



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Den särskilda undervisningsgruppen

**Fokusgruppintervjuer med två elevhälsoteam**

**Eva Fosselia Wiklund**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Maria Jarl
Rapport nr:	VT14-IPS-18 SPP600

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Maria Jarl
Rapport nr:	VT14-IPS-18 SPP600
Nyckelord:	Särskild undervisningsgrupp, inkludering, exkludering, en skola för alla

---

### ***Syfte och frågeställningar:***

Syftet med studien är att undersöka hur personal inom två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i särskilda undervisningsgrupper.

Centrala frågeställningar för studien är;

- Hur beskrivs elever som går i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskrivs inskrivningsprocessen till den särskilda undervisningsgruppen?
- Vilka metoder, arbetssätt och mål uttalar elevhälsoteamen för verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskriver elevhälsoteamen arbetet med återinskolningsprocessen?

### ***Teori:***

Utgångspunkt för analysen av elevhälsoteamets resonemang är ett sociokulturellt perspektiv på kommunikation och samspel, lärande och utveckling. Jag har undersökt elevhälsopersonalens yttranden och letat efter mönster för att kunna tolka vilka normer, värderingar och vilken syn på lärandet som ligger bakom. Dessutom har jag kopplat mina tolkningar till olika specialpedagogiska perspektiv. I analysarbetet har jag inspirerats av Foucaults tankegångar kring makt och kontroll.

### ***Metod:***

Fokusgruppintervjuer i två elevhälsoteam. Forskningsfrågorna, med en intervjuguide som stöd, har utgjort utgångspunkt vid intervjuerna. Intervjuerna har lyssnats igenom ett flertal gånger, transkriberats och analyserats.

### ***Resultat:***

Elevhälsopersonalens beskrivningar av eleverna pekar på ett kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv, där skolproblematiken i första hand förläggs hos eleven. Vissa frågor utgör dilemman i resonemanget och ställs emot varandra, såsom inkludering och deltagande mot exkludering och ökat stöd. Ingången till den särskilda undervisningsgruppen är otydlig och arbetet med återslussning till den ordinarie undervisningsgruppen är inte prioriterat i resonemanget. Resonemanget lyfter inte heller fram sociala processer, interaktion eller kontextens betydelse och det salutogena perspektivet framträder inte i yttrandena. Struktur, lugn arbetsmiljö, trygghet, möjlighet till betyg och att eleverna slussas vidare till gymnasiet är faktorer som lyfts fram i resonemanget kring metoder och mål för verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen.

## **Förord**

Jag vill tacka min handledare Yvonne Karlsson för all den tid och allt arbete hon har lagt ner på att läsa min uppsats under terminens gång. Genom hennes kloka synpunkter har jag fått ovärderlig hjälp med att bearbeta min text.

Stort tack till de elevhälsoteam som deltog i studiens två fokusgruppintervjuer.

Jag vill också tacka min familj för allt stöd och all uppbackning i den praktiska vardagen under de tre år som jag ägnat stor del av min tid åt mina studier.

Eva Fosselia Wiklund  
Maj 2014

# Innehållsförteckning

<b>Inledning</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
2.1. Styrdokument .....	6
2.1.1. Salamancadeklarationen .....	6
2.1.2. Skollag .....	6
2.1.3. Läroplan .....	7
2.2. Den dolda läroplanen .....	8
2.3. Framväxten av en skola för alla .....	8
2.4. Specialpedagogikens roll .....	10
2.4.1. Olika perspektiv på specialpedagogik .....	10
2.4.2. Det kategoriska och det kompensatoriska perspektivet .....	10
2.4.3. Det relationella perspektivet .....	11
2.4.4. Det kritiska perspektivet .....	11
2.4.5. Dilemmaperspektivet .....	12
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>13</b>
3.1. Makt och kategorisering .....	13
3.1.1. Kroppens disciplinering .....	13
3.2. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande .....	15
3.2.1. Artefakter och mediering .....	15
3.2.2. Språk och skrift .....	16
3.2.3. Lärandet i skolan .....	16
3.2.4. Samspel och lärande .....	17
3.3. Socialisering och utveckling .....	17
3.4. Kommunikation och samspel .....	18
<b>4. Tidigare forskning</b> .....	<b>19</b>
4.1. Forskning om elevhälsoteam .....	19
4.2. Forskning om elevhälsans roll .....	20
4.3. Forskning om särskilda undervisningsgrupper .....	21
4.4. Forskning om särskilda undervisningsgrupper för elever med diagnos .....	22
4.5. Forskning om ”barn i riskzon” i skolan. ....	23
<b>5. Metodansats</b> .....	<b>25</b>
5.1. Fokusgruppintervjuer .....	25
5.2. Urval och avgränsning .....	26
5.3. Deltagarna och elevhälsoteamen .....	27
5.3.1. De olika skolorna .....	27
Elevhälsoteam A .....	27
Elevhälsoteam B .....	27
Bortfall .....	27
5.4. Förberedelse inför intervjun .....	27
5.4.1. Elevhälsoteam A .....	27
5.4.2. Elevhälsoteam B .....	28

5.5.	Genomförande av fokusgruppintervjun .....	28
5.6.	Transkription .....	28
5.7.	Bearbetning och analys av materialet.....	29
5.8.	Reliabilitet, trovärdighet och generaliserbarhet .....	30
5.9.	Etiska ställningstaganden .....	31
<b>6.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>32</b>
6.1.	Beskrivning av elever.....	32
6.2.	Inskolningsprocessen .....	33
6.3.	Arbetsätt, metoder och mål i gruppen .....	33
6.4.	Återinskolningsprocessen.....	34
6.5.	Deltagarnas samspel i fokusgruppintervjuerna .....	35
6.5.1.	Att skapa konsensus .....	35
6.5.2.	Otydlighet kring inskrivningsförfarandet.....	36
6.5.3.	Förhandling om makt .....	37
6.5.4.	Otydligheter om återinskolning.....	37
6.5.5.	Elevernas placering legitimeras .....	38
6.6.	Frågor som deltagarna själva lyfte fram i fokusgruppintervjuerna .....	38
6.6.1.	Den särskilda undervisningsgruppens berättigande .....	38
6.6.2.	Elevernas stigmatisering och sorg.....	39
<b>7.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>40</b>
7.1.	Metoddiskussion.....	40
7.2.	Resultatdiskussion .....	40
7.2.1.	Den inkluderande skolan och specialpedagogiskt perspektiv .....	41
7.2.2.	Makt och kategorisering och elevhälsans roll .....	43
7.2.3.	Inskrivning och utslussning.....	43
7.2.4.	Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling .....	44
7.2.5.	Kommunikationen och samspel .....	45
7.2.6.	Fortsatt forskning .....	46
	<b>Referenslista.....</b>	<b>47</b>
	<b>Bilaga 1 .....</b>	<b>50</b>
	<b>Bilaga 2 .....</b>	<b>51</b>

## Inledning

Denna studie handlar om hur personalen inom två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i den särskilda undervisningsgruppen. Definition av ”särskild undervisningsgrupp” är i detta sammanhang en grupp, annan än den ordinarie klassen, där eleverna har sin skolgång mer än halva skoltiden, under längre tid än en termin. Egelund, Haug och Persson (2006) skriver att problem som uppstår i skolan genom historien oftast har kopplats till den enskilda eleven och mera sällan till klassrumspedagogiken eller andra faktorer i omgivningen. De naturliga variationerna av olikheter som finns bland eleverna utgör ett stort problem för skolan även i dag. Med utgångspunkt ifrån diskrimineringslagen kan det vara problematiskt att skolproblem kopplas till det individuella barnet. Där står att alla människor har lika värde, oavsett kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder (SFS 2008:587). Detta är också skolans värdegrund. ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med de svaga och utsatta är de värden som skolan ska gestalta och förmedla” (Lgr11, s.7). Värderingarna ska speglas i skolans verksamhet, vilket kan vara besvärligt när vissa grupper av elever särskiljs. Det finns inskrivet i många av skolans styrdokument att dessa värderingar bäst förmedlas då alla får delta på lika villkor och vara inkluderade; *i en skola för alla*.

När elever placeras i en särskild undervisningsgrupp skiljs de från sin ordinarie grupp. Särskiljandet är en organisatorisk lösning i skolan som följt med genom historien (Egelund et al., 2006). Enligt Karlsson (2007) visar både nationell och internationell forskning att gruppen av elever i behov av stöd har ökat under 1990-talet. Det gäller både gruppen elever med medicinska diagnoser och de som beskrivs ha generella inlärningssvårigheter, emotionella eller psykosociala problem. Heimedahl Mattson (2006) redogör för en longitudinell studie som visar att det idag sker en ökning av elever som segregeras från sin hemskola till särskilda undervisningsgrupper, gemensamma för flera skolor eller kommuner, medan det på de egna skolorna tycks vara färre, mindre permanenta och mera flexibla grupper. Hjørne (2011) pekar också på att särskiljande lösningar i form av särskilda undervisningsgrupper har ökat både i Sverige och i andra västländer. Detta är problematiskt ur ett inkluderingsperspektiv. Haug (1998) menar att de exkluderade eleverna utvecklar en negativ självbild och sänker sina ambitioner och krav på det de presterar. Samtidigt ställer omgivningen allt mindre krav på dem. Skolverket (2009) skriver att kamraternas prestationsnivå, *kamrateffekten*, och lärares förväntningar har en stor betydelse för elevers prestationer i skolan.

Giota och Emanuelsson (2011) menar att möjlighet att lyckas och få positiva erfarenheter ifrån sin skolgång är centralt för att nå framgång i arbetslivet och samhället i stort. De har studerat skillnader mellan olika skolor och hur de arbetar med att ge särskilt stöd till elever i behov av det. Studien visar att de flesta rektorer anser att elevers behov av stöd i huvudsak är individbundet. Medicinska diagnoser ges stor betydelse för tilldelningen av särskilt stöd. Författarna menar att resultaten i deras studie, tillsammans med andra studier visar på att många elever av skilda skäl, inte får samma möjligheter till lärande som alla andra och därmed riskerar marginalisering. Eleven får bära stor del av skuldbördan för misslyckanden med studierna och man tittar mindre på skolans olika sätt att bemöta olikheter. Skolsvårigheter kan förstås individuellt, men också relationellt; på grupp- och organisationsnivå, skriver Giota och Emanuelsson. Det innebär att en skolas värderingar,

normer och elevsyn spelar en central roll för hur väl en elev lyckas, kunskapsmässigt och socialt.

Eek-Karlsson (2012) menar att den sociala arena som skolan utgör, bärs upp av normer som kan vara svårt att se och att alla verksamma skolas in i liknande tankemönster. Om inte dessa förgivettagande ifrågasätts eller reflekteras över, tvingas elever anpassa sig efter de normer och förväntningar som ställs på dem. Hur vi pratar om någonting styr våra sociala normer och sätter gränser för vårt handlande. Elevhälsoteamet har ett starkt inflytande över vilka åtgärder som ska sättas in för en elev i behov av särskilt stöd. *Gruppen* distribuerar en stark makt där normen sätter gränser för vad som är socialt acceptabelt och sättet att prata konstruerar den sociala ordningen. Det är därför av intresse att lyssna till hur elevhälsoteam resonerar kring elever som exkluderas och går i särskilda undervisningsgrupper.

Nilholm (2007) menar att skolan är en oerhört komplex verksamhet och att de professionella möter många dilemman där olika intressen ställs emot varandra och där en lösning sällan är enkel eller självklar. Ett av skolans alla dilemman är att samtliga elever ska nå upp till samma kunskapsmål, samtidigt som olikheterna är stora mellan eleverna. Att ge alla elever bästa förutsättningar för att lyckas nå upp till målen kan ibland ställas emot intentionen att undvika exkludering. Att gå i en särskild undervisningsgrupp kan leda till stigmatisering och en negativ utveckling. Det kan också innebära möjlighet till mera stöd och en lugnare studiemiljö. I de fall där en placering i en särskild undervisningsgrupp bedöms vara den bästa insatsen för en elev, är det betydelsefullt att också diskutera och analysera de konsekvenser som ett sådant beslut innebär, för den enskilda eleven, för skolan och för samhället i stort. Med utgångspunkt ifrån ovanstående resonemang ska jag studera hur två elevhälsoteam resonerar om eleverna och verksamheten i särskilda undervisningsgrupper.

# 1. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur personal inom två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i särskilda undervisningsgrupper.

Följande frågeställningar är centrala i studien;

- Hur beskrivs elever som går i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskrivs inskrivningsprocessen till den särskilda undervisningsgruppen?
- Vilka metoder, arbetssätt och mål beskriver elevhälsoteamen för verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskriver elevhälsoteamen arbetet med återinskolningsprocessen?



## **2. Bakgrund**

### **2.1. Styrdokument**

För att förstå elevhälsopersonalens resonemang om särskilda undervisningsgrupper tas skolans styrdokument upp i detta avsnitt. Styrdokumenten på olika nivåer, såsom deklaringer, konventioner, skollag och läroplan, ska styra den praktiska verksamheten och den inriktning som den bör ha. Vad säger då styrdokumenten om inkludering, exkludering och den särskilda undervisningsgruppen, som en organisatorisk lösning på dilemman i verksamheten?

#### **2.1.1. Salamancadeklarationen**

Salamancadeklarationen (Svenska Unesco, 1996) handlar om ”principer, inriktning och praxis vid undervisning av elever med behov av särskilt stöd” (s. 9). 1994 samlades 92 regeringar och 25 internationella organisationer i Salamanca i Spanien. De formulerade ett antal deklaringer där den bärande tanken var integrering. Den integrerade skolan har som grundläggande princip att alla barn ska undervisas tillsammans oavsett svårigheter och skillnader. Enligt Salamancadeklarationen ska utbildningen utformas och genomföras ”så att den breda mångfalden och dessa egenskaper och behov tillvaratas” (s. 11). Alla barn, oavsett svårigheter och skillnader, ska undervisas i det ordinarie skolväsendet om det inte finns tvingande skäl att handla annorlunda. I deklaringen menar Unesco att det är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminering och att arbeta för ett integrerat samhälle. Dessutom formulerar Unesco att det är skolorna som ska finna vägar och utveckla en pedagogik med förutsättningar för ett lyckat resultat för alla barn oavsett hinder.

Den särskilda undervisningsgruppen består av en mindre grupp elever, som bedöms vara i behov av särskilt stöd. Salamancadeklarationens (Svenska Unesco, 1996) syn på integrering innebär att det är problematiskt att eleverna är särskilda ifrån den ordinarie klassen. Utgångspunkten i texten är att alla skillnader mellan människor är normala. Därför är det undervisningen som ska anpassas till de olika behoven och inte tvärt om. Antaganden som fastställts i förväg, om i vilken takt inlärningsprocessen sker, får inte styra undervisningens utformning, menar Unesco. En pedagogik med barnet i centrum leder till vinster både för det enskilda och för samhället i stort, enligt deklaringstexten och det skapar ett människoorienterat samhälle med respekt för människors värdighet och skillnader. Att särskilja elever innebär därmed en förlust både för de barn som särskiljs och för samhället i övrigt. Delaktighet i samhället understryks av textförfattarna och de trycker på att medverkan är betydelsefull för människans värdighet och för hon ska tillgodogöra sig och kunna utöva de mänskliga rättigheterna. Enligt Salamancadeklarationen bedrivs undervisningen bäst i reguljära skolor som är till för alla barn i det lokala samhället.

#### **2.1.2. Skollag**

Den senaste skollagen (SFS 2010:800) trädde i kraft den 1 augusti 2010. I 4§, första kapitlet i skollagen står att syftet med utbildningen är att främja alla barns och elevers utveckling och lärande och skapa en livslång lust att lära. Det svenska samhällets demokratiska värderingar ska förmedlas och förankras. Detta är aspekter som kan vara problematiska att förverkliga i den särskilda undervisningsgruppen visar forskning (Karlsson, 2007, Velasquez, 2012). Skollagen (SFS 2010:800) anger att utbildningen också ska ta hänsyn till elevers olika behov och ge stöd så elever kan utvecklas så långt som möjligt. Den särskilda undervisningsgruppen

ska ge stöd till elever i behov av det och det är av vikt att förstå om åtgärden leder till bästa utveckling för eleven.

Lagen ger uttryck för att skolan ska verka för att uppväga skilda förutsättningar genom särskilt stöd. Skollagen skriver att eleven ska få det särskilda stödet i sin ordinarie elevgrupp ”om inte annat följer av denna lag eller annan författning” (3 kap., 6§). Om det finns särskilda skäl får stödet ges enskilt eller i en särskild undervisningsgrupp (3 kap. 11§). Skollagen ger alltså ett visst utrymme för särskiljande lösningar men pläderar samtidigt för att det endast är en lösning då det finns särskilda skäl. Det kan vara svårt att avgöra när dessa särskilda skäl föreligger. Elevhälsoteamen är en av de personalgrupper som har störst inflytande när det gäller beslut kring placering i särskild undervisningsgrupp. Begreppen elevvård och elevvårdsteam är utbytta till elevhälsa och elevhälsoteam i skollagstexten och teamets roll ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Den ska omfatta psykosociala, medicinska, psykologiska och specialpedagogiska insatser och stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål (2 kap. 25§). Vad det innebär för den särskilda undervisningsgruppen är en intressant fråga.

### **2.1.3. Läroplan**

Enligt läroplanen (Lgr 11) ska skolan främja och förmedla förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Diskriminering, kränkande behandling, främlingsfientlighet och intolerans ska aktivt motverkas och bemötas med diskussion och kunskap. Att elever är särskiljda kan vara problematiskt då skolan ska vara en social och kulturell mötesplats. Eleverna ska utveckla förmågan att leva sig in i andras villkor och värderingar och skolan har både möjligheter och ansvar att stärka den förmågan. ”Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (Lgr 11, s. 7). Undervisningen ska förmedla kunskap om demokratiska värderingar, men också bedrivs i demokratiska arbetsformer, och utveckla förmågan att utöva inflytande och ta personligt ansvar. En viktig fråga är hur den målsättningen påverkas av att gå i en särskild undervisningsgrupp. ”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (Lgr 11, s. 10). Detta ska gälla för alla elever i den svenska grundskolan oavsett behov, och oavsett om eleven går i en stor klass eller i en liten undervisningsgrupp.

Den särskilda undervisningsgruppen är en organisatorisk lösning för vissa elevers skolgång. Lösningen står inte i motsats till läroplanstexten (Lgr 11) där det står det att undervisningen inte behöver utformas lika och att hänsyn ska tas till elevers olika behov och förutsättningar och att den ska ske i omsorg om individen. Elever som har svårt att nå målen ska skolan ta särskilt stort ansvar för. Stigland (2004) hävdar att läroplanen inte beskriver någon enhetlig samhällssyn utan är ett resultat av politiska kompromisser. Det samhälle som läroplanen visar på är ett demokratiskt samhälle. Eleverna ska, genom skolans arbetssätt, bli aktivt deltagande i samhällets demokratiska arbetsformer, ta ställning och visa ansvar, något som kan vara svårt att efterleva när elever går särskiljda i en liten grupp. Stigland problematiserar att sammanhållningen i samhället och människors engagemang tas för givet i och poängterar att det inte står någonting om skillnader i levnadsvillkor i läroplanstexten. Velasquez (2012) menar att olika sociala, etiska och genusrelaterade villkor har betydelse när elever placeras i särskild undervisningsgrupp. Det innebär att det finns många faktorer som är av vikt att forska kring när det gäller elever som är placerade i en särskild undervisningsgrupp.

## 2.2. Den dolda läroplanen

Gustavsson (2009) skriver att "Den dolda läroplanen", *the hidden curriculum*, är ett begrepp som från början kom från USA. Broady (2007) refererar till artikelserien i tidskriften *Krut* i slutet av 1970-talet, som lyfte begreppet även i svensk skoldebatt. I en stor amerikansk utvärdering av skolan som omfattade över 600 000 elever, syntes stora skillnader i prestation mellan olika elevgrupper. Det anmärkningsvärda i rapporten var att skillnaderna inte kunde förklaras med vilka resurser som skolorna satsade utan i stället var det familjens betydelse som lyftes. Skillnader i prestationer som berodde på bakgrund förstärktes snarare än lindrades i takt med tiden som eleverna tillbringade i skolan. Även i Sverige och i Storbritannien framkom liknande resultat. Det är därför av intresse att forskning idag fortsätter belysa vilka skillnader det finns i bakgrund bland elever i särskilda undervisningsgrupper.

