *annat* arbete hela tiden.

I: Nej.

R: För då är det ju liksom ingen vits med att finnas här heller, tycker jag.

I: Nej, ok.

R: Och då hade jag gett dom här bilderna till Malin, hennes assistent. För kommer jag och ger dom, då blir det ett sådant krav. Då kan hon inte ta emot den här bilden, utan då blir det så stort.

I: *Jaha.*

R: Ja, och då låser det sig – *fullständigt*.

I: Trots att du är hennes lärare?

R: Ja.

I: Du är mera kravfylld än assistenten, eller?

R: Ja, absolut.

I: Ok, ja, men jag kan förstå det, tror jag.

R: Ja (skrattar)... men hade hon fått bilderna i förväg och blivit förberedd på vad det var som skulle hända, då kan *hon* (assistenten) lägga fram det hela. Och då fungerar det. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, mina parenteser)

Regelupprätthållande/strukturering

Lärare använder också en annan, närmast motsatt, specialpedagogisk strategi i relation till förhållningsregler och andra gemensamma överenskommelser. Man skulle i detta avseende kunna tala om ett slags nolltolerans, dvs. reglerna ska följas till varje pris – och då inte minst av den som annars riskerar att, som det ibland uttrycks, 'straffa ut sig själv'. Det handlar då om att som lärare tvingas vara hård och konsekvent regeltrögen mot den som man menar för sin utvecklings skull behöver det – och klarar det. Lösningen ligger här i att just *följa* de allmänna reglerna, inte frånga dem. Det ges exempel på hur mobiltelefoner tas i beslag, hur någon bokstavligt talat hålls fast för att hindras från att ge sig på

en annan elev, hur någon inte tillåts gå utanför ramarna utan får hålla sig strikt till den egna planeringen.

R: Så att han blir väldigt lätt understimulerad. Vi har ju provat att ge honom lite svårare material, och det har funkade ganska bra, periodvis. Men så fort han... det är ju återigen det där med planeringen, att han har ingen tydlig planering så har han *jättesvårt* för att fokusera.

I: Ok.

R: Så att får han välja fritt, så gör han *ingenting*. Han går bara runt och socialiserar med dom andra...

(...)

R: ... vi har ju pratat om det med planeringen och att han måste hålla sig *konsekvent* till den för att hitta och för att komma in i arbetet. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan)

Ett strikt regelupprätthållande kan också förstås mot bakgrund av att en del elever ses vara väldigt bokstavliga i sitt tänkande, och i sitt sätt att skapa mening i sin värld. Att frånga det överenskomna, det avtalade, det skrivna kan i vissa fall få förödande konsekvenser – för en del elever. Det skrivna får, i all sin bokstavlighet, då tjäna som en bro eller brygga mellan individ och värld. Av följande utdrag kan man sluta sig till, att det här kan vara svårt att göra undantag från regeln.

R: Om vi ville någonting så fick man säga: 'Regeln säger – man får inte slåss här.' Det står så, titta här på väggen. Regeln säger att vi inte får slåss. Och då kunde han säga: 'Okej'. Då kunde han ta det liksom. Då kunde han upprepa det som ett mantra: 'Man får inte slåss, man får inte slåss', så där.

I: Han läste in det, lärde in det?

R: Ja, precis. Han är också en väldigt intellektuell pojke, väldigt högpresterande, om det vill sig väl och allt är gynnsamt och om han har förstått vad han ska göra, och han har fått rätt instruktioner. Han är väldigt bokstavlig. Säger man 'Sätt dig på din stol', svarar han 'Nej, det kan jag inte göra, det är inte *min* stol, det är *skolans* stol' (läraren talar övertydligt).

I: Jaha.

R: Och detta inte för att jäklas. Men det tror ju många nya, ny personal och nya barn. Nya slöjdslärare eller nya idrottslärare eller så kan komma och säga: '*Vad* han är trotsig den ungen, han bara käftar emot och han bara ifrågasätter det jag säger'. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, min parentes)

Mot slutet av utdraget kan man skönja en del av den skolproblematik som sannolikt kan uppstå i mötet med den, i just de här specifika förhållandena, mindre insatta läraren. Det kanske handlar om tillfälliga, snabbt inkallade vikarier, eller lärare i exempelvis ämnena idrott eller slöjd, som nämns i exemplet. Med många fler elever på sitt schema, än den enskilda klasslärarens, kan det

kanske vara svårt att etablera en nära kontakt med och djupare kännedom om var och en. Att konflikter lätt kan uppstå kring den elevsituation och elevbeteende som här beskrivs, och som kanske mer än något annat kräver ett nära lärarskap och en person väl insatt i situationen, är inte svårt att förstå. På min direkta fråga vad hon som klasslärare då gör när ämnet idrott och idrottsläraren kommer på tal, svarar hon:

R: Då får man sätta sig ner och gå igenom, att så här fungerar han. 'Säg bara liksom... ändra bara på din instruktion, försök tänka så att han är *superbokstavig*. Säg sätt dig på den stolen *där*, eller om du åker ut sätt dig på bänken.' 'Jag satte mig på bänken (läraren agerar eleven och hans ev. svar).' 'Ja, men det var ju *den* bänken, det var ju underförstått, alla andra satte sig på den bänken (agerar idrottslärare).' 'Det sa du aldrig, du sa en bänk (agerar eleven igen, artikulerar tydligt).'

I: Då tror de (alltså de i sammanhanget mindre insatta lärarna) att han är trotsig, både första, andra och tredje gången?

R: Ja, visst. Och även om man har hört det, så är det så svårt att få in att han gör det inte för att... och det är ju så med barnen också. Särskilt andra barn som inte känner honom kan reta sig på det. (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan, mina parenteser)

Så kallat elevaktivt arbetssätt har sedan mitten av 1990-talet prövats på bred front i skolan. Med den nyfikne forskaren som ett slags ideal och förebild för lärandet, tonades den mer strukturerade, lärarledda undervisningen ner. Ansvaret för att planera och genomföra sina uppgifter vilar enligt detta pedagogiska synsätt istället på den lärande, dvs. eleven själv. Läraren blir i sådana fall till något av en mentor eller handledare, snarare än undervisare och allmän uppgiftsgivare. Syftet med ett friare och mindre strukturerat arbetssätt kan beskrivas som att sätta elevens lust, motivation och kreativitet i centrum och med detta få fart på ett utvecklingsinriktat lärande. Och som sådant torde detta sätt att arbeta utgöra ett viktigt inslag beträffande lärandets progression.

Flera lärare varnar emellertid för att det friare arbetssättet i vissa fall kan bidra till att framkalla elever-i-behov-av-särskilt-stöd, eller skapa, som det uttrycks i detta arbete, situationella skolsvårigheter. Åtskilliga berättelser talar därför om vikten av att skapa tydlighet och struktur också i detta skolarbete. Det kan då handla om att särskilt tydligt klargöra för en specifik elev vad som förväntas av honom eller henne, att i vissa fall ge särskilt stöd redan i planeringen, eller att rent av styra planeringen också i det friare arbetet. En specialpedagog talar om att ge en elev 'tydliga vägskyltar', för att minska risken för upprepat misslyckande.

R: Okej, du behöver ha att en lärare säger precis, att *detta* ska du göra, du ska svara på dom *här* frågorna. Alltså vissa – som den här killen då – behöver ha en vägbeskrivning: han ska från A till B. Och då ska det vara tydliga vägskyltar där, hela tiden. Så att han

vet vart han ska. För att om han missar en så är han snabbt någon annanstans, och då känner han att han misslyckas. (specialpedagog, Centrumskolan)

Det talas också om att vara tydlig med vilka regler som gäller, och följa dem. För vissa elever handlar det alltså om att vara rent bokstavlig, direkt och otvetydig i varje liten detalj, då mycket av tryggheten verkar sitta i just rutinerna. Men när rutinen i egentlig mening blir för mycket rutin, när tryggheten och rutinen hindrar det som behöver utmanas för att kunna utvecklas, då är det, enligt en lärares beskrivning, dags att tänka nytt:

R: Först är det trygghet, sen blir det *rutin*, och när det blir rutin, då får man ju hitta på nåt annat (skrattar lätt). (klasslärare, särsk. undervisn. grupp, Österskolan, min parentes)

Utvecklande av individens egen förståelse av elevsituationen

En annan form av överbrygning i det specialpedagogiska arbetet kan vara att söka utveckla elevens/elevs förståelse av vad, som från lärarens perspektiv, ses som särskilt angeläget att kunna utveckla och förbättra i sammanhanget. Mestadels handlar det här om situationer av social karaktär, där insatsens syfte kan sägas vara att söka brygga över de eventuella skillnaderna i upplevelse, de inblandade emellan. Insatserna kan beskrivas i termer av ett ömsesidigt meningsskapande, där lärare med dialogens hjälp strävar efter att göra sina elevers respektive världar kompatibla och mer förenliga med varandra. Det nära lärarskapet, som har avhandlats tidigare i detta arbete, spelar här en avgörande roll och verkar utgöra något av en förutsättning för att överhuvudtaget få till stånd dessa samtal. I sin strävan efter att underlätta för en av sina elever i det sociala samspelet, genom att söka reducera konflikterna i såväl antal som styrka, gäller för läraren i exemplet att komma åt det som i sammanhanget kan göra skillnad. Utdraget visar på hur hon tar vägen via något som ses som elevens specifika styrka (i formen av god empatisk förmåga) för att utveckla förståelse för det mer subtila i samspelet med andra.

R: Jag tror att mycket handlar om empati, för hans del. Om du får honom att känna empati med andra, för han har *mycket* empati, men det är inte alltid han kopplar det till sina egna handlingar. Alltså att han kan se sig själv i sammanhanget. Förstår du vad menar?

I: Ja, jag tror jag förstår vad du menar.

R: Jag tror att genom att prata med honom och få honom att tänka efter, och ibland räcker det med att man *tar* på honom lätt, och så säger man bara att du kommer ihåg vad vi pratade om förut. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan)

I berättelsens direkta inledning, som föregår utdraget ovan, ger klassläraren sin bild av hur eleven 'utvecklats *jättemycket* mot förra terminen'. De förut så många konflikterna framför allt i klassrummet hade blivit färre i takt med att eleven tycks ha lärt sig och förstått, att man kan känna sig kränkt, om man som klasskamrat ständigt blir avbruten, när man själv har fått ordet i det öppna samtalet. Som en följd av utvecklingen har också omgivningens protester blivit färre. Samma klasslärare berättar, hur hon många gånger inviger sig själv i elev-situationerna, dvs. inte ställer sig utanför, men istället tar sin del av ansvaret i det hela. Ett misslyckande för eleven i skolan är också ett misslyckande för henne som lärare, brukar hon säga till sina elever. Hon talar rent allmänt om att få klassen att se sig som ett team, där hon själv är en del av dess medlemmar, och vidare att det är teamet *tillsammans* som misslyckas – och lyckas. Men för att kunna nå dit, menar hon, krävs också den speciellt riktade en-till-en-kommunikationen med den specifika eleven.

R: För att jag ska kunna utföra mitt arbete här, för att jag ska kunna vara en bra lärare, så är jag beroende av *dig*. Vi måste samarbeta. Vi är två parter och vi ska skapa någonting tillsammans här. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan)

Förberedande och förekommande insatser

Att specialpedagogisk organisering också handlar om att förbereda och förekomma för att inte hela tiden förekommas av oönskade situationer, framgår av ett flertal berättelser. Strategier för att söka förutse vad som kan komma skulle kunna hindra många situationella skolsvårigheter. I skolsammanhang kan det röra sig om så enkla saker som 'att man måste sätta sig mer med honom på engelskan och gärna förbereda honom, innan lektionen börjar, vad det är som ska komma'. Vidare berättas om hur man i ett fall förberedde mycket inför den naturliga övergången från en klass till en annan, från en lärare till en annan. Detta gjorde man bland annat genom att besöka det tomma, framtida klassrummet vid flera tillfällen. I samband med detta fick eleven också gradvis lära känna sin blivande lärare. Det sågs som oerhört viktigt att man, som det uttrycktes 'bäddade långsiktigt'. Utan detta förekommande och taktfulla arbete befarades att elevens oro inför det nya skulle totalt ta över och skapa liknande läsningar i beteendet som till och från kantat hennes tidigare skolgång.

Flera berättelser berör också det viktiga förberedelsearbetet inför övergången från 6:an till 7:an (alternativt 5:an till 6:an) dvs. inför det att börja på grundskolans högstadium. En hel del klasslärare verkar se med oro på vad som kan komma att ske med någon eller några av sina elever, i samband med övergången. Många kan få svårt att klara de ökade kraven på eget ansvar, upprepade klass-

rumsbyten, lärarbyten etc., som i stort kännetecknar arbetet på många högstadieskolor. Stor tilltro och vikt läggs på många håll därför till skolans så kallade överlämnandekonferenser, som då får fungera som ett slags brygga mellan det gamla och det nya. Av det följande utdraget kan man trots allt ana lärarens oro inför högstadietiden beträffande en av hennes elevers fortsatta skolgång. Hennes oro kanske bäst sammanfattas i frågan: vad händer då närheten och den dagliga kontinuiteten – i det här arbetet rubricerat som det nära lärarskapet – försvinner?

I: Har ni någon överlämning där, för han har någon form av mentor, handledare eller klassföreståndare eller vad man nu kallar det, på högstadiet också?

R: Ja, de har mentorstimmar, mentorerna sitter med sina elever. Jag tror att det är en timme i veckan.

I: Men du för ett samtal med dom nu under våren, eller vad?

R: Ja, vi kommer att ha det. Och det är svårt för lärarna också, för här ser vi ju honom *varje dag*, och jag pratar med honom *varje dag*. Jag har en ständig dialog med honom, och vet vad han klarar av och inte klarar av. Men första intrycket man får av honom, det är att han är väldigt självgående. För han *visar inte*, han är så medveten om sina begränsningar, så han *visar inte* vad han inte klarar av. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan)

Uppmuntrande, stärkande och motiverande insatser

Bekräftelse, uppmuntran och motivationsskapande i och för skolarbetet är ytterligare och återkommande inslag i många berättelser. Det handlar då mycket om att stärka den enskilda eleven och därmed hans eller hennes roll i såväl gruppen som inför själva skolarbetet. I ett fall beskrivs hur ett tidigare åtgärdsprogram senare har avskrivits till följd av elevens större tilltro till sin egen förmåga. Det vill säga det, som förut sågs som en specialpedagogisk elevsituation, gjorde inte så längre. Läraren berättar här, hur osäkerheten länge hindrade en av hennes elevers lärande och ofta fick den svaga självtilliten eleven att inte ens vilja ta itu med uppgifterna. Läraren beskriver hur hon och hennes kolleger genomgående har försökt uppmuntra genom att särskilt uppmärksamma elevens starka sidor: 'Vi har fått peppa henne väldigt, väldigt mycket. T.ex. är det väldigt viktigt att stärka henne, när hon *kan* nånting'. Just ordet *peppa* återfinns för övrigt i flera lärarberättelser.

Det berättas också om en osedvanligt energisk elev men i termer av att vara alltför impulsstyrd, ibland rent framfusig, vilket beskrivs skapa problem i det sociala samspelet med omgivningen. Att gå i otakt med överenskomna och gemensamma såväl uttalade som mera implicita ordnings- och spelregler ses i sig vara utpekande och hämmande för den sociala utvecklingen. Följden blir gärna,

menar läraren, att elevens namn ofta omnämns och orimligt mycket förekommer i negativa sammanhang. För att överbrygga och stärka i det så viktiga samspelet söker läraren, där så är möjligt, förvandla svaghet i ett avseende till styrka i ett annat. Ett sätt har då varit att utveckla och ge eleven extra utrymme i sammanhang där energi, tempo och idériakedom i någon mening betalar sig och rent av efterfrågas av omgivningen. Som exempel nämns när klassläraren ger eleven ett särskilt uppdrag som planerare och tillåts bli till något av en huvudorganisatör inför en förestående klassfest. På det sätt, och med den lust, ansvar och energi, han tog sig an dessa uppgifter, verkade insatsen – utifrån klasslärarens perspektiv – ha fått avsedd effekt. Om inte annat så i samband med detta särskilda arbete kom elevens namn att bli uppmärksammat och omnämnt i enbart positiva drag.

R: För han kan *jättemycket*. Och då har vi också gett honom utrymme att faktiskt få lov att *delge* det som han kan. Som nu när vi arrangerar klassfest, eller om man ska ha någon sån där social aktivitet, så kan Olle planera *massor*. Han älskar det. Han kan bära hur mycket ansvar som helst. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan)

I en annan berättelse, på samma tema, beskrivs en elevs närmast oupphörliga förhandlande och regeltänjande som en något besvärlig elevsituation, då det sågs vara hindrande i elevens sociala utveckling. Men det beskrivs också som en tillgång. Förmågan att kunna förhandla med, inte minst skolans vuxna, beskrivs inledningsvis som just en förmåga. Men, menar hans lärare, det är till hans nackdel ibland – och framför allt till nackdel beträffande hans skolarbete och sociala utveckling. Förhandling och överenskommelser har sin tid, men de kan inte användas och det kan inte ifrågasättas ständigt och jämt, menar hon. Ord såsom att ibland vara lite 'listig' som lärare förekommer i denna berättelse (liksom för övrigt också i några till). Just i denna berättelse, från vilket utdraget som följer är hämtat, kanske det emellertid mer handlar om tillfälligheter och rent av – tur. Hennes lärdomar och strategins lämplighet blir fördenskull inte mindre begripliga och rimliga att uppmärksamma.

R: Han är väldigt duktig på att förhandla, och det är till hans nackdel ibland. Och till vår nackdel också.

I: Ja.

R: Men det är hur man kan utnyttja det på ett bra sätt. Ibland har det hänt utan att jag har varit involverad från början. Och ibland har det hänt när jag har stått med honom. För att ge ett konkret exempel: Jag stod och hjälpte honom med ett arbete. Och så var det två elever som hade kommit i konflikt med varandra, i klassrummet.

I: Mm.

R: Och då kom dom fram och så berättade dom om konflikten, att det var om kojorna. Dom håller på att bygga kojor uppe på berget, eller dom *höll på* med det för

ett par veckor sen. Och så tar dom ibland varandras material, dom stjälar från varandras kojor – omedvetet ibland. Ibland blir det att det ligger högar med saker och så fattar dom inte att det är kompisens material. Och så blir det en konflikt om det.

I: Ok.

R: Då kom dom fram, för dom hade sagt dumma saker till varandra. Och då står jag med Ville, och så skulle jag försöka hjälpa dom att reda ut. Då säger Ville bara: 'Är det inte bättre att kommunicera med varandra. Om *du* (Ville vänder sig till den ena av klasskamraterna) ser att det ligger en hög med plankor där, så kan du inte bara ta dom, utan *fråga* först. Och *du* (nu till den andra klasskamraten), om du har så mycket att det räcker och blir över kan du väl dela med dig. Det är väl inte svårare än så?' Och dom (eleverna alltså) bara: 'Ja, jo...'. Så han hjälpte mig där. Jag behövde inte säga det själv, utan *han* kom med det förslaget. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan, mina parenteser)

Utdraget visar på hur klassläraren lyckas fånga ett tillfälle i stunden och låter eleven hållas i sin avsikt att utveckla sina klasskamrater och därmed söka lösa den uppblussande konflikten. Det som i andra situationer mestadels sågs hindra eleven i skolarbetet, kunde nu få ett erkännande i denna alldeles särskilda situation. Detta om något, tycker jag, visar på värdet av att ibland tala i termer av situationella skolvårigheter snarare än elever-i-behov-av-särskilt-stöd. För inte kan denna elev ses om en elev-i-behov-av-särskilt-stöd i det här beskrivna fallet. Elevens utvecklade förhandlings- och argumentationsförmåga gavs i denna situation fritt spelrum, dvs. till att åstadkomma något till gagn för alla inblandade parter. Och även om just denna situation kanske aldrig kommer igen, hade läraren lärt sig att se en ny aspekt av denna elev och hans förmågor – samt hur man i detta kan förvandla minus till plus. Om det vittnar själva sättet att uppmärksamma och tala om denna händelse från skolans vardag.

Grupperande/omgrupperande ad hoc, för att söka skapa nya lärandemönster

En ytterligare form av specialpedagogisk organisering – samlad under rubriken överbyggning – är att gruppera och omgruppera. I berättelserna talas det ofta om att det gäller att se vad som fungerar och framför allt vad som inte fungerar, och om att pröva sig fram. Några givna lösningar på förhand tycks sällan finnas, även om provandet (improviserandet) allteftersom kan mynna ut i strategiska och högst medvetna plats- och grupplaceringar. För en del elever tycks valet av arbetsplats eller valet av kamrater, såväl inne i som runt och utanför själva klassrummet, vara av avgörande betydelse. Någon talar om hur man som lärare söker hjälpa till och ge stöd till att välja 'rätt' kamrat för att nå både arbetsro och stimulans i det konkreta skolarbetet. I rent rumslik mening berättar en specialpedagog hur hon, tillsammans med eleven själv och hans klasslärare, har

funnit ut den i sammanhanget bästa platsen för honom. Vänd ut mot fönstret, fick han möjlighet till en viss avskildhet och ro i klassrummet – vilket situationen ansågs kräva – utan att man behövde ta till en mera dramatisk avskärmning eller liknande.

R: Han får sitta så att han kan se ut, men att man ändå har koll. Så att man inte sätter sig bakom några skärmar eller så. Det kan ju hjälpa något barn, men inte just det här barnet. Det gäller ju att se hur funkar det för *den* killen då. (specialpedagog, Centrumskolan)

Sannolikt kan man ibland se sig tvingad till att gå mer kategoriskt tillväga i sina omgrupperingar. För detta talar en klasslärares beskrivning om hur man på skolan, efter åtskilliga turer och många olika försök till insatser som nästa steg prövade att helt enkelt låta en elev byta klass, vilket skedde i samband med att den berättande läraren själv inför ett nytt läsår lämnade över klassen till en annan lärare. Oron inför den nya situationen gjorde att man såg klassbytet som den i sammanhanget mest relevanta skolåtgärden att ta till. Det gick inte längre att försvara att eleven var kvar i ett sammanhang, där vederbörande ständigt riskerade att misslyckas. De många och många gånger allvarliga händelserna hade efter hand kringskurit och närmast urholkat möjligheterna för att inom klassens ram nå varaktiga förbättringar beträffande denna situationella skolvårighet. Den avlämnande och berättande läraren hade t.ex. åtskilliga gånger bokstavligt talat tvingats hålla fast eleven, för att förhindra honom från att i blint raseri ge sig på någon annan i den direkta omgivningen. Att på detta sätt hålla fast en nioåring är förstås allt annat än optimalt och långtifrån lätt ens för en för övrigt storväxt och till synes fysiskt stark manlig klasslärare. Men det gavs i den situationen knappast några andra möjligheter, menade han.

Berättelsen som redan inledningsvis av läraren beskrivits som en 'solskenshistoria', tog emellertid en annan och mer positiv utveckling i och med flytten till den nya klassen. Avgörande blev att den resursperson, med en bakgrund inom psykiatrivården, som hade knutits till eleven under den berättande klasslärares sista tid i klassen, flyttade med och fortsatte arbetet kring eleven också efter omgrupperingen. Den skickliga elevassistenten i kombination med att 'få *byta och börja om*', beskrivs som bidragande förklaringar till förbättringen av denna ohållbara elevsituation. Men det kanske allra mest avgörande, menade läraren, handlade om att assistenten till skillnad mot honom själv och alla andra lärare *enbart och helt* kunde ägna sig åt den specifika eleven och hans utveckling, vilket kan säga minst lika mycket om lärararbetets begränsningar i sådana här sammanhang som om assistentens särskilda förmåga.

R: Och när den här resursen kom in så hade hon möjlighet att göra det som inte... alltså löpa linan ut på ett sätt som inte vi hade haft möjlighet att göra... Det är till *vis* del så att Maria (resursen) är fantastisk på många sätt att *ta* dom här barnen, men naturligtvis är det också så att hennes *situation* var något annorlunda. (klasslärare, åk 2, Österskolan, min parentes)

När klassläraren en tid därefter passade på att besöka sin gamla klass, såg han också till att besöka den elev som fått stå i denna berättelses fokus. Han kunde då själv konstatera att elevsituationen verkligen hade förändrats.

R: Jag var på besök där för att träffa min gamla klass och så gick jag ner till den andra för att träffa *bonom*, för att liksom få krama om honom lite grand och rufsa om honom i håret, för det är en himla god kille. Och han har – *vänt* liksom. (klasslärare, åk 2, Österskolan)

Kollektivt lärande och förståelseutveckling

De specialpedagogiska insatser som hittills har beskrivits har i huvudsak varit en sak mellan lärare och elever. Det vill säga de lärare som dagligen i sitt arbetslag brottas med elevers skolsvårigheter i en pågående och nära process av meningsskapande och sensemaking och de elever, vars skolsituation i ett eller flera avseenden ses som särskilt besvärlig. Från något håll beskrivs hur man ständigt 'bollar' med detta, de inblandade lärarna sinsemellan; allt för att söka förstå och förbättra sådant som i det här arbetet beskrivs i termer av situationella skolsvårigheter. Som lärarna i studien, att döma av berättelserna i stort, verkar mena att elevsituationen aldrig kan hållas isolerad från den sociala kontext i vilken den visar sig, ägnas mycket tid och ansträngning åt att också söka vidga och utveckla inte bara den egna, utan också omgivningens förståelse kring det hela.

Olikhetens lov – för vidgning av elevers och klassens förståelse

Ett mer övergripande arbete som bedrivs i klassrummen, och som har beskrivits från många håll, har jag valt att kalla *olikhetens lov*. Flera lärare beskriver hur de ägnar mycket tid åt att i återkommande gruppsamtal betona, att vi alla är olika, har rätt att vara olika, har olika lätt eller svårt för olika saker och därför behöver olika mycket stöd och hjälp av varandra i skolan. Någon har i ett tidigare redovisat utdrag berättat om hur hon ständigt gör gällande för sina elever, att hon ser skolarbetet som ett samspel, ett teamarbete mellan elever och lärare – i kraft av alla elevers olikheter. Syftet med detta gruppdynamiska arbete är att främja den så nödvändiga respekten för andra människor och människors

olikheter samt, inte minst, den i skolsammanhang så nödvändiga respekten gentemot sig själv och tilltron till den egna förmågan.

Från flera håll, och särskilt från en och samma skola, beskrivs hur det jag kallar olikhetens lov har blivit till något av skolans eget mantra. Sättet att hantera olikheterna blir till att åberopa dem, stödja sig på dem och hela tiden referera till olikheterna som en naturlig del av skolvardagen. Rätten till att vara i skolan på sina egna villkor och mötas av respekt för den man är betonas därför särskilt. På denna skola, vilken för övrigt var den av skolorna som har flest särskoleinskrivna elever inkluderade i den ordinarie undervisningen, tornar emellertid oron upp sig. Enligt ett nyligen fattat politiskt beslut ska särskoleverksamheten i stadsdelen återgå till att centreras till ett och samma ställe och till en och samma verksamhet. Alltså tvärtemot det som har varit och tvärtemot det som man på skolan sett vara så framgångsrikt. Huruvida beslutet har fattats av pedagogiska eller rent ekonomiska skäl, vill inte läraren med säkerhet uttala sig om, men menar, att det i alla fall allvarligt hotar idén om en-skola-för-alla. Särskilt om inte möjligheten till att själv välja skolform fortsatt ges för alla elever. Inledningen av sekvensen som följer förklaras av att det aktuella samtalet dessförinnan har kretsat kring frågan om eventuellt utpekande.⁸⁶

R: Ja, det blir det. Och vi har hört så *lite* av det där – *utpekade* här på Norrskolan. Vi har jobbat på det jättemycket, *alla* klasser, *alla* barn, med att man får lov att vara olika. Och redan i att man är åldersblandade klasser, så befrämjar man ju att man får lov att vara olika.

I: Javisst.

R: Så det känns lite jobbigt i *hjärtat* (alltså beslutet om en återgång till separat särskola), kan man säga.

I: Ja, jag förstår.

R: Sen kan man förstå att det är lättare *pedagogiskt* liksom, för det här är ju *utmanande*, kan man säga.

I: Ja, men samhälleligt kanske det är en nackdel ändå. Alltså jag kan tänka mig att det ska *finnas* (alltså renodlad särskola). Det är möjligt att man måste tillgodose det, men du borde ha rätt att *välja bort* det och ändå vara kvar i särskolan...

R: Visst!

I: ... det är nästan odemokratiskt att göra på det viset, annars.

⁸⁶ Att intervjuaren i vissa partier av denna sekvens blir onödigt frispråkig och åtminstone för ett ögonblick tycks försumma sin roll som den *aktiva lyssnaren* får ses som ett exempel på misstag i arbetet som intervjuare. Möjligen kan tiltaget ursäktas om det förstås som oförfalskat engagemang i själva frågan, snarare än att medvetet söka påverka dataproduktionen i ena eller andra riktningen.

R: Ja. Och så känner jag också. Man måste ha den rätten att välja. Det här är ingenting som jag sitter och är sur över eller att det är en prestigefråga för *mig*. För mig *minskar* det arbetsbelastningen...

I: Ja, jag förstår det.

R: ... men jag känner att valet måste få finnas för alla.

I: Ja.

R: Det ska vara *en-skola-för-alla*, och det är det inte då. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan, mina parenteser)

Av olikhetens lov följer *olika* insatser, *olika* stöd, *olika* uppgifter, vilket lätt reser frågan om begreppet rättvisa. Rättvisa kan beträffande idén om en-skola-för-alla knappast vara liktydigt med att alla gör precis samma sak eller på precis samma sätt. Detta hävdas i princip av samtliga lärare. När rättviseaspekten kommer på tal i en av intervjuerna, dvs. på min fråga om och i så fall hur omgivningen reagerar på eventuella orättvisor i eller kring klassrummet svarar en klasslärare:

R: Nej, inte ofta, faktiskt. Och det är ingen som – alltså det är inte på något sätt av elakhet eller någonting annat sådär, men ibland kan man höra nån: 'Åh, varför får han gå iväg och spela något spel, eller så.' 'Jo, för att han behöver det. Vi är olika och vi behöver olika saker.' Ofta så räcker det med att man påvisar det, för det blir mycket så man jobbar. Dom har olika läseböcker, dom har lite olika uppgifter, dom har olika matteuppgifter. Så förhoppningsvis är dom ganska *vana* vid att det är okej. (klasslärare I, åk 2, Västerskolan)

När frågan om rättvisa dyker upp i sluttampen av en ytterligare intervju svarar en annan klasslärare:

R: Jag känner att vi måste... alltså vi måste acceptera att alla är olika. Alltså det är det jag mycket försöker att diskutera, att jag tycker inte det är rättvist att alla får lika mycket hjälp. Alltså det är inte rättvist att jag sätter på plåster på alla för att en har slagit sig.

I: Nej (skrattar lätt).

R: Nej, utan jag måste göra det som *den* behöver, och det som *den* behöver, och det som *den* behöver. Och är det ett problem för honom och det inte stör oss *andra* just då, så tycker jag att det är *okej*. Och det är det vi har pratat om. Vi har försökt ta upp det ganska mycket. Men jag har ju inte gått in och sagt att så här är det med Daniel, men vi har försökt att prata om det – att man är olika.

I: Ja.

R: Och det som är *jättesvårt* för mig (alltså en elev), och som jag kan behöva *jättehjälp* med, det klarar den andre galant.

I: Ja, just det.

R: Och då är det inte rättvist att jag ger lika mycket hjälp till båda.

I: Nej – accepterar dom det (alltså eleverna)?

R: Ja, det gör dom. Jag tycker att dom är väldigt duktiga där, i alla fall det jag får höra.
(klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan, mina parenteser)

Att följa och stödja sig på olikhetens lov, som ett specialpedagogiskt grepp, kan, enligt flera berättelser, många gånger vara särskilt känsligt och kräver noggranna avvägningar. Det kan handla om att göra värderingar av vad som *kan* sägas respektive *inte kan* sägas, *bör* sägas, rent av *måste* sägas osv. En specialpedagog (med en del av sin tjänst förlagd till skolans högstadium) berättar om en pojke som kom ny till hennes skola i åk 8. Redan vid starten fick hon veta av elevens föräldrar, att han ansågs ha viss dyslexiproblematik. Att döma av det som berättades för henne från föräldrahåll hade denna skolproblematik inte tillräckligt uppmärksamats på den tidigare skolan, vilket man som elevens föräldrar starkt kritiserade. Flytten till den nya skolan hade föregåtts av en föräldranmälan till Skolverket, i vilken den tidigare skolan klandrades för att inte ha gett tillräckligt eller adekvat stöd genom åren.

Specialpedagogen – som för övrigt också var ämneslärare i svenska – hade som nyutbildad specialpedagog deltagit i en, som hon uttryckte det, ’intressant kongress om dyslexi’. Så ämnet var alls inte nytt för henne. Det var också hon som fick uppdraget att välkomna eleven och presentera honom i klassen, när han med bara någon dags varsel dök upp i sin nya skola. En tid senare, när hon bättre hade lärt känna eleven och snart själv kunnat konstatera hans läs- och skrivsvårigheter, ställdes hon inför ett svårt val. Hennes professionella bedömning var att eleven skämdes så mycket för sina svårigheter, att det *i sig* hindrade honom från att utveckla sin läsning. Ny i klassen som han var skattade hon att han aldrig skulle kunna utveckla läsningen på ett för honom optimalt sätt, med mindre man lyckades avdramatisera det hela.

Med stöd av elevens förälder (här: mamman) bad hon därför att få berätta för klassen, i avsikt att tona ner dramatiken genom att söka utveckla omgivningens förståelse. Eleven kände uppenbarligen viss tillit till sin nya lärare och accepterade detta. Till sin hjälp visade hon en film som handlade om olika kända (och i flera avseenden framgångsrika, får man anta) personer, vilka alla hade liknande dyslexiproblematik. Specialpedagogens vågade utspel verkar så långt berättelsen sträcker sig ha fallit väl ut. På min fråga om hur eleven tog det hela och om hur det togs emot av omgivningen, svarade hon:

R: Javisst, det var ingenting. Och *då*, när *detta* hade hänt, då blev han helt – annorlunda.

I: Ok.

R: För då hade han kommit *igenom* det här. Och sedan kunde vi i arbetslaget stötta honom på olika vis både med matten, och jag hade ju då svenska och vi läste ihop. Jag

läste och han läste, vi gick igenom ord, jag läste bara ibland. Vi höll på, så vi kom igenom vad heter den nu... boken som är så bra... engelsk, som handlade om världskriget... jag kommer inte ihåg det nu, men det var enastående roligt att göra det. (specialpedagog II, Söderskolan)

Hon tolkade och beskrev det som att eleven därefter kunde vara mera avslappnad i förhållande till lässvårigheterna, slapp att hela tiden hitta strategier för att söka dölja dem, och kunde på så vis ta itu med saken på ett annat sätt. Senare, berättade hon, kom han för övrigt att ingå i skolans elevråd, vilket måhända nämndes för att ytterligare betona framgången i det hela. Hon var emellertid noga med att poängtera att eleven befann sig i en väl fungerande klass, som hon själv som lärare kände väl och hade stort förtroende för. Utan detta förhållande hade hon inte ens övervägt att göra just så.

I ett annat fall med vissa likheter, men ändå så olikt, beskriver en klasslärare hur en särskoleinskriven elev med diagnosen Downs syndrom aldrig tycktes vilja höra talas om människors olikheter, inte ens uttryckt i mera allmänna ordalag. Hon berättar hur han hela tiden kämpade med att vilja vara som alla andra, han ville helt enkelt inte acceptera omständigheterna såsom de framstod. Detta förhållande fick hans klasslärare att i sammanhanget hålla tillbaka lite på sitt resone-mang om allas olikheter, och allas rätt till att vara just den man är.

R: Och han kunde inte liksom acceptera sina... även om vi andra kunde acceptera hans olikheter, att han var olik gentemot dom flesta andra, eller var annorlunda, hade *sina* begränsningar.

I: Ja.

R: Men *själv* så ville han inte. Han kämpade med detta *hela tiden* – att bli som dom andra. Och han blev väldigt *frustrerad*, gång på gång och ju äldre han blev, när han insåg att: 'Usch, jag kommer till korta, liksom. Jag kan inte uttrycka mig, jag förstår inte riktigt alltid vad dom gör och vad som händer.' (klasslärare, åk 4-5, Norrskolan)

Vidare kan arbetet i dessa sammanhang handla om att lära omgivningen att åtminstone emellanåt avstå från att kommentera det (dvs. det allmänt sett överenskomna, felaktiga, regelöverträdande eller liknande) som en elev har gjort eller gör. Det gäller med andra ord att lära eleverna att man ibland kan ha ett visst överseende genom att lätta lite på nitiskheten beträffande skolans eller klassrummets generella överenskommelser och gemensamma spelregler. Detta för att inte onödigt mycket och hela tiden utsätta den som kanske har allra svårast att följa dem. En klasslärare förklarar också för sina elever, att det ju faktiskt inte i första hand är deras uppgift att upprätthålla ordningen genom att regelbundet klandra på en annan klasskamrat, utan istället hennes egen i kraft av rollen som lärare och ansvarig.

R: Det var jättemånga i början som klagade på honom, och pekade ut honom. Men då sa jag till dom, att om ni ger honom uppmärksamhet så är ni också delaktiga. Alltså det blir ännu rörigare om alla säger till, så låt *mig* ta den rollen.

I: Mm.

