



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Kunskapsbygge och vägledning i elevhälsans praktik

Ett utvecklingsarbete genom aktionsforskning

Malena Olofson

Examensarbete:	30 hp
Program:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2015
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT15 IPS PDA162:1

Abstract

Examensarbete:	30 hp
Program:	Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2015
Handledare:	Karin Rönnerman
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT15 IPS PDA162:1
Nyckelord:	Specialpedagogik, Elevhälsa, Praktiknära kunskapsbildning, Aktionsforskning, Praktikarkitekturer

Syfte

I studien har ett utvecklingsarbete i elevhälsans mötespraktik studerats. Utifrån de nya riktlinjer och dokument som föreligger för verksamheten elevhälsa har studiens syfte varit att följa och dokumentera vad som händer i dess praktik då, 1) elevhälsans praktik studeras inifrån och 2) ett elevhälsoteam arbetar med policydokument kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter. Tre frågeställningar har präglat studien: Vad händer i elevhälsoteamets mötespraktik under utvecklingsarbetet? Hur används dokumentet i fråga under möten? Vilken kunskap utvecklar teamet under utvecklingsarbetet?

Teori

Studiens ansats är aktionsforskning. Ambitionen är att både förstå och utveckla den egna praktiken. Aktionsforskningsansatsen kombineras med det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 1999) hämtat från specialpedagogisk teoribildning. Vidare används teorin om praktikarkitekturer (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Grootenboer & Bristol, 2014a) som verktyg för att både beskriva elevhälsans mötespraktik och analysera olika typer av arrangemang som formar och formas av elevhälsans praktik.

Metod

Studiens metodologi består av utvecklingsarbetet och forskningsprocessen. Utvecklingsarbetet är kopplat till skolans systematiska kvalitetsarbete med ökad måluppfyllelse som prioriterat mål och har inneburit att förändringar har initierats och genomförts i elevhälsans mötespraktik. Forskningsprocessen är ett bidrag till praktiknära kunskapsbildning och syftar till att tillsammans med praktiken nå en djupare kunskap om den. Det datamaterial som samlats in och analyserats utgörs av ljudinspelningar från elevhälsoteamsmöten och enkäter.

Resultat

Hur elevhälsouppdraget förstås påverkar det som sker i elevhälsans mötespraktik. Studien visar att rektor och teammedlemmar, under utvecklingsarbetet, reflekterar kring den egna praktiken när det läser vägledningstexten om elevhälsans uppdrag. En lärandeprocess initieras i vilken en gemensam förståelse kring elevhälsans förebyggande och främjande uppdrag fördjupas. Teamets förståelse om en förbättrad mötespraktik sammanfattas i form av tre riktningar: 1) En plattform för samarbete och ömsesidigt lärande, 2) Elevnära probleminventering och 3) Från individer till dilemman med elevhälsoperspektiv.

Innehållsförteckning

INLEDNING	9
SKOLAN SOM RISK ELLER SKYDD	9
ELEVHÄLSOUPPDRAGET - EN PEDAGOGISK UTMANING	10
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	11
RELEVANS	12
DISPOSITION	12
DEL I - UTGÅNGSPUNKTER	17
ELEVHÄLSANS RETORIK	17
<i>Begreppet Elevhälsa i skolan</i>	17
<i>Elevhälsans föregångare och framväxt</i>	17
<i>Åtgärdande, förebyggande och hälsofrämjande arbete</i>	19
CENTRAL STYRNING	20
<i>Regelverk och riktlinjer</i>	20
<i>Tillsyn</i>	21
<i>Riktade satsningar</i>	22
<i>Vägledning genom policydokument</i>	22
<i>Elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter</i>	23
LOKAL FÖRSTÅELSE	24
<i>Den specialpedagogiska yrkesrollen i ett elevhälsoteam</i>	24
<i>Tidigare aktioner 2011-2014</i>	24
TIDIGARE FORSKNING	33
<i>Elevhälsans praktik</i>	33
<i>Praktiknära kunskapsbildning</i>	37
DEL II - TEORI OCH METODOLOGI	43
TEORETISKT RAMVERK	43
<i>Aktionsforskning - en ansats att förbättra praktiken</i>	43
<i>Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet</i>	45
<i>Praktikarkitekturer</i>	46
STUDIENS UTVECKLINGSPROCESS	48
<i>Förutsättningar</i>	48
<i>Aktionen</i>	49
STUDIENS FORSKNINGSPROCESS	50
<i>Val av frågeställningar</i>	50
<i>Deltagare</i>	50
<i>Datainsamling</i>	50
<i>Bearbetning och analys</i>	51
<i>Etiska dilemman</i>	52
<i>Studiens trovärdighet och giltighet</i>	54
DEL III - RESULTATBESKRIVNING OCH ANALYS	57
MÖTESPRAKTIKEN I TRE DIMENSIONER	57
<i>Språk - elevhälsans semantiska rum</i>	58
<i>Aktiviteter - elevhälsans fysiska tidsrum</i>	61
<i>Relationer - elevhälsans sociala rum</i>	62
<i>Sammanfattande översikter</i>	65
PROJEKTET ELEVHÄLSOTEAMSMÖTE	66
<i>Riktning 1: En plattform för samarbete och ömsesidigt lärande</i>	67
<i>Riktning 2: Elevnära probleminventering</i>	68
<i>Riktning 3: Från individer till dilemman med elevhälsoperspektiv</i>	69
<i>Sammanfattande översikt</i>	70
MÖTESPRAKTIKENS ARKITEKTURER	70
<i>Kulturellt diskursiva arrangemang</i>	71

<i>Materiellt ekonomiska arrangemang</i>	73
<i>Sociala och politiska arrangemang</i>	75
<i>Sammanfattande översikt</i>	77
DELAKTIGHET, KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE	77
RÖSTER INIFRÅN	79
AVSLUT	82
DISKUSSION	82
<i>Praktik, retorik och styrning</i>	82
<i>Elevhälsans mötespraktik i ljuset av tidigare forskning</i>	84
<i>Kunskapsbildning i elevhälsans praktik</i>	87
<i>Elevnära implikationer</i>	90
ATT STUDERA SIN EGEN PRAKTIK	91
<i>Den dubbla rollen</i>	91
<i>Studiens värde och giltighet</i>	92
FRAMTIDA UTSIKTER	93
REFERENSLISTA	95
LOGGBÖCKER OCH EGNA ARBETEN	103
BILAGA	105

INLEDNING

INLEDNING

Skolan som risk eller skydd

Idag tillbringar barn och unga i genomsnitt 4000 dagar i skolan. Det är en lång tid för alla barn och kanske upplevs den som särskilt lång för de som av olika skäl inte finner sig tillrätta i skolmiljön. I bästa fall kan skoltiden fungera som ett skydd för de barn som av olika anledningar riskerar att utveckla ohälsa. Möjligheter som eleverna möter kan understödja och stärka en positiv utveckling mot utbildningens mål, trots att förutsättningar varierar (Vinnerljung, Berlin & Hjern, 2010). Tyvärr förekommer flera exempel där skoltiden tvärtom utgör en risk. För vissa elever visar sig vardagen i skolan istället utlösa eller bidra till utanförskap och ohälsa (SOU 2010:79). Elevernas möjligheter och förmågor här och nu, men även framåt, begränsas. Det kan handla om elever som befinner sig i svårigheter eller erfar att de på olika sätt misslyckas i mötet med skolans sammanhang och krav. Återkommande upplevelser av misslyckanden riskerar att leda till lågt självförtroende och problemskapande beteenden (Kungliga vetenskapsakademien, 2010, s. 3). Tillstånd vilka, i sin tur, visar på ökad risk för sämre kamrat- och lärarrelationer, ännu svagare prestationer samt begränsade fortsatta studiemöjligheter. Erfarenheter från skoltiden framstår forma varierade skolkarriärer på ett relativt förutsägbart sätt.

För att lyckas främja skolan som skyddsfaktor räcker det inte att visa på elevers varierade förutsättningar och skilda möjligheter. Utbildningens kontext och förmåga att möta variationer behöver också synliggöras och problematiseras. Skolinspektionen (2014) har granskat kommuners arbete med att möta elevers skilda möjligheter. Samordning och en breddning av individfokus stöds. I granskningens slutsatser påtalas vikten av att det främjande arbetet hänger ihop och utförs på olika nivåer. Att stärka och utveckla det som händer i klassrummet är inte tillräckligt då undervisningen inte ses som isolerad. Undervisningen är snarare kopplad till exempelvis skolan i stort, rektors ledarskap och huvudmannens ansvar. Brister i skolsystemets olika praktiker och samverkan dem emellan begränsar förutsättningarna för ett framgångsrikt arbete.

I mötet mellan å ena sidan elevers varierade förutsättningar och å andra sidan utbildningens villkor blir det som sker i den enskilda skolans praktik därför viktigt och intressant. Fungerar den vardag som eleverna möter som ett skydd genom att främja hälsa, lärande och utveckling? Om så inte är fallet, vad sker i en skolans praktik för att åstadkomma en förändring?

Skilda yrkesgrupper som är verksamma i skolan har till uppgift att tillsammans arbeta för att alla barn både mår bra och utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det är ett gemensamt uppdrag som förväntas berikas av att de som arbetar i skolan har olika roller och perspektiv både i mötet med eleverna och i mötet med utbildningens villkor. Skolans elevhälsa är den verksamhet som enligt Skollagen (SFS 2010:800) har ett särskilt uppdrag att utifrån ett brett och samlat elevhälsoperspektiv förebygga elevers ohälsa och främja deras lärande och utveckling. Vad som sker i en skolas elevhälsopraktik och vad som hindrar och möjliggör olika yrkesgruppers arbete med det gemensamma uppdraget är denna studies kunskapsintresse.

Elevhälsouppdraget - en pedagogisk utmaning

Våren 2014 publicerar Skolverket och Socialstyrelsen ett vägledningsdokument för elevhälsan (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014). I en inledande och tongivande rubrik lyfts elevhälsan fram som en resurs i arbetet med en hälsofrämjande skolutveckling. Med detta förstärks hälsoarbetets betydelse. Elevhälsans uppdrag vidgas och formuleras som en del i en långsiktig skolutvecklingsprocess. Att tillsammans med pedagogisk personal nära elevers arbets- och lärandemiljö skapa en så positiv och stärkande skolvardag som möjligt ska prioriteras i en sådan process. Genom vägledningsdokumentet deklarerar de båda myndigheterna vikten av samverkan och lokalt utvecklingsarbete för att främja elevers hälsa, lärande och utveckling. Att i och genom ett främjande arbete ta utgångspunkt i elevers möte med skolans olika sammanhang samt betona gemensamt arbete, förknippas med ett socialt och relationellt perspektiv på lärande (Emanuelsson, 2012). Processer som exempelvis inriktas mot utvecklandet av lärmiljöer, arbetssätt och strukturer samt elevers ökade delaktighet.

Att framhäva skolans betydelse för elevers hälsa, lärande och utveckling för in frågor kring elevens rätt och skolans ansvar. Elevers lagstadgade rätt till en tillgänglig utbildning (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2015) förknippas med skolans kompensatoriska uppdrag vilket kan sammanfattas med att brister bör kompenseras och skillnader uppvägas. Detta formuleras i Skollagen (SFS 2010:800) enligt följande:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS 2010:800, 1 kap 4§)

Uppdraget att kompensera för elevers olika förutsättningar placerar återigen skolmiljön högt upp på agendan (Skolverket, 2003). Frågor som aktualiseras är exempelvis på vilket sätt praktiken uppväger skillnader i elevers hälsa, lärande och utveckling, och på vilket sätt den begränsar elevernas möjligheter att tillgodogöra sig utbildningen. Alla barn och unga har rätt till en likvärdig utbildning, men det betyder inte att alla får det (Sernhede, 2013, 29 april). Ett generellt mått på utbildningens likvärdighet är antalet elever med gymnasiebehörighet. Skolans komplexa verksamhet, och hur väl det kompensatoriska uppdraget infrias, riskerar att kokas ned till jämförbara siffror kring betyg och tester. Med mätbara resultat följer ofta till synes självklara lösningar på odefinierade problem.

Dyson och Millward (2000) belyser ett grundläggande dilemma i skolans system. Skolan ska ge alla elever liknande kunskaper samtidigt som barns olika behov kräver att undervisningen anpassas till dessa skilda behov. Både Nilholm (2012) och Ahlberg (2013) beskriver dilemmat som den stora pedagogiska utmaningen. Skolans praktik och de som arbetar där kommer alltid att utmanas i att hantera det faktum att alla elever har olika erfarenheter, förutsättningar, intressen och behov. Föreställningen om att elever är lika är dock starkt rotad och underhålls både av skolans professionella och genom yttre påverkan. Specialpedagogisk forskning och verksamhet förväntas på olika sätt lösa dilemmat kring elevers olikhet. Förväntningar som Ahlberg (2013) menar bygger på en värdegrund som prioriterar prestation före lika värde. I praktikens insatser tar det uttryck i en ökad användning av nivågruppering och särskilda undervisningsgrupper (Emanuelsson & Giota, 2011). Haug (1998) problematiserar tanken att tillsätta extra resurser genom särskild tillrättalagd specialundervisning för att förstärka individens "brister". Specialundervisningen bygger på kartläggning av det enskilda barnets problem, vilket han hävdar är en social konstruktion som riskerar att osynliggöra den ordinarie undervisningens villkor, möjligheter och brister. Att

använda prestation som grund för individuell bedömning i en obligatorisk utbildning betraktas dessutom som problematiskt utifrån både ett etiskt och demokratiskt perspektiv. Alternativet att istället prioritera lika värde förutsätter respekt för den enskilda eleven och kräver att skolan förändras med sikte på att alla elever ska få den respekten. Emanuelsson (2012) menar att nyckelfrågan handlar om de krav och förväntningar som ska gälla i lärandesituationen, samt vilka förutsättningar som ges för att infria dessa.

Gerrbo (2012) uppmärksammar vardagliga situationer som utgör särskilda riskmoment för en skolas elever. Det är fenomen som exempelvis raster, vikarier eller lärarbyten, rutin- eller schemabrytande verksamhet, elevaktivt arbetssätt (med mindre tydlig inblandning och ledning av lärare), förflyttningar och studieövergångar som är kritiska. En beredskap för och flexibilitet i sådana problemskapande situationer ses som central. I praktiken utgörs ett främjande arbete av ett nära lärarskap, relationsbyggande stunder i avskildhet lärare-elev samt att som lärare göra sig delaktig i elevens situation.

Vad som sker i praktiken, vare sig det handlar om elevers lärande, undervisningen eller elevhälsa, kan synliggöras och utvecklas genom systematiska och beprövade arbetssätt. En rad modeller för hur förbättrings- och kvalitetsprocesser ska bli framgångsrika finns att tillgå (Berg & Sherp, 2003; Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö & Rönnerman, 2004). Modellerna har olika perspektiv och erbjuder stöd i hur man kan lägga upp och genomföra utvecklingsarbete. Ahlberg (2013) erbjuder ingen modell, men riktar fokus mot lärares undervisning och deras reflekterande samtal med specialpedagoger och forskare som verktyg för en kvalitetsutvecklingsprocess. Det är ett tillvägagångssätt som överensstämmer med aktionsforskning. Betydelsen av att skapa stödstrukturer på olika nivåer i ett utvecklingsarbete är en viktig slutsats. Strukturerna, som kan vara sociala, didaktiska eller organisatoriska, behöver bli tydliga och översättas till direkt handling i skolans vardagliga praktik. Handlingarnas effekt på elevers lärande och delaktighet är det som ska vara i centrum.

Genom att studera ett utvecklingsarbete som sätter elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter i fokus vill jag synliggöra och utforska vad som sker i mötet mellan elevhälsans praktik, teori och retorik. I utvecklingsarbetet tar jag avstamp i aktionsforskning och inverkar i praktiken genom en aktion, vilket innebär att nya handlingar tillförs.

Syfte och frågeställningar

Utifrån de nya riktlinjer och dokument som föreligger för elevhälsan är studiens syfte att följa och dokumentera vad som händer i praktiken då, 1) elevhälsans praktik studeras inifrån och 2) ett elevhälsoteam arbetar med policydokument kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter. Mina frågeställningar är:

- Vad händer i elevhälsoteamets mötespraktik under utvecklingsarbetet?
- Hur används dokumentet i fråga under möten?
- Vilken kunskap utvecklar teamet under utvecklingsarbetet?

Relevans

Studiens kunskapsobjekt är ett utvecklingsarbete i elevhälsans praktik. Mitt intresse är hur praktiken förstås och förbättras i mötet med policydokumentet *Vägledning för elevhälsan* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014).

Elevhälsans praktik skrivs fram som betydelsefull i processen att förbättra elevers lärande och delaktighet i skolan (SFS 2010:800). Fokus för skolans utvecklingsarbeten ska vara ökad måluppfyllelse för alla elever. De elever som elevhälsan ofta kommer i kontakt med är på ett eller annat sätt utelämnade till skolans insatser för att nå framgång, de är i behov av anpassningar och stöd i eller utanför skolan. Skolinspektionen (2012) påpekar att skolans ”analys av och diskussion om koppling mellan kvalitetsarbetet, framgångsfaktorer i undervisning enligt forskning och elevernas resultat behöver förstärkas.” (s. 34). Det är betydelsefullt att elevhälsans samlade professioner bidrar med fler perspektiv på elevens behov, och därför är dess praktik särskilt intressant i skolans kvalitetsarbete för att öka elevernas måluppfyllelse. Varje skola och varje elev har lagstadgad tillgång till elevhälsans professioner, vilket innebär att dess praktik är mycket utbredd. På nationell nivå finns förutsättningar att genom lokalt främjande elevhälsoarbete i Sveriges alla kommuner möjlighet att förbättra vardagen i skolan för de elever som av olika anledningar riskerar att utveckla ohälsa.

Förutsättningar för det ledarskap som pågår i den samlade elevhälsans praktik har sedan år 2010 reglerats genom Skollagens paragrafer (SFS 2010:800) och Skolinspektionens ställningstaganden efter tillsyn av verksamheten. Enskilda professioner (som skolsköterska, läkare och psykolog) innefattas även av andra lagtexter än skolans, ex hälso- och sjukvårdslagen och socialtjänstlagen. På nationell nivå regleras och främjas elevhälsans praktik, nu vägleds den även av Skolverket och Socialstyrelsen (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014). På lokal nivå tolkas och utövas ett praktiktäna ledarskap. Forskning kring vad som sker i mötet mellan nationell och lokal nivå, samt vilken kunskap som utvecklar praktiken har jag inte hittat. Denna studie är ett sådant bidrag till kunskap om elevhälsans praktik.

Disposition

Utöver *Inledning* och *Avslut* är arbetet disponerat i tre delar.

Den första delen utgör en *Utgångspunkt* till utvecklingsarbetet och studien av detta. I den presenteras yttre och inre förutsättningar som inverkat på och föranlett arbetet. De yttre består av dels den retorik som präglar elevhälsan som verksamhet och begrepp, och dels den styrning som utövas på nationell nivå. Dessa avsnitt rubriceras *Elevhälsans retorik* och *Central styrning*. Därefter följer de inre förutsättningarna som påverkat utvecklingsarbetet. Som praktiker bär jag med mig en mängd erfarenheter av elevhälsa, på liknande sätt är föreliggande studie länkad i den lokala praktiken. I avsnittet *Lokal förståelse* redogörs för mina erfarenheter och de processer som följts av tidigare aktioner. Utgångspunkterna avslutas med ett bidrag till inblick i *Tidigare forskning* som behandlar elevhälsa samt praktiktäna kunskapsbildning.

I den andra delen beskrivs *Teori och metodologi* kring både studiens utvecklingsarbete och forskningsprocess. Avsnittet inleds med ett *Teoretiskt ramverk* där ställningstagande kring arbetets aktionsforskningsansats och det kommunikativa relationsinriktade perspektivet redovisas. En presentation av teorin om praktikarkitekturer ingår också här. Efter ramverket

beskrivs metodologin. Arbetet är en studie i vilken ett utvecklingsarbete i elevhälsans praktik har iscensatts och studerats. De två huvudrubrikerna är *Studiens utvecklingsarbete* och *Studiens forskningsprocess*. Uppdelningen bidrar till att synliggöra ansatsens dubbla syfte, dels att utveckla praktiken och dels att studera förändringsprocessen. Avsnittet som redovisar forskningsprocessen behandlar flera betydelsefulla punkter som exempelvis etiska dilemman samt studiens trovärdighet och giltighet.

Den tredje delen utgörs av *Resultatbeskrivning och analys*. Elevhälsans mötespraktik beskrivs först i *tre dimensioner* som uppdelat i ett semantiskt, fysiskt och socialt rum. Därefter som ett *projekt*, det vill säga elevhälsoteamsmöte. Dessa inledande avsnitt är att betrakta som beskrivande inblickar i praktiken, medan det senare innehållet som rubriceras *Mötespraktikens arkitekturer* och *Delaktighet, kommunikation och lärande* står för en fördjupad analys kring praktikens villkor. Den tredje delen avslutas med ett avsnitt som redovisar deltagarnas tankar om mötena under utvecklingsarbetet, *Röster inifrån*.

DEL I
UTGÅNGSPUNKTER

DEL I - UTGÅNGSPUNKTER

Studier och utvecklingsarbete sker inte i ett isolerat sammanhang. För att synliggöra kontexten väljer jag att dela in studiens utgångspunkter under fyra rubriker; *Elevhälsans retorik*, *Central styrning*, *Lokal förståelse* samt *Tidigare forskning*. Genom att presentera dessa avsnitt tillsammans vill jag visa på praktikens breda sammanhang och belysa olika förutsättningar som inverkar på utvecklingsarbetet och studien av det.

Elevhälsans retorik

Flera statliga utredningar behandlar elevhälsa som idé, hur dess praktik *bör* vara organiserad och vilka problem den *förväntas* lösa.