Gustavsson (2009) beskriver att det under 70-talet genomfördes vetenskapliga studier av klassrumssituationer och att begreppet "den dolda läroplanen" myntades. Slutsatsen var att svårigheter för elever skapades genom skolans arbetssätt. "Den dolda läroplanen", är ett begrepp som syftar på krav och förväntningar i skolan, som inte finns officiellt nedtecknade, utan tvärtom ofta står i motsatsförhållande till läroplanens intentioner. Den skapar olika sociala kategorier och identiteter relaterade till klass, genus och etnicitet. Individernas sociala relationer spelar en avgörande roll i denna process. SIA-utredningen (SOU 1974:53) uppmärksamade synen på skolsvårigheter och lyfte fram betydelsen av titta på skolans undervisningssvårigheter. Detta är frågor som är lika aktuella idag som på 70-talet.

Ramarna för undervisningen såsom antal elever, tid, olika kursavsnitt, institutionen skola, bildar alltså en dold läroplan med krav som ofta är dolda för både lärare och elever (Den dolda läroplanen, 2013, 10 mars). Skolan ska, förutom kunskapsförmedlingen, både sortera, förvara och socialisera eleverna. Oskrivna regler i skolan ställer en mängd krav på elevernas tålamod. Det gäller att kunna sitta tyst och räcka upp handen, klara av att ständigt bli avbruten i arbetet, göra sådant som man är ointresserad av eller som känns meningslöst, vänta på att alla andra blir klara med sina uppgifter och så vidare. Det är kunskaper som eleverna lär sig genom de mer eller mindre outtalade krav som de olika klassrumssituationerna ställer. Vissa elever har svårt att ta till sig dessa kunskaper och följderna blir att de stör undervisningen. Giota och Emanuelsson (2011) menar att ett viktigt skäl till att bilda särskilda undervisningsgrupper är att "befria" klassen från störande elever. Velasquez (2012) pekar på ett intressant samband, likheterna mellan kriterier för AD/HD-diagnos och beteenden som är relaterade till skolans krav. Elever med AD/HD utmanar skolan och är ofta placerade i särskilda undervisningsgrupper.

## 2.3. Framväxten av en skola för alla

Folkskolans införande 1842 innebar att hela befolkningen nu skulle erbjudas undervisning. Egelund et al. (2006) pekar på att motiven bakom bland annat var att minska risken för uppror bland det framväxande proletariatet och samtidigt få en arbetskraft som var läskunnig och som fick både kristendomsundervisning och fostran. Att disciplinera barnen var en viktig uppgift i skolan och våld som redskap var länge en självklarhet både i skolans värld likväl som i övriga vuxenvärlden. Författarna skriver att det var tre grupper som orsakade dåtidens skola problem; de med 'låg fattningsförmåga', de fysiskt funktionshindrade och 'de vanartiga och försummande barnen'. Strävan efter att skapa en folkskola som bottenskola för läroverken, där även de övre skiktens barn kunde gå, fick till följd att stora elevgrupper hamnade utanför. Olika åtgärder som sattes in för att hantera problemen var mindre klasser

med strängare disciplin, repetition av en årskurs, minimikurser och hjälpundervisning. Kvarsittning var en dyr insats utan påvisbara effekter, och det blev ett nederlag för både skolan och eleven. I stället inrättades hjälpklasser som befriade skolan från de störande elementen, de vanartiga ungdomarna, som utgjorde ett stort hot emot samhällsordningen. Hjälpklassen utgjorde en organisatorisk lösning för de elever som hade begåvningsnedsättningar eller beteendestörningar. Karlsson (2007) skriver att den första hjälpklassen inrättades 1879 och att den blev vanligt förekommande på 1890-talet. Egelund et al. (2006) skriver att med intelligenstestet som redskap utvecklades avskiljningen och *svagklasser*, *B-klasser*, *observationsklasser* och *specialklasser* växte fram. Så småningom ledde förslag om att ge en mera positiv behandling till eleverna fram till individuellt anpassad *linikundervisning*.

Hjørne och Säljö (2013) menar att differentieringsfrågan alltså debatterades tidigt och var central när man organiserade folkskolan samtidigt som idén om en skola för alla har sina rötter i 1800-talet. Idén väcktes i början av 1800-talet och skolmannen Olof Eneroth skriver 1863:

”Folkskolan ska vara den grund och botten, hvaruppå alla andra skolor må hvila, och den skall för alla dessa skolor förbereda all den landets ungdom, gossar och flickor, hvilka hava lust och råd att fortsätta på skolvägen, jämte det att den gifver all den ungdom, som icke får fortsätta på den vägen, det mesta af hvad den för sin framtida andliga utkomst och förkofran behöver” (Egelund et al., 2006, s. 16).

Egelund et al. (2006) belyser att fostrans- och socialiseringsmålet ställdes framför kvalificeringsmålet när grundskolans integrerade, heterogena elevgrupper blev en ideologisk målsättning på 40- och 50-talet. 1962 infördes grundskolan och i stort sett alla elever skulle nu undervisas i samma klassrum i en obligatorisk skola. Differentiering skulle inte förekomma under de första sex åren. Undantaget var specialundervisningen. Uttagningen till specialundervisningen var beslut som skolan hade fullständig makt över. Föräldrar och elever hade inget att säga till om. I och med det blev specialundervisningen ett redskap för att klara skolans problem med elevers olikheter. Genom den kunde skolan segregera elever och på så sätt lösa en del av svårigheterna med den sammanhållna grundskolan.

Egelund et al. (2006) menar att alla elever måste ges möjlighet att känna delaktighet och vara med i skapandet av det gemensamma för att en sammanhållen skola ska fungera. Emanuelsson (2006) hävdar att målsättningen med den inkluderande skolan, *en skola för alla*, bland annat är att det gemensamma samhället blir kvalitativt rikare när man tar vara på de utvecklingsmöjligheter som mångfalden bland medborgarna utgör. Emanuelsson (2008) menar att detta inte är en målsättning som man kan ta för given utan att den frågan ständigt är återkommande och att integrerade och inkluderande är pågående processer både i skolan och i samhället i stort. Han hävdar att integration bygger på en demokratisk människosyn där alla utan undantag har tillhörighet och ansvar för helheten. ”Det finns alltså en tydlig diskrepans mellan den officiella målsättningen och den verklighet med tydliga inslag av segregering som framkommer i studier av skolans verksamhet” (s. 15). Ett undantag från idén om tillhörighet kan den särskilda undervisningsgruppen sägas utgöra.

Att få en större kunskap om den särskilda undervisningsgruppen känns som angelägen forskning. Hjørne (2011) trycker på att det finns väldigt lite forskning om de särskilda undervisningsgrupperna. Det finns inte någon forskning som styrker ökad studieframgång eller framgång senare i yrkeslivet, för elever som blivit särskiljda. En elev i behov av särskilt stöd kan alltså få stödet utanför den ordinarie klassen, i en särskild undervisningsgrupp, om

det finns särskilda skäl, säger skolans styrdokument. På skolverkets hemsida ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) står att 1,4 procent av eleverna i hela grundskolan får stöd i en sådan grupp. Åtgärden är vanligare i de högre årskurserna; 3,6 procent av pojkarna och 2,3 procent av flickorna i årskurs 9 får stöd i en särskild undervisningsgrupp.

## **2.4. Specialpedagogikens roll**

Björck-Åkesson (2007) skriver att specialpedagogik handlar om faktorer och processer som har med delaktighet, utveckling och lärande att göra. Hon pekar på att tyngdpunkten inom specialpedagogiken ligger på samspelet mellan miljöfaktorer och individens förutsättningar. Hon menar att de som finns runt om eleven och eleven själv, sällan är tillräckligt delaktiga i analyser av problem i skolvardagen. Man har sökt efter effektiva metoder för att lösa problem, många gånger utan hänsyn till den komplexitet och de sociala möten som en klassrumssituation innebär. Trots idealet om en skola för alla ökar antalet elever i behov av särskilt stöd och särskiljande lösningar i skolan. Haug (1998) hävdar att dessa elever ofta hamnar i en marginaliserad position inom skola och senare i livet. Skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen spelar på så sätt en aktiv roll i elevernas marginalisering.

### **2.4.1. Olika perspektiv på specialpedagogik**

För att förstå vilka synsätt som kan ligga bakom resonemang kring den särskilda undervisningsgruppen i elevhälsoteamen, vill jag belysa olika perspektiv på specialpedagogik. Jag väljer fyra centrala perspektiv inom specialpedagogiken för att ha som en plattform i mitt analysarbete. De perspektiv som framträder mest i studiens resultatdel, det kategoriska/kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet, används i diskussionsdelen och blir därmed de viktigaste i arbetet. Det relationella och kritiska perspektivet finns med för att skapa en större förståelse för olika sätt att se på specialpedagogikens roll. Gränserna mellan de olika perspektiven är inte alltid tydliga och inslag från flera perspektiv kan finnas med i resonemangen och därför är det relevant att belysa flera perspektiv.

Persson (2007b) menar att det specialpedagogiska stödets utformning är beroende av på vilket grundläggande sätt man ser på dess uppgift och relationen till andra kunskapsområden. Olika forskningsperspektiv väljer att förklarar svårigheter som uppstår i skolans verksamhet, på olika sätt. Även om de olika perspektiven förklarar elevers svårigheter i skolan på vitt skilda sätt utesluter de inte alltid varandra. De utgör i stället mentala konstruktioner som pekar på skillnader mellan ideal och verklighet.

### **2.4.2. Det kategoriska och det kompensatoriska perspektivet**

Det kategoriska och det kompensatoriska perspektivet har en liknande syn på svårigheter i skolan. (Emanuelsson, 2008; Nilholm, 2007; Persson, 2007a; Persson, 2007b; Haug, 1998). De har en lång tradition inom specialundervisningen och jag anser därför att de är av vikt att redogöra för i sammanhanget.

Emanuelsson (2008) skriver att skolan söker orsakerna till svårigheterna främst hos eleven och talar om elever *med* svårigheter. Svårigheter och problem är konsekvenser av egenskaper hos den enskilda eleven, svårigheter som man kategoriserar och diagnostiserar och skolan riktar särskilda åtgärder mot eleven med problem. Den främsta uppgiften för

specialpedagogiken blir då att kompensera de brister som individen har. Enligt Nilholm (2007) blir det viktigt att skapa metoder för att kompensera problemen. Normalitetsbegreppet är centralt och det onormala benämns och beskrivs. Det anses centralt att kunna avgränsa en grupp inom problemområdet, för att sedan kunna undersöka de eleverna närmare. Vissa typer av pedagogiska, medicinska och psykosociala insatser kan sedan riktas till eleven, där skolan sen stärker de problematiska områdena. Att placeras i en särskild undervisningsgrupp kan vara en insats. Emanuelsson (2008) menar att specialundervisning av speciella elever också innebär exkludering och segregering. Integrering blir här ett försök att göra den avvikande eleven mera "normal" för att kunna ingå i den ordinarie klassen. Persson (2007a, 2007b) skriver att den pedagogiska kompetensen är ämnesspecifik med fokus på undervisning och att elevvårdpersonalen, specialläraren eller specialpedagogen är de som har ansvaret för eleverna med svårigheter. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt knutet till eleven själv enligt ett kategoriskt synsätt.

### **2.4.3. Det relationella perspektivet**

Det relationella perspektivet (Persson, 2007a, 2007b, Emanuelsson, 2008) utgör ett allt vanligare synsätt i resonemang kring elever. Det är angeläget att belysa perspektivet i denna studie för att i analysen se om det finns med i elevhälsoteamens resonemang.

Persson (2007a, 2007b) menar att i ett relationellt perspektiv pratar förespråkarna om elever i svårigheter. Det är i interaktionen med den övriga verksamheten man bör se den specialpedagogiska verksamheten. Att titta på vad som sker i samspelet mellan olika aktörer blir centralt hävdar han. Förändringar i omgivningen kring eleven kan då påverka förutsättningarna att nå de krav som ställs. Emanuelsson (2008) skriver att svårigheternas orsaker inte enbart eller främst finns hos eleven utan bemötande, värderingar och förväntningar i lärmiljön har en stor betydelse. Att göra förändringar på grupp- och organisationsnivå i stället för att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp tyder på ett relationellt synsätt.

*Speciell* eller *avvikande* är enligt ett relationellt synsätt, ingenting eleven är i sig själv. Definitionen sker först när hans behov möter skolans krav (Persson, 2007a, 2007b, Emanuelsson, 2008). Persson (2007b) skriver att specialpedagogens roll här blir att arbeta proaktivt i arbetslaget för att förändra förutsättningarna så att svårigheterna motverkas och minimeras. Specialpedagogen ska vara en kvalificerad hjälp i det pedagogiska arbetet och titta både på elev, lärare och på den pedagogiska miljön. Att integrera en elev blir inte någon meningsfull åtgärd om inte undervisningen också förändras. Ansvaret för arbetet ligger hos arbetslaget som tillsammans med rektor och specialpedagog planerar verksamheten. Samverkan är centralt och problemet finns kvar hos laget och kan inte lämnas över till någon specialist. Om det inte sker någon samverkan eller förändring blir eleven lika segregerad i sin vanliga klass som i en särskild undervisningsgrupp. Det innebär att skolan arbetar för långsiktiga lösningar där alla lärare behöver vara delaktiga och organisationen behöver ses över för att kunna tillgodose behoven för alla elever.

### **2.4.4. Det kritiska perspektivet**

För att kunna analysera resultatet i studien är det centralt att ha en bred teoretisk plattform att utgå ifrån när det gäller olika synsätt på elevers svårigheter i skolan. Jag ger därför en beskrivning av det kritiska perspektivet (Nilholm, 2007). Det kritiska perspektivets syn på

elevers svårigheter skiljer sig mycket från framförallt det kategoriska/kompensatoriska perspektivet.

Nilholm (2007) menar att utgångspunkt för det kritiska perspektivet är en mångfacetterad syn på kunskap och forskning. Förespråkarna anser att samhällsutvecklingen bygger på motsättningar mellan grupper och att människor skapar sin sociala värld i interaktion med andra. Enligt Nilholm fokuserar det kritiska perspektivet på vad samhället gör med individens olika förutsättningar och behov. Kritik riktas emot att skolan pekar ut elever som mer eller mindre normala och det kritiska perspektivet menar att specialpedagogiken är förtryckande genom sin värdering av barns olika grader av normalitet. Kategoriseringarna skapar olika grupper i samhället och skolan är delaktig genom att utesluta vissa grupper ur gemenskapen. Därmed är det kritiska perspektivet kritiskt till specialpedagogik som begrepp och menar att det inte är barnets egenskaper som ska stå i fokus utan de olika sociala processer som missgynnar och marginaliserar vissa grupper. Det kritiska perspektivet letar efter faktorerna "bakom" verksamheten, eftersom verksamheten inte ses som en lösning på barns svårigheter utan istället pekar ut och marginaliserar elever. En vision för det kritiska synsättet är en skola utan specialpedagogik där man kan möta alla barn utifrån sina förutsättningar. Med den utgångspunkten är det problematiskt att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp. Det kritiska perspektivet ser diagnostisering som en nackdel för eleven och är kritiskt till diagnosernas objektivitet, den sanna verkligheten, och på vilket sätt de skulle underlätta det pedagogiska arbetet. Förespråkarna menar också att det är strukturella faktorer som leder till att vissa grupper i samhället är överrepresenterade i specialpedagogisk verksamhet. Den särskilda undervisningsgruppen får enligt ett kritiskt perspektiv inget berättigande överhuvudtaget.

#### **2.4.5. Dilemmaperspektivet**

I mitt eget arbete i särskilda undervisningsgrupper har jag mött på svåra dilemman och ställningstaganden. Jag menar att det är av vikt att förstå den komplexiteten och de dilemman som skolans professionella ställs inför och dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) utgör därför en teoretisk plattform som är central att belysa.

Enligt Nilholm (2007) är det centrala i dilemmaperspektivet att skolan står inför vissa ofrånkomliga dilemman, motsättningar som inte går att lösa, men som hela tiden kräver ställningstaganden. Det finns en spänning, i den konkreta verkligheten, mellan olika elevers behov och det gemensamma intresset. Han hävdar att politik, mikropolitik och undervisning är centrala faktorer som måste studeras. I skolans verksamhet finns olika värderingar och motiv som kan stå i motsatsförhållande till varandra. Skolans konkreta vardag måste ta ställning till dessa olika dilemman som inte kommer att upphöra att finnas. Hänsyn behöver tas till hela utbildningssystemet och inte endast till vissa gruppers situation. Det är en nödvändighet att kategorisera och "... behovet av att på ett differentierat sätt möta barn kommer att vara ett kvarvarande dilemma" (s. 67). En utgångspunkt i dilemmaperspektivet är att en ensidig fokusering på antingen ett kompensatoriskt eller ett kritiskt perspektiv, har en tendens att förenkla en mycket komplex verklighet.

Nilholm (2007) skriver att de olika perspektiven hamnar på kollisionkurs och individ ställs emot kategori, brist emot olikhet och kompensation emot deltagande. En fråga är också huruvida diagnosen verkligen ger ökad pedagogisk vägledning utöver beskrivningen av individen i sig. En diagnos kan ge en beskrivning som är statisk och inte tar hänsyn till barns olikheter. Hur vi ser på elevers olikheter, som just olikheter eller som brister, är betydelsefullt

och skiljer sig åt mellan ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv, hävdar Nilholm. Dilemmat blir att utbildningsväsendet värderar olika förmågor och egenskaper och i alla sociala sammanhang finns normer som prioriteras. Om det är individen som ska kompenseras utifrån brist eller om det är miljön som ska anpassas efter olikheterna är ett dilemma; alltså inkludering och deltagande gentemot kompensatoriska lösningar med t.ex. särskilda undervisningsgrupper.

Nilholm (2007) anser att den politiska inriktningen påverkar inkluderingssträvanden på olika sätt. Ett målstyrt betygssystem, en ökad konsumentorientering, fördelning av resurser och ökade krav på diagnostisering är exempel på faktorer som har konsekvenser för den specialpedagogiska verksamheten och för inkluderingsprocessen. I skolan finns olika intressen och ideal, en slags mikropolitik, som styr graden av inkludering och leder till motsättningar och dilemman. Dilemmaperspektivet hyser respekt för pluralism och anser att det är ofrånkomligt med dilemman utan någon slutgiltig lösning. Det innebär inte att alla förhållningssätt är lika bra, men det är viktigt att forskare inte ger enkla lösningar på komplexa dilemman, menar Nilholm. Han hävdar att det genom analyser av det sociokulturella sammanhanget ges förklaringar till problem och dilemman och att olika förhållningssätt kan skapas. Vem som ska bestämma, vilket perspektiv som ska gälla och konsekvenserna av det utgör centrala frågor. Dilemmaperspektivet menar att en kritisk granskning av den rådande modellen är av vikt, snarare än att hitta en ”rätt” modell som gäller i alla situationer, skriver Nilholm. Just öppenheten för komplexitet och pluralism är också dilemmaperspektivets svaghet och det finns risk för att alla lösningar blir ”rätta” lösningar. Vems perspektiv som ska råda är en fråga där svaret kan bli neutralt.

### **3. Teoretiska utgångspunkter**

#### **3.1. Makt och kategorisering**

Studien syftar till att analysera hur deltagare i elevhälsoteam resonerar kring elever i särskilda undervisningsgrupper. Den makt som de professionella har över elevernas framtida skolkarriär är intressant och av vikt att fundera kring. Därför är avsnittet makt och kategorisering intressant i sammanhanget.