R: Det är ju inte ert jobb. Ni är här för att lära er saker. Mitt jobb är att se till att det är lugn i gruppen och att alla är fokuserade. Sen är det någon som inte är det, så låt mig få den rollen. För annars blir ni ovänner. (klasslärare II, åk 3-5, Centrumskolan)

Ibland kan det *stöd* som söks från omgivningen vara av det mera direkta slaget. En klasslärare beskriver en av sina elever som väldigt impulsstyrd, vilket inte sällan skapar problem i det sociala samspelet. Saker tenderar att hända så snabbt i och kring honom, att han inte alltid förmår uppfatta, hur andra i omgivningen förstår och upplever situationen. Läraren tolkar och gör också bedömningen, att eleven generellt sett har vissa svårigheter i det att läsa av andras ansiktsuttryck, särskilt när han är i situationer av affekt. Utdraget visar hur hon söker göra en uppblussande konflikt till en pedagogisk lärandesituation, utan att fördenskull vilja peka ut elevens svårigheter.

R: Men vi kan också ha dom andra barnen, för han kan ju inte läsa av känslouttryck i ansiktet eller i ord. Är han (Josef) uppe i varv hinner han ju inte alltid läsa av vad andra tänker. Och då kan man behöva hjälp, genom att säga: 'Om du *tittar* på Kalles ansikte nu, hur tycker du att han ser ut?' (läraren) 'Ja, men han ser inget ut.' (Josefs svar) 'Hur känner du, Kalle?' (läraren) Så att *andra* verbaliserar för att hjälpa honom, fast *utan att säga* att Josef har väldigt svårt för att förstå hur du mår. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan, mina parenteser)

För att värna rätten till allas utveckling kan man som ansvarig lärare emellanåt tvingas att gå ganska långt, och då åtminstone för ett ögonblick åsidosätta dialogen som pedagogiskt verktyg. Om detta berättas från flera håll, framför allt i samband med återkommande provokationer elever emellan. Där inte samtal med berörda elever verkar ge resultat, måste man ibland mera bestämt göra gällande, att det helt enkelt inte är *okej*, att, som en lärare uttrycker det, 'trigga igång honom'. Förstår man att eleven lätt hamnar i situationer av affekt, har man en skyldighet att åtminstone inte framkalla eller onödigt förvärra situationen. Flera lärare berättar också om att de lägger stor vikt vid att utveckla, alternativt inskräpa förståelsen för att medvetna provokationer kan vara nog så allvarliga som själva yttringen eller reaktionen i sig.

Det egna arbetslagets lärande

Att vidga förståelsen handlar inte bara om att utveckla andra, utan minst lika mycket om att vidga den egna förståelsen i den närmaste kretsen, dvs. i den lilla grupp om några få lärare, som dagligen möter elever i situationella skolsvårig-

heter. Om detta handlar åtskilliga berättelser, och ännu fler av de många mer informella samtal, som fördes mellan respondenterna och mig under mina skolbesök. Berättelserna är därför många, där man talar om en närmast okuvlig vilja till att bättre förstå situationen genom att pröva vissa grepp, analysera dess följder, pröva *nya* grepp och så vidare. Detta måste fördenskull inte resultera i att problemen i allt löses. Ibland tycks det vara så – det finns flera berättelser som slutar i ett slags lyckligt slut – men långt ifrån alltid. En del av detta vidare arbete kan sägas vara ad hoc-betonat till sin karaktär, medan annat är organiserat i lite mer stabiliserande och mer formaliserade rutiner.

Varje åtgärdsprogram som upprättas beskrivs vara ett resultat av en intern utredning, mer eller mindre formellt utförd. I förekommande fall görs, inom den enskilda skolan, därför en hel del kartläggning, klassrumsobservationer, observationer av det sociala samspelet osv. Interna utredningar av det mer formella slaget, psykolingvistiska tester och liknande görs företrädesvis av skolans specialpedagog men i förlängningen också av skolpsykolog eller annan expertis. En specialpedagog berättar exempelvis hur, hon i sitt arbete emellanåt, och då i samband med utvecklingssamtal, kan ge föreslag på ett så kallat ITPA-test⁸⁷. Skälet till detta är att bättre söka reda ut inte bara en elevs eventuella svagheter beträffande skolrelevanta förmågor, utan också vederbörandes särskilda styrkor. I exemplet nedan märks föräldrars inledande skepticism vid ett sådant samtal, men de låter sig snart övertygas om att specialpedagogens förslag enbart syftar till att lära henne och lärarlaget mer om vad som kan vara särskilt typiskt och vad som kan och bör göras. Av utdraget framgår hur hon betonar att det är föräldrarna själva som förfogar över resultatet. Det vill säga att de själva avgör, i kraft av att vara elevens vårdnadshavare, om resultatet ska nå längre än till den berörda specialpedagog, som distribuerar och analyserar testet i fråga. Föräldrarna avgör alltså, i det här fallet, om resultatet ens ska gå vidare till elevens klasslärare.

R: Och då sa jag att jag kunde börja testa henne med ITPA, bara för att se starka och svaga sidor. Sen kunde vi se på det resultatet för att se om vi behövde gå vidare.

I: Mm.

R: Och först var dom lite... dom visste inte riktigt om dom skulle säga ja eller nej. Då pratade jag med dom och sa att det är *dom* som äger *resultatet*. Det finns ingen anledning alls att vara orolig. Och jag sa att ni kan fundera på detta, ni kan fundera på detta *nån vecka*, om ni vill, och sen komma tillbaka till mig och tala om hur ni vill göra. Och *inget tvång*.

⁸⁷ "Illinois Test of Psycholinguistic Abilities", ett analytiskt, standardiserat testmaterial som syftar till att identifiera såväl visuella/auditiva styrkor som svagheter i språklig medvetenhet, vilket i sin tur förväntas ge implikationer på t.ex. individens läsförståelse.

I: Nej.

R: Och då hade jag också talat om för dom, att det är sånt som sker då och då. Att vi ber att få testa någon, *därför att* vi vill kunna hjälpa barnet på absolut bästa sätt.

I: ITPA visar ju på starka sidor, såväl som på svaga naturligtvis.

R: Ja. Javisst! Och, vi hade nog ett en timmas långt samtal, och redan när pappan kom tillbaka in efter att ha parkerat om bilen, så pratade dom på sitt eget språk och så sa dom att: 'Jo, men vi är positiva till detta.'

I: Alltså samma dag?

R: Ja. Då kände vi att vi hade deras *förtroende*. Och då gjorde vi det. Och då visade det sig av ITPA-testet... jag förstod av ITPA-testet att hon hade en del mycket svagare – sidor. Och sen vissa *starka*. Så det var ju roligt att kunna tala om för dom, vad hon var duktig på – och vad hon inte var så duktig på. (specialpedagog, Västerskolan)

Att handledning är en central term i det interna lärandet och försöken till förståelse kring skolsvårigheterna, framkommer också av berättelserna. Det verkar emellertid inte handla så mycket om formella handledningsmöten mellan t.ex. specialpedagog och klasslärare. Samtalen mellan dessa verkar istället vara mera pågående, fortlöpande och mindre formmässiga. Däremot beskrivs, om än i bara en enda berättelse, om en mer planerad och strukturerad handledning av specialpedagog, men då enbart till olika mer eller mindre varaktiga elev-assistenter. Det dagliga mötet och möjlighet till daglig kommunikation sinsemellan verkar ha en tendens till att kontakterna mellan lärare och specialpedagog tas mera direkt och ad hoc. Elevhälsomötena verkar istället få stå för det formella och regelbundet återkommande i dessa sammanhang. En regelbundenhet som på flera håll handlar om varannan vecka och på något håll så ofta som varje vecka. I det enda fall en klasslärare berättar om en mera formell, schemalagd handledning av just en specialpedagog, kom den senare externt ifrån och anlätades då i kraft av sin speciella kompetens om autism.

I de övriga fall extern handledning nämndes, kunde det röra sig om konsultation av rehabiliteringspersonal, men framför allt om handledning ledd av skolpsykolog. Det verkar rent av vara så i dessa sammanhang att handledning av skolpsykolog kan vara vanligare än intern pedagogisk handledning, åtminstone vad gäller formell och schemalagd sådan. Om så är fallet torde en del av förklaringen vara av direkt praktisk natur. Till skillnad mot de specialpedagoger som deltog i studien hade man som skolpsykolog inte sin huvudsakliga anställning knuten till en enda skola, varför mötena sällan kunde hållas ad hoc-mässiga utan av rent praktiska skäl måste inplaneras och organiseras i förväg. Vidare kan sägas att arten och graden av de specialpedagogiska skolsvårigheter, som så här långt har beskrivits i denna studie, i sig kan förklara efterfrågan på skolpsyko-

logisk kompetens. När ämnet skolpsykologisk handledning dyker upp, vilket det också gör i flera berättelser, kan det komma från såväl klasslärare som specialpedagoger och i något fall också från ansvarig rektor. Några beskriver hur man ofta tycker sig få nya idéer och utvecklas i sin lärarroll via de av skolpsykologen handledda samtalen – ofta kretsande kring det mest svårlösta i det pedagogiska arbetet. Men lika viktigt verkar det vara att få stöd, bekräftelse och stöttning i sitt sätt att arbeta – även om skolpsykologen långtifrån alltid kan säga vad som är absolut bäst att göra. En klasslärare beskriver emellertid, hur hon, genom rådgivning från skolpsykologen, tycker sig ha fått upp ögonen för något som hon inte förut såg.

R: Det är inga lätta grejer du hamnar i. Och då gäller det att få den här tiden till handledning. Jag hade *aldrig* kommit på detta själv. Det hade jag aldrig gjort. Och jag tror inte att mina kolleger hade uppmärksammat mig på detta heller. (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan)

På min direkta fråga om hon kunde veta att psykologens sätt att se på situationen var det absolut rätta, svarade hon att det kunde hon ju förstås inte veta. Skälet till att hon så tog till sig tesen som handledaren kastade fram, förklarar hon med att det hela verkade högst rimligt, dvs. skapade mening, utifrån hennes och arbetslagets egna iakttagelser. Även om mycket fortfarande var oklart kring den elevsituation som diskuterades också efter mötets avslutande, sågs handledningen som ett slags stimulans för den fortsatta förståelsen och det fortsatta arbetet.

R: Men jag tänker på vikten av handledning, att du kan få se det från ett annat *håll*. Man *kan* inte det när man är inne i det.

I: Nej.

R: Man behöver det här ibland att man får liksom, ja nån *annan* får säga och nån *annan* får tycka. Jag tror att det är *jätteniktigt*.

I: Ja – och vissa saker kan man få bekräftat?

R: Mm, precis.

I: Och det är väl inte för att man liksom ska sträcka på sig, utan det handlar väl mera om att då är jag inte alldeles fel ute?

R: Nej, och då behöver man *höra* det med. För det var det vi pratade om förut, det är så mycket snabba beslut. Och man är väldigt snabb på att kritisera sig *själv*.

I: Ja, just det.

R: För att ibland så blir inte alla snabba beslut rätt.

I: Nej.

R: Och då är man väldigt snabb, eller *jag* är väldigt snabb på att anklaga mig själv, att *fasiken* du kunde gjort på ett annat sätt. (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan)

En specialpedagog tar en annan väg för att stimulera och söka utveckla det interna lärandet. Vid sina vandringar mellan de olika klassrummen söker hon samla in och dokumentera och framför allt sprida de goda pedagogiska idéer, insatser och elevbemötanden hon ser inom skolan. Hon menar, att det är viktigt att inte förbise den egna skolans latent eller presumtiva kompetens, och ser det som sin uppgift att uppmärksamma och lyfta de goda exempel som hennes lärarkolleger stundom får till – särskilt om det sker i hanterandet av en komplicerad lärandesituation. Med den konkreta situationen som direkt underlag, kan möjligheter ges till progressiva lärandesamtal, menar hon. Hennes strategi är lätt att förstå, särskilt när hon uttrycker: 'Jag kan ju säga vad *gör* ni, så här kan ni inte hålla på. Det kan jag ju säga, men vem blir *glad* av det?' (Alltså, underförstått: det duger inte att säga till en kollega vad hon *inte* ska eller borde göra, om man vill få till en förbättring av praktiken.) Inte ens för en specialpedagog – som andra ändå vet har något av en ledaruppgift på skolan – tycks detta vara ett användbart verktyg. Genom att istället få syn på och uppmärksamma de goda och kloka exemplen som alltemellanåt ändå görs i klassrummen, skulle man här kunna tala i termer av mera systematiserat meningsskapande. Specialpedagogen fortsätter:

R: ... jag kan observera en pedagog och om den pedagogen är en modell så använder vi den modellen: 'Idag såg jag när du gjorde så här, och då lyckades du med den eleven väldigt bra. Hur tänkte du då?'

I: Mm.

R: Det är dom här pedagogiska diskussionerna då. För man vill att det bemötandet kan hjälpa nästa elev, och det förhållningssättet kan möta en tredje elev. (specialpedagog, Centrumskolnan)

En klasslärare varnar emellertid för faran av att inte tillräckligt skilja på vad som är skolans uppgifter och vad som är andra professioners. I iveren att bättre vilja förstå är det lätt att gå händelserna i förväg, menar hon. Hon uppmärksammar därför och tar stöd av den specialpedagogiska arbetsgången man har på hennes skola. Specialpedagogen och vidare elevhälsoteamet kopplas här in först efter det att lärarlaget runt en elev och situation har gjort allt man kan för att *förstå* och *söka lösa* situationen av egen kraft. Skolan kännetecknas, enligt klassläraren, av en tydlig gång och rollfördelning härvidlag, vilket hon ser som en bra väg att gå.

R: Ja. Och det tycker jag är bra, för faran är att vi lärare sätter oss över vår profession och blir något slags kvack-psykologer, och ska berätta för föräldrar eller barn att det här tror vi är det eller detta. Och då är vi ute på väldigt djupt vatten.

I: Ja, och det aktar ni er *väldigt* för, eller?

R: Ja, jag tycker *det*. Sen kan ju jag med min långa erfarenhet ändå känna igen en elev som är i en viss svårighet, visst kan jag känna igen det i ett barn som jag haft tidigare

som kanske har fått en diagnos. Så det är ju inte så att jag är som ett blankt papper där förstås.

I: Nej.

R: Men jag vill så länge som möjligt tänka i andra banor. Och absolut innan dess att de har kommit en diagnos eller testning som bekräftar det som jag har tänkt.

I: För det är inte ditt jobb, kan man sammanfatta det så?

R: Det *är* inte det. (klasslärare II, åk 2, Västerskolan)

Kommunikation med övriga lärare

Som beskrivits tidigare kan en del av inslagen i de specialpedagogiska elevsituationerna förstås i termer av brister i den vuxna omgivningens förståelse och insikt i problematiken. Ett sätt att reducera eller förebygga sådana brister blir då att sprida relevant och i sammanhanget närmast nödvändig information till andra kolleger på skolan, vilket i en mening kan ses som ett sätt att överbrygga alltför lösa kopplingar inom verksamheten. Det är knappast rimligt att alla på skolan kan ha det nära lärarskap, och en djupare förståelse för varje situationell skolsvårighet, särskilt inte på stora skolenheter. Flera specialpedagoger, men också enskilda klasslärare eller mentorer, nämner detta som en viktig insats, även om det som då måste sägas kan vara av det mer känsliga slaget. Det handlar då inte längre om ett val utan ses närmast som ett måste. Att *inte* samtala med andra berörda om sådant som kan underlätta för en specifik elev är att inte riktigt göra sitt jobb, menar man från vissa håll.

Om skolor i regel karakteriseras av löst kopplade system (Weick, 2001) – med många lärare och elever i oräkneliga interaktioner och sammanhang – är det inte alltid alldeles lätt att få till en total samsyn. En specialpedagog låter oss här ana att skolans verksamhet kan vara nog så spretig i sina olika delar, vilket ibland kan ställa frågor kring hennes möjligheter att kunna utföra sitt arbete. I något fall hade hon näst intill tvingats ge upp idén om ett utvecklat samarbete med en annan lärare. Hon tyckte att hon hade prövat allt, dvs. alla de specialpedagogiska och särskilda verktyg hon förfogade över. Men inget tycktes så långt ha kunnat överbrygga skillnaderna i pedagogisk grundsyn de båda lärarna emellan. Även om specialpedagogen här uttrycker sig i något kryptiska ordalag, torde budskapet framgå.

R: Jo, för man tycker ju ändå att vissa saker kan man göra på organisationsnivå, vi kan ha kvällsmöten, fortbildningar och utbildningar som liksom ska regna ner över alla. Men... man kan leda hästen till vatten, men man kan inte tvinga den att *dricka*.

I: Nej. Nej, just det.

R: Så är det ju, va. Hur mycket man än vill kalla sig en inkluderande skola, med ett sådant synsätt att man försöker tänka att vi ska ha *en-skola-för-alla*, så är det ju inte – ett jämnt lager över det hela. (specialpedagog, Norrskolan)

I brist på samsyn och förståelse de båda pedagogerna emellan valde hon att i huvudsak lägga sina specialpedagogiska ansträngningar mera direkt på den elev-assistent, som verkade i klassen och för den elev som här stod i berättelsens fokus. Detta, menade hon, fick bli det sätt på vilket hon kunde nå fram med sitt specialpedagogiska arbete i just detta sammanhang. Även om det var långt ifrån optimalt, och hon såg det lite som ett personligt misslyckande, hade det ändå fått bli så.

Av berättelserna framgår att det mestadels är den som menar sig känna eleven bäst eller den som har ett visst huvudansvar för eleven, som först tar på sig uppgiften att samtala med berörda andra. I grundskolans yngre åldrar är det av förklarliga skäl oftast klassläraren själv som, i kraft av sin dagliga kontakt med eleven, vanligtvis utvecklar en sådan relation, ett nära lärarskap. I grundskolans högre åldrar, med många olika lärare och lärarbyten, verkar inte sällan specialpedagogen eller specialläraren vara den som får försöka utveckla närheten till och därmed bära något av huvudansvaret för vissa elever. Några specialpedagogers och speciallärares berättelser berör detta, och bör nog förstås i termer av tradition och skolstruktur. Det vill säga ju äldre elever, desto fler lärare; och ju fler lärare, desto mindre daglig närhet mellan lärare och elev.

En specialpedagog, verksam också på högstadiet, beskriver det därför som sin uppgift att exempelvis få olika lärare att särskilt stödja 'hennes' elev i klassrummet, men helst utan att det blir uppenbart för andra elever i omgivningen. Just oron för att bli utsatt för andras granskande blickar i klassrummet genom att där särskilt uppmärksammas, upplevdes av eleven som det kanske allra största problemet. Den specialpedagogiska insatsen blev då till att söka få lärarna att verka utan att synas. Risken var annars stor, menade specialpedagogen, att eleven inte skulle begära så mycket stöd av sina lärare, som hon enligt specialpedagogens egen bedömning behövde.

Vidare berättar en speciallärare om hur han kan direkt avråda en specifik högstadielevs alla lärare till att låta eleven exempelvis läsa högt i klassrummet. Elevens läs- och skrivförmåga beskrivs i termer av svår dyslexi, och mycket av skolans skriftliga uppgifter får han därför göra muntligt, inte sällan tillsammans med och med stöd av den berättande specialläraren. Eventuell högläsning i det ordinarie klassrummet ser specialläraren som något av en orimlighet för eleven och beskriver det i sammanhanget som att det skulle vara rent av oetiskt. Det vore, menar han, att utsätta eleven för alltför mycket press.

R: Första gången (som de träffades) sa han att det var ingen idé att läsa texter, det var värdelöst, va.

I: Han får läsa högt för dig då?

R: Just det.

I: Jag gissar på att han kanske inte så mycket får läsa högt i klassen?

R: ALDRIG!!

I: Och det är medvetet?

R: Det är medvetet. Jag har gått ut och sagt till *alla*. (speciallärare, Västerskolan, min parentes)

Däremot, som framgår, arbetar specialläraren för att eleven ska utveckla sin läsning genom att de läser högt tillsammans vid de tillfällen de träffas en-till-en. Det vill säga där ingen annan lyssnar. Genom själva högläsningen, menar han, ges, utöver lästräningen i sig, ett underlag till fortsatta samtal och fortsatt språkutveckling och inte minst ser han det som ett sätt att bryta ner motståndet och oviljan till att läsa överhuvudtaget.

Ett exempel på en mera strukturell, institutionaliserad och förebyggande variant av att söka vidga omgivningens förståelse, ges av en klasslärare när hon berättar om klassens så kallade vikariepärm. I hennes minst sagt heterogena klass, där det i runda tal för hälften av eleverna hade upprättats åtgärdsprogram och då för flera med exempelvis autismproblematik, sågs vikariefrågan som en återkommande och alltid lika kritisk fråga. Även om man i förekommande fall för kontinuitetens skull strävade efter att få samma vikarier varje gång, var det svårt att i praktiken få till det så. Många gånger valde man därför att inte ersätta den frånvarande läraren med en utomstående, utan gjorde istället interna omflyttningar ad hoc. Detta förklaras i termer av att undvika de negativa effekter som en tillfällig vikarielösning mer eller mindre alltid gav upphov till i detta, redan för den erfarna klassläraren, mycket svåra arbete. I de fall man likväl tvingades kalla in externa vikarier hänvisade man dem till att först läsa igenom vikariepärmerna, där endast det mest väsentliga kring vissa elevers skolsvårigheter togs upp. Av sekretesskäl och andra etiska grundval fick man vara endast knapphändig och mycket försiktig med vad som skrevs. Men utan denna grundkurs, motiverade man, skulle vikariejobbet bli näst intill omöjligt att utföra; och, framför allt, med säkerhet drabba den elevgrupp i klassen, för vilken det upprättats åtgärdsprogram.

Mycket av skolproblematiken verkar förebyggas genom att uppmärksamma kolleger på särskilda riskmoment i de mer öppna rummen på skolan. De mindre lärar- och vuxenstyrda aktiviteterna i samband med exempelvis raster åter-

kommer i flera berättelser som kritiska aspekter av en del elevers hela skoldag. Följande utdrag är en fortsättning på en tidigare redovisad intervjusekvens, där eleven i anslutning till en närmast okontrollerad vrede och konflikt, stannade inne med sin lärare under en del av rasten.

I: Men nu är han ute?

R: *Nu* är han ute. Nu var han jätteglad idag.

I: Har ni någon som har extra fokus på honom, när han är ute på rast?

R: Nej, det har vi inte. *Igår* hade vi det, när han sen gick ut, för då sa jag det till dom som var rastvakter, att nu måste ni punktmarkera honom. Han ska vara intill er. Det är liksom ordern för att han ska få vara ute överhuvudtaget. Och då blev det ett skifte där på rastvakterna, så då informerade jag ju båda rastvakterna.

I: Ja, det är ju en åtgärd det också, inte oviktig, för rasterna är väldigt problematiskt många gånger, eller?

R: Ja, *jättemycket*. Och det är ju rasterna han har svårt med. Det är då allt oftast händer. Och det är biverkningar från rasterna som kommer in. (klasslärare I, åk 3-5, Centrumskolan)

Skolledningens roll i det specialpedagogiska arbetet

I de fall skolans rektor blir inblandad i de direkt specialpedagogiska ärendena handlar det vanligtvis om fortlöpande elevhälso(team)möten (EHT). Rektoreernas berättelser skiljer sig därför från övriga pedagogers, i det att de mer rör sig på det skoladministrativa planet, också gällande specialpedagogik. Detta ses inte i sig som särskilt förvånande, då elevarbete i direkt pedagogisk mening sällan ingår i rektorns roll. Utöver rektorns mer eller mindre givna roll i skolans EHT-möten, som åtminstone på något ställe hålls så ofta som en gång per vecka, har man från ledningens håll som regel distribuerat det direkt operativa ansvaret för kategorin elever-i-behov-av-särskilt-stöd till sin respektive skolas lärare i allmänhet och specialpedagoger i synnerhet.

Samtliga fem skolor har minst en formell ordning, ofta flera, beträffande den specialpedagogiska organiseringen. I centrum står här skolans EHT-möten. Oavsett vilken modell⁸⁸ eller ordningsgång man i övrigt tillämpar, syftar de i allt väsentligt till att utgöra underlag till dessa fortlöpande EHT-möten. Av rektors-

⁸⁸ En skola har t.ex. utformat en flerstegsmodell beträffande elevhälsan, där skolans samtliga elever finns upptagna med namn. Genom att *alla* elever uppmärksammas ur en elevhälsoaspekt, åtminstone en gång per termin, avser man att minimera riskerna att någon förbises. En annan skola tillämpar ett slags referens- eller rekommendationsförfarande, där elever-i-behov-av-särskilt-stöd (eller som jag vill kalla det: elevsituationer-not-played-by-the-rules) anmäls till EHT-mötet. Ytterligare en skola ägnar sig åt t.ex. så kallad läs-screening redan under vårterminen i åk.1, i avsikt att uppmärksamma tidiga tecken på ev. språk- och/eller lässvårigheter.

intervjuerna att döma verkar det i huvudsak vara likartat organiserat på de flesta skolorna. Som regel träffas skolans rektorer, specialpedagoger, skolsköterskor och kuratorer för att fortlöpande informera sig om och diskutera komplicerade elevärenden. Vid behov deltar också en ofta externt placerad skolpsykolog och i förekommande fall ytterligare personal från skolhälsovården och socialtjänsten. Vid varje möte deltar också berörda klasslärare, mentorer eller andra genom att ge en föredragning av sitt respektive elevärende. Syftet med mötena sägs vara att lära, skapa eller vidga förståelsen internt. Sällan eller aldrig finns här ett givet svar på, vad problemen i grund och botten handlar om; och i konsekvens med det är det än mindre givet vad som då bör göras. Det berättas om hur man vrider och vänder och söker utreda saken tillsammans. Även om rektorn i inledningen av citatet som följer ger sken av att man i gruppen tycks veta vad som bör göras, förstår man av dess avslutning att det ofta är mer osäkert och således handlar om ett försök till att nå en gemensam förståelse av situationen som sådan.

R: Och då ska vi kunna responda på det (elevärendet): 'Nej, men du måste träffa föräldrarna som lärare en gång till, eller du måste göra det här'. Eller så säger Marianne (specialpedagogen): 'Jag kommer och sitter med i klassen. Eller här måste vi göra någon typ av test'. Eller skolsköterskan kommer in, om det handlar om motorik. Och så får man försöka *bena* lite. Ja, det blir ju ett slags *utredning* vi gör internt, så att säga. (rektor, Västerskolan, mina parenteser)

Rektorerna på de medverkande skolorna menar överlag att dessa frågor om elevhälsa alltid är bland det mest centrala i skolarbetet. En av dem poängterar rent av att elevvården är den 'första stora ansvarsbiten som arbetslaget har'. Och detta gäller först och främst för de närmast ansvariga lärarna, men i förlängningen, menar hon, berör det också hennes eget arbete som rektor. Elevhälsoarbetet bedrivs således på båda dessa nivåer i verksamheten, men på lite olika sätt. Eftersom rektorns uppgift är att leda hela verksamheten, är hon alltså ytterst ansvarig också för den specialpedagogiska organiseringen, och detta ansvar är inget man säger sig vilja vika undan från. Tvärtom talar samma rektor om hur de specialpedagogiska frågorna också är en del av skolledarens dagliga arbete, internt genom i första hand EHT-mötena, externt genom kontakter uppåt i den rådande strukturen, exempelvis i form av begäran om ytterligare resurser eller liknande ärenden.

Allt som görs på denna högre nivå inom den specialpedagogiska organiseringen, syftar i slutändan till att utveckla förståelsen och handlandet i det direkta arbetet. Så beskriver i alla fall i stort rektorerna sin del i det specialpedagogiska arbetet. I det vardagliga arbetet, och som ett slags länk mellan lärarlagen och rektorn, litar man emellertid framför allt till sina specialpedagoger. Ingen av

rektorerna menade sig kunna ha så direkt och nära kontakt med den dagliga verksamheten, att man kunde alla detaljer, därav – vilket alltså var genomgående för samtliga fem skolor – den nära samverkan mellan specialpedagog och rektor. På motsvarande sätt uttrycker snart sagt alla specialpedagoger, att de har fått ett tydligt mandat från sin respektive rektor. Också flera klasslärare berättar, hur de känner ett i grunden starkt stöd för sitt sätt att arbeta från skolans ledning, även om deras rektor av förklarliga skäl inte alltid kan vara en del av det dagliga arbetet. En klasslärare berättar emellertid att hon gärna tar stöd och råd av sin rektor inför t.ex. särskilt känsliga och svåra föräldrasamtal.

R: Mm. Och då är vi glada över att ha en rektor som har en tydlig pedagogisk kunskap, som påminner om hur vi klasslärare tänker kring barnen. Och det här med omsorg kring barnen, och att alla barn ska få vara här i våra klasser, oavsett sina behov.

I: Mm.

R: Och vi upplever att går man till henne och har ett förslag, så får man oftast igenom det om man kan motivera det. Hon stöttar det arbetet som vi *gör*.

I: Ja.

R: Sen är det så att... Hon möter väldigt *bra* och är det ibland så att man känner att nu är det svårt med *tid*, för jag hinner kanske inte skriva saker. Eller om det är svåra *kontakter*, så kan man få hjälp av henne. Det är inte alltid hon behöver sitta vid min sida när jag har ett föräldrasamtal, fast det kan ändå vara ett stöd. Alltså hon kan ställa bra frågor till mig *innan* jag ska ha ett svårt föräldrasamtal, som gör att jag känner att jag *kan* ju detta eller jag är *trygg* i detta.

I: Mm.

R: Och det kan vara lite skönt att ha det. Det är inte så att jag känner att jag behöver det jämt och ständigt, men *ibland* är det lite skönt att bara få – lite påfyllning utifrån. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan)

Rektorn som här avses *bekräftat* från sitt håll denna närhet till elevsituationerna på den relativt lilla skola där hon är högst ansvarig och ser ett stort värde i att kunna upprätthålla detta. Utöver samarbetet med medarbetarna på skolan internt, där specialpedagogen särskilt uppmärksammas, för hon själv fortlöpande och meningsskapande samtal med skolans psykolog. Skolpsykologen dyker regelbundet upp i samband med EHT-mötena men övrig tid, berättar rektorn, finns hon ofta tillgänglig per telefon. Att på så sätt kontinuerligt ha tillgång till uppföljande samtal beträffande de mest angelägna elevärendena, ser rektorn som ett mycket viktigt inslag i den specialpedagogiska organiseringen.

I: Menar du... På den här lilla skolan, har ni möjlighet att ha lite mera *nära* samtal.

R: Ja, ja.

I: Finns det ett värde i det?

R: *Mycket stort värde. Mycket stort värde. Och där... alltså den andra personen som jag lutar mig väldigt mycket emot – dels är det ju specialpedagogen – men den andra tunga personen det är vår skolpsykolog – som inte sitter där bara för utredningars skull. Det är också en person som vi för samtal tillsammans med. 'Vad tror du om detta? Nu gjorde vi så här, och då blev det detta. Hur skulle vi kunna... nu tänkte Eva [specialpedagogen] och jag detta, skulle vi kunna göra så då?' Och vitsordar hon det då, så är det bra – alltså förstår du? (rektor, Norrskolan, min parentes)*

Föräldrar och vårdnadshavare

Kretsen också utanför den direkta omgivningen i själva skolan, t.ex. elevers föräldrar och vårdnadshavare, kan då och då bli föremål för lärares strävan efter en vidgad förståelse kring en specifik elevsituation. Och detta kan gälla i såväl rådfrågande som rådgivande, men alltid i huvudsakligen utredande sammanhang. En klasslärare berättar att hon till och från har sett sig närmast tvingad till att tala inte bara med de berörda elevernas vårdnadshavare utan också med andra än de direkt berörda, i syfte att öka förståelsen och i förekommande fall söka minska någras uttalade oro för sina barns skolsituation. Särskilt nämns ett fall där flera föräldrar uttryckte oro för i sin tur sina respektive barns ängslan över andra elevers aggressionsyttringar i skolan. Det gällde emellertid att gå mycket försiktigt fram, och med inte minst också den utpekade elevens bästa för ögonen. Beträffande direkt berörda föräldrar, dvs. föräldrar till elever här inblandade och beskrivna i det jag kallar situationella skolsvårigheter, är man möjligen än försiktigare. Som regel manar de berättande lärarna till stor försiktighet i samtalen med föräldrar, då det i mycket gäller att välja sina ord med omsorg och förståelse om den andras relativa utsatthet. En ensidig informationsgång från skolan till hemmet är knappast att tänka på i dessa sammanhang. Och risken tycks alltid vara överhängande, att ett enda aningslöst eller illa formulerat yttrande kan ge besvärliga konsekvenser, för den fortsatta relationen mellan skola och hem.

I en berättelse beskrevs emellertid hur föräldrar – med stöd av läraren – hade valt att berätta om sitt barns funktionsnedsättning på, som i det här aktuella fallet, ett föräldramöte. Man hade från föräldrahåll beslutat sig för att det som kom att sägas närmast *måste* sägas för att underlätta och vidga andras förståelse kring det egna barnets situation och beteende i skolan. Om så inte gjordes skulle deras barns skolsituation kunna bli än mer utsatt. Syftet med detta var förstås att inte bara öka andra föräldrars allmänna kännedom, utan i sin tur också deras barns specifika förståelse för det som kan utgöra särskilda skolsvårigheter för en klasskamrat. Det hela beskrevs av klassläraren som mycket känsligt och det gällde också här att gå mycket försiktigt fram. Hon var därför noga med att

betona att det här var föräldrarna själva, som hade tagit initiativet till detta känsliga samtal, inte hon själv som lärare.

Även om täta samtal med föräldrar i det ideala fallet kan ses som en dialog, ett ömsesidigt utbyte av erfarenheter och ömsesidigt lärande, handlar det trots allt om en hel del information från skola till hem. Initiativen till samtalen verkar också i huvudsak komma från skolans håll. Någon berättar om hur man under en period hade avtalat tid för telefonkontakt med hemmet en gång per vecka, men att det gick bra att ringa oftare ändå om situationen så krävde. En annan berättar om att man som klasslärare under en tid hade kontinuerliga träffar med familjen: elev, mamma och pappa, en gång per månad. Det berättas vidare om hur man i sin iver att rapportera till hemmet – vilket för övrigt var en del av avtalet i elevens åtgärdsprogram – lätt kan glömma bort hur det tas emot. En specialpedagog blev varse detta, när hon lade märke till en detalj i förälderns omedelbara reaktion. Denna uppmärksamhet fick henne sedermera att ändra strategi vid samtalen, inte utan viss framgång vittnar den fortsatta berättelsen. Just denna detalj i skeendet, för att inte säga det kollektiva lärandet, såg hon som avgörande för den fortsatta utvecklingen.

R: Sen så löpte det ju på ungefär i den här andan, men vi fick till ett bra samarbete och jobbade med den pojken under dom två åren. Det hände jättemycket, han lugnade ner sig, framför allt fick vi till det med mamman och pappan då, och framförallt satsade vi mycket på det positiva, ringde hem när det hade hänt något bra.

I: Ja.

R: För vi upptäckte, att så fort vi ringde och mamman svarade i telefon, så sa hon. 'Åh, vad har han gjort nu?' Det fanns aldrig något positivt.

I: Nej.

R: Då ringde vi hem några gånger just när han hade gjort *bra* grejer...

I: *Jaha.*

R: ... och det var *kanonbra.* (specialpedagog III, Söderskolan)

Det berättas också om hur en del föräldrakontakter i huvudsak kan handla om att söka upprätta ett förlorat förtroende mellan skola och hem. Utan att spekulera så djupt i tänkbara orsaker till den bristande tilliten beskriver en lärare, att man ibland får vara beredd på att gå ganska långt och kanske rent av göra vissa eftergifter för att nå resultat i samtal med föräldrar. Och det primära resultatet i det sammanhanget rörde sig om att föräldrarna skulle bli kvar och inte bara resa sig upp och helt plötsligt lämna ett sedan länge eftersträvat och inplanerat möte. När föräldrarna krävde att en tidigare speciallärare till deras barn – en lärare som inte längre rönt deras förtroende – skulle lämna rummet, gick man dem därför till mötes. Den berättande specialpedagogen, som för

övrigt medverkade vid *hela* mötet, har senare funderat över om det var rätt eller fel att göra denna eftergift från skolans håll. Funderar gör hon också i samtalet med mig och kommer fram till att man egentligen inte hade något val, då hon var, och fortfarande är, ganska övertygad om att föräldrarna annars hade rest sig upp och lämnat rummet. En lärare, på en annan skola, benämner sådana träffar i termer av 'återknyta-förtroendet-möte'.

Om det hittills mest har handlat om skolans strävan att ge relevant information till hem och föräldrar, kan också lär- och undervisningsprocessen gå i omvänd riktning. En lärare beskriver det som att man vill ta hjälp av föräldrars specialkompetens om sitt eget barn, samt knyta de nära relationer, som krävs för att hantera det ibland riktigt svåra. I nedanstående lite längre intervjuutdrag ges ett exempel på ett till synes långt utvecklat samarbete mellan lärare och föräldrar. Föräldrarna ses här som något av experter på inte bara sitt eget barn, utan också som experter på de specifika omständigheter som i sammanhanget kan ses påverka barnets situation i skolan.

R: Hos den ena flickan, upptäckte föräldrarna väldigt tidigt, och Bvc och allt, det var ju när hon var en bebis, att någonting inte stämde i det kontaktsökande. Och vi har hela luntan av papper som finns kring henne, fast jag kommer inte ihåg exakt. Det har ju inte varit viktigt hela tiden att veta precis allt, men hon fick tidigt diagnosen *autism*.

I: Ja.

R: Och hon har en begåvnings... alltså när man har mätt hennes begåvning så ligger hon strax över gränsen för att gå i särskola. Men hon går i vanlig klass och läser enligt den vanliga kursplanen.