Begreppet *Elevhälsa* i skolan

Elevhälsa som begrepp har flera innebörder. Hylander (2011a) beskriver tre olika betydelser; *elevers hälsa*, de *personer* som arbetar med elevhälsa samt den *verksamhet* som dessa personer utför. Elevhälsa kan därmed ses som elevers mående, trygghet, lärande och delaktighet, men också som en benämning på en grupp personer och det arbete eller de processer som gruppen arbetar med. Både i betydelse elevhälsa som verksamhet och elevhälsa som personer aktualiseras frågor om ansvar och organisering. Guvå (2010) redogör för traditionen att "specialister" bidrar med "annan" kunskap/lösningar på skolsvårigheter, ex elevers ohälsa. En vanligt förekommande modell för verksamheten är organisering i team (Hjörne & Säljö, 2008). Gustafsson (2009) bidrar med en diskussion kring var ansvaret för elevhälsa ligger. Han menar att elevhälsa börjar i klassrummet och är en fråga för all personal och innefattar hela skolans verksamhet, dess kultur och förhållningssätt.

Elevhälsans föregångare och framväxt

1990-talet, tiden efter decentraliseringen, är en period utan statliga regleringar av den elevvårdande verksamheten (Backlund, 2007). Först i elevvårdsutredningen (SOU 2000:19) kommer verksamheten åter upp på dagordningen och nu tillsammans med en rad "nytänkande". Begreppet elevhälsa myntas och i hoppfulla ordalag formuleras ett reformarbete. Verksamheten föreslås ersätta den befintliga uppdelningen i elevvård, skolhälsovård och specialundervisning. Sammanslagningen representerar en mer komplex syn på barns lärande och utveckling där fysiska, psykologiska och sociala aspekter hänger samman med pedagogiska frågor (Guvå, 2010). Kopplingen mellan lärande och hälsa beskrivs som central. Elevhälsan ska samordna de kompletterande funktionerna och den pedagogiska verksamheten, utredningen får den symbolladdade titeln *Från dubbla spår till Elevhälsa* (SOU 2000:19). Det lilla ordskeppet där hälsa ersätter vård tydliggör ett avståndstagande från ett patologiskt perspektiv. Den nya inriktningen hoppas man ska motivera till ett salutogent och hälsofrämjande perspektiv. En hjälp att förstå reformen kan vara att göra en historisk tillbakablick. Guvå (2010) beskriver de skilda spår som utgör Elevhälsans föregångare. Tabellen nedan är en sammanfattning över spårens huvuddrag, dess placering i tid samt dess inriktning.

Tabell 1

Elevhälsans föregångare, en sammanställning efter beskrivande texter i Backlund (2007) och Guvå (2010)

Årtal	Medicinskt spår	Psykosocialt spår	(Special-)pedagogiskt spår
1892-	Skolläkare på samtliga läroverk (mönstring, tillväxt, utveckling)		
1910-	Skolhygienisk verksamhet i större städer (lusbekämpning, hembesök)		
1950-	Skolhälsovård (skapa fysiskt friska barn)		
1960-		Elevvård (barnets ve och väl, hjälpa skolan ta hand om barnet)	Specialundervisning (elever med svårigheter, direkt elevrelaterat arbete)
		Skolpsykologi (bedöma elevers förutsättningar, skolmognadsprövning, rätt placering)	Socialt spår Socialt arbete i skolan (samverkan barnavårdsmyndigheten, hem och skola) 1960-talet
1990-			Specialpedagog (elever i svårigheter, samarbete med andra vuxna, handleda, uppföljning, utveckling)
2010-		Samlad elevhälsa	
	Medicinska insatser	Psykologiska insatser	Psykosociala insatser
			Specialpedagogiska insatser

I sammanställningen (tabell 1) framgår hur olika spår och synsätt trätt in på skolans arena. Funktioner som representerats av specialister särskiljda från dels det pedagogiska uppdraget och dels varandra (Guvå, 2010). Mötespunkten visar flera forskare (Hjörne, 2008; Guvå, 2010, Hylander, 2011 och Backman, 2007) är problembeskrivning av barnet. Samverkan sker i form av utredning, handledning, möten/konferenser och avlastning. Utvecklingsprocessen för verksamhetens retorik kan sammanfattas i en strävan efter samsyn och ett gemensamt arbete bortom parallella spår. Retoriken lyder att utifrån de brister som framkom (SOU 2000:19) skall verksamheten elevhälsa reformeras till att angå alla som arbetar i skolan, inte bara vissa professioner. Delat ansvar och gemensamt arbete skrivs fram. Påtalade brister är exempelvis att kommunala huvudmän har en bristfällig överblick över kostnader och resultat av insatserna. Vidare saknas det ofta mål och tydlig ledning vilket bland annat innebär att verksamheten till övervägande del är situations- och individstyrd. En annan brist är att de erfarenheter som elevvården gjort och den kunskap personalen har, dokumenteras sällan på ett systematiskt sätt, de används inte heller som underlag för uppföljning, utvärdering och utvecklingsarbete. På så sätt påverkar sällan erfarenheterna från elevvården skolan som system och heller inte kommunens prioriteringar av resurser.

En rad åtgärder måste till för att den samverkan som styrdokument och utredningar har talat om i decennier mellan skolans pedagogiska, psykosociala och medicinska verksamhet ska komma tillstånd. En sådan åtgärd är att stärka verksamhetens ledningsfunktion och samordna den med övriga ledningsfunktioner i skolan. En annan är att i utvärderings- och utvecklingssammanhang aktualisera Elevhälsans insatser med övriga kvalitets- och utvecklingsfrågor. En tredje åtgärd är att utveckla hela skolans verksamhet mot mer samarbete, öppna fler mötesplatser för diskussion och reflektion där alla personalkategorier kan medverka och bidra var och en med sin kunskap och kompetens. Behovet hos elevvårdspersonalen att träffa kollegor och utbyta professionella erfarenheter inom den egna yrkeskategorin skulle kunna tillgodoseas genom regionala nätverk och samarbete mellan skolor.

(SOU 2000:19, s. 88)

Utifrån de föreslagna åtgärderna förordar Myndigheten för skolutveckling (2003, s. 13) att elevhälsa som begrepp, organisation och innehåll vidareutvecklas i ljuset av skolans uppdrag. Ett gemensamt samverkansuppdrag vilket då beskrivs med orden hälsa, lärande och trygghet samt utveckling av goda lärmiljöer (Proposition 2000/01:14), och som senare ersätts med kunskap, valfrihet och trygghet samt ökad måluppfyllelse (Proposition 2009/10:165).

Åtgärdande, förebyggande och hälsofrämjande arbete

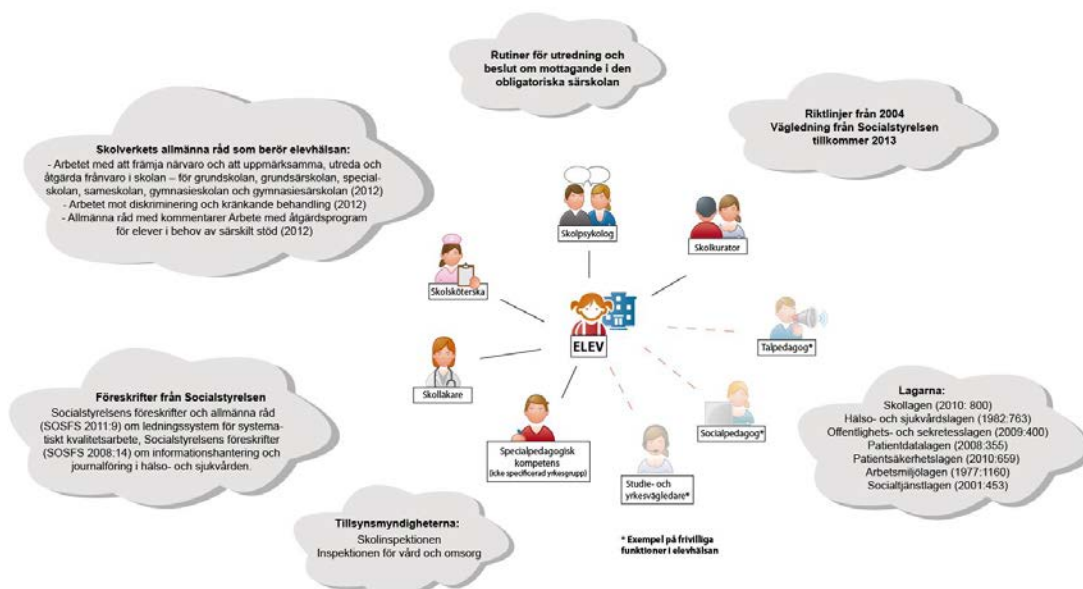
Elevhälsans hälsofrämjande och förebyggande roll har stärkts i Skollagen (SFS 2010:800) och präglar dess retorik. En sådan inriktning skiljer sig från ett uppdrag som innebär åtgärdande insatser. Att åtgärda är att lösa/hantera uppkomna skolvårigheter, medan förebyggande och främjande arbete istället handlar om att skapa förutsättningar för lärande (Guvå, 2009). Med de senare ställs två perspektiv sida vid sida. Det förebyggande arbetet utgår från ett patologiskt perspektiv, man frågar sig vad som ger risk för skolmisslyckanden. Hälsofrämjande arbete omfattar både skol-, grupp och individnivå och utgörs av den process som har för avsikt att hjälpa individen att förbättra sin hälsa genom ökad självkontroll (Världshälsoorganisationen, 1986). Ett arbete, som har ett salutogent perspektiv vars utgångspunkt och frågeställning är vad som leder till skolframgång (Guvå, 2013).

Central styrning

Statens inflytande över skolan har över tid gått från formell styrning till en mer indirekt modell (Karlsson Vestman & Andersson, 2008). I praktiken visar det sig genom en förskjutning från lagar, förordningar, riktlinjer samt mål- och resultatstyrning till mer informella verktyg för nationell styrning. Stöd till skolutvecklingsprojekt och olika former av kunskapspridning är två exempel på indirekt påverkan där lokal kunskapsgenerering betonas framför central kontroll.

Regelverk och riktlinjer

Elevhälsan omfattas av flera regelverk som professionella i skolan har att förhålla sig till. Etiska och juridiska skrifter är i olika grad förpliktande, graden varierar från bindande till frivilliga texter (Vetenskapsrådet, 2014). Skilda styrdokument har sin grund i och representerar olika perspektiv och uppdragsområden i skolan. Skolverket och Socialstyrelsen (2014) presenterar en 11-sidig förteckning över skrifter som anses relevanta att beakta i den samlade elevhälsans arbete. I figur 1 nedan åskådliggörs de styrdokument som reglerar verksamheten.



Figur 1. Elevhälsans styrning (Socialstyrelsen, 2015)

Elevhälsans samtliga professioner lyder under skollagen. Psykolog, skolläkare och skolköterska lyder dessutom under hälso- och sjukvårdslagen, vilket kurator och exempelvis specialpedagog inte gör. Utöver dessa två lagar spänner central styrning av elevhälsans arbete över ett brett spektrum av lagar, råd och konventioner. Exempel på andra regelverk som styr är socialtjänstlagen patientsäkerhetslagen, diskrimineringslagen, offentlighets- och sekretesslagen. Verksamheten regleras dessutom av läroplaner, föreskrifter och allmänna råd från Skolverket, Socialstyrelsen och Arbetsmiljöverket. Vetenskapsrådet (2014) klagör skillnaden i olika texters status och påverkan i praktiken. Regeringens lagar är bindande och kopplade till sanktioner. Liknande är det med föreskrifter som bygger på lagarna. Statliga myndigheter, som Skolverket och Socialstyrelsen, får mandat att formulera allmänna råd, det vill säga rekommendationer om hur en lag/föreskrift kan eller bör tillämpas. Råden ger även utrymme för att annan praxis används, så länge arbetet med att uppnå de mål som avses är riktningssättande.

Om man bortser från skollagsrevideringens förarbeten och lokal praxis i flera kommuner initieras begreppet elevhälsa i ett nationellt reglerat sammanhang genom Skollagen (SFS 2010:800). Elevhälsan som lagstadgad verksamhet samt dess målgrupp, insatser och inriktning formuleras enligt följande:

För eleverna i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, sameskolan, specialskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska det finnas elevhälsa. Elevhälsan ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. Elevhälsan ska främst vara förebyggande och hälsofrämjande. Elevernas utveckling mot utbildningens mål ska stödjas.
(2 kap 25 §)

I Skollagen finns flera exempel på hur barns rättigheter (Unicef, 2015) ska tas i beaktande. Elevens rätt till utbildning, utveckling och att uttrycka sitt perspektiv är några områden som härrör från dessa. Det gör även huvudmannens yttersta ansvar, skolans skyldighet, rektors ansvar och lärarens uppdrag, att ha barnets bästa som utgångspunkt för all verksamhet i skolan (SFS 2010:800, 1 kap 10 §). Barns olika förutsättningar ska inte hindra elevens lärande och personliga utveckling, alla elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver för att kunna utvecklas så långt som möjligt (SFS 2010:800, 3 kap 3 §)

Tillsyn

Skolinspektionen (2015a) är den myndighet som har uppdrag att kontrollera och granska skolverksamheten hos olika huvudmän. Myndigheten ger i samband med tillsyn och kvalitetsgranskning råd och vägledning om vad skolan behöver utveckla och förändra utifrån de krav som finns i lagstiftningen.

Lärarnas undervisning, rektors ledarskap och huvudmannens ansvarstagande är tre områden som sammanfattar iakttagelser från utförda inspektioner och granskningar under åren 2009-2014 (Skolinspektionen, 2014). Områdena beskrivs som olika led i en styrkedja där dialogen mellan lärare-rector och rector-huvudman måste finnas för att kunna förbättra kunskapsresultaten. Förutsättningarna för en undervisning som stärker elevernas självförtroende samt deras vilja och motivation att lära formuleras vara "en öppen dörr till klassrummet" och en strävan efter vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Resultaten från kunskapsöversikter och effektstudier såsom Håkansson & Sundberg (2012) och Hattie (2012) anges som framgångsfaktorer.

Skolinspektionen (2015b) ser att skolor tenderar att prioritera ett individuellt inriktat åtgärdande arbete på bekostnad av det arbete som är förebyggande och hälsofrämjande. Förutsättningarna för att kunna bedriva ett sådant arbete menar man är avhängigt förhållanden som hur problem inom skolan identifieras, om forskning och beprövad erfarenhet används vid planering och genomförande av insatser, samt om elevhälsan samarbetar med skolans ledning och pedagogiska personal. Under hösten 2014 påbörjade Skolinspektionen en granskning av elevhälsans medverkan i att skapa förutsättningar för förbättrad hälsa, ökad trygghet och ökat lärande. Huruvida elevhälsans kompetens och arbetssätt motsvarar elevernas behov är huvudfrågan. Utvecklingsområden och väl fungerande inslag som identifierats presenteras och resultatet sammanfattas i en övergripande kvalitetsgranskningsrapport (Skolinspektionen, 2015c). Följande slutsatser redovisas:

- Elevhälsan arbetar inte på ett sätt som fullt ut stödjer eleverna i att utveckla och bibehålla psykisk hälsa, eller i att bemöta och förhindra uppkomst av psykisk ohälsa (s. 13)

- Tillgången till elevhälsa är otillräcklig i flertalet av de granskade skolorna. Dels saknas ofta skolpsykolog, dels känner eleverna inte alltid till elevhälsans uppdrag och funktion, och tar inte elevhälsan i anspråk så som den resurs den skulle kunna vara (s. 16)
- Det förebyggande och hälsofrämjande arbetet initieras och genomförs ofta av lärare utan elevhälsans medverkan, dels omfattar arbetet sällan psykologiska insatser. Arbetet motsvarar därmed inte elevernas behov (s. 22)
- Det förebyggande och hälsofrämjande elevhälsoarbete som bedrivs omfattas mycket sällan av en tydlig strategi och ett systematiskt utvecklingsarbete som inbegriper uppföljning, analys, planering och genomförande (s. 27)

Riktade satsningar

Skolverket har till uppdrag att under åren 2012-2015 förstärka Elevhälsan (SFS 2011:1597). Insatserna utgörs av statsbidrag till personalförstärkning, utbildning till elevhälsans personal samt vid behov utarbeta material om regelverk och evidensbaserad praktik. I Skolverkets uppdrag ingår även att utveckla stödmaterial kring dokumentation vid övergångar samt att föreslå en modell för att följa upp kvaliteten på och tillgång till elevhälsa. Förstärkningen får kosta 641 miljoner kronor, varav 625 miljoner är bidrag till personal. Statsbidraget fördelas efter ansökningar från huvudmän. "Särskilda utbildningsinsatser behöver riktas till elevhälsans personal vid skolor med låg måluppfyllelse och skolor i socialt utsatta områden" (SFS 2011:1597, s. 3)

Vägledning genom policydokument

Uppdraget att ta fram kvalitetsindikatorer för elevhälsan riktades först till Socialstyrelsen. Indikatorerna skulle tillämpas vid systematisk kvalitetsmätning genom öppna jämförelser (Socialstyrelsen, 2010). Resultatet visar dock på svårigheter att fastställa indikatorer, då strukturella och lokala förhållanden bedöms behöva utvecklas först. Socialstyrelsen arbetade istället vidare med framtagandet av ett nationellt vägledningsdokument och kunskapsmaterial för elevhälsan. 2013 inledde Socialstyrelsen ett fördjupat samarbete med Skolverket kring ett vägledningsmaterial. Vid denna fas i processen hade Socialstyrelsen redan genomfört sina probleminventeringar och kunskapsöversikter för elevhälsans arbete. Liknande inventeringar och översikter som underlag för kunskapsstödet har Skolverket inte gjort (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014, s. 15).

2014 publicerades resultatet av samarbetet i skriften *Vägledning för elevhälsan* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014). Det är första gången som ett centralt stöd ges ut för den samlade elevhälsan. I dokumentet enas myndigheterna om en ambition och inriktning att tillsammans stärka elevhälsans lokala arbete och bidra till en likvärdig verksamhet. Elevhälsan lyfts fram som en resurs i arbetet för en hälsofrämjande skolutveckling och dess mål är att skapa en så positiv lärandesituation som möjligt för alla elever. På Skolverkets hemsida kan man läsa att vägledningen är tänkt att fungera som ett kunskapsstöd vid planering, genomförande och uppföljning av elevhälsans insatser (Skolverket, 2015b). Vägledningens innehåll sammanfattas i tre övergripande punkter:

- Utgångspunkter för elevhälsans uppdrag
- Rådande regelverk

- Beskrivning av arbetets innehåll och arbetsuppgifter för elevhälsan

På socialstyrelsens hemsida står att materialet ska bidra till att skapa gemensamma referensramar för det hälsofrämjande och förebyggande arbetet (Socialstyrelsen, 2015), tre syften pekas ut:

- Främja hälsa, utveckling och lärande
- Förebygga ohälsa och inlärningssvårigheter
- Hälsoövervaka/tidigt identifiera och initiera åtgärder vid problem i hälsa, utveckling, lärande och uppväxtmiljö

Elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter

I policydokumentet *Vägledning för elevhälsa* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014, s. 33-38) behandlas elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter i ett särskilt avsnitt. Att från centralt håll formulera detta syftar till att erbjuda en utgångspunkt för det lokala elevhälsoarbetet. Riktninggivande i texten är att elevhälsan genom ett hälsofrämjande skolutvecklingsarbete ska bidra till att elever når kunskapsmålen, vilket även omfattar arbetet med att skapa förutsättningar för en sådan process. Några exempel som nämns är motivation, lust till lärande, bra återkoppling på uppgifter samt goda relationer mellan elever och mellan elever och lärare.

Elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter formuleras dels samlat och dels uppdelat i insatser kopplade till respektive inriktning, det vill säga elevhälsans medicinska, psykologiska, psykosociala samt specialpedagogiska insatser. Dessa är i sin tur ordnade i generellt och individuellt inriktat arbete. Lagstiftarens intentioner för den samlade elevhälsans uppdrag tolkas och sammanfattas enligt följande:

Det ingår i elevhälsans generellt riktade arbete att

- främja elevers lärande, utveckling och hälsa
- förebygga ohälsa och inlärningssvårigheter
- bidra till att skapa miljöer som främjar lärande, utveckling och hälsa.

Det ingår i elevhälsans individuellt riktade arbete att

- bidra till att varje enskild elev ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål
- undanröja hinder för lärande, utveckling och hälsa
- uppmärksamma och på rektorns uppdrag utreda orsaker till inlärningsproblem
- uppmärksamma och utreda orsaker till ohälsa
- bidra med åtgärder och anpassning för varje enskild elev i behov av särskilt stöd.

(Skolverket & Socialstyrelsen, 2014, s. 35)

För att fullgöra detta uppdrag ges exempel på arbetsuppgifter som bedömts relevanta för elevhälsans samtliga insatser.

Det generella arbetet kan innebära att elevhälsan

- samverkar med skolans pedagogiska personal i arbetsmiljöfrågor samt i det övergripande hälsofrämjande och förebyggande arbetet
- bistår skolledningen med information, råd och utredningar i frågor som har betydelse för elevernas lärande, utveckling och hälsa
- arbetar för en säker och god arbets- och lärandemiljö för eleverna
- uppmärksammar förhållanden i elevernas närmiljö som kan öka risken för skador, ohälsa, utsatthet och kränkningar

- tar del av aktuell vetenskaplig utveckling inom relevanta områden för att utveckla elevhälsans arbete
- samarbetar kontinuerligt och strukturerat med pedagogisk och annan personal på skolan
- samverkar med landstingets hälso- och sjukvård, kommunens socialtjänst, ungdomsmottagningar och tandvård.

Det individuellt riktade arbetet kan innebära att elevhälsan

- är delaktiga i uppgiften att identifiera och åtgärda problem i elevens lärande, utveckling och hälsa
- deltar i arbetet med att anpassa undervisningen till varje elevs förutsättningar
- aktivt bistår elever som behöver särskilt stöd.