Hjørne och Säljö (2013) betonar att det har avgörande betydelse för elevens framtida skolkarriär hur skolans företrädare resonerar kring elever. Kategoriseringar som förklarar och beskriver elevers skolvårigheter och de åtgärder det leder till spelar en stor roll. Elevhälsoteamet har en central roll i arbetet kring elever i behov av särskilt stöd och får därmed stor makt över elevens framtid. Foucault (1987) skriver om makt genom styrning och kontroll. Han menar att genom att bestämma indelningsgränser och kategorier så ordnas världen i våra tankar. Kunskaper institutionaliserar och blir successivt maktapparater som kontrollerar medborgarna. Det finns ingen kunskap som är oberoende av maktaspekter då vetenskaperna ”skapar” sanningar i samverkan med olika maktapparater, hävdar han. Att bli kategoriserad som en elev i en särskild undervisningsgrupp är inte oberoende av maktapparaten bakom, enligt de tankegångarna.

##### **3.1.1. Kroppens disciplinering**

För att bättre förstå hur Foucault (1987) menar att makten spelar en stor roll i samhället väljer jag här att ge en beskrivning av några, i sammanhanget, relevanta faktorer. Jag anser att hans



tankar kring rummet, tiden och normaliteten är intressanta att reflektera över när det gäller särskilda undervisningsgrupper.

Den särskilda undervisningsgruppen har ofta sina lokaler exkluderade ifrån den ordinarie undervisningsgruppen (Karlsson, 2007, Hjärne, 2011, Velasquez, 2012). ”Disciplinen börjar med att fördela individerna i rummet” (Foucault, 1987, s. 143). Foucault (1987) skriver att skolans traditioner har sitt ursprung i klostervärlden, med den ”slutna miljön” och inrutningens princip där varje individ har sin plats och där man håller reda på vem som är närvarande och vem som är frånvarande. Skolans utrymmen skulle både fungera för att ge undervisning men också för att övervaka och belöna. På så sätt kunde man rangordna och kategorisera eleverna och tvinga dem att lyda genom rummets indelning i rader och led med bestämda platser utdelade efter olika kriterier. Dessa rum

”... tvingar individerna att lyda men åstadkommer också en bättre hushållning med tid och rörelse. Det är rum som både är reella – eftersom de bestämmer hur byggnader, salar, möbler ska disponeras – och teoretiska – eftersom karaktäriseringar, värderingar och hierarkier projiceras på dessa dispositioner” (Foucault, 1987, s. 150).

En annan faktor för kontroll från klosterlivet är tiden. I den särskilda undervisningsgruppen sker arbetet i korta pass med täta avbrott och ”struktur” är en viktig strategi, hävdar bl.a. Hjärne (2011). Foucault (1987) skriver att tidsrytmer, arbetsuppgifter och regelbundna återkommande förlopp är metoder som alltmer finlipats och leder till en allt snävare inrutning. ”Punktlighet och flit är jämte regelbundenhet den disciplinära tidens grundläggande dygder” (s. 153). Att låta kroppens rörelser styras av tiden och skapa rätt schema för rörelserna la grunden för en disciplinerad kropp som skulle förhindra att tid förspilldes och leda till ett ökat utnyttjande av tiden. Att dela upp tiden i allt mindre enheter skapade en känsla av outtömlighet, att man kunde få snabbhet och effektivitet att sammanfalla. Militär exercis, sjukhus och lärlingssystemet inom skråväsendet under 1600- och 1700-talet, är ett exempel där dessa tankar på disciplin och kontroll tog form.

Foucault (1987) beskriver hur detta sätt att förvalta tiden; dela upp den i delar, bilda serier av delarna och sedan göra en summerande syntes, genomfördes tillsammans med ”drillen” där man tvingar kroppen till ständigt upprepande, graderade uppgifter. Det fanns en idé om läraren som ombesörjde en auktoritär fulländning av eleven, med korta effektiva befallningar där absolut tystnad rådde och där skolbyggnaden var ett dressyrverktyg. Straff för överträdelser av tider, uppträdande, hur man yttrar sig osv är till för att förhindra avsteg ifrån ordningen. Straffet är en del av det dubbla systemet med belöning som motpol, där uppförande och prestationer värderas och betygssätts utifrån ont och gott, bra och dåligt, positivt och negativt. Därigenom skapas genom systemet goda och dåliga elever, där avvikelser tydligt anges och där elever fördelas efter uppträdande och kunskap. Straffets funktion är alltså inte att vedergälla utan snarare att jämföra och differentiera, inrätta i hierarkier och normalisera. ”På så sätt har makten att normalisera framtingat homogenitet, men den individualiserar genom att göra det möjligt att mäta avvikelserna, bestämma nivåerna, fastslå specialiteterna och dra nytta av olikheterna genom att anpassa dem efter varandra” (s. 185). Intressant är att fundera över vilken funktion dessa aspekter har när skolan resonerar kring elever i den särskilda undervisningsgruppen.

## 3.2. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande

För att förstå det resonemang som elevhälsoteamen för kring den särskilda undervisningsgruppen, använder jag mig av sociokulturella utgångspunkter. Likaså har jag ett sociokulturellt perspektiv på arbetet med elever i den särskilda undervisningsgruppen. Vad det innebär att gå i en särskild undervisningsgrupp och vilka konsekvenser det kan tänkas få för eleven tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt synsätt på lärande och utveckling.

Säljö (2000) hävdar att lärandet är centralt i vårt samhälle idag och att det hänger tätt ihop med synen på hur vi kan forma våra villkor i livet. Vi lär oss i många olika situationer, vår utveckling har ingen slutpunkt, och genom misslyckanden lär vi oss likväl som genom framgångar. Många lärprocesser är nedbrytande och destruktiva och frågan om *vad* vi lär oss i olika sammanhang är mera adekvat än *om* vi lär oss. Genom olika skeenden får vi kunskaper om vår omvärld och om oss själva. ”I en mer grundläggande mening handlar lärande om vad individer och kollektiv tar med sig från sociala situationer och brukar i framtiden” (Säljö, 2000, s. 13). Vad en elev tar med sig från sin situation i den särskilda undervisningsgruppen är högst relevant att fundera kring.

Säljö (2000) menar att synen på kunskap som ett objekt, en sann, neutral avbildning av verkligheten, som kommer in i människan utifrån, har varit och är fortfarande en starkt dominerande bild av lärandet i västvärlden. Läraren är då den som överför kunskapen och eleven den som mottar. Den sociokulturella synen på kunskap är i stället ”knuten till argumentation och handling i sociala kontexter, och som resultat av aktiva försök att se, förstå och hantera världen på ett visst sätt” (s. 26). Nilholm (2007) menar att ett sociokulturellt perspektiv, som utgår ifrån både det sociala och kulturella sammanhanget, är centralt för förståelsen av interaktion, utveckling och lärande. Synsättet får konsekvenser för vad man anser att det innebär för lärandet, att bli placerad i en särskild undervisningsgrupp.

### 3.2.1. Artefakter och mediering

Säljö (2000) skriver att vi som biologiska varelser inte har gått framåt nämnvärt men vi har byggt upp redskap och verktyg som ger oss helt andra möjligheter att hantera omvärlden än vad våra förfäder hade. Genom redskapen, artefakterna, flyttas hela tiden gränserna för både den intellektuella och fysiska förmågan. Utvecklingen finns inte endast inom människan och är inte heller bara en fråga om biologiska förutsättningar. De fysiska redskap som människan har tillgång till och behärskar blir i stället avgörande för lärandet. Att vi samspelar med artefakter och löser olika situationer med deras hjälp är ett utmärkande drag i det sociokulturella perspektivet, hävdar han. Våra kunskaper byggs upp i interaktion med andra och i samspel med redskapen, artefakterna, där tidigare generationers insikter och erfarenheter finns invävd.

Säljö (2000) menar att utvecklingen av människans kunskap går mot en ökad abstraktion, där vi utvecklar fysiska redskap för att hantera svårigheter och problem. Alltmer av våra kunskaper och färdigheter blir diskursiva, begreppsliga och får en alltmer abstrakt karaktär. Vi samspelar med kunskaper som är inbyggd i teknik och andra redskap, som medierar verkligheten. Ofta är den underliggande tekniken osynlig och också oförståelig för oss. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framväxta ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s. 81). Med den bakgrunden är det centralt att reflektera över vad det innebär att exkluderas från det sammanhang som är det naturliga.

### 3.2.2. Språk och skrift

Säljö (2000) betonar att språket fungerar som en länk mellan individen, interaktionen och kollektivet. Det är levande och dynamiskt och vi anpassar det efter sammanhanget i en strävan efter kommunikation. Vårt språk speglar våra kunskaper och vår världsbild och genom att utveckla språket kan vi också utveckla vår förståelse. Språket har en avgörande roll när vi definierar och löser svårigheter och genomför olika handlingar; tanke, språk och handling är sammankopplade. När vi konstituerar verkligheten är språket grundläggande, det skapar flexibilitet och hjälper oss att få olika perspektiv på omgivningen. Att kunna utnyttja de resurser som finns i artefakterna är en central del av vårt lärande och vår utveckling och vårt viktigaste redskap i den processen är vårt språk.

Säljö (2000) menar att det är nödvändigt att kunna skriva och läsa i dagens skriftspråkssamhälle. Att behärska språkliga och intellektuella redskap är centralt för lärande och utveckling i ett kunskapssamhälle, där vi bara kan tillgodogöra oss en liten del av den kunskap som finns tillgänglig. Genom att vi tillägnat oss skriftspråket har vårt sätt att utveckla och återskapa kunskaper förändras på ett omvälvande sätt. Skriften är bestående och den kan dokumentera obegränsade mängder med information och göra den tillgänglig för alla. Genom att tillägna sig skriftspråket får människan ett redskap som utvecklar intellekt, socialt samspel och emotionella aspekter. Att ge alla elever förutsättningar att göra det blir då centralt. Möjlighet att bättre möta elever i behov av särskilt stöd är ett argument för att placera en elev i en särskild undervisningsgrupp.

### 3.2.3. Lärandet i skolan

Säljö (2000) skriver om den *dekontextualisering* som pågår i skolans värld, där lärandet inte har ett direkt samband med behoven i stunden. Lärandet och undervisningen är mål i sig. Kunskaper som krävs i skolan svarar inte alltid emot vardagliga upplevelser och vi har inte alltid någon direkt användning för dem. Skolan har förutom lärandeuppdraget, ett omsorgsuppdrag likväl som en sorteringsfunktion, i vårt komplexa samhälle med starkt växande kunskapsstoff, där arbetslivet snabbt förändras. Skolans uppgift är att främja utveckling och lärande. Lärandet sker på olika villkor och den sociokulturella synen på lärandet ser ingen slutpunkt för människans utveckling, skriver han. Främjar eller hindrar den särskilda undervisningsgruppen den utvecklingen är en fråga att ställa.

Säljö (2000) menar dessutom att kunskap är makt och att den i vårt moderna samhälle har ett marknadsvärde, kunskapen öppnar möjligheter till olika slags privilegier. Olika yrkesgrupper skapar olika språkvärldar som ställer andra människor utanför. Ett visst sätt att se på verkligheten blir den som gäller och som ges hög status. Skolan har en dubbel roll då den både ska erbjuda en bred utbildning och fostran för alla elever men även sortera dem efter deras förutsättningar och förmåga att tillgodogöra sig högre utbildning. Skolan har en också lång tradition och mönster för kommunikation har sett ut på liknade sätt under lång tid, menar han. ”De kommunikativa mönstren befästs, rentav fossiliseras, och uppfattas som de enda möjliga i verksamheten” (s. 137). *Hur* elevhälsoteam resonerar kring elever får i detta perspektiv en stor betydelse.

### 3.2.4. Samspel och lärande

Säljö (2000) beskriver det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling som ett samspel mellan omgivningen och oss själva där vi skapar diskurser genom språket. Genom att vi är med och deltar i sociala praktiker skapas förståelse, vi ökar vår förmåga att handla och förstå vad aktiviteter innebär och hur de är strukturerade. När vi deltar i social interaktion följer vi de mönster som förväntas i den sociala praktik som vi är i, vi återskapar på sätt och vis en social praktik. "... mänskligt tänkande och handlande är *situerat* i sociala kontexter (s. 104). Vi är sociopolitiska varelser som lär genom att delta i kommunikativa samspel och sociala praktiker, som speglar attityder, värderingar och känslor. Samspelet är en kunskapande process där tänkandet sker både inom och mellan människor, ett samspel där tänkandet distribueras mellan människor. Det sociokulturella perspektivet visar på ett släktskap mellan tänkande och kommunikation även om de inte är identiska. Vad vi säger, skriver och gör har alltid ett samband med kontexten och inte endast med våra egna tankar. Alltså kan vi, sett ur ett sociokulturellt perspektiv, studera vad någon säger eller skriver i ett visst sammanhang men inte vad de tänker. Att studera elevhälsoteams resonemang visar alltså inte vad var och en tänker utan det har ett samband med den kontext där samspelet äger rum. Ökad kunskap kring de olika processer som pågår vid interaktion är av vikt för att kunna göra förändringar och skapa öppningar för nya sätt att resonera.

### 3.3. Socialisering och utveckling

Det är av vikt i studien att reflektera över vad det kan innebära för en elevs utveckling och självbild att placeras i en särskild undervisningsgrupp. Hur deltagarna i elevhälsoteamen tolkar elevernas egenskaper och förutsättningar är relevant i sammanhanget. Vilka konsekvenser de professionellas bedömningar kan leda till för eleven är av intresse. Därför väljer jag här att redogöra för en sociokulturell syn på barns socialisering och utveckling.

Hundeide (2006) menar att den tid och den kultur där vi lever sätter osynliga ramar och gränser för barns utveckling. Samhällens program för socialisering och utveckling ger direktiv för hur ett barns utveckling bör se ut för att falla inom ramen för kulturens gemenskap. Omsorgspersonerna blir vägvisare in i den kulturella gemenskapen och därmed blir de också oerhört viktiga för barnets utveckling. Det kräver kontakt och engagerat samspel mellan barn och vuxen, hävdar han. När ett barn agerar tolkar vi dess handlingar utifrån våra egna fördomar, på gott och ont. Barnets självförståelse och motivation påverkas av bemötandet det får. "Vi tolkar ständigt våra medmänniskor och tillskriver dem egenskaper som ligger till grund för vårt handlande och därigenom får tolkningarna självuppfyllande konsekvenser (Hundeide, 2006, s. 39). Att kategorisera och sätta elever i särskilda undervisningsgrupper innebär utifrån det perspektivet att åtgärden kan få självuppfyllande konsekvenser.

Enligt Hundeide (2006) är det av stor vikt för barnets fortsatta utveckling att förmedla en positiv definition på ett barns agerande. En diagnos som "förklarar" problemen i klassrummet innebär i praktiken att problemet förläggs hos barnet, som en brist, ofta neurologisk, i barnets kompetens. Fokus flyttas därmed ifrån förhållanden kring samspelet med kamraterna och lärarna till den enskilda eleven. "... psykologisk och pedagogisk testning i skolan ofta fungerar som rituella inträdesbiljetter till institutionella utvecklingsvägar eller skolkarriärer som kan ha mycket negativa konsekvenser för barnen" (Hundeide, 2006, s. 42). Hundeide menar att diagnostiseringen innebär en social kategorisering som påverkar inte bara omgivningens förväntningar och agerande utan i hög grad barnets egen uppfattning om sina möjligheter. I stället bör vi leta efter barnets positiva sidor och, enligt Vygotskij, "zoner för

möjlig utveckling”. Frågor man bör ställa sig är vilka utvecklingszoner viktiga vuxna ser men också vad barnets egen uppfattning är, skriver han. Det blir problematiskt när våra förväntningar påverkas av att en elev går i en särskild undervisningsgrupp.

Hundeide (2006) argumenterar för att människan är mångfacetterad och ”mer föränderlig och beroende av situationer och vem vi förhåller oss till än vi vanligtvis föreställer oss” (s. 64). Det innebär att en placering i en särskild undervisningsgrupp påverkar eleven på flera olika sätt. Att ha förmåga att hålla ihop en berättelse om sig själv, sin historia, skapar ens identitet i ett ständigt pågående tolkningsarbete i interaktion med andra. De färdigheter som vi utvecklar är knutna till verksamheter som vi är engagerade i och de omformar vårt tankemönster kring dem. Färdigheterna överförs inte utan vidare till områden utanför ramen utan är knutna till området där de lärts in och används i vardagen. Mentala förmågor är alltid beroende av sitt sammanhang och vad vi minns beror på vilka omständigheter vi befinner oss i. Att beskriva människan och hennes psyke i sitt sammanhang blir därmed mer angeläget än beskriva hennes psyke oberoende av kontext. Forskning kring elevers situation i den särskilda undervisningsgruppen blir utifrån resonemanget, mycket angeläget.

### 3.4. Kommunikation och samspel

Deltagarna i elevhälsoteamen resonerar kring elever i behov av särskilt stöd. Hur ett samtal byggs upp i elevhälsoteam vid en diskussion om den särskilda undervisningsgruppen är av intresse i denna studie. Därför väljer jag att lyfta avsnittet om kommunikation och samspel som bakgrund till diskussionen.

Norrby (2004) skriver att hur vi gör när vi samtalar med andra beror på olika sammanhang men det finns universella regler som gör att samtalen fungerar, trots kulturella skillnader. Att vara tyst när den andre pratar, liksom att ge subtila signaler och språkliga återkopplingar är exempel på grundläggande samtalsregler. Undersökningar av vad som sker i olika slags samtal och hur en diskurs byggs upp, vilka mål som finns med kommunikationen och vilken relation och maktbalans som råder mellan deltagarna, är frågor som röner ett allt större intresse inom forskningen, menar hon. Diskursanalys eller samtalsanalys beskriver hon som ”... att man studerar hur språkliga interaktioner – uttryckt i olika sorters samtal – går till” (s. 16).

Diskurs är ett begrepp som Norrby (2004) förklarar som ”språk över sats- eller meningsnivån” (s. 23). I verkliga livet består yttranden inte alltid av syntaktiska meningar. I stället för att använda meningar som begrepp använder hon därför *yttranden*. Diskursanalys är att studera hur dessa yttranden förhåller sig till varandra, att analysera språket när det används, vad yttranden har för funktion och underliggande motiv, menar Norrby. Att studera hur yttranden används i sitt sammanhang och sedan dra slutsatser om dess funktioner är den konkreta innebörden av diskursanalys. Samtalsanalys kan sägas utgöra en underordning till det något vaga begreppet diskursanalysen, menar hon också (Norrby, 2004). I min analys tolkar jag vad deltagarnas yttranden kan tänkas ha för funktion och innebörd i frågor kring den särskilda undervisningsgruppen.

Norrby (2004) beskriver att *Conversation Analysis (CA)*, samtalsanalys, har sina rötter inom sociologin. Man studerar interaktionen utifrån vardagliga ”äkta” situationer, där deltagarna använder sitt sunda förnuft i resonemanget. Forskaren begränsar sin analys till själva interaktionen, till de enheter som ingår i samtalet, letar efter mönster i materialet och bygger

sedan sina slutsatser på dessa återkommande mönster. Transkription sker genom att forskaren ständigt återkommer till det inspelade, primära materialet och hittar nya ord och nyanser. Alla små enskildheter kan vara av värde. Transkriptionsarbetet blir på så sätt aldrig färdigt. Därför har transkription av de två fokusgruppintervjuerna varit en pågående process under hela uppsatsarbetet.

## 4. Tidigare forskning

### 4.1. Forskning om elevhälsoteam

Hjørne och Säljö (2004) har i en studie följt fem skolor under alltifrån en termin upp till två år inom forskningsprojektet *Identitetsskapande och institutionella beteckningar – diagnosticering som diskursiv praktik i den svenska skolan*. Studien har en mikroetnografisk ansats, där forskarna betraktat skolorna som organiserade livsvärldar med processer och praktiker som upprätthålls genom interaktion. Elevhälsan har varit i fokus för studien och analysarbetet har fokuserat på tal och text genom en diskursanalytisk ansats. Hjørne och Säljö (2013) presenterar resultat och slutsatser ifrån det arbetet.