I: Hon går i – 2:an?

R: Hon går i 2:an, har gått om ett år. Så hon fick gå 1:an en extra gång, för att komma igång med läs-och-skriv för att det var så väldigt segt.

I: Ja.

R: Och hon har en familj där mamman... alltså en sån där mamma som har läst *allt* om autism, upplevt *allt* om autism, testat *allt* på sin flicka.

I: Ja.

R: Dom är helt bekväma, både mamma och pappa, i att hon har den diagnosen, att dom kommer att leva med det funktionshindret, och att dom behöver underlätta för flickan. Dom har regelbundna rutiner hemma, dom har ett arbete som går efter vad dom har arbetat upp hemma, och som fungerar väldigt *bra*.

I: Ok.

R: Det var till och med så att vår specialpedagog frågade mig, när jag lämnade in det senaste åtgärdsprogrammet för den flickan. För där finns en punkt där det står att pedagogerna tar hjälp av *familjens system* kring flickan.

I: Familjens...?

R: *System* liksom, eller familjens arbetssätt kring henne. För dom har *så* mycket goda idéer.

I: Har ni med det på åtgärdsprogrammet?

R: Ja, det finns med där. Och då skrev hon (specialpedagogen) att det är inte så *vanligt* att man skriver att *föräldrarna lär skolan* hur man gör (skrattar lätt).

I: Nej.

R: Men så sa vi att det finns så mycket som fungerar bra kring den här flickan, och som hon mår bra i. Och som stämmer väldigt överens med hur vi känner och tänker *här* (på skolan).

I: Ja.

R: Alltså det blir att vi hjälper varandra åt båda håll, med hur man kan göra. (klasslärare, åk 2-3, Norrskolan, mina parenteser)

Även om skolans specialpedagog här ställde frågor och beskrev det som något ovanligt att hemmets kunskap i *så* hög grad tilläts få implikationer på skolans arbete, får man förmoda att hon underförstått ändå ger saken sitt fulla bifall till denna form av föräldrasamverkan. I själva intervjusammanhanget, och just det faktum att klassläraren själv väljer att berätta det hela, tolkade jag det som att specialpedagogen rent av lät sig imponeras av klasslärarens sätt att ta tillvara, och gagna sig av, det ovanligt utvecklade föräldrainflytandet. Det riktigt ovanliga verkade vara att föräldrainflytandet också skrevs in i skolans åtgärdsprogram.

Särskild omgruppering

Längre upp i detta arbete har berättats om enstaka elever som först på prov och sedan mer varaktigt har bytt klass inom själva skolan. Det behöver då inte ha varit mer dramatiskt än att man flyttar över till en parallellklass – för lärandets eller den sociala utvecklingens skull. Vissa berättelser, om än inte så många, har emellertid handlat om sådana särskilda företeelser och insatser som kan betecknas som mer genomgripande omgrupperingar. Med detta menas särskilda skolinsatser, som kan sägas vara av en i huvudsak strukturell, organisatorisk art, inte sällan med långsiktiga konsekvenser, vilka alla kännetecknas av inte bara en större och mer omfattande beslutsprocess utan också kräver ett formellt fattat beslut från skolans rektor.

Det att ”gå om”

Ett exempel på en sådan åtgärd och som förekommer i berättelserna är frågan om möjligheten eller det eventuella hotet om att gå om en årskurs. Åtminstone från tre av de fem skolorna berättas om hur sådana åtgärder i aktuella fall har föreslagits, eller snarare erbjudits, som man föredrog att kalla det, vid samtal med

elevens vårdnadshavare. Normalt sett flyttas man som elev upp en årskurs efter varje avslutad skolår, men i såväl tidigare grundskoleförordning som nuvarande skolförordning⁸⁹ medges i särskilda fall en möjlighet att inom skolans ram frångå denna grundläggande princip om uppflyttning. I de fall frågan om att gå om en årskurs dök upp i lärarnas berättelser handlade det som regel om elever i de yngre skolåren. Också de specialpedagoger, som hade delar av sitt arbete förlagt till skolans högstadium, bekräftade att åtgärden är mindre vanlig ju högre upp i skolåldern man kommer. Somliga av de fall, som diskuteras i dessa termer, mynnar ut i att åtgärden sätts i verket, andra gör det inte. Lärarna är emellertid noga med att poängtera, åtminstone i ett par av berättelserna, att det är elevens föräldrar – och ingen annan – som i slutändan avgör, vilket beslut som ska fattas.

De lärare som talar om detta beskriver det huvudsakligen i termer av möjligheter och val. Ingen säger sig vilja bidra till att sätta onödigt press på kanske redan utsatta föräldrar, utan det handlar om att erbjuda ett alternativ – som *eventuellt* kan komma att gagna elevens fortsatta lärande och utveckling. Betoningen av eventuellt ska ses som att ingen här säger sig riktigt kunna *veta* vad som blir bäst – att flyttas upp med sin ordinarie klass med ökade krav på fortsatt progression, eller gå om ett år med allt vad det kan innebära i såväl socialt som pedagogiskt avseende. Effekterna av valet kan man som lärare bara resonera kring och spekulera i tillsammans med berörda föräldrar. Vid framtidsfunderingarna och i det som beskrivs som meningsskapande samtal mellan föräldrar och lärare, sägs särskild vikt läggas vid hur elevens sociala skolsituation ser ut. Vilka kamrater har han/hon? Vilka relationer kan drabbas alternativt gynnas av ett eventuellt klass- och miljöbyte? Vad om relationernas karaktär till ny respektive gammal lärare och så vidare? Men likaledes viktiga är spekulationerna om hur valet kan komma att påverka det fortsatta lärandet och kunskapsutvecklingen, dvs. om åtgärden – vilken den nu blir – kan ge ett bidrag till att lösa själva skolsvårigheten. Allra mest avgörande sägs vara vad eleven själv har att säga om det hela, men ett sådant samtal, berättar en lärare, förs i första hand mellan berörda föräldrar och barn.

I intervjuutdraget som följer uttalar en klasslärare sin oro till en förälder inför en elevs uppflyttning till skolans högstadium. Det ökade tempot i grundskolans

⁸⁹ I Skolförordningens (SFS 2011:185) 4 kap. under rubriken Uppflyttning står följande att läsa: ”5 § Rektorn får besluta att en elev inte ska flyttas till närmast högre årskurs, om detta med hänsyn till elevens utveckling och personliga förhållanden i övrigt är lämpligast för eleven. Innan rektorn fattar beslut i en sådan fråga ska elevens vårdnadshavare få tillfälle att yttra sig. Rektorn får inte uppdras åt någon annan att fatta beslut enligt första stycket.

6 § Rektorn får på begäran av en elevs vårdnadshavare besluta att eleven får gå om en årskurs.”

högre år och stegrade krav och förväntningar på respektive elev, kunde komma att äventyra elevens fortsatta utveckling, enligt lärarens sätt att bedöma. Och alternativet som diskuterades var det att eventuellt gå om ett år. Den berättande läraren sa sig själv vara mycket osäker på om det alls var en klok tanke, men såg sig hursomhelst manad att ge sin bild av situationen för elevens förälder. Efter att från och till under skolåren ha vistats utomlands, med annat språk, annan skolkultur och överhuvudtaget osäker skolgång, blev återanpassningen för eleven till de svenska förhållandena till en början besvärlig. Eleven var sedan halvtannat år tillbaka i Sverige. På denna relativt korta tid hade emellertid utvecklingen gått ganska raskt framåt. Från att ha misslyckats med i stort sett allt, när eleven för ett år sedan i linje med sina jämnåriga genomförde nationella prov i årskurs 5, hade samma elev nu ett år senare *klarat allt* – men då förstås som årskurs 6-elev. Som framgår av utdraget som följer är det skolverksamhetens immanenta krav på progression som ger sig tillkänna. Att överhuvudtaget klara 5:ans nationella prov är kanske rent av en prestation i sig i detta specifika fall, men att göra det först i årskurs 6 reser frågan om en, skolorganisatoriskt sett, situationell skolsvårighet.

Vidare fanns det enligt läraren en hel del, i huvudsak sociala faktorer, som talade *emot* det som hon ändå kom att föreslå. Eleven hade på kort tid fått många kamrater i klassen (en 5-6), och dessa återfanns i huvudsak bland de direkt jämnåriga, dvs. samma elever som med honom skulle flyttas upp till årskurs 7. Detta i sig mycket positiva förhållande bidrog starkt, menade klassläraren, till hennes egen osäkerhet i frågan. Likväl valde hon att ge sin bild av det hela och föra frågan och erbjudandet om att eventuellt gå om på tal – då hon menade att det helt enkelt är en del av hennes jobb.

R: Han är ju en 6:a som ska börja 7:an, det är ju det. Och nu upplever jag att han ligger på en femmas nivå.

I: Ja. Hur tänker du framöver på det då?

R: Han får kämpa mycket om han ska gå vidare. Men det är alltid *föräldrarnas* beslut, tycker jag. Men jag känner att det är viktigt att jag informerar mamman om att så här är *läget* i vilket fall.

I: Och möjligheten finns att vara kvar i 6:an?

R: Ja, den möjligheten finns. Absolut. Det ligger på föräldrarnas beslut. Vi på skolan tycker nog att han ska gå om. (klasslärare, åk 5-6, Söderskolan)

Till saken hör här att om eleven och hans förälder valde att gå på skolans linje(?) (obs. lärarnas osäkerhet: 'Vi på skolan tycker *nog*...' på näst sista raden), skulle den berättande klassläraren bli elevens pedagog under ytterligare ett år. Det var med andra ord inte så att hon genom samtalet frånhände sig ansvaret och skickade eleven och arbetsuppgiften vidare till någon annan. Tvärtom visste klass-

läraren att förslaget – om det antogs – skulle komma att innebära en förlängning av ansvaret för hennes egen del beträffande denna elevs fortsatta skolgång. En inte särskilt vågad gissning är att hon därmed såg sig själv, i kraft av sin specifika insikt och relation till problematiken, som en under rådande förhållanden essentiell del av lösningen.

I de berättelser som berör frågan om att gå om eller inte talar man om att det hela brukar lösas i samförstånd. En klasslärare ger emellertid ett exempel på hur hon och en elevs föräldrar inte kunnat bli helt överens i frågan om vad som sågs vara bäst att göra: 'Jag har föreslagit för föräldrarna att han skulle gå om i 3:an. Men det ville dom inte, för att han ska vara med sina kompisar.' I bakgrunden till berättelsen får man förstå att det åtminstone från lärarens sätt att se förelåg en situationell skolsvårighet, i alla andra fall ter sig hennes tal om att gå om helt förnuftsvidrigt. Trots att båda parterna, utifrån berättelsen i sin helhet, baserar sitt resonemang på barnets (elevens) välbefinnande och kamratrelationer hamnar man alltså i skilda uppfattningar. Exemplet visar på komplexiteten och det faktum att ingen på förhand kan veta vad som är bäst att göra, samt att föräldrars och vårdnadshavares inställning i frågan ges särskild vikt.

Hemundervisning och särskild undervisningsgrupp

Ett annat exempel på det jag har kallat permanenta omgrupperingar är när elever, av en eller annan anledning, vägrar att ens komma till skolan. Eftersom skolplikt gäller blir skolan lätt vacklande mellan ytterligheterna i det att erbjuda hemundervisning eller göra en regelrätt anmälan till sociala myndigheter beträffande det att en elev inte fullgör sin skolplikt. Detta yttras i såväl några klasslärare som specialpedagogers berättelser och ses som en svårlost fråga, då de olika vägarna, pedagogik och juridik, beskrivs som nästintill omöjliga att här kombinera. I samma stund socialtjänst, eller polis, kopplas in äventyrar man hela relationen i form av tappat förtroende från hemmet. En specialpedagog visar i följande utdrag på en del av den motsättning, som kan uppstå mellan skola och hem.⁹⁰ I utdragets avslutande del görs klart att den permanenta omgrupperingen som följde på den ohållbara situationen mellan skola och hem inte stannade vid att byta till en mindre grupp utan också, med en kurators hjälp, till en annan skola.

R: Och vi jobbade fortsättningsvis med denna eleven. Vi fortsatte erbjuda stödåtgärder, vi försökte få till ett samarbete, men föräldern bara vägrade.

⁹⁰ Från en tidigare refererad berättelse redovisad under rubriken En-till-en-kommunikation/undervisning.

I: Ja.

R: Vi fick erbjuda hemundervisning.

I: Jaha, pojken kom inte till skolan, eller kunde inte komma till skolan, eller vad?

R: *Kom* inte.

I: Kom inte, nej.

R: Nej, så att det slutade med att vi hade hemundervisning ett tag.

I: Mhm.

R: Och utifrån det så försökte vi få till ett samarbete med kurator. Och det lyckades vi med. Så att dom var hos kuratorn.

I: Mm.

R: Sen fortsatte vi med hemundervisningen. Och med hjälp utav kuratorn, så fick vi till att delta i en mindre grupp, i "Lilla gruppen" kallas det, på en annan skola. (specialpedagog, Österskolan)

På två av studiens skolor, de båda 1-9-skolorna, förekom sådana särskilda undervisningsgrupper, som här åsyftas. Åtminstone en av dessa benämndes för övrigt just 'Lilla gruppen'. Elevsammansättningen i de båda skolornas grupper skilde sig emellertid åt. En av dem fungerade som särskilt stöd för elever med svårartad autismdiagnostik, och kan ses som något av en skola i skolan, även om eleverna där från och till och på sina specifika villkor deltog i skolans ordinarie klasser – och då alltid med assistans av sina egna lärare. Det andra exemplet av särskild undervisningsgrupp fungerade som ett slags "uppsamlingsenhet" för allehanda situationella skolsvårigheter på i första hand skolans högstadiedel. Insatsen beskrevs som en ytterligare möjlighet för elever vars ordinarie skolsituation i någon eller flera meningar blivit alltför komplicerad. Återkommande konflikter med lärare, frånvaro från många lektioner, upprepat eller systematiskt skolk etc., vilket som regel, men inte alltid, återspeglades i form av otillräckliga skolresultat, beskrevs som förklaringar till eventuell placering i denna grupp.

Specialpedagogiska insatser analyserade i processteoretiska termer

Under teorikapitlet gjordes en presentation och beskrivning av de processteoretiska begreppen sensemaking, tool dropping och mindfulness. Gemensamt och var för sig har dessa fenomen visat sig kunna få avgörande betydelse för hur ett händelseförlopp i en organisations arbete utvecklar sig (Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007). Sensemaking är då ett uttryck för hela den förståelseprocess som sätts igång när saker inte riktigt går som planerat, när det oväntade, oönskade eller svårförståeliga inträffar, dvs. när sådant sker som inte är okej,

skolorganisatoriskt sett – i detta arbete kallat situationella skolsvårigheter. Tool dropping och mindfulness handlar om ett slags professionell och fackmässigt utvecklad uppmärksamhet på sådana ting – inte sällan små och till synes obetydliga för den oinvidde – som kan göra stor skillnad. Tool dropping rör sig i huvudsak om att göra visst avkall på det tänkta och planerade, dvs. mestadels reagera, mindfulness handlar om att ligga steget före, dvs. proagera. Även om inte allt i den specialpedagogiska organiseringen kan förstås och förklaras med hjälp av begreppen sensemaking, tool dropping eller mindfulness, synes de i många fall kunna fungera som konstruktiva förståelseverktyg. Det är rent av så att dessa har funnits med som implicita verktyg redan i den tidiga analysen och därmed starkt bidragit till den kategorisering och begreppsbildning, som har skrivits fram i de två resultatkapitlen. I det följande presenteras en syntes mellan empiri och teori gjord genom att ställa de processteoretiska begreppen i relation till utvalda delar av den specialpedagogiska organiseringen, här i form av gjorda insatser.

Specialpedagogisk sensemaking

Om man ska diskutera huvuddragen i de specialpedagogiska insatserna i termer av sensemaking, måste man börja med det *nära lärarskapet*. Detta utgör, så vitt jag förstår det, något av en hörnsten i skolans specialpedagogiska organisering, och utan en nära relation mellan lärare och individ vid situationella skolsvårigheter får man svårt att lyckas i detta arbete. Eller rättare sagt i de fall man säger sig ha lyckats, har snart sagt alltid ett nära lärarskap och det meningsskapande som där äger rum spelat en central roll.

Med det nära lärarskapet menas här att klassläraren, specialpedagogen och i förekommande fall assistenten gör sig delaktiga i skolproblematiken, dels var och en och dels tillsammans, istället för att enbart studera och söka åtgärda den utifrån. Delaktigheten blir ibland så omfattande, att man som lärare om inte tar på sig en del av skolproblematiken så åtminstone försöker avlasta, och detta verkar bäst kunna göras genom att söka förstå situationen från elevens eget perspektiv. Det handlar således om att visa *följsambet gentemot eleven*. Med upprättandet av en god och nära relation som grund, söker man alltså så långt som möjligt lära känna eleven och elevens bild och version av situationen. I en sådan process av meningsskapande och specialpedagogisk sensemaking blir inte sällan eleven något av lärarens lärare. Närhet, delaktighet och ömsesidig kommunikation är alla väsentliga inslag i detta, dvs. det handlar om att tillsammans med eleven komma fram till ett någorlunda gemensamt synsätt om vilka de eventuella

svårigheterna är och hur de kan förstås samt, inte minst, hur man ska gå vidare för att gemensamt söka komma tillrätta med dem.

Ett av de tydligare exemplen på ett sådant meningsskapande samspel mellan lärare och elev, är den episod som handlade om elevens placering i klassrummet. Såsom att, ett i ledet av flera gjorda försök, pröva med att placera eleven längst fram i klassrummet, i direkt närhet till lärarens eget arbetsbord, låter först inte som en helt orimlig åtgärd. Vid en annan lärares berättelse om en liknande elevsituation, utgjorde också en sådan åtgärd mycket av själva lösningen. Men i det här fallet fungerade det inte, även om eleven inte hade några invändningar mot placeringen som sådan. Nästa steg blev att bjuda in eleven än mer i att söka finna en lösning. Ställd inför elevens eget förslag, det att sitta längst bak i klassrummet och dessutom vilja sitta ensam utan en bänkkamrat vid sin sida, fick läraren att tveka. Förslaget gick ju på tvärs med hennes eget sätt att tänka kring såväl situationens problematik som dess eventuella lösning – och det skapade heller ingen mening för henne i den stund det lades fram. Tvärtom trodde hon att det skulle bli än värre. Men förslaget kom från eleven *själv*. Och just det, för att inte säga bara det, fick henne att vilja pröva hans förslag. När det, allteftersom tiden gick, faktiskt verkade fungera kunde hon, särskilt så här i backspegeln, se varför det kom att falla så pass väl ut. Sittande längst bak i klassrummet hade han full överblick över alla de störande moment och rörelser, som tidigare skett bakom hans rygg. Och med tiden utvecklade han en allt större förmåga till att inte låta sig störas av andra elevers rörelser och ljud. Men nyckeln till den förbättrade arbetssituationen för eleven låg, enligt lärarens egen tolkning, inte så mycket i själva placeringen som i det att visa följsamhet gentemot eleven. Utan denna sensemakingprocess i mötet mellan lärarens och elevens olika förståelser hade sannolikt inte detta kunnat ske.

Ett annat exempel på närheten som en väsentlig del av meningsskapande, är mötet mellan en elev och den nya elevassistent som erbjöds honom. Efter att tillfälliga lösningar länge hade avlöst varandra, i form av att olika personer vid händelse av luckor i sina respektive scheman hade tagits in som stöd, och överlag misslyckats, hittade man så en mera beständig lösning. Att det 'klickade' så väl dem emellan skulle kunna – utöver assistentens rent personliga egenskaper – ses som en direkt frukt av närheten och kontinuiteten som sådan. Vikten av *ömsesidiga relationer* och då inte minst mellan elev och "rätt" vuxen blir här särskilt tydlig. Först därigenom fick eleven den närhet och ro, som klassläraren menade att han då behövde för att utvecklas i såväl det sociala samspelet med andra som i att utföra de uppgifter, som stod på schemat i klassrummet. Assistentens

uppgift kan därför ses som ett slags *överbrygning* i elevens samspel med sin omgivning.

Det som i detta arbete har rubricerats *kollektivt lärande och förståelseutveckling* kanske mer än något annat bäst förklaras i termer av sensemaking. Återkommande samtal i klassrummet om värdet av allas olikheter och unika egenskaper, dvs. det som har kallats *olikhetens lov*, ses som betydande bidrag till utveckling och fördjupning av omgivningens förståelse. Att söka utveckla gemensam förståelse i syfte att avhjälpa, lindra eller undvika uppkomsten av situationella skolsvårigheter i skolan är i allt en kollektiv och meningsskapande process. I det att vidga omgivningens förståelse impliceras också att ta hjälp av densamma, i rent pedagogisk mening. Det sociala och det specifikt kontextuella spelar här något av en huvudroll. Det är i den specifika kontexten de situationella skolsvårigheterna uppstår, och det är följaktligen där det först och främst måste till förståelse och insatser. Så tycks många av respondenterna resonera. Och detta görs bäst i kraft av ett fördjupat lärande och därmed ökad ömsesidig förståelse – såväl *i* som med *stöd av* omgivningen.

Ibland kan man se sig närmast tvingad att gå långt, på gränsen till att gå alltför långt, i det att inviga omgivningen och skapa mening i den specifika problematiken. Specialpedagogen som, med elevens och hans vårdnadshavares goda minne, ”avslöjade” en elevs dyslexiproblematik för den övriga klassen balanse-rade farligt nära denna gräns – om vi får tro henne själv. Hon såg emellertid ingen annat alternativ till avslöjandet, dvs. till att hjälpa omgivningen till förståelse i och av situationen. Då hon menade sig känna väl till den specifika klassens psykosociala miljö och arbetsklimat, efter att ha följt dem på nära håll under lång tid, tog hon på sig ett stort personligt ansvar för uppgiftens genom-förande och dess eventuella konsekvenser. Utan denna utvecklade förståelse hos omgivningen hade eleven sannolikt fortsatt att dölja sina specifika skolsvårigheter, vilket, enligt specialpedagogens egen bedömning, hade kunnat äventyra hela hans fortsatta skolgång. Och utan detta hade elevens läsutveckling knappast tagit den fart, som hon såg bli följd av den något annorlunda insatsen.

Lärarens meningsskapande sinsemellan, dvs. *det egna arbetslagets lärande* i den specialpedagogiska organiseringen, förekommer bara sporadiskt som ett explicit tema i respondenternas berättelser. Däremot finns det med mest hela tiden på det mer implicita planet. Man talar t.ex. genomgående i vi-form: ’vi har sett’, ’vi har gjort’, ’vi har försökt’, ’vi förstod’, ’vi förstod inte’ osv. Och med detta *vi* menas som regel ett fåtal lärare, ofta bara två eller tre stycken och en med dem nära samarbetande specialpedagog. Mot bakgrund av det som har berättats, kan man med fog beskriva detta som en ständigt pågående sensemakingprocess. Inte

överallt, men i många sammanhang, tycks det som om lärarna själva i någon mån väljer vem eller vilka av sina kolleger man vill samarbeta med i dessa avseenden. Och omvänt, där samarbetet inte syns fungera händer det att man rent av måste ge upp, eller snarare söker sig fram på andra vägar. Exempelvis beskriver en specialpedagog, hur hon efter flera mindre lyckade försök till att nå en samsyn med en kollega i en specialpedagogisk fråga, istället valt att utveckla samarbetet direkt med i det här fallet elevens assistent. Även om någon talar om hur dessa frågor i första hand ska hanteras i det 'lilla teamet', bestående av de närmast berörda lärarna, händer det att också dessa grupper i praktiken görs ännu mindre. Inte sällan verkar specialpedagogisk sensemaking röra sig om hur bara en lärare och en specialpedagog för dagliga, informella samtal för att ömsesidigt söka förstå det situationella i skolvårigheterna, och, inte minst, utifrån detta gemensamt avgöra hur man ska gå vidare i själva klassrums- och skolarbetet.

Överhuvudtaget verkade möten mellan klasslärare och specialpedagog ske mer informellt och pågående än i rent formella sittningar för handledning. Frånvaron av de mera formmässiga samtalen, dvs. avtalade handledningstillfällen mellan specialpedagog och lärare, tror jag kan förstås och förklaras av att specialpedagogerna var anställda och arbetade på samma skola som lärarna. I de fall formellt avtalad specialpedagogisk handledning förekom i berättelserna – vilket kan ses som en lite mer strukturerad form av sensemaking – handlade det om, på ett undantag när, att samtalsledaren för dessa rekryterades utifrån. Vid något tillfälle rörde det sig om en specialpedagog med särskild autismkompetens, vid ett annat handlade det om en utomstående psykolog. I det sistnämnda låter oss klassläraren förstå vikten av att vid tillfälle få till något av en "second opinion". Även om hon som klasslärare hade ett nära nog dagligt samarbete med skolans specialpedagog, menade hon att hon som huvudansvarig klasslärare likväl kunde känna sig lite ensam. Att då få dryfta saken med en utomstående med en annan profession, tycks här ha lett fram till en helt ny syn på hur den specifika elevsituationen kunde förstås.

Också det som berättades i samband med det utvecklade föräldrainflytandet vid upprättandet av en elevs åtgärdsprogram, kan förstås och förklaras i termer av specialpedagogisk sensemaking. Då läraren inte själv verkade *vetu* vad som var bäst att göra tog hon hjälp av elevens *förälder och vårdnadshavare*. Att inte tillvarata och välkomna denna källa till utvecklad kunskap om autismproblematik i allmänhet och flickans specifika situation i synnerhet, vore att begå misstag. Ungefär så verkar denna lärare resonera. Av allt att döma hade just dessa föräldrar en särskilt god insikt i ämnet och vad kan då vara mer rimligt än att de i sammanhanget får agera som lärarnas lärare? Mot slutet av berättelsen låter hon oss

emellertid ana att lärprocessen också går i den andra riktningen, dvs. inte bara från förälder till skola utan också omvänt. Osäkerheten kring vad som är allra mest rätt att göra verkar emellertid aldrig riktigt helt kunna skingras, inte ens med föräldrarnas medverkan. Men det är just denna öppenhet inför andra, ännu inte funna eller utforskade alternativ, som utgör ett av kännetecknen i det som här kallas specialpedagogisk sensemaking. I avvaktan på något ännu bättre, ännu djupare förståelse, gör man det som verkar vara mest rimligt i och för stunden. Det kan vara värt att upprepa att läraren på slutet uttrycker det som 'hur man *kan* göra', alltså inte *ska* göra eller ens *bör* göra.

Skolornas återkommande elevhälsoteammöten (EHT) kan beskrivas som en mer formell och strukturerad form av sensemaking. Och det är framför allt här *skolledningens roll i det specialpedagogiska arbetet* kommer in. Från rektorernas håll berättas om hur man i dessa möten, i varje specifikt fall, söker förstå vari själva skolproblematiken i huvudsak ligger. Om man inte har lyckats nå fram till en rimlig förståelse och förklaring av elevsituationen som sådan, hur ska man då veta vad som är bäst att göra därefter? En rektor beskriver mötena som, 'ett slags *utredning* vi gör internt, så att säga'. Och hon berättar vidare, hur man gemensamt försöker 'bena ut' elevärendena för att se vad det hela verkar handla om. Därmed inte sagt att man alltid lyckas, men man försöker och säger sig försöka igen. Till sin hjälp har man, på åtminstone några ställen, utvecklat skolspecifika modeller för att stödja tillvägagångssättet och ordningsgången i elevärendenas själva hantering. Flera lärare berättar å sin sida också om hur den gemensamma ordningsgången bidrar till en viss stabilisering också i det direkta arbetet kring de specialpedagogiska frågorna. Vet man om att frågorna först måste beredas och grundligt diskuteras inom den primärt ansvariga lärargruppen, innan det når elevhälso-teamets bord, går det inte att kringgå eller hoppa över detta steg.

Ytterligare ett slag av *kollektivt lärande och förståelseutveckling*, vilket också bör förstås som en strukturerad form av sensemaking, återfinns i skolans olika testförfaranden. I den mån ett test av elevers förmågor används som underlag för en kartläggning av eventuella lärandehinder, måste det ses som en del i skolans meningsskapande arbete. ITPA-testet som föreslogs av en specialpedagog under ett föräldrasamtal, och som tidigare har beskrivits, är ett exempel på detta. Som analytiskt redskap för kartläggning av centrala aspekter för läs- och språkutvecklingen utgör detta ett tämligen välprovat instrument. Och som sådant kan det vara ett inslag i en skolas specialpedagogiska basutredning och kollektiva lärande, använt i avsikt att skapa mening och plausibel förståelse av en uppenbar men kanske i övrigt nog så svårtolkad skolvårighet. Det är med andra ord inte okej och kan inte lämnas utan vidare åtgärd, skolorganisatoriskt sett, om elevers läs-

ning inte utvecklas som man har skäl att förvänta. Specialpedagogen skulle, som jag tolkar och förstår henne, inte göra sitt jobb rättvisa om hon inte berättade om och erbjöd elevens föräldrar de resurser som hon och skolan förfogar över i dessa sammanhang. Om ett test, följt av en analys, kan bidra till att det komplexa blir lite tydligare, kan det i sig vara direkt avgörande för den fortsatta utvecklingen. Särskilt som testet, vilket läraren betonade, inte bara visar på eventuella svagheter utan också indikerar elevens eventuella styrkor.

Specialpedagogisk tool dropping

Organisatoriska planer, regler, rutiner, kategorier, sociala överenskommelser mm. har tidigare i det här arbetet varit föremål för diskussion. Alla är de verktyg utvecklade till att förenkla och effektivisera organisationens arbete. Inte desto mindre är dessa verktyg oftast utvecklade för det som vanligtvis sker och det som förväntas kan komma att ske. För att verktygen överhuvudtaget ska kunna göra ett rimligt och bra jobb, bör de vara tydliga till karaktären, enkla att förstå och omfattas av de inblandade. Som regel gäller därför för regler, rutiner och planer, att de kännetecknas av ett slags generellt ramverk och idealt sett bör vara allomfattande. Priset blir emellertid ofta att de mer sällan förmår omfatta det specifika, olikartade, när det oväntade eller det oönskade sker och så vidare. Och det är här, som jag ser det, begreppet specialpedagogisk tool dropping kommer in i skolans arbete.

De flesta av respondenterna verkar vara överens om att de regler, rutiner, allmänna förväntningar mm. som finns knappast är möjliga att följa för alla och hela tiden, och att det därför är närmast orimligt att vänta sig det. Variationen elever emellan, i såväl social som kunskapsmässig utvecklingsnivå, är ofta omfattande inte bara inom en och samma skola, utan också inom ett och samma klassrum. Strävan efter att upprätta och upprätthålla en-skola-för-alla närmast implicerar en sådan variation inom grundskolan, vilket, om inte annat, tydliggörs i de fall där elever inskrivna i särskolan inkluderas i verksamheten.

Som organisation betraktat kan sägas att skolans struktur, såväl vad gäller form och innehåll som den tidsmässiga dagordningen är tämligen stark. Detta bidrar till att skapa nödvändig stabilisering och kontinuitet i verksamheten. Och i just specialpedagogiska sammanhang ses ofta tydliga strukturer och återkommande rutiner som närmast oundgängliga inslag, särskilt i de situationer, där uppmärksamhets- och koncentrationsproblematik kan tänkas uppstå. Så, å ena sidan, måste de yttre strukturerna vara tydliga och starka för att hjälpa och skapa stadga för många elever. Å andra sidan kan, som sagt, alltför starka strukturer och generella regler få svårt att omfatta mångfalden bland elever, eller snarare ge

utrymme för allas olikheter. Det tycks vara just kring dessa förhållanden som mycket av det specialpedagogiska arbetet kretsar. En hel del av de specialpedagogiska insatserna, särskilt de som jag har kallat *avståndsreducering* och *överbrygning*, kan i dessa sammanhang beskrivas och förstås i termer av tool dropping. I det följande ska ges några exempel.

Ett konkret exempel på specialpedagogisk tool dropping är undantagen och specialreglerna för en elev vid den gemensamma samlingen. Elevens uppenbara svårighet med att annat än en kortare stund sitta i en ring på golvet, utan en särskilt avgränsad och markerad plats, fick inte läraren att avstå från denna aktivitet. Det skulle alltför mycket drabba den övriga gruppen, menade hon. Där emot fick det henne att göra *regelavvikelse* eller *undantag* för den specifika eleven i fråga. När eleven, eller hon själv, märkte att koncentrationsförmågan började avta – med risk för konflikter eller omgivningens missnöje – kunde eleven med en diskret signal från lärarens håll självmant få lämna ringen för att sätta sig på sin ordinarie plats. Avtalet eller specialkontraktet klassläraren och eleven emellan hade förhandlats fram som en reaktion på de många misslyckanden som samlingsrutinerna tidigare gett upphov till. På detta sätt kunde samlingsrutinen upprätthållas för klassen som helhet, samtidigt som den berörda eleven kunde delta på sina villkor och utifrån sina förutsättningar.

Ett liknande exempel ges, från ett helt annat klassrum och skola, där en elev efter en särskild överenskommelse får gå ifrån sin plats och lämna klassrummet, när vederbörande själv känner att koncentrations- och arbetsförmågan tryter och man behöver röra på sig. Väl ute i korridoren fanns en studsmatta att tillgå för rörelsebehovets skull, vidare tilläts eleven om så behövdes gå ut en stund själv på skolgården, tvärt emot de generella regler som i övrigt gällde i klassen och på skolan. Likaså gavs samma elev förmånen – för det sågs som en sådan av omgivningen – att sitta och plocka med en boll eller annan leksak under lektionspass som i övrigt krävde uppmärksamhet och att man skulle sitta stilla på sin plats. Sättet att inkludera och reducera elevens problematik kring frågan om uthållighet och uppmärksamhet i klassrumsarbetet, var således att ge särskilda förmåner och ensamrätter. Att tillåta regelavvikelser kan synas motsägelsefullt, men just genom att släppa en aning på verktygen – dvs. här allmänt överenskomna och i övrigt tillämpliga klassrumsregler och strukturer – kan man behålla dem kvar. Först genom att medge sådana undantag, för specifika elever i tillika specifika situationer, kan alla omfattas *samtidigt* som den i övrigt närmast nödvändiga strukturen kan upprätthållas.

Från flera håll berättas om ett lite vidare förhållningssätt, vilket också kan förstås som specialpedagogisk tool dropping. Med vidare avses här inte enbart

lärarnas sätt att handla utan omfattade också en *vidgning av elevens och klassens förståelse*. Som ansvariga valde man att långt ifrån alltid göra sak av alla mindre förseelser som uppstod relativt sett elevens specifika skolsvårigheter. Om så inte gjordes, menade man, skulle alltför mycket fokus riktas mot elevens misslyckanden, vilket inte skulle gynna någon – allra minst eleven själv. Dessutom ägnade man tid åt att söka få omgivningen att förstå att vi alla har olika svårt för att klara olika saker – och i detta inbegrips olika förmågor till att efterleva de allmänna skolreglerna. Detta ser jag som exempel på att också söka förmå *eleverna* att emellanåt ”drop some tools”, dvs. inte alltid påpeka när någon bryter mot reglerna eller liknande, särskilt inte om det ofta är en och samma elev. Det handlar alltså om att ibland och vid rätt tillfälle också som elev släppa på sina eller skolans verktyg. Lärarna som talade om detta menade att det inte skulle gagna någon om elever hela tiden skulle se efter andra elever eller agera ordningsvakter. Istället ville man se det som den vuxnes uppgift att *bedöma* och *avgöra*, när och om det var dags att gripa in. Att *alltid* säga till, menade man, fungerar helt enkelt inte i många av dessa sammanhang.

Även om specialpedagogisk tool dropping i huvudsak handlar om att göra vissa eftergifter, undantag från det gemensamt överenskomna, avsteg från gällande struktur etc., kan själva insatsen bestå av att tillföra något. En så enkel och vanlig sak som en egen lärobok i matematik väcker normalt sett ingen större uppmärksamhet. Men för några elever i en montessoriiinspirerad klass, var det annorlunda. Van som man var att i huvudsak själv förväntas planera sitt skolarbete samt välja, skapa och sätta ihop sitt eget läromedel – vilket alltemellanåt bjöd ett visst motstånd för vissa elever – blev *regelavvikelsen* eller *undantaget* att helt enkelt köpa in olika och särskilt utvalda läroböcker i ämnet. Huruvida det att göra avsteg från sådant som normalt är kännetecknande för denna pedagogik, för en elevs specifika lärandes skull, var vanligt eller inte kan jag inte säga, men *uppgiftsanpassning* i form av en egen matematikbok hörde i alla fall inte till vanligheterna. Kanske var det just därför det föll så pass väl ut.

Detta ska inte förstås som en allmänt riktad kritik mot skolans montessoriiinspirerade pedagogik, från lärarens håll. Tvärtom, betänkligheten inför denna tool dropping gentemot skolans pedagogiska grundsyn beträffande läromedel, fanns dels hos läraren själv, dels i organisationens struktur och kultur. Men till klasslärarens stora förtret fungerade det inte för en del elever under matematikpassen, dvs. det uppstod situationella skolsvårigheter, åt vilket hon såg sig föranledd att agera. När hon under en lektion uppmärksammade mig på den iver med vilken särskilt en elev tog sig an matematikbokens olika uppgifter, och samtidigt

jämförde med hans tidigare sätt att arbeta, berättade hon att skillnaden var högst påtaglig.