(Skolverket & Socialstyrelsen, 2014, s. 36)

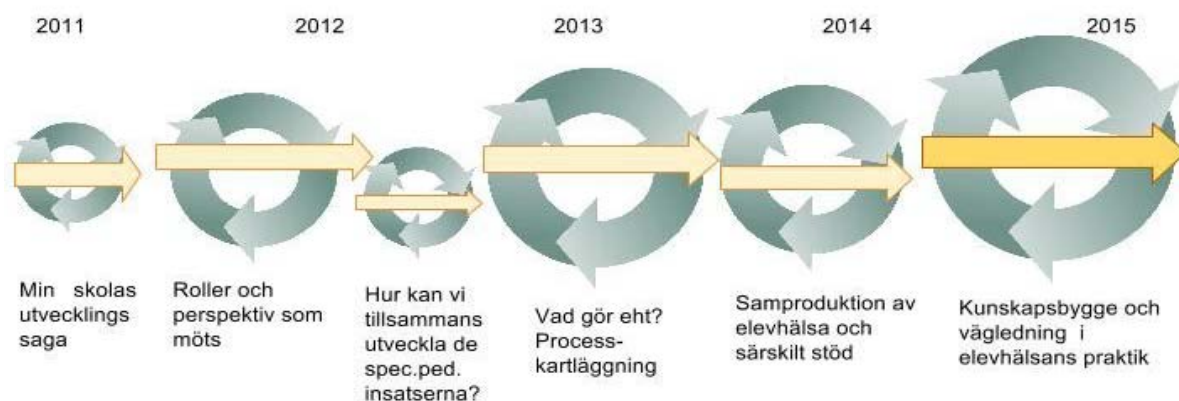
Lokal förståelse

Den specialpedagogiska yrkesrollen i ett elevhälsoteam

Jag har sedan 2009 arbetat som specialpedagog på en skola. Som en röd tråd i yrket löper frågan om hur ett elevhälsoteam tillsammans med en skolas professionella kan skapa ett arbete som stödjer alla elevers lärande och delaktighet. Mitt intresse har kretsat kring att tillsammans med lärare, teammedlemmar och rektor utveckla elevhälsans praktik till att bli mer klassrumsnära och skolutvecklande. Ett gemensamt skapande av fler alternativ, fler möjligheter att ta tillvara vår gemensamma potential att organisera ett lärande och meningsfullt sammanhang för alla våra elever på skolan. Här ser jag att praktknära forskning kan vara en väg fram. Det var också med den drivkraften jag ännu en gång sökte mig tillbaka till universitetet. Genom att kombinera studier i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning och arbete på "fältet" har jag under fyra års tid fått en helt annan förståelse för min praktik.

Tidigare aktioner 2011-2014

Sedan höstterminen 2011 har jag inom ramen för masterprogrammets delkurser ställts inför uppgifter och formulerat frågor till praktiken. Mina erfarenheter och lärdomar har kopplats till kurslitteratur och litteratur hämtad från det specialpedagogiska kunskapsområdet. Föreliggande studie är därför en produkt av tidigare frågeställningar och processer. För att förstå studien på ett djupare plan vill jag placera in den i ett sammanhang av tidigare aktioner. Jag väljer att presentera fem arbeten (figur 2) som haft betydelse för föreliggande studie.



Figur 2. Studiens inplacering i tidigare processer och arbeten

Min skolas utvecklingssaga

Hösten 2011 fördjupade jag min förståelse för de erfarenheter jag gjort under mina första 2 år som specialpedagog. Då jag 2009 började arbeta i denna funktion trädde jag in på en spännande arena fylld av både möjligheter och fallgropar. Att gå från min tidigare roll som klasslärare bland andra i ett arbetslag, till att istället utforska den specialpedagogiska praktikens potential, har varit mycket intressant och lärorikt. Jag började undersöka varför min nya yrkesroll väckte så många frågor om mitt uppdrag och de arbetsuppgifter jag skulle utföra. För att få förståelse för skolans kultur och tradition, samt de förväntningar jag mötte, började jag med att beskriva *Min skolas utvecklingssaga*. Berättelsen om hur skolan tidigare arbetat med utveckling av verksamheten, ett led i att förstå varför jag möttes av det jag möttes. Stommen i undersökningen bestod av en intervju, från sept 2011, med en dåvarande nyckelperson på förvaltningsnivå och mitt eget loggboksskrivande (Olofson, 2011). Utvecklingssagan beskriver två berättelser, dels den om kommunens organisations- och uppdragsförändringar för speciallärare/-pedagoger från 1980-talet och framåt, dels mina erfarenheter och lärdomar av att utöva specialpedagogrollen på en skola. Tillsammans är berättelserna ett exempel på hur utvecklingsarbete och vardagspraktik kan utgöra två skilda världar, mer eller mindre okända och isolerade från varandra. På förvaltningsnivå beskrivs bakgrund och intentioner med kommunens organisations- och uppdragsförändringar vad gäller elevhälsa och specialpedagogiskt stöd.

På 80-talet fanns speciallärare ute på kommunens alla skolor. Specialläraren arbetade ofta med elever enskilt eller i mindre grupp. Fokus var "elevers svårigheter" och verksamheten hade ett kompenserande uppdrag gentemot klassrumsundervisningen. Specialläraren hade rektor som chef och lärarna på skolan som kollegor. Ofta var deras insatser uppskattade av lärarna och de uppfattades som experter på inlärningsvårigheter och utbildades i skilda metoder.

Under 90-talet infördes specialpedagogutbildningen som förberedde för ett mer handledande, utredande och skolutvecklande uppdrag. Efter hand anställdes specialpedagoger i kommunen, men deras arbetsuppgifter såg mycket olika ut på de olika skolorna. Ofta beroende av enskilda rektorers kunskap om specialpedagogik och specialpedagogutbildningen.

År 2000 genomförde man en organisationsförändring vad gäller specialpedagoger, psykologer och kuratorer. Man skapade en ny enhet i kommunen som kallades Resursenheten och den fick en egen chef. Bakom förändringen låg en likvärdighetstanke: alla skolor i kommunen, både kommunala och fristående, skulle garanteras stöd från de tre professionerna. All resursenhetspersonal var centralt placerad och samarbetade som en enhet. Vid behov fick man ute på skolorna ansöka om stöd från resursenheten. Ansökan behandlades och insatser sattes in. Resursenhetens personal sågs som specialister på sitt kompetensområde, men utan förankring i den lokala skolans förutsättningar och behov.

I samband med en kommunal utvärdering år 2003 framkom ett starkt intresse i att placera stödpersonal ute på eller närmare skolenheterna. Från centralt håll hade man även influerats av innehållet i Utbildningsdepartementets skrift *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling* (SOU 2000:19). Det började planeras för en ny organisation av elevhälsan. Samordnaren för elevhälsa som jag intervjuat ser tillbaka på detta arbete som mycket positivt. Projektet beskrivs som välorganiserat och intentionen var att få med medarbetare på olika nivåer och områden, föräldrar och elever deltog även. En gedigen plan formulerades och dokumenterades. Det fanns bilagor som definierade specialpedagogers, psykologers, kuratorers och skolsköterskors uppdrag. Nu ville man ge rektorerna ute på skolorna mer ansvar för elevhälsan. För att behålla elevhälsopersonalens möjlighet till fortsatt stöd och erfarenhetsutbyte startades nätverk för varje enskild profession. Projektet drevs, delfinansierades och följdes upp centralt fram till 2009. Därefter avslutades det med en utvärdering och betraktades som införlivat.

I höst är man ifärd med att formulera tankar inför ytterligare en organisationsförändring vad gäller elevhälsan. Nyckelpersonen anser att man med nuvarande organisation har en bra utgångspunkt för att möta de förändringar som den nya Skollagen innebär, men man vill att "resurserna ska komma ännu närmre eleverna".

Ur Min skolas utvecklingssaga, Olofson, oktober 2011, ss. 2-3

Roller och perspektiv som möts

I *Roller och perspektiv som möts* synliggör jag hur ett möte mellan skilda nivåer i skolans praktik gestaltar sig. Jag tar utgångspunkt i den tidigare aktionen och slutsatserna från Min skolas utvecklingssaga som belyser olika specialpedagogiska synsätt. En lärdom är att yttre och inre förutsättningar visar sig ha en avgörande betydelse för den roll specialpedagogiken får och hur specialpedagogers vardagsarbete formas.

Genom tillbakablicken...uppdagas många förändringar som kan haft betydelse för de förväntningar och frågor som Pedagogerna möter på Enheten. Pedagogerna representerar en verksamhet som i dag benämns Elevhälsa. Under en tidsperiod på 30 år har verksamheten bytt namn, chefer, perspektiv, metoder och inriktning. Dessa förändringar beskrivs och förklaras på sektorsnivå, men i den lokala praktiken är de inte lika tydliga. På olika nivåer finns alltså skilda förståelser, förklaringar och behov. Den lokala verksamheten präglas av samverkan genom arbetsfördelning i syfte att förbättra resultat, fokus läggs på att möta elever skilda svårigheter - man ser inte elevers olikheter som normal variation att ta hänsyn till i klassrumsundervisning och ger inte lärarna förutsättningar att klara mötet med denna variation.

Den resa som specialpedagogiken gjort menar (Persson, 2001) kan förstås som en samhällelig demokratiseringsprocess. Emanuelsson (2003) gör en tillbakablick och beskriver hur specialundervisningen med rötter i utvecklingspsykologiskt synsätt och medicinsk/psykologisk individinriktning breddats under mitten av 1970-talet till ett mer miljörelationellt perspektiv. Specialpedagogiken växte fram och problematiserade specialundervisningens sociala och värdebaserade effekter. Begrepp som normalitet, avvikelse och pedagogisk differentiering började behandlas. Avskiljningens påverkan diskuterades i termer av elevers identitetsutveckling och ambitionsnivå, samtligt uppfattades specialundervisningen som "ett nödvändigt gott och en rättighet för elever med svårigheter och stödbehov" (s. 296). Trots breddningen av förklaringsmodeller med fokus till anpassningar i lärmiljön konstaterar han att specialpedagogiken varit instängd i ett specialundervisningstänkande ända fram till 1990-talet. I dag kan en tillbakagång skönjas då Hjärne och Säljö (2008, s. 52) pekar på neurovetenskapens framväxt och dess inflytande över tolkningar av elevers svårigheter.

Ur Roller och perspektiv som möts, Olofson, januari 2011, ss. 4-5

Min text blir en berättelse om klyftor mellan teori och praktik, förvaltning och klassrum, samt förändringsarbete och vardagspraktik. Den röda tråden är omorganisering och förändring av uppdrag, att decentralisera alternativt centralisera så kallad resurs- eller stödpersonal.

Den nya organisationen innebär en decentralisering, enheterna får tillgång till fler professioners kompetens och förklaringsmodeller hämtade från skilda perspektiv. Decentraliseringen möjliggör enheters lokala behov att påverka arbetets inriktning, men med förändringen följer också att lokala tolkningar, perspektiv och intresse kommer att mötas.

Skilda fält, i detta fall det specialpedagogiska och det praktiska, existerar med sina olika perspektiv och kunskaper. Beroende av i vilken mån fälten möts, och inte endast existerar parallellt, kan utmanande och berikande ske. Rönnerman talar om möten där perspektiven läggs på bordet och resulterar i en gemensam kunskapsutveckling. Ett problem hon tar upp i detta sammanhang är kunskapsfältens legitimitet och makt. Pedagogerna reflekterar över att den lokala praktiken styrs av andra intressen, behov och redan etablerade system.

Ur Roller och perspektiv som möts, Olofson, januari 2011, s. 7

Den bärande aktionen i detta arbete är att dokumentera och reflektera kring de interaktioner jag deltar i. Møller (1993) menar att lärare genom att skriva om sin vardag kan få syn på lösningar på problem de uppfattar som diffusa, energikrävande och omöjliga att lösa. Två olika typer av loggbok användes som verktyg för att följa processen, en strukturerad loggbok för att dokumentera aktionerna och en annan som användes för reflektioner kring dessa. Genom aktionen medvetandegjordes det tidigare dolda i mitt möte med praktiken och det vardagsarbete som pågick där. En slutsats är att de interaktioner jag ingick i inte innehöll gemensamt lärande och meningsskapande som syftar till att utveckla elevernas kunskaper och delaktighet i den mån jag förväntat mig och önskade.

Pedagogens utredningar av miljöer och elevers behov blir inte ett underlag för de insatser som görs. Hon upplever att kollegorna efterfrågar andra beskrivningar som argumenterar för elevers avvikelser och behov av lösningar utanför ordinarie undervisning. Pedagogens beskrivningar och definitioner ställs mot lärarnas, och i förhandlingen om upplägg för att hantera situationen "vinner" elevers "rätt till stödundervisning" för att nå målen. Resultat går före process. Det system av arbetsfördelning som under lång tid byggts upp har en självklar plats och problematiseras inte. Det finns ett starkt mönster i arbetsfördelningen - sortering av elever i skilda rum förväntas kompensera deras individuella svårigheter och effektivisera infriandet av resultatmålen. Pedagogen upplever att alla de argument hon tagit till sig under utbildningen betraktas som vackra ord och hemmahörande i en annan värld, utopin.

I Pedagogens examensbeskrivning är skolutveckling en del i uppdraget, detta skrivs även fram i den projektplan som ligger till grund för Pedagogens uppdrag på Enheten. Hur enskilda individer på olika nivåer i kommunen, representerande olika kunskapsfält och olika intressen tolkar och förstår detta uppdrag får betydelse för hur det realiserar. I Sverige kan skolutveckling bedrivas genom två skilda strategier: reformer eller lärarägt utvecklingsarbete (Carlgren, 2011). Det kommunala projektet Elevhälsa och lust att lära som var utgångspunkt och vägledande för Pedagogens uppdrag visar på en komplexitet vad gäller skolutveckling. Projektet kan betraktas som ett lokalt reformarbete där lärare exkluderades och implementering var en viktig ingrediens. Ur lärarnas vardagsperspektiv med grund i ett fungerande system av specialundervisning är det förändrande uppdraget för Pedagogen att betrakta som en reform, av vissa lärare även som en reell försämring och nedskärning. Bakgrunden till omorganisationen var att man önskade resurser närmre eleverna och planen kan ses som ett försök att garantera Elevhälsans och specialpedagogikens inriktning. Rektorer fick ökat ansvar för arbetet och därigenom gjorde ytterligare en intressant och tolkare entré.

Ur Roller och perspektiv som möts, Olofson, januari 2011, s. 12

Under loggboksskrivandet lämnar jag ett kritiskt betraktande till förmån för ett mer konstruktivt närmande genom nyfikenhet, dialog och problematisering av perspektiv. Min intention är att göra mig mer delaktig genom att fråga mig vad jag kan bidra med. Förutsättningar att stärka arbetet på skolan förbättrades på så sätt att min självinsikt och förståelse av praktiken ökar. En lärdom är att flera förgivettaganden präglade mitt agerande. Vikten av att lära känna lokala förutsättningar och fånga upp praktikernas egna frågor har fått ökad betydelse.

I Pedagogens beskrivningar av mötet med Enheten kan man se en förändring över tid. Till en början innehåller reflektionerna material som kan sorteras under kategorierna önskan, kritik och konstaterande. Synen på interaktionerna kännetecknas i detta läge av att de beskriver Pedagogens önskan om andra förutsättningar och förhållanden. Reflektionerna präglas inte av konstruktivitet, enligt Björndahl (2005), de stärker inte praktiken. Pedagogen skriver kritiskt om Enhetens tillkortakommanden som hon upplever står i vägen för hennes möjligheter att utveckla den. Det kan exempelvis handla om en önskan om en tydligare och mer formellt organiserad verksamhet som hon menar skulle ge henne ökade möjligheter att förmedla sitt perspektiv och samarbeta med kollegor i tydligare rum. Efter dessa texter följer material som kan inordnas under kategorierna problematisering och dialog. I denna fas resonerar Pedagogen med sig själv och kommer fram till att pröva ett nytt förhållningssätt.

För Enheten blir Pedagogens skrivande intressant utifrån i vilken mån reflektionerna fyller ett syfte att stärka praktiken. Materialet som sorterar under kategorierna litteraturhänvisning och planerande kan tolkas som framåtsyftande och utvecklande för Enheten. Pedagoger reflekterat kring forskning, teorier och styrdokument som kan hjälpa henne att förstå mötet med Enheten. Genom litteraturen vidgas hennes syn på interaktionerna på så sätt att hon beskriver synsätt och förhållanden som hon upplever präglar verksamheten. Avslutningsvis reflekterar Pedagogen över vilka hindrande och stödjande synsätt och förhållanden hon mött. Dessa reflektioner vittnar om en mer konstruktiv utvärdering av interaktionerna där fokus riktas mot vad som är möjligt att förändra samt att en mer nyanserad och sammansatt framställning görs.

I vardagens interaktioner synliggörs en del av Enheten på en mycket vardagsnära nivå. Pedagogens interaktioner resresenterar en individnivå, men de är också en del av lärandemiljön och organisationen på Enheten. De vuxnas samarbete, roller och vilken utbildningspolitisk ambition som blir föremål för praktikens görande beskriver fältet. Resultaten visar på att Pedagogens förståelse av praktiken ökat och processen visar sig ha betydelse för hennes vilja och förmåga att ge plats för praktikernas frågor. Stärkt i sin förståelse av specialpedagogikens dilemman och paradoxer ser hon att hennes intresse för andras förståelser har möjlighet att bli de utmaningar och det berikanden som Rönnerman (2004) talar om.

Ur Roller och perspektiv som möts, Olofson, januari 2011, ss. 10-12

Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna?

Våren 2012 arbetade jag vidare med temat och frågeställningen *Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna?* Jag kombinerade litteraturstudier med ett teoretiskt prövande av vad som skulle kunna vara möjligt. Specialpedagogisk teoribildning präglas av två motstridiga perspektiv, det individinriktade och det miljöinriktade.

Haug (1998) kopplar de båda perspektiven till två olika utbildningspolitiska diskurser: den ena med inriktning mot medborgarskap och gemenskap, och den andra med fokus på teoretiska studier, individuella val och konkurrens. Förenklat skulle man kunna säga att det som skiljer de två övergripande perspektiven åt är var problemet placeras. Frågan om fokus på individ eller system kan tyckas väl förenklad i en så komplex verksamhet som skolan och båda perspektiven har också kritiserats för att vara alltför reduktionistiska. Ahlberg (2007) ger exempel på flera forskare (Ahlberg 1999; Clark, Dyson & Millward 1998; Dyson & Millward 1998; Persson 1998; Skidmore 1996) som hävdar att perspektiven även saknar förankring i skolans dagliga undervisningspraktik.

Jag känner igen individ- eller systemperspektivet både i tankar, handlingar och rutiner i skilda praktiker. Under min första tid som specialpedagog i skolan höll jag hårt i systemperspektivet och tycktes möta individinriktningen överallt. Jag såg till en början bara avståndet mellan perspektiven och upplevde frustration över att inte finna en ingång till samarbete med lärare och rektorer i syfte att utveckla verksamheten. Jag intog en kritisk hållning till det jag såg och hade svårt för att vara öppen inför personer och verksamhet som jag uppfattade och tolkade representera detta perspektiv. Men eftersom jag sökte förbättring av vissa elevgruppers villkor och förutsättningar för lärande, kommunikation och delaktighet, behövde jag komma vidare och bli konstruktiv.

Ur Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna, Olofson, april 2012, s. 4

Inom teoribildningen presenteras flera varianter av ett tredje perspektiv.

I ljuset av kritiken mot de två nämnda perspektiven och deras insatser diskuterar Nilholm (2005) tre kandidater vad gäller ett tredje perspektiv på specialpedagogisk ideologi och verksamhet. Hans exempel är tolkningsparadigmet (Skrtic, 1991, 1995), interaktivt perspektiv (Ainscow,

1998) och dilemmaperspektivet (Clark m fl, 1998). Det första, tolkningsparadigmet, betraktar specialpedagogiska frågor som moraliska och Skrtic menar att det därför specialpedagogiken har svårt att vara neutral i beskrivningar av praktiker. Framställningar bör betraktas som berättelser och även analyserna av dem. Enligt detta perspektiv kan vi inte vara förutsättningslösa inför något. Det andra, interaktiva perspektivet, förlägger problemet både hos barnet och omgivningen. Forskning och praktik inom perspektivet är en kompromiss mellan dessa, och det är möjligt att skilda intressen och argument ställs mot varandra.

Den tredje och sista kandidaten, dilemmaperspektivet, ser specialpedagogiska praktiker som präglade av dilemman - motsättningar, målkonflikter eller valsituationer. Clark m fl (1998) exemplifierar med det dubbla uppdraget att alla elever ska erbjudas en likvärdig utbildning och samtidigt ska skolan anpassa undervisningen efter elevernas erfarenheter, egenskaper och förutsättningar. Praktiker ställs inför dilemman att förhålla sig till och hantera i vardagssituationer. Konsekvensen blir att vissa sociala, politiska och etiska val får företräde framför andra. Specialpedagogikens komplexa och tolkningsbara frågor gör det inte enklare.

Insatser som kan ordnas under detta perspektiv kallar jag skolutvecklande. Insatserna ska utmynna i erfarenhetsbaserad kunskap i hur alla elevers lärande, kommunikation och delaktighet kan utvecklas. Specialpedagogiska insatser blir då det gemensamma meningsskapandet och de aktioner praktikerna prövar mot förbättrade villkor för alla elever. Insatserna är knutna till att skapa förutsättningar för ett lärande genom och för ökad demokratisering, tex att skapa och upprätthålla forum för kollektiv kunskapsutveckling.

Ur Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna, Olofson, april 2012, ss. 4-5

Genom att anta en sådan utgångspunkt närmade jag mig praktikens vardagsnära insatser på individ-, grupp- och skolnivå. Jag prövade ett resonemang kring specialpedagogiska insatser som kan vara skolutvecklande. Mitt exempel var aktionsforskning som en ansats för att systematisera lärandet och sprida dokumentationen av de lokala erfarenheterna.

Aktionsforskning kan vara en skolutvecklande insats, ett redskap för att systematisera lärandet och sprida dokumentationen av de lokala erfarenheterna. Praktikerna utgår från vardagsproblem eller dilemman, tolkar dessa och enas om en aspekt att fokusera på. Sedan prövas en handling och som man studerar effekten av. Loggbokskrivande dokumenterar och hjälper till distans och reflektion. Aktionsforskningen kan då användas för att utveckla den specialpedagogiska verksamheten, till att minska klyftan mellan teori och praktik (Carr & Kemmis, 1986).

Ur Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna, Olofson, april 2012, s. 5

Vad gör elevhälsoteamet?

Nästa aktion var en fråga till elevhälsans praktik och dess team. Jag undersökte föreställningar om vad som kännetecknar ett väl fungerande elevhälsoarbete i syfte att öka kunskapen kring de processer vi är delaktiga i eller skapar. I *Roller och perspektiv som möts* var en slutsats att den allt mer decentraliserade organiseringen av elevhälsan gav utrymme för lokala tolkningar och intressen, samtidigt som det ledarskap som utövades på olika skolor fick avgörande betydelse. Därför valde jag hösten 2012 att kartlägga den process som ett elevhälsoteamsarbete uppfattas utgöra. Jag tittade närmare på två fall av beskrivningar av väl fungerande processer.