Hjørne och Säljö (2013) menar att de kategorier med vilka vi beskriver och förklarar svårigheter som elever har, gör att vi sätter in olika åtgärder som spelar en avgörande roll i elevens framtid både i skolan och i övrigt. Det innebär att hur elevhälsoteam resonerar har stor betydelse för elever som placeras i en särskild undervisningsgrupp. Skolans uppdrag har förändrats och vidgats och uppgiften att skapa en pedagogisk miljö som främjar alla barns utveckling och självkänsla känns i dag som en självklarhet. Dagens elev har i praktiken en 13-årig skolgång varav många går vidare till högskolestudier, vilket innebär en utmaning för skolans aktörer, skriver Hjørne och Säljö. Man har att hantera en stor variation av förutsättningar och intressen och det gäller för skolan att vara både tillgänglig och attraktiv för att lösa uppdraget. Grupper med elever som ”inte klarar av” de krav som ställs på dem utmanar skolan. Det uppstår svårigheter för många elever och frågan är hur skolan förstår och tolkar dessa svårigheter och hur stödet till elever i svårigheter utformas.

Hjørne och Säljö (2013) menar att klara sig väl i livet är beroende av hur man lyckas med det institutionaliserade lärandet i skolan. De pekar på vikten av en god läs- och skrivförmåga, liksom att kunna hantera information och se sammanhang. Diskussion med andra människor som har olika erfarenheter och bakgrund är då viktigt, menar de. I själva verket tas många beslut i motsatt riktning, eleven särskiljs och hamnar i en annan grupp. Författarna menar att eleverna kategoriseras och befästs med epitetet ”inlärningssvårigheter” men pekar på att det är skillnad på att lära och att studera. De menar att elevrollen innebär många olika krav och att förmågan att tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter inte är den enda. Den dolda läroplanen (Broady, 2007) visar att skolan också ställer andra krav som inte alltid är synliga.

Hjørne och Säljö (2013) skriver att språkliga representationer hjälper oss att argumentera för olika avvägningar, beslut och lösningar. ”... tydliggöra hur språkliga kategorier tjänar som medierande resurser i avvägningen mellan kollektiv och individ” (s. 28). Det finns många dilemman i skolans verksamhet, liksom i samhället i stort. De ekonomiska resurserna är inte oändliga och olika intressen ställs emot varandra. Här gäller det för skolans aktörer att hitta vägar för att lösa dessa dilemman. Politiska beslut och administrativa åtgärder samverkar med olika experters bedömningar kring vilka elever som ska ges särskilt stöd och hur resurserna ska fördelas. Dessa processer kräver analysförmåga och djupgående diskussioner där språkliga kategoriseringar får en viktig betydelse. En slutsats blir att det är centralt att göra

grundliga analyser av hur beslutsgången ser ut vid placeringar i särskilda undervisningsgrupper.

## 4.2. Forskning om elevhälsans roll

Guvå (2010) skriver att i den nya skollagen som trädde i kraft den 1 augusti 2010 ändrades begreppet elevvård och elevvårdsteam till elevhälsa och elevhälsoteam. Elevhälsans roll ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Den ska omfatta psykosociala, medicinska, psykologiska och specialpedagogiska insatser och stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Skollagen uttrycker att den samlade elevhälsan ska bidra till att skapa miljöer som främjar elevernas lärande, utveckling och hälsa och stödja elevernas utveckling mot utbildningens mål. Guvå betonar att elevhälsan har en central roll när det gäller elever som har olika former av svårigheter i skolan. Namnbytet från elevvård till elevhälsa, syftar till att byta fokus från ett sjuk- till ett friskperspektiv. Det speglar ett nytt sätt att tänka kring hälsa och lärande, ett salutogent perspektiv där man fokuserar på hälso- och friskfaktorer snarare än det sjuka och trasiga, och ett större fokus på kontextuella åtgärder. Vad ett friskperspektiv innebär när man diskuterar den särskilda undervisningsgruppen i elevhälsoteam kan vara intressant att fundera kring.

I studien inledde Guvå (2010) med frågan ”Om jag säger elevhälsa – vad säger ni då?” Fjorton fokusgruppintervjuer från studien utgör underlaget för artikeln ”Elevhälsans retorik och praktik”. Studien har analyserat hur elevhälsoteamets olika professioner ser på sitt uppdrag. Synen på elevhälsans arbete har inte automatiskt förändrats i och med det namnbyte som skett. Guvå visar på fyra olika sätt att förhålla sig till namnbytet. Det första sättet utgörs av en verksamhet som är oförändrad men med det nya begreppet elevhälsa som namn. I det andra fallet är verksamheten förändrad likväl som namnet. Ett tredje sätt är både en oförändrad verksamhet och en oförändrad beteckning och slutligen ett sätt där benämningen inte har förändrats men däremot riktningen på arbetet.

Guvå (2010) pekar på en tydlig skillnad i praktik och teori vad det gäller synen på elevhälsans roll. I retoriken är yrkesgrupperna överens om det salutogena perspektivet medan det i praktiken blir ett patogent perspektiv som dominerar. Att inta ett friskperspektiv innebär bl. a. ”... ett hälsofrämjande arbete, som handlar om proaktiva insatser i form av temadagar kring hälsa, friskvård utifrån ett salutogent perspektiv med fokus på alla barns hälsa och välmående” (s. 7). Särskilda insatser som riktas mot en enskild elev sker utifrån en helhetssyn och svårigheterna ses i sitt pedagogiska sammanhang och utifrån barnets styrkor och inte dess svagheter. Analysen och åtgärder riktas mot både elevens svårigheter och omgivningens förmåga att hantera problemen. Att fokusera enbart på barnets styrkor kan innebära en risk att hans svårigheter negligeras och att lärarna i stället problematiseras. Guvå pekar på ett både-och-perspektiv, där både elevens och omgivningens svårigheter och interaktionen dem emellan beaktas. Trots en enighet om att ett salutogent och relationellt synsätt är arbetets utgångspunkt, beskrivs elevhälsoarbetet mera i termer om enskilda elever som inte når kunskapsmålen eller som mår dåligt på olika sätt, skriver Guvå i sin sammanfattning. Hon lyfter att Skolverket gör åtskillnad mellan såväl kategoriskt och relationellt perspektiv som mellan reaktiva och proaktiva verksamhetskulturer. Elevhälsan utgör en viktig del i skolans arbete och elevhälsans professioner behöver tidigt bli delaktiga för att arbetet ska ske utifrån helhetssyn.

### 4.3. Forskning om särskilda undervisningsgrupper

Karlsson (2007) har under ett år bedrivit fältarbete och gjort en studie i en särskild undervisningsgrupp där hon ger en ”inifrån-beskrivning” av verksamheten. Syftet med hennes studie har varit att studera organisationen av den särskilda undervisningsgruppen och att undersöka hur eleverna, pedagogerna och föräldrarna beskriver svårigheter för eleverna och vilken mening de tillskriver olika aktiviteter i vardagen. Hon har, förutom deltagande observationer, använt sig av fältanteckningar, bandinspelningar, intervjuer och videospelningar i sitt arbete. Karlsson refererar till andra forskare och pekar på att det finns olika former av särlösningar i Sverige, som tenderar att öka till antalet. Hon menar att vi vet väldigt lite om arbetet i de särskilda undervisningsgrupperna. Det innebär att studier om den särskilda undervisningsgruppen är relevant forskning.

Karlsson (2007) skriver att det inte finns någon entydig definition av elever i behov av särskilt stöd. Hon hänvisar till regeringens uppräknade av olika grupper av elever i behov av stöd. ”De elever som räknas upp är elever med funktionsnedsättningar, DAMP, ADHD, Aspergers syndrom, autism, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk karaktär och av social, emotionell eller språklig karaktär” (s. 8). Något specifikt antal elever i behov av stöd finns inte angivet men gruppens antal har ökat under 90-talet, visar både nationell och internationell forskning. Det gäller både gruppen som är i behov av stöd utifrån medicinska syndrom eller specifika sjukdomar men också gruppen som inte har någon medicinsk diagnos eller handikapp. Karlsson pekar på olika beskrivningar av problematik, såsom generella inlärningsinlärningsproblem, psykosociala eller emotionella problem, oroliga, otrygga, okoncentrerade, aggressiva och splittrade elever.

Karlsson (2007) menar att många elever undervisas i särskilda undervisningsgrupper men att kunskapen om vägen in i gruppen, vad det innebär att ha sin skolgång där och vad som händer med eleven, är begränsad. Det är vanligt att elever definieras med olika egenskaper och brister. Karlsson pekar på olika definitioner i de lokala åtgärdsprogrammen. Hon menar att dessa beskrivningar fastslår fakta om eleverna som är skilt ifrån interaktionen i klassrummet. ”... som till exempel ”irriterad”, ”arg”, ”tappar humöret”, ”glad och pigg för det mesta”, ”svårt att skriva”, ”svårt med matematik”, ”får ofta utbrott”, ”dålig koncentration”, ”känner sig störd”, ”protesterar”, ”svårt att ta motgångar”, ”jämför sig med andra”, ”skvallrar”, ”är i obalans”, ”bråkar med kamrater” och ”klagar högljutt” (s. 59). Tillhörigheten är ofta dubbel för elever som är placerade i en särskild undervisningsgrupp; ursprungsklassen och den särskilda undervisningsgruppen, skriver Karlsson. Hon menar att ett sätt att förstå det är skolans orientering emot ett inkluderande deltagarperspektiv; målet är att eleven ska återflyttas till sin klass. I praktiken är det många svårigheter med tillhörigheten och deltagandet. Idrott och slöjd är ämnen som eleverna oftast har tillsammans med sin ursprungsklass men avslutningar, klassfester och andra gemensamma aktiviteter är inte lika självklara att få möjlighet att delta i.

Dessutom menar Karlsson (2007) att ”gå ifrån” gruppen innebär att eleven behöver anpassa sig till den stora klassens schema. Det kan vara svårt att planera sin tid då eleven behöver bryta det hen håller på med för att gå till andra aktiviteter i klassen. Raster ligger inte alltid på samma tider som ursprungsklassen. I det vardagliga arbetet i gruppen skiljs eleverna också åt när de arbetar med individuella scheman. Trots olika skolsvårigheter och skilda åldrar är de individuella uppgifterna ofta lika. Eleverna har också gemensamma aktiviteter med varandra, både ämnen och andra aktiviteter som t ex frukost och utvärdering, som inte står med på schemat. Dessa fostrande aktiviteter är osynliga på schemat något som kan ”... ses som att



pedagogerna hanterar ett dilemma där socialisering och fostran av elever i skolan inte kan framställas öppet och stå på schemat, utan istället osynliggörs i verksamheten” (s.75). Vid utvärderingen är det främst elevernas sociala beteende som uppmärksammas.

Karlsson (2007) pekar på en dubbelhet ifrån skolans håll kring frågor om inkludering och deltagande som visade sig i hennes studie. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ställs utanför i många sammanhang och får inte tillgång till all information och ges inte heller lika möjligheter till deltagande i elevdemokratiska sammanhang som övriga elever. Det handlar bland annat om ordningsregler och representation i, och information från elevråd och klassråd. Lokalmässigt är de inkluderade på skolan men också exkluderade genom placeringen i utkanten av skolans lokaler. Inkludering och exkludering blir på så vis för grova beskrivningar av verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen. Skolan försöker hantera dilemmat mellan inkludering och särskiljning och därmed skapas en otydlighet, menar Karlsson.

#### **4.4. Forskning om särskilda undervisningsgrupper för elever med diagnos**

Inom ramen för projektet ”*Pojkar i behov av särskilt stöd – en studie om maskulinitet, särbehandling och socialisation i särskilda undervisningsgrupper*” har Velasquez (2012) genomfört en studie i en särskild undervisningsgrupp med framförallt pojkar med diagnosen AD/HD och där tittat på begreppen normativitet och motstånd. Studiens syfte var att utforska gruppens olika praktiska interaktionsprocesser och därmed öka förståelsen för dessa processers betydelse för socialisation, identitetsskapande och för den dagliga konkreta praktiken. Hon har studerat konkreta situationer i den särskilda undervisningsgruppen, där social interaktion och meningsskapande ägt rum. ”Lärarnas och elevernas beskrivningar, kategoriseringar och identitetstillskrivningar studeras som diskursiva praktiker, och analyseras utifrån de positioneringar som lärarna och eleverna antar i interaktionen” (s. 65).

Velasquez (2012) poängterar att det pågår en debatt både i skolan och i massmedia kring diagnoser av olika slag. Hon diskuterar kring olika sidor av debatten kring AD/HD och belyser två inriktningar. Den dominerande psykologiska och neuropsykiatriska diskursen förklarar AD/HD som ett biologiskt fenomen medan den samhällsvetenskapliga inriktningen sätter AD/HD i ett socialt sammanhang. Velasquez problematiserar den medicinska diskursens dominans och studerar därför elever med diagnosen AD/HD i ett socialt sammanhang. Elever med AD/HD utgör en av de grupper som starkt utmanar skolan, menar hon. Velasquez pekar i sin studie på att fler pojkar än flickor får neuropsykiatriska diagnoser som AD/HD, Aspergers syndrom och dyslexi. Studien talar för att det behövs en ökad förståelse för hur olika utsorteringsprocesser av elever i skolan går till. Det behövs också en större kunskap om de mekanismer som hör till dessa vardagliga selekteringsprocesser. I studien lyfter Velasquez kopplingen mellan kön, genus, klass, etnicitet och funktionshinder som AD/HD-diagnos. Hon vill öka kunskapen kring dessa olika identitetskategorier och hur de samspelar i den specialpedagogiska verksamheten.

Velasquez (2012) menar att beskrivningar som lärarna använder när de refererar till eleverna innehåller både influenser från en medicinsk diskurs och elevens individuella brister och begränsningar. Denna diskursiva praktik har betydelse för hur eleverna identifierar sig själva och hur de ser sig som behäftade med individuella problem och begränsningar, anser hon. Det ligger en stark makt i lärarrollen, inte bara genom undervisning och fostran, hävdar hon vidare. Läraren har makt att både definiera och bedöma elever och att skapa inkluderings- och

exkluderingsprocesser som kan spela en stor roll i elevens framtida liv. Velasquez pekar på sambandet mellan kriterierna för AD/HD och de beteenden som utgör ett problem i skolan.

Velasquez (2012) vill genom sin forskning synliggöra och analysera olika interaktionsprocesser och sociala processer i skolan och därmed försöka öka förståelsen för de mekanismer som påverkar dem. ”Grundtanken i avhandlingen är att det är i skolans vardag och i människors konkreta handlingar och praktiker som den pedagogiska verksamheten och relaterade teoretiska och ideologiska innehåll tar sin konkreta form” (s. 44). Studien granskar hur olika maktordningar och kategorier samspelar i dessa identitetsskapande processer. Med större kunskaper inom detta område skulle pedagoger kunna förändra och bredda sitt arbete i klassrummet och på så sätt undvika vanliga pedagogiska återvändsgränder. Det skulle leda till en ökad förståelse för elever i behov av stöd. Det finns en tendens att åtgärder som fokuserar beteendekontroll prioriteras i skolan, framför pedagogiska insatser för att öka elevernas prestationer. Att minska störande beteenden blir det primära. Refererande till Nilholm (2007) pekar hon på vanliga åtgärder i pedagogiken som fokuserar beteende; tydlighet och struktur, passande miljö såsom egen arbetsplats eller liten grupp, tätt samarbete kring eleven mellan hem och rätt bemötande och förhållningssätt ifrån pedagogerna. I praktiken kan det innebära bl. a. skärmar för att separera eleverna, hög lärartäthet, tydliga scheman, små grupper, korta arbetspass och beteendeträning men en brist på ett utvecklat och nyanserat pedagogiskt innehåll.

#### **4.5. Forskning om ”barn i riskzon” i skolan.**

Lundgren (2006) beskriver och analyserar hur barn konstrueras till att bli elever i riskzon i skolan. ”Begreppet ”barn i riskzon” etablerades under 1980- talet...” (s. 32). I ett tidigare uppdrag kring samverkan, för Svenska kommunförbundet, ställde hon sig frågan ”Under vilka premisser kategoriseras elever och varför väljs vissa elever ut och definieras som avvikare? Vem väljer och varför?” (s. 18). Hennes resultat var då att elever konstruerades till barn i riskzon av framför allt lärare, som i sin tur var styrda av de organisatoriska strukturer som skolan utgör. Re-analysen av det materialet är avhandlingens grund.

En utgångspunkt i Lundgrens (2006) avhandling är att elever i riskzon är en diskursiv och kulturellt betingad sanning, en konstruktion i den tid som barnet lever i. De teorier och föreställningar som finns om det ”normala barnet” styr konstruktionen. En annan utgångspunkt är att samhällets behov av styrning påverkar vem som betraktas och kategoriseras som avvikande. ”Studiens övergripande syfte är att beskriva hur barn i skolan kan bli föremål för sociala konstruktioner som tilldelar dem roller som elever i riskzon” (s. 19). Avhandlingens teoretiska perspektiv bygger på Foucaults tankar och syn på makt, kontroll och styrning. Olika experter har genom århundradena fått tolkningsrätt kring vad som ska betraktas som avvikelser och därmed också rätten att besluta om åtgärderna, menar Lundgren. Hon pekar på lärarnas diskursiva makt; ”Som pedagog åtar sig lärare uppdraget för bedömning av elevers kognitiva kunskaper vilket även innebär uppdraget att klassificera/kategorisera barns innanförskap eller utanförskap, vilket sker genom dolda eller öppna handlingar” (s. 28).

Lundgren (2006) argumenterar för att människans identitet är en pågående process. Vi speglar oss i andra människors syn på oss och skapar därmed en bild av oss själva. Identiteten delar vi med andra i en ständigt pågående process där flexibilitet, rörlighet, ansvarstagande och valfrihet blir viktiga faktorer. Skolas uppdrag är både fostran och lärande och den ska förena

gemenskap och individualism. Att korrigera och förändra problematiska och avvikande beteenden har genom århundradena varit ett viktigt uppdrag, menar Lundgren. Att skydda de ”normala” och underlätta arbetet för dem, har liksom tanken att normalisera de avvikande varit argument i den diskussionen. Skolan har både ett myndighetsutövande och ett relationsskapande perspektiv där syftet är att påverka och förändra beteenden. Eleverna ska utifrån sina förutsättningar uppnå såväl kunskapsmål som övergripande mål gällande eget ansvar, social utveckling, normer och värden. Synen på ett livslångt lärande för alla, som nyckel till lycka och privilegier, finns i dag i västvärlden men många ställs utanför och medelklassen är mån om att behålla sin ställning, och kan göra det bl. a. genom val av bostadsområden och skolor. På så sätt blir utbildningssystemet en del av samhällets segregering, hävdar Lundgren och pekar på de nya villkor som gäller i dagens skola och hur de i sin tur påverkar styrning av eleverna.

Enligt Lundgren (2006) bedöms eleven ständigt utifrån synen på normalitet. På uppdrag av samhället jämförs och klassificeras de ständigt i examensprocesser, där lärarens fokus blir avvikelser som ska korrigeras. Avvikelsena dokumenteras, eleverna ”mäts, beskrivs och analyseras” (s. 170) och blir på så sätt fastlåsta i diskursiva föreställningar om dem. ”... varje elev nålas fast vid sin egenhet” (s. 170). Detta är tankar som blir högst relevanta att fundera kring när det gäller elever i särskilda undervisningsgrupper. Målet är att stärka eleven men också att styra till underkastelse. Det finns en tanke om att ”rädda” eller ”stöpa om” eleven genom att belöna det normala och korrigera det avvikande. Avvikelsen är inbyggd i kriterierna för normalitet, menar Lundgren, genom att det fastslås när bestämda mål ska vara uppfyllda, att man ska vara koncentrerad och skapa sitt eget subjekt, såsom systemet bestämmer och skolans yrkesverksamma ska genomföra. Barnet får bära ansvaret för det som systemet inte klarar av och blir därmed konstruerad som ”riskelev” utifrån normaliserande bedömningar, hävdar Lundgren. Diskurser, som inte ifrågasätts, om elevers behov inom skolans strukturer, formar eleverna till ”riskelever”. Elever som går i den särskilda undervisningsgruppen kan enligt resonemanget betraktas som ”elever i riskzon”.