Klassläraren som åtminstone för ett ögonblick fick lägga ifrån sig ett utav sina och sitt arbetslags viktigaste specialpedagogiska verktyg, nämligen det att hävda och upprätthålla det som har kallats *olikhetens lov*, är ett annat exempel på tool dropping. Ställd inför det förhållandet att en av hennes elever absolut inte ville höra talas om människors olikheter, för att han enligt lärarens beskrivning inte kunde eller ville acceptera sin funktionsnedsättning, fick hon tänka om. Denna särskilda omständighet fick henne att i sammanhanget hålla tillbaks lite på skolans mantra om allas olikheter. Ty även där omgivningen kan synas acceptera det påtagligt annorlunda, kan det vara en annan sak att göra det själv. Och utan den senare acceptansen blir olikhetens lov inte längre ett användbart verktyg. Det som i ett avseende sågs som ett lämpligt, för att inte säga nödvändigt, specialpedagogiskt verktyg, blev alltså i ett annat sammanhang till en del av själva problematiken.

Raster och andra mindre lärarledda aktiviteter har i flera av berättelserna beskrivits som särskilt kritiska delar av skoldagen. Ytterligare exempel på sådant som jag vill kalla specialpedagogisk tool dropping är de tillfälliga *undantagen* kring skolans raster, alltså det att vissa elever inte alltid går ut på rast. Att de berättande lärarna vet hur kontroversiellt ämnet är, går inte att ta miste på. Därför läggs i berättelserna stor vikt vid att verkligen förklara den specifika situationen och själva grundvalen för denna udda lösning. I huvudsak handlar det om att bryta mönster, undvika allvarliga konflikter och förhindra fortsatta misslyckanden i det sociala samspelet. Det beskrivs också som en direkt fråga om säkerhet, såväl för den enskilde som för andra inblandade. Efter att ha provat andra sätt med t.ex. samtal och särskilt fokus såväl inför som under själva rasten, utan att detta hade riktigt lyckats, verkar det vara det sista man såg sig kunna ta till. I en specialpedagogs berättelse beskrivs hur denna extraordinära insats åtföljs av nära samtal mellan elev, lärare och föräldrar för att söka skapa mening i situationen som sådan. Mot slutet av berättelsen kan det möjligen skönjas visst resultat av det hela, då berättaren menar att det snart är dags att släppa på undantaget och återgå till den normala rastordningen.

Det förekommer av berättelserna att döma att vissa lärare, berättigt eller inte, får bära skulden för föräldrars missnöje med skolan och skolsituationen som sådan, medan andra som ännu åtnjuter förtroende kan få i uppdrag att söka etablera och upprätthålla relationen. Ett exempel på detta och ett måhända annorlunda slag av specialpedagogisk tool dropping är den eftergift som i stunden görs när en elevs tidigare speciallärare av föräldrar uppmanas att lämna själva

mötesrummet. Ställda inför föräldrarnas villkor på att antingen lämnar läraren rummet eller de själva, reser sig läraren utan att protestera och går ut. Den berättande specialpedagogen, som själv blev kvar i rummet och fortsatte mötet, har många gånger så här i efterhand funderat över om man gjorde rätt. Att tillmötesgå föräldrar när kraven som uttrycks blir till närmast orimliga kan och bör ifrågasättas, menar hon. Men, som hon tolkade det, övertygad om att föräldrarna annars skulle gjort allvar av att lämna rummet, såg hon inte heller i efterhand något egentligt alternativ. Vikten av att kunna genomföra det sedan länge planerade och förberedda mötet fällde avgörandet. För det *kollektiva lärandets och förståelseutvecklingens* skull, och dess vikt för den specifika elevens fortsatta skolgångs skull, gick man föräldrarnas krav till mötes.

Med visst förbehåll skulle också frågan om *det att gå om* en årskurs kunna ses som tool dropping i dessa sammanhang. Skälen till att detta erbjuds eller föreslås varierar, men i grunden verkar det handla om i stort sett samma sak. Här är det sällan sociala svårigheter, som utgör bakgrund och skäl, utan rent kunskapsmässiga och kognitiva sådana. Däremot är inte sällan motargumenten till det att gå om av social karaktär. Elevens relationer i klassen tycks vara en ofta avgörande fråga beträffande själva utfallet. Uttryckt från sin mest positiva sida skulle man kunna se detta som en form av organisatorisk eller strukturell tool dropping. Alltså en möjlighet att från skolans håll erbjuda ett alternativ till den normala ordningsgången i det att automatiskt flyttas upp en årskurs. En möjlighet som elevens vårdnadshavare har att endera bejaka och acceptera, endera helt tillbakavisa. Uttryckt från sin mest negativa sida kan det ses som organisatorisk påtryckning, dvs. en tydlig signal från skolan om att allt inte står rätt till med elevens lärande, sannolikt svårt för många föräldrar att argumentera emot.

Som avslutning på detta avsnitt vill jag bara uppmärksamma en insats helt annorlunda än det hittills har beskrivits, detta då ett fenomen kanske bäst förklaras genom sin motsats. En direkt kontrast till det som diskuterats, och som något av tool droppingbegreppets raka motsats, är det konsekventa *regelupprätthållande*, som en klasslärare tillämpar kring en specifik elevsituation. I detta fall, menade hon, var det just elevens benägenhet att mest hela tiden vilja förhandla sig ur en gemensamt överenskommen sak, som utgjorde själva skolproblematiken. Värdefull tid och uppmärksamhet fick ägnas åt närmast meningslösa samtal om något som redan ansågs färdigdiskuterat i den stora gruppen, tid som eleven i likhet med alla andra bättre behövde ägna åt själva skolarbetet. Hon kunde som ansvarig klasslärare inte heller se att elevens fortsatta sociala utveckling skulle gynnas av att undantas från de allmänna reglerna. Det fanns, som hon såg det, inga pedagogiska, specialpedagogiska eller andra skäl som berättigade

sådana undantag. Tvärtom handlade det här om ett *utvecklande av elevens egen förståelse av elevsituationen* för, att i demokratisk mening, visa på att de gemensamt beslutade spelreglerna i skolan också måste gälla för honom.

Specialpedagogisk mindfulness

Samtidigt som empirin i denna studie om specialpedagogisk organisering i mycket kretsar kring det att vara reaktiv, genom att i stunden och ad hoc tillämpa undantag och särskilda insatser enligt beskrivningen om tool dropping ovan, rör det sig också om att söka gå händelserna lite i förväg. Utifrån ordstävets *bättre förekomma än förekommas*, i detta arbete beskrivet som mindfulness, handlar det om att föregripa genom att vara uppmärksam på sådant, ofta till synes små detaljer, som kan göra stor skillnad. Specialpedagogisk mindfulness kan sägas bestå av två komponenter, en bakåtriktad och en framåtriktad: dels är den baserad på tidigare erfarenhet, ofta som en kombination av generell förståelse av liknande situationer och specifik kännedom om vissa elevers sätt att agera, reagera och interagera, dels handlar det om att se och kunna läsa av en direkt situation och förbereda sig på det som komma kan. Det gäller med andra ord att söka avvärja elevers situationella skolsvårigheter innan de uppstår, genom att om inte veta så åtminstone kunna ana vad som kan följa på en händelse. Saken kanske bäst illustreras av klassläraren som under rubriken *följsambet gentemot eleven* talar om att 'ligga steget före nästan'. Hon låter oss vidare förstå tanken bakom detta resonemang, när hon talar om vad som ofta sker när hon i klassrummet inte hinner med att i tid se vad som är på väg att hända. När eleven väl har tappat sin fokusering är det, enligt lärarens beskrivning, svårt att ens med en-till-en-kommunikationens hjälp nå fram, eller som hon själv uttrycker det: 'om det går över gränsen, då kan jag inte fånga upp honom alls'.

Specialpedagogisk mindfulness kan vidare bestå av en sådan liten sak som att gå ut och informera skolans rastvakter om att de bör hålla ett extra öga på omständigheterna och det som kan komma att hända i och kring en specifik elev eller elevgrupp. En sådan *kommunikation med övriga lärare* kan, enligt fler än en berättelse, få helt avgörande betydelse för hur fortsättningen av skoldagen kan komma att utvecklas. Tanken är att i tid kunna hindra en annars kanske snabbt uppblussande konflikt, genom att som rastvaktande lärare hålla sig nära händelsernas centrum. Eller snarare det som förväntas kunna bli händelsernas centrum. Det handlar alltså om att söka föregripa situationen genom att i tid uppmärksamma signalerna på vad som kan vara på väg att hända – och förstås, i vissa fall, ingripa. En klasslärare beskriver det strategiska rastvaktandet kring en specifik elev i termer av punktmarkering. Efter att först ha hållits inne under en del av

rasten, i syfte att dämpa en okontrollerad ilska, gällde det att ge tydliga instruktioner till rastvaktande lärare beträffande elevsituationen. Det fick bara inte hända någon mer incident kring denna elev, menade klassläraren, utan det handlade nu om att *förbereda* och *förekomma*.

Också, och kanske inte minst, sådant som har samlats under rubriken *uppmuntrande, stärkande och motiverande insatser* kan förstås och förklaras i termer av specialpedagogisk mindfulness. Här kan det ofta handla om att med små medel söka förvandla svaghet till styrka, eller kanske snarare svaghet i ett avseende till styrka i ett annat. Exemplet där läraren låter en specifik elev få ta ett avgörande ansvar för en stundande klassfest får illustrerara detta. Elevens impulsivitet, starka viljekraft och eget driv kom, enligt lärarens beskrivning, ofta i konflikt med andras behov, vilket i detta avseende gav honom en socialt sett utsatt roll i klassen. Av lärarens beskrivning framgår hur eleven 'tar plats' i snart sagt alla sammanhang, och som hon uttrycker det 'ibland passar det och ibland passar det inte'. Vanligtvis fick hon ägna mycket tid åt att söka få eleven att hålla tillbaks lite på sitt, så att också andra kunde beredas plats. För att upprätta och stärka en mer positiv syn kring eleven, blev hennes taktik emellertid en helt annan i samband med den förestående klassfesten. Här gavs eleven mer eller mindre fritt spelrum att som huvudansvarig organisera och förbereda för festen, med avsett resultat som följd. Ett annat exempel på liknande specialpedagogisk mindfulness är när en klasslärare låter en elev, med en problematik som i viss mån påminner om den nyss beskrivna, få något av en huvudroll i förhandlingen mellan två klasskamraters konflikt i samband med byggandet av kojor på skolgården.

Klasslärarens berättelse, från en klass där så mycket som hälften av eleverna hade aktiva åtgärdsprogram, om den så kallade vikariepärmen kan ses som en mer strukturerad form av specialpedagogisk mindfulness. Där man sedan förut regelmässigt vet att vikariesituationen är särskilt kritisk, har man i sin *kommunikation med övriga lärare* valt att anpassa planeringen i förväg efter detta. Plötsliga och oannonserade byten av lärare gick förstås inte att undvika – det ligger ju i sjukfrånvarons natur – men man såg det ändå möjligt att göra något för att förebygga dess effekter. I pärmen togs endast upp sådan information som var direkt nödvändig för att den oinvidig skulle undvika att hamna i onödigt svåra situationer. Trots riskerna med att tvingas avslöja mer än man egentligen ville för en kanske helt okänd och ny vikarie, såg man inga andra alternativ. Utan att ge en översiktlig bild och där ta upp det mest väsentliga man som lärare har rätt att känna till skulle inte jobbet ens kunna utföras, menade man. Vidare kombinerades den särskilda vikariepärmen med att man såg till att vikarien egentligen aldrig var ensam med klassen. Speciallärare, fritidspedagog eller annan lärare, med vilka

eleverna var kända, fick i förekommande fall träda in och ta ett större ansvar i klassrumsarbetet.

Specialpedagogen som ändrade strategi när hon, enligt överenskommet åtgärdsprogram, vid behov skulle ringa till elevens förälder kan ses som ett exempel på hur specialpedagogisk mindfulness kan växa fram. Efter att ha uppmärksammat sig själv på föräldrarnas närmast regelmässiga inledningsfras: 'Åh, vad har han gjort *nu*?' vid samtalen från skolan, prövade hon en annan väg. Uppmärksammandet av detta gjorde henne medveten om, eller åtminstone gav henne en föreställning om, föräldrarnas omedelbara oro och olust i samband med telefonsamtalen från skolan. Ett obehag som skulle kunna förklara en del av den reservation och avvaktande hållning, som ofta präglade det fortsatta samtalet. Så istället för att enbart ringa till följd av i sammanhanget ogynnsamma förhållanden eller situationella skolsvårigheter, tog hon också kontakt med hemmet när något för eleven mera fördelaktigt hade skett. Specialpedagogen var övertygad om att just denna lilla sak gjorde skillnad beträffande elevens fortsatta och mer utvecklande skolsituation. Denna lilla förändring och *kollektiva lärande och förståelseutveckling* i närmandet till skolproblematiken gjorde att man, som hon uttryckte det, framför allt 'fick till det med mamman och pappan'. Ett samarbete som av allt att döma sågs som en av nycklarna till en mera gynnsam utveckling av skolsituationen för och kring eleven i fråga.

Vidare vill jag beskriva den specifika händelsen och samarbetet mellan en elevassistent och klasslärare i termer av specialpedagogisk mindfulness. Eleven i berättelsens fokus – som för övrigt var inskriven i särskolan men i allt väsentligt inkluderad i den ordinarie klassens arbete – fick det särskilt svårt när valmöjligheterna i klassrummet blev för många. Detta visste både klassläraren och elevens assistent i kraft av tidigare erfarenhet, och en vanlig skoldag bestod av åtskilliga *regelavvikelser* och *undantag* för och kring denna elev. Assistenten fick ofta fungera i rollen av ett slags förmedlande forum mellan klassrummets generella uppgifter och elevens specifika förutsättningar och särskilda förhållanden. Där klassen i stort erbjöds valalternativ beträffande bildunderlag till skrivandet av en artikel, vilket förstås sågs gagna de flesta, skapade detta låsningar för eleven i fråga. Att eleven hade ett särskilt intresse för bussar, visste hennes lärare och detta hade man här tagit särskilt fasta på och använde sig av i pedagogiskt avseende. I förväg hade klassläraren därför klippt ut några bilder på just bussar, vilka hon lämnade till assistenten i samband med att uppgiften förklarades. Genom att på förhand begränsa valmöjligheterna eller snarare helt undvika dem, gjordes en konkret *uppgiftsanpassning* för att också omfatta denna elev. Utan en sådan differentiering och särskilt arrangemang av uppgiften hade det inkluderande arbetet

i detta sammanhang helt enkelt inte fungerat. Hade den generella valmöjligheten hållits intakt hade det av allt att döma fått allvarliga konsekvenser, eller uttryckt med klasslärarens egna ord 'då låser det sig – fullständigt'.

En specialpedagogisk berättelse om *det egna arbetslagets lärande* kan ses som en mer organiserad eller systematisk form av mindfulness, eller snarare strävan efter utvecklad mindfulness. På sin vandring in och ut ur skolans olika klasser och klassrum, hade hon uppmärksammat många goda pedagogiska grepp och som hon såg det verksamma metoder, i och kring elever-i-behov-av-särskilt-stöd. Vidare såg hon som sin uppgift att söka sprida de goda idéerna mellan klassrummen, genom att fungera som en förmedlande länk i arbetslaget. Det hela kan liknas vid begrepp som t.ex. ”lesson studies”, ”reflection-on/in-action”, och då med specialpedagogiska förtecken. Insatsen kan också ses som ett slags organiserat meningsskapande och sensemaking, men jag vill främst beskriva det i termer av strävan efter mindfulness, då det syftar till att utveckla ett mer proaktivt arbete i andra sammanhang och klassrum.

Avslutningsvis i detta avsnitt om specialpedagogisk mindfulness, vill jag bara uppmärksamma att också de bästa specialpedagogiska föresatserna ibland kan komma på skam. Osäkerheten över vad som i varje sammanhang och i lärararbetets vardag är ”bäst” att göra tycks vara nästintill omöjlig att helt kunna skingra. Episoden som jag tänker på har i resultatredovisningen beskrivits i form av *krav- och målanpassning*. I processteoretiska termer kan det förstås som mindfulness men då i form av tool dropping som genom att slå delvis fel utvecklats till ny mindfulness. Det går inte att ta miste på den goda föresatsen och det rimliga beträffande exemplet att låta klassen slippa undan läxan i samband med en besvärlig vikariesituation. Den frånvarande klassläraren hade agerat genom att redan på morgonen meddela sina kolleger om vikten av att göra undantag i fråga om läxan, dock utan att ana vilka konsekvenser detta skulle komma att få i vissa hem och familjer. Det visade sig nämligen att just de elever, för vilkas skull man hade ändrat på veckorutinen, protesterade mest. Protesterna skedde inte i skolan, men väl hemma. Med en viss glimt i ögat berättar klassläraren hur föräldrar till upprörda barn senare hade hört av sig beträffande barnens protester. Inte nog med att läraren var en annan – att också frånga rutinen kring veckans läxor blev för mycket på en gång. Så allt som görs behöver inte bli ”lyckat”, ens med de bästa intentioner, men de kan vara en källa till fortsatt lärande och fortsatt strävan efter utvecklad specialpedagogisk mindfulness i skolan.

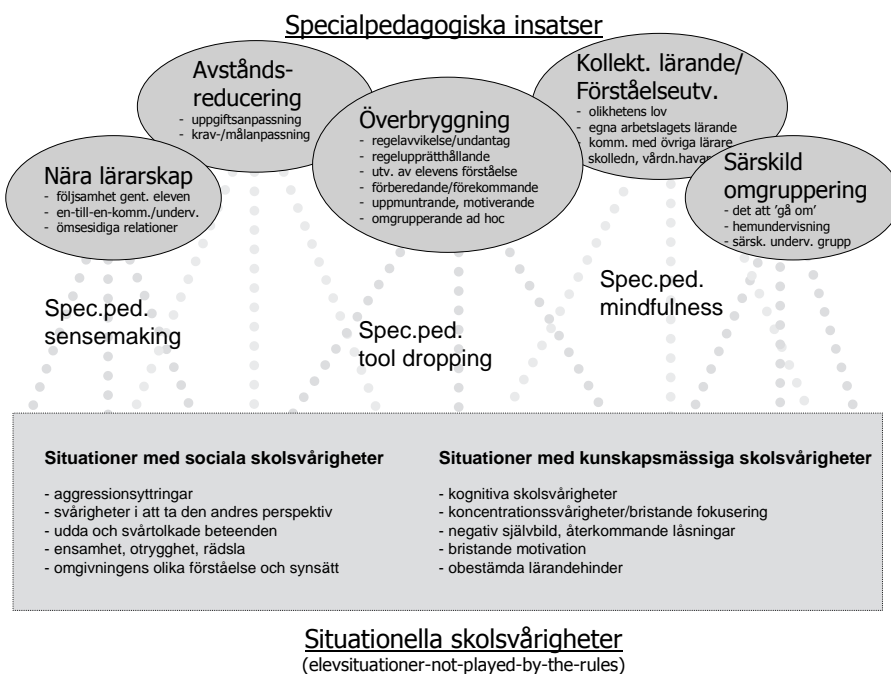
9. Resultatsammanfattning och diskussion

Det ska betonas att det är de specialpedagogiska insatserna som står i denna studies absoluta fokus, dvs. arbetet är inriktat på lärares konkreta görande för att förbättra skolsituationen och lärandet för elever med någon form av identifierade skolsvårigheter. Specialpedagogiska insatser kan emellertid aldrig förstås, utan att också uppmärksamma den skolproblematik som insatserna är tänkta att svara emot. Det som har berättats tar närmast undantagslöst sin utgångspunkt från situationer – med specifika elever i centrum – som inte utan vidare insatser kan eller bör accepteras om man som lärare och ansvarig menar sig utföra sitt jobb rätt. Enklare uttryckt är det här tal om elevsituationer som helt enkelt inte anses vara okej – skol- och organisationsmässigt sett. Av detta skäl har jag valt att disponera resultatet inte bara i termer av gjorda insatser eller insatsförsök, utan att också ge en *beskrivning av sådana skolsvårigheter* som uppmanar till särskilda och därmed *specialpedagogiska insatser*. Alltså sådant som brukar rymmas under den gängse och traditionellt använda skoltermen elever-i-behov-av-särskilt-stöd. I detta arbete har jag emellertid prövat att ge sådan skolproblematik benämningen situationella skolsvårigheter (”elevsituationer-not-played-by-the-rules”), allt för att fenomenet som sådant ska förstås ur ett mer organisatoriskt perspektiv. Det är med detta sätt att se inte i första hand *elevers behov* av särskilt stöd som sätts i centrum, utan *organisationens uppgift* och inte minst dess *skyldigheter* mot alla elever. Situationella skolsvårigheter ska ses som en blandad produkt av resonemanget om hur händelser kan ta en oönskad riktning och/eller oväntad vändning i en organisation (Weick, 1996, 2002; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007) och kärnan i de händelser som lärare har berättat i just dessa specifika skolsammanhang.

All pedagogik och allt lärararbete handlar ju i huvudsak om att bygga en väg mellan det nuvarande och det önskade framtida tillståndet, dvs. det man vill utveckla och som utgör själva målet för lärandet. Så i den meningen kan man här inte utan vidare tala om specifikt specialpedagogiskt görande. Det som gör dessa insatser till just specialpedagogiska är inte nödvändigtvis insatserna i sig, som själva syftet, avsikten eller snarare föremålet för insatserna. Först när avsikten är att underlätta lärande och utveckling för elever-i-behov-av-särskilt-stöd, söka hindra eller reducera risken av att elever blir kvar eller hamnar i denna skolkategori, utgör insatserna en del av det specialpedagogiska arbetet.

Illustration av specialpedagogisk organisering i grundskolan

För att sammanfatta och söka åskådliggöra den specialpedagogiska organiseringen, så som den har tolkats, analyserats och beskrivits i denna studie, har jag sammanställt det hela i en schematisk bild. Situationella skolsvårigheter ("elevsituationer-not-played-by-the-rules"), som återfinns i bildens nedre del, kommer inte att ägnas ytterligare utrymme i denna sammanfattning. De situationsbeskrivningar och exempel som har getts tidigare ser jag som tillräckliga för att motivera dessa benämningar. Däremot ska jag summera huvuddragen i de specialpedagogiska och särskilda insatser som har identifierats och benämnts i detta arbete. De prickade stigarna mellan elevsituation och insats är tänkt att illustrera den processteoretiska interaktion och växelverkan som, av lärares berättelser att döma, kännetecknar mycket av den specialpedagogiska organiseringen. Det vill säga insatserna ska ses som en respons på eller ett sätt att förekomma de situationella skolsvårigheterna, vilka i sin tur reagerar på insatserna och så vidare.



Figur 5. Illustration av specialpedagogisk organisering i grundskolan, sedd ur ett organiserings- och processteoretiskt perspektiv.

Med (1) *nära lärarskap* avses den närhet och det personliga engagemang, med vilket många av de berättande lärarna tar sig an den specialpedagogiska uppgiften. Häri tycks ligga något av kärnan i den mest verksamma specialpedagogiska organiseringen. På avstånd kan närmast inget göras, för det är just avståndet och bristen på delaktighet, som verkar utgöra det ofta avgörande problemet. Med avstånd avses här elevens känsla av utanförskap, att inte riktigt tycka sig höra till, att inte tycka sig kunna, att inte bli förstådd, att inte heller alltid själv förstå, att inte tycka sig vara som alla andra, att inte alltid tolka situationer såsom omgivningen verkar tolka dem osv. Genom att någon (om så bara en enda lärare) visar närhet, engagemang och direkt delaktighet i den specifika elevens skolsituation och på så sätt når fram till något av en ömsesidig och genuin relation, verkar mycket åstadkommet. En nära en-till-en-relation mellan lärare och elev kan sägas utgöra den bas, på vilken den fortsatta kommunikationen i form av det goda och meningsskapande samtalet kan ta vid.

Som vid alla relationer krävs ömsesidighet för att lyckas och nå resultat, flera lärare betonar därför vikten av att det jag har kallat för ”rätt” vuxen tar på sig huvudansvaret för att söka skapa och upprätthålla den nära kontakten. Av förklarliga skäl blir det ofta klassläraren som bäst känner eleven, men rätt vuxen kan i några sammanhang vara en medarbetande specialpedagog eller kanske än vanligare, en elevs assistent. Rätt vuxen verkar handla om såväl personkemi och social fingertoppskänsla som om schema- och rent arbetsmässiga förhållanden. I den av vissa lärare beskrivet som emellanåt nära nog nödvändiga en-till-en-undervisningen, förefaller relationen mellan lärare och elev vara synnerligen viktig (jfr Groth, 2007). Nära lärarskap ter sig, så som det har beskrivits i detta arbete, till något av ett nödvändigt om än inte alltid tillräckligt universalverktyg i snart sagt all specialpedagogisk verksamhet.

I de fall gapet tycks vara för stort, och steget för långt, mellan den nuvarande och den önskade utvecklingsnivån finns i huvudsak två alternativa specialpedagogiska sätt att arbeta: det ena är att försöka minska avståndet, det andra är att söka slå en brygga eller bro över gapet. (2) *Avståndsreducering* kan i sin tur delas in i två olika typer av insatser: uppgiftsanpassning respektive krav- och målanpassning. Det förra handlar om att låta en eller flera specifika elever göra något annat, om än inte något helt annat, än klassen i övrigt. Det senare handlar om att göra lite mindre av samma sort. Alltså om uppgiftsanpassning rör sig om kvalitativa skillnader, så är krav- och målanpassning mera en fråga om kvantitet. I kvalitativ mening kan det t.ex. handla om att en särskoleinskriven elevs assistent anpassar uppgiften för sin elev genom att göra en specifikt utformad planering, men i nära samverkan och anslutning till klasslärarens huvudsakliga

lektionsplanering. Målet med anpassningen är att försöka uppnå och bibehålla optimal känsla av delaktighet i klassens arbete – utan att riskera ett misslyckande i själva uppgiften för den specifika eleven. I kvantitativa termer kan det handla om något så enkelt som en kortare läsuppgift (än klassen i stort), färre engelska glosor i läxa eller mer omfattande förändringar t.ex. i form av att tillåtas avstå vissa delar av de allmänna nationella proven. Lärare som här menar sig känna sina elevers kapacitet, vill därmed bespara någon eller några av dem de personliga misslyckanden som dessa prov i vissa fall kan föranleda.

(3) *Överbrygning* får tjäna som sammanfattande rubrik för de mer eller mindre varaktiga brobyggen som lärare i specialpedagogiska sammanhang kan anlägga för att, bildligt talat, söka överbrygga gapet mellan det nuvarande och det önskade. Om avståndsreducering handlar om att minska gapet mellan det nuvarande och det önskvärda, handlar det här om att brygga över det gap som inte utan vidare går att avståndsmässigt reducera. Och om avståndsreducering i första hand appliceras på de anpassbara skoluppgifterna inne i själva klassrummet, syns överbrygning som specialpedagogisk strategi framför allt tillämpas i samband med sociala skol- och samspelssvårigheter, direkta låsningar i arbetet, negativ självbild och liknande elevsituationer. Ett till synes vanligt pedagogiskt inslag i detta avseende är lärares sätt att i vissa sammanhang och för vissa elever göra undantag från de allmänt gällande spel- och ordningsreglerna i skolan. Det kan handla om att göra specialvillkor för en specifik elev vid exempelvis en gemensam samling eller annan aktivitet, där eleven självmant ges möjlighet att lämna och gå till sin ordinarie plats när koncentrationsförmågan tryter. Det kan handla om att göra undantag för någon vid det i övrigt föreskrivna att alla elever ska gå ut på rast. Det kan vidare handla om att ge en elev speciella ”förmåner” genom att, närhelst man upptäcker att koncentrationsnivån sjunker, självmant få lämna sin plats för att gå ut på en extra rast. Allt görs för att undvika det misslyckande, som närmast omedelbart följer i spåren av bristande koncentration – arbetsmässigt såväl som socialt.

För en elev med exempelvis en diagnostiserad utvecklingsstörning, inskriven i särskolan, kan en elevassistent ibland få personifiera termen överbrygning. Hon eller han kan i dessa sammanhang sägas agera som något av ett mellanled, dvs. en koppling som länkar samman den ordinarie klassens generella verksamhet med elevens specifika förutsättningar och förståelsevärld. I termer av inkludering kan det förklaras enligt följande: genom sin närhet och sin direkta fokus på just en specifik elev får assistenten till uppgift att brygga över gapet mellan det ordinarie klassrummets lärande och det som annars kanske skulle ha tvingats ske i särskolan. Vidare kan det i de sammanhang som här har kallats

överbyggnad handla om att söka utveckla elevens egen förståelse av situationen, förbereda och förekomma elever på vad som kan komma att ske samt i fall av bristande självförtroende särskilt uppmuntra och motivera.

Med (4) *kollektivt lärande och förståelseutveckling* menas här sådana insatser som är inriktade på att vidga omgivningens förståelse av en situationell skolsvårighet. Lärare tycks vara tämligen överens om att det inte bara är de direkt inblandade eleverna, utan att också den närmaste omgivningen måste omfattas av de specialpedagogiska insatserna. Som ett generellt och återkommande inslag i det direkta klassrumsarbetet förespråkas på många håll något jag har valt att kalla för olikhetens lov. Genom att hävda allas exklusiva rätt till att få vara just den man är, peka på olikheternas förtjänster och olikheternas implikationer på det konkreta skolarbetet, menade man sig arbeta för en vidgad förståelse i och kring vissa elevers behov av särskilt stöd och elevers situationella skolsvårigheter. På en av de medverkande skolorna hade man gjort detta inslag till något av skolans eget mantra. Den övergripande tanken är att om man i någon mening kunde bidra till att vidga förståelsen av normalitetsbegreppet, ibland rent av väcka empati och viss medkänsla för den andre, skulle i förlängningen många onödiga och oönskade elevsituationer kunna undvikas, särskilt då sådana situationer ibland kunde uppstå som en direkt följd av någons skarpa uttalande eller onödiga kommentar. Olikhetens lov handlar emellertid ofta om en svår balansgång mellan vad som *kan* sägas respektive *inte kan* sägas, *bör* sägas eller rent av *måste* sägas.

Förståelseutveckling omfattar också frågan om lärarens och lärarlagets egen förståelse av situationen. Långt ifrån alla situationella skolsvårigheter är helt lätta att förstå, dvs. orsak och verkan är inte alldeles tydlig och än svårare blir då att förstå vad som bör eller kan göras. I det lilla lärarlaget – ofta inte fler än 2-4 pedagoger – alltså i den närmaste kretsen kring klassens arbete, kan därför sägas ske en ständigt pågående förståelse- eller sensemakingprocess. Man prövar insatser, observerar och följer upp dess resultat, söker förstå genom att på lediga stunder diskutera (eller vända på alla stenar, som någon uttryckte det), prövar nytt osv. Försöken till utveckling av omgivningens förståelse stannar emellertid inte vid denna lilla krets. Flera empiriska exempel presenterade i detta arbete visar på värdet av att i förekommande fall vidga såväl andra kollegers, skolledningens som andra föräldrars förståelse av och kring en specifik elevsituation. Det har exempelvis getts prov på hur andra kollegers bristande förståelse och insikt i det specifika fallet, närmast framkallat situationella skolsvårigheter.

Liksom långt ifrån alla situationella skolsvårigheter är lätta att förstå leder långt ifrån alla specialpedagogiska insatser och insatsförsök till önskade resultat – åtminstone inte till en början. Så enkla är sällan förhållandena i dessa samman-

hang, och misslyckandena för såväl elev, lärare som skola kan vara många. Återkommande misslyckanden i den specialpedagogiska organiseringen kan i sin förlängning leda till att man vidtar, eller mer eller mindre ser sig föranlåten att vidta, det jag kallar (5) *särskild omgruppering*. En sådan insats kan sägas vara av defensiv karaktär och finns inbyggd och institutionaliserad i skolans struktur sedan lång tid tillbaka. Här handlar det inte längre om att lösa situationen i stunden, ad hoc eller i en meningsskapande förståelseprocess, utan om en mer långsiktig och genomgripande förändring av sakernas tillstånd. Det kan t.ex. röra sig om den historiska skolfrågan om att eventuellt gå om en årskurs, eller med andra ord inte med automatik flyttas upp till närmast högre årskurs (se SFS 2011:185). Ett annat exempel är när en elev helt enkelt vägrar att komma till skolan, och där berättelsen slutade med att eleven – efter en tids hemundervisning – flyttade till en så kallad särskild undervisningsgrupp och till en annan skola.

De särskilda insatser och strategier som har identifierats och beskrivits kan, bildligt talat, sägas regna ner över de situationella skolsvårigheter, som har beskrivits i detta arbete. Många av de berättande lärarna beskriver en närmast obändig och outröttlig vilja till att söka åstadkomma önskvärda och verksamma förändringar. Inte alltid, men påfallande ofta, verkar de särskilda insatserna vara åtföljda och/eller guidade av de handlings- och processteoretiska begreppen sensemaking, tool dropping och mindfulness (Weick, 2001, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick et al., 2005). Särskilt frekventa tycks dessa inslag vara i de fall insatserna resulterat i konkreta förbättringar av elevsituationen i sig.

Specialpedagogiskt kritiska företeelser och särskilda riskmoment i skolan

Mycket av den skolproblematik och de elevsituationer som har berättats verkar ha sin upprinnelse i vardagliga och återkommande, närmast institutionaliserade fenomen i skolan. Den fortsatta resultatsammanfattningen ägnas därför åt att uppmärksamma en del av de vardagsfenomen som kan sägas utgöra något av kritiska företeelser eller särskilda riskmoment i specialpedagogiskt avseende. Med detta avses sådant som syns vara närmast nödvändigt att fästa särskilt avseende vid i en organisation som skolan.

Av lärares berättelser att döma förefaller skolans *raster* vara ett exempel på en sådan kritisk företeelse eller riskmoment, dvs. åtskilliga situationella skolsvårigheter verkar uppstå och utspelas i samband med just rastverksamheten. Lösare strukturer, mindre lärarledda aktiviteter, frånvaron av ordinarie lärare, många elevsituationer och valalternativ, mera rörelse, otydliga rumsliga gränser, inga på

förhand givna platser för var och en, flera och plötsligt uppkomna sociala interaktioner, många och olika spel- och specialregler etc. kan i sådana sammanhang göra det särskilt svårt för många elever. Rasten som skolföreteelse kan därför sägas ställa stora krav på förmågan till meningsskapande och förståelse över situationen som sådan, och i detta sammanhang välja och finna sig en kamratgrupp, platstillhörighet och aktivitet. Det handlar vidare om att tillträde ges till faktiskt deltagande i leken, spelet och aktiviteterna, samt att inte bara förstå deras olika regler utan att också spela efter dem. Att elevkonflikter i samband med raster kan bli märkbara, inte sällan svårutredda och har en tendens att dröja sig kvar och följa med in i själva klassrumsarbetet, berättas från flera olika lärares håll. De till synes defensiva lösningsförsöken i att helt enkelt låta vissa elever få vara kvar inne i klassrummet på delar av eller rent av hela rasten – allt för att undvika fortsatta misslyckanden och tillbud – vittnar också om det särskilt kritiska i skolans rastmoment.

Ett ytterligare exempel på något som kan sägas utgöra en kritisk företeelse i detta avseende är frågan om *vikarier* och *lärarbyten*. Liksom raster syns dessa inslag som återkommande och närmast nödvändiga delar av en skolas organisering. Lärares sjukfrånvaro, vård av barn och liknande måste så klart finna en ersättare, antingen inom de egna leden eller via en extern rekrytering av en för eleverna förut mer eller mindre okänd vikarie. Det kritiska i sammanhanget är att sådana byten av lärare och ledare i klassrummet kan för en del elever orsaka stor osäkerhet och oro. I ett av klassrummen hade man valt att upprätta en vikariepärm, i ett försök att ge en översiktlig bild av den klass och de specifika elevförhållanden som den vikarierande läraren skulle möta. Likaså försökte man i möjligaste mån göra omflyttningar inom det lilla lärarlaget, vid den ordinarie klasslärarens frånvaro. Assisterande speciallärare och fritidspersonal tog som regel en större roll och ansvar för själva klassrumsarbetet vid sådana tillfällen. Vidare ställer skolans krav på progression eleverna inför successiva lärarbyten allteftersom skolgången fortskrider. Vid inplanerade och kommande mer beständiga lärarbyten kan det i vissa fall vara nödvändigt att förbereda mycket och noga. En klasslärares berättelse om hur en av hennes elever fick göra åtskilliga besök och bekanta sig med såväl sin kommande lärare som sitt nya klassrum inför ett förestående byte, visar på vikten av att vid behov göra särskilda förberedelser. Inte bara förestående utan också direkt schemalagda och återkommande lärar- och platsbyten inom skolan kan ha sina kritiska drag. En slöjd- eller idrottslärare med några få veckotimmar av sin tjänst i skolans respektive klasser kan knappast förväntas utveckla den närhet till alla elevers specifika förhållanden som deras motsvarande klasslärare. Flera lärare varnar för följderna

av att inte tillräckligt inviga kollegan i de förhållanden som kan göra direkt skillnad för en specifik elev.

Rutin- eller schemabrytande verksamhet är ännu ett exempel på en kritisk företeelse eller riskmoment i dessa sammanhang. Det har t.ex. berättats om hur något så enkelt och till synes oproblematiskt som sloandet av veckans läxrutiner fick oväntade följder. Förändringen gjordes för att underlätta i samband med en vikariesituation, som redan i sig sågs som kritisk i sammanhanget. Där ändringen för det stora flertalet utgjorde det välkomna inslag som det var tänkt, fick det för andra elever direkt motsatt effekt. Föräldrar hade senare berättat för klassläraren hur hela hemmaschemat rubbades, vilket då orsakat stor oro och rent av viss frustration bland deras barn. Förändringen av lärare var en tillräckligt stor sak, att också ändra på läxrutinerna blev i några fall en ändring för mycket. Det har också berättats om en elevs oro inför en stundande fotografering, en annan elevs stora osäkerhet i samband med ett besök i simhallen. Osäkerheten i att inte riktigt veta vad som ska ske eller förväntas av en i dessa rutinbrytande och obekanta sammanhang, tycks kunna orsaka omotiverat många läsningar för en del elever.