Att synliggöra det som fungerar väl kan vara utgångspunkt för ett konstruktivt forskningsupplägg (Kalleberg, 1992). Det skapar medvetenhet kring variationer i verkligheten och visar på föreställningar och skeenden som har försiggått oberoende av forskaren, exempelvis lyckade förändringsprocesser. Att söka variationer handlar om att bekanta sig med verkligheten i syfte att beskriva den. Det kan jämföras med det mer aktionsinriktade, intervenerande upplägget.

Då startar man med att aktivt ingripa i en existerande verksamhet. Jag är snarare ute efter att påbörja skapandet av en gemensam förståelse av de processer vi är delaktiga i. En utgångspunkt som kan sättas i relation till elevers delaktighet och lärande, och det mer aktionsinriktade arbetet.

Ur Att synliggöra ett elevhälsoteamsarbete, Olofson, dec 2012, s. 8

Genom att fråga efter exempel, idéer och berättelser kring det vi gör riktades fokus mot processernas förutsättningar, aktiviteter och resultat. Att lyfta fram väl fungerande fall handlade mer om att synliggöra variationer i det värde processen uppfattades skapa, än att hitta en "bästa" modell för reproduktion.

De två kartläggningarna redovisades som två berättelser, som jag letade likheter och skillnader i. Gemensamt för berättelserna är att arbetet uppfattas utgå från en elev med en problematisk skolsituation och syftar till förbättringar av denna. Arbetet tar utgångspunkt i situationen och efter en kartläggning av den och elevens behov planeras insatser som senare följs upp. Processerna beskrivs bygga på samarbete för att hitta lösningar och en vinst är att de som arbetar nära barnet får stöd och ny kunskap. Det som skiljer berättelserna från varandra är att den ena i högre utsträckning poängterar att arbetet ska vara en problemlösning i vardagen som bygger vidare på det som fungerar, medan den andra berättelsen fokuserar på att bryta med det etablerade och skapa något nytt. Ytterligare exempel på skillnader är synen på ansvarsfrågan och arbetets tidsperspektiv, att ge "hjälp till självhjälp" respektive "ta över ansvaret" samt att på längre sikt "sprida och kollektivt lära" respektive "agera här och nu". Samarbetet mellan elevhälsoteam och den pedagogiska personalen beskrivs även på olika sätt, i det ena fallet arbetar teamet genom och tillsammans med arbetslaget, medan det i det andra arbetar mer parallellt med arbetslaget och istället direkt med och runt eleven. Skillnaderna kan betraktas som dilemman att förhålla sig till snarare än söka det "rätta" i den ena eller andra processen.

Samproduktion av elevhälsa och särskilt stöd

Våren 2013 prövade och formulerade jag tankar om pedagogiskt ledarskap och didaktisk utveckling från litteratur och min praktik. Jag utgick från definitionen av ledarskap som en ömsesidig påverkansprocess vars fokus riktas mot förståelse och samstämmighet kring processens vad och hur (Yukl, 2012). Min frågeställning var hur det pedagogiska ledarskapet skrivs fram som elevhälsans uppdrag i skollagen (SFS 2010:800) och Skolinspektionens granskningar.

Genom en samlad elevhälsa och ett systematiskt arbete med särskilt stöd vill regeringen värna barns rätt att nå den obligatoriska utbildningens mål (Proposition 2009/10:165). Både elevernas bildning och lärarnas professionalisering ska genom pedagogiska processer på skol-, grupp- och individnivå syfta till ökad måluppfyllelse. Nya allmänna råd för arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd har utfärdats. Råden föreskriver hur personal, rektor och huvudmän *bör* arbeta, syftet med dem är att "påverka utvecklingen i en viss riktning och till att främja en enhetlig rättstillämpning" (Skolverket, 2013). Påverkan genom enhetlig rättstillämpning låter värdeneutralt och rättvist. Som stöd presenterar Skolinspektionen (2013a, 2013b) under *Råd och vägledning* exempel på ställningstaganden efter tillsyn av elevhälsa och överklaganden av särskilt stöd. De bedömningar som gjorts handlar om skolors *tillgång* till elevhälsans lagstadgade professioner, *hur* den fungerar samt *arbetet* med särskilt stöd. Utifrån skollagens direktiv (SFS, 2010:800) bedömer granskningen huruvida:

- elevhälsans arbete är förebyggande och hälsofrämjande,
- elevhälsan används för att stödja elevernas och enskilda elevers utveckling mot utbildningens mål,
- elevhälsan samarbetar med skolans personal på ett kontinuerligt och strukturerat sätt,

- skolan utreder elevers behov av särskilt stöd,
- skolan genomför åtgärder för att eleven ska få det stöd som behövs,
- samt skolan följer upp och utvärderar stödåtgärderna.

(Skolinspektionen, 2013b; Skolinspektionen, 2013c)

Skolinspektionen granskar att lagen följs. Receptet är förebyggande, hälsofrämjande samarbete med skolans personal för elevers måluppfyllelse. I ställningstagande vad gäller särskilt stöd (Skolinspektionen, 2013b) uppmärksammas huruvida skolan utreder, genomför, följer upp och utvärderar stödet, i detta ligger tanken att säkra det systematiska kvalitetsarbetet genom att förevisa en arbetsgång. De insatser som görs, det pedagogiska innehållet och formen, bedöms inte. Ledarskapet är inriktat på att åstadkomma en reglering av processen kring beslut om särskilt stöd. Två strategier för nationell styrning framkommer. Den ena är påverkan genom att ange riktning och arbetsgång, den andra är korrigerande genom krav på förändring eller vite.

Ur Samproduktion av elevhälsa och särskilt stöd, Olofson, maj 2013, ss. 7-8

För att utforska samproduktionen av ledarskapet förde jag in praktikens översättning och de professionellas bidrag i skapandet av elevhälsa och särskilt stöd, det vill säga den lokala nivån. Genom den kommunikation mellan rektor, lärare och elevhälsans professioner som Skolinspektionen (2012) ser är en förutsättning för det pedagogiska ledarskapet decentraliseras bedömningen. Praktikernas bedömningar och underlaget för dessa får i sammanhanget en avgörande betydelse.

Vilka elever som behöver stöd och vilket, är så klart kontextuellt och socialt konstruerat. För likvärdighet och rättsäkerhet servas de professionella med standardiserade modeller, tester och verktyg. I ett led att ge tidiga insatser görs prediktiva bedömningar. För att möjliggöra prediktion bryts lärandet ned i mindre steg. Finns det en risk för minskad öppenhet inför variationer i lärandeprocessen då den standardiseras? Börjar vi samproducera elever i behov av särskilt stöd?

Den utredning av elevers behov som ligger till grund för det särskilda stödet ska göras i samråd med elevhälsan (SFS, 2010:800). Det behov av särskilt stöd som framkommer ska ges. Genom återkommande utredningar och analyser av dessa kan särskilt stöd relateras till didaktisk utveckling eller utebliven sådan. Bedömning av lärande och hälsa, eller bedömning för lärande och hälsa.

I bedömningar kopplade till elevers lärande och hälsa har förskjutningen skett, från att se enskilda barn till att ta hänsyn till det sammanhang där lärandet inverkar på praxis. Metoder har utvecklats, "snabba nedslag" av externa bedömare har ersatts av "en fortgående process där klasslärare, föräldrar och eleverna själva utvecklar en förståelse, inte bara för vad eleverna lär sig, utan också för hur de lär sig" (Watkins, 2007, s. 59). Elevhälsan kan i detta sammanhang vara en garant för att utredning och bedömning blir den kontinuerliga process som bidrar till kunskap om framkomliga vägar för elevers lärande.

Ur Samproduktion av elevhälsa och särskilt stöd, Olofson, maj 2013, ss. 9-11

Plan för ett gemensamt utvecklingsarbete

Med arbetet kring ledarskap i elevhälsan och särskilt stöd samt den didaktiska utvecklingens relation till det väcktes mitt intresse för de villkor för hur praktiken gestaltar sig. När publiceringen av vägledningstexten (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014) var i stundande riktades min nyfikenhet mot dess innehåll och textens möte med praktiken.

Mitt uppdrag innefattar specialpedagogiska insatser på skol-, grupp- och individnivå. Eftersom elevhälsoteamets arbete är en del av skolans systematiska kvalitetsarbete i stort är det betydelsefullt att det finns rutiner och modeller för hur uppföljnings- och utvecklingsarbetet ska

bedrivs. Då elevhälsans insatser kan var en del av och påverka elevernas utbildning i skolan är det även av vikt att dessa bygger på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800). Genom mina studier på *Nordiskt masterprogram i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning* har jag fördjupat min kunskap om skolutveckling och praktikinära forskning. När jag i höst påbörjar min masteruppsats vill jag ta utgångspunkt i den kunskap om min praktik som jag utvecklat i mitt arbete och under programmets delkurser. Jag vill tillsammans med teamet fördjupa vår gemensamma kunskap om elevhälsans vardagsarbete genom att utveckla en *ökad förståelse* för det som sker i vår praktik och det sammanhang som den är en del av. Med ökad förståelse för praktiken är min förhoppning att teamet får ett gott utgångsläge att tillsammans med skolpersonal och elever *utveckla och främja* elevernas lärande genom elevhälsans insatser.

Ur PM till Kunskapsbygge och vägledning i elevhälsans praktik - ett utvecklingsarbete genom aktionsforskning, Olofson, juni 2014, s. 5

Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras forskning från två skilda fält, dels studier som behandlar verksamhetsområdet *elevhälsa* och dels sådana som rör *praktiknära kunskapsbildning*. De två fälten används för att komplettera varandra, då mitt generella intresse är praktiken som arena för kunskapsutveckling och mitt specifika exempel är elevhälsans mötespraktik. Jag inleder med att ge en bild av befintlig forskning kring elevhälsa som verksamhet. Genomgången avgränsas till publikationer hämtade ur böcker och artiklar, samt i vilka begreppet elevhälsa används. Därefter presenteras ett urval av forskning kring praktiknära kunskapsbildning. Termen ses som ett samlingsnamn för systematiserat lärande i nära anslutning till en pedagogisk verksamhet. Jag avgränsar genomgången till forskning som behandlar begrepp som skolutveckling, praktikgemenskaper och kollegialt lärande.

Elevhälsans praktik

Efter att elevhälsa som begrepp och idé introduceras i text (SOU 2000:19) följer en period på 10 år innan dess praktik får riktlinjer i nationella styrdokument (SFS 2010:800). Både begreppet och verksamheten etableras dock i flera kommuner runt om i landet långt före den statliga regleringen. En orsak är elevvårdsutredningens spridning och det utvecklingsarbete som startar i dess kölvatten (Myndigheten för skolutveckling, 2003). Elevhälsan som praktik och dess sammanhang är dock ett relativt nytt och utforskat område i svensk skola. Hylander (2011a) menar till och med att forskningsområdet är eftersatt. Det finns dock några bidrag till kunskapsområdet (Hjörne & Säljö, 2008; Guvå, 2013; Hylander, 2011b). Studierna behandlar elevhälsans organisering, samverkan och insatser. Forskning kring elevhälsans bidrag till hälsofrämjande skolutveckling och ökad elevhälsa, i betydelsen elevers upplevda hälsa, har jag inte funnit.

Variationer i organisering

Organiseringen av elevhälsa är en fråga för skolors lokala huvudmän. Flera forskare (Backlund, 2007; Hylander & Ahlstrand, 2013; Höög, 2014) konstaterar att elevhälsans praktik är organiserad på en rad olika sätt. Till följd av stora lokala skillnader vad gäller verksamhetens resurser och oklarhet i ansvarsfrågor, menar Backlund (2007), att elever riskerar att "falla mellan stolarna". Andra exempel på variationer på lokal nivå är elevhälsans benämning, mötesstruktur, ledning, lokalisering och bemanning. Vidare kan elevhälsoarbetet bedrivas på flera nivåer samtidigt i kommunerna, alltså på individ-, klassrums-, skol- och förvaltningsnivå, eller vara mer bundet till en nivå. Den senare förknippas ofta med att elevhälsoarbetet är antingen centraliserad eller decentraliserad till sin utformning. Höög (2014) menar att en decentraliserad organisering tycks bidra till att elevhälsoarbetet blir mer integrerat i det större kvalitetsarbetet. Närheten till den pedagogiska verksamheten å ena sidan, formar i högre grad elevhälsoarbetet till ett medel för elevers lärande snarare än isolerade mål i sig, men å andra sidan prioriterar en centraliserad organisering det förebyggande och handledande arbetet gentemot lärarna. Med distans till skolverksamheten och en central anställning är också de skilda rollerna tydligare, samtidigt som arbetet har en klar inriktning mot hälsa och att utveckla elevhälsans verksamhet. Utifrån frågan om central respektive lokal organisering och ledning urskiljer Hylander och Ahlstrand (2013) fyra modeller; hierarkisk, matris-, projekt- och teammodell. De enskilda varianterna beskrivs med sina förtjänster och begränsningar, samtidigt redogörs för hur skilda yrkesgrupper i elevhälsan förespråkar olika modeller. Någon slutlig inbördes värdering av modellerna görs inte, istället dras slutsatsen att elevhälsans organisering är en fråga som behöver diskuteras utifrån dess

konsekvenser för exempelvis skolan, lärare och elever. Professionernas frihet och utrymme att utforma elevhälsans arbete ses som betydelsefullt i denna process.

Höög (2014) reflekterar över att generella organisationstrender inte lämnar skolan opåverkad och menar att elevhälsans uppdrag behöver utformas på ett enhetligare och mer likvärdigt sätt. Elevhälsans organisering och ledning borde, enligt Guvå (2013), i högre utsträckning vara avhängigt den uppgift som ska lösas, då den i hög grad påverkar arbetets inriktning.

Samverkan i elevhälsoteam

En utbredd form för arbetet med elevhälsa är samverkan i elevhälsoteam. Teamsamverkan har rötter i forskning om hur hälso- och sjukvårdsinsatser ska organiseras för att med störst nytta komma patienter tillgodo (Övretveits, 2000). Arbetslagsindelningen i skolan bygger på en liknande idé (Ohlsson, 2004). Elevhälsoteamets sammansättning av lagstadgade professioner är tänkt att utgöra en möjlighet för eleven, men visar sig i praktiken också innefatta en rad svårigheter.

Hjørne (2004) var först ut med att studera elevhälsans samverkans- och mötespraktik. Genom att följa hur elever diskuteras och kategoriseras av team under möten och sätta praktiken i ett sammanhang av meningsskapande, dras slutsatsen att praktiken i stor utsträckning bygger på traditionen att individualisera elevers svårigheter och att dessa ofta kopplas till elevens personlighet (Hjørne & Säljö, 2008). Problem som uppstår i skolan förläggs, med andra ord, till enskilda barn och deras familjer. Konkreta svårigheter som eleven har i klassrummet relateras inte till gruppen, skolan och den undervisning som bedrivs. Situationsrelaterade och organisatoriska förklaringsmodeller är ovanliga. Det saknas en pedagogisk analys av hur skolvårigheterna uppkommer, likaså samtal kring alternativ för att komma till rätta med de beskrivna svårigheterna. Hjørne och Säljö (2008) ser anledning att utveckla både form och innehåll vad gäller elevhälsoteamens arbete. Praktiken bör vara kunskapsrika miljöer där olika professioner och perspektiv möts. Teamet ska tillsammans analysera olika slags problem och föreslå lösningar som tar hänsyn till den enskilda skolans möjligheter. Författarna menar vidare att tanken med multiprofessionalitet i skolans elevhälsa är central för att kunna fatta välgrundade beslut som blir avgörande för enskilda elevers fortsatta hälsa och lärande. Företrädare för olika yrkesgrupper bidrar med sin kompetens vid analys och lösningar. Den multiprofessionella samverkans- och mötespraktiken visar dock inte lika tydliga drag av dialog och perspektivmöten. Skilda yrkesgrupper möts i ett, vad de kallar, institutionellt språk präglad av en gemensam röst. Backlund (2007) förklarar det med att tydliga gränser saknas mellan de olika professionernas funktioner och områden, vilket leder till osäkerhet och utgör ett hinder för samverkan.

Guvå (2013) och Hylander (2011a) bekräftar och bygger vidare på framställningen ovan. Hylander (2011a) visar att flera av elevhälsans yrkeskategorier beskriver medlemmarnas olika specialisering som ett hinder för ett välfungerande teamarbete. En vanlig uppfattning är att teamorganisering förknippas med enighet och konsensus, istället för att de enskilda medlemmarna representera olika perspektiv i en gemensam fråga. Vidare framkommer det att det finns en rädsla hos flera av elevhälsans yrkeskategorier för att den egna yrkesidentiteten ska utplånas, samtidigt som man undviker att profilera sig för man tror att detta skulle kunna leda till konflikter (Hylander, 2011b). När dessa uppfattningar gestaltar sig i samverkanspraktiken finns det en risk att de olika kompetenserna inte kommer medlemmarna,

lärarna, eleverna och andra tillgodo. Guvå (2013) sammanfattar samverkan kring elevhälsa enligt följande:

- Skolproblem blir elevproblem.
- Den pedagogiska kontexten problematiseras inte.
- Man uppehåller sig vid elevers tillkortakommanden.
- Tendenser till avsaknad av konkretion och precision.
- Avsaknad av ett barnperspektiv.
- Tendens att förklara utan att beskriva.
- Cirkulärt resonemang kring exempelvis neuropsykiatriska symtom och kriterier.

Resultatet ligger i mångt och mycket i linje med teammedlemmars egna föreställningar om sitt arbete, det vill säga även praktikerna själva ser att det finns ett glapp mellan retorik och praktik. I detta sammanhang får ledarskapet i teamet en stor betydelse. Om ledarskapet definieras som en roll, är det en som formellt tillskrivs rektor. Hur detta ledarskap utformas kan bli en av de viktigaste frågorna när det gäller elevhälsans framtida arbete, menar Guvå (2013). Det finns gemensamma och starka förväntningar riktade mot rektor, både vad gäller att leda elevhälsoarbetet och bedriva ett verksamhetsutvecklande arbete. Att skapa förutsättningar för diskussioner om de olika yrkeskategoriernas roller och bidrag till elevhälsan är ett exempel. Denna förväntan kan vara svår att infria eftersom rektorerna uttalar ett generalistperspektiv som innebär att de gärna ser att arbetsuppgifter överlappar mellan yrkeskategorierna och att den som finns närmast till hands tar sig an uppgifterna.

Åtgärdande individinsatser dominerar

Hylander och Ahlstrand (2013) visar att konkret och akut arbete prioriteras före det hälsofrämjande i synnerhet för ett lokalt förankrat elevhälsoteam, trots att Guvå (2013) konstaterar att de som arbetar i skolan delar synsättet att det friska ska vara vägledande och att åtgärder ska inriktas på att undanröja det som hindrar eleven i dess lärande och utveckling. Även Törnséns (2012) forskning bekräftar klyftan mellan intention och det som faktiskt sker i praktiken, det vill säga att insatser görs först när det uppstår problem att lösa. De medicinska och psykologiska professionerna i elevhälsan tycks ha svårare att lämna åtgärdande individinsatser som behandling, utredningar och testanvändning till gagn för det hälsofrämjande arbete som de både förväntas och själva önskar göra (Hylander, 2011a). Guvå (2014, 9 april) menar att elevhälsan ofta missar målet för att det är ett svårt uppdrag att arbeta främjande och förebyggande. Förutsättningarna för ett sådant arbete påverkar dess inriktning. En utgångspunkt är att börja med att definiera skillnaden mellan begreppen eftersom de ofta likställs, samt att våga erkänna att detta faktiskt är något nytt (Hylander & Ahlstrand, 2013). Att exempelvis ägna sig åt att utreda enskilda elever utifrån ett patologiskt perspektiv med diagnostik som grund är något annat, än att arbeta med generella lärandemiljöfrågor utifrån ett hälsofrämjande perspektiv (se tabell 2).

Tabell 2

Elevhälsa på generell eller individuell nivå med patologisk eller salutogen inriktning

Nivå	Patologisk inriktning	Salutogen inriktning
Generell	Förebygga problem Tex. Screening	Främja hälsa, lärande och välbefinnande hos alla
Individuell	Individuella interventioner Diagnostisering, remittering, behandling	Främja hälsa, lärande och välbefinnande hos enskilda elever

Elevhälsans praktik skiljer sig från dess retorik, vardagen präglas av åtgärdande arbete med fokus på enskilda elevers ohälsa (Törnséns, 2012). En välkänd tematik som fullföljer den etablerade traditionen av att förlägga skolproblem inuti de barn som inte "platsar" (Hjörne, 2013). Hylander (2011b) förklarar svårigheter att växla inriktning och insatsnivå med att elevhälsa fortfarande kan betraktas som ett nytt begrepp och en ny verksamhet. Det finns en stark tendens till att tolka nya fenomen i termer av gamla föreställningar och redan etablerade metoder. Det patologiskt inriktade arbetet är känt och tydligt, samt rör specifika områden och uppgifter där de professionella har ensamrätt, konstaterar författaren. Det hälsofrämjande arbetet, i sin tur, uppfattas som otydligt och beskrivs sakna både gemensamma teorier och metoder. I ett förändringsarbete krävs en gemensam praktik och reflektion kring denna. Elevhälsans befintliga plattform, elevhälsoteammöten, ses i sammanhanget som den enda gemensamma arenan för utveckling av elevhälsa. I studien används emellertid inte teammötena till utveckling och lärande, istället fortgår praktiken kring en struktur för ärendehantering som är uppbyggd på ett sådant sätt att enskilda elevers problem är i fokus.

Specialpedagogiska insatser

Elevhälsans arbete ska resultera i specialpedagogiska insatser, anpassningar och särskilt stöd. Specialpedagogiken, som jag tidigare visat, är dock inget enhetligt fält och specialpedagogiska insatser utformas i relation till en kontext. Att skapa villkor och förutsättningar som främjar alla elevers lärande härrör från specialpedagogikens roll att utifrån elevernas svårigheter hitta vägar att förbättra undervisningen för samtliga elever på skolan (Ainscow, 1998). Ett angreppssätt som på sikt utvecklar skolan i riktning mot att successivt kunna erbjuda allt fler elever positiva erfarenheter. Uppdraget är då allas och rör sig i området mellan skolors organisering, undervisning och elevers lärande.