## 5. Metodansats

Syftet med denna studie är att undersöka hur deltagarna i två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i den särskilda undervisningsgruppen. Mitt centrala forskningsintresse har varit hur elevhälsoteamen beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen, inskolningsprocessen till den särskilda undervisningsgruppen, arbetsätt, metoder och mål i verksamheten och återinskolningsprocessen till den ordinarie elevgruppen. Fokusgruppintervjuer har genomförts vid elevhälsoteamsmöte. Vid båda intervjutillfällena spelades intervjuerna in och transkriberades i efterhand.

### 5.1. Fokusgruppintervjuer

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att forskningsintervjuns mål är att producera kunskap, det är ett samtal som har en viss struktur och ett bestämt syfte. Intervjun och diskursanalysen är kvalitativa metoder som fokuserar på situerade aspekter av människans tänkande och handlande i sin kontext. Diskursanalysen intresserar sig för hur människans sociala världar konstrueras av språk och diskursiva praktiker. Kunskapen som kommer fram vid en intervju tolkas av forskaren och man söker efter en mening i samtalet och den sociala praktiken. Kunskapen är därmed också beroende av vilket perspektiv och vilka värderingar forskaren utgår ifrån. Förståelsen av kunskapen måste ske utifrån den kontext, miljö och tid, som den skapas i.

Wibeck (2010) skriver att fokusgruppintervju är en metod vars syfte är att samla in data för forskningsändamål, genom gruppinteraktion. Ämnet för diskussionen är bestämt i förväg av forskaren och skiljer sig därmed från spontana observationer. Intervjun leds av en moderator som i de flesta fall är obekant för deltagarna. Wibeck beskriver fokusgruppintervjun som en intervju där forskaren under en begränsad tid samlar en grupp människor och då diskuterar ett bestämt ämne. Fokus i denna studie har legat på hur elevhälsoteamen resonerar kring de aktuella frågeställningar och därför har en kvalitativ studie utgjort ett självklart val. Engqvist (2009) skriver att en kvalitativ forskningsansats innebär tolkningar av meningar och värderingar. Forskaren tar hänsyn till det sammanhang och den bakgrund som det tolkade är förankrat i. Beskrivningar och tolkningar av det unika och subjektiva ställs före exakta förklaringar och generaliseringar, även om det kan bildas förklarande mönster av kvalitativ forskning. Det är svårt eller omöjligt att bevisa orsaker till ett fenomen men den kvalitativa forskningen kan förklara samband och sannolikheter.

Jag har genomfört fokusgruppintervjuer i två elevhälsoteam, där jag har haft mina forskningsfrågor som utgångspunkt för att leda in deltagarna på diskussioner kring ämnet. Jag har inlett med att ställa öppna frågor kring ämnet. Därutöver har jag haft en rad följdfrågor när diskussionen har avstannat eller om diskussionen har kommit in på andra ämnesområden. Frågorna har varit öppna men strukturerade inom ämnet och har haft som syfte att leda diskussionen vidare. Enligt Wibeck (2010) är en fokusgruppintervju ett gruppsamtal med varierande grad av struktur. Mitt intresse har i denna studie varit att undersöka just dessa elevhälsoteams resonemang och inte hur elevhälsoteam generellt resonerar. Det har varit centralt i diskussionen att inga svar eller diskussionsinlägg är rätt eller fel.

## 5.2. Urval och avgränsning

Olika personalkategorier ingår i studiens två elevhälsoteam; rektor, skolsköterska, psykolog, kurator, studie- och yrkesvägledare och speciallärare/specialpedagog. Det är dessa olika yrkeskategoriers resonemang kring studiens centrala forskningsfrågor som varit av intresse i denna studie. Undersökningsgruppen har därför utgjorts av elevhälsoteam. Att inte hamna i dubbla roller, som forskare och medarbetare har utgjort en grundtanke vid urvalet. Jag har på grund av det valt att inte göra studien i min hemkommun.

Jag har valt att göra några få intervjuer på ett djupare sätt. Att undersöka några enskilda, unika fall, är inte generaliserbart, menar Stukat (2005), utan pekar på att man i en kvalitativ studie i stället söker efter olika kategorier av uppfattningar för att upptäcka mönster och sätt att resonera. Det centrala är att visa på olika uppfattningar och mönster, inte hur vanligt förekommande de är. Stukat poängterar det tidskrävande i transkriberingen och den upprepade genomläsningen av materialet, och att analysen riskerar att bli ytlig om materialet är för omfattande. I stället behöver man uppskatta tidsåtgången för intervjutid, transkribering och analys och relatera det till studiens omfattning, hävdar han. Två fokusgruppintervjuer har utgjort underlag för denna studie. I de två grupperna deltog sammanlagt åtta personer med olika professioner; rektor, skolsköterska, psykolog, kurator, studie- och yrkesvägledare och speciallärare/specialpedagog.

Stukat (2005) refererar till Trost (1997) när han beskriver *bekvämlighetsurval* som en väg att göra sitt urval. Då väljer forskaren de undersökningspersoner som han/hon lättast får tag i, utan att ta hänsyn till om urvalet blir skevt, något som överensstämmer med mitt tillvägagångssätt. Genom att kontakta rektorer via telefon och presentera studien, kunde jag ställa frågan om elevhälsoteamen kunde tänka sig att delta i fokusgruppintervjun. Jag genomförde intervjuerna i de två elevhälsoteam där jag först fick ett positivt svar till att medverka.

Den första rektorn jag kom i kontakt med via telefonen var positiv till att delta. En specialpedagog hade precis slutat sin anställning och teamet skulle ha en studiedag för att resonera om det framtida arbetet. Rektorn tyckte att det var lämpligt att jag kom i början av den studiedagen och startade en diskussion kring den särskilda undervisningsgruppen. Efter den första telefonkontakten mailade jag ett missivbrev (bilaga 1) till rektorn som han delade ut till medlemmarna i teamet. Därefter inväntade jag svar, som via mail bekräftade att teamet hade tackat ja till att delta i studien. Jag kallar teamet från denna skola för "*elevhälsoteam A*".

I det andra fallet var rektorn intresserad av att delta i studien vid den första telefonkontakten, men ville diskutera det med elevhälsoteamet innan hon lämnade besked. Då jag inte fick någon respons på det missivbrev som jag mailade efter telefonsamtalet, tog jag efter några veckor återigen kontakt med rektorn. Hon beskrev att teamet varit bekymrade över anonymitetsskyddet och att de var rädda för att den inte gick att hålla. Rektorn hade dessutom haft en mycket pressad arbetssituation, vilket var anledningen till att hon inte hört av sig. Jag poängterade att ingen kommun eller inga deltagare skulle stå med namn i uppsatsen och rektorn skulle då lyfta frågan en gång till med teamet. Via mail lämnade hon besked att teamet var intresserade av att delta i intervjun och jag fick en lista på åtta deltagare. Jag kallar teamet från denna skola för "*elevhälsoteam B*".

## 5.3. Deltagarna och elevhälsoteamen

Sammanlagt deltog åtta personer i studien. Utav dem var två män och sex kvinnor. Åldersmässigt var deltagarna spridda mellan cirka 30-65 år.

### 5.3.1. De olika skolorna

#### Elevhälsoteam A

Elevhälsoteam A arbetar på en skola som har elever från förskoleklass upp till år 9. Högstadiedelen, år 7-9, har cirka 320 elever. Skolan har en särskild undervisningsgrupp som finns på skolan. I den särskilda undervisningsgruppen, *lilla gruppen*, går mellan sex och sju elever. Elevhälsoteamet består av rektor som är relativt ny på sin nuvarande tjänst, psykolog som har arbetat under många år i kommunen, skolsköterska, kurator och studie-och yrkesvägledare. SYV är yngst av medlemmarna och har endast vikarierat under läsåret. Hon ska sluta till sommaren. Specialpedagogen som var drivande vid tillkomsten av den särskilda undervisningsgruppen och i arbetet runt den, har precis slutat sin anställning och är därför inte med vid intervjun. Tjänsten är ute på annons vid intervjutillfället. Både skolsköterskan och psykologen var delaktiga i arbetet då den särskilda gruppen skapades, för cirka fyra år sedan.

#### Elevhälsoteam B

Elevhälsoteam B arbetar på en 7-9-skola med cirka 480 elever. På skolan finns ingen särskild undervisningsgrupp. Det finns däremot fyra särskilda undervisningsgrupper centralt i kommunen och skolan har för närvarande tre elever som går där. I varje grupp går mellan sex och åtta elever och sammanlagt går det cirka 25-30 elever totalt från kommunen i de fyra särskilda undervisningsgrupperna. Grupperna ligger utplacerade runt om i kommunen, några utav dem centralt i tätorten. Vid fokusgruppintervjun är en skolsköterska och två specialpedagoger/speciallärare närvarande. De presenterar sig som specialpedagog i matematik respektive i svenska. Samtliga har arbetat på skolan under flera år. Skolsköterskan och specialpedagogen i matematik har arbetat längst.

#### Bortfall

I elevhälsoteam A är samtliga medlemmar närvarande vid intervjutillfället. Teamet saknade vid tillfället någon anställd specialpedagog, så den yrkeskategorin är inte representerad. På skola B är rektorn vid intervjutillfället sjukskriven. Ytterligare fyra av de team-medlemmar som skulle deltagit i intervjun kom inte till intervjun. Det är tre personer som deltar. Två är specialpedagoger/speciallärare och en är skolsköterska.

## 5.4. Förberedelse inför intervjun

### 5.4.1. Elevhälsoteam A

Rektor; R, skolsköterska; S, psykolog; P, syokonsulen; SY, kurator; K och jag själv som intervjuar; J, samlas i en konferenslokal utanför skolan. Detta är lokaler som brukar användas av teamet vid studiedagar av olika slag. Jag presenteras för gruppen av rektor och gör sen i ordning inspelningsanordningen. Därefter presenterar jag syftet med studien en gång till och går igenom de forskningsetiska huvudkraven. Samtliga i teamet har läst missivbrevet och är insatta i syftet med intervjun. Jag förklarar att min egen roll som moderator ska vara ganska tillbakadragen men att jag kommer att gå in med frågor om diskussionen hamnar på fel spår eller avstannar. Därefter inleder jag intervjun. Under intervjun går jag in och ställde frågor för

att leda diskussionen in på de centrala forskningsfrågorna. Intervjun, som spelas in, tar cirka 50 minuter.

#### **5.4.2. Elevhälsoteam B**

Specialpedagog/speciallärare i matematik; MA, specialpedagog/speciallärare i svenska; SV, skolsköterska; S och jag som intervjuade; J, samlas i den lokal som teamet vanligtvis sitter i under elevhälsoteammötena. Rektorn är sjukskriven och fyra av de övriga medlemmar som skulle delta är frånvarande. Jag väljer att genomföra intervjun med det tre som kommer till intervjutillfället. Jag poängterar inledningsvis de forskningsetiska kraven och visar missivbrevet, som de inte har sett tidigare, vilket innebär att de inte känner till syftet med intervjun i förväg. Jag förklarar att min egen roll som moderator ska vara ganska tillbakadragen men att jag kommer att gå in med frågor om diskussionen hamnade på fel spår eller avstannar. Därefter inleder jag intervjun. Under intervjun går jag in och ställde frågor för att leda diskussionen in på de centrala forskningsfrågorna. Intervjun, som spelas in, tar cirka 40 minuter.

#### **5.5. Genomförande av fokusgruppintervjun**

Wibeck (2010) beskriver att ju mer moderatören styr och utövar kontroll över gruppen desto mer strukturerad är den. Om deltagarna talar mest med varandra och nästan inget med moderatören räknas intervjun som ostrukturerad. Mitt intresse var att styra in diskussionen på rätt ämne men låta gruppmedlemmarnas i övrigt diskutera ganska fritt, en slags halvstrukturerad intervju. Det primära har framförallt varit *vad* deltagarna talat om, inte *hur*. Som stöd vid fokusgruppintervjuerna använde jag mig av en intervjuguide (bilaga 2).

Jag inledde intervjutillfällena med några enkla öppningsfrågor, där vi presenterade oss för varandra. Wibeck (2010) menar att öppningsfrågorna är till för att deltagarna ska bekanta sig och att de hellre bör handla om fakta än åsikter och attityder. Introduktionsfrågorna som följde på det handlade om erfarenheterna i gruppen av särskilda undervisningsgrupper i stort. Wibeck (2010) skriver att syftet med dessa frågor är att deltagarna ska "bryta isen" och rikta fokus mot ämnet som ska diskuteras. Därefter ledde jag genom några övergångsfrågor kring personernas bild av studien och det missivbrev jag skickat ut, in ämnet på forskningsfrågorna, de s.k. nyckelfrågorna, som enligt Wibeck till antalet bör vara två till fem. Jag hade fyra nyckelfrågor som motsvarade mina fyra centrala forskningsfrågor. I slutet av intervjuen gjorde jag en kort sammanfattning av vad som kommit fram under diskussionen och avslutade med att ställa slutfrågan "Är det något vi har missat?" (Wibeck, 2010, s. 74). Efter det stängde jag av inspelningen och avslutade intervjun genom att tacka deltagarna för deras medverkan.

#### **5.6. Transkription**

Wibeck (2010) framhåller att transkription kan göras på olika nivåer, från helt ordagrant återgivet till skriftspråksbaserad transkription med alla dess konventioner. Conversation Analysis, CA, är en mycket noggrann metod för samtalsanalys. Där är intresset främst riktat mot samtalsstrukturen och mindre mot innehållet i samtalet, skriver Wibeck. Att göra en grov transkription, med särskilt intressanta delar av intervjun mera detaljerade, anser hon är lämpligt om man vill titta på både innehåll och interaktionsstruktur. Syftet och förutsättningarna för arbetet med denna studie stämmer överens med en transkriptionsnivå

mellan Nivå II och III (Linell, 1994) som Wibeck refererar till (s. 93- 96). Vissa delar av intervjuerna, där samtalet har rört sig utanför ämnet, har sammanfattats i en kortare version. De delar som berör ämnet har transkriberats enligt nedan;

- Alla identifierbara ordförekomster återges, även omtagningar, felstarter osv.
- I stort sett har konventionell stavning använts (undantag; dom, mej, dej, nä, preteritum utan ändelser (jobba i stället för jobbade), sa, sån, va i stället för var/vad).
- Längre pauser har markerats med sekunder inom parantes. Ex (3 s).
- Kortare uppehåll i talet har markerats med tre punkter direkt efter yttrandet...
- Stor bokstav eller interpunktion har inte använts.
- Frågetecken har använts vid frågande tonfall i slutet av ett yttrande.
- Vid överlappande tal sätts de överlappande sekvenserna inom hakparantes [ ].
- Starkt betonade ord har markerats med understrykning.
- Skratt har skrivits (SKRATT).

## 5.7. Bearbetning och analys av materialet

Wibeck (2010) menar att det inte finns någon specifik analysmetod som nödvändigtvis måste användas, utan forskaren har frihet att själv prova och förbättra metoder. Det centrala är att komma åt det som sägs i innehållet, utifrån syftet. Om det ofta kommer upp andra ämnen under intervjun kan det innebära att de behöver ingå i analysen medan vissa ämnen har gett så lite information att de inte är meningsfulla att ta med. Analysen bör löpa parallellt med insamlingen av data men Wibeck poängerar vikten av att inte bli allt för påverkad av tidiga mönster utan klara att vara neutral.

Wibeck (2010) skriver att analysen handlar om att koda, dela upp och söka efter mönster i materialet. Det krävs systematiska steg som specificeras och verifierbart resultat som andra också kan komma fram till utifrån materialet. Hon trycker på betydelsen av medvetenhet om sitt eget tillvägagångsätt och att man kan förklara analysen. Systematik och noggrannhet liksom fantasi och flexibilitet krävs, menar Wibeck. Centrala aspekter att ta med i analysarbetet är överensstämmelsen mellan deltagarnas yttrande, tystnadens betydelse, kroppsspråk, gester och tonfall, stimuli som initierar uttalanden, utsagors frekvens, omfattning och intensitet, överlappande tal och förändringar i talmönstret.

Materialet är relativt innehållsrikt då de två intervjuerna sammantaget utgör cirka 90 minuters inspelat material. Vid intervjutillfället antecknade jag de olika deltagarnas namn i den ordning som de pratade i början av intervjun. På så sätt kunde jag känna igen deras röster och skilja dem åt. Jag lyssnade igenom intervjuerna flera gånger i direkt anslutning till intervjutillfällena för att komma ihåg vad som sades och vem som sa vad. Den första intervjun genomfördes i slutet av februari. Efter att jag hade lyssnat på den ett flertal gånger började jag transkriberingsarbetet. Den andra intervjun genomfördes i mitten av mars. Jag hade då inte avslutat transkriberingen av den första intervjun. På så sätt löpte arbetet parallellt med avlyssning och transkribering av de två intervjuerna. Transkriberingsarbetet har fortsatt med återkommande genomlyssning och revidering av materialet.

Wibeck (2010) beskriver ett analys exempel där materialet delas in i delar utifrån ämnesaspekter. Hon menar att det ger en bra översikt av materialet och att det går att urskilja mönster och tendenser. Jag valde att leta efter tendenser i materialet utifrån mina forskningsfrågor; beskrivningar av elever, vägen in i gruppen, arbete och mål i gruppen och



slutligen, vägen ut ur gruppen. Det praktiska arbetet kan gå till på olika sätt. Wibeck beskriver en traditionell metod där man arbetar med sax och färgpennor. I mitt praktiska arbete använde jag mig av överstrykningspennor i olika färger när jag letade efter svar på frågorna. Jag gjorde därefter en sammanställning av svaren på forskningsfrågorna för varje intervju. Sen tittade jag efter mönster som sammanföll eller skiljde sig åt mellan de båda skolorna.

*Hur* deltagarna samtalande med varandra har varit mindre viktigt i denna studie, fokus har legat på *vad* som sagts. Trots detta är det intressant att fundera kring vissa aspekter av hur samtalet gick till. Mina reflektioner kring överensstämmelsen mellan deltagarnas yttrande, tystnadens betydelse, tonfall, utsagors frekvens, omfattning och intensitet och överlappande tal tar jag upp i ett särskilt stycke som jag rubricerar *Deltagarnas samspel i fokusgruppintervjuerna*. Under intervjuerna kom det också upp frågor och områden som inte berörs av forskningsfrågorna men som tog relativt stort utrymme i intervjun. Jag redovisar de ämnesområdena under rubriken *Frågor som deltagarna själva lyfte fram i fokusgruppintervjuerna*.

Wibeck (2010) menar att analysens mål är att lyfta förståelsen för ämnet och dra slutsatser utifrån materialet. Om det allmänt kända bekräftades eller utmanades, om något nytt kom fram och vad det i så fall kan betyda, är frågor forskaren kan ställa sig. Genom att identifiera idéer, åsikter och känslor som återkommer i materialet kan man dra slutsatser och det centrala är mönster, jämförelser och kontraster. Det är viktigt att analysen skildrar den verklighet som andra förstår och upplever, skriver Wibeck.

## **5.8. Reliabilitet, trovärdighet och generaliserbarhet**

Enligt Wibeck (2010) är reliabilitet, att olika forskare som studerar materialet kan komma fram till samma resultat oberoende av varandra, väsentligt. Det är därför viktigt att data redovisas ordentligt så att analysen kan verifieras. Validitet, eller trovärdighet, handlar om att forskaren studerar det man säger sig studera och kallar saker dess rätta namn. Hot mot trovärdigheten vid en fokusgruppintervju kan vara gruppsymp, önskan att göra intryck, artighet, rädsla osv. Viktigt i sammanhanget är att det finns många tolkningar, menar Wibeck. Kvalitativ forskning handlar många gånger om att förklara det redan kända och inte alltid om att hitta nya rön, skriver hon. Tillförlitlig forskning pekar snarare på saker som människor redan misstänkt och inte det de inte haft en aning om, menar hon. Reliabilitet och trovärdighet i studien tillämpas genom de redogörelser som beskriver hur insamling, bearbetning och analys gått till och genom att belysa tolkningarna med citat.