Elevaktivt arbetssätt ses i allmänhet som ett viktigt inslag i skolans verksamhet och som en del av lärandets progression, men det kan likväl innehålla vissa kritiska drag i specialpedagogiskt avseende. Med elevaktivt arbetssätt menas här sådana aktiviteter där lärarens inblandning och ledning över de direkta uppgifterna är mindre markerad och tydlig. Eget val av uppgift, egen planering och genomförande av uppgiften, forskningsliknande verksamhet, grupparbeten och liknande kan vara exempel på sådant. Flera lärare har berättat om hur de ofta vet vilka elever som får det särskilt svårt i sådana lite friare och mindre lärarledda sammanhang, och om hur de därför fokuserar sina konkreta insatser till och kring just dessa elever. Till exempel kan ett grupparbetes krav på utvecklat socialt samspel och samarbetsförmåga för många elever bli till en ibland närmast övermäktig uppgift. En noga genomtänkt gruppindelning och strategiskt valda platser för respektive grupp, verkar därför vara en viktig del av lärares förberedelser i dessa avseenden. I synnerhet verkar gälla att ge aktivt och riktat stöd redan i den så nödvändiga planeringen och struktureringen av arbetet. Vid rent montessorinspirerad verksamhet är det elevaktiva arbetssättet ofta så regelmässigt utvecklat att det utgör skoldagens själva schema, vilket inte med säkerhet betyder att alla har utvecklat denna förmåga till att fullt ut ta ansvar för sitt eget lärande. Riktat stöd i såväl planering som genomförande utgör därför en väsentlig del av klasslärarens specialpedagogiska arbete. Ibland kan de specialpedagogiska insatserna leda till att en eller flera elever får något så ovanligt i montessoripedagogiska sammanhang som exempelvis en egen matematikbok. Denna särskilda insats,

dvs. undantaget från regeln att skapa sina egna läromedel, motiveras med att under någon del av dagen lätta på kravet av egen planering.

En annan och direkt oundviklig vardagsföreteelse, men som verkar ge upphov till en hel del skolsvårigheter är de *förflyttningar* och rörelser som hela tiden görs och måste göras inom skolan. Vid många samtidiga förflyttningar inträder alltid en viss ostruktur, trängsel, många och plötsliga interaktioner, oavsiktliga sammanstötningar etc., händelser som kan vara tillräckliga för att situationella skolsvårigheter ska uppstå. Det handlar alltså om situationer, enkla för det stora flertalet elever, men som för en del kan vara direkt oöverblickbara och bjuda på stora utmaningar i det sociala samspelet. Företeelsen har uppmärksammats i flera lärarberättelser och några har vittnat om svårigheten med att reda ut dessa situationer. Det berättas t.ex. hur vissa elever inte ens är medvetna om vad de eventuellt kan ha orsakat i trängseln, vilka sammanhang man varit inblandad i, vad som varit orsak respektive verkan osv. Förflyttningar ut på och in från rast, till matsalen, till slöjd och idrott mm. framstår i det här avseendet som särskilt kritiska moment.

Det är knappast möjligt att avsluta denna sammanfattning av kritiska skolföreteelser av specialpedagogiskt betydelse, utan att nämna en förändring av ett annat och mer permanent slag. *Stadieövergångar* – framför allt elevers övergång till skolans högstadium – verkar utgöra ett särskilt kritiskt moment i dessa sammanhang. I samband med detta försvinner inte bara tryggheten och hemvisten i form av det egna klassrummet, den egna platsen och rent av den egna klassen, utan också i många fall den eventuella förekomsten av ett nära lärarskap som i det specialpedagogiska arbetet kan ha visat sig vara nog så betydelsefullt. Högstadiets traditionella struktur och organisering tycks vila på att alla ska ha uppnått en mognad i att ta eget ansvar för sitt arbete, sitt skolschema, sina läromedel och övrig skolustrutning – vilket emellertid långt ifrån alltid syns vara fallet. Flera av de avlämnande klasslärarna och specialpedagogerna på mellanstadiet gav uttryck för sin specifika oro beträffande några av sina elevers övergång till högstadiet. De många lärarkontakterna och de rent fysiska förflyttningarna mellan de olika klassrummen sågs kunna utgöra allvarliga hinder för några elevers fortsatta utveckling. Även om man vid ett avlämnandemöte gavs möjlighet att överföra väsentlig information till mottagande lärare, menade man att det var långt ifrån tillräckligt. En klasslärare som såg tillbaka på hur en tidigare elevs högstadietid kom att utvecklas, hävdade att felet inte så mycket var de många lärarnas som själva högstadiesystemet i sig. Alla, menade hon, kunde närmast förutse att skolsituationen inte skulle fungera för denna elev inom det rådande systemet. Den närhet, ömsesidiga och dagliga relation hon själv hade utvecklat till eleven under

sin tid som klasslärare, verkade på högstadiet inte fått någon uppföljare. Detta föranledde att eleven i fråga sökte sig tillbaka till sin gamla lärare, vid nära nog alla de tillfällen han var inblandad i konflikter eller liknande situationella skol-svårigheter.

De företeelser som här har beskrivits som kritiska i specialpedagogiskt avseende kan alla sägas vara en del av skolans institutionalisering och habitualisering (Alvesson & Sköldberg, 2008). Och att företeelserna som sådana kan ha direkt specialpedagogiska implikationer, skulle kunna illustreras genom att helt enkelt foga in dem i den specialpedagogiska bild som presenterats tidigare i denna resultatsammanfattning.

Beskrivet på detta sätt vill jag visa på de potentiella riskmoment som sådana skolvardagliga företeelser kan inrymma. Det vill säga kritiska moment som kan såväl framkalla åtskilliga situationella skolsvårigheter liksom äventyra verkan av de specialpedagogiska insatser och åtgärdsprogram som kanske redan har satts in. Gemensamt för de flesta av dessa skolföreteelser är ökad rörlighet och rörlighet, otydligare strukturer, fler och ofta plötsliga interaktioner samt, och kanske framför allt, det ökade såväl fysiska som mentala avståndet mellan lärare och elev. Lärares arbetsvillkor medger t.ex. inte att alltid vara med ute på elevernas rast, den vikarierande läraren kan rimligtvis inte känna alla elever lika väl som den ordinarie, elevaktivt arbetsätt förutsätter att läraren tonar ner sin roll och håller sig lite mera i bakgrunden osv. En rimlig förhoppning torde emellertid vara att den meningsskapande och uppmärksamma läraren, med alla elevers lärande och utveckling i blickfånget, förutser, förekommer och tar till de specifika ad hoc-lösningar som står till buds vid sådana kritiska moment i skolans praktik.

Diskussion

Diskussionen av detta avhandlingsarbete har delats in i tre olika avsnitt. Det första handlar om studiens resultat ställt i relation till tidigare forskning inom specialpedagogisk praktik, där avsnittet mynnar ut i att studiens specifika kunskapsstillskott skrivs fram och diskuteras. I det andra avsnittet diskuteras i huvudsak studiespecifika metodfrågor beträffande urval, empirins karaktär och kvalitet samt likaledes specifika frågor om studiens yttre validitet och generaliserbarhet. Det tredje och avslutande avsnittet – vilket också utgör huvudparten i denna diskussion – ägnas åt att redogöra för studiens slutsatser, sex stycken till antalet, samt åt att diskutera deras betydelse och eventuella implikationer.

Studiens resultat och kunskapstillskott relaterat till tidigare forskning

Forskningsfrågorna som har legat till grund för detta avhandlingsarbete har handlat om vad och hur, dvs. *vad* i skolan initierar eller kallar på specialpedagogiska insatser och *hur* kan sådana insatser ta gestalt. För att svara på dessa frågor har jag samlat in praktikers narrativer på temat kritiska incidenter (Webster & Mertova, 2007), vilket i detta sammanhang ska förstås som specialpedagogiskt relevanta och konkreta situationsbeskrivningar från skolans vardagspraktik. Analysen av empirin kan delas in i två huvuddelar, dels en induktiv del utgående från vad de specialpedagogiska berättelserna i allt väsentligt handlade om, dels en deduktiv del där handlings- och processteoretiska verktyg som sensemaking, tool dropping och mindfulness användes för att skapa ytterligare förståelse av det specialpedagogiska görandet (se t.ex. Weick, 2001, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007; Weick et al., 2005). I resultatets sammanfattning har jag sökt summera den skapade förståelsen i form av en illustration över specialpedagogisk organisering i grundskolan, dvs. så som den har framträtt i föreliggande studie. I tillägg till detta ges i samma modell en bild över sådana inslag i skolvardagen som kan ses som något av kritiska företeelser eller särskilda riskmoment i specialpedagogiskt avseende. Innan jag går in på och diskuterar specifika kunskapstillskott, vill jag emellertid återkoppla till några av de studier som presenterats tidigare i detta arbete.

Tidigare forskning i specialpedagogiska praktiker har pekat ut företeelser som elevers delaktighet och deltagande som centrala inslag för att skolan överhuvudtaget ska kunna beskrivas i termer av inkludering eller en-skola-för-alla. Och lika centralt för att kunna åstadkomma detta har varit uppmärksammandet av lärares aktiva medverkan i själva delaktighetsprocessen (se t.ex. Calculator, 2009; Eriksson et al., 2007; Frederickson et al., 2007; Jakobsson, 2002). I särskilt en studie sågs lärares förberedelser av omgivningen ("peer preparations") och uppföljning av det sociala samspelet mellan elever som tungt vägande faktorer för främjandet av allas delaktighet och deltagande (Frederickson et al., 2007). Vidare har jag från studier som har beskrivits som väl fungerande praktiker i specialpedagogisk mening kunnat summera ihop vissa framgångsfaktorer. Det har i korthet handlat om (1) individuell anpassning och stöd i själva lärandet, (2) gruppstärkande övningar i klassrummet, (3) stöd i den sociala interaktionen mellan elever samt (4) samsyn, samverkan och samarbetskultur i form av god kommunikation mellan inblandade parter i och kring det direkta skolarbetet. Alltså i huvudsak sociala företeelser (se t.ex. Humphrey et al., 2006; Kugelmass, 2006; Lynch & Irvine, 2009; Nilholm & Alm, 2010). Att sociala, relationella

snarare än snävt kunskapsmässiga aspekter är av vikt specialpedagogiskt sett, har med eftertryck aktualiserats också i denna studie. Hur ställer sig då resultaten i övrigt i föreliggande avhandling i relation till detta, och vad kan denna studie tänkas tillföra det specialpedagogiska kunskapsområdet?

Direkt kan konstateras att samtliga dessa faktorer av specialpedagogisk relevans har beskrivits, analyserats, presenterats och i så mening befästs också i denna studie, och några fler därtill. Utan att fördenskull vilja klä det hela i termer av framgångsfaktorer – om detta kan man väsentligen inget veta, vilket jag återkommer till längre fram i diskussionen – har studien resulterat i att en del nya begrepp har kunnat identifieras och formuleras. Ett specifikt kunskapstillskott är därför, som jag ser det, just de benämningar och kategoriseringar som har gjorts, och då särskilt de som berör specialpedagogiska *insatser och göranden*. Utan benämningar och kategorier kan närmast inget sägas eller åstadkommas inom en verksamhet (Lundin & Söderholm, 1995; Weick & Sutcliffe, 2006). Och vikten av fortsatt arbete för begrepps- och teoriutveckling inom det specialpedagogiska fältet har uppmärksamats från flera håll (se t.ex. Ahlberg, 2007a, 2009a; Persson, 1998; Skrtic, 1995d, 2005). Huruvida benämningarna och sorteringen som gjorts i detta arbete sedan är de rätta, är förstås omöjligt att avgöra – eller snarare hur skulle de kunna vara det? Givet det som har skrivits och diskuterats kring begrepp som socialkonstruktionism och sensemaking i detta arbete, så finns det inget ”rätt” sätt – bara mer eller mindre plausibelt (jfr Gergen, 2009; Weick, 2001). Benämningar som nära lärarskap, avståndsreducering, överbrygning m.fl. torde likväl kunna ses som ett bidrag och ge ett underlag till fortsatt specialpedagogisk begreppsutveckling.

Sättet att redan i frågeställningen men framför allt i resultatet och på analytisk nivå göra skillnad på situationella skolsvårigheter och specialpedagogiska insatser, ser jag som ett ytterligare kunskapstillskott. Det är knappast en överdrift att påstå att mycket av den specialpedagogiska forskningen har kretsat kring att kritiskt analysera skolans specialpedagogiska insatser, dvs. hur det särskilda stödet har tagit sig uttryck, inte sällan i rent kvantitativa termer. Mindre fokus verkar däremot ha riktats mot de förhållanden och specifika elevsituationer som de särskilda insatserna är tänkta att svara mot.⁹¹ I detta arbete har jag emellertid valt att uppmärksamma och skildra också dessa förhållanden, ofta så avskalat som de har berättats för mig. Syftet med den schematiska uppdelningen är förstås inte att göra gällande att det skulle råda ett instrumentellt ett-till-ett-förhållande mellan ett slags skolsvårighet och ett slags insats. Men det är ett sätt att

⁹¹ Det betyder förstås inte att detta inte har berörts tidigare (se t.ex. Jakobsson, 2002).

få syn på och urskilja den problematik som i viss mening kan sägas starta den specialpedagogiska organiseringen. Det är svårt att se hur man förmår omfatta komplexiteten och bevekelsegrunderna i det specialpedagogiska görandet, utan att göra om så bara en analytisk distinktion mellan problem och insats, eller om man så vill mål och medel. Det vill säga en *insats* kan svårligen bedömas med mindre man känner till vilket *problem* den har avsetts att söka lösa. Med andra ord: de stabiliserande insatserna från lärarnas håll måste förstås utifrån det som i sammanhanget destabiliserats (Law, 1994; Weick, 2001), dvs. sådant som i detta avhandlingsarbete beskrivits i termer av situationella skolsvårigheter.

I direkt anslutning till detta vill jag också se att den fokusförskjutning av själva problematiken som har gjorts i detta arbete kan ge ett kunskapstillskott. Med fokus på *elevsituationer* och inte först elevers behov av särskilt stöd accentueras det problematiska i *situationen*, dvs. i relation till det som förväntas ske i skolan, snarare än det strängt problematiska hos inblandade elever. Ett resone-mang kring detta kommer att fördjupas ytterligare när studiens slutsatser diskuteras längre fram i detta kapitel.

Vidare skulle den bild som har skisserats fram för att summera huvuddragen av studiens resultat kunna ses ett plausibelt kunskapstillskott, inte minst i den specialpedagogiska praktiken. Vådan av att söka göra en sammanfattande illustration av en studies resultat är stor, då en sådan förpliktigar och lämnar hela projektet vidöppet för kritik – men jag har likväl dristat mig till att göra ett försök. Jag tycker rent av att situationen efterfrågar och närmast påkallar det. Text är en sak, men en bild, figur eller modell är när allt kommer omkring något att stanna till inför och kanske dröja sig kvar vid. I likhet med det som har sagts om de specialpedagogiska benämningarna tidigare i denna diskussion kommer här ett ytterligare förtydligande. Bilden (figur 5) ska inte ses som ristad i sten utan som en mer eller mindre tentativ skiss på företeelser som inte låter sig så lätt illustreras. Inte desto mindre kan figuren, i den mån den godtas, tjäna som samlande fokus och bilda diskussionsunderlag kring temat specialpedagogisk organisering.

Empirisk data, urvalssätt och studiens validitet diskuteras

Empirisk data i form av narrativer har diskuterats tämligen ingående tidigare i detta arbete, men då i mer generella termer (A. Johansson, 2005; Kvale & Brinkmann, 2009; Riessman, 2008; Webster & Mertova, 2007). Hur har då detta särskilda intervjuinstrument fallit ut i just denna studie? Till skillnad från en traditionell och av utfrågaren mer styrd och strukturerad intervju lämnas i narrativa sammanhang allmänt sett större utrymme och handlingsfrihet till

respondenten, och så gjordes också i detta fall. Skälen till detta grundas i föreställningen om att det först och främst är praktikerns sak att avgöra vad som är mest angeläget att berätta (jfr Bascia & Hargreaves, 2000), eller för att ta upp ett citat från en före detta norsk utbildningsminister⁹² ”Jordsmonnet er best nær grasrota” (se Tiller, 1998, s. 52).

Det var rent av så att det var *respondenten* som om inte helt valde ämne så åtminstone de fall och situationer man fann vara mest angelägna att berätta om, och detta ser jag som en viktig poäng forskningsmässigt sett. Alltså vem kan välja ut de kritiska situationerna i dessa sammanhang bättre än respondenten själv, dvs. den professionellt arbetande praktikern som befinner sig mitt i verksamhetens centrum? Istället för att söka svara på allehanda frågor om specialpedagogiskt görande, vilket lätt tenderar att hamna på ett generellt, övergripande, retoriskt och inte sällan rent ideologiskt plan, kom det att handla om konkret görande – eller för att vara mera exakt: klasslärares och specialpedagogers *berättande* om konkreta situationer. Empirin som samlades in och analyserades handlade därför inte om *talet om* specialpedagogik i största allmänhet, snarare om personliga rapporter eller *talet från* specifikt specialpedagogiskt görande och organisering. Och personliga rapporter ska här läsas som berättelser, vilka *gör* någonting på gott och ont – såväl med som av – våra fragmentariska perceptioner och sinnesintryck. Bruner (2002) fångar berättandets och berättelsers roll och villkor på följande sätt: ”Story making is our medium for coming to terms with the surprises and oddities of the human condition and for coming to terms with our imperfect grasp of that condition” (s. 90).

Att det empiriska materialet alltså handlar om tal, och inte konkret handling erfaren och observerad från forskarens sida, har, med sina plus och minus, förut diskuterats i detta arbete. Det är *lärnarnas* beskrivningar som ges, inte berörda elevers, föräldrars eller andras – endast lärarnas. Elevers egen syn på saken, och om vilka berättelserna ytterst handlar, får vi därför inte veta. Vilket inte ska förstås som att det saknar betydelse. Tvärtom är det av direkt avgörande betydelse om *effekterna* av de insatser som har identifierats, analyserats och beskrivits i denna avhandling ska kunna evalueras. En sådan studie går emellertid utanför detta arbetes ram, och i avsaknad av en sådan får man förhålla sig till det resultat som skrivits fram och de effekter som berättarna själva här har uppmärksammat och angett.

⁹² Tiller har hämtat citatet från en debattartikel skriven av Norges dåvarande utbildningsminister Jon Lilletun (1945-2006), publicerad i Aftenposten 23 sept. 1998.

Det råder knappast något tvivel om att många professionellt arbetande, skickliga och pedagogiskt uthålliga lärare de facto finns. Huruvida några av dem kommit att delta i denna studie kan man förstås aldrig riktigt veta – men det kan heller inte uteslutas. Det finns rent av vissa saker som talar för det, åtminstone utifrån de deltagandes och deras kollegers perspektiv sett. Huvudskälet till detta ligger i urvalsförfarandet som sådant. Man måste hålla i minnet att de rektorer, specialpedagoger och klasslärare som deltog i studien alls inte var slumpvis utvalda. Som mottagare av mitt mailutskick hade de båda förstnämnda antingen var för sig eller tillsammans besvarat min första propå och redan där visat intresse för att delta. Detta utan att några som helst påtryckningar eller ens påminnelser hade behövt göras. Man bör också komma ihåg att av de mer än tvåhundra (200) skolorna som tillfrågades, var det endast tretton (13) som svarade. Listan på intresserade reducerades sedan ytterligare i spåren av ett första uppföljande telefonsamtal. Det är en sak att säga sig verka för en-skola-för-alla (vem kan säga emot?). Det är en annan sak att vilja delta i en studie, och sedan verkligen också göra det, genom att låta sig synas närmare under ett två veckor långt skolbesök.

Vidare finns det goda skäl till antagandet att de klasslärare och andra, som mer eller mindre handplockades av specialpedagog eller rektor, hade ord om sig att vara väl förfarna i det specialpedagogiska arbetet. Vilken ledare, rektor eller specialpedagog och anhängare av idén om en-skola-för-alla, vänder sig i det här ärendet till lärare som man tycker gör ett mindre gott arbete härvidlag? Tvärtom väljer man sannolikt ut några av de pedagogiska ”essen” i dessa sammanhang, dvs. utifrån ens eget och medarbetande kollegers sätt att se. Det är mot denna bakgrund som empirin i föreliggande arbete har låtit sig analyseras och förstås.

Visst kan man som Weick (1993, 2007a) analysera kollapsen av sensemaking, dvs. där de panikartade, närmast orimliga, oförnuftiga handlingarna och organisatoriska felgreppen står i centrum – men då i spåren av stora katastrofer. Det handlar då om att lära och förstå, för att söka hindra att något liknande upprepas. Om forskningsuppgiften däremot är att skapa förståelse för specialpedagogisk praktik och organisering, är det försvarligt att mer fokusera på ett slags försök till att nå framgång i arbetet än på rena misslyckanden.⁹³ Det är förvisso också så att det direkt förnuftsvidriga egna handlandet mera sällan kommer fram i en självvald berättelse, sådana ter sig huvudsakligen berättelsens inneboende spelregler. Vidare vet förstås respondenterna vad som kan sägas i en intervju

⁹³ I sammanhanget kan sägas att åtskilliga organisationsforskare har tagit utgångspunkt från Weicks processteoretiska begreppsbyggnad men med fokus riktat mot mindre dramatiska företeelser i det vardagliga organiserandet (se t.ex. A. D. Brown et al., 2008; Maitlis, 2005; Mills et al., 2010; K. Weber & Glynn, 2006b).

med en forskare och vad som inte kan sägas. I de fall man till äventyrs ville förlägga skolproblematiken enbart till individen eller var anhängare av andra politiskt inkorrekta åsikter hade man sannolikt valt att inget säga. Där mindre lyckade insatser ändå tas upp i berättelsen görs det som regel i ljuset av reflektion och självvrannsakan, vilket snarare ger en bild av lärande i form av tilltagande förståelse än manifesta misslyckanden.

Den kritiskt sinnade läsaren torde emellertid kunna ifrågasätta mitt i det närmaste ensidiga uppmärksammande av om inte explicit goda så åtminstone rimliga och förståeliga specialpedagogiska handlingar. Men det är just detta som är av själva studiens huvudpoäng. Det här arbetet handlar om sensemaking, organisering och förståelse av specialpedagogisk praktik, eller som skrevs i inledningen kontextuell förståelse (Latour, 2005), ett slags praktikens logik (jfr Bourdieu, 1990; Czarniawska, 2005a), praktiskt förnuft eller inre logik (Lindblad et al., 1999; Ricoeur, 1993), praktisk rationalitet (Skrtic, 2005) och kontextuell rationalitet (Weick, 2001). Att i detta avseende söka beskriva, sortera och kategorisera sådana specialpedagogiska handlingar som *inte* ens är rimliga att förstå eller ter sig direkt ologiska, låter sig knappast göras utifrån denna studies kunskapsintresse. Detta för oss vidare in på frågan om yttre validitet och generalisering av de framskrivna forskningsresultaten.

Ibland liknas forskningsprocessen (och därmed i en mening också validitetsfrågan) vid att lägga ett pussel (se t.ex. Nyström, 2008; Ödman, 2007). De flesta förstår nog vad som avses med den bilden, inte minst vad gäller pendlandet mellan t.ex. del och helhet inom hermeneutiken. Likväl förefaller det sig mycket tveksamt att använda pussel som metafor för forskandet, särskilt i samhällsvetenskapliga sammanhang. Att lägga pussel handlar om att få bitarna på plats, bokstavligt talat. Var sak har sin bestämda plats i den bild som från början varit hel – bara för att sedan ha skurits i en hel massa bitar. Uppgiften är att *återställa* bilden genom pusslandet, och villkoren för detta är förutbestämda och helt utan kompromisser: en pusselbit passar bara på en plats, lagd på rätt sätt och kan inte ersättas av eller byta plats med en annan. Till sin hjälp har man dessutom hela tiden den färdiga bilden på kartongens framsida. Det vill säga vi vet redan under arbetets gång hur det färdiga arbetet ska se ut. När delen väl har funnit sin plats *vet* vi att den har hamnat rätt.

Beskrivet på detta sätt blir olikheterna mellan det att pussla och det att forska påtagligt stora – åtminstone i socialkonstruktivistiska termer och åtminstone så som designen i föreliggande avhandling har tecknats. Att forska handlar här inte om att återställa en förut given, om än tillfälligt förlorad, bild, utan om att *skapa förståelse* och *förklaring*, med betoning på såväl skapa som förståelse och förkla-

ring. Det handlar mer om att skapa nytt, nya bilder, nya konstruktioner och nya representationer av en värld som inte utan vidare låter sig representeras rakt av (Alvesson & Sköldberg, 2008; Gergen, 2009).

Kanske kan metaforerna karta och territorium vara mer träffande för ett sådant här arbete. Dessa används ibland som förklaringar till begreppsparet kunskapsobjekt och studieobjekt (Fransson & Lundgren, 2003; Lindblad et al., 2004) men kan i mitt tycke också spegla forskningsprocessen som sådan (se också Forssell & Ivarsson Westerberg, 2007, s.15). Då Lindblad et al (2004) utvecklar sin beskrivning av begreppet kunskapsobjekt ytterligare och liknar det vid olika representationer eller översättningar av det objekt som studeras, hamnar man, som jag ser det, nära en pragmatisk syn på validitet: ”En viktig (strids)fråga blir då vilken översättning som uppfattas som ’mest relevant’ eller ’mest stringent’” (s. 14). Först genom att olikheter (och likheter) i tolkning och förståelse görs explicita och offentliga kan de mötas, brytas och prövas mot varandra. Eller som Weick (2007b) uttrycker det: ”Something is rich relative to something else” (s. 17).

Generalisering av detta och liknande forskningsarbeten är alltså inte så mycket en fråga för själva forskaren och avhandlingens författare, som för läsaren av texten (Czarniawska, 2004b, 2005a). En förhoppning är emellertid att arbetet efter att först ha klarat ta sig igenom akademins nålsöga också kan nå ut till specialpedagogiska praktiker. Måhända kan den skissartade och sammanfattande organiseringsbilden (se figur 5) med sina i viss mening nydanande begrepp och benämningar bilda underlag för praktikers diskussioner beträffande specialpedagogiskt arbete. Kanske kan studien också bidra till att större fokus riktas mot sådant som jag har kallat kritiska företeelser eller specialpedagogiska riskmoment i skolvardagen, vilka särskilt uppmärksammas och beskrivits i detta arbete. Allt kommer emellertid an på hur arbetet tas emot av den som läser det, vilket i sammanhanget kan skrivas som pragmatisk validitet (Kvale & Brinkmann, 2009).

Slutsatser och implikationer

En första och övergripande slutsats som kan dras av detta avhandlingsarbete är att situationer präglade av *sociala skolsvårigheter* verkar utgöra den allvarligaste och allra största utmaningen i den specialpedagogiska organiseringen. Mot bakgrund av skolans tradition av kunskapsmässig fokusering och senare års allt ivrigare tal om tidig bedömning och betygsättning av elever, som huvudsaklig lösning på vår tids skolproblematik, bör detta särskilt uppmärksammas. Specialpedagogik och inkludering i termer av en-skola-för-alla handlar med andra ord *inte* i första hand

om kunskapsutveckling i traditionell mening, snarare om social utveckling och delaktighet (jfr Eriksson, 2006; Jakobsson, 2002; Nyberg et al., 2008). De i flera avseenden allvarliga situationsbeskrivningar som har gjorts har med eftertryck pekat ut detta som något av ett nyckelområde inom det specialpedagogiska arbetet. Ansvariga lärares möjligheter och förmåga till att kunna hålla sig nära dessa situationer, såväl fysiskt som mentalt och relationellt, framstår som helt avgörande. Till detta krävs personella resurser, vilket den inte sällan alltför ensamma läraren alltför ofta saknar. Möjligheten att gå ifrån det ordinarie arbetet för att exempelvis försöka lösa en hastigt uppblussande konfliktsituation i eller utanför klassrummet beskrivs från många håll vara mycket begränsad.

Två lärare i varje klassrum borde rimligtvis vara norm, men att ständigt ropa på ytterligare resurser tenderar att väga lätt ekonomiskt sett. Kanske måste kostnaden för utvecklad teknik, datorer till alla elever och andra mer kostsamma läromedel ställas i relation till ökade personalresurser. För om man inte lyckas med den stora utmaningen – dvs. elevers sociala utveckling, delaktighet och samspel, vilket syns kräva ett nära lärarskap – blir dessa till klena verktyg. En alltför lättsinnig prioritering av skolans knappa resurser kan riskera att liknas vid *att städa i vardagsrummet medan det brinner i köket* – om uttrycket låter sig förstås.

En andra slutsats av detta arbete är vikten av att rikta uppmärksamheten mot det jag har kallat specialpedagogiskt kritiska företeelser och särskilda riskmoment i skolan (jfr Jakobsson, 2002). De specialpedagogiska riskmomenten kan sammanfattas i sådant som ökad rörlighet, förflyttningar, övergångar från det rotade och bekanta till det nya och okända samt, i likhet med det som skrevs i föregående stycke, ett vidgat avstånd mellan lärare och elev. Av de exempel som getts en beskrivning – raster, lärarbyten, rutinbrytande verksamhet, elevaktivt arbetssätt, förflyttningar och stadieövergångar– vill jag särskilt uppmärksamma ett, nämligen raster. I åtskilliga av de fallbeskrivningar som getts, med inslag av social samspelsproblematik och hastigt inträffade konflikter, har rastsituationer setts som särskilt kritiska. Och som en direkt konsekvens av resultatet i denna studie riktas en uppmaning till skolans alla aktörer. Det räcker knappast att (som på många håll verkar vara fallet) en stressad lärare eller två, klämd mellan två lektioner, enligt ett rullande schema delar på ”rastvaktandet”. Skolans raster utgör, utifrån flera av lärarnas berättelser, något av skoldagens allra svåraste pedagogiska uppgifter. Att ansvara för kanske hundra elever eller fler – varav de flesta man av förklarliga skäl kanske alls inte personligen känner men bara ytligt känner till – verkar därför vara en minst sagt äventyrlig pedagogik.

Resultatet av denna studie talar istället för att de pedagogiska inslagen i skolans rastverksamhet måste uppgraderas, och att åtskilligt fler pedagoger än

bara en eller två finns ute på skolgården samtidigt. Ett alternativ kan vara att redan i den tidiga schemalaggnings utse specifika och mer varaktiga rastpedagoger, vilka anses särskilt skickade i sådant som att främja elevers samspel och delaktighet. Lägg märke till ordvalet *rastpedagoger* och inte rastvakter, då det är pedagogik det handlar om och inte vaktande. Man torde med rätta här kunna tala om ett slags rasters särskilda pedagogik, där specialpedagogisk sensemaking, tool dropping och mindfulness borde ses som användbara pedagogiska medel: sensemaking som ett övergripande och lärande förhållningssätt till hur saker och specifika elevsituationer kan förstås, tool dropping som att i särskilda fall kunna göra avkall från vissa regler, mindfulness som ett sätt att lite i förväg läsa av och koda av situationen som är på väg att inträffa.

I detta förutsätts också en möjlighet till att på ett mera djupgående plan verkligen kunna lära känna alla elever i något som åtminstone liknar en en-till-en-relation. Detta för att söka överbrygga effekterna av de lösa kopplingar mellan såväl lärare och elever som elever sinsemellan, som ofta i samband med raster kan bli så avgörande. Med lösa kopplingar menas här en i huvudsak ömsesidig oförståelse om varandras skolsituation. Särskilda fall och vissa sammanhang, vilket också har framkommit i denna studie, tillåter knappast att lärare och elever tar rast på samma gång och var för sig – då detta i sig kan komma att ge upphov till situationella skolsvårigheter.

En tredje slutsats av detta arbete är det potentiella värdet av att arbeta handlings- och processteoretiskt. Åtskilliga av de insatser och särskilt sådana som har uppgivits som i någon mening lyckade har kunnat tecknas i termer av sensemaking, tool dropping och mindfulness. Att specialpedagogisk verksamhet kräver framförhållning i form av upprättande av åtgärdsprogram, planering av verksamhet, resurstilldelning osv., får tas för givet. Men även om de pedagogiska och sociala verktygen här är aldrig så många, uppkomna genom erfarenheter i mänskliga möten och kommunikation, verkar det mera sällan vara så att de är färdiga att plockas fram för att direkt applicera på den nya situationen. Det som sker är alltid i någon mening nytt, även om det kan liknas vid det tidigare. Också verktygen och de pedagogiska greppen måste därför anpassas, ofta i stunden ad hoc. Det gäller med andra ord att bära verktygen i lätta händer, hela tiden pröva dess tillämpning och inte minst utveckla nya. Weick (2012) talar om det i termer av distribuerad improvisation, vilket skulle kunna liknas med det i svenskan halvofficiella ordet *abrovink* eller *abrovinsch*: alltså något av en listig, tillfällig lösning, en lösning för stunden man inte tänkt från början, en lösning gjord av det man har för handen, direkt avpassad till en specifik och ofta hastigt eller oväntat uppkommen situation.

I en fjärde slutsats framhålls att insatser i form av en stunds avskildhet mellan lärare och elev såsom t.ex. en-till-en-kommunikation, en-till-en-undervisning, verkar vara en dålig indikator på huruvida verksamheten ska ses som exkluderande eller inkluderande, kategorisk eller relationell, individuell eller social (jfr Emanuelsson et al., 2001; Rosenqvist & Tideman, 2000). Ställd isolerad avslöjar insatsen *i sig* inte särskilt mycket. Frågan som måste ställas för att nå förståelse, för att skapa mening, är vad det i förekommande fall enskilda mötet mellan lärare och elev är ett *uttrycke* för, alltså vilken skolproblematik eller situationell skolsvårighet den specifika insatsen är en respons på. Först när detta görs tydligt går det att uttala sig om eventuella inkluderingsplus eller -minus kopplade till själva insatsen.

I de fall en vuxen förmår etablera en nära kontakt och vinna förtroende i såväl kommunikation som annan direkt handling, och göra sig själv till delaktig i elevens situation, tycks mycket vara vunnet – eller snarare: utan detta nära lärarskap, som jag har valt att kalla det, verkar i vissa fall närmast inget kunna vinnas. Att t.ex. få sitta och arbeta ostört i en stunds avskild miljö, i direkt anslutning till ordinarie klassrum med nära stöd av en lärare, utan distraherande ljud och rörelser från ett sällan helt tyst och stilla klassrum, uppges från vissa lärarhåll vara helt avgörande för en del elevers lärande – särskilt i de fall eleven själv väljer eller rent av föreslår att göra så. Sådan följsamhet gentemot eleven tycks utveckla såväl delaktighet som det så viktiga ansvaret för det egna lärandet, och det är svårt att se att detta sätt att arbeta inte ryms inom såväl nuvarande skollagstiftning (SFS 2010:800) som tidigare grundskoleförordning (SFS 1994:1194). Tvärtom skulle de propåer och skyldigheter om särskilt stöd som där anges kunna motivera – för att inte säga implicit föreslå – också en stunds en-till-en-samtal eller en-till-en-undervisning mellan lärare och elev (se SFS 2010:800, 3 kap. 7 §). Om det sedan är klassläraren själv, specialpedagogen, specialläraren eller en eventuell elevassistent som huvudsakligen ansvarar för denna särskilda insats är då av mindre principiell betydelse. Utifrån det som har framlagts i detta arbete om vikten av att kunna välja ”rätt” vuxen i dessa sammanhang, så är det i huvudsak mest upp till de inblandade själva att här bestämma hur detta kan ta form – och med de inblandade själva inkluderas förstås berörda elever.

Hur skulle t.ex. skolsituationen se ut om denna möjlighet, att i förekommande fall och i pedagogiskt syfte för en stund kunna lämna det ordinarie klassrummet, inte tilläts? Utifrån de berättelser och komplexa situationsbeskrivningar som har getts i denna studies empiri har detta sätt att arbeta i vissa fall beskrivits som direkt nödvändigt. Att då rutinmässigt teckna detta specialpedagogiska grepp i termer av exkludering eller ännu värre stigmatisering *kan*, som jag ser det,

många gånger vara att föra det hela lite för långt. Flera specialpedagoger och klasslärare som medverkat i denna studie skulle tvärtom mena att just möjligheten till stunder av en-till-en-samtal, en-till-en-undervisning mellan lärare och elev är något av en *förutsättning* för inkludering och idén om en-skola-för-alla.

En femte slutsats av detta avhandlingsarbete är att specialpedagogisk organisering alltfjämt verkar ha sin huvudsakliga fokusering inriktad på individnivå – den specifika eleven finns hela tiden med och det till ett hundra procent. Möjligen kan detta förvåna för att inte säga ge anledning till misströstan mot bakgrund av vad som inledningsvis skrevs beträffande specialpedagogikens reformering och i policytexter som t.ex. Salamancadeklaration (Svenska Unescorådet, 2006). Denna individorientering hindrar emellertid inte att insatser i form av specialpedagogisk organisering *också* företas på andra nivåer. Det ska igen nämnas att snart sagt alla narrativer som analyserats i detta arbete tog sin början i det att berättaren uppmärksammar situationer med inslag av specifika skolsvårigheter kring en specifik elev. Det ska också nämnas att inte en enda av berättelserna mynnar ut i ett slags enkel förklaring till att individen själv ensidigt måste ändra sig, av egen kraft utveckla sig själv eller att kategoriskt anpassa sig till gällande gemensamma spelregler i skolan. Likväl verkar många av insatserna, för att inte säga de flesta av dem, vara inriktade på individens utveckling – men inte utveckling av egen kraft, utan i relation till situationens andra relevanta faktorer som kan tänkas lägga hinder i vägen. *Ingen* skolproblematik verkar kunna helt isoleras eller särskiljas från den kontext och situation inom vilken den tar gestalt, åtminstone inte att döma av de berättelser som avgetts och samlats in i detta arbete.