Att i praktiken utveckla kunskaper om mötet mellan strukturella och didaktiska dimensioner av verksamheten och den enskilde elevens kunskaper och färdigheter kan leda fram till att elever i problematiska skolsituationer kan få stödinsatser som verkar på såväl skolnivå som grupp- och individnivå. Förbättringsarbete kan då handla om att inom olika områden planera en förändring av struktur, metoder och innehåll i undervisningen för att skapa pedagogisk mångfald i skolan och undanröja hinder för elevernas lärande. (Ahlberg, 2013, s. 112)

Att skapa pedagogisk mångfald är på inget sätt oproblematiskt då det förutsätter insyn i och förändring av den "vanliga" undervisningen (Haug, 1998). En skolutvecklande process som olika skolor har olika förutsättningar att driva och därför följaktligen har kommit olika långt i, vilket också bekräftas i Skolinspektionens tillsynsarbete. På vissa skolor är den specialpedagogiska verksamheten nära knuten till det generella utvecklingsarbetet, medan det på andra skolor är en mer isolerad verksamhet (Skolinspektionen, 2012). En orsak till att nationella riktlinjer och beslut inte översätts och gestaltar sig i enskilda skolors vardagspraktik, menar Ahlberg (2013), är brister i kommunikationen mellan skilda praktiker och nivåer. Men det finns goda exempel. Persson och Persson (2012) beskriver en kommun där den specialpedagogiska verksamheten är en del av "klassrumspraktiken". Framgångsfaktorerna anges vara det professionella samarbetet och samtalet mellan lärare och specialpedagog/speciallärare parallellt med ett ställningstagande att undvika stigmatiseringseffekter samt höga förväntningar på skolans förmåga att göra anpassningar och ge stöd.

Praktiknära kunskapsbildning

Skolan är en kunskapsorganisation, den väljer, värderar och överför kunskap, men den producerar idag ingen egen kunskap (Kroksmark, Marton, Scherp & Colnerud, 2013, 11 december). Att vara delaktig i och påverka kunskapsutvecklingen inom yrket handlar om autonomi, något annat än att som praktiker enbart utföra uppgifter och lösningar som andra aktörer utformat. Normerande och föreskrivande forskning riskerar att betrakta lärarna som objekt istället för aktörer, dessutom uppfattas den ligga långt ifrån praktikernas egna frågeställningar (Folkesson, Lendahls Rosendahl, Längsjö, & Rönnerman, 2004). En praktiknära kunskapsproduktion äger rum i och genom verkliga situationer och tar avstamp i vardagens pedagogiska utmaningar. Flera forskare (Scherp, 2003; Carlgren, Josefson & Liberg, 2005; Rönnerman, 2011) är överens om att det är genom en systematisk kunskapsbildning i och om den egna praktiken som den pedagogiska vardagen förbättras. Fokus i en sådan process är att förstå sambandet mellan *vad man gör* och *vad som händer*.

I detta avsnitt presenteras ett axplock av den forskning som kan relateras till praktiknära kunskapsbildning. Jag använder denna benämning som ett samlingsnamn för det lärande som äger rum *i och genom en praktik*. De studier som behandlas rör sig inom kunskapsområdena skol- och professionsutveckling.

Från förmedling till ömsidigt lärande

Det finns olika strategier för att överbrygga klyftan mellan pedagogisk forskning och pedagogisk praktik. I förhållande till vad man vill uppnå och rådande föreställningar om var lösningen ligger görs antaganden. Om det finns en förväntan att forskare ska lösa generella problem kopplade till skol- och professionsutveckling, menar Biesta (2007), att det är mer information, standardlösningar och "bästa metoder" som efterfrågas. Är målet i istället praktikers ökade delaktighet och engagemang i kunskapsutvecklingen så är ökad dialog och samproduktion det eftersträfvansvärda.

Folkesson m.fl. (2004) beskriver skolutveckling som ett kollektivt uppdrag. Genom en historisk tillbakablick synliggör de hur uppdraget har förändrats över tid i den svenska skolan. Från att innefatta individuell förkovran i ämneskunskaper till att idag förverkliga idén om en självutvecklande organisation. Däremellan präglades 1980-talet av reflektion över den egna praktiken, medan det kollektiva lärandet med grund i sociokulturella teorier var stort under 1990-talet. En utveckling som även påverkat formen för och synen på lärares professionsutveckling, från enstaka utbildningsinsatser till en ständigt pågående förbättringsprocess. De skilda uppdragen ställer olika krav på enskilda lärare, elever och på organisationen i stort. I analysen konstaterar Folkesson m.fl. (2004) att innebörden av att vara professionell i skolan idag handlar om att vara delaktig i att se och utveckla verksamheten i ett bredare sammanhang och på flera nivåer, inte bara den egna närmaste praktiken. Lärarkompetens kan betyda en förmåga att tillsammans med kollegor, möta nya krav och medverka i utvecklingsprocesser. I det utvidgade uppdraget, som innefattar ett kollektivt lärande kring innehåll och metoder, sätts ett gemensamt språk och de erfarenheter man gör tillsammans i centrum. Exempelvis kan det handla om insikter kollegor gör i lärandets förutsättningar och deras kommunikation. För att lärare ska kunna arbeta med både skol- och professionsutveckling måste det i organisationen etableras strukturer som stödjer sådana läroprocesser (Scherp 2003).

Lärares ensamarbete kan utgöra ett hinder för ömsesidigt lärande i en gemensam skolutvecklingsprocess (Carlgren, 1999). Den individualistiska traditionen i läraryrket och föreställningen om att de egna arbetsuppgifterna är isolerade från kollegornas ses som en bidragande orsak till detta (Folkesson m.fl., 2004). När arbetet med eleverna planeras och genomförs utifrån den enskilda lärarens egen uppfattning om undervisning resulterar det i att både lärmiljöer och lärandet kan se mycket olika ut på samma skola. Utan ett helhetstänkande kan uppdraget även upplevas som så omfattande att utveckling och förändring förknippas med pålagor istället för delar som kanske till och med kan leda till ökad effektivitet och kvalitet. Den egna isolerade förståelsen kan därmed begränsa den kollektiva utveckling som är möjlig.

Blossing (2008) menar att den pedagogiska praktiken är alldeles för komplex för att lärare ska kunna utveckla den på egen hand. Han använder respons som ett exempel på stöd i lärprocessen, en form av bedömning som fått stort genomslag genom Hattie och Timperleys (2007) metastudier. Återkopplande respons visar sig vara ett kraftfullt verktyg under ett förbättringsarbete, men det ställer en del krav på både utförande och sammanhang. Blossing (2003) hävdar att det är ovanligt att lärare får vuxenrespons på sin undervisning. Återkoppling och reaktioner som kommer från elever och föräldrar ses inte som tillräcklig. Tvärtom visar sig elevresponsen i vissa fall rent av inverka negativt på ett förändringsarbete. Det finns en tendens att nya förväntningar och krav bidrar till elevers osäkerhet och inledningsvis möts med motstånd. Att involvera alla berörda i både syfte och själva förändringsprocessen ser Blossing som betydelsefullt för att undvika att arbetsmetoder och innehåll konserveras, ett synsätt som också ligger inom ramen för aktionsforskning.

Lärdomar från praktiktäna kunskapsprocesser

Tidigare forskning som förespråkar enskilda modeller och slutsatser från praktiktäna skolutveckling finns det gott om. Jag presenterar här lärdomar från ett fåtal studier som dra slutsatser kring förutsättningarna för kollektiva lärprocesser, en avgränsning som ses som betydelsefull inför ett framtida praktiserande.

En lyckad förändringsprocess förutsätter att de involverade ser varandra som en resurs och att deras erfarenheter och kompetenser synliggörs i praktiken genom handling (Larsson, 2004). Som stöd i strävan efter en sådan process erbjuds en rad frågor, vilka riktar fokus på de villkor som visat sig betydelsefulla i arbetet med att skapa förändrade handlingsmönster i olika organisationer.

- Hur görs våra enskilda erfarenheter och kompetenser synliga? Kan det göras i handling?
- Kan vi bidra till att vi uppfattar varandra som resurser för det egna lärandet, dvs. hur blir det naturligt att ta hjälp av de vi uppfattar som kompetenta i något avseende?
- Vilka forum, tekniker eller arbetssätt har vi för att samordna våra enskilda erfarenheter till en gemensam kompetens?
- Hur vidmakthåller vi de arbetssätt eller lösningar som vi funnit fungerar bra?

Folkessons m.fl. (2004) empiri utgörs av erfarenheter från tre utvecklingsprojekt. Resultatet sammanfattas som ett antal teman som visar sig gemensamma för projekten, vilka kan betraktas som förutsättningar för kollektiva lärprocesser.

- Tid för kollektivt lärande
- Pedagogiska samtal, arenor för dialog och möten
- Rektors roll i utvecklingsarbetet
- Laget som stöd i utvecklingsarbetet

- Det skrivna ordets betydelse för kommunikation och dokumentation
- Dialogens betydelse för reflektion och utveckling

Individuella och enskilda kompetensutvecklingsinsatser visar sig sällan ge någon hållbar effekt och inte heller erbjuder sådana möjligheter till ett ömsesidigt lärande. Det som däremot utvecklar verksamheten på ett mer övergripande sätt är kollektiva och systematiska insatser som är varaktiga över tid (Timperley, 2011). McArdle & Coutts (2010) presenterar en forskningsöversikt kring behov och processer som rör livslång professionsutveckling. Samstämmighet råder kring att samtal och reflektion är viktiga inslag, men lärandeprocesserna behöver även kompletteras med handlingsinriktade avsnitt. Det kan exempelvis innebära att lärarna i samarbete med kollegor föreslår och prövar åtgärder i undervisningspraktiken. Vidare visar översikten att ett kritiskt förhållningssätt måste vara ett grundläggande element i lärandeprocessen. Exempel på sådana element kan vara öppenhet inför en utomståendes blick och förståelse samt ett utökat samarbete med andra institutioner.

Strukturerade samtalsmodeller, som exempelvis kollegahandledning (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal, 1997), är verkningsfulla för att nå överenskommelser genom ideologiska samtal kring en gemensam vision och målprioriteringar. Realiseringen av samtalen och arbetsumgänget med eleverna är däremot något annat (Blossing, 2008). Langelotz (2014) har studerat handledning som utvecklingspraktik och konstaterar att lärarskicklighet skapas i ett sammanhang. Det som framträder i studien är, dels att lärarna i handledningsgruppen utvecklar en lyssnade hållning gentemot varandra, elever och föräldrar, dels att de externa förhållanden och strukturen har en stark inverkan på hur lärarna talade om sitt arbete och eleverna. Ett exempel är att när det skedde stora neddragningar på skolan förändrades samtalet från att ha handlat om hur lärare kan förändra sin undervisning för att inkludera alla elever till att tala om elever som kostnader.

Kollegialt lärande och praktikgemenskaper

Kollegialt lärande är en term som fått stor spridning genom Skolverkets stödmaterial och sammanställningar över framgångsrik kompetensutveckling (Skolverket, 2013). Forskningsunderlag hämtas övervägande från internationella översikter som exempelvis Hattie och Timperley (2007) och McArdle och Coutts (2010). Begreppet framställs som en nyckelfaktor och används för att sammanfatta den typ av kunskapsbildning som tar avstamp i praktikers vardagsarbete. Som utvecklingsinsats representerar och betonar det kollegiala lärandet processen fram till en förändrad praktik, där lokal problemformulering och kritisk granskning av det egna arbetet är central. Timperley (2011) framhåller att elevernas lärande och resultat ska vara ledstjärna vid val av insats. Processen ska vara centralt understödd och gärna kombineras med att en utomstående med kunskaper om fältet utmanar. För att åstadkomma förändringar i elevernas resultat behöver praktikernas föreställningar om undervisningen synliggöras och utmanas. Arbetsprocessen fortgår tills en effekt i elevernas lärande kan påvisas.

Skolverket använder kollegialt lärande som bärande modell för myndighetens senaste satsningar i form av matematiklyftet, rektorslyftet och läslyftet. Enligt en första delutvärdering (Ramböll Management, 2014) värderas de kollegiala samtalen högt av lärare. Inför fortsatta arbete rekommenderas Skolverket att säkerställa att samtalen håller en hög kvalitet och i mindre utsträckning är av redovisande karaktär, samt att handledare bidrar till att utmana lärarnas befintliga föreställningar. Vidare framkommer det att det föreligger några

faktorer som riskerar att missgynna satsningen, exempelvis lärarnas tidsbrist och rektorernas brister i att stötta genomförandet. Faktorer som i utvärderingen konstateras ligga utanför myndighetens mandat.

Modeller som bygger på att lärare studerar och utvecklar sin egen praktik har visat sig ha vissa svagheter (Mouwitz, (2001). Till riskerna hör att lärare okritiskt bekräftar gruppens redan etablerade föreställningar och idéer, samt att förståelsen endast rör det enskilda fallet och kopplingen till det generella uteblir. Med externt forskarstöd kan dock sådana mekanismer undvikas, dessutom kan dokumentation och spridning av arbetet möjliggöra en kritisk granskning. Om lärarnas erfarenheter även kommuniceras i större nätverk där försök till generaliseringar av resultaten görs kan lärares praktiktäna studier vara en mycket effektiv form för att förbättra elevers lärande.

Stedt (2013) har studerat hur lärare formar villkor för samarbete och hur det påverkar erfarenhetsutbyte kollegor emellan. Studien visar att den typ av utveckling som kollegialt lärande syftar till att främja formas av de villkor för samarbete som finns, exempel på ett sådant villkor är arbetsfördelning. Olika grad av friktion visar sig uppstå i anslutning till lärarnas vardagliga utförande av arbetet. Friktionen kan innebära en möjlighet att utvecklas och lära av varandra, särskilt om den kombineras med en gemensam fysisk kontext samt överbryggas genom erfarenhetsutbyte och överenskommelser. Om lärarna däremot undviker friktion genom att på förhand ansvarsfördela arbete individuellt kan ett möjligt lärande hindras eller utebli. I vissa fall har lärarna en ambition att samarbeta kring mer komplexa frågeställningar och uppgifter, men delar upp arbetet för att organisatoriskt stöd och andra förutsättningar saknas. Friktionen får i dessa fall aldrig en möjlighet att uppstå. Graden av komplexitet hos de frågor och uppgifter som lärare samarbetar kring inverkar också visar studien, hög grad av komplexitet tycks orsaka kommunikativ och maktrelaterad friktion.

Idéer om ömsesidigt lärande i praktiktäna sammanhang kan generellt härröras från de pragmatiska, sociokulturella och situerade perspektivens tradition (Säljö, 2015), och i synnerhet till *communities of practice* (Lave, 1988). Perspektivet tar avstånd från den kognitivistiska modellen som intresserar sig för kunskaper som produkt av mentala processer i en individs hjärna, kunskaper som är och kan tillämpas oberoende av situation. Lave (1988) däremot menar att våra erfarenheter görs i och genom både mentala och fysiska processer. Tänkandet är också något som sker i samspel med ting, symboler och andra människor i situerade praktiker. Kunskapen betraktas som inbäddad i praktiken, att lära likställs med att *delta* i kollektiva aktiviteter där kunskapen används och synliggörs (Säljö, 2015, s. 110).

Begreppet praktikgemenskap är användbart i processer för att förstå en praktik (Kemmis, 2005), det framställs också som ett växande fält inom forskningen om skolutveckling (Lander, 2013). McLaughlin och Talbert (2008) och Timperley (2011) ger exempel på studier som visar på den kraft som ligger i att lärare ingår i lärande gemenskaper.

Inom aktionsforskning är praktikgemenskaper och dialogens betydelse väl utvecklade inslag (Rönnerman & Wennergren, 2012), men aktionsforskning inbegriper till skillnad från kollegialt lärande även utveckling av en vidare och fördjupad förståelse. Det finns en risk att slutsatser dragna i och genom studier av skol- och professionsutveckling förpackas och presenteras i form av quick fix genom översikter och kunskapsstöd. En mer fördjupad förståelse kan utvecklas först då processers förutsättningar och komplexitet tas med i planering och analys av resultaten.

DEL II
TEORI OCH METODOLOGI

DEL II - TEORI OCH METODOLOGI

I detta kapitel redogörs för studiens *teoretiska ramverk* samt dess metodologi. Metodologin behandlas under de båda rubrikerna *Studiens utvecklingsarbete* och *Studiens forskningsprocess*.

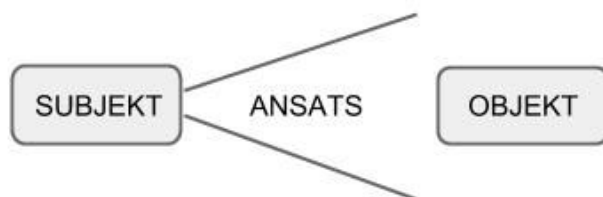
Teoretiskt ramverk

Ett sätt för forskare att granska och systematisera sin forskning är att ta utgångspunkt i, identifiera och etablera olika ansatser, perspektiv samt teorier. Nilholm (2007) beskriver det (special-)pedagogiska fältet som en del av en ideologisk diskurs där utbildningspolitiska mål är centrala och utgör en väsentlig grund. Synsättet representerar ett kritiskt perspektiv där retoriska och politiska aspekter av utbildningen är betydelsefulla. Forskning som enbart bygger på ett ifrågasättande riskerar att främst bli teoretisk, den tenderar även att bli svår att översätta och genomföra i en praktik (Ahlberg, 2013). Teoribildningen inom fältet bör därför närma sig den (special-)pedagogiska verksamheten. En sådan verksamhetsnära forskning bygger ofta på praktikteorier (Nicolini, 2013). Dessa utgår ifrån att praktiker alltid är sociala till sin natur och att de är sammanhang där moral, mening och normer skapas och upprätthålls (s. 227). Forskningen behöver också vidgas och omfatta mer än en enskild praktik och struktur. En praktik skapas och omskapas i ett ömsesidigt samspel med andra praktiker samt med de individer som utövar praktiken (Kemmis et al., 2014a; Nicolini, 2013). Historiska och relationella sammanhang är viktiga för att möjliggöra en fördjupad analys (Clark, Dyson & Millward, 1998). Att forskning inom det specialpedagogiska fältet exempelvis tar sin utgångspunkt i de personer som specialpedagogiken är till för, menar Nilholm (2007), är betydelsefullt.

När jag studerar ett utvecklingsarbete i elevhälsans praktik vill jag inkludera flera aspekter och sammanhang för att inte reducera förståelsen av praktiken. Jag vill snarare visa på dess komplexitet. Utifrån ovanstående resonemang väljer jag att utifrån en *aktionsforskningsansats* ta utgångspunkt i det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet* (Ahlberg, 2013) och teorin om *praktikarkitekturer* (Kemmis, 2014a). Perspektivet betecknar min utblick, medan teorin erbjuder en verktygslåda med begrepp att beskriva och förstå det som studeras (Ahlberg, 2013, s. 55).

Aktionsforskning - en ansats att förbättra praktiken

En metodologisk ansats behandlar relationen mellan forskaren och det beforskade. Någon (subjekt) får kunskap om någonting (objekt) genom någon form av ansats (Åsberg, 2000). Hermeneutik, fenomenologi och positivism representerar olika kunskapsansatser. Skilda ansatser erbjuder olika förhållningssätt vad gäller relationen subjekt-objekt i en kunskapsprocess (figur 3).



Figur 3. Subjektet uppnår kunskap om ett objekt genom en ansats (Åsberg, 2000)

Aktionsforskning representerar en praktisk och problemlösande ansats (Bell, 2000) som syftar till att skapa delaktighet (Tyrén, 2013). Ansatsen innebär samverkan mellan forskare och praktiker i den verksamhet som studeras, samt utgår från en önskan att förändra tillsammans med andra (Reason & Bradbury, 2008). Engagemang, nyfikenhet och systematik är betydelsefulla aspekter, liksom ömsesidigt lärande och gemensam kompetensutveckling (Hansson, 2003). Aktionsforskning har visat sig särskilt framgångsrik i sammanhang där det krävs kunskap om ett specifikt problem i en viss situation eller då nya arbetssätt ska implementeras (Bell, 2000). Parallellt med verksamhetsutveckling innefattar forskningsprocessen också en lärandeprocess där deltagarna utvecklar sin förståelse för den egna praktiken samt kunskap om de sammanhang i vilka praktiken ingår (Carr & Kemmis, 1986). Ansatsen syftar därmed till att verka på flera nivåer, det vill säga att både ge kunskap om processerna och förbättra deltagarnas möjligheter att utveckla dem vidare.

Till skillnad från andra ansatser som bygger på ett mer eller mindre distanserat betraktande innefattar aktionsforskning ett mått av påverkan. Genom att forskare och deltagare agerar och griper sig an vardagliga problem betraktas förändringar som en integrerad del av forskningsprocessen för att utveckla ny kunskap (Hansson, 2003; Rönnerman 2012). Skolverket (2015a) presenterar aktionsforskning som en strategi att förbättra skolans praktik och erkänner därmed skolans professionella som medskapande aktörer och "experter" i sin egen verksamhet (Carr & Kemmis, 1986). Trots att aktionsforskning kan beskrivas efter vissa principer är varje projekt unikt och ska ses inom den praktik där det sker i förhållande till deltagare och miljö (Tyrén, 2013). Genom Kemmis m. fl. (2014a) begrepp *site based education development* sätts platsen där lärande sker i fokus. Utveckling är inte bara en produkt av det som händer i praktiken utan i högsta grad även formad av dess lokalisering. Att utveckla en praktik kräver, med andra ord, förändring av det som sker på just den platsen.