Wibeck (2010) skriver att det resultat som framkommer vid fokusgruppintervjuer inte är statistiskt generaliserbart. Att gå på djupet i ett ämne är fokusgruppsintervjuns intresse, menar hon. Deltagarantalet är litet men metoden ger ett större utrymme för varje deltagare att utveckla sina åsikter. Wibeck lyfter uttrycket "överförbarhet" som innebär att den person som tar emot resultatet av en fokusgruppstudie, är den som får avgöra om det går att applicera i ett annat sammanhang, inte som vid generaliserbarhet, forskaren själv. Syftet med denna studie är inte att dra slutsatser om elevhälsoteam i allmänhet utan att få en djupare förståelse för de värderingar och premisser som ligger till grund för de aktuella deltagarnas uttalanden.

## 5.9. Etiska ställningstaganden

Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa krav innebär i korthet att respondenten får information om studiens syfte och upplägg, att deltagandet är frivilligt och att deltagarna när som helst kan dra sig ur processen. Respondenten samtycker genom sitt deltagande till intervjun och om någon deltagare väljer att avbryta sin medverkan ska hen inte utsättas för påtryckningar. Materialet avidentifieras i rapporten och de uppgifter som är insamlade får endast användas till forskningsändamål.

Informationskravet genomfördes genom att jag vid första kontakten med rektor via telefonen presenterade studiens upplägg, syfte och de etiska kraven ovan. Därefter skickade jag via mail, i direkt anslutning till telefonsamtalet, ut ett missivbrev (bilaga 1) som jag i bad rektor förmedla till elevhälsoteamets medlemmar. Vid intervjutillfället informerade jag om studiens upplägg, syfte och etiska krav innan jag startade intervjun. Materialet är avidentifierat i min uppsats och kommer endast att användas till forskningsändamål.

Kvale och Brinkmann (2009) menar att de etiska frågorna följer med under alla stadier av intervjuundersökningen. All samhällsvetenskaplig forskning bör vara till gagn för både mänskliga och vetenskapliga intressen, hävdar författarna. Det är många frågor som forskaren behöver ställa sig. Leder syftet med studien till kunskapsutveckling och förbättring av människors situation? Har man säkrat konfidentialitet och tänkt igenom personliga konsekvenser för deltagarna? Är transkriberingen korrekt? Hur djupt kan man analysera uttalandena? Kan man verifiera och säkra kunskapen? Vilka konsekvenser kan den publicerade rapporten få för de medverkande?

Syftet med studien är att undersöka hur personal inom två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i särskilda undervisningsgrupper. Jag menar att den kunskap som studien avser att vara delaktig i att skapa, är till gagn för elever i särskilda undervisningsgrupper och för personal i elevhälsoteam. Genom att jag har lyssnat igenom de inspelade intervjuerna ett flertal gånger menar jag att transkriberingen är väl genomarbetad. Genom att ge rika exempel från materialet vill jag verifiera mitt tolkningsunderlag. Jag har funderat mycket kring vilka konsekvenser som rapporten kan få för de medverkande. Mitt syfte är inte att värdera uttalanden som rätt eller fel utan försöka sätta dem i ett sammanhang och visa hur resonemanget då kan låta. Min analys och tolkning av materialet är gjord utifrån de teoretiska utgångspunkter som jag redovisat.

## 6. Resultat

### 6.1. Beskrivning av elever

I fokusgruppintervjuerna beskriver deltagarna eleverna på olika sätt och olika kategorier av elever som går i de särskilda undervisningsgrupperna lyfts fram.

Exempel 1; elevhälsoteam A:

*”från en hemmasittarsituation...” ”lång historik av utredning som tyder på att man kanske till och med är diagnostiserad” ”den här typen av elever inom autismspektrat då” ”barn med diagnoser...” ”problematik... känd av allihopa... det är ju liksom en svår problematik...” ”kommunikativ och social problematik... som är diagnostiserad...” ”elev med lång historia där vi har... inte utredning men...” ”har en diagnos men är en väldigt speciell person... mycket speciell” ”problematiken det är ju livslångt ... med behov utav stöd... säg en autismspektrumstörning” ”måste ha dom under sina vingar” ”drivit runt och hamnat i massa konflikter” ”ett jättesocialt spel som dom inte klarar...” ”dom hänger inte med...” ”dom här eleverna är mycket mer beroende av att förstå varför dom ska göra det” ”alltså många av dom är ju hemma” ”ett annorlunda barn...”*

Elevernas problematik beskrivs av elevhälsoteamet i ganska allmänna ordalag. Eleverna beskrivs bland annat som sårbara, speciella, omogna och känsliga. I intervjun beskriver deltagarna i elevhälsoteam A eleverna främst utifrån diagnoser, vilket pekar på att en medicinsk-psykologisk diskurs dominerar. Det är elever inom autismspektrat som behöver den särskilda undervisningsgruppen, menar flera i elevhälsoteamet. Teamets psykolog är den som lämnar flest beskrivningar av eleverna. Flera deltagare i elevhälsoteam A uttrycker ett omsorgsperspektiv, där eleven behöver skyddas från ett alltför komplicerat sammanhang. Beskrivningarna görs utifrån ett kategoriskt perspektiv, där problematiken förläggs hos eleven och teamet lyfter inte några relationella aspekter av problematiken.

Exempel 2; elevhälsoteam B:

*”en grupp var mer så att säga social problematik och en grupp var mer kanske inlärningssvårigheter...” ”en kanske väldigt stark inlärningssvårighet... det finns ju med asperger och autismhållet och den sortens problematik...” ”man kanske inte sätter en autistisk flicka med en halvkriminell stökande pojke... för att ta extremer så...” ”autismproblematik” ”depression... [skolfobi kanske] man skulle kunna säga eventuellt... skolvägrare...” ”dom har inga betyg men så har dom heller inget stöd hemifrån...” ”han kom inte hit va?” ”när dom inte får betyg härifrån...” ”en del elever fungerar inte nån annan stans än i en liten undervisningsgrupp... det går inte dom klarar inte av och dom kanske inte har stödet hemifrån och... det är bara där det fungerar...” ”hög frånvaro” ”väldigt liten... omogen och han gick ett extra år i årskurs nie tror jag...”*

Elevhälsoteam B beskriver att det är elever med flera svårigheter som behöver stödet från den särskilda undervisningsgruppen. Diagnoser, social problematik, hög frånvaro och inlärningssvårigheter är kategorier som lyfts fram. Perspektivet är också här framförallt kategoriskt/kompensatoriskt och problematiken förläggs hos eleven. Teamen lyfter inte relationella faktorer i sitt resonemang kring problematiken.

## 6.2. Inskolningsprocessen

Elevhälsoteamen resonerar kring inskolningsprocessen och hur det går till när elever placeras i den särskilda undervisningsgruppen.

Exempel 3; elevhälsoteam A:

*"man måste ju va väldigt noga givetvis och söka förståelse för vad det är för svårigheter"  
"den gruppen får inte börja slira... att vi sätter elever där för att vi inte vet riktigt vad vi ska göra [eller...?]" "i skolan så kan man ju uppleva att det finns ett väldigt tryck in hos lärare att ja har elever som är besvärliga..." "... så att det är ju alltså... det är inga grejer som att nu ska vi ta bort elever och så sitter vi där och nickar... det är [välmotiverat] och att dom stora fördelarna som vi ser" "... vi har verkligen jobbat och motiverat och motiverat för att komma in där som vi tror att eleven behöver... och där har funnits ett motstånd 'nä jag tänker inte gå där'" "vi kan va ganska trygga med att det är mycket gemensamt att det ska tänkas på det här sättet..." "ett motstretande för eleverna del"*

Deltagarna i elevhälsoteam A uttrycker att det finns en stor enighet rörande vilka elever som ska gå i den särskilda undervisningsgruppen. De återkommer i resonemanget till vikten av att det är *rätt* elever som placeras i gruppen. Elevernas egen möjlighet att påverka besluten lyfts inte fram i fokusgruppintervjun. Istället beskrivs ett motstånd från eleverna och att de kan behöva övertalas att börja i den särskilda undervisningsgruppen. Föräldrarnas roll lyfts inte heller fram i dialogen. Jag tolkar uttalandena som att teamet har en stor makt över besluten.

Exempel 4; elevhälsoteam B:

*"så får vi göra en samarbetsansökan till CT (Centrala Teamet)... så vi beslutar ingenting, utan det är CT som gör det" "vi har egentligen ingen koll på dom små undervisningsgrupperna..." "våra resurser här är uttömda..." "sista stöten är ju samarbete med CT..." "det är alltid ett långt arbete innan man hamnar i en liten undervisningsgrupp och det tar... och det tar lång tid... och man jobbar mycket med det och... innan vi tar beslut..." "det har ju pågått ända sen lågstadiet... det är ju det vanliga..." "men för oss gäller det ju att göra ett [bra underlag]" "gången är inte att man söker... en särskild undervisningsgrupp utan gången är att man söker [samarbete...]" "dom kollar liksom..." "coach... handledning..."*

Elevhälsoteam B beskriver i intervjun att det är de som ser behoven hos eleverna och då söker ett samarbete med det centrala elevhälsoteamet (CT). Samarbetet med CT kan leda till handledning för personal, coach för eleven eller eventuellt en placering i en särskild undervisningsgrupp, säger deltagarna. Inskolningsprocessen sker i samverkan med CT, det är CT som beslutar om en elev ska skrivas in i den särskilda undervisningsgruppen.

Elevhälsoteam B beskriver att ansvaret för eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna ligger hos det centrala teamet. Min tolkning är att det kan tyda på att man inte arbetar så mycket med åtgärder på organisations- eller gruppnivå när eleven väl går i den särskilda undervisningsgruppen.

## 6.3. Arbetsätt, metoder och mål i gruppen

Vid fokusgruppintervjuerna resonerar deltagarna kring arbetsätt, metoder och målsättningen för den särskilda gruppens verksamhet.

Exempel 5; elevhälsoteam A:

”dom är ju hemma och när vi får in dom i skolan” ”dom växer också även i små steg”  
 ”[och få betyg...]” ”dom ser att dom kan liksom” ”personer som har utbildning och kunskap kring det här så att det blir bra...” ”den personalen hon söker sig till ...” ”jag har stora chanser att kunna komma dit jag vill även att dom här tre åren inte...” ”tryggheten större än sorgen...” ”hon skulle ju drivas ut i diket om hon inte hade fått mer stöd...” ”dom får en bättre koncentration det är inte annat som stör lika mycket” ”ja jag har ganska goda chanser till att komma in på... på det jag önskar” ”jag får lugn och ro här som jag behöver” ”bättre fast ibland så klart lite tråkigare” ”jag kan jobba här på ett helt annat än va jag kan... va jag kan i den stora gruppen.” ”det är mycket lättare att ha dom där föräldrarna med sej...” ”bra överlämning sen... till... till gymnasiet” ”flexibiliteten” ”hur man arbetar” ”strukturerade upplägg” ”man jobbar en stund och sen tar en liten biltur” ”hela det pedagogiska rummet... finns ju alltid en eller två datorer” ”avsevärt mycket bättre personaltäthet...” ”det är ju två rum som man kan vara och det finns ett tredje rum du kan gå in och sätta dig i där du bara kan skärma av dig en stund så...” ”att man bryter ner det till det som dom som dom känner att dom har ett intresse för det blir mycket lättare... det blir mycket lättare att ta på... man får en större förståelse för om det är nåt man kan relatera till det...” ”eleverna får en känsla för sitt sammanhang att vara i” ”delaktigheten” ”man känner att man är i rätt... bland människor som på nåt sätt är lite lik en själv” ”strukturera om och så får man jobba individuellt”

Elevhälsoteamen lyfter i intervjuerna fram som mål att eleverna känner tillhörighet, mår bra, växer och får ett bättre självförtroende i den särskilda undervisningsgruppen. Deltagarna uttrycker också att eleverna får bättre koncentration och större chans till betyg och att komma in på gymnasiet. Ett annat mål som deltagarna lyfter handlar om att bryta elevens ”hemmasittarsituation” och få dem till skolan. Deltagarna i elevhälsoteam A tar upp flexibilitet, struktur, konkret arbetssätt, pedagogiskt material, lokaler, personalkompetens och personaltäthet som viktiga faktorer gällande metoder och arbetssätt. Elevhälsoteam A, som har en egen särskild undervisningsgrupp på skolan lyfter många fler aspekter kring frågor om mål och metoder än elevhälsoteam B. Jag tolkar det som att målsättningen är tydligt förankrad i teamet då den särskilda undervisningsgruppen finns på skolan.

Exempel 6; elevhälsoteam B:

”målet är ju alltid att man ska tillbaka...” ”att få [betyg och]” ”och fått växa i det och kunna klara av sina ämnen och...” ”målet är att komma in på gymnasiet”

I elevhälsoteam B beskriver deltagarna att mycket av besluten och arbetet med den särskilda undervisningsgruppen görs av det centrala teamet (CT). De beskriver inte något kring gruppens arbete. Jag tolkar teamdeltagarnas uttalanden som att de inte är insatta eller delaktiga i det arbetet. Det blir därmed svårt för teamdeltagarna att ha synpunkter eller påverka beslut enligt min tolkning. Eleverna som är placerade i grupperna hamnar långt ifrån skolans sfär och är mera exkluderade.

## 6.4. Återinskolningsprocessen

När jag introducerar frågan om att komma tillbaka till ursprungsklassen beskriver deltagarna återinskolningsprocessen och samarbetet med klassen.

Exempel 7; elevhälsoteam A:

”ute i sina ordinarie klasser... det är väl olika mycket beroende på hur dom klarar av det och vilka bedömningar som vi gör...” ”man tittar på vad som funkar i klassen” ”hur mycket eller

*hur lite den ska va ute... det är ju ett spelande hela tiden...” ”där lilla gruppens personal har en dialog med både elevhälsoteamet och ordinarie lärare” ”korta kommunikationsvägar” ”och det klart att är man erbjuden att gå i lilla gruppen hos oss och det inte heller funkar så finns det ju nånting mer som vi kan värdera tillsammans...” ”jag kan inte tänka mej att tanken är att här ska ni gå för att rehabiliteras och sen ska det va klart...” ”fem olika IM-profiler i kommunen både med individuellt alternativ och yrkesintroduktion” ”när dom här tre åren är över och så där dom få sej en känsla av att det här är bara nu... det kan bli... det kan bli annorlunda och jag har stora chanser att kunna komma dit jag vill” ”börja väldigt tidigt med dom som går i år nie alltså att man börjar att skapa en kontakt med föräldrarna”*

Deltagarna uttrycker att eleverna går in i sin ordinarie klass i olika omfattning. Någon deltagare anser att chansen att återgå till sin ursprungsklass är ganska liten om placeringen är rätt från början. Teamdeltagarna säger i intervjun att det ofta handlar om att eleverna slussas vidare direkt till rätt program på gymnasiet. Ett visst samarbete med ursprungsklassen belyser man men i övrigt är det utslussning mot gymnasiet och i något fall, vidare till en resursskola med bättre resurser. Återslussning till ursprungsklassen är inte prioriterad i uttalandena och elevhälsoteam A beskriver ingen plan för återinskolning.

Exempel 8; elevhälsoteam B:

*”det är ju CT och undervisningsgruppen som bestämmer när det är läge... dom har väldigt täta uppföljningsmöte med hemskolan också att dom gör ehk:er tillsammans med föräldrar och undervisningsgruppen och mentor...” ”elever slussas ju tillbaka att man har kontakt med hemskolan så att säja i varierande grad...” ”det kan ju va så att man är med på gemensamma temadagar idrottsdagar och sånt där så att man har ämnen alltså...” ”så kommer dom från CT och följer med eleverna då som nån slags coach eller...” ”utslussningsplanen håller dom i ja... när dom bedömer att det liksom är...” ”en elev som slussat mot... han är också en nia på väg mot gymnasiet...”*

Elevhälsoteam B lyfte i resonemanget att det är det centrala teamet (CT) som arbetar med frågan, vilket gör resultatet något osäkert. Deltagarna uttrycker, som team A, att det ofta handlar om att slussas vidare till rätt program på gymnasiet. Min tolkning av deltagarnas uttalanden är att arbetet med återinskolningen inte är prioriterat. Behovet av att gå i den särskilda undervisningsgruppen förändras inte menar deltagarna och de beskriver inte något arbete på organisations- eller gruppnivå, för att förändra elevernas förutsättningar i ursprungsklassen.

## **6.5. Deltagarnas samspel i fokusgruppintervjuerna**

När deltagarna diskuterade frågeställningarna vid fokusgruppintervjuerna framkom ibland särskilt intressanta exempel på överensstämmelsen mellan deltagarnas yttrande, tystnadens betydelse, tonfall, utsagors frekvens, omfattning och intensitet och överlappande tal. Jag ger här exempel på sådana sekvenser av yttranden som belyser forskningsfrågorna och kompletterar med ytterligare tolkningar och reflektioner kring frågan.

### **6.5.1. Att skapa konsensus**

Följande utdrag speglar hur deltagarna talar kring en av de inskrivna elever som skolan har. Exempel 9;

MA: *just precis... det handlar ju om depression... [skolfobi kanske] man skulle kunna säga eventuellt... skolvägrare...*

S: *[mmm...] ja... hög frånvaro...*

MA: *kom inte hit alls...*

S: *nä väldigt hög frånvaro... gick väl hela höstterminen nästan...?*

MA: *Ja*

Denna sekvens belyser enligt min reflektion att deltagarna söker överenskommelse i dialogen. Deltagarna går in, överlappar och stöttar varandras uttalanden och på så sätt växer dialogen fram och deltagarna kommer fram till konsensus. I detta exempel kommer man fram till vad elevens problematik är.

### 6.5.2. Otydlighet kring inskrivningsförfarandet

Dialog kring inskrivningsförfarandet:

Exempel 10;

J: *men själva inskrivningsförfarandet då...? sker det genom...? hur går det till då?*

(4 s)

S: *ehh... jag tänker... ehh... vi har ingen inskrivnings... på det sättet egentligen utan man tillhör sin klass... man har en klasstillhörighet...*

R: *men är det en form av anpassad-studiegång-beslut då...?*

S: *[ja... aa... det är...]*

R: *[då är det ju] ett beslut där vi har haft en dialog med föräldrarna på ett möte... beslut om anpassad studiegång och anpassningen består av särskild undervisningsgrupp... då är det ju jag som fattar beslutet... sen är det ju det pedagogiska upplägget... för just den eleven... hur mycket eller hur lite den ska va ute... det är ju ett spelande hela tiden...*

S: *[mmm... mmm]*

R: *[uppfattar jag det som] där lilla gruppens personal har en direktdialog med både elevhälsoteamet och ordinarie lärare... va jobbar ni med nu? vilket block är ni nu? skulle det kunna funka nu? nä kanske inte eller kanske... att man har den dialogen ... det är ju väldigt korta kommunikationsvägar i varje fall...*

J: *men jobbar ni med åtgärdsprogrammet där då?*

(3 s)

J: *... tänker jag... har man det som ett verktyg liksom med tydliga mål i åtgärdsprogrammet...?*

R: *ja jag kan konstatera... för ja jag... vi har en tjej som jobbar speciellt med att stötta ordinarie lärare med utveckling av åtgärdsprogram och uppföljning och hon och jag sitter klockan två varje fredag och tittar igenom att jag faktiskt får skriva på dom... jag vet att det är flera av dom eleverna som är inskrivna i lilla gruppen har åtgärdsprogram...*

J: *mmm... men inte alla?*

R: *det vet jag... det kan jag inte svara på... men jag hoppas det ska ju vara så... det ska ju vara så... jag kan inte svära på det faktiskt"*

Deltagarna i elevhälsoteam A beskriver ingången till den särskilda undervisningsgruppen på olika sätt; både att eleverna inte skrivs in i egentlig mening utan hör till sin klass och att eleverna är inskrivna i gruppen. Det är oklart om alla elever i gruppen har ett åtgärdsprogram men däremot beskrivs en dialog med föräldrar vid ett beslut om anpassad studiegång. Sekvensen belyser den oklarhet som råder kring inskrivningsförfarandet, enligt min tolkning. I dialogens samspel försöker deltagarna komma fram till hur det går till. Lite längre fram i intervju när rektor säger att eleverna *är* inskrivna i gruppen säger ingen av de andra något

annat. Min tolkning är att det inte finns någon tydlig gång vid inskrivningen. Det hörs inte i resonemanget att deltagarna har diskuterat frågan tidigare.