Av detta skäl vill jag i följderna av mitt avhandlingsarbete peka på ett alternativ till det traditionella, individuellt bestämda och gängse använda uttrycket elever-i-behov-av-särskilt-stöd genom att åter uppmärksamma det mera organiserings- och organisationscentrerade uttrycket situationella skolsvårigheter. Med detta uttryck som verktyg i den specialpedagogiska organiseringen, hamnar man tankemässigt, om man delar den förklaring som tidigare getts (se s. 148-149), närmast automatiskt på individnivå *och* organiserings-/organisationsnivå. *Situationens* problematik och dynamik snarare än elevens *behov* sätts i fokus. Det förra synsättet är dynamiskt och kontextuellt, det senare mera statiskt. Och kanske viktigare ändå: termen elever-i-behov-av-särskilt-stöd förmår inte ge en rättvisande bild av den empiri, som berättats och analyserats i denna studie. Elevsituationerna, som lärarna berättar om, alla behov av särskilt stöd visar sig i *situationer*. Lyckas man i väsentlig mening förändra situationen kan behoven av

särskilt stöd i vissa fall rent av försvinna, vilket har framkommit i en hel del av de narrativer som har berättats.

Ett sätt att ta sig bortom det rent individuella kan vara, att lägga *allt* ansvar på verksamheten, organisationen eller organiseringen som sådan, dvs. inte bara ansvaret att tillgodose elevers behov av särskilt stöd i lärandet, utan till att också omfatta själva problemformuleringen. Detta verkar i praktiken ändå alltid ske, och rimligtvis också bör ske. För utan att någon identifierar en elevproblematik, eller en situationell skolsvårighet, uppmärksammas ju inte heller elevers lagstadgade rätt till särskilt stöd (SFS 2010:800). Det är för övrigt mot den bakgrunden som resultatdelen i denna avhandling har indelats i två huvuddelar, vilka enkelt uttryckt kan sammanfattas i termer av specialpedagogisk skolproblematik och insatser. Genom uttrycket situationella skolsvårigheter, läggs fokus på elever i skolproblematiska situationer där det är just *eleven situerad i verksamheten* som kommer i centrum och inte elevers behov av särskilt stöd – i största allmänhet eller ens rent specifikt.

I en sjätte och sista slutsats konstaterar jag att idén om en-skola-för-alla allttjämt lever och verkar vara i fortsatt rörelse – åtminstone på sina ställen (jfr Assarson, 2007). Det gäller bara att få syn på den i rent performativ mening (Latour, 1998). Och detta kanske bäst görs genom att rikta blicken mot skolenheter som menar sig vara särskilt inspirerade av denna idé i sitt dagliga arbete. Mitt bidrag har varit att besöka sådana särskilt och självmant utvalda skolenheter för att sedan skapa en såväl textmässig som bildlig representation över idéns kontextualisering (Røvik, 2008). Som på sin tid Comenius strävar på många håll klasslärare, specialpedagoger, rektorer med flera dagligen med att söka skapa och upprätthålla en verksamhet som inbegriper allas lärande och sociala utveckling. Medlet för att nå detta lovvärda och demokratiska mål vilar huvudsakligen i händerna på skolans pedagoger och dess organisering – då liksom nu. I det smått poetiska utdraget från den snart fyrahundra år gamla texten *Didactica magna* visar Comenius sin närmast ovillkorliga tilltro till förändrings- och utvecklingskraften i det som särskilt uppmärksamma och professionellt arbetande lärare kan åstadkomma. Insatserna eller snarare ambitionerna och dess förväntade effekter, som vi idag med visst fog skulle kunna kalla specialpedagogisk organisering, syns inte ha några borte gränser.

Men ämnenas egen svårighet, invänder man, gör, att var och en inte fattar dem. Jag svarar: Vad för svårighet? Finns det i naturen någon kropp av så otydlig färg, att spegeln ej är i stånd att återge dess bild, blott den bringas i rätt belysning? Finns det något, som ej låter sig framställas i bild, om man blott förstår att måla? Ges det ett frö eller en rot, som jorden ej skulle kunna uppta och föra till groning med sin värme? – för så vitt nämligen någon är närvarande som begriper, när, var och hur fröt eller

roten skall sättas. Jag tillägger ytterligare: Det finns i världen ingen klippa, inget torn av sådan höjd, att ej envar kan bestiga det, såvida man ej rent av är utan ben. Man behöver bara sätta upp ordentliga stegar eller i klippan hugga in bestigbara trappsteg, i rätt riktning och på behörigt avstånd från varandra, varjämte ledstänger skulle skydda passagerarna från att ramla ner” (Comenius, 2002/1638, s. 111).

Likheterna, som jag ser det, mellan Comenius’ sätt att tänka och den absoluta majoriteten av de respondenter som har deltagit i denna studie är många. I huvudsak handlar det om att såväl uppmärksamma som bejaka elevers olikheter, samt efter bästa förmåga söka anpassa verksamheten i enlighet med dessa. Att det ibland kan vara svårt hindrar inte att man försöker, igen och igen, då man aldrig riktigt verkar vilja slå sig till ro med att någon elev far illa eller riskerar att fara illa i skolan. Så har jag i allt väsentligt tolkat och förstått det som i dessa sammanhang har berättats för mig. Likt Comenius sätter man sin tilltro till pedagogikens och inte minst samtalets och den goda relationens kraft. I de fall man tycker sig sakna lämpliga verktyg söker man uppfinna nya – ad hoc, i stunden. I denna avhandling har detta arbete på ett plan beskrivits i termer av nära lärarskap, avståndsreducering, överbryggnings mm., och på ett annat i termer av specialpedagogisk sensemaking, tool dropping och mindfulness.

Diskussionen avslutas med en kanske inte tidigare uppmärksammas bieffekt av lärares strävan efter en-skola-för-alla. Detta att dagligen befinna sig i den mångfald av elevers olikheter⁹⁴, och där vara ytterst ansvarig för verksamheten, tycks kunna bidra till att skapa ett slags speciell kreativitet beträffande särskilda lösningar och specialpedagogisk organisering. Även om det är svårt att se den direkta riktningen på orsak och verkan här, finns det hursomhelst skäl att förutsätta en positiv korrelation mellan pedagogiskt utmanande uppgifter och ett utvecklat lärarskap. Med andra ord: att ett utvecklat och professionellt lärarskap kan vara en stor del av lösningen på svåra uppgifter torde vara närmast givet, men det kan också gå i andra riktningen, dvs. mycket talar för att just besvärliga och svårlösta pedagogiska uppgifter utvecklar lärarskapet i sig.

Om sedan någon trodde att lärare i dessa sammanhang kontinuerligt slets ner och själva for illa av sitt arbete, dignade under sin arbetsbörda med att söka tillgodose allas behov av särskilt stöd och tillvarata allas olikheter, så behöver det inte alls vara så. För somliga personer verkar det tvärtom vara en rent av spännande och utvecklande arbetsplats, vilken man inte utan vidare byter bort. Intervjuutsagan från en klasslärare – verksam på en skola med sedan flera år ett

⁹⁴ Olikheter, vilka för övrigt verkar särskilt påtagliga i några av de klasser jag besökte och i vilka de medverkande lärarna arbetade. I en del av klasserna var t.ex. så många som tre till fem elever inskrivna i sarskolan, i en klass hade det för runt hälften av eleverna upprättats åtgärdsprogram osv.

särskilt fokus på att inkludera särskoleinskrivna elever i det ordinarie klassrummet – får berätta om detta. Som representant för en av de många engagerade lärarna vilka tog sig tid till att delta och bidra till själva studiens genomförande ges hon, som sig bör, sista ordet i detta avhandlingsarbete.

R: Mm. Men då satt vi och pratade om detta (kollegerna emellan) och så skojade vi lite, och till slut så sa vi: skulle vi vilja jobba med – alltså en *vanlig* klass finns ju inte, men det där som *var* en vanlig klass (skrattar lätt) innan man hade det här. Och så tittade vi på varandra och så sa vi att *ingen* av oss vill ju gå tillbaka. *Ingen* av oss vill ha det som vi hade det förut, det låter ju *jättetråkigt, jättetorrt*... Alltså alla vet ju att det är *lite* olika (dvs. elevvariationen i ”vanliga” klasser), men det kanske är en *lite större spännvidd* i dom här klasserna. Och det är *otroligt* spännande.

10. English summary

Introduction

A first assumption and a pathway into this thesis is that realizations in the form of inclusive schools characterized by equity, everyone's learning and participation in school, appear to be anything but easy to achieve in actual practice. Diversity and student variations seem to have always puzzled policymakers and school administrators as well as individual school actors. Thus, what in Sweden in a somewhat visionary way has come to be called 'schools for all' is still something of a collective challenge (Ahlberg, 2001), and the threats to the visionary idea have always been pervasive (Emanuelsson, 2000). Put simply, the historical and contemporary quest for schools in this respect could be formulated as follows: given all the differences amongst students – which are surely numerous and large – how do you get all the students in one single setting to optimally learn and develop together?

The historical linkage in this is discernible. In fact, the idea of 'schools for all' could already be found back in Comenius' (2002/1638) classical work *Didactica Magna*. The main point of this pedagogical manifesto was that teachers and schools, in order to do well, need to encompass and adjust to the diversity among students. Students' differences, Comenius argued, have to be handled by a large variety of pedagogical approaches if we want everyone to successfully learn and develop throughout the school system. Most probably, this pedagogical thinking would have reached Sweden already in the mid-1700s, when Comenius was specifically recruited to reform the Swedish curriculum of that time (Kroksmark, 1994; Ödman, 2006).

Whether or not the idea of 'schools for all' has being valid ever since Comenius' days is, however, a question quite difficult to answer. Nevertheless, today this didactic idea is still of great relevance. Most likely it strongly contributed to the reformation of the Swedish special education teacher training program in the early 1990s. The rationale of the reform was and still is essentially equivalent to what is expressed in the UN Salamanca Statement (Unesco, 1994). While the emphasis in the earlier special education teacher training program was on what was special, i.e. didactic issues mostly concerning students' individual reading, writing and math difficulties, the focus after the reform should be on the development of regular teaching, school organization, etc. In other words,

those carrying out special needs education were supposed to look a bit beyond individual schooling difficulties. The thinking behind this was that learning cannot – and specifically when learning and development does not occur as expected – be viewed simply in individual terms but must be related to general school goals, school organization, teaching methods and, above all, the sociocultural context in which learning is expected to take place (Ahlberg, 2007a; Säljö, 2005).

Some ten years after the reorganized program, a national review and evaluation of the reform and its impact on school practice was carried out by the Swedish National Agency for Education (1999). The results showed that there had not been much development, and the conclusions drawn were that the new special educators had more or less adopted the former special teachers' as well as the schools' traditional way of working with special needs education (SNE). Thus, the individualistic approach towards students' special educational needs (SEN) still dominated, in contrast to what the special education program reform aimed at changing. In other words, the reform had not turned out quite as expected – at least not everywhere. This criticism of the reform seems to have remained strong ever since (Giota et al., 2009; Rosenqvist, 2007). Giota et al. (2009) argue that several studies still show that the intentions of 'schools for all' have not yet been realized as one had reason to expect.

However, an idea such as 'schools for all' or inclusive education is rarely a fully designed template or model of how things should turn out in every specific context, which indeed makes it quite complicated from an evaluation point of view. Hence, there is a considerable risk of missing essentials regarding schools' efforts and work done related to 'schools for all', if you are not certain of what you are actually looking for. The following quotation serves to illustrate the widespread uncertainty in this regard: "Since there is no one model of inclusive education that suits every country's circumstances, caution must be exercised in exporting and importing a particular model" (Mitchell, 2005, p. 19).

Undoubtedly, there are problems involved and gaps in understanding between the central and the local levels of practice (e.g. Assarson, 2007; Lundahl, 2001; Persson, 2008; Zackari, 2001). Due to school organizations as particularly loosely coupled systems (Weick, 1982), the specific and local actions are not always so easily understood, described and transitioned in general terms. This is not to say that the centrally formulated always should prevail, i.e. that the intended or expected should be seen as an objective measurement of all practice. What are 'schools for all', more than just words meaning nothing, if they cannot be found in practice? By adopting a social constructionist approach (Gergen,

2009, 2010) as its epistemological point of departure this study turned to school practice, trying to uncover contextualizations/translations of the conceptual idea of ‘schools for all’ (Røvik, 2008). Furthermore, this presupposes and calls for a performative, rather than an ostensive, stance (Latour, 1998), meaning that ‘schools for all’ should be understood and filled with content by what is done in practice and what in practice is held to be in line with the heart of this idea. In this venture, the practices of special needs education seem to be one of the most essential issues, which accordingly came to be the object of study of the present thesis.

Aim of the study

The overall aim of this study is to analyze, comprehend and describe special education practice and organization in mainstream school units where the term ‘schools for all’ serves as a certain inspiration. To be more specific, the study attempts to answer the following questions: What kind of situations in school call for special education? How is special education being carried out by the teachers, i.e. what characterizes the actions being done and what teaching means can be identified?

In order to achieve the aim and attempting to answer the study’s research questions, special education narratives were collected from class teachers, special educators and special teachers. In addition, principals were also interviewed, but unlike the special education narratives given by the teachers those interviews were carried out in a more traditional form. Special education narratives, in this section, refer to explicitly described critical events, incidents and school situations revolving around students with special educational needs. In the analysis, primarily inductive, narrative tools (Hernadi, 1987; A. Johansson, 2005) alongside process theoretical concepts largely derived from organizational scholar Karl Weick and his associates were used (Weick, 2001, 2007a, 2010a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006).

First and foremost, the research interest in this thesis is chiefly pragmatic in nature (Skrtic, 1995b, 2005), based on performative definitions of social science (Latour, 1998). In trying to comprehend the complexity, subtlety, the presumably often difficult judgments and ad hoc actions teachers face daily when organizing the processes in special education, I intend to give a picture of what could be viewed as either contextual understanding (Latour, 2005), the logic of practice (Bourdieu, 1990; Czarniawska, 2005a), practical sense or internal logic (Lindblad et al., 1999; Ricoeur, 1993) or practical rationality (Skrtic, 2005) within the domain of special education. Put differently, this work is predominantly about

special education viewed in terms of sensemaking rather than decision-making (Jones, 2008; K. Weber & Glynn, 2006a; Weick, 1995, 2001; Weick et al., 2005).

Theoretical framework

The theoretical foundations as well as the main analytical tools in this study come from the realm of organization theory, specifically from scholars in the field of action and process theory. A common feature of this field of interest is the position taken by problematizing and questioning the rational status of organizations as such (Czarniawska, 2004a, 2005a; Latour, 1998, 2005; Meyer & Rowan, 1991; Weick, 1976). By describing two essentially opposite ways of viewing organizational life, its actions, rationality/inconsistency, decision-making and control, this position might be quite obvious.

One way of viewing an organization and its work is as a highly rational phenomenon, characterized by predictable operations and strictly managed by pre-planned actions in a detailed linear top-down system. With its roots in pure taylorism (Taylor, 1920), this model can be described in an almost mechanical way, sometimes likened to the smoothness of a well oiled and fully functional machine (see e.g. Mintzberg, 1979; Morgan, 1999). That is, all actions taken, also at the lowest operational level of the organization, are seen as products of rational decision-making higher up in the system. This somehow archetypical way of depicting an organization is usually called the *diffusion* model (Latour, 1998), although this model is indeed difficult to find in real practice, this image of an organization has a tendency to linger (Czarniawska, 2004a, 2005a).

Another, and quite a different way, of viewing an organization and its work is offered by the *translation* model (Latour, 1998). By using the translation model when depicting an organization, the inner vertical top-down rationality of the organizational system is very much put into question. Far from everything that is done on the operational levels of an organization can be explained as based on pre-planned decision-making, i.e. actions should not necessarily be seen as a result of vertical top-down orders or control – at least not altogether and at least not in more complex organizations. Ideas, incentives and inspirations for human actions at work can also take other paths, somewhat more horizontal than vertical. Like projectiles, travelling ideas may now and then reach and enter a somewhat open organization by assigning meaning to various levels of action. In order to gain access, the extrinsic idea or impulse has to be accepted of those involved and be perceived as logical, practical and consistent with the overall

goals and guidelines of the organization. In the present study, the idea of ‘schools for all’ is seen as an example of such a travelling phenomenon.

Rooted in the tradition of John Dewey (1999/1916) and American pragmatism Skrtic (1995b, 1995c, 2005), a scholar in the field of special education, presents his thinking, which he refers to as critical pragmatism. In particular, he questions the bureaucratic history of school governance, grounded in the rational, mechanical approach to organized and centrally controlled operations. Schools, he argues, are very different to strictly rational organizations. They are locations where often unexpected and complex situations can suddenly arise. Links between their various parts are present, but schools are above all loosely coupled organizations (Weick, 2001). As the uncertainty in the daily work of the school organization is quite significant, organizing requires flexibility, dynamism and adaptability. Therefore, Skrtic argues, school organization should be regarded as a non-bureaucratic, problem solving unit, i.e. an adhocracy (Skrtic, 1995a, 1995c, 2005; Skrtic et al., 1996). The actions taken in such contexts are not so much results from top-down directions as a matter of ad hoc sensemaking decisions, i.e. mostly as a reaction to the often unexpected or unplanned arising from the specific work.

Process theoretical concepts

It is in line with this way of thinking that the current study has its design and has been carried out, which leads us to another theoretical inspiration for this thesis, and from what thinking the main analytical tools have been acquired (Weick, 1996, 2001, 2010a; Weick & Sutcliffe, 2006, 2007; Weick et al., 2005). In line with other scholars referred to in this summary, Weick is cautious about organization studies in general and school studies in particular. When adopting a strictly rational way of viewing an organization, one runs the risk of losing the overall picture, particularly in more complex organizations such as schools (Weick, 2001).

The core of this thinking is that even though human actions undoubtedly involve planning and foresight, and thus are proactive, they also, and above all, should be understood in reactive terms. A lot of organizational work, Weick argues, is about navigating and communicating back and forth in order to make sense of what is at hand, i.e. to react to the more or less unexpected in what ever may occur. Using concepts such as *sensemaking*, *tool dropping* and *mindfulness* as organizational tools is a way of understanding and developing such actions (Weick, 2001, 2007a; Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2007). These concepts seem particularly useful when handling and trying to understand

ambiguous and uncertain organizational situations or, in other words, when *events do not play by the rules* (Weick, 2010a).

When Weick (2001) tries in a metaphorical way to explain the concept of *sensemaking*, he turns to the game of Mastermind. Sensemaking is what Mastermind is not. Sensemaking is not an intellectual, logical search for a secret code, hidden behind a shield. In the act of sensemaking, unlike the game of Mastermind, a final answer – i.e. a right or wrong one – is not given. In fact, there is no such final answer. Organizational sensemaking is about plausible contextual rationality, created in an act of communication among colleagues with questions like ‘Now what?’ as its starting point (Weick et al., 2005). The act of sensemaking aims at reaching a workable agreement to get things going. However, one should beware of putting too much trust in what is agreed on for the moment, and that nothing better is available. But for the time being, and as a basis for something even better in the future, the agreed can serve its function as a workable account.

The concept of tool dropping is particularly relevant when not everything goes accordingly to what is planned or supposed to happen. If the unexpected or unwanted happens and the situation takes a different turn than planned, then what do you do? By then if not before, it is time to question and examine the organizational tools, i.e. whether they are useful for handling the novel situation – or if they should be dropped (Weick, 1996, 2007a). *Tool dropping* is a way of adjusting the organizational apparatus, rules, categories and actions to the specific situation that has occurred, which seems to be really important when organizational events do not play by the rules (Weick, 2010a). The risk of failing to observe this can be illustrated by the metaphorical phrase “If all you have got is a hammer, every problem looks like a nail”, sometimes called *The golden hammer* (Maslow, 1966) and sometimes *The law of the instrument* (Kaplan, 1964).

Mindfulness in organizations is, from this perspective, a matter of people’s ability to cope with the unexpected and the ability to predict when the unexpected and unwelcomed is about to happen (Weick & Sutcliffe, 2006, 2007). Of course, this is somehow contradictory – if something is unexpected, how can one expect it to occur? Still, almost everything that is about to happen gives off some warning signals or indicators. With a specially trained eye, based on experience, professionalism and specific contextual knowledge, the skilled actor may observe details of what is about to come; details that the more inexperienced actor may fail to spot. Mindfulness, therefore, is about professional forecasting and anticipating as well as interaction in order to avoid the unwanted taking place.

Method

The empirical raw data in this thesis mainly consist of a certain kind of interview, namely *narratives* given by class teachers, special educators/teachers active in Swedish compulsory school. In addition, more traditional interviews were held with their principals. With some justification, one can question the rationale behind studying special education practice without carrying out an appropriate ethnographic study. However, before I go into the opportunities and obstacles involved in conducting a narrative approach, let me just briefly turn to the limitations of observing methods in this particular case. Apart from the ethical problems involved, there are mainly three concerns. Firstly, using observation as a main method is a risky project, i.e. it is certainly not always that one will be lucky enough to be in the right place at the right time (Law, 1994). Law describes his own frustration in this matter under the heading: “Where the Ethnographer is, the Action is Not” (p. 45). Secondly, observations can only be made live or, put another way, only actions in progress can be studied, i.e. what has previously been done is no longer there. And thirdly, observations may not get at the actual intention of people’s actions. It is simply through communication that people can articulate their way of understanding, their intentions and the/their wider picture of what appears to happen (Weick et al., 2005).

All this could be ‘solved’ by an interview, although the quotation marks indicate that new problems arise, which can be summarized in the profoundly two-faced nature of an interview. On the one hand, qualitative interviewing is about a kind of linguistic transfer of something referential to events taking place outside the interview situation itself. On the other, it is about a professional meeting between people, where perhaps the respondent just wants to do a good job by providing adequate answers to the questions asked – whether or not with any referentiality to the outside world (Holstein & Gubrium, 2010; Rapley, 2004). Riessman (2008) stresses that the interviewers always have to ask themselves questions about these issues. She distinguishes between *the told* and *the telling* by putting the question of referentiality in terms of and the specific focus on the interview/narrative itself in terms of: “These questions shift attention from the ‘told’ to the ‘telling’ and from exclusive focus on a narrator’s experience to the narrative itself” (p. 77).

In this study, the focus is not the interview situations as such, but on the very substance and content of the narratives told, i.e. not the telling but the told. This is not to say that the narratives should be seen as pure descriptions of genuine reality – simply because no such representations seem to exist (Weick, 2001).

Everything perceived can be viewed and described in different ways, depending on who the perceiver is, his or her specific preferences, interests, intentions and so on and so forth. Set against this backdrop, it should be stated, that there is always considerable uncertainty in the correspondence between what is said and what is said to have occurred (Silverman, 2006). This uncertainty, however, is apparent in all kinds of interviews, where nothing can be verified through direct experience; perhaps even more in more traditional inquiries compared to narrative interviewing. In this study, the narratives initiated by a critical event (cf. Flanagan, 1954; Webster & Mertova, 2007) were basically selected by the respondents themselves, which means that the researcher must be willing to give up control over the interview situation as such and mainly engage in a kind of (re)active listening (Silverman, 2006). Thus, the narrative belongs to the narrator and the listener must adapt accordingly. In this sense, such interviewing is more reactive than proactive, or, as Riessman (2008) puts it: "... narrative interviewing necessitates following participants down their trails" (p. 24).

Sampling procedure

In order to select school units for participation, the following selection criteria and specific conditions were established: (1) a compulsory school located in or adjacent to a major city,⁹⁵ (2) the principal's everyday work should be located in the specific school, (3) at least one special educator should be employed in the specific school and directly involved in school practice, (4) the school units should be explicitly inspired and influenced by the idea of 'schools for all', (5) own interest and willingness to participate and (6) that I as a scholar for a period of two weeks would be allowed daily access to the school and its activities.

A request for participation in the study was sent by e-mail to all compulsory school principals in a large metropolitan area in Sweden. The message emphasized that the work would specifically involve studying the conceptual idea of 'schools for all'. Out of the more than two hundred e-mails sent to school principals, thirteen responded with an interest in participating. These responses initiated further discussions with the principals and/or their special educators at the school. Eventually it was agreed that five schools altogether would participate in the study: three of them were primary/secondary schools and two were merely primary schools.

⁹⁵ This first selection criterion is motivated by the way of thinking that almost any idea sooner rather than later will reach the big cities (Czarniawska, 2005a; Hedmo, Sahlin-Andersson & Wedlin, 2005).

In addition to their own participation my main contacts (the special educators) at each school were asked to find colleagues interested in participating as respondents along with their willingness – if they were class teachers – to allow me to be present during their classroom work. Thus, the special educators could ask class teachers and other colleagues whom she (all special educators were women) found most suitable and willing to participate. Moreover, the special educator was told to select those colleagues who, in her opinion, were best placed or whom she thought could best make a contribution to the understanding of the special education processes in accordance with the term ‘schools for all’ – which mainly turned out to be primary teachers working from second to sixth grade.

Those who participated in the study not only were willing to tell narratives from their special education practice, but also gave me insights into their schools and their daily practice in the classroom, may imply a particular interest in these issues. However, a fairly reasonable assumption may well be that the participants had some profound belief in what they actually were doing. What principal, special educator, class teacher or others would voluntarily and without considering getting something in return participate in studying a practice if they did not believe in the practice itself?

Conducting the study

Collecting the narratives began with an initial week’s visit to each school where the teachers selected by the special educators’ were interviewed or, rather, were given their narratives. I declared that I was specifically interested in and wanted to hear them talk about situations that were particularly critical and pedagogically challenging in their everyday work. To further clarify and delimit the outcome, I added that the telling could revolve around specific events and situations related to students with special educational needs. With no more preferences than so the teachers themselves chose what they wanted to bring up.

Apart from interviewing, which for practical reasons mainly took place in the afternoons; I was able to move quite freely in and out the school locations. Generally, I attended the classroom activities of one of the teachers who were engaged in the study throughout the school day. The reason for this was not primarily observation, but rather to some extent to participate in the everyday practice from where the different teachers chose their narrative material. It also offered, as I saw it, an opportunity to reduce the tension and stress that might exist between a scholar and a respondent. Informally speaking with the teacher and occasionally helping her/him out with classroom activities may lighten up

the somewhat out-of-the-ordinary and unfamiliar situation a bit (cf. Alvesson, 2003). In other words, it is hardly realistic to expect someone to relate something essential about her/his practice to a complete stranger.

Thus, empirical data consisting of special education narratives were collected from teachers active in five different urban schools. The total sample size comprised thirty different school employees: fourteen class teachers, seven special educators, four special education teachers and five principals. All but a couple of them worked in primary school settings, and all of them were interviewed, i.e. gave their special education narratives at least once, most of them two or three times and some of them four times.⁹⁶ In total seventy interviews were conducted at the five schools. There were a total of one hundred thirty-five special education narratives lasting between ten and nearly forty minutes, with the longest recordings at times containing several narratives in one. Raw data with roughly thirty hours of recorded interview material were converted into some four hundred fifty pages transcribed text.

The data analysis

Based on the question of what is said in the transcribed text, the initial step of the analysis was carried out inductively. As regards the collected data, this seemed to be the most unbiased way of handling the narratives given (cf. Hernadi, 1987; A. Johansson, 2005). What do teachers choose to highlight when a scholar asks for critical incidents related to special education issues in school? What about the essence of the narratives given, where do they begin? What about the difficulties and efforts involved? These were the questions that underpinned the opening phase of the analysis, i.e. it was all about searching for the substance of the text and trying to make an initial grouping of the material. The initial step ended up in a sort of tentative coding, consisted of six different codes⁹⁷, which were applied by colouring the text during the second perusal. However, after a second and third reading the codes were reduced to only two main categories: (1) the two levels of school difficulties combined into a single one, (2) the efforts made by the teachers in this regard (see footnote 3). All in all, the teachers' narratives concerned how some of their pupils ran into difficulties at school and the efforts made by the teachers to try to solve, avoid or reduce

⁹⁶ Consider the more traditional way of interviewing the principals, which have been mentioned earlier.

⁹⁷ (1) Critical situations, (2) mild school difficulties, (3) severe school difficulties, (4) efforts made by the teachers, (5) good effects by the efforts done, (6) other relevant matters.

them, or in other ways deal with them. This initial approach when analyzing the data can be viewed as a somewhat unorthodox form of grounded theory, i.e. where the researcher's prior understanding of the subject matter is seen more as an asset than a flaw (Alvesson & Sköldberg, 2008; Strauss & Corbin, 1998).

In the next step, the initial question of what was supplemented with questions such as how and why, i.e. how are the actions carried out and why are they performed in such ways, and what about the teaching motives behind them? This resulted in a kind of clustering within the main categories, which generated a number of clustered key words and phrases with similar substance (Miles & Huberman, 1994). The categories and sub categories of the students' situational school difficulties alongside teachers' special efforts to deal with such difficulties were named and formed the raw material when writing the result section of the study.

In the final phase, an additional analysis of the categorized and results presented so far was performed. Here, the process theoretical concepts of sensemaking, events-not-played-by-the-rules, tool dropping and mindfulness were applied in order to understand the results (Weick, 2001, 2007a, 2010a; Weick & Sutcliffe, 2007; Weick et al., 2005). In order to follow the recommendation to carry our tools, concepts, categories etc. lightly, so they do not weigh us down in our perception of the course of events, I have essentially chosen to apply the concepts as analytical tools at this final stage (Weick, 2007a). However, already when transcribing the narrative data and after an initial cursory perusal, it seemed appropriate to try to understand and describe many of the special education situations and actions taken in the light of these organizational and process theoretical concepts.

Results

The results of this study will be presented in two main sections, i.e. students' situational school difficulties in mainstream schools as noted and described by their teachers, followed by special education efforts made by the teachers trying to solve, avoid or reduce such difficulties.

Students' situational school difficulties, i.e. student situations-not-played-by-the-rules

Generally speaking, teachers' narratives related to some of their students' situated school difficulties can be divided into two main categories: one concerns the somewhat traditional *schooling difficulties* and the other *social, emotional and*

behavioural school difficulties. This division can also be viewed as corresponding to some core functions of the Swedish school system, namely traditional classroom work involving knowledge learning, i.e. reading, writing, arithmetic, and so on, which is often expressed as knowledge-oriented development or put in terms of the knowledge goals of the school system (Skolverket, 2001), along with students' wellbeing and social development.

When asking teachers for specific special education narratives, one might have expected a lot of narratives featuring students encountering reading and writing difficulties, math difficulties etc., i.e. traditional schooling difficulties. While such situations involving schooling difficulties also occurred in the empirical data underlying this study, other and perhaps even more essential special education issues, regarding social interaction, student participation and the like, were equally if not more frequent in the teachers' narratives. Other schooling difficulties frequently mentioned were students' difficulties in concentrating for a long time or hard enough, negative self image, low self esteem, recurrent deadlocks, mind blocks, anxiety, lack of motivation, etc. When such things were mentioned, they were all viewed in terms of learning obstacles, which called for special education efforts by the teachers involved.

However, according to the narratives given, student situations involving social, emotional and behavioral school difficulties seem to be the situations that mainstream school teachers and special educators find most challenging. None of the schools seemed completely free of sudden outbursts of situational aggressive behavior, in terms of verbal attacks, threats or direct violent acts among their students. On the contrary, a lot of the teachers' narratives, and again no school is excluded, have drawn attention to this serious matter in everyday school life. Aggressive actions are viewed as a serious threat to the school environment as well as the social development of the individuals involved, and thus become subject to special education actions.

Furthermore, since virtually all linguistic interaction between people are based on profound understanding and shared contextual and social rules, the interplay between students could be somewhat vulnerable. In terms of 'schools for all' – especially in settings where students were officially enrolled in special schools but included in regular classrooms are at hand – one simply cannot assume that everybody understands or grasps this rather advanced interplay.

In order to contribute to the comprehension of the teachers' narratives, I have adapted the term events not played by the rules to a school context and called it student situations-not-played-by-the-rules. This term, besides the more general sensemaking concept, I find more appropriate in these special

educational settings than the usual use of students' special educational needs (SEN). Not only is it a more dynamic term that shifts the focus from the individual to the event in itself, to the specific situation that has occurred, implying that everything is not functioning well, organizationally speaking. It also puts some strain on the organizing members of the organization that something must be done to deal with the unwanted situation.

What, then, is seen, in terms of special education, as student situations-not-played-by-the-rules and how does it work when this is discussed among teachers trying to make sense of it? In other words, what constitutes student situations-not-played-by-the-rules in a school context? Usually, the issues are continuously discussed by a few teachers and special educators directly involved. Sometimes the definition of the situation seems to be relatively simple – such as recurrent aggression and fighting among students which require specific and immediate action taken by teachers, or obvious reading and writing difficulties – but it is often more difficult than that. What determines whether a student's lack of concentration, lack of confidence in him/herself and his/her own ability? Is it shortcomings or learning obstacles from a school point of view? What results in interaction difficulties, vocal tics, alienation, loneliness and so on causing school difficulties in these cases? What is to say that it will, or should, be seen as student situations-not-played-by-the-rules? And, moreover, who has the right to make such judgments about other individuals?

The answer to the *what* questions can be found in the school's mandate as such. When a recurring situation happens to be not in line with, or simply contradictory to, the organizational goals and objectives, one can speak of student situations-not-played-by-the-rules. However, as in any other sensemaking processes, there are no absolute answers, no absolute right or wrong. Sensemaking is, as has already been stated, quite the opposite of the game of Mastermind (Weick, 2001). It is about communicating, searching for plausible explanations, arguing for or against; twisting and turning perspectives; placing the situations in relation to the goals and objectives of the organization and so on. This is particularly important in cases where the issues of student situations-not-played-by-the-rules are anything but clear. But, above all, it is about creating a common and pragmatic understanding, often temporary and ad hoc characterized, in order to decide and agree upon what is essentially happening and how to proceed.

The answer to the *who* question is usually the class teacher along with some of her or his closest colleagues. Teachers, by the way, tend to be reluctant to talk about power in these cases. Judging from the narratives, it seems to be all about

a kind of required obligation rather than a self-assumed right, i.e. professional responsibility rather than power. Hence, most of the teachers I have interviewed are inclined to turn the question around: Who, if not they themselves, will pay attention to situations that may hold back learning and social development among their students?

Before turning to what I see as the most interesting parts of the results – namely the special educational efforts and actions taken by the teachers – one can conclude that almost every narrative begins with and has its main content revolving around a specifically defined student involved in student situations-not-played-by-the-rules. This may seem worrying, especially regarding the reformation objectives of the special education teacher training program discussed earlier in this text. However, what is also apparent from the narratives is that the individual focus is embedded in a wider organizational and contextual setting. By viewing the teacher narratives in terms of student situations-not-played-by-the-rules, rather than SEN, I tried to place emphasis on the organizational and organizing parts of special education, which of course draws attention to the efforts made by the teachers involved.

Special education efforts done by the teachers

In some sense, all teaching and pedagogy is about creating a pathway or bridge between the current level of understanding and the desired future state, the developed understanding, the zone of proximal development⁹⁸ or whatever one chooses to name the objective of learning. No matter how you express it, this is the very core of pedagogy and education. The reason the pedagogical efforts presented in this section being viewed in special educational terms was the *purpose* or intention of them, not the pedagogical actions per se. Where the intention was to try to solve, avoid or reduce the risk that students will end up in need of special support or, expressed in other words, attempting to resolve student situations-not-played-by-the-rules, it is regarded in this study as special education efforts or special needs education.

One could rightly say that all the schools' and students' difficulties, mentioned in the teacher narratives, have been followed in the same narratives by specific efforts and actions undertaken by the teachers. However, this is not to say that everything always worked out well. Trying again and again to

⁹⁸ "... the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined by problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotskij, 1986, p. 86).

understand is one thing; finally succeeding may be another. Nevertheless, this seems to be the core of special education, i.e. what is done by the different school teachers when student situations-not-played-by-the-rules arise. In the analysis, five different special education categories or methods have been identified: Close Teaching style, Gap reducing, Gap bridging, Collective development of understanding and Essential regrouping undertaken by the school.

1) *Close teaching style*. What seems to be somewhat all-encompassing and thus can be viewed as one of the key words of special education is the word closeness. The very essence of the word is often the most applied tool where student situations-not-played-by-the-rules could occur. And this pedagogical tool labelled close teaching style appears to be a strategy regardless of the difficulties, i.e. whether they are social or knowledge-oriented in nature. Very often – especially when the special education narrative resulted in a somewhat happy ending – the efforts were grounded in a kind of professional, educational close relationship between an adult (class teacher, special educator, student assistant or the like) and a specific student. The rationale behind this was that almost nothing can be solved from a distance since distance and people feeling distant at school appear to be a major part of the problem. In the following section, I will give some examples of such close teaching style.