Aktionsforskning är ingen enhetlig teori och praktik, den har över tid haft flera inriktningar utifrån skilda tolkningar samt variationer i tradition och intentioner (Carr, 2014). De olika inriktningarna visar på hur aktionsforskningen förändrats över tid och att den samspelas med olika samtida ideologier. En gemensam kärna som utkristalliserats är aktionsforskningens intresse för praktiken och att förändra den genom kunskap, handling och reflektion. Anderson, Herr och Nihlen (1994) använder termen *practioner research* för den inriktning som är vanlig i skolan och utövas där. Lokalt utvecklingsarbete är en svensk benämning som kopplas ihop med en sådan inriktning (Rönnerman, 1993). Somekh (2006) sammanfattar lärdomar från flera utvecklingsarbeten genom att framställa aktionsforskning som metodologi efter en rad principer. Genom att kombineras forskning om *sakfrågor* med studiet av *processen för utveckling* erbjuder aktionsforskning fördjupad förståelse för vad som möjliggör och hindrar förändringsprocesser. Carr (2006) kritiserar framställning av aktionsforskning som metodologi, men delar ståndpunkten att förståelse och teori genereras *inifrån*, leder till *ny förståelse* och kan stödja en *utvidgning* av vad som är möjligt. Carr (2014) menar att aktionsforskning idag mer kan betraktas som ett praktiskt förhållnings- och synsätt istället för metodologi. Görandet och det som sker i praktiken sätts i centrum, snarare än visionen om förändring och vägen dit. Intresset för det som görs och sker i praktiken gör det möjligt för praktiker att använda och kritiskt revidera kunskap och klokskap som är inbyggd i praktik och tradition. På så sätt utvecklar aktionsforskning den kunskap som påverkar praktiken snarare än teoretisk forskning "på" eller "om" den.

...critical participatory action research aims to help people to understand and to transform 'the way we do things around here'. In particular, critical participatory action research aims to help participants to transform (1) their understandings of their practices; (2) the conduct of their practices, and (3) the conditions under which they practise, in order that these things will be

more rational (and comprehensible, coherent and reasonable), more productive and sustainable, and more just and inclusive. Critical participatory action research aims for a deep understanding of participants' practices and the practice architectures that support those practices. In critical participatory action research, we are interested in what happens here—this single case—not what goes on anywhere or everywhere.

(Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014b, s. 67)

Dialog och samtal är en grundval istället för "forskningsmetod". Det starka inifrånperspektivet innebär ett nära utforskande av praktiken.

I betraktandet av aktionsforskning som ansats kan en utvidgning av kunskapsbegreppet vara en hjälp då praktikinära forskning och beprövad erfarenhet ska inkluderas i lärares professionsutveckling, vilket även Skolverket uppmärksammat (Skolverket, 2013). I syfte att bredda en ensidig syn på kunskap använder Gustavsson (2000) Aristoteles tre kunskapsformer: *episteme*, *techne* och *fronesis*. Episteme står för *vetandet*. Vetandet har successivt formats historiskt. Idag, menar Gustavsson (2000), att utvecklingen av den epistemiska kunskapen har relativiserats, humaniserats och socialiserats (s. 36-37). Det innebär att; 1) olika perspektiv finns sida vid sida, 2) vetandet anses vara en mänsklig skapelse samt 3) vetandet betraktas som en social verksamhet. Techne står för hantverket, *kunnandet*, att veta hur och är orienterad mot produktion. Kunskapen är bunden till praktik och situation. Fronesis kan betraktas som praktisk klokskap. Den är orienterad mot handling, att *göra det rätta* i rätt ögonblick. I verksamheter visar sig dessa kunskapsformer i mer komplexa samspel med varandra, i vissa praktiker dominerar eller marginaliseras någon form.

I studien av utvecklingsarbetet tar jag utgångspunkt i aktionsforskning som epistemologisk ansats, det vill säga ett ställningstagande om hur kunskap bildas. Jag väljer att utgå från den syn på aktionsforskning som Carr (2014) introducerar och den utvidgning av kunskapsbegreppet som Gustavsson (2000) redogör för.

Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet

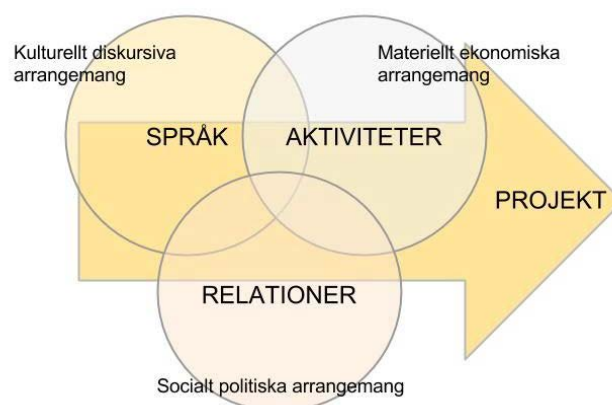
Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet riktar intresset mot det komplexa sambandet av relationer inom och mellan skolans olika nivåer (Ahlberg, 2013). Perspektivet, som förkortas KoRP, har utvecklats i skolans specialpedagogiska praktik (Ahlberg, 1999). Intresset kretsar kring villkor och förutsättningar för pedagogisk inkludering. KoRP är ett relationellt perspektiv (Persson, 1998; Emanuelsson m fl. , 2001) där inkluderings- och exkluderingsprocesser i skolans sociala praktik står i fokus. Perspektivet erbjuder en väg där man undviker att slå fast enkla orsakssamband, istället finns en ambition att placera relationer i brännpunkten (Aspelin, 2013). Centrala begrepp, eller hellre processer, inom KoRP är *delaktighet*, *kommunikation* och *lärande*. Processerna betraktas som en sammanflätad triad (Ahlberg, 2010) och påverkar varandra på så sätt att om en process förändras så inverkar den på de andra. Vidare betraktas relationer och kommunikation mellan skilda ansvarsområden och aktörer i en verksamhet som mycket betydelsefulla och inkluderas i analysen. Perspektivet kombinerar och belyser *både* individ och struktur. Det kan innebära att studier av kommunikativa kontexter, dvs språkliga och sociala sammanhang som bär upp och formar institutionella verksamheter, förenas med studier av hur individer interagerar, skapar mening, erfar och förstår sin situation. Den relationella inriktningen gör att perspektivet är nära kopplat till sociokulturell teoribildning (Säljö, 2000) och styrker tesen om att pedagogiska fenomen alltid har minst två parter (von Wright, 2000). Det relationella belyser mötet och mellanrummet mellan parterna, det som framträder i exempelvis ett samtal mellan människor.

Perspektivet innebär att vi till fullo inte kan förstå något utifrån endast en aspekt. Aspelin (2013) menar att ett relationellt perspektiv kan vara behjälpligt vid analys på flera nivåer då den erbjuder forskaren möjlighet att växla mellan olika specialpedagogiska sammanhang. Fokus kan skifta från att studera interaktionsprocesser mellan till exempel lärare, elever och grupper till analyser av en utvidgad och omgivande kontext, det vill säga skolan som organisation och institution. För att förstå enskilda elevers svårighet behöver kringliggande nivåer uppmärksammas och tas på allvar. Aspelin (2013) poängterar dock att kärnan är den konkreta, mellanmännsliga nivån, och det är där den specialpedagogiska utgångspunkten bör vara. Det är också på denna nivå som förhandling mellan människor är möjlig och kan leda till små förskjutningar. På så sätt kan praktiken hela tiden betraktas som föränderlig (Langelotz, 2014).

Praktikarkitekturer

Teorin om praktikarkitekturer är en form av praktikteori som har utvecklats av Kemmis och Grootenboer (2008). Inom teorin definieras praktiken som uppbyggd av tre parallella dimensioner: språk (*sayings*), aktiviteter (*doings*) och relationer (*relatings*). Dessa hänger i sin tur samman och utgör ett *projekt* som karakteriserar en särskild praktik (Kemmis m.fl., 2014a, s. 7). Språk och aktiviteter i en praktik, samt de relationer som finns där påverkar och påverkas av yttre och inre villkor. Villkoren betecknas som *arrangemang* vilka kan verka möjliggörande eller hindrande för vad som sker i praktiken (figur 4). Arrangemangen är kopplade till de tre dimensionerna av praktiken:

- Praktikens *språk* påverkar och påverkas av *kulturellt diskursiva arrangemang*, det vill säga vad är relevant att prata om. Exempelvis det språk som används för att beskriva, tolka och rättfärdiga praktiken.
- Praktikens *aktiviteter* påverkar och påverkas av *materiellt-ekonomiska arrangemang*, i betydelsen det som är relevant att göra och arbeta med tidsmässigt och rumsligt. Kemmis m. fl. (2011) beskriver tid och plats som både konkreta och att de förankrar människan, samtidigt som de är symboliska och rymmer upplevelser som ligger nära det inre, ex trygghet, delad livssyn, intellektuell gemenskap. Arrangemangen kan till exempel vara resurser som möjliggör de aktiviteter som pågår.
- *Relationer* i praktiken påverkar och påverkas av *social-politiska arrangemang*, vilket står för inflytande och sympatier i sociala sammanhang. Sådana arrangemang är bland annat organisatorisk funktion, regler, roller, delad förståelse samt överenskommelser kring vad som ska göras i den aktuella praktiken.



Figur 4. Praktiken och dess arkitekturer (Kemmis et al. 2014a)

Praktikens tre dimensioner utgör tillsammans ett *projekt*, som här är elevhälsoteamsmöte, med en form av övergripande syfte och ordning (Kemmis et al. 2014a). Praktikens projekt förekommer i nuet, men kan trots det vara både inriktat på framtiden och svar på det förflutna. Förenklat utgörs projektet av människors uppriktiga svar på frågan "Vad gör du?" när de är engagerade i praktiken.

De begrepp och den modell som teorin om praktikarkitektur erbjuder kan fungera som ett verktyg i beskrivningar av en praktik i dess olika dimensioner samt i ljuset av inre och yttre villkor. På så sätt blir teorin ett redskap när man ska analysera en praktik i dess komplexitet samt försöka förstå vad som hindrar och möjliggör förändringar i den. I analysen har även Nicolinis (2013) begrepp *zooma ut* och *zooma in* använts. Begreppen bygger på ett "verktygslådekoncept" vars styrka är att studera en praktik både inifrån vad som sker i praktiken och hur dess arrangemang möjliggör eller hindrar vad som sker, vilket i denna studie blir ett bra komplement relativt studiens syfte.

Arkitekturbegreppet har kritiserats då det finns en risk att det associeras med något statiskt och stationärt. Aspfors och Hansén (2011) menar att praktiken snarare är i konstant rörelse, föränderlig, i utveckling och oavslutad. Alla teorier är dock förenklingar som syftar till att bringa ordning i en komplex verklighet, deras funktion är att utgöra ett verktyg för att uppfatta någon form av systematik och struktur. Ahlberg (2013) menar att modellens och bildens existens berättigas av nödvändigheten att extrahera och förenkla för att uppnå det syftet. Begreppet tradition faller sig mer förknippat med det statistiska och stationära. Praktikens varande i tid och rum tillåter återskapande genom tradition. En form av kollektivt minne som bärs av deltagares individuella förståelse och handlingsutrymme. De kan vara dolda för oss själva men lagrade i de arrangemang som utgör praktikens arkitekturer.

"...our practices ('the ways we do things around here') are held in place by the conditions under which we practise, and how we hold ourselves and others in place in the familiar forms of understanding, the familiar modes of action, and the familiar ways of relating to one another and the world that constitute our current practices. If we cannot change the ways we constitute the familiar world of our current practices, then we will continue to reproduce the world as we know it through our practices. To transform our world, we need to transform our practices."

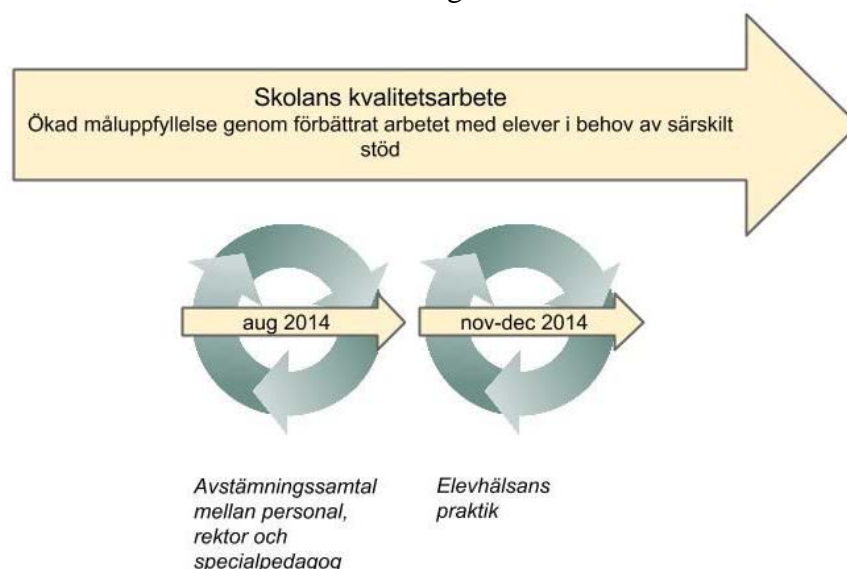
(Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014b, s. 49)

Studien syftar till att främja praktisk kunskapsbildning och vidga förståelsen av det sammanhang elevhälsans praktik är en del av, mina utgångspunkter är därför handlings- och förståelseinriktade. I det följande beskrivs det utvecklingsarbete som genomförts i elevhälsan och som studerats.

Studiens utvecklingsarbete

Förutsättningar

Fokus för denna studie är ett utvecklingsarbete i elevhälsans befintliga praktik. Utvecklingsarbetet är en specialpedagogisk insats som syftar till att synliggöra och förbättra elevhälsans arbete. Insatsen är en del i ett större pågående kvalitetsarbete på skolan vars syfte är ökad måluppfyllelse genom att lyckas bättre i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Kvalitetsrapport 2013-2014). Arbetet tog avstamp i en tillsyn av Skolinspektionen och ett rektorsbyte. Skolans kvalitetsarbete inleddes höstterminen 2013 med en satsning att prioritera små klasser framför specialundervisning (Kvalitetsrapport, 2012-2013). En prioritering där lärarens samplanering och små klassrumsnära undervisningsgrupper som tillgodoser alla elevers behov var uttalade ledstjärnor i arbetet. I stället för specialundervisning skulle all undervisning bedrivas av ordinarie lärare i nära samarbete med varandra årskursvis och med stöd från fritidspedagoger som gick in som resurs. Ansvarig personal erbjöds handledningsstöd i planering, genomförande och uppföljning av specialpedagog och elevhälsopedagog¹. Månadsvisa avstämningar infördes då rektor, specialpedagog och lärarna i årskursen följde upp och diskuterade arbetet kring elever i behov av särskilt stöd. I detta forum fördes också samtal kring undervisningens organisering och arbetsätt. Ett arbete som ht 2014 förtydligades och fick nationellt mandat genom de allmänna råd (Skolverket, 2014) som introducerade begreppet extra anpassningar i form av ett klassrumsnära stöd. Skolans kvalitetsarbete (figur 5) stöddes och drevs även av rektors aktionsforskning med målet att göra avstämningssamtalen till framåtsyftande pedagogiska samtal. Att utveckla samtalsinnehållet mot färre beskrivningar av elevers svårigheter och fler pedagogiska analyser som resulterar i nya elevnära strategier och upplägg att pröva. Utgångspunkten var att en förändrad praktik kan erbjuda bättre förutsättningar för elever i behov av särskilt stöd att lyckas i sin vardagsmiljö i skolan. Delprocessen initierades av skolans rektor under augusti 2014 och i samarbete med forskare från Göteborgs universitet.



Figur 5. Samtida processer under höstterminen 2014 i skolans kvalitetsarbete

¹ Ny profession i kommunen från 2013

Aktionen

Under våren 2014 planerades genomförandet av utvecklingsarbetet i elevhälsans befintliga mötespraktik. Behovet av ett utvecklingsarbete var förankrat på så vis att elevhälsoteamet till och från under åren 2009-2013 diskuterat hur vi skulle kunna utveckla vårt arbete. Det fanns en gemensam upplevelse av att elevhälsoarbetet inte systematiserats i tillräcklig omfattning. Flera idéer kring teamets "inre arbete" hade lyfts och några av dem hade också resulterat i förändrade rutiner eller arbetssätt (t ex hur vi skrev protokoll, tog emot elevärenden och återkopplade/samarbetade med annan personal). När utvecklingsarbetet och studiens upplägg presenterades i teamet mottogs det med ett enhälligt intresse. Rektor gav tillåtelse och beslutade om ett genomförande av arbetet och studien.

Utvecklingsarbetet utgjordes av en aktion som löpte under november och december 2014 och genomfördes under elevhälsoteamets ordinarie möten. Det som tillfördes genom aktionen var samtal och reflektionstid kring dokumentet *Vägledning för elevhälsa* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014), dels som nya punkter på teamets dagordning men också som ett integrerat innehåll i de ordinarie samtalen kring elevärenden. Aktionen var uppdelad i flera moment. Steg 1 genomfördes isolerat, medan steg 2 och 3 därefter gjordes parallellt.

Steg 1: Team, rektor och lärare informerades den 3/11 om det utvecklingsarbete jag planerade genomföra. Team och rektor informerades om de forskningsetiska principerna, samtycke begärdes från team och rektor.

Steg 2: Under tre elevhälsoteamsmöten den 10/11, 24/11, 8/12 inledde vi med att på plats läsa avsnittet som rubriceras *Elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter* (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014, ss. 33-38). Därefter reflekterade vi tillsammans över textens innehåll och de tankar som väcktes. Sedan återgick vi till vårt ordinarie arbetssätt som innefattade att behandla nya och pågående elevärenden. Under dessa samtal kring lärares och våra egna beskrivningar av elever och deras situation, fördes också en dialog om tänkbara insatser att pröva samt vad som skulle kunna vara elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter i det aktuella ärendet så som det formulerats i det avsnitt i vägledningen som vi läste inledningsvis.

Steg 3: Ovanstående tre möten avslutades med att rektor och alla teammedlemmar (inkl. jag själv) under ca 5 minuter, skrev utifrån två återkommande rubriker:

- 1) Reflektioner kring dagens möte
- 2) Vad kunde gjorts annorlunda idag?

Studiens forskningsprocess

Forskningsprocessen kan delas in i olika faser som utgör förutsättningar för varandra.

Val av frågeställningar

Mitt intresse att bättre förstå och utveckla den praktik jag delar med andra är något jag hade med mig in i mina masterstudier, men också något som formades och fördjupades i praktiken under denna tid. Litteratur bidrog till att problematisera och spegla praktiken. Eftersom elevhälsans praktik är en så pass ny företeelse, men ändå omfattas av en mängd retorik och nationell reglering, upplevde jag den som särskilt intressant. Mitt val att söka kunskap om vad som sker i praktiken grundade sig i ställningstagande kring vad som förändrar den. Den aktionsinriktade forskningsansatsen kännetecknas av dess intresse för praktiken och att förändra den genom kunskap, handling och reflektion (Carr, 2014). Studiens frågeställningar handlade därför om vad som *sker* där och den kunskap som utvecklades. På så sätt skilde sig mina frågeställningar från de man finner i studier i exempelvis hermeneutisk eller fenomenologisk anda, som istället undersöker människors tolkningar respektive uppfattningar (Åsberg, 2000).

Deltagare

Studiens deltagare utgjordes av ett elevhälsoteam och en rektor på en kommunal F-5 skola. Teamet bestod under aktionens genomförande av en skolsköterska, en skolkurator och mig som specialpedagog. Någon skolpsykolog och elevhälsopedagog, befattningar som vanligtvis ingick i skolans elevhälsoteam, deltog inte i studien. Dessa båda tjänster var, under tidpunkt för aktionen, vakanta och skulle tillsättas först i januari 2015. Val av deltagare bygger på mitt intresse att studera och utveckla kunskapsbildningen i den egna praktiken. Den aktuella skolan är en praktik där jag som specialpedagog ingår i flera sammanhang och konstellationer, samt samverkar med flera aktörer. Motivet för mitt urval, rektor och elevhälsoteam, härrör från att elevhälsans mötespraktik är studiens kunskapsintresse samt att dessa personer tillsammans leder och representerade verksamheten elevhälsa i den aktuella skolan under tiden för aktionen. Urvalet var strategiskt (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007) på så sätt att studiens deltagare valdes utifrån den funktion de har som representanter och medlemmar i skolans elevhälsoteam. Bortfallet vad gäller funktionerna skolpsykolog och elevhälsopedagog hade möjligtvis kunnat undvikas genom att invänta tillsättning av dessa tjänster. Någon garanti för att annat bortfall då istället funnits finns dock inte, därför valde jag att genomföra aktionen vid planerad tidpunkt.

Datainsamling

Data samlades in från tre elevhälsoteamsmöten under november och december 2014. Elevhälsoteamsmötena var det återkommande forum som förekom för teamets och rektors gemensamma arbete, då hade teamet tre timmar/möte till sitt förfogande. Mötena hölls varannan vecka och dagordningen bestod av nya samt pågående elevärenden.

Verktyg

Att forska i sin egen praktik var att inta en särskild roll. Å ena sidan är det en utmaning att ställa sig utanför ett sammanhang som ligger en själv nära (Alvesson & Sköldberg, 2008). Å andra sidan kan närheten hävdas vara en förutsättning för att förstå diskursen i och kring den grupp man observerar (Fangen, 2005). Styrkan att ha tillgång till fältet kan också vara en

nackdel. Det finns en risk för att närheten till objektet gör att praktikerns förförståelse lätt projiceras på det som ska studeras (Ely, 1993), man tror sig veta hur det är eller blir. För att bättre hantera rollen som forskande praktiker behövdes kompletterande verktyg, vid sidan av de traditionellt datainsamlade redskapen. Sådana komplement användes för att åstadkomma distansering och ökad medvetenhet kring min egen påverkan i processen.