### 6.5.3. Förhandling om makt

Följande utdrag handlar om vem som har makten vid inskrivningen.

Exempel 11;

J: *vem har störst makt att ta det beslutet?*

R: *den ligger hos rektor... den ligger bara hos rektor*

J: *den formella makten ja... men om man tänker efter hur processen går till då... är det du som har den?*

R: *ja det påstår jag och hoppas verkligen att det är så.*

J: *mmm...*

R: *här är ju extremt tydligt... .. den gruppen får inte börja sliira... att vi sätter elever där för att vi inte vet riktigt va vi ska göra... [eller... ?]*

P: *[alltså] nää... det är riktigt... men... men makt tycker jag nog att jag har så att säga i att företräda elevens behov... när vi prata om (ohörbart) då va ju jag kanske den enda som riktigt såg hela problematiken som har funnits där (ohörbart) det här måste vi prata om nu... då va det ju ett litet glapp mellan rektorer så då kände jag ju ett ansvar...*

J: *va menar du med glapp?*

P: *det var [rektorsbyte...]*

R: *[rektorsbyte]*

J: *jaja...*

P: *innan R kom så har vi haft... vikarierande rektor och... så där så... det va absolut tvunget att hon... att hon inte kastades ut i en stor klass utan fick börja där utifrån den... utifrån det jag tycker är viktigt att det... det är bättre att börja i en liten grupp och sen slussas ut än att göra tvärs om...*

R: *men det är ju helt [riktigt P...]*

P: *[så makt och] makt... det...*

Utdraget speglar hur gruppdeltagarna förhandlar och kommer fram till konsensus. Trots att deltagarna har ganska olika syn på maktfördelningen inledningsvis, avslutas dialogen i samförstånd. Jag tolkar exemplet som att det kollegiala samförståndet är av vikt för deltagarna.

### 6.5.4. Otydligheter om återinskolning

Jag frågar vid fokusgruppintervjun hur länge eleverna går i gruppen. Tystnaden är påtaglig och ingen av de övriga deltagarna går in och svarar.

Exempel 12;

J. *hur länge går eleverna i lilla gruppen...?*

(4-5 s).

(mummel)

P: *hela tiden...*

Ingen av de andra deltagarna går in och svarar på frågan utan i stället leder någon in diskussionen på en annan fråga. Min tolkning av utdraget, tillsammans med exempel 7, är att det inte finns någon uttalad plan för återinskolningsarbetet.



### 6.5.5. Elevernas placering legitimeras

Denna sekvens belyser hur deltagarna beskriver nyttan med gruppen och hur deltagarna stöttar varandras uttalanden.

Exempel 13;

SY: *och dom växer också även i små steg dom blommar ju ut till att bli större i sej själva av att va... va i lilla gruppen och det är ju positivt...*

K: *[och få betyg...]*

SY: *[ja men precis]... dom ser att dom kan liksom... det är kul*

I en annan sekvens ser man också exempel på överlappande tal och överensstämmelse i teamet, när man förklarar ett skeende.

Exempel 14;

SV: *[så jobbar man ju på det...]*

MA: *[ja det är ju målet]... så jobbar man ju på det och så kommer dom från CT och följer med eleverna då som nån slags coach eller...*

Jag tolkar dessa sekvenser som att deltagarna i båda teamen söker överenskommelse i sina dialoger. Genom överlappande tal, där deltagarna går in och stöttar varandras uttalanden växer dialogen fram och deltagarna kommer fram till konsensus. I dessa exempel handlar det om målen med verksamheten.

## 6.6. Frågor som deltagarna själva lyfte fram i fokusgruppintervjuerna

Under intervjuerna kom det upp några frågor och områden som inte berörs av forskningsfrågorna men som tog relativt stort utrymme i intervjun. Jag belyser dem genom ett antal citat som jag reflekterar över.

### 6.6.1. Den särskilda undervisningsgruppens berättigande

Flera yttranden i elevhälsoteam A rör sig kring ämnet som har med den särskilda undervisningsgruppens vara eller inte vara att göra.

Exempel 15;

R: *... för det har ju varit väldigt kritiserat och vi har pratat mycket om inkludering och va är egentligen det osv... men vi kan ju konstatera efter den skolinspektionen att det här är helt okej... det är helt i sin ordning att bedriva den här typen av verksamhet... vi fick ingen kritik och det kändes väldigt tryggt eftersom vi ser ju att det är [det här dom] behöver ha...*

S: *[jaa]*

Exempel 16;

R: *... nu har vi en ny grundskolechef som återigen supportar och bekräftar att det här är bra och som vill göra det här ännu bredare och bättre... det finns så många elever som faller utanför på något sätt..."*

Exempel 17;

K: *jag tänker... det här som vi pratar inkludering det... erkänn det va så där ifrågasatt när vi (ohörbart) och då nånstans tänker jag så här... dom här barnen dom är ju exkluderade när*

*dom är hemma alltså många av dom är ju hemma och när vi får in dom i skolan så är dom exkluderade... skolan är ju en friskfaktor när man går hit*

Exempel 18;

*R: ... jag upplever att det finns en stolthet i huset för att vi har den här och att den funkar bra... för varje gång någon annan skola frågar oss om plats det är ett tecken på att dom inte har organisatoriska, ekonomiska eller pedagogiska förutsättningar för att göra det... men vi har det... det bekräftar att vi gör nånting som är bra...*

Uttalandena handlar om den särskilda undervisningsgruppens vara eller inte vara. Jag tolkar dem som att deltagarna strävar efter att förklara och försvara den särskilda undervisningsgruppen. Jag upplever att teamdeltagarna är väl medvetna om de inkluderingssträvanden som uttrycks i styrdokument och debatt och att de finns med som bakgrund till uttalandena. Uttalandena belyser ett kategoriskt sätt att se på skolans och elevens svårigheter och de åtgärder det leder till, enligt min tolkning.

### **6.6.2. Elevernas stigmatisering och sorg**

I flera yttranden beskriver syokonsulenterna eleverns reaktioner och uttalanden som hon möter i sin yrkesroll.

Exempel 19;

*SY: ... men sen är det ju ofta... ett motstretande för eleverna del... att placeras då i en... dom tycker inte att det är ett bra alternativ för att man är inte... ha... man blir inte som dom andra man kommer inte in på ett nationellt program och dessutom är det uppdelat på ett av skolhusen...*

Exempel 20;

*SY: ja precis och det... det är mycket sånt prat att 'jag vill gärna praktisera tre gånger i veckan men jag vill inte gå där så att då ski... struntar jag i det alternativet'*

Exempel 21;

*SY: ... hon längtar ju till... till gymnasiet och få en annan tillhörighet än va... än va hon känner just nu för att hon tror att det kommer att passa henne bättre än dagsläget*

Exempel 22;

*SY: ... när dom här tre åren är över och så där dom får se en känsla av att det här är bara nu... det kan bli... det kan bli annorlunda och jag har stora chanser att kunna komma dit jag vill även att dom här tre åren inte... eller fler år... inte är...*

Exempel 23;

*SY: 'jag får lugn och ro här som jag behöver' för nånstans tror jag dom landar i det ganska fort att det här är ju bättre fast ibland så klart lite tråkigare kanske och det är inte bra i alla aspekter så men just 'jag kan jobba här på ett helt annat än va jag kan... va jag kan i den stora gruppen'...*

Jag tolkar det som att syokonsulenterna i sina uttalanden speglar ett dilemmaperspektiv, hon märker att eleverna känner sig stigmatiserade och att de känner sorg över det. Hon beskriver problematiken mera utifrån gymnasiet. Jag tolkar det som att det är problematiskt att allt för tydligt lyfta att skolans egen lilla grupp skulle kunna innebära samma känslor för eleverna. I dialogen lyfter de övriga deltagarna framförallt den trygghet och stöttning som eleverna får i den lilla gruppen. Deltagarna strävar efter konsensus och SYV är relativt ny på skolan, vilket kan göra det svårare att uttrycka en avvikande mening, enligt min tolkning.

## 7. Diskussion

### 7.1. Metoddiskussion

Fokusgruppintervjuer innebär att forskaren genom att lyssna till en gruppinteraktion, går på djupet kring ett särskilt ämne (Wibeck, 2010). Då syftet med studien har varit att lyssna till elevhälsoteams resonemang kring den särskilda undervisningsgruppen framstår fokusgruppintervjun som den mest lämpliga metoden. Jag använde mig under intervjun av en intervjuguide för att ha stöd när diskussionen behövde styras in på ämnesområdet. I övrigt valde jag som moderator att inte ta så stort utrymme i samtalet utan hålla mig i bakgrunden. Genom att inleda intervjun med att be deltagarna berätta om den särskilda undervisningsgruppen kom deltagarna in på ämnet och frågeguiden behövde inte användas mer än nödvändigt, utan endast som minnesstöd för mig som moderator. Det upplevde jag som en fördel då diskussionen på så sätt flöt lättare och var mindre styrd än vid en strukturerad intervju.

En nackdel med fokusgruppintervjuer är att genomförandet och transkriberingen är tidskrävande vilket inte möjliggör ett stort underlag. Jag har genom att göra två intervjuer anpassat studiens underlag efter förutsättningarna och upplever att det har skapat möjlighet att gå på djupet i det material som intervjuerna utgör. Situationen vid en intervju kan också innebära att deltagarna känner rädsla eller oro över att uttrycka sig. Jag har tagit med den aspekten vid mina tolkningar av deltagarnas yttranden. Då det ena elevhälsoteamet endast bestod av tre personer saknades i den diskussionen flera yrkesprofessioner. Likaså hade det teamet inte fått kännedom om studien i förväg av orsaker som låg utanför min kontroll. Jag gjorde bedömningen att ändå genomföra intervjun och tycker att det kom fram intressant material från den. Dock kan materialet ifrån elevhälsoteam B kännas något begränsat. Att inte flera yrkeskategorier fanns med utgör en svaghet i materialet från elevhälsoteam B.

### 7.2. Resultatdiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i den särskilda undervisningsgruppen. Centrala frågeställningar har varit resonemanget kring beskrivningen av eleverna, inskolningsprocessen, arbetssätt, metoder och mål och slutligen utslussningsprocessen från den särskilda undervisningsgruppen.

Deltagarna i elevhälsoteamen beskriver elever som inte anses passa in i den ordinarie undervisningen. Dilemmat att vissa grupper av elever inte anses göra det har följt med igenom historien (Egelund et al. 2006). Även i dag är särskiljande åtgärder vanligt och på skolverkets hemsida ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) står att antalet elever som går i särskilda undervisningsgrupper uppgår till i genomsnitt omkring 3 % i de högre årskurserna. De fokusgruppintervjuer med elevhälsoteam som redovisas här, resonerar kring elever i särskilda undervisningsgrupper på de högre stadierna. Det är problematiskt att elever särskiljs ifrån den ordinarie klassen menar textförfattarna i Salamanca-deklarationen (Svenska Unesco, 1996). Olikheter och skillnader mellan människor är normalt och därför ska undervisningen anpassas till de olika behoven och inte tvärtom. I styrdokumentet (Lgr 11, SFS 2010:800) uttrycks samma inkluderingsintention men det ges också utrymme för särskiljande lösningar. Hjärne och Säljö (2013) skriver att det har en stor betydelse för en elevs framtida skolkarriär, hur skolans företrädare resonerar kring elever och de olika åtgärder det leder till. Haug (1998) menar att exkluderade elever ofta hamnar i en marginaliserad position både i skola men även senare i livet. Det har därför varit av intresse att lyssna till deltagarnas resonemang och sätta det i relation till vilket specialpedagogiskt synsätt som kan ligga till grund för yttrandena.

### 7.2.1. Den inkluderande skolan och specialpedagogiskt perspektiv

Det är i år 20 år sedan man från olika länder samlades i Salamanca och formulerade den välkända deklARATIONEN (Svenska Unesco, 1996). Intentionen att bedriva en inkluderande undervisning för alla elever som står formulerad där och som uttrycks i begreppet *en skola för alla* (Egelund et al., 2006, Emanuelsson, 2008, Haug, 1998, Persson 2007a, 2007b) är inte en intention som är självklar utan den måste hela tiden diskuteras. Debatten om skolan står i dag högt på agendan i medierna. Skolan har både ett lärandeuppdrag, ett omsorgsuppdrag och en sorteringsfunktion, menar Säljö (2000) och skolans professionella har att ta beslut i många komplexa frågor. Persson (2007a, 2007b) skriver att olika elevsyn och olika specialpedagogiska perspektiv påverkar hur verksamheten utformas och vilka åtgärder man väljer. Vid min analys av yttranden från intervjuerna har jag reflekterat kring vilket specialpedagogiskt synsätt som präglar samtalen. Min tolkning är att båda elevhälsoteamen visar på ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt (Emanuelsson, 2008, Nilholm, 2007, Persson, 2007a, 2007b, Haug, 1998). När deltagarna resonerar kring svårigheter och problem som gäller eleverna i den särskilda undervisningsgruppen förläggs svårigheterna framförallt hos eleven.

Diagnoser är vanligt förekommande i dagens skola. Giota och Emanuelsson (2011) visar i sin studie att de flesta rektorer anser att elevers behov av stöd främst är individbundet och att medicinska diagnoser har en viktig roll vid tilldelningen av särskilt stöd. Velasquez (2012) menar att den medicinska diskursens dominans är problematisk då den inte tar hänsyn till kontextens betydelse. I stället leder den till ett kategoriskt synsätt där problematiken förläggs hos eleven. Hon studerar själv elever med diagnosen AD/HD i ett socialt sammanhang. Diagnoser är problematiskt menar också Hundeide (2006) och skriver att både psykologisk och pedagogisk testning kan vara av ondo för eleven genom att de kan leda till negativa utvecklingsvägar. Giota och Emanuelsson (2011) hävdar att ett skäl till att bilda särskilda undervisnings-grupper är att klassen ska "befrias" från störande elever. Velasquez (2012) pekar i sin forskning på sambandet mellan beteenden som är relaterade till skolans krav och kriterier för AD/HD-diagnos. Elever med diagnosen AD/HD är en utmaning för skolan och placeras ofta i särskilda undervisningsgrupper, skriver hon. Sett ur detta perspektiv är det problematiskt att elevhälsoteamen hade ett så uttalat kategoriskt synsätt. Värt att notera är att inget av teamen särskilt tydligt lyfter fram begreppen utåtagerande eller störande beteende i sitt resonemang. I stället uttrycks problem och svårigheter i intervjuerna främst utifrån en psykologisk-medicins diskurs där diagnoser har en framträdande roll. I elevhälsoteam A är den medicinska diskursen tydligast medan deltagarna i team B resonerar om både diagnoser, psykosocial problematik och inlärningssvårigheter. Deltagarna i team B lyfte fram att kombinationen inlärningssvårigheter och dåligt stöd hemifrån är en kategori av elever som behövde den särskilda undervisningsgruppens stöd. Det tyder på att sociala förutsättningar spelar en roll i sammanhanget.

Persson (2007b) menar att de olika specialpedagogiska perspektiven inte utesluter varandra utan mer kan ses som mentala konstruktioner där skillnader mellan ideal och verklighet pekas ut. I elevhälsoteamens diskussioner hörs även resonemang som kan sägas utgå ifrån ett dilemmaperspektiv (se också Nilholm, 2007). Deltagarna tar upp svårigheter och dilemman med att ge det särskilda stödet inom klassens ramar. Klasstorlek och ekonomi är några faktorer som deltagarna lyfter i det resonemanget. Elevernas behov av lugn miljö, möjlighet till samlad kompetens och särskild pedagogik är faktorer som bättre kan erbjudas i den särskilda undervisningsgruppen, uttrycker flera av deltagarna. Olika behov och intressen ställs mot varandra och blir ett dilemma menar bland andra rektor i elevhälsoteam A. Han uttrycker

att den särskilda undervisningsgruppens verksamhet är kostsam och ibland ställs emot andra behov i diskussioner på skolan. Hans uppgift blir då att hantera dessa dilemman på ett klokt och rättvist sätt och att värna om de elever som går i gruppen. Syokonsulenten i elevhälsoteam A lyfter fram andra dilemman när hon diskuterar fördelar och nackdelar med den särskilda undervisningsgruppen. Att inte få studiero eller bra betyg ställs mot exkludering och stigmatisering i hennes resonemang. Sett utifrån ett dilemmaperspektiv är det av vikt att inte framställa ett perspektiv som det rätta. Det är viktigt att ta hänsyn till den komplexitet och de olika intressen som ställs emot varandra när beslut ska fattas i skolan. Centrala frågor i arbetet är vem som ska bestämma, vilket perspektiv som är utgångspunkten och vilka konsekvenserna blir av besluten.

Elevhälsoteamen som jag undersökte uttryckte att eleverna hade svårt att hantera den vanliga skolans krav och förväntningar. De diskuterade däremot inte kring hur dessa krav och förväntningar skulle kunna förändras för att bättre möta alla elever. Den dolda läroplanen (Broady, 2007) avser de krav och förväntningar som skolan har på alla elever och hur de kraven skapar sociala kategorier och identiteter som är relaterade till genus, etnicitet och klass. Många elever har svårt att leva upp till de förväntningar som skolan ställer. Hundeide (2006) menar att vi tolkar elevens agerande utifrån våra fördomar och elevens förståelse av sig själv påverkas av vårt bemötande. Elever från miljöer som sämre klarar skolans krav och förväntningar blir bemötta därefter enligt det. Velasquez (2012) pekar i sin forskning på kopplingen mellan genus, etnicitet och klass och funktionshinder såsom AD/HD- diagnos när elever placeras i särskilda undervisningsgrupper. Att synliggöra de interaktionsprocesser och de sociala processer som pågår i skolan blir centralt för att öka förståelsen, kunskapen och möjligheten till förändring, menar hon.

Karlsson (2007) och Velasquez (2012) belyser båda att interaktionen i klassrummet förbises i beskrivningar av elever i särskilda undervisningsgrupper. Karlsson (2007) menar att det saknas kunskap om vad som sker i den särskilda undervisningsgruppen och de konsekvenser det får för eleverna. Deltagarna i denna studie nämner bland annat bättre struktur, annan pedagogik, större trygghet och ökade möjligheter till betyg när de resonerar kring arbetssätt, metoder och mål som är bättre i den särskilda undervisningsgruppen än i den ordinarie klassen. Tryggheten var ett framträdande tema i framförallt elevhälsoteam A:s resonemang. Deltagarna i båda elevhälsoteamen resonerar alltså främst utifrån ett kategoriskt/kompensatoriskt perspektiv. Min reflektion är att de ger uttryck för en omsorg om eleverna i den särskilda undervisningsgruppen och att utgångspunkten i resonemanget är att placeringen är en nödvändighet för att inte eleven ska fara illa. Placeringen innebär också, enligt deltagarnas uttalanden, en möjlighet för eleverna att lyckas bättre och få större möjligheter i framtiden. Deltagarna uttrycker inte att placeringen skulle vara till för att eleven är ett hinder för de andra i klassen. Däremot lyfter deltagarna inte fram möjligheter att organisera verksamheten på andra sätt. De resonerar inte kring att förändringar i organisation eller grupp skulle kunna ge andra och bättre lösningar för eleverna. De nämner inte heller faktorer som har med interaktion i klassen, lärarens roll eller annat i den ordinarie klassens inlärningsmiljö, när de resonerar kring elevens placering i den särskilda undervisningsgruppen. Yttrandena speglar en syn där problemen framför allt är bunden till eleven och huruvida skolans krav och förväntningar skapar svårigheter för elever är inte framträdande i resonemanget. Ett mer relationellt perspektiv skulle kunna ge fler verktyg i resonemanget enligt min tolkning.