One example is *one-on-one communication* in order to figure out and try to make sense of the student situation-not-played-by-the-rules. By taking closeness and adopt mutuality towards the student, such teaching or teacher action is a matter of following the child. Thus, somewhat reactive teaching guided by the student him-/herself, rather than just going ahead and showing the way. Hence, it is about trying to understand how the student learns and, above all, how the student him-/herself looks upon the specific situation which the teacher identifies as being complicated. Reciprocity or mutuality, however, is not possible to attain, unless the relation between teacher and student is continuously cultivated in a one-on-one approach. Several teacher narratives emphasize the matter of mutual trust, and where trust is broken the same teachers persistently strive to regain it.

Another example of close teaching is *tutoring*. Most of the teachers interviewed and involved in the study were fully aware of how the debate on stigmatization had been ongoing for several years. Whilst being conscious of the seriousness of concepts such as exclusion and stigmatization, the teachers generally did not see the question as being that decisive – at least not anymore. Tutoring, or one-on-one teaching, was mostly considered to be no stranger than

that some students in some cases needed to work in a more secluded and undisturbed setting, supported by and in close collaboration with an adult. A basic condition for this tutoring taking place was, according to the specific narratives, the own willingness of the student. Furthermore, what appears to be of the utmost importance for the sake of learning and development in this delicate and tricky issue is selecting the 'right' teacher, i.e. the teacher most closely connected to the student and who had developed the best relationship with him/her.

2) *Gap reducing* is a means used where the expected or required learning, i.e. what ought to be achieved, lies beyond the zone of proximal development. In other words, sometimes the gap between the current level of development and the desired goals of learning is too wide. One special education strategy identified is to simply reduce the gap, or put another way: to make the more or less impossible learning task possible. This approach, I would argue, should be viewed in terms of tool dropping (Weick, 1996, 2007a), meaning that the teacher has to adjust or drop some of her teaching tools in order to support learning for all. Basically, this is done in two separate ways: either adapting the average task in the classroom to a specific student or reducing the requirements of the task for another student. An example of the former could be giving an edited and individually appropriate version of the main task; an example of the latter might be shorter reading sections or perhaps fewer math problems to solve. Although some of the gap reducing actions are not readily placed under the correct heading, or rather can be found in both, I find making the distinction may nevertheless be worthwhile. In the former case, it is about doing something slightly different, albeit not something completely different. In the latter, it is about reducing the scope of a certain kind of task. Put differently, if the former type of gap reducing slightly differs in a qualitative way, the latter differs quantitatively.

3) *Gap bridging*. In the event of the learning gap being considered to be too wide and the step too far between the current state of knowledge and the desirable one, there are two main options: either try to reduce the distance as in the examples above (gap reducing), or build a bridge (gap bridging). Metaphorically speaking, gap bridging is about creating a kind of temporary, if not more or less permanent, connecting bridge between the knowledge, skills and abilities one currently has at one's disposal and what is desirable to develop. Literally speaking it is about giving communicative support when difficulties with social interaction seem to be a key issue in specific student situations-not-played-by-the-rules. Thus, gap bridging is quite different from the means I have

placed under the heading gap reducing. Where gap reducing is about reducing the distance between the current and desirable so that the developing step will not be too large to take, gap bridging is about filling the gap that cannot that easily be manipulated by reducing the distance just by editing a specific school task for a specific student. Hence, if the strategy of gap reducing is most common in instructive and knowledge-oriented classroom work, the term gap bridging is more relationship-oriented in its nature and concerns primarily social development regarding situations where students have interaction difficulties in school.

What teachers do to ease such difficulties is to sometimes make necessary exceptions from the generally agreed system of conduct, an action that can be viewed in terms of tool dropping. Based on the differences among students regarding social development, not everybody in school can even be expected to play by all the rules of conduct. By making individually tailored exceptions, teachers subtly try to adjust tricky situations, without being forced to discard a generally agreed on and in other aspects plausibly well-functioning system as such. Another way of bridging gaps among students is by holding small group dialogues in order to develop the individuals' own understanding of the student situations-not-played-by-the-rules. Other gap bridging approaches could be to encourage, reinforce and motivate specific students to participate more in the communicative practices in school. In addition, mindful preparing, structuring and arranging beforehand are, according to the teacher narratives, other examples of efforts made to prevent unwanted situations from occurring. Such organizational mindfulness appears to be of utmost importance (Weick & Sutcliffe, 2006, 2007). Furthermore, regrouping within school in order to break a trend of learning failure and trying to form new learning patterns is yet another example of gap bridging.

4) *Collective development of understanding.* Since teachers in general, according to the narratives, state that student situations can never be viewed isolated from the social context in which they come about, considerable efforts is put into deepening and enlarging the understanding among the surrounding actors, i.e. actors directly or indirectly involved in the student situations-not-played-by-the-rules that occur. By literally speaking, praising and embracing the diversity among people, and regarding them as assets rather than flaws, teachers try to deepen and widen students' understanding of one another. Embracing people's differences involves teaching how to promote and encourage it. Several teachers describe how they spend a lot of time in regular classrooms arguing that we are all different, have the right to be different, have different aptitudes or difficulties

when it comes to managing different tasks and so on and so forth. According to one of the teachers, this may even be an issue at parent-teacher meetings, occasionally initiated by some parents themselves. In a specific case, some parents had decided, with the teacher's blessing and approval, to inform the others of what from their perspective had to be said to enhance the overall understanding and tolerance of their own children's ways of acting in school. Hence, this calls for different amounts of support and help throughout school, which raises the question of the equity concept. Equity can, as regards 'schools for all', never be tantamount to everybody doing the same thing in the same way and with the same support. This stance is essentially shared by all respondents.

Collective development of understanding is not just about developing others, it is just as much about the enhanced understanding of the teachers directly involved. Many of the teachers talk about wanting a better collective understanding of the different critical situations that occur by communicating and jointly trying to make sense of them, trying new approaches, analyzing consequences and so on. Since many of the student situations-not-played-by-the-rules occur during breaks with their almost countless human interactions even other teacher colleagues have to be involved and sufficiently informed. The principals' role in this collective learning process is mainly concentrated to the weekly or biweekly meetings regarding the overall student health situation at school, which can be viewed as a kind of scheduled sensemaking process involving trying to understand and make sense of what is going on and what to do next (Weick et al., 2005). Aside from these meetings, the responsibility for special education issues was normally assigned by the principals to the special educators alongside the regular class teachers.

5) *Essential regrouping*. The final category of special education interventions identified and described in this study is what may be called extraordinary or more radical actions taken by the school. This includes efforts at an organizational level and essentially structural in nature, such as those requiring a formal decision from the school principal often with quite long-term or permanent consequences for the students involved. Some might call these rather strong courses of action the failure of school; others may regard them as giving the student a fair and another chance, i.e. an attempt to break the school failures and an option to start all over again in a more apt setting, e.g. by staying behind for another year in the same grade. This is not about not being promoted to the next grade, the narrating teachers emphasize; rather, it is an option given to the parents of a child by offering the possibility of spending an extra year in the same setting. None of the teachers said they intended to put unnecessary

pressure on already vulnerable parents, but simply offered an alternative, which *may* benefit the student's future learning and/or social development. By putting the word *may* in italics, I have tried to emphasise the general belief of the teachers in this issue, that no one really knows what is best to do. Either move to the next grade with its increased demands on learning, or stay on for another year in the same grade with all the emotional, social and pedagogical concerns involved.

Other somewhat radical actions may well be mentioned, since so-called special education groups were established at two of the five schools. These were small groups taught by several teachers giving special support to students with various kinds of special educational needs. Even if such special groupings were viewed by the teachers as exceptions to their general way of thinking in terms of special education, they tended to see them as a kind of last resort for mainstream schools to handle the most severe student situations-not-played-by-the-rules. In some narratives, these efforts appear to have made some sort of difference, if only by bringing back some of the students who skip school in the first place. Further examples of extraordinary actions within the domain of special needs education are home tutoring, where and when students for whatever reason consistently refuse to even come to school. Since school attendance is mandatory, teachers and schools in such student situations-not-played-by-the-rules may be faced with either offering home tutoring or reporting the situation to social services or even to the local police force. However, the latter action seems to be extremely atypical, since by doing so the regularly ongoing quest for mutual and shared understanding between school and home in particularly severe cases may be entirely lost.

Sensemaking, tool dropping and mindfulness in special education

Generally speaking, sensemaking, tool dropping and mindfulness seemed to be essential components when organizing special education in mainstream schools – especially when the efforts made seemed to work out somewhat well, i.e. according to the teachers' narratives. In terms of sensemaking (Weick et al., 2005), teachers carry on a communicatively based ongoing reflection in action process, trying to collectively make sense of what is going on in the student situations-not-played-by-the-rules, and, moreover, shape a plausible decision about what to do about it. Either this is done with their closest colleagues or directly with the students involved.

In terms of tool dropping (Weick, 2007a), teachers tend to make what, from their point of view, are vital or key exceptions from the general rules in school in order to optimize the degree of participation and success for certain students in certain situations. The rationale behind making such exceptions is the need to give support and adapt the situation for those students who are not, for whatever reason, fully capable of playing by the rules agreed on. By making such exceptions in terms of tool dropping, the rule itself – which is in its very essence viewed as appropriate for the activity concerned and supposed to facilitate the overall learning goals for those involved in the activity – may be kept unbroken.

In terms of mindfulness (Weick & Putnam, 2006; Weick & Sutcliffe, 2006), teachers try to keep a bit ahead in order to prevent the unwanted student situations-not-played-by-the-rules from taking place. Examples of organizing mindfulness can be identified when teachers pay extra attention to specific students in the classroom, especially when starting up a new activity, helping them to get started, when informing other colleagues or schoolyard supervisors of issues regarding specific students before breaks or when turning a weakness in one respect into a strength in another. Hyper activity may be devastating in one setting but may as well be rewarding in another. A teacher's narrative where one of her students was given a key role in arranging for an upcoming school party, thus strengthening his otherwise exposed social position is but one example of such mindful teaching efforts. By looking for and paying attention to the often small details, which may make a huge difference in how the situations actually arise, mindfulness appears to be a way of productively manoeuvring beforehand in terms of special education in everyday school practice.

Before turning to the final discussion in this thesis, I would like to summarize by submitting a model of organizing special education and how it can be viewed, when selected teachers committed to the visionary idea of 'schools for all' present their special education narratives.

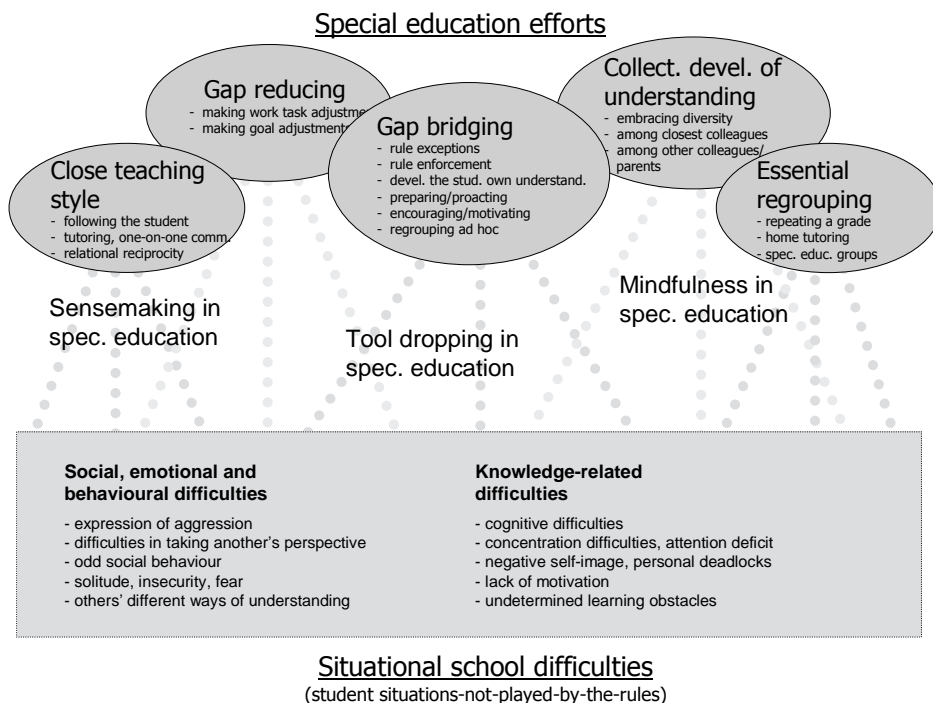


Figure 6. Model of organizing special needs education viewed in terms of process theory.

Discussion and concluding remarks

Previous research in special education practice has identified the phenomena of student involvement and participation as key features for schools viewed in terms of being inclusive. And just as central has been the nature of teachers' active involvement in the participatory processes (see e.g. Calculator, 2009; Eriksson et al., 2007; Frederickson et al., 2007; Jakobsson, 2002). In one study, peer preparations and the teacher monitoring the social interaction between students were judged to be the most important factors in promoting the involvement and participation of certain students (Frederickson et al., 2007). I have also summarized some success features from studies regarded as being somewhat efficient practices in terms of inclusive education: (1) individual adaptation and support in and outside the classroom, (2) group strengthening exercises in the classroom, (3) supporting social interaction between students and (4) consensus, cooperation and collaborative school culture. The above are primarily social phenomena (see e.g. Humphrey et al., 2006; Kugelmass, 2006; Lynch & Irvine, 2009; Nilholm & Alm, 2010). What about the results in this

thesis in relation to previous knowledge, and what might this study contribute to the special education field of knowledge?

First and foremost, it should be stated that all the social factors of special education relevance have also been identified, and in a sense verified, in this study as well, as a few more. A specific contribution is, as I see it, the names and categorizations that have been made, particularly those regarding special education efforts. Without names and categories, almost nothing can be said or done within a field (Lundin & Söderholm, 1995; Weick & Sutcliffe, 2006). Concept and theory development, by the way, seem to be somewhat neglected in special education research – at least in Sweden. Whether the terms and concepts are the right ones is, of course, impossible to say – or, rather, how could they be? Given what has been written and discussed about concepts such as social constructionism and sensemaking in this work, there is no ‘right’ way – only more or less plausible ways (cf. Gergen, 2009; Weick, 2001). Concepts such as close teaching style, gap reducing, gap bridging etc. may nevertheless be able to provide a basis for continuous concept development in special education.

It is hardly an exaggeration to say that much of the special education research in Sweden has been focused on critical analysis of the school’s special education efforts, i.e. how, where and to what extent the special support has been provided. However, seems to have been less focus on the complex conditions and specific student situations the special efforts are meant to deal with and respond to. In this study, I have chosen to depict also these conditions, sometimes as bluntly as they have been described to me. The rationale behind this revolves around the question of how to encompass the complexity and motives in special education performance, if not making albeit an analytical distinction between problem and action, or rather ends and means. Thus, an effort can hardly be assessed unless you know what problem it was intended to resolve. Or put another way: the stabilizing efforts of the teachers should be understood in terms of what initially destabilized the situation (Law, 1994; Weick, 2001).

The shift in focus on the problems that has been made in this work could also provide a contribution. By focusing on student situations rather than pupils with SEN, the problematic situation is accentuated, i.e. in relation to what is expected in school and not least from school, rather than any inherent problems of the students involved. A discussion of this will be further deepened when the conclusions of the study are discussed later in this chapter.

Another plausible contribution to the field might be the picture that has been outlined, summarizing the main features of the results of the study. Making a

generic illustration of the results (see figure 6 above) is risky, since it leaves the entire project wide open to criticism, which, incidentally, is something of a hallmark of academic activities. In fact, I think the situation kind of demands it. A picture or a model is, after all, more illuminating than text and might perhaps offer something worth considering. The picture, however, is a more or less tentative sketch of phenomena that cannot be that easily illustrated. Nevertheless, the picture might serve as a meeting point and perhaps form some basis for further discussion within the complex field of special education.

A critical reader might question my almost one-sided presentation of mainly, if not explicitly good then at least, reasonable and understandable special education actions. But this is, in fact, the very point of the study. It is about sensemaking, organizing and understanding the actions performed in special needs education, i.e. contextual understanding (Latour, 2005), the logic of practitioners (cf. Bourdieu, 1990; Czarniawska, 2005a), practical rationality (Skrtic, 2005), and contextual rationality (Weick, 2001). In this respect, describing and categorizing things that do not make sense or are not plausible simply does not make much sense. Unlike more traditional interviewing, gathering narratives leaves more space and power to the respondent, which indeed was an important part of the rationale of the research project as such. Who can single out the critical aspects of this context better than the respondents themselves, i.e. the professional practitioner who happens to be at the centre of events? This in turn leads us to the issue of the external validity of the findings.

As stated earlier, generalization claims in the traditional sense cannot be drawn from this kind of work, i.e. the sampling procedure as well as the overall research design excludes the possibility of any statistical generalization (Pedhazur & Schmelkin, 1991). This is not to say that the results will not be disseminated at all. It all depends on how the study is received by those who read it, which in a sense can be viewed in terms of pragmatic validity (Kvale & Brinkmann, 2009). Thus, generalization of this and similar research is not so much an issue for the researcher as for the reader of the text. It is hoped, however, that after having passed and gone through the needle's eye of academia, it can also reach out to school practice and special education practitioners.

Finally, a number of concluding remarks will be made based on this study. Firstly, student situations characterized by socio-emotional difficulties seem to be the greatest and gravest challenge in school and hence in special needs education as well (cf. Eriksson, 2006; Nyberg et al., 2008). Those in many respects critical situations, which have been described, have explicitly pointed

out the importance of persistent teacher support facilitating students' interplay and mutual social connections. This implies something of a professional closeness to these situations, both physical and mental/relational, of the teachers who are involved and accountable; an approach that has been labelled close teaching style in this study.

A second conclusion is the need to draw attention to what could be called the critical phenomena of special education or risk situations in school (cf. Jakobsson, 2002). Such special educational risk elements can be summarized in terms of changes and transition. Based on the examples given – breaks, teacher exchanges, routine-breaking matters, teacherless learning situations and the like – I would like to pay particular attention to one, namely breaks. Lunchtime and other breaks are for many students, according to several of the teacher narratives, some of the most difficult educational settings in the school day. During breaks, hundreds and hundreds of sudden social interactions have to be mentally processed and made sense of, on the spot and instantly, which for many children is truly challenging. This, I suggest, calls for a special lunchtime pedagogy or the pedagogy of breaks, where particularly socially skilled teachers can act aided by the concepts of sensemaking, tool dropping and mindfulness.

This leads us to the third conclusion, namely the plausible value of teachers using process theoretical tools. Several of the actions and especially those that have been said to be in some sense successful have been characterized in terms of sensemaking, tool dropping and mindfulness. Undoubtedly, special needs education requires planning beforehand, but plans are rarely ready to be immediately applied to the new situation. A novel situation is always in some sense new, even if it bears a resemblance to something that happened before. Rather than being adopted, educational tools must be adapted, often ad hoc. In other words, it is all about carrying our tools lightly, by constantly reassessing their implementation and, when needed, developing new ones. Weick (2009) actually describes such actions in terms of improvisation and bricolage, solutions made of what is at hand, directly adapted to the specific, sudden and/or unexpected situation that arises.

A fourth conclusion underlines that efforts such as tutoring, one-on-one communication, seem to be poor indicators of whether the activity should be regarded as exclusive or inclusive, categorical or relational, individual or social (cf. Emanuelsson et al., 2001; Rosenqvist & Tideman, 2000). Without knowing what this specific pedagogical undertaking is responding to, it is hard to judge whether or not it is an act of exclusion or indeed an act of inclusion. Several teachers and special educators participating in this study would claim occasional

tutoring to be something of a prerequisite for contextualising the idea of inclusive education.

Fifthly, special needs education still seems to focus mainly on the individual level – the individual student is constantly in focus. This might be surprising, even discouraging, in the light of what initially was written about special education reform and policy texts such as the Salamanca Statement (Unesco, 1994). This orientation towards the individual, however, does not preclude actions being carried out at other levels as well, not least the social interactions among students. It should again be noted that almost all narratives analyzed in this work started with the narrator drawing attention to situations involving school difficulties vis-à-vis specific students. It should also be noted that not one of the narratives ends up in a kind of simple explanation of how the individuals themselves change, develop for their own sake or even fully adapt to the existing common rules in school. None of the school problems are viewed as being completely isolated or separated from the context and situations, in which it takes place. Perhaps most of all, teachers' special needs education seems to be directed towards facilitating sociability, participation and a sense of belongingness for all students.

Sixthly, I would argue that the historical idea of 'schools for all' (Comenius, 2002/1638) or inclusive education is still valid and can be contextualized and translated into any practice. This happens to be the case, at least in some parts of the Swedish regular schools system, one just has to spot it in a pure performative sense (cf. Assarson, 2007). Perhaps this is best done by studying school units, which claim to be particularly inspired by this idea in their everyday work. Hence, my way of doing research in this context has been to visit such voluntarily participating, self-selected school units trying to create a plausible representation of the contextualization of the idea 'schools for all'. Like Comenius, many class teachers, special educators, principals and others try daily to create and maintain settings that engage everyone's learning and social development. The means to achieve these laudable and democratic goals rests primarily in the hands of the school's teachers and their organizing unit – then as now.

If someone happens to think that teachers are at constant risk of collapsing or give in under the burden of striving to satisfy everyone's need for special support and defending everyone's uniqueness, it does not need to be the case. On the contrary, for some people, such inclusive education appears to be quite exciting and a most stimulating job, which one does not replace that easily with something else. A class teacher – working in a school with a specific focus on

including special needs school students in regular classrooms – has the last word in this thesis.

R: Mm. But when we were sitting down talking about this (among colleagues) and joking a bit about it, and eventually asking ourselves: What about going back working with – well a *regular* class does not really exist, but what *was* a regular class (the respondent laughs a bit) before this integration efforts? And we looked at each other and told ourselves that none of us wished to go back. None of us wanted what we had before, it all sounds *quite boring*. Everyone knows that it's slightly different (thus, student variations and heterogeneity in 'regular' classes), but it might be a somewhat *bigger span* within our classes. And that's *tremendously* exciting (second grade class teacher, my parentheses).

Referenser

- Abrahamsson, B. (1992). *Varför finns organisationer?: kollektiv handling, yttre krafter och inre logik* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, B., & Andersen, J. A. (2005). *Organisation: att beskriva och förstå organisationer* (4., utök. och [rev.] uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Ahl, A. (2007). Equality and the Freedom to Choose the "What and When" of Schooling: Students with Special Educational Needs in Timetable-Free Settings. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 183-197.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla* (Vol. Specialpedagogiska rapporter, Nr. 15). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007a). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. In C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Eds.), *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (pp. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2007b). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.
- Ahlberg, A. (2009a). Epilog. In A. Ahlberg (Ed.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (1. uppl. ed., pp. 341-346). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2009b). Kunskapsbildning i specialpedagogik. In A. Ahlberg (Ed.), *Specialpedagogisk forskning: en mångfasetterad utmaning* (1. uppl. ed., pp. 9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A., Klasson, J.-Å., & Nordevall, E. (2002). *Reflekterande samtal för pedagogisk utveckling: lärare och specialpedagog i samverkan om lärande i matematik*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation (HLK).
- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd: att leda förändrings- och utvecklingsarbete i företag och organisationer* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Ahrne, G., & Papakostas, A. (2002). *Organisationer, samhälle och globalisering: tröghetens mekanismer och förnyelsens förutsättningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ainscow, M. (2005). Understanding the Development of Inclusive Education System. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Alexandersson, U. (2011). Inclusion in Practice: Sofia's Situations for Interaction. *International Journal of Special Education*, 26(3), 114-123.
- Allodi, M. W. (2010). The Meaning of Social Climate of Learning Environments: Some Reasons Why We Do Not Care Enough about It. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
- Alvesson, M. (2003). Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *Academy of Management Review*, 28(1), 13-33.
- Alvesson, M. (2006). *Tombetens triumf: [om grandiositet, illusionsnummer & nollsummespel]*. Stockholm: Atlas i samarbete med Liber.
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2., [uppdaterade] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Amade-Escot, C. (2005). Using the Critical Didactic Incidents Method to Analyze the Content Taught. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(2), 127-148.
- Andersson, F. (2007). *Att utmana erfarenheter: kunskapsutveckling i en forskningscirkel*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan, Stockholm.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text: om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

IDÉN OM EN SKOLA FÖR ALLA OCH SPECIALPEDAGOGISK ORGANISERING
I PRAKTIKEN

- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., et al. (2000). Perspective: Bridging the Special Education Divide. [Opinion Papers]. *Remedial and Special Education*, 21(5), 258-260,267.
- Appel, M., & Bergenheim, Å. (2005). *Reflekterande forskarhandledning: om samarbetet mellan handledare och doktorand*. Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1995). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Artiles, A., & Dyson, A. (2005). Inclusive Education in the Globalisation Age: The Promise of Comparative Cultural-Historical Analysis *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives* (pp. 37-62). London: RoutledgeFalmer.
- Asp Onsjo, L. (2006). *Åtgärdsprogram - dokument eller verktyg?: en fallstudie i en kommun*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Assarson, I. (2009). *Umaningar i en skola för alla: några filosofiska trådar*. Stockholm: Liber.
- Bascia, N., & Hargreaves, A. (2000). Teaching and Leading on the Sharp Edge of Change. In N. Bascia & A. Hargreaves (Eds.), *The sharp edge of educational change: teaching, leading, and the realities of reform* (pp. 3-26). London: Routledge Falmer.
- Berg, G. (1999). *Skolkultur - nyckeln till skolans utveckling: en bok för skolutvecklare om skolans styrning* (2., rev. uppl. ed.). Stockholm: Gothia.
- Berg, G. (2003). Upptäck och erövrva frirummet - skolutveckling ett eget ansvar. In M. f. skolutveckling (Ed.), *Skolutvecklingens många ansikten* (pp. 65-96). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. London: Allen Lane Penguin.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildbet: särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Björkman, T. (2002). Den långlivade taylorismen. In K. Abrahamsson, L. Abrahamsson, T. Björkman, P.-E. Ellström & J. Johansson (Eds.), *Utbildning, kompetens och arbete* (pp. 303-334). Lund: Studentlitteratur.
- Blank, Y. (2005). *Norstedts engelska ordbok* (4., [rev.] uppl. / ed.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Blossing, U. (2003). Skolförbättring - en skola för alla. In M. f. skolutveckling (Ed.), *Skolutvecklingens många ansikten* (pp. 97-135).
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2005). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap* (3., [rev. och uppdaterade] uppl. / ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Booth, T. (1998). The poverty of special education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 79-89). London, UK: Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Homo academicus* (L. E. Nyman & M. Rosengren, Trans.). Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a School for All. [Reports - Descriptive]. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Brown, A. D., Stacey, P., & Nandhakumar, J. (2008). Making sense of sensemaking narratives. [Article]. *Human Relations*, 61(8), 1035-1062.

- Brown, C., & Augusta-Scott, T. (2007). Introduction: Postmodernism, Reflexivity, and Narrative Therapy. In C. Brown & T. Augusta-Scott (Eds.), *Narrative Therapy* (pp. ix-xliii). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Bruner, J. (2002). *Making Stories*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Brunsson, N. (1998). Beslut som institution. In B. Czarniawska (Ed.), *Organisationsteori på svenska* (pp. 43-60). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (B. Nilsson, Trans. 2., [rev.] uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Calabro, M. R., & LaRocco, D. J. (2006). *A Qualitative Investigation of Primary Teachers' Intentional Strategies for Promoting Development in Early Childhood* (Reports - Research Speeches/Meeting Papers No. ED498675).
- Calculator, S. N. (2009). Augmentative and Alternative Communication (AAC) and Inclusive Education for Students with the Most Severe Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 13(1), 93-113.
- Calculator, S. N., & Black, T. (2009). Validation of an Inventory of Best Practices in the Provision of Augmentative and Alternative Communication Services to Students with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18(4), 329-342.
- Callon, M. (1981). Struggles and Negotiations to Define what is Problematic and What is Not: The Socio-logic of Translation. In K. D. Knorr, R. Krohn & R. Whitley (Eds.), *The Social process of Scientific Investigation* (pp. 197-219). Dordrecht, Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Chabris, C., & Simons, D. (2010). *The Invisible Gorilla: And Other Ways Our Intuitions Deceive Us*. London, UK: HarperCollins Publishers.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1998). Theorising special education: Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.), *Theorising Special Education* (pp. 156-173). London, UK: Routledge.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. J., & Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs: innovations in mainstream schools*. London: Cassell.
- Comenius, J. A. (2002). *Didactica magna [Elektronisk resurs] = Stora undervisningsläran* (F. Kroksmark, Trans.). Lund: Studentlitteratur [Stockholm eLib [distributör]].
- Crane, R. (2009). *Mindfulness-based cognitive therapy: distinctive features*. London ; New York: Routledge.
- Curcic, S. (2009). Inclusion in PK-12: An International Perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 13(5), 517-538.
- Czarniawska, B. (1999). *Det var en gång en stad på vatten: berättelser om organisering och organisering av berättelser i Stockholm* (1. uppl. ed.). Stockholm: SNS (Studieförb. Näringsliv och samhälle).
- Czarniawska, B. (2004a). *Is it possible to lift oneself by the hair? [Elektronisk resurs] : and if not, why is it worth trying*. Göteborg: GRI.
- Czarniawska, B. (2004b). *Narratives in social science research*. London: SAGE.
- Czarniawska, B. (2005a). *En teori om organisering*. Lund: Studentlitteratur.
- Czarniawska, B. (2005b). Fashion in Organizing. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global Ideas. How Ideas, Objects and Practices travel in the Global Economy* (pp. 129-146). Malmö: Liber.
- Czarniawska, B., & Sevón, G. (2005). Translation Is a Vehicle, Imitation its Motor, and Fashion Sits at the Wheel. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global Ideas. How Ideas, Objects and Practices travel in the Global Economy* (pp. 7-12). Malmö: Liber.
- Dawson, G., & Osterling, J. (1997). Early Intervention in Autism. In M. Guralnick (Ed.), *The Effectiveness of Early Intervention* (pp. 307-326). Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.

IDÉN OM EN SKOLA FÖR ALLA OCH SPECIALPEDAGOGISK ORGANISERING
I PRAKTIKEN

- Dewey, J. (1999/1916). *Demokrati och utbildning* (N. Sjödén, Trans.). Göteborg: Daidalos.
- Durkheim, É. (1977). *The evolution of educational thought: lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge & Kegan.
- Dyson, A., & Gallanough, F. (2008). Disproportionality in Special Needs Education in England. *Journal of Special Education*, 42(1), 36-46.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera: en studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Emanuelsson, I. (2000). Hotet mot en skola för alla: barn som behöver mer. *Pedagogiska magasinet* (2), 16, 18, 20-22.
- Emanuelsson, I., & Persson, B. (2002). Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7(3), 183-199.
- Emanuelsson, I., Rosenqvist, J., & Persson, B. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Englund, T. (1993). *Utbildning som "public good" eller "private good": svensk skola i omvandling?* Uppsala: Pedagogiska institutionen, Univ.
- Engwall, L. (1998). Farväl till den rationella osynliga handen! In B. Czarniawska (Ed.), *Organisationsteori på svenska* (pp. 277-299). Stockholm: Liber.
- Eriksen Hagtvet, B. (2006). *Språkestimulering. D. 2, Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern* (I. Häggström, Trans. 1. uppl. ed.). Stockholm: Natur och kultur.
- Eriksson, L. (2006). *Participation and disability: a study of participation in school for children and youth with disabilities*. Stockholm,.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004a). Conceptions of participation in students with disabilities and persons in their close environment. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16(3), 229-245.
- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004b). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(3), 206-224.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities - for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(5), 485-502.
- Erlanson, P. (2006). *Reflektionens gränser: en granskning av Schöns reflection-in-action*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Erlingsdóttir, G., & Lindberg, K. (2005). Isomorphism, Isopraxism, and Isonymism: Complementary or Competing Processes? . In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global ideas. How Ideas, Objects and Practices travel in the Global Economy*. (pp. 47-70). Malmö: Liber.
- Fayol, H. (2008/1923). *Industriell och allmän administration: [allt du behöver veta om management]* (K. Holmblad Brunsson, Trans. [Ny utg.] ed.). Stockholm: Santérus.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdóttir, S. (2004). Towards Inclusive Schools: A Study of Inclusive Education in Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 86-98.
- Forlin, C. (2006). Inclusive Education in Australia Ten Years after Salamanca. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 265-277.
- Forssell, A., & Ivarsson Westerberg, A. (2007). *Organisation från grunden* (1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Fransson, K., & Lundgren, U. P. (2003). *Utbildningsvetenskap - ett begrepp och dess sammanhang*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the Social and Affective Outcomes of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.

REFERENSER

- Förenta nationerna. (2009). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning: och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Stockholm: Socialdepartementet, Regeringskansliet.
- Gabrielsson, Å., & Paulsson, M. (2004). *Individ och agenskap i strategiska processer: en syntetisk och handlingslogisk ansats*. Umeå: Företagsekonomiska institutionen, Umeå universitet.
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (2009). *An Invitation to Social Construction* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Gergen, K. J. (2010). Co-Constitution, Causality, and Confluence: Organizing in a World without Entities. In T. Hernes & S. Maitlis (Eds.), *Process, sensemaking, and organizing* (pp. 55-70). Oxford: Oxford University Press.
- Gerrbo, I. (2008). Att skilja på ljuden d och g - en lärtstudie i fonetik. In I. Pramling Samuelsson & N. Pramling (Eds.), *Didaktiska studier från förskola och skola* (pp. 41-52). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Giddens, A. (1999). *Modernitet och självidentitet: självet och samhället i den senmoderna epoken* (S. Andersson, Trans.). Göteborg: Daidalos.
- Giota, J., Lundborg, O., & Emanuelsson, I. (2009). Special Education in Comprehensive Schools: Extent, Forms and Effects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(6), 557-578.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Glassman, R. B. (1973). Persistence and loose coupling in living systems. *Behavioral Science*, 18, 83-98.
- Groth, D. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser - aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Gummesson, E. (2004). Fallstudiebaserad forskning. In B. Gustavsson (Ed.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen* (2. uppl. ed., pp. 115-144). Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Gyimah, E. K., Sugden, D., & Pearson, S. (2009). Inclusion of Children with Special Educational Needs in Mainstream Schools in Ghana: Influence of Teachers' and Children's Characteristics. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 787-804.
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* (B. Hansson, Trans.). Stockholm: Thales.
- Hargreaves, A. (2000). Editor-in-Chief's Introduction Representing Educational Change. *Journal of Educational Change*, 1(1), 1-3.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.
- Hausstätter, R. S. (2004). An Alternative Framework for Conceptualizing and Analysing Special Education Research. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 367-374.
- Hedmo, T., Sahlin-Andersson, K., & Wedlin, L. (2005). Fields of Imitation: The Global Expansion of Management Education. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global Ideas. How Ideas, Objects and Practices travel in the Global Economy* (pp. 129-146). Malmö: Liber.
- Heimdahl Mattson, E., & Malmgren Hansen, A. (2009). Inclusive and Exclusive Education in Sweden: Principals' Opinions and Experiences. [Reports - Research]. *European Journal of Special Needs Education*, 24(4), 465-472.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning: en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket : Liber distribution.
- Helldin, R. (2007). Klass, kultur och inkludering: En pedagogisk brännpunkt för framtidens specialpedagogiska forskning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 119-134.
- Hellgren, B., & Löwstedt, J. (1997). *Tankens företag: kognitiva kartor och meningsskapande processer i organisationer*. Stockholm: Nerenius & Santérus.