Elevhälsans praktik bestod av flera personer, därför var allas bidrag och förståelse viktig för det gemensamma och en del av resultatet. Under insamlingen användes en rad metoder för att samla in data kring vad som händer i praktiken under utvecklingsarbetet. Verktygen valdes utifrån deras möjlighet att skapa en pendling mellan utifrån- och inifrånperspektiv:

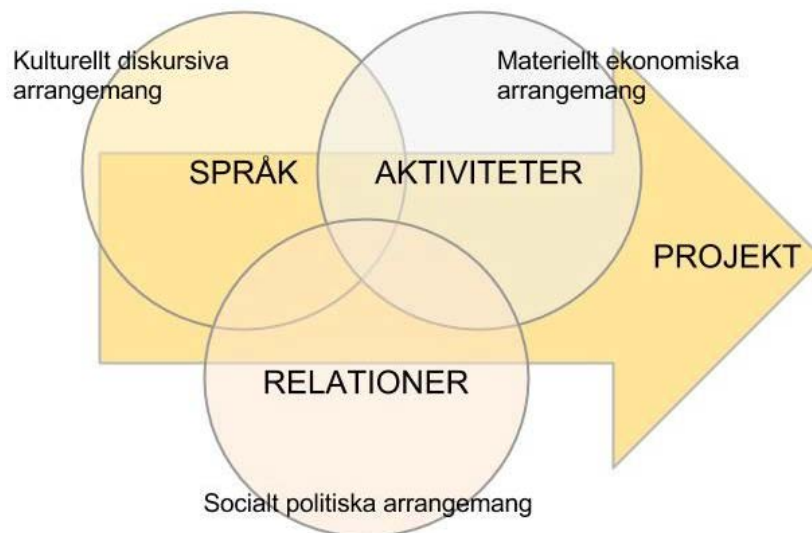
- *Ljudinspelning.* Elevhälsomötena i steg 2 ljudinspelades. Dessa tillfällen var samtal där teamet försöker förstå vägledningsdokumentet och vår praktik. Under samtalen följde vi även upp och planerade för framtida elevhälsoinsatser. För att följa och dokumentera det som sker på ett mycket detaljerat sätt är ljudinspelning att föredra. Bjørndal (2005) liknar inspelningar vid konserverade observationer. Man bör dock vara medveten om att materialet inte är en kopia av verkligheten, utan bara representationer.
- *Enkät.* Steg 3 syftade till att genom en enkät dokumentera de enskilda deltagarnas uppfattningar om elevhälsoinnehållsmötena. Enkäten bestod av 3 återkommande frågor. Styrkan med enkäter är att respondentens svar redan är i skriftlig form (Bjørndal, 2005). En nackdel är att djupgående information kan gå förlorad. Genom att sammanfatta enkätfrågor återkom fanns det möjligheten att följa svaren under processen.
- *Loggboksskrivande.* Att skriva loggbok är ett beprövat verktyg som syftar till ökad självinsikt och förståelse för den egna praktiken (Rönnerman, 2004). Verktyget lämpar sig väl då man söker djup information om personers upplevelse och reflektioner (Bjørndal, 2005). Skrivandet kan överraska en och bidra till att dolda delar i praktiken framträder.

Bearbetning och analys

Datamaterialet utgjordes av 6 timmars ljudinspelning, 11 enkätsvar och min loggbok. Ett första steg att skapa översikt i materialet var att transkribera ljudinspelningar och samla enkätsvaren under respektive möte. När allt material var utskrivet och ordnat fortgick bearbetning och analys i syfte att förenkla och klassificera materialet. Förenkling innebär sortering och konstruktion av verkligheten och det som sker där (Bjørndal, 2005). Denna fas utgjordes av upprepad genomläsning/-lyssning i kombination med skriftliga reflektioner i textens kommentarsfält. Förenklingarna och reflektionerna representerade och utgjorde ett mönster i materialet.

Att gå från insamling till analys och bedömning är något man som praktiker i regel gör kontinuerligt, omedvetet och ganska ostrukturerat (Bjørndal, 2005), men i forskning sker det mer systematiskt. Bearbetning och analys går i varandra och bildar en process som innefattar en rad val. Under processen väljer man att fokusera på något och förbise annat. I ett utvecklingsarbete är det viktigt att ta sig tid att gå igenom sitt material mer systematiskt, vilket öppnar upp för möjligheten att lära sig betydligt mer av praktiska erfarenheter än man annars skulle göra. För att kunna beskriva mer än mönster i datamaterialet användes teorin om praktikarkitekturer i kombination med Nicolinis (2013) begrepp *zooma in* och *zooma ut* (se avsnitt Teoretiska utgångspunkter). Jag "zoomade in" genom att sortera de data som samlades

in under mötena under rubrikerna Språk, Aktiviteter och Relationer i syfte att låta modellen och dess centrala begrepp utgöra en struktur som jag kunde fylla med det insamlade materialet. På detta sätt blev elevhälsans praktik beskriven ur tre dimensioner. Vidare “zoomade jag ut” och beskrev de kulturellt-diskursiva, materiella-ekonomiska och socialt politiska arrangemang som sätter praktiken på plats (figur 6). Avslutningsvis undersöktes hur dessa möjliggör respektive begränsar elevhälsans praktik.



Figur 6. Praktiken och dess arkitekturer som analysverktyg

I presentationen formuleras den kunskap om praktiken som processen utgör och resulterar i. Framställningen gav exempel på rådande sanningar, motsättningar, förhandlingar och tankar om följderna för elevens lärande och delaktighet.

Etiska dilemman

I denna studie tog jag hänsyn till dilemman kring rationalitet och förståelse i tolkningsprocessen. Gilje & Grimen (2007) hävdar att all forskning bör utgå från barmhärtighetsprincipen. Den innebär att när vi tolkar måste vi utgå från att personer framstår så förnuftigt som möjligt. Vi bör respektera andra personer och deras uppfattningar. Den som tolkar ska också sträva efter intellektuell öppenhet, genom att skärskåda sina egna tolkningar och vara nyfiken på det främmande. Barmhärtighetsprincipen innefattar även att vara metodisk i antaganden om människors förnuft, dvs att pröva hur långt det räcker. Slutligen ska bra och dåliga tolkningar kunna urskiljas, framställningen ska vidare få personer att framstå som förnuftiga.

Vetenskapsrådet (1990) har formulerat fyra forskningsetiska principer som ska garantera individens skydd i forskningssammanhang. Dessa förhöll jag mig till enligt följande;

- *Information:* jag informerade rektor och elevhälsans medlemmar om studiens syfte och vår gemensamma roll i den, samt att deltagande var frivilligt och att de hade rätt att avstå. Rektor och elevhälsans medlemmar tog del av planen, deras tankar och frågor bemöttes. Inga förslag på korrigeringar gavs, därför gjordes ingen omarbetning av planen..
- *Samtycke:* Rektors samtycke var särskilt viktigt. Rektor hade inflytande över och var ytterst ansvarig för skolans organisering. Hon hade även mandat att besluta huruvida

utvecklingsarbetet och studien var ett innehåll i elevhälsans möten. Jag frågade efter deltagarnas samtycke till att vara med i samband med att jag fick enskild respons på planen. Jag valde att låta alla ge sin respons enskilt, för att sedan tillsammans i teamet diskutera genomförande och eventuella tveksamheter. Rektor och alla medlemmar lämnade skriftligt samtycke (se bilaga), inga ändringar i studiens syfte och metod behövde göras.

- *Konfidentialitet*: enskilda deltagare ska inte kunna identifieras av utomstående som läser studien. Mina frågeställningar handlade inte om enskilda personer, professioner eller uppdrag. Det var elevhälsans kunskapande praktik som jag var intresserad av. Jag ville tillsammans med rektor och team utforska vad som skedde i vår praktik samt synliggöra den kunskap som utvecklades inifrån de. Praktiken går så klart att identifiera, men min förhoppning är att studien blir vår, en produkt vi med glädje vill dela och sprida till andra.
- *Nyttjande*: det insamlade materialet kommer inte användas för kommersiella och icke-vetenskapliga syften. Studien kommer att vara en del i den aktuella skolans systematiska kvalitetsarbete samt utgöra underlag för en masteruppsats.

Inom praktikinära forskning gäller de etiska råd och förfarande som är riktninggivande för all annan samhällsvetenskaplig forskning. Utöver att förhålla mig till de principer som jag redogjort för ovan valde jag att komplettera med begreppen *transparent*, *kollaborativ* och *föränderlig*, då dessa anses särskilt angelägna i praktikinära forskningsprocesser (Mockler, 2007).

- Processen bör vara transparent. Ett övergripande mål i forskningen är att bygga gemenskap och skapa kunskapsutbyte. Den forskande praktikern bär ansvaret för både processen och resultatet. Transparens innebär även att slutsatser och lärdomar ska spridas. Rektor och medlemmar har fått ta del av analyser och resultat under processens gång, samt den slutliga presentationen före publicering..
- Forskningen ska vara kollaborativ. Den ska möjliggöra för kollegor att dela, diskutera och debattera aspekter ur den egna praktiken i syfte att förbättra och utveckla den. Utvecklingsarbetet utformades på så sätt att gemensam reflektion och diskussion möjliggjordes. Medlemmarna bidrog på eget initiativ med sina tankar. Samtalsrundor användes för att fördela tiden mellan medlemmarna samt för att efterfråga allas tankar och erfarenheter.
- Forskning ska vara föränderlig, både vad gäller syfte och handling, och ska också bidra både till förändringar i den egna praktiken och av samhället i stort. Under de samtal som följde av aktionen, kopplades reflektionerna till konkreta insatser både befintliga och tänkbara framtida. Genom analys av arrangemang uppmärksammas praktikens kopplingar till en utvidgad kontext.

Mitt redskap i den dubbla rollen var medvetenhet om delaktighetens och dialogens betydelse i ett gemensamt lärande. Doyle (2007) poängterar att deltagares synpunkter på analys och framställning representerar god forskarpraktik. Genom att undersöka, i detta fall, hur elevhälsoteamets medlemmar uppfattade mina tolkningar och framställning var ett sätt att validera studiens resultat.

Under utvecklingsarbetet hade jag dubbla roller. Vid sidan av min roll som specialpedagog prövade jag, under studiens genomförande, rollen som forskande praktiker. Det var jag som initierade processen, en process som jag ville göra till vår gemensamma. Som forskande praktiker var jag inte helt likställd med övriga deltagare, det går inte att bortse från att jag har

en särskild position. Att systematisera det som skedde och den kunskap som utvecklades blev i värsta fall min produkt och en reproduktion av mina föreställningar och utgångspunkter. I bästa fall bidrog systematiseringen till ett gemensamt lärande, ett omkullkastande av några föreställningar hos var och en av oss samt en känsla av rörelse framåt i vårt arbete. Mockler (2007) diskuterar dilemman som är relaterade till rollen som forskande praktiker. För att påminnas om att forskaren i processen och skrivandet riskerar att döma andras tolkningar och agerande efter sin egen förståelse, bidrar Mockler med en rad frågor som ett stöd för etisk öppenhet:

- Whose story gets told?
- Who has the right to tell it?
- Whose story is privileged above others and why?
- Whose story makes “history”?

(Mockler, 2007, s. 91)

I denna studie var det jag som berättade historien utifrån de analyser jag gjorde. Detta skedde dock i full öppenhet tillsammans med mina kollegor i teamet där mina anteckningar diskuterades. Om någon historia bör vara privilegerad över någon är det, som jag ser det, elevens. Studien innehåller inte elevberättelser, men den presenterar idéer om hur ett elevperspektiv kan ges ett större utrymme i mötespraktiken

Studiens trovärdighet och giltighet

Aktionsforskning kritiserar ibland för forskarens involvering i processen och forskningens bristande generaliserbarhet (Tyrén, 2013). I kritiken ställs deltagande och objektivitet mot varandra, men det är just närheten till praktiken som är ansatsens styrka. För att utveckla praktisk kunskap som förenar teori, reflektion och praktik (Reason & Bradbury, 2011), ställs krav på såväl forskare som deltagare att skapa användbar kunskap som bidrar till bättre förståelse för rådande strukturer och öppnar upp för förändring (Holmstrand, 2006). Närheten till den specifika praktiken och dess frågor blir därför en förutsättning för förändring och förbättring. Målet för en praktisknära forskning är inte att generera resultat som kan anses generaliserbara, utan istället att beskriva ett resultat som kan överföras och kännas igen från en kontext till en annan genom att se skillnader och likheter (Rönnerman, 2004; Anderson, Herr & Nihlen, 2007).

I studien granskade jag det som skedde i elevhälsans praktik med hjälp av Anderson och Herrs (1998) validitetskrav (se avsnitt Att studera sin egen praktik). Jag använde begreppen trovärdig och giltig i betydelsen valid. Trovärdighet diskuterades utifrån fem validitetskriterier: demokratisk-, katalytisk-, process-, resultat- och dialogisk validitet. Studiens giltighet belystes genom processen och dess sammanhang. Forskningsfrågor som uppstod togs till vara och ledde till nya frågor och aktioner. Giltigheten hos dem ligger i att beskriva det som skedde i praktiken och hur dess villkor ändrades genom nya processer (Tyrén, 2013).

DEL II
RESULTATBESKRIVNING OCH ANALYS

DEL III - RESULTATBESKRIVNING OCH ANALYS

I detta kapitel presenteras elevhälsans mötespraktik fångad och tolkad genom de teoretiska utgångspunkter som används i studien. Presentationen är disponerad så att den rör sig från det enkla deskriptiva till ett mer komplext analyserande. Fokus i beskrivning och analys är vad som sker under utvecklingsarbetet och vad som influerar och tar sig uttryck i mötespraktik. Tyngdpunkten ligger på tolkningar med hjälp av teorin om praktikarkitekturer.

Inledningsvis beskrivs den lokala elevhälsopraktikens *tre dimensioner* genom teammedlemmarnas språk, aktiviteter och relationer, samt det *projekt* som dessa hänger samman i och som praktiken framställs utvecklas i riktning mot. Till grund för rekonstruktionen av praktiken ligger datamaterial från utvecklingsarbetet. Därefter vidgas och fördjupas tolkningen av den lokala mötespraktiken genom att undersöka hur villkor påverkar den och som praktiken i sin tur förefaller forma, med andra ord dess *arkitekturer*. I analyserna kombineras det praktikinära med det kringliggande. Ett urval kommunala respektive statliga riktlinjer och förhållanden används och utgör analysunderlag. Sedan belyses elevhälsans mötespraktik genom det kommunikativa relationsinriktade perspektivet där processerna *delaktighet, kommunikation och lärande* fungerar som verktyg. Resultatdelen avslutas med en analys av deltagarnas skriftliga reflektioner, med andra ord det som kan uppfattas som *röster inifrån* mötespraktiken under utvecklingsarbetet.

Mötespraktiken i tre dimensioner

Utifrån studiens teoretiska inramning förstås mötespraktiken som både utformad av och formande särskilda arkitekturer. Elevhälsoteamets språk, aktiviteter och relationer konstituerar praktiken. Under utvecklingsarbetet introducerades nya arkitekturer vid sidan av de redan etablerade. Aktionens steg 2 då teamet läste vägledningstexten och reflekterade kring den, respektive steg 3 då medlemmarna svarade på de återkommande enkätfrågorna, formade nya arkitekturer som möjliggjorde och begränsade praktiken. Hanteringen av elevärenden representerade praktikens redan etablerade struktur, dess tradition.

Under utvecklingsarbetet kunde två inbördes åtskilda mötesinnehåll urskiljas:

- gemensam läsning och reflektion kring vägledningstexten
- hantering av elevärenden

För att synliggöra mötespraktikens olika dimensioner valde jag att i detta avsnitt ordna innehållet var för sig inom respektive rum. Denna form av redovisning ska enbart ses som analytisk då rummen i praktiken var sammanflätade. Bärande data vad gäller språk, aktiviteter och relationer är kursiverade. Avsnitten avslutas med en sammanfattande översikt.

Språk - elevhälsans semantiska rum

De uttryck, begrepp och tänkande som användes under elevhälsoteamets möten utgör det semantiska rummet. Språket distribuerade kunskap om mötena bland medlemmarna.

Reflektionens språk

När teamet pratade om vägledningstexten benämndes det som att man tillsammans *reflekterade*. Medlemmarna valde avsnitt att samtala kring och talade då om innehållet i termer som hälsa, tvärprofessionalitet, uppdrag, förebyggande, samarbete och skolutveckling.

Definitionen av begreppet *hälsa* ventilerades. Två synsätt användes som exempel, hälsa som ett avgränsat medicinsk begrepp respektive en vidare betydelse förknippat med psykosocial situation, utveckling och lärande. Komplexiteten i begreppet lyftes, "man kan faktiskt vara ganska sjuk, men uppleva hälsa, uppleva att man känner sig frisk ändå". Teamet delade den breda och relativa definitionen. "Det är inte bara medicinskt utan det är att eleven mår bra, när man känner att man lyckas i skolan, eller hur."

Uttrycket *tvärprofessionalitet* användes i betydelsen teamets olika yrkesgrupper och möjligheten att bidra med skilda perspektiv i frågor. Samtalet handlade om både uppdelning och överlappning av exempelvis arbetsuppgifter och synsätt. Att arbeta i ett tvärprofessionellt team beskrevs, under mötet, som att kombinera det gemensamma och det yrkesspecifika. Jämförelser med textens rubrikavsnitt gjordes: elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter, respektive exempel på medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser.

Ordet *uppdrag* var återkommande då teamet behandlade texten. Det talades i termer av att elevhälsa är *allas* uppdrag och om elevhälsa *ute i klassrummet*. Elevhälsa beskrevs som något som *i första ledet* både ska uppnås och då det saknas identifieras av dem närmast barnet. Den yrkesgrupp som det talades om i detta sammanhang är *lärare*. Trots tankar om ett gemensamt uppdrag gjordes i samtalen en skillnad mellan elevhälsoteamets och personalens arbete, orden *deras* och *vårt* uppdrag symboliserar en sådan distinktion.

Vikten av att jobba mer *förebyggande* var återkommande. Den innebörd som framträdde var det arbete som görs före eller parallellt med insatser kring elevärenden. Uttrycken *tidiga insatser* och *generella lösningar* användes i detta sammanhang och framställdes som det eftersträvansvärda. Motsatsen benämndes som *akututtryckningar*. Begreppet främjande arbete användes inte. Dock fördes det i teamet fram en delad uppfattning om att fokus behövde breddas genom att ta fasta på *det som fungerar* och bedömdes som *styrkor* hos eleven eller i en situation, vilket kan kopplas till en främjande inriktning.

Vägledningstexten väckte frågor kring elevhälsoteamets roll i *skolutvecklingsprocesser*. Samtal fördes kring teamets nuvarande roll och organisering vad gäller utvecklingsarbete. Medlemmarna nämnde den *dialog kring extra anpassningar* och särskilt stöd som förs månadsvis mellan klasslärare, rektor och specialpedagog som exempel på teamets möjlighet till delaktighet i vardagsnära förändringsprocesser. Forumet för dialogerna går under beteckningen avstämning, och fokus på praktikens planering och genomförande är en målsättning. I kontrast till teamets delaktighet i en pedagogisk utvecklingsprocess beskrevs dess roll som en mer isolerad och parallell *problemlösargrupp* som hanterar frågeställningar formulerade av andra professioner.

Att *samarbeta med pedagogisk personal* lyftes fram som betydelsefullt för teamet. Det talades i termer av att ge personalen *utvecklande feedback/återkoppling* som till exempel syftar till att *hjälpa personal* nära eleven att *se* fler perspektiv och nya lösningar, och därmed *minska hemmablindhet*. Samarbetet sas förutsätta att elevhälsoteamet är *nära vardagen* och *kommer ut i verksamheten*. Teamet beskrev ett avstånd mellan sig själva och personalen, både vad gäller perspektiv och problemformulering. Idéer kring arbetssätt för samverkan togs upp, ett exempel är att använda beskrivna *dilemman* som belyser vardagsproblem. Att tillsammans samtala om dessa uppfattades kunna synliggöra skilda förståelser och ageranden.

Under samtalen kring vägledningstexten ställdes frågor om vad de elevärenden som teamet får till sig var tecken på och om det fanns något *mönster* i dem. Det konstaterades att antalet ärenden har *minskat* och man reflekterade kring hur det kommer sig att det är så. Teamet prövade att värdera om det var *bra* eller *dåligt*, om det var tecken på ett framgångsrikt förebyggande arbete eller att lärarna såg behov om samarbete först när *problem* blivit akuta, när det "gått för långt". I samband med detta talades det om huruvida det existerar *trösklar* till samarbete mellan elevhälsan och den pedagogiska personalen, samt om *samarbetsblanketten* (se avsnitt nedan Hantering av elevärenden) utgör en sådan tröskel. Teamet frågade sig vad elevhälsoarbetet skulle bestå av om inga ärenden *kom in*. Det fördes samtal kring hur teamets *egna frågeställningar* i mötet med skolans praktik kan utgöra ärenden och resultera i generella insatser, exempelvis föreläsning för all personal kring bemötande av barn med problemskapande beteende.

När samtal kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter fördes talades det i termer av att *utveckla* och *förändra*, något annat än det teamet brukar göra när elevärenden hanteras. I samband med pratet om förändrat kontra etablerat arbetssätt användes formuleringar som *fallgropar*, *mönster* och *gamla hjulspår*. Teamet frågade sig vilket behov av *styrning* som de har och vad en sådan styrning skulle bestå av. Tankar om att *styra upp lite mer* och *hålla mer i det* presenterades och att mer styrning eventuellt skulle vara kopplat till önskan om att *komma till ett resultat tidigare*. Genom detta blev frågor om styrning, ledarskap och ansvar ett mötesinnehåll. Processen att reflektera kring elevhälsans praktik benämndes som teamets eget *lärande*.

Elevärendenas språk

Teamets redan etablerade samtal om elevhälsa kretsade kring den beskrivning och de frågeställningar som kom till dem via personal och vårdnadshavare. Personalens beskrivningar och frågeställningar var formaliserade genom en blankett som benämndes *samarbetsblankett* och hade rubriken Önskemål om samarbete med Elevhälsan. Frågorna berörde elevers skol- och hemsituation, och benämndes som *elevärenden*. När teamet pratade om elevärenden kretsade samtalen kring beskrivningar av barnet. I samtalen utvecklades en förståelse av situationen och frågeställningen. Det som gjordes för att hantera och svara på frågeställningen kallades *insatser* eller *åtgärder*. Dessa sas *sättas in* och personer *kopplas in*. Det som gjordes utanför skolan var *externa insatser*. Under mötet fattades beslut rörande vilka insatser som ansågs gynna en mer tillfredsställande situation. De elever som det redan fanns pågående aktiviteter runt fördes det återkommande samtal om, samtalen gick under namnet *uppföljning*.

De beskrivningar av barnet som användes under mötet var i huvudsak utsagor formulerade av klasslärare, exempelvis att eleven *når inte målen, gör inget på lektionerna, är svag* eller *har inget stöd hemifrån*. Teamet refererade till personalens framställningar och frågade sig hur

situationen runt barnet var, exempelvis *hur mycket man har hört* eller *hur det går* för eleven. De frågade sig vad som utlöste att *lärare* vill samarbeta med elevhälsoteamet. Ordet *oro* användes som utlösare, oro för att eleven inte skulle nå *kunskapskrav* eller inte hade *fungerande relationer*. Föräldrar, främst mödrar, beskrevs *föra över* oro eller som *svaga i sin gränssättning*. *Understimulerade barn* kopplades till exempelvis *torftig hemmiljö* och *inga fritidsaktiviteter*. Teamet använde egna ord alternativt refererade till lärares när de talade i termer av barn som bedömdes kunna *komma ikapp sig* och *barn som har stora svårigheter, är outvecklad, omogen, som en 3-åring*. Parallellt med samtalet om vuxnas oro och barns tillkortakommanden frågades det efter och pratades om elevers styrkor och det som fungerade i situationen.

I anslutning till beskrivningen av barnet och dess situation pågick ett samtal för att skapa mening. Teamet prövade olika möjliga förklaringar och samband som reglerades med formuleringar som *vad vet vi* och *det är lätt att spekulera*. När det gäller elever som tidigare inte varit innehåll på möten beslutades det ofta att *lärare bjuds in* för att berätta mer och ge förutsättningar för elevhälsoteamet att ställa frågor, samt *få mer detaljerad information*. I samtalen om elevärenden som redan var påbörjade pratades det om hur nuvarande *oro* eller *situation* förhöll sig till de tidigare beskrivningarna, om det skett någon förändring från förra mötet genom de insatser som gjorts. Elevers situation bedömdes och sas exempelvis *ha förvärrats* eller att det hade *varit väldigt tyst sen sist* och att *det rullar på*. Teammedlemmarna sorterade situationer som benämndes *problem* från de som inte är kallades så. Benämningen *fungera* användes i kontrast till de situationer som uttrycktes som *inget problem*. Varje beskrivning och bedömning av elever, oro eller situationer följdes av *beslut om insatser*, det vill säga det som planerades göras som svar på beskrivningen. Man frågade sig *hur går vi vidare* och teammedlemmarna gav förslag samt enades med eller utan längre argumentation om vad som var *nästa steg*. Under teamets samtal om på vilket sätt var och en förstod och uppfattade beskrivningar och möjliga insatser, frågade enskilda medlemmar *men hur gör vi nu då* eller *vad ska vi återkoppla*. Teamet talade om sig själva som *lösningfokuserade* samtidigt som de menade att de inte skulle vara *för snabba* att enas om vilken insats som skulle göras och besluta vem som gör vad. Att *bara fördela arbetet* beskrevs som gängse förhållningssätt, medan att *lägga mer tid på att förstå* beskrivningen på fler sätt och ur olika *perspektiv*, prata om dess uppkomst och sammanhang framstod som en utmaning och det ovana för teamet. Man talade då i termer av att *bredda bilden* och ta på sig *olika glasögon*.

De aktiviteter som planerades genomförde teamets enskilda medlemmar till största delen på egen hand. Vad som ville uppnås med arbetet uttalades och delades dock av hela teamet. Det kunde exempelvis vara ett möte med elev, vårdnadshavare, lärare, arbetslag eller skolsituation. Mötet benämndes *samtal, handledning, utredning* eller *observation*. Teamets insatser presenterades som en kedja av handlingar och i planeringen pratades det om att *börja med...*, *sen kan vi gå vidare med ... om det behövs*. Ett inledande arbete beskrevs som att *ringa in vad det handlar om*, skapa en förståelse för situationen och bedöma vilka resurser som de berörda hade. I samtalet om hanteringen av elevärenden hade teamet även lärares och vårdnadshavares förväntade och preciserade insatser att förhålla sig till. Önskemål om specificerade insatser förekom, exempelvis *psykologutredning, samtal med kurator* och *dyslexiutredning*. Neuropsykiatriska diagnoser användes även i de frågeställningar och elevbeskrivningar som adresserades till teamet.

Parallellt med tankar om en insatskedja som byggde på *utredningar, bedömning/diagnos* och *åtgärder/behandling* frågade sig teamet hur lärarna runt barnet la upp undervisningen och hur befintliga *resurser* användes. Det uttrycktes en önskan att *gå från individnivå till gruppnivå*,

att göra insatser som gagnade flera elever. Vikten av att *bygga upp en relation* till eleven och att *anpassa de krav som ställs i olika situationer* påtalades. I samtalen om de insatser som skulle göras talades det i termer av att *samarbeta med, stötta och utveckla kompetens* hos dem närmast eleven, det uttrycktes en tydlighet i att teamet *inte ska ta över ansvaret*, strävan framställdes som att *jobba tillsammans* för att utveckla allas kompetens och förbättra elevernas lärande.

Aktiviteter - elevhälsans fysiska tidsrum

Elevhälsoteamets möten skedde i ett fysiskt tidsrum. Det formades av skilda aktiviteter, olika sätt att göra och utföra handlingar inom givna tidsramar och den fysiska miljön i skolan. Teamet och skolans rektor träffades varannan måndag mellan kl. 13 och 15 i skolans konferensrum. Medlemmarna tog med innehåll kopplat till sina arbetsuppgifter och pedagogisk personal/arbetslaget lämnade in ett formulär om önskemål om samarbete med teamet kring sina frågeställningar eller som nästa instans i svåra situationer kring elever/grupper.

En central handling under studiens utvecklingsarbete var att rektor och teammedlemmarna *skapade utrymme för det nya*.aktionen innebar att ett nytt innehåll och arbetssätt introducerades i mötespraktiken. Det gjordes i anslutning till det redan etablerade elevhälsoarbetet. Inget gammalt togs bort, istället tillfördes något som teammedlemmarna själva gav utrymme för och bidrog med. Mötesstrukturens delar: vägledningstexten, elevärenden och skriftlig reflektion synliggjordes i form av en dagordning. Den nya ordningen accepterades under förutsättning att elevärenden kom att hinnas med. På så sätt skedde en *förhandling om innehåll och tid*. I de fall där alternativ ordning och justeringar föreslogs godtogs dessa, anpassning och ramar skapades utifrån deltagarnas behov för att genomföra planerat innehåll. Teamet *visade öppenhet* och *lyssnade* på medlemmars olika tankar och förslag.

Reflektionens aktiviteter

Teamet *läste* avsnittet om Elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter under tystnad och inväntade varandra tills alla medlemmar var klara. Tanken med att läsa texten inom ramen för mötestiden fyllde flera funktioner vilket beskrevs som "när man läser här... så blir det väldigt färskt och det blir ju att vi ger tid för att göra det". Efter genomläsning *valde* var och en av medlemmar något ur texten de ville betona, var undrande inför eller ville ventilera med övriga. Vid presentation av sitt val *argumenterade* medlemmen, "det här tycker jag är viktigt" eller ställde en fråga "vad menas med...". Under reflektionen efterfrågade medlemmarna varandras tolkning och förståelse, men gav även exempel på andra möjliga tolkningar. De satte ord på, relaterade och *översatte* texten till situationer eller handlingar som de kände igen från sin nuvarande praktik. Den som presenterade individuellt valt avsnitt fick bekräftande medhåll som stärkte och utvecklade argumenten vidare, eller mot- eller följdfrågor som prövade dess betydelse för praktiken. Alla medlemmar gav sin bild av hur arbetet bedrevs i nuläget och *gav förslag* på alternativa handlingar, verktyg och arbetssätt för att närma sig det uppdrag som skrevs fram i vägledningstexten. Under samtal kring textens benämning specialpedagogiska insatser, fördes en diskussion kring vad som kunde menas med sådana insatser. Vad kan innefattas? Vem kan göra sådana aktiviteter? Flera tolkningar lyftes fram och en bred och öppen tolkning blev slutord.

I samband med den gemensamma reflektionen *värderade* medlemmarna innehållet som behandlades och de associationer som gjordes. Teamet påvisade det gemensamma ansvaret att *sortera* vad som är relevant och inte, konstateranden som “så vi inte halkar in på nåt, halkar av banan” och “nu hamna vi helt bortanför det” är exempel på detta. Ofta var det den medlem som själv pratade som också värderade och sorterade sitt bidrag, medan övriga istället *uppmuntrade* personen att berätta mer om hur hen tänkte och förstod situationen.

Elevärendenas aktiviteter

Teamets etablerade elevhälsoarbete kretsade kring hantering av elevärenden. De elever och grupper av elever som teamet och den pedagogiska personalen samarbetade kring *listades* på den dagordning som användes för anteckningar. Eleverna fanns på listan tills ärendet avslutades. Ingången till samarbete mellan pedagogisk personal och elevhälsosteamet var att teamet tog emot en beskrivning av elevs skol- och/eller hemsituation och en frågeställning, till exempel hur hjälper vi X att utvecklas på bästa sätt eller hur stöttar vi X att nå målen för år 3. De frågeställningar som teamet tog emot via blanketten var hur-frågor relaterade till kunskapskrav eller sociala förhållanden. Samtalen om elevers situation och lärande utgick från beskrivningen i den blankett personalen hade fyllt i och anteckningar från tidigare möten. Medlemmarna *tolkade* och *försökte förstå personalens beskrivning*, vad som redan prövats och den frågeställning som fördes fram. Man försökte även *förstå kontexten* kring den uppkomna situationen genom att man pratade om vad som skulle kunna ligga bakom den, diskuterade olika sätt att hantera den och vad som skulle kunna bli konsekvenser av dessa. Genom samtalen ställdes många frågor och medlemmarna hjälptes åt att fylla på information eller sin syn på framställningen och elevens situation. I arbetet med att förstå situationen *samlades underlag* för att kunna göra en bedömning. Teamet diskuterade beskrivningen, graden av oro, hur frekventa olika problemsituationer var, konsekvenser på kort och lång sikt. Det som teamet sedan gjorde var att de pratade om tänkbara insatser för att jobba vidare och komplettera beskrivningen, exempelvis observationer, tester, intervjuer och självskattning. Dessa aktiviteter planerades och utfördes av teamet, i något fall gav teamet den pedagogiska personalen i uppgift att själva göra en observation eller fundera vidare på några frågor utifrån den första beskrivningen. Som svar på den beskrivning och fråga som personal/arbetslag lämnade gav teamet en insats. Ibland bedömdes den vara tillräcklig, ibland presenterades den som ett första steg i en längre process.

Elevärenden som redan var kända och som teamet redan hade påbörjat insatser kring följde medlemmarna upp genom att prata om hur situationer var nu och huruvida de planerade insatserna var genomförda. Insatsernas utgång beskrevs och delades också, exempelvis återberättades genomförda möten, testresultat, elevintervjuer och observationer.

Relationer - elevhälsans sociala rum

Elevhälsosteamets praktik skapades och pågick också i ett socialt sammanhang. Mötena utgjordes av relationer dels mellan människor dels mellan människor och objekt. Relationsmönster formade utvecklingen och lärandet i fortlöpande processer. Även olika praktiker var relaterade till varandra, mindre subpraktiker förstås som länkade till mer omfattande metapraktiker. Utvecklingsarbetet var sanktionerat av *rektor* som är formell ledare för elevhälsosteamets arbete. Teamets medlemmar representerade de professioner som i lagtext är nationellt reglerade.

Reflektionens relationer

När teamet reflekterade kring *vägledningstexten* fördes ett nytt objekt och olika metapraktiker in i den lokala elevhälsopraktiken. Texten representerade inte ett direkt förpliktigande styrningsverktyg, utan skulle istället utgöra ett stöd för verksamheten. De båda myndigheterna *Skolverket* och *Socialstyrelsen*, som ligger bakom den policy som dokumentet innehåller, förknippades däremot med lagar, anvisningar och riktlinjer, vilket påverkade textens legitimitet. Texten behandlar elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter, både elevhälsans gemensamma och de lagstadgade professionernas inbördes uppdrag och arbetsuppgifter.

Under reflektion kring texten relaterade teamet till skolans *utvecklingsprocesser/-praktiker* som något annat än de processer och den praktik elevhälsan i sin befintliga form var delaktiga i. Exempel på samtal som fördes och aktiviteter kring en förändrad lärmiljö för enskilda elever gavs emellertid under mötena. Det kunde vara i form de avstämningsmöten kring extra anpassningar som hölls mellan rektor, specialpedagog och parallellärare utifrån elever som lärare bedömt ej ha förväntade kunskaper i något ämne, eller det utredningsarbete som gjordes kring elevers behov av särskilt stöd och åtgärdsprogram. Detta relaterades dock till individer och i mindre utsträckning till generella insatser. Exempel på generella utvecklingsprocesser kopplade teamet till kompetenshöjande insatser för samtliga klasslärare som Mattelyftet, sanktionerat av staten och genomfört på lokal nivå.

Teamet reflekterade över relationen till *den pedagogiska personalen*, alltså skolans personal som inte ingick i elevhälsoteamet, och det gemensamma elevhälsouppdrag som skrevs fram i texten. De samtalade om hur förväntningar inför och tidigare erfarenheter av samarbete inverkar på relationen och framtida processer. Då exempelvis "akut hjälp" eller specificerad insats efterfrågades och inte gavs påverkades villkoren för samarbetet. Medlemmar hade erfarenhet av hur olika föreställningar och förgivettaganden kunde förbli dolda och utgöra ett hinder. Teamet menade att ett tydliggörande av ansvar och uppdrag skulle vara en god utgångspunkt. Under reflektionen gjordes kopplingar till det *samarbetsavtal* som hade arbetats fram utifrån skolans resultat på den senast genomförda medarbetarenkäten. Processen och framtagandet av samarbetsavtalet leddes av en extern konsult med systemteoretisk utgångspunkt i dialog med all personal på skolan. Samarbetsavtalet var tänkt att skapa förutsättningar för *ett hjälpsamt klimat*, som relaterades till ett ömsesidigt lärande, tillit och god kommunikation.

När teamet beskrev sig själva som en lösningsfokuserad grupp som ville möta den pedagogiska personalens behov var kopplingen till ett *åtgärdande elevhälsoarbete på individnivå* stark. Under reflektionen av vägledningstexten relaterade teamet till sig själva som en *förebyggande praktik* i form av exempelvis screening och hälsobesök, fortfarande kring enskilda elever. Idéer kring förutsättningarna och formerna för ett mer generellt arbete kopplades dels till ett fåtal punktinsatser som föreläsningar eller till en praktik som ännu inte var, men också till långsiktiga insatser som lärares och arbetslags egen aktionsforskning utifrån vardagsnära problem. Vidare förknippade teamet förebyggande elevhälsopraktiker till sådana där elevers svårigheter och ohälsa hanterades i tid och få ärenden lyfts vidare, samt att teammedlemmarna skulle vara mer fysiskt delaktiga och inverkar i undervisningspraktiken. Teamet sammankopplade det med att exempelvis kurator och specialpedagog var med i "gänget och försöker lösa problemet här och nu utan att det blir för stort". Samtidigt fanns kopplingar till mer reflekterande och analyserande teamarbete som inte "alltför snabbt" agerade här och nu, utanför också försökte förstå utifrån flera perspektiv och mer systematiskt följde det som händer. *Främjande elevhälsopraktiker* relaterades till framgångsrika lärmiljöer och -situationer samt upplägg som bygger på elevens styrkor och intressen. Teamet beskrev

sig inte som en sådan praktik, någon definitionsskillnad mellan förebyggande och främjande praktiker förekom inte heller. I samtalen kopplades det främjande till exempelvis det som fungerade, lärare/arbetslag som lyckades genom extra anpassningar samt goda relationer. Likheterna mellan förebyggande och främjande praktiker framstod som större än skillnaderna, då båda relaterades till något annat än åtgärdande elevhälsopraktiker.

Elevärendenas relationer

De elevärenden som teamet arbetade med kom från önskemål om samarbete från pedagogisk personal eller vårdnadshavare. Önskemålet var formaliserat genom en samarbetsblankett. Den var ett *formulär* där en rad färdiga alternativ var möjliga att kryssa för. Formuläret syftade till att utgöra ett stöd för att beskriva och kategorisera på vilket sätt och i vilken kontext elevens svårigheter visade sig. I formuläret efterfrågades också en beskrivning av tidigare sätt att hantera svårigheterna, huruvida vårdnadshavare hade informerats om situationen samt vad läraren/arbetslaget ville ha hjälp med. I slutet av formulären fanns plats för teamet att fylla i planerad insats samt vem som skulle återkoppla detta. Samarbetsblanketten arbetades fram läsåret 2010/2011 som ett svar på konstaterade brister i dokumentation och systematisering av ärenden, samt att dåvarande elevhälsopraktik präglades av många "korridorärenden" och muntliga beskrivningar, analyser och överenskommelser.

Teamets arbete kring elevärenden som initierades av pedagogisk personal och vårdnadshavare var på så sätt avhängigt uppdrag från utomstående. Den personal som elevhälsoteamet samarbetade med var till största delen *klasslärare*, det vill säga de som hade ansvar för elevernas kunskapsutveckling. Indirekt blev på så sätt läroplanens *kunskapskrav* samt lärares prioriteringar och tolkning av kraven något att relatera till. Uppdrag från förskollärare, fritidspedagoger och resurspersonal förekom över lag inte. I samtalen om elevers skolsituation var skolans *arbetsmiljö* något som klasslärare relaterade till. Beskrivningar innehöll formuleringar som "elever som stör" och förde in perspektivet skolan som social arena och arbetsplats för barn och vuxna. Vad som gjordes där och de förutsättningar som då behövdes synliggjordes.

När ett önskemål om samarbete kom till elevhälsoteamet var ett första steg att samla mer information kring situationen. Teamet relaterade till *eleverna* som viktiga informanter, deras perspektiv, framställning och upplevelse efterfrågades. Det var ovanligt att klasslärare haft samtal med eleven utanför klassrumssituationen för att söka förståelse och lösningar tillsammans med hen innan skolsituationen blev ett elevärende för elevhälsoteamet.

Elevhälsoteamet hade möjlighet att föra in externa insatser och kompetens i samarbete kring elevärendena. Exempel på sådana som teamet relaterade till under mötena var *BUP* (barn- och ungdomspsykiatrisk mottagning) och *SPSM* (Specialpedagogiska Skolmyndigheten) som representerade regional och statlig verksamhet, samt coach som ingick i *kommunens centrala elevhälsoorganisation*. Till BUP vände sig teamet för vidare utredning i frågor kring exempelvis koncentration och arbetsminne. Teamet gjorde först en egen utredning och sedan remitterades ärendet. Insatser från BUP rörde ofta utredning, bedömning, diagnos, behandling, och medicinering. Till SPSM vände sig teamet med frågor som rörde elevers lärande och skapandet av förutsättningar för ett bättre lärande. Stödet bestod i ett orienteringsmöte med rektor, representant från elevhälsan samt berörd personal, därefter följde förhandling kring en gemensam målsättning och planering av insatser som teamet respektive pedagogisk personal ansvarade för att genomföra. Uppföljningsmöte ingick under någon eller några faser i processen, därefter utvärdering i enkätform. Samarbete med coach

från kommunens centrala elevhälsa rörde längre uppdrag, ex terminsvis handledning med fokus på lärares hantering av vardagsarbete kring eleven. Det kunde handla om arbete med syn-, förhållnings- och arbetssätt. Teamet diskuterade syften med olika externa insatser och deras mandat att föreslå hur ett arbete kring "speciella barn" bäst läggs upp. De två praktikerna BUP och coach ställdes mot varandra. I ett elevärende uppmärksammades hur samtidiga processer eventuellt förstärkte, motverkade eller kompletterade varandra. Exempelvis å ena sidan psykologutredning med efterföljande diagnos, behandling och rekommendation och å andra sidan handledningssamtal för pedagogisk personal under ledning av coach. Teamet pratade om fördelar och risker med samtida insatser, motstridiga budskap sågs som en risk. Vilka företrädare som hade mandat att föreskriva pedagogiska implikationer för olika elevgrupper berördes.

Sammanfattande översikter

Här presenteras sammanfattningar av elevhälsans mötespraktik i dess tre dimensioner. Praktiken som den gestaltade sig under teamets reflektion kring vägledningstexten (tabell 3) och den befintliga praktikens hantering av elevärenden (tabell 4) sammanfattas var för sig.

Tabell 3

Sammanfattande översikt, praktiken under reflektion kring vägledningstexten

Språk	Aktiviteter	Relationer
Hälsa = eleven mår bra, känner att man lyckas i skolan	Läste styrdokument	Skolverket & Socialstyrelsen = styrning, förpliktelser
Tvärprofessionalitet = kombinera det gemensamma och det yrkesspecifika	Valde, argumenterade, relaterade, översatte retorik till praktik respektive praktik till teori	Skolans pågående utvecklingsprocesser ex avstämningsmöten kring extra anpassningar, Mattelyftet
Uppdrag = allas, elevhälsa ute i klassrummet, deras (lärares) och vårt (teamets)	Gav förslag på befintliga och alternativa handlingar, verktyg och arbetssätt	Den pedagogiska personalen = det gemensamma elevhälsouppdraget, samarbetsavtal, ett hjälpsamt klimat
Förebyggande = tidiga insatser, generella lösningar, akututtryckningar, det som fungerar, styrkor	Värderade, sorterade, bevakade att man höll sig till påbörjad fråga	Åtgärdande elevhälsoarbete på individnivå ex nuvarande praktik
Samarbete = samarbeta med pedagogisk personal, utvecklande återkoppling, minska hemmablindhet. nära vardagen, ut i verksamheten, visa på dilemman	Uppmuntrade varandra att utveckla tankar och argument	Förebyggande praktik ex screening, hälsobesök
Skolutveckling = processer, utvecklingsdialog kring extra anpassningar, isolerad och parallell problemlösargrupp		Främjande elevhälsoarbete ex det som fungerar, lärare/arbetslag som lyckas genom extra anpassningar samt goda relationer

Tabell 4

Sammanfattande översikt, den befintliga praktikens hantering av elevärenden

Språk	Aktiviteter	Relationer
Samarbetsblankett	Samarbetade med pedagogisk personal	Samarbete= formulär färdiga alternativ, kategorier av svårigheter
Elevärenden=oro kunskapskrav fungerande relationer	Tog emot beskrivningar och frågeställningar via blanketten	Klasslärare, elevers kunskapsutveckling, kunskapskrav
Insatser=samtal, handledning, utredning, observation, uppföljning	Listade beskrivningar och insatser kring pågående elevärenden