### **7.2.2. Makt och kategorisering och elevhälsans roll**

I min studie fann jag att elevhälsopersonalen beskrev elevernas skolsvårigheter utifrån ett bristperspektiv, där problemen framförallt förklarades utifrån elevens egenskaper och brister. Karlsson (2007) skriver att det är vanligt att elever i särskilda undervisningsgrupper definieras med olika egenskaper och brister. Hjörne och Säljö (2013) menar att kategoriseringar som förklarar och beskriver elevers svårigheter och de olika åtgärder som det leder till, spelar en stor roll hur väl en elev lyckas, kunskapsmässigt och socialt. De värderingar och normer en skola har, har alltså stor betydelse för elevens framtid. Foucault (1987) menar att vi ordnar världen i våra tankar genom kategoriseringar och att den kunskap kategoriseringarna utgör är beroende av maktaspekter. Vetenskaperna "skapar" på så sätt sanningar i samverkan med olika maktapparater, hävdar han. Lundgren (2006) menar också att begreppet "elever i riskzon" är en diskursiv och kulturell konstruktion som styrs av teorier och föreställningar om det "normala barnet". En utgångspunkt är att samhällets behov av styrning påverkar vem som kategoriseras som avvikande. Elevhälsoteamet har stor makt att kategorisera elever som blir placerade i en särskild undervisningsgrupp vilket också avspeglas i denna studie. Den samlade elevhälsans roll är att främja elevers lärande och utveckling mot utbildningens mål. Elevhälsan ska ha ett friskperspektiv som fokuserar friskfaktorer framför det sjuka och trasiga och som ser kontextens betydelse enligt den nya skollagen (SFS 2010:800).

Guvå (2010) hävdar att det är en stor skillnad mellan praktik och teori när det gäller elevhälsans arbete. I de två aktuella elevhälsoteamen förklaras svårigheterna främst ifrån ett sjukperspektiv och det förebyggande arbetet får inget utrymme i resonemanget. Båda teamen har tagit skollagens nya benämning "elevhälsoteam" men resonemanget domineras av ett patogent perspektiv. Deltagarna lyfter framförallt svårigheter och svagheter hos eleverna i diskussionen. Det både- och perspektiv som Guvå pekar på, där man tittar både på elevens och också omgivningens svårigheter kan dock emellanåt skymta i resonemanget. De yttranden som uttrycker att det är ett långt arbete innan en elev placeras i en särskild undervisningsgrupp och att deltagare känner sig säkra på att rätt elever placeras i gruppen, skulle kunna tyda på ett både- och perspektiv. Dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007) menar att skolans verksamhet är oerhört komplex och att den många gånger förenklas i en fokusering på antingen ett kategoriskt/kompensatoriskt synsätt eller ett kritiskt perspektiv. Min reflektion är att ett mer salutogent perspektiv skulle kunna leda till ett förändrat resonemang i elevhälsoteamen. Andra förklaringsmodeller till problem som uppstår skulle kunna leda till större bredd kring vilka olika åtgärder elevhälsoteamen kan se för elever i behov av särskilt stöd. Ett större fokus på det förebyggande arbetet och på friskfaktorer skulle kunna minska de behov av särskilda undervisningsgrupper som finns i dag, är min slutsats.

### **7.2.3. Inskrivning och utslussning**

Karlsson (2007) skriver att kunskapen om vägen in i den särskilda undervisningsgruppen är begränsad. I denna studie beskrivs inskrivningsprocessen till den särskilda undervisningsgruppen olika av de två teamen. I elevhälsoteam A är den processen relativt otydlig även om teamdeltagarna uttrycker att de känner sig trygga med att rätt elever går i gruppen. Huruvida eleverna verkligen skrivs in eller om de har ett åtgärdsprogram som visar på den åtgärden är otydligt i resonemanget. Elevhälsoteam B beskriver att det finns en gång in i de särskilda undervisningsgrupperna som det centrala teamet (CT) har kontroll över. Elevens eller föräldrarnas roll vid beslut om särskild undervisningsgrupp lyfts inte fram vid någon intervju. I resonemanget beskrivs att det ibland behöver ske ett motivationsarbete när eleven

ska börja i den särskilda undervisningsgruppen. Det skulle kunna tolkas som att elever ibland övertalas till den åtgärd som skolan anser är den bästa.

Återskolningsprocessen från den särskilda undervisningsgruppen lyfts inte fram av något av teamen. Elevhälsoteam B menar att det centrala teamet håller i såväl in- som utslussning och att det är de som har en plan för det arbetet. De planerna beskrivs inte av elevhälsoteam B, vilket kan vara en fara anser jag. Det kan innebära att eleverna hamnar långt ifrån den vanliga skolan och att "problemet" blir det centrala teamets. Vägen tillbaks skulle på så sätt kunna vara svårare. Å andra sidan har deltagarna i det teamet inte så goda kunskaper om de elever som för tillfället är placerade i de särskilda undervisningsgrupperna. Den oklara bilden av de eleverna kan bero på att det var flera ur teamet som inte var närvarande vid intervjun. Elevhälsoteam A beskriver inte någon tydlig återinskolningsplan. Ingen av teamen lyfter frågor på grupp- och organisationsnivå när det gäller återinskolning eller i övrigt. Det är främst utslussning mot gymnasiet som lyfts i resonemanget. Målet att komma in på gymnasiet liksom att få elever som är "hemmasittare" att komma till skolan, beskrivs också av båda teamen.

Att bli kategoriserad som en elev i en särskild undervisningsgrupp blir enligt Lundgren (2006) en diskursiv sanning. Hon pekar på de professionellas makt att kategorisera. Att se identitetsskapandet som en pågående process skulle innebära en annan ingång till diskussionen, tänker jag. Då får frågor som stigmatisering, lärares förväntningar och kamrateffekt en annan dignitet. Min tolkning är att när resonemanget inte lyfter frågor om utskolning och utslussning kan det innebära att eleverna har stora svårigheter att lämna gruppen när de väl börjat i den. Likaså tolkar jag det som att det kan vara en fara att inskrivningsförfarandet är otydligt. Även om personalgruppen känner sig trygg i att rätt elever går i gruppen kan det vara problematiskt att inte se gången tydligt. Jag tänker att gången in i gruppen har betydelse för utslussningen. Att vara klar över vilka orsaker och problem som ligger till grund för en placering i en liten undervisningsgrupp kan också innebära ett annat arbete med lösningar på problematiken. Ett tydligare fokus på gruppen och organisatoriska förändringar skulle innebära att det skapades större möjligheter att återgå till klassen.

#### **7.2.4. Sociokulturellt perspektiv på lärande och utveckling**

Synen på hur lärandet går till skiljer sig åt. Att se kunskapen som en neutral och sann avbildning av verkligheten eller som att den samspelar med handling och argumentation i den sociala kontexten, ger skilda sätt att agera och tänka. När en elev hamnar i en särskild undervisningsgrupp innebär det ett lärande för eleven. Enligt ett sociokulturellt synsätt (Säljö, 2000) lär vi oss i olika situationer och genom såväl misslyckanden som framgångar. *Vad* vi lär oss i olika sammanhang är en viktig fråga snarare än *om* vi lär oss. I de fall det innebär en känsla av misslyckande för en elev att placeras i en särskild undervisningsgrupp är det så eleven förstår situationen och det blir ett lärande i sig. Elevhälsoteamet beskrev vid några tillfällen att de fick arbeta med att motivera en elev att börja i den särskilda undervisningsgruppen. Haug (1998) framhäver den stigmatisering och negativa självbild som en exkludering kan innebära för en elev. Att tydligare ta med det perspektivet i resonemanget skulle kunna innebära att andra lösningar kommer fram i diskussionen. En lösning som på ett plan kan ge eleven mera stöd och trygghet kan på ett annat plan betyda en stark känsla av misslyckande. Det kan i sin tur prägla den fortsatta utvecklingen för eleven.

Karlsson (2007) menar att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ställs utanför i många sammanhang samtidigt som en strävan efter inkludering finns. I fokusgruppintervjuerna framkom det resonemang kring integrering och exkludering. Då elevsynen framförallt visade på ett kategoriskt synsätt var inte integreringsperspektivet det centrala. I resonemanget framträdde en dekontextualiserad syn på lärande. Eleverna behövde lära sig saker för framtiden och för att komma in på gymnasiet och deras möjligheter att göra det var större i den särskilda undervisningsgruppen, uttryckte deltagarna. Vad eleverna lär sig om sig själva eller att de ställs utanför de sociala processer som pågår i klassen var inget deltagarna resonerade om. Det dubbla uppdrag som skolan har genom sitt lärande- och fostransuppdrag och sitt sorteringsuppdrag blir här synligt i elevhälsoteamens resonemang. Eleverna sorteras inför gymnasieutbildningen in på rätt spår, enligt min tolkning.

Hjörne och Säljö (2013) lyfter att skolan ställer olika krav på eleverna, att tillägna sig kunskaper och färdigheter är inte det enda. Den dolda läroplanens (Broady, 2007) ställer krav som inte alltid är synliga men som många elever har svårigheter att klara av. De kraven innebär också ett lärande enligt ett sociokulturellt perspektiv. Eleverna lär sig hur en lyckad elev är och vilken status olika grupperingar har, vilket framkommer i resonemanget som framförallt SYV i elevhälsoteam A för. Hundeide (2006) menar att människan är mångfacetterad och kan förändras mera än vi tror utifrån olika situationer och personer. Han skriver att det innebär en social kategorisering att få en diagnos. Den påverkar både omgivningens förväntningar och agerande och elevens egen uppfattning om vilka möjligheter han/hon har. Det innebär att tiden i den särskilda undervisningsgruppen betyder lärande på många olika plan för eleven. I fokusgruppintervjuerna resonerade man främst kring det dekontextualiserade lärandet, med kunskapen som en neutral och sann avbildning av verkligheten, som skulle ge eleverna bättre betyg och större chans att komma in på gymnasiet.

### **7.2.5. Kommunikationen och samspel**

Jag fann i studien att deltagarna stävade efter konsensus och att de uttryckte förståelse för varandras uttalanden. Ingen valde att ifrågasätta eller be om förtydliganden även om uttalandena var kortfattade eller otydliga. Genom att vi är med i olika sociala praktiker skapar vi förståelse för en aktivitet och hur den är strukturerad. Vi följer de mönster som förväntas och vi återskapar på så sätt praktiken som vi ingår i. Enligt ett sociokulturellt synsätt sker detta lärande både i den särskilda undervisningsgruppen och i elevhälsoteamen, menar jag. Att vi är situerade i dessa sociala kontexter har stor betydelse för hur vi kan uppfatta oss själva. Säljö (2000) skriver om hur kommunikativa mönster får starkt fäste och blir svåra att förändra i den värld som skolan utgör. Det blir därför av vikt att skapa ett diskussionsklimat i elevhälsoteam där förändrade tankemönster får möjlighet att framträda. På så sätt kan teamen lättare se olika orsaker till problemen och därmed andra lösningar. Att fundera kring vad elever lär sig i den särskilda undervisningsgruppen handlar då inte endast om kursinnehållet. Vad de lär sig om sig själva är minst lika centralt. Skolans professionella måste lösa de dilemman som uppstår i skolans vardagliga verksamhet. Ekonomiska resurserna och olika intressen ställs emot varandra i den dagliga verksamheten så skolans uppdrag är komplext. Att ändå lyckas skapa förutsättningar för djupgående diskussioner där dessa olika faktorer lyfts fram och analyseras i elevhälsoteam känns som en central uppgift för skolan.



### 7.2.6. Fortsatt forskning

Pendeln svänger i samhället och olika politiska inriktningar ger olika perspektiv på skolan och de svårigheter man där stöter på. Olika administrativa och politiska beslut påverkar förutsättningarna i skolan och olika diskursers makt och påverkansmöjligheter har stor betydelse för beslutsfattandet. Ett betygssystem som är målstyrt och ökade krav på diagnostisering är faktorer som får betydelse för den specialpedagogiska verksamheten och för inkluderingsprocessen. Velasquez (2012) menar att det behövs en större kunskap om hur olika utsorteringsprocesser av elever i skolan går till. Att elevhälsan gör grundliga analyser vid en placering i en särskild undervisningsgrupp är av vikt, anser jag. Likaså att ständigt utvärdera och analysera konsekvenserna av placeringen och aktivt arbeta med åtgärder på grupp och organisationsnivå för att undvika inlåsningseffekter och stigmatisering. I det fortsatta arbetet är det av betydelse att elevhälsoteamen också får möjlighet att reflektera över sitt eget resonemang och sina förgivettaganden.

Forskning kring den särskilda undervisningsgruppen är utifrån detta av stort intresse och det finns i nuläget inte någon klar bild av den verksamheten. Hjärne (2011) och Karlsson (2007) menar att det finns lite forskning om särskilda undervisningsgrupper. Ute i skolorna finns det många särskilda undervisningsgrupperna och elever i behov av stöd har ökat både nationellt och internationellt (Hjärne, 2011; Karlsson, 2007). Elevhälsoteamens personal uttrycker i denna studie att den särskilda undervisningsgruppen är en bra och nödvändig lösning som kommer eleverna till gagn. Utifrån detta skulle ytterligare fokusgruppintervjuer kring ämnet i elevhälsoteam behöva göras för att få ett större underlag för slutsatser och analys. Intervjuer med elever som haft sin skolgång i en särskild undervisningsgrupp skulle utgöra ett bra komplement till fokusgruppintervjuer med elevhälsoteam. På så sätt skulle forskningen kunna göra jämförelser mellan de professionellas och elevernas uttalanden. Fortsatt forskning och utökade möjligheter för de professionella i skolan att ta del av den är centralt enligt min tolkning. Då skulle den särskilda undervisningsgruppen kunna utgöra en organisatorisk lösning som hela tiden analyseras, utvärderas och omvärderas. För den enskilda eleven kan den då vara en lämplig lösning under en period då dess fördelar överväger nackdelarna.

## Referenslista

- Björck-Åkesson, E. (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 85-99). Stockholm: Vetenskapsrådet; [www.vr.se](http://www.vr.se)
- Broady, B.(2007). Trettio år efteråt – ett återbesök hos den dolda läroplanen. *KRUT, nr 3*, s. 7-100.
- Den dolda läroplanen (2013-03-10). I *Wikipedia*. Hämtad 2014-04-14 från [www.wikipedia.org/wiki/Den\\_dolda\\_läroplanen](http://www.wikipedia.org/wiki/Den_dolda_läroplanen)
- Eek-Karlsson, L. (2012). Förgivettaganden och utmaningar. I E. Elmroth (Red.), *Normkritiska perspektiv – i skolans likabehandlingsarbete* (s.11-27). Lund: Studentlitteratur.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber AB
- Emanuelsson, I. (2008). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I B. Andersson & L. Thorsson (Red.), *Därför inkludering* (s. 10-22). [www.spsm.se](http://www.spsm.se)
- Emanuelsson, I. (2006). Betyget godkänt i en obligatorisk skola för alla. I Forsberg, E. & Wallin, E. (Red.), *Skolans kontrollregim- ett kontraproduktivt system för styrning* . Stockholm: HLS.
- Engqvist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. Stockholm: Nordstedts
- Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.
- Giota, J. & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorerers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. Göteborg: RIPS: Rapporter för Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 1. [www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips](http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips)
- Gustafsson, B. (2009) Den dolda läroplanen och skolsvårigheter – en analys av forskning. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning* (s. 319-340). Lund: Studentlitteratur
- Guvå, G.(2010) *Elevhälsans retorik och praktik* [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Haug, P. (1998). *Pedagogiska dilemma: Specialundervisning*. Skolverket
- Heimedahl Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. ([www.spsm.se](http://www.spsm.se)).
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella rama för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

- Hjörne, E. (2011). Livet i en särskild undervisningsgrupp. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Göransson och C. Nilholm (Red.), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan* (s. 131-150). Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Doktorsavhandling, Linköpings Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: University Press
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007a). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2007b). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson (Red), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52-65). Stockholm: Vetenskapsrådet; [www.vr.se](http://www.vr.se)
- SFS 2008:587. (2008). *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. (2010). *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultatet i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- Stigland, M. (2004). *Framgångsalternativ. Mötet i skolan mellan utanförskap och innanförskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unesco. (1996). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Svenska Unescorådets skriftserie nr 4/96.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp* Doktorsavhandling, Studies in Education Uppsala. ISBN 978-91-554-8293-0. Västerås: Edita Västra Aros.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [www.vr.se](http://www.vr.se)

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.*  
Lund: Studentlitteratur

# Bilaga 1

Missivbrev



## GÖTEBORGS UNIVERSITET INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

XXX den 11/2-2014

*Jag heter Eva Fosselia Wiklund och jag går sista terminen på specialpedagogprogrammet i Göteborg. Under våren kommer jag att arbeta med min magisteruppsats. Jag är intresserad av att genom fokusgruppintervjuer lyssna till hur elevhälsoteam resonerar kring den särskilda undervisningsgruppen i olika frågor.*

*Vid en fokusgruppintervju är det lämpligt med en grupp på mellan fyra till sex personer. Min roll som forskare är då att vara moderator. Det innebär att jag kommer att leda diskussionen genom att presentera ämnet och vid behov även gå in med stödjande frågor. Om diskussionen glider iväg ifrån ämnet kommer jag också att gå in och återkoppla till det ursprungliga ämnesområdet. I övrigt kommer jag att lämna ordet fritt till deltagarna. Det är viktigt att poängtera att jag själv inte har eller söker några "rätta" svar.*

*Jag kommer att spela in diskussionen för att sedan kunna lyssna igenom den och transkribera delar av den i mitt analysarbete. Det finns tydliga etiska krav vid en forskningsstudie. Ni ger ert samtycke genom att delta och materialet kommer att avidentifieras. Det innebär att inga namn på personer, skola eller kommun kommer att finnas med i uppsatsen. Materialet kommer inte att användas till annat än forskningsändamål. Jag hoppas att jag genom detta brev lämnat tillräckligt tydlig information om studien. Ni får gärna kontakta mig om ni har några frågor.*

*Det är frivilligt att delta i studien. Jag är tacksam om ni hör av er i god tid om gruppen får förhinder eller om gruppens medlemsantal blir färre än fyra.*

*Med vänlig hälsning  
Eva Fosselia Wiklund  
Tel: XXX*

## Bilaga 2

### *Intervjuguide fokusgruppintervju;*

Syftet med studien är att undersöka hur personal inom två elevhälsoteam resonerar kring elever och verksamhet i särskilda undervisningsgrupper.

Följande frågeställningar är centrala i studien;

- Hur beskrivs elever som går i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskrivs inskrivningsprocessen till den särskilda undervisningsgruppen?
- Vilka metoder, arbetsätt och mål uttalar elevhälsoteamen för verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen?
- Hur beskriver elevhälsoteamen arbetet med återinskolningsprocessen?

### *Berätta om den särskilda undervisningsgruppen på skolan;*

#### *1. Vilka elever går i gruppen?*

*(Antal? Vilken årskurs? Kön?) Hur det kommer sig att eleverna är i den särskilda undervisningsgruppen? Vilka särskilda skäl finns till placeringen? Vad har skolan gjort för insatser och åtgärder i klassrummet innan beslut tas? Vilka **behov** finns hos de eleverna som går i gruppen? Vilka **kriterier** gäller för att en elev i svårigheter ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp?*

#### *2. Hur går det till när en elev ska börja i gruppen?*

*Hur går det till när en elev skrivs in i den särskilda undervisningsgruppen? **Vem bestämmer** att eleven ska gå där? Vem har störst makt över vem som ska flyttas till en särskild undervisningsgrupp? Hur samverkar man med **föräldrarna**? Vilken påverkansmöjlighet har **eleven** själv?*

#### *3. Vilka mål, arbetssätt och pedagogik finns det för gruppen?*

*Vad skiljer arbetet i SU-gruppen från klassens arbete? Hur lång tid går eleverna i genomsnitt i den SU-gruppen? Vilka **förändringar** förväntar man sig sker för eleven? I vilken omfattning har eleven kontakt med sin klass under tiden i SU-grupp?*

#### *4. Hur kommer eleven tillbaka till sin klass?*

*Hur går arbetet med **återinskolningen** till? Tidsplan? Vad innebär begreppet **inkludering** i sammanhanget? Hur tänker ni kring **"en-skola-för-alla"** kopplat till den särskilda undervisningsgruppen? Hur ska eleven nå målen?*