- Hemmingsson, H., Gustavsson, A., & Townsend, E. (2007). Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation. *Disability & Society*, 22(4), 383-398.
- Heritage, J. (2010). Conversation Analysis: Practices and Methods. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3rd ed., pp. 208-230). London: SAGE.
- Hernadi, P. (1987). Literary Interpretation and the Rhetoric of the Human Sciences. In J. S. Nelson, A. Megill & D. N. McCloskey (Eds.), *The Rhetoric of the Human Sciences* (pp. 263-275). Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Hernadi, P. (2002). Why is Literature: A Coevolutionary Perspective on Imaginative Worldmaking. *Poetics Today*, 23(1), 21-42.
- Hernes, T. (2008). *Understanding organization as process: theory for a tangled world*. London ; New York: Routledge.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2010). Animating Interview Narratives. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3rd ed., pp. 149-167). London: SAGE.
- Homeros, & Björkeson, I. (2008). *Odysseen* (3., rev. utg. / ed.). Stockholm: Natur & kultur.
- Humphrey, N., Bartolo, P., Ale, P., Calleja, C., Hofsaess, T., Janikova, V., et al. (2006). Understanding and Responding to Diversity in the Primary Classroom: An International Study. [Reports - Research]. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 305-318.
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). What Does "Inclusion" Mean for Pupils on the Autistic Spectrum in Mainstream Secondary Schools? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- Hwang, H., & Suarez, D. (2005). Lost and Found in the Translation of Strategic Plans and Websites. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global ideas: how ideas, objects and practices travel in the global economy* (1. [uppl.] ed., pp. 71-94). Malmö: Liber ;
- Högskoleverket. (2006). *Utvärdering av specialpedagogprogrammet vid svenska högskolor [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Högskoleverket.
- Högskoleverket. (2012). *Behovet av en särskild specialpedagogexamen och specialpedagogisk kompetens i den svenska skolan*. Stockholm: Högskoleverket.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2007). School Problems or Individual Shortcomings? A Study of Individual Educational Plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 75-91.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). "Pupils with Special Educational Needs": A Study of the Assessments and Categorising Processes regarding Pupils' School Difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för och mot en demokratisk skola: [The struggle for and against a democratic school]*. Stockholm: Sober.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan: en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johannesson, I. A. (2006). "Strong, Independent, Able to Learn More...": Inclusion and the Construction of School Students in Iceland as Diagnosable Subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 103-119.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, O., Davis, A., & Geijer, L. (2007). A Perspective on Diversity, Equality and Equity in Swedish Schools. *School Leadership & Management*, 27(1), 21-33.
- Johansson, R. (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen: en skolbildnings uppkomst, spridning och utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

- Jones, W. P. (2008). *Keeping found things found: the study and practice of personal information management*. Amsterdam; Boston: Morgan Kaufmann Publishers.
- Kant, I. (2004/1781). *Kritik av det rena förnuftet* (J. Emt, Trans.). Stockholm: Thales.
- Kaplan, A. (1964). *The conduct of inquiry: methodology for behavioral science*. Scranton, Pa.,
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem: social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköpings universitet.
- Kihlblom, G., Roos, O., & Rudebeck, U. (2005). *Släpp medarbetarna loss: att utveckla verksamhet genom delaktighet* (1. uppl. ed.). Uppsala: Konsultförlaget/Uppsala Publishing House.
- Kouzes, J. M., & Mico, P. R. (1979). Domain Theory: An Introduction to Organizational Behavior in Human Service Organizations. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 15(4), 449-469.
- Krokmark, T. (1994). *Didaktiska strövtåg: didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik* (2. uppl. ed.). Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, T. (2002). Introduktion *Didactica magna [Elektronisk resurs] = Stora undervisningsläran* (pp. 1 PDF-fil (310 s.)). Lund: Studentlitteratur [Stockholm eLib [distributör]].
- Kruise, E. (1998). *Kvalitativa forskningsmetoder i psykologi* (S.-E. Torhell, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Kugelmass, J. W. (2006). Sustaining Cultures of Inclusion: The Value and limitation of Cultural Analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 279-292.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions* (3. ed.). Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (S.-E. Torhell, Trans. 2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjämspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*. Eslöv: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Lagrosen, S., & Lagrosen, Y. (2009). *Mänsklig kvalitetsutveckling* (1. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Latour, B. (1986). The powers of association. In J. Law (Ed.), *Power, action, and belief. A new sociology of knowledge?* (pp. 264-280). London: Routledge & Kegan Paul.
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst: ett möte mellan organisationsteori och tingens sociologi* (E. Wennerholm, Trans.). Stockholm: Nerenius & Santérus.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: University Press.
- Law, J. (1994). *Organizing modernity*. Oxford: Blackwell.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005a). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge [England] ; New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2005b). *Situeret laering: og andre tekster* (3. opl. ed.). København: Hans Reitzel.
- Lebeer, J., Struyf, E., De Maeyer, S., Wilssens, M., Timbremont, B., Denys, A., et al. (2010). Identifying special educational needs: putting a new framework for graded learning support to the test. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 375-387.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lgr 80. (1980). *Läroplan för grundskolan: Lgr 80*. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförl.
- Liedman, S.-E. (2002). Vad är människan? In Skolverket (Ed.), *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv* (pp. 103-127). Stockholm: Liber.

IDÉN OM EN SKOLA FÖR ALLA OCH SPECIALPEDAGOGISK ORGANISERING
I PRAKTIKEN

- Lindblad, S., Kyndel, D., & Larson, L. (2004). *Internationella arenor för utbildningsvetenskaper [Elektronisk resurs]: om forskarorganisationer, vetenskapliga tidskrifter och överstatliga organisationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Lindblad, S., Linde, G., & Naeslund, L. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 93-109.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (2000). Introduction. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: analyses of policy texts in European contexts* (pp. 4-23). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala Univ.
- Lindblad, S., & Popkewitz, T. S. (2001). Introduction and Comments. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion: a report from the EGSIE project* (pp. 7-23). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
- Lindblom, C. E. (1979). Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review*, 39(6), 517-526.
- Lindholm, S. (1999). *Vägen till vetenskapsfilosofin: [en introduktion]* (1. uppl. ed.). Lund: Academia adacta.
- Lipsky, D. K., & Gartner, A. (1997). *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Company.
- Lounsbury, M., & Crumley, E. T. (2007). New Practice Creation: An Institutional Perspective on Innovation *Organization Studies*, 28(7), 993-1012.
- Lpo 94. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundahl, L. (2000). A New Kind of Order: Swedish Policy Texts Related to Governance, Social inclusion and Exclusion in the 1990s. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion : analyses of policy texts in European contexts* (pp. 166-204). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala Univ.
- Lundahl, L. (2001). Governance of Education and its Social Consequences. Interviews with Swedish Politicians and Administrators. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion : a report from the EGSIE project* (pp. 339-362). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31-41.
- Lundin, R. A., & Söderholm, A. (1995). A theory of the temporary organization. *Scandinavian Journal of Management*, 11(4), 437-455.
- Lynch, S. L., & Irvine, A. N. (2009). Inclusive Education and Best Practice for Children with Autism Spectrum Disorder: An Integrated Approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 845-859.
- Maitlis, S. (2005). The Social Processes of Organizational Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21-49.
- Malmgren Hansen, A. (2002). *Specialpedagoger - nybyggare i skolan*. Stockholm: HLS förl.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: a reconnaissance* (1. ed.). New York: Harper & Row.
- Matson, I.-L. (2007). *En skola för eller med alla : en kommuns arbete för att nå sina mål*. Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande, Lärarhögskolan i Stockholm.
- McClafferty, K. A. (2000). *The Freedoms and Limits of Tenure: An Ideal Typology of Educational Researchers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Mead, G. H. (1976). *Medvetandet, jaget och sambället: från socialbehavioristisk ståndpunkt* (P. Arvidson, Trans.). Lund: Argos.
- Melin, L. (1998). Strategisk förändring: Om dess drivkrafter och inneboende logik. In B. Czarniawska (Ed.), *Organisationsteori på svenska* (pp. 61-85). Stockholm: Liber.

REFERENSER

- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod* (B. Nilsson, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1991). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 41-62). Chicago: University of Chicago Press.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, J. H., Thurlow, A., & Mills, A. J. (2010). Making sense of sensemaking: the critical sensemaking approach. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 5(2), 182-195.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1981). Organization design: fashion or fit? *Harvard Business Review*, 59(1), 103-116.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education: evaluating old and new international perspectives* (pp. 1-21). London: RoutledgeFalmer.
- Morgan, G. (1999). *Organisationsmetaforer* (B. Nilsson, Trans.). Lund: Studentlitteratur.
- Moss, J. (2003). Inclusive Schooling Policy: An Educational Detective Story? *Australian Educational Researcher*, 30(1), 63-81.
- Most, S. B., Simons, D. J., Scholl, B. J., Jimenez, R., Clifford, E., & Chabris, C. F. (2001). How Not to Be Seen: The Contribution of Similarity and Selective Ignoring to Sustained Inattentive Blindness. *Psychological Science*, 12(1), 9-17.
- Mäkitalo, Å. (2002). *Categorizing work: knowing, arguing, and social dilemmas in vocational guidance*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Möllås, G. (2009). "Detta ideliga mötande": en studie av hur kommunikation och samspel konstituerar gymnasielärares skolpraktik. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" [Elektronisk resurs] : vad betyder det och vad vet vi?* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2006b). *Möten?: forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C. (2006c). Special Education, Inclusion and Democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Nilholm, C. (2007a). Forskningen om specialpedagogik. *Landvinningar och utvecklingsvägar. Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 96-108.
- Nilholm, C. (2007b). *Perspektiv på specialpedagogik* (2., [omarb.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An Inclusive Classroom? A Case Study of Inclusiveness, Teacher Strategies, and Children's Experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Nilsson, Å. (2009). *Mindfulness i hjärnan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Nordevall, E. (2011). *Gymnasielärarens uppdrag som mentor: en etnografisk studie av relationens betydelse för elevens lärande och delaktighet*. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping.
- Nordin, S. (1995). *Filosofins historia: det västerländska förnuftets äventyr från Thales till postmodernismen*. Lund: Studentlitteratur.
- Norrby, C. (2004). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (2., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Nyberg, L., Henricsson, L., & Rydell, A.-M. (2008). Low Social Inclusion in Childhood: Adjustment and Early Predictors. *Infant and Child Development*, 17(6), 639-656.

- Nyström, M. (2008). Hermeneutik. In M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Eds.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (1. uppl. ed., pp. 125-143). Lund: Studentlitteratur.
- Olin, A. (2009). *Skolans mötespraktik: en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Unpublished Diss Göteborg Göteborgs universitet, 2009, Acta Universitatis Gothoburgensis,, Göteborg.
- Ozga, J., & Lawn, M. (2000). Modernizing the (Dis-) United Kingdom: deregulation, devolution and difference. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion : analyses of policy texts in European contexts* (pp. 205-261). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala Univ.
- Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: an integrated approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: en studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktning: delrapport från projektet Specialundervisningen och dess konsekvenser (SPEKO)* (2., omarb. uppl. ed.). Mölndal: Göteborgs univ., Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken : motiveringar, genomförande och konsekvenser : delrapport från projektet Specialundervisning och dess konsekvenser (SPEKO)*. Göteborg: Univ., Institutionen för specialpedagogik.
- Persson, B. (2008). On Other People's Terms: Schools' Encounters with Disabled Students. [Reports - Descriptive]. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 337-347.
- Popkewitz, T. S., & Lindblad, S. (2000). Comments and reflections on cases and contexts. In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: analyses of policy texts in European contexts* (pp. 262-274). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala Univ.
- Powell, W. W., Gammal, D. L., & Simard, C. (2005). Close Encounters: The Cirkulation and Reception of Managerial Practices in the San Francisco Bay Area Nonprofit Community. In B. Czarniawska & G. Sevón (Eds.), *Global ideas : how ideas, objects and practices travel in the global economy* (1. [uppl.] ed., pp. 233-258). Malmö: Liber
- Rapley, T. (2004). Interviews. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative research practice* (pp. 15-33). London: SAGE.
- Ricoeur, P. (1981a). Hermeneutics and the critique of ideology In J. B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation* (pp. 63-100). Cambridge Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981b). The narrative function. In J. B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation* (pp. 274-296). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1981c). A response by Paul Ricoeur. In J. B. Thompson (Ed.), *Hermeneutics and the human sciences: essays on language, action and interpretation* (pp. 32-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative. Vol. 1* (K. McLaughlin & D. Pellauer, Trans.). Chicago: Univ. of Chicago P.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling: en antologi om hermeneutik* (P. Kemp, B. Kristensson & M. Fatton, Trans. 4. uppl. ed.). Stockholm ; Stehag: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Ricoeur, P. (2005). *Minne, historia, glömska* (E. Backelin, Trans.). Göteborg: Daidalos.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: SAGE.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. In C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Eds.), *Reflektioner kring specialpedagogik [Elektronisk resurs]: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (pp. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådet.

REFERENSER

- Rosenqvist, J., & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionsbinder: ett diskussionsunderlag på väg mot en teori om specialpedagogik*. Malmö: Lärarhögsk.
- Røvik, K. A. (2008). *Managementsambället: trender och idéer på 2000-talet* (S. Andersson, Trans. 1. uppl. ed.). Malmö: Liber.
- Sandström Kjellin, M., & Wennerström, K. (2006). Classroom Activities and Engagement for Children with Reading and Writing Difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 21*(2), 187-200.
- Scherp, H.-Å., & Scherp, G.-B. (2007). *Lärande och skolutveckling: ledarskap för demokrati och meningskapande*. Karlstad: Estetisk-filosofiska fakulteten, Pedagogik, Karlstads universitet.
- Schopenhauer, A. (1992/1916). *Världen som vilja och föreställning* (E. Sköld, Trans. Omtr. / ed.). Nora: Nya Doxa.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selznick, P. (1996). Institutionalism 'Old' and 'New'. *Administrative Science Quarterly, 21*, 270-277.
- SFS 1985:1100. (1985). *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 1994:1194. (1994). *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2007:638. (2007). *Examensordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. (2011). *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction* (3., [updat.] ed.). London: SAGE.
- Simeonsson, R. J., & Bailey, D. B. (1991). *The Abilities Index*: FPG Publications, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattentive blindness for dynamic events. *Perception, 28*(9), 1059-1074.
- Sjöstrand, S.-E. (1998). Företagsledning. In B. Czarniawska (Ed.), *Organisationsteori på svenska* (pp. 22-42). Stockholm: Liber.
- Skalin, L.-Å. (2004). Vad är en historia? *Tidskrift för litteraturvetenskap, 22*(3-4), 4-21.
- Skolverket. (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998: [aktuella områden: Rektor som styrfunktion i en decentraliserad skolorganisation ...]*. Stockholm: Statens skolverk : Liber distribution.
- Skolverket. (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram: en skrift från Skolverket*. Stockholm: Skolverket : Liber distribution.
- Skolverket. (2003a). *Analys av kvalitetsredovisningen för förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen - uppdrag avseende resultatinformation*. Stockholm: Skolverket : Fritzes kundservice [distributör].
- Skolverket. (2003b). *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001: [sammanfattning]*. Stockholm: Skolverket: Fritzes kundservice [distributör].
- Skolverket. (2005). *Kvalitetsredovisning inom skolväsendet*. Stockholm: Skolverket: Fritzes kundservice [distributör].
- Skolverket. (2006). *Allmänna råd och kommentarer för kvalitetsredovisning*. Stockholm: Skolverket : Fritzes kundservice [distributör].
- Skolverket. (2007). *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera: naturvetenskap, matematik och läsförståelse: resultaten i koncentration*. [Stockholm]: Skolverket.
- Skolverket. (2008a). *Allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram [Elektronisk resurs]*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008b). *Grundskolan: kursplaner och betygskriterier: förordning (SKOLFS 2000:135) om kursplaner för grundskolan: Skolverkets föreskrifter (2000:141) om betygskriterier för grundskolans ämnen* (2., rev. uppl. ed.). Stockholm: Skolverket: Fritze [distributör].
- Skolverket. (2008c). *TIMSS 2007*. Stockholm: Skolverket: Fritzes kundservice [distributör].

- Skrtic, T. M. (1995a). Deconstructing/Reconstructing Public Education: Social Reconstruction in the Postmodern Era. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity. Special Education Series* (pp. 233-273). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1995b). Power/Knowledge and Pragmatism: A Postmodern View of the Professions. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (pp. 25-62). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1995c). Special Education and Student Disability as Organizational Pathologies. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity* (pp. 190-232). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (1995d). Theory/Practice and Objectivism: The Modern View of the Professions. In T. M. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity. Special Education Series* (pp. 3-24). New York: Teachers College Press.
- Skrtic, T. M. (2005). A Political Economy of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155.
- Skrtic, T. M., Sailor, W., & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration, and Inclusion: Democratic Themes in Educational and Social Reform Initiatives. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Skårbrevik, K. J. (2005). The Quality of Special Education for Students with Special Needs in Ordinary Classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- SOU 1974:53. (1974). *Skolans arbetsmiljö: betänkande*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1990:44. (1990). *Demokrati och makt i Sverige: Maktutredningens huvudrapport*. Stockholm: Allmänna förl.
- SOU 1999:63. (1999). *Att lära och leda: en lärarutbildning för samverkan och utveckling: Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Fakta info direkt.
- SOU 2003:35. (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- SOU 2004:98. (2004). *För oss tillsammans: om utbildning och utvecklingsstörning: slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. Skolor. Retrieved 2012-10-10, from <http://www.spsm.se/Skolor/>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research [Elektronisk resurs]: studying how things work*. New York: Guilford Publications, Inc.
- Stangvik, G. (2010). Special Education in Society and Culture: Comparative and Developmental Perspectives. [Reports - Evaluative]. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 349-358.
- Stockholms Läns Landsting. (2011). *Fakta om utvecklingsstörning*. Stockholm.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research [Elektronisk resurs]: techniques and procedures for developing grounded theory* (2. ed.). Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Stålhammar, B. (1994). *Målstyrt ledarskap i skolan* [Ny uppl.] ed.). Göteborg: Gothia.
- Svenska Uneskorådet. (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.
- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv* (1. uppl. ed.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Statens skolverk: Fritzes kundservice [distributör].
- Taylor, F. W. (1920). *Rationell arbetsledning: Taylor-systemet* (3. uppl. ed.). Uppsala: Almqvist & Wiksell.

REFERENSER

- Tiller, T. (1998). Vågar till lokal arbetsplan. In Skolverket (Ed.), *Referensmaterial från Skolverket*, (pp. 47-58). Stockholm: Statens skolverk: Liber distribution.
- Tonnquist, B. (2008). *Projektleddning* (3. uppl. ed.). Stockholm: Bonnier utbildning.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World Conference on special needs education: access and quality: Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Paris: Unesco, Special Education, Division of Basic Education.
- Utrikesdepartementet. (2003). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter* (Ny, rev. uppl. ed.). Stockholm: Utrikesdep., Regeringskansliet.
- Walton, E. (2011). Getting Inclusion Right in South Africa. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 240-245.
- Warnock, M. (2010). Special educational needs: a new look. In L. Terzi (Ed.), *Special educational needs: a new look* (pp. 11-45). London; New York: Continuum International Pub. Group.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006a). Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660.
- Weber, K., & Glynn, M. A. (2006b). Making Sense with Institutions: Context, Thought and Action in Karl Weick's Theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660.
- Weber, M. (2000). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (E. Fivelstad, Trans. 3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal.
- Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching*. London: Routledge.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing* (2. ed.). New York: Random House.
- Weick, K. E. (1982). Administering Education in Loosely Coupled Schools. *Phi Delta Kappan*, 63(10), 673-676.
- Weick, K. E. (1993). The Collapse of Sensemaking in Organizations - the Mann Gulch Disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652.
- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Weick, K. E. (1996). Drop Your Tools: An Allegory for Organizational Studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 301-313.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford: Blackwell Business.
- Weick, K. E. (2002). Leadership When Events Don't Play by the Rules. *Reflections*, 4(1), 30-32.
- Weick, K. E. (2007a). Drop Your Tools: On Reconfiguring Management Education. *Journal of Management Education*, 31(1), 5-16.
- Weick, K. E. (2007b). The Generative Properties of Richness. *Academy of Management Journal*, 50(1), 14-19.
- Weick, K. E. (2009). Personal mail communication. In I. Gerrbo (Ed.).
- Weick, K. E. (2010a, 2010-02-04). Leadership When Events Don't Play By the Rules.
- Weick, K. E. (2010b). The Poetics of Process: Theorizing the Ineffable in Organization Studies. In T. Hernes & S. Maitlis (Eds.), *Process, sensemaking, and organizing* (pp. 102-112). Oxford: Oxford University Press.
- Weick, K. E. (2012). Organized sensemaking: A commentary on processes of interpretive work. [Article]. *Human Relations*, 65(1), 141-153.
- Weick, K. E., & Putnam, T. (2006). Organizing for Mindfulness *Journal of Management Inquiry* (Vol. 15, pp. 275-287).
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2006). Mindfulness and the Quality of Organizational Attention. *Organization Science*, 17(4), 514-524.
- Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected: resilient performance in an age of uncertainty* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

IDÉN OM EN SKOLA FÖR ALLA OCH SPECIALPEDAGOGISK ORGANISERING
I PRAKTIKEN

- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421.
- Wessén, E. (2004). *Våra ord: kortfattad etymologisk ordbok: [berättelser om ordens historia]* (1. tr. ed.). Stockholm: Norstedts ordbok.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, G. H. (1971). *Explanation and understanding*. London: Routledge & Kegan.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes* (M. Cole, Trans.). Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans. [Rev. ed.]). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Zackari, G. (2001). Swedish School Actors about Education Governance Changes and Social Consequences In S. Lindblad & T. S. Popkewitz (Eds.), *Listening to education actors and governance and social integration and exclusion: a report from the EGSIE project* (pp. 363-412). Uppsala: Dept. of Education, Uppsala University.
- Ödman, P.-J. (2006). *Kontrasternas spel: en svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (2. uppl. ed.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Ödman, P.-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik* (2., [omarb.] uppl. ed.). Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Bästa skolledare/rektorer!

Jag söker på detta sätt skolor (totalt fyra st.) som är intresserade av att delta i en studie om den specialpedagogiska praktiken i grundskolan.

Studiens fokus är inriktad på pedagogers beskrivning av det vardagliga arbetet med och kring elever i någon form av skolsvårigheter, dvs. elever för vilka det planeras och genomförs specialpedagogiska insatser. Planen är att datainsamling och resultatet ska presenteras i en kommande doktorsavhandling.

Preliminär avhandlingstitel: Idén *En-skola-för-alla* översatt i praktiken – en studie om specialpedagogisk organisering.

Tillvägagångssätt

Datainsamlingen kommer i huvudsak att bestå av återkommande intervjuer (reflekterande samtal) med klasslärare, specialpedagog/speciallärare. Samtal kring specialpedagogisk organisering kommer också att föras med skolans ledning. Samtalens innehåll är tänkt att kretsa kring specifika specialpedagogiska händelser och handlingar från elevers dagliga arbete i och kring klassrummet.

I planen ingår att jag tillbringar cirka tre veckor på respektive skola under våren 2009. Detta för att på nära håll, och på ett djupare sätt, komma i kontakt med den skolkontext, i vilken de berättade händelserna äger rum. Egna observationer kan sannolikt också ge uppslag till samtalens innehåll.

Urval

Urvalet av skolor kommer att göras bland dem som via ett enkelt svarsmail visat intresse av att vilja delta i studien. Avgörande för sammansättningen av det slutliga urvalet blir en strävan efter mångfald och variation mellan skolor.

För deltagande

Maila: ”Ja, vi är intresserade av att delta.”

Meddela också namn och tel.nr. till den person jag kan kontakta i detta ärende. Vänligen meddela Er senast den 30/1, 2009.

Intresseanmälan är på inget sätt bindande, utan ska bara ses som ett led i en första sondering kring skolors vilja att delge berättelser från det specialpedagogiska arbetet.

Med vänlig hälsning

Ingemar Gerrbo

doktorand Ipd, Gbg:s univ.

Tel.: 031-786 23 79

ingemar.gerrbo@ped.gu.se

Nedan ges ett prov på hur en intervju av det slag som företogs i denna studie kunde te sig. Den relativt korta berättelsen, med en klasslärare verksam i årskurs 2 i huvudrollen, får tjäna som exempel på hur mycket av den vardagliga komplexiteten, lärares överväganden och insatsförsök, nya omständigheter, revidering/justering av insatser osv. kan komma till uttryck under en bara drygt tio minuter lång inspelning. Berättelsen/intervjun kan ses som en enda lång sensemakingprocess, där en läsare kan finna inslag av såväl situationella skolsvårigheter (”elevsituationer-not-played-by-the-rules”), dvs. sådant som läraren inte utan vidare insatsförsök kan lämna därhän, tool dropping i form av undantag från de allmänt gällande reglerna i klassrummet som mindfulness i form av uppmärksammandet av detaljer som syns kunna göra skillnad.

Även om intervjuexemplet tillhör de tidsmässigt kortare i den totala empirin ger det en ganska typisk bild av hur ett samtal kring lärares specialpedagogiska organisering kunde gå till. Som framgår håller sig intervjuaren mestadels passiv eller snarare aktivt lyssnande under huvuddelen av samtalet. Vid några sekvenser framför allt mot slutet tar emellertid intervjuaren en större del av talutrymmet, antingen som ett sätt att pröva förståelsen av det som sagts eller för att söka fördjupanden eller förtydliganden av berättelsen. Här om inte annars görs tydligt att också narrativa intervjuer bör förstås som en samproduktion mellan intervjuare och respondent – dock med respondenten och *det berättade* i själva huvudrollen. Intervjun återges i sin helhet, och utan att några som helst justeringar av innehållet har gjorts:

R: Kan jag relatera till dom första samtalen vi hade?

I: Ja, det kan du göra och så kan du berätta om vad – vad detta är för del i det, för han sitter på ett särskilt ställe den här killen?

R: Ja. Det är ju så att man provar olika *lösningar* och i samtal med mamma och pappa, att man ska försöka hitta både rutiner hemma och rutiner i skolan, som kan på något – sätt göra det lättare för honom under skoldagen.

I: Mm.

R: Så att jag gör också ett speciellt *schema* för honom, där det står tydligt vad det är han ska göra, antal sidor, eller gör den sidan, eller dom uppgifterna.

I: Mm.

R: Och så var det just hans placering. Vi har ju bytt platser några gånger under läsåret. Och jag placerade honom ganska nära mig, så man kan ha – ibland *handpåläggning* (skrattar lätt), eller liksom bara lugna, man behöver inte alltid säga nånting, när man ändå har honom där.

I: Ja.

R: Och det funkade bra tills vi kom på att han inte åt någon *frukost* hemma. Vilket jag tyckte att det var viktigt att han gjorde. Det var nog en bidragande orsak till att han inte *orkade* i skolan, för han var ännu mer loj, innan då.

I: Ok.

R: Så då kom vi överens med mamman, att hon skulle skicka *med* frukost. Och då blev det ju väldigt mycket fokus på honom och att han skulle få äta frukost, så klart.

I: Från dom andras håll?

R: Ja, han satt ju längst fram, så att alla såg ju det. Han var ju oerhört exponerad.

I: Ja.

R: Och det märkte jag på honom, att en dag så blev han *jätte*ledsen. Så då fick vi ju prata om det här. Och då sa han att han hellre ville sitta i ett litet hörn, vi har en liten läshörna egentligen längst bak i klassrummet.

I: Ja.

R: Och då valde han att flytta sin plats *dit*. Där han får ha sina grejer och ha sitt lilla – revir så.

I: Ja.

R: Och nu kan han då sitta och äta ostört, och ingen behöver märka vad han gör och så. Så att jag tror att *han* är ganska tillfreds med det.

I: Ja.

R: Samtidigt så kan man ju också känna att... *avskärmande* eller bortlyft eller – eller *privilegerad*, som han kanske då känner ibland.

I: Ja.

R: Förhoppningsvis.

I: Ja.

R: Men nu har vi väl märkt ändå på sistone att det kanske inte är den optimala platsen – i alla fall. För jag har inte den närheten till honom, och kan inte styra in honom *innan* det går för långt.

I: Nej, ok. Hur går det för långt, då?

R: Nej, men att han tappar intresset.

I: Ja, att han tappar intresset, det var det med drivkraften, ja (ref. till ett tidigare samtal).

R: Ja, precis. Har jag honom nära mig och märker att han är på väg att segla ut, så kan jag snabbt vara där med något *annat*.

I: Mm.

R: Men den möjligheten har jag ju inte när han sitter så långt ifrån mig.

I: Nej. Men han har varit *med* på det själv, och han har varit delaktig och föreslagit det här själv?

R: Mm.

I: På så vis så har det ju varit en bra lösning.

R: Mm.

I: Men den kanske är *tillfällig*, ändå?

R: Ja.

I: Och behöver revideras?

R: Ja, jag *tror* det.

I: Hur gör du då, hur funderar du kring det?

R: (Funderar tyst i några sekunder) Framför allt lite på dom andra barnens *reaktion*, plockar jag in i det här. Vi har ju pratat om det och markerat att det är helt okej att han *äter* frukost.

I: Mm.

R: Vi har kommit överens med hans mamma och vi vuxna har bestämt det.

I: Han har med sig smörgåsar, eller vad?

R: Ja, han har med sig en macka. Så det är ingen liksom onyttig frukost, utan det är en yoghurt och en smörgås.

I: Ja.

R: Men han äter inget hemma. Och han – han är *något* piggare nu och orkar hålla i längre.

I: Det har aldrig varit tal om att han kan *börja* äta hemma, eller så?

R: Dom har försökt. Och han äter väl kanske en halv macka, eller någonting sånt där. Jag vet inte riktigt. Säger dom att dom har försökt så får man väl lita på det.

I: Ja, just det.

R: Jag kan ju inte göra något mer än det.

I: Men det är dom som förser honom med macka, det gör inte ni härifrån?

R: Nej, det tar han med sig i sin lilla burk. Och *nu* kanske det är en sådan vana, så nu kanske det skulle fungera att ha honom längre fram igen. Nu har han ju ändå hållit på med det ett tag, så att det är liksom *avdramatiserat*, så.

I: Ja.

R: För – så ofta jag kan, så blir de ändå att jag flyttar fram honom, när han ska sitta ner och arbeta. Så att jag kan sitta hos honom, tills det är någon annan som behöver hjälp.

I: Ja, jag förstår.

(...)

R: Och just att ha en egen bänk som han har, har också känts *viktigt*. Att han inte blir störd av någon annan, eller... han är ändå ganska ordningsam och har ganska fin ordning på sin plats och så, så att det känns som att det är motiverat att kanske flytta fram, så att han har en egen bänk, igen. Så att han inte behöver sitta två och två.

I: Ja. För *varför* är det inte optimalt nu, vad är det du har sett som – som är till nackdel?

R: Jo, men de är väl främst det här med att liksom inte kunna fånga upp honom i *tid*. För om de går över *gränsen*, då kan jag inte fånga upp honom alls.

I: Ok.

R: Och då blir det verkligen...

I: Du borde varit ett steg tidigare där, och ser vad som är på gång när han tappar det här intresset, har jag uppfattat det rätt då?

R: Mm, och ligga steget *före* nästan. Så att man ser på honom, när han inte – håller på med det han ska.

I: Nej. För det första som gjorde att ni gjorde den här lösningen tillsammans med honom, det var för att dom andra ifrågasatte hans frukost då, eller var det mer än det?

R: Nej, vi märkte ganska snart att han behövde sin egen plats, sin egen bänk, och lite avskärmat på något sätt ifrån grannen så nära.

I: Ja.

R: Så då fick han en egen plats alldeles framme vid där *jag* sitter. Vilket också i och för sig kändes som en trygghet för honom. Jag tror att han *trivedes* med att sitta där framme. Men sen kom det här in med frukosten, ganska snart efter den förflyttningen. Och *då* gick det i stöpet.

I: Ja, ok.

R: Så att jag kan känna att det var väl det egentligen som fick honom att känna sig lite illa – till mods, sådär.

I: Ja. Men det är någonting som du *tittar* på nu då, det känns som det lite har tjänat ut, om jag uppfattar det rätt?

R: Mm.

I: Har du några planer på hur du kommer göra då? Ska du samtala med *honom* då, förstås?

R: Ja, det får jag ju göra igen. Och så får jag försöka motivera, varför jag skulle vilja ha honom längre fram och försöka få honom *med* på den tanken. För annars så tror jag inte det är så stor idé egentligen, för han, alltså den lilla geisten, den lilla energin som han ändå har uppbringat under dom senaste veckorna, så tror jag att de kan stjälpas mer än de hjälper.

I: Ja, ok.

R: Alternativet är att sätta honom bredvid någon som är oerhört – uppmuntrande och *hjälpssam*. Som inte kommer med några – *nedåtpuffar* som vi säger, eller tråkningar eller så, för det får honom också på fall. Då struntar han i det, för då ikläder han sig den här rollen att jag *kan* ingenting. Det är ingen idé. Jag är dum i huvudet, och så.

I: Ja. Frågar du honom då vem han vill sitta jämte, då kanske eller?

R: Ja, det får jag ju göra, men med en viss styrning ändå.

I: Ja, just det. Om han fick välja, så hade han inte valt den du hade valt, eller?

R: Nej, det tror jag inte. Han är oerhört mån om att liksom passa in bland killarna. Dom har ingen rå jargong eller så, men ändå ganska *tufft* sådär. De ska vara lite *coolt* och så.

I: Ok.

R: Ingen, mig veterligen i alla fall, ingen kamp vad det gäller kläder eller yttre saker så egentligen. Och det är ganska skönt, tycker jag. Då hade det varit ytterligare en sak, som han hade kommit efter på liksom. Men samtidigt – den där matteboken till exempel, om man nu tar den igen. Det är så viktigt att vara på en viss sida, eller vara längst fram. Det spelar ingen roll *hur* mycket man försöker att avdramatisera det där och försöka få *bort* det. Det är *omöjligt*. Vi har en kille i klassen, där det är det enda som gäller.

I: Ja.

R: Mm. Och det säger han *gärna* högt ut till alla andra. Och då märker man speciellt på den här killen, som vi pratar om, att: ”Nej, men då slutar jag”. Då kan han lägga av.

I: Ja, det gör han?

R: När han hör att han (den andra eleven) ligger femtio sidor längre fram, eller så

I: Jaha, ok.

R: Ja. Och då spelar det ingen roll om jag går in där och försöker uppmuntra och stötta och säger att: ”Du är *du* och du räknar *där*, och han är *han*...”, ja.

I: Ja, *men* vad besvärligt. Jag menar, någonstans kan man ju tycka det, alltså räkna i matteboken och räkna fram så snabbt det går, det är vissa som drivs utav det. Och det är ju inte alltigenom bra, men det är inte alltigenom dåligt heller, för dom får ju mycket *gjort*.

R: Mm.

I: Alltså alternativet då i hans fall, som dröjer sig kvar på samma sida hela tiden.

R: Mm.

I: Men då blir det *dubbelt* illa, eftersom den som har kommit långt då, hävdar sig lite i det...

R: Ja.

I: ... för att det är lätt att *mäta*, och då blir han (eleven i berättelsens fokus) ännu mindre motiverad.

R: Mm, precis. För han har så jätteliten... alltså så svag drivkraft, och att bara få *igång* honom, det är ju – det är tillräckligt svårt. Och sen så behöver man då inte någon hjälp av något annat barn genom att – ja, *hjälp* och *hjälp* blir det ju inte, utan det blir att man *stjälper* istället.

(...)

I: Vi får väl fortsätta det här samtalet, möjligen om du gör någon förändring, när jag kommer nästa gång.

R: Ja, vi får se om det är annorlunda då.

I: Men vi stoppar (intervjuinspelningen) där, också?

R: Mm.

Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och livsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svensk obligatorisk skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets upphörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981

40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982

41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982

42. ULLA MARKLUND *Dröjer och påverkan. Elevalysis som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983

43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsstråning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983

44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983

45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983

46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983

47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverfarenheter. En studie inom AMU.* Göteborg 1984

48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984

49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984

50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984

51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985

52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985

53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985

54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985

55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986

56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986

57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningsyn hos icke facklärd. Göteborg 1986*

58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans världlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát

59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986

60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987

61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987

62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987

63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987

64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta?* Göteborg 1987

65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987

66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988

67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den väljandes perspektiv.* Göteborg 1988

68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklings ekologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988

69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988

70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988

71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988

72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989

73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989

74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990

75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990

76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadeelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvärigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i forskolläraryrket. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebehinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgeift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att vågra vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningsätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrakooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringsmöte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÄRDÉN *Rektorers tänkande. En kritisk betraktelse av skolledarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevers erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningsätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Väga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÄHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektor, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSION *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmedvetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsörvning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textverster*. Göteborg 2000

150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedläggning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som fag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga bemöjligheten. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldsrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norske forskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÄGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers uppfattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÈNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8j*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskolläroprogrammet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSSSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbrygga perspektiv. En studie av behovsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvärdor. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråkligt lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An ITiS Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse*. Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning*. Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice*. Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia*. Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skiftande innebörder – uttrycka förskollärare i vidareutbildning*. Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärskada*. Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person*. Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärarstudenters arbete med geometrilaborationer*. Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning*. Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet*. Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT*. Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare*. Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers*. Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg 2005.
235. BERTH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence*. Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study*. Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent*. Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsuppdrag*. Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse*. Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6*. Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives*. Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena*. Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledares ideologier om ledarskapets taktiska potentialer*. Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv*. Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg 2006
248. LISA ASP-ON SJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning*. Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar*. Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genuszappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv*. Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärn hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare*. Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningskaping i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträsnarutbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarensamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDÖTTIR *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-LOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linistolkan*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012

323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012

324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012

325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012

326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012

Idén om *en skola för alla* och specialpedagogisk organisering i praktiken

I denna avhandlings fokus står innebörden och kontextualiseringen av idén om en-skola-för-alla, så som den kan förstås och förklaras när lärare ger sina berättelser från grundskolans vardagliga praktik. En rimlig utgångspunkt i fråga om idén om en-skola-för-alla och dess gestaltning torde vara lärares arbete för och kring det som i gängse skoltermer benämns elever i behov av särskilt stöd, dvs. skolans specialpedagogiska organisering. Studiens syfte och forskningsfrågor kretsar kring vad som i skolan syns kräva specialpedagogiska eller särskilda stödinsatser samt hur sådant särskilt stöd organiseras, förstås och förklaras. Empiri i form av klasslärares, specialpedagogers, speciallärares och rektorers narrativer från den specialpedagogiska praktiken insamlades, vilken analyserades med hjälp av narrativa verktyg samt begrepp hämtade från process- och handlingsteori.

Av resultatet framgår att sociala, snarare än utpräglat kunskapsmässiga, skolsvårigheter genomgående utgör skolans kanske allra största utmaning, specialpedagogiskt sett. Det skulle rent av kunna uttryckas som att det sociala samspelet mellan lärare och elev respektive elever sinsemellan fungerar som en nyckel i det vidare skolarbetet. Där samspelet brister – inte sällan till följd av elevers olika sätt att tolka, förstå och socialt agera, olika förmågor och förutsättningar med mera – uppstår lätt sådant som i detta arbete har benämnts situationella skolsvårigheter. Lärares sätt att möta eller söka undvika detta, dvs. skolans specialpedagogiska insatser, beskrivs bland annat i termer av nära lärarskap, avståndsreducering, överbryggnig, kollektiv förståelseutveckling. Vidare, och inte minst viktigt, genom att i klassrummet återkommande agera för och värna om elevers olikheter *och* lika rättigheter.



Ingemar Gerrbo är verksam som lärare vid Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet. Hans huvudsakliga forskningsintresse kretsar kring skolans specialpedagogiska uppdrag och organisering. I övrigt fördelas arbetet på utbildning av lärare, specialpedagoger/-lärare, personalvetare och utbildningsledare.

ISBN 978-91-7346-733-9

ISSN 0436-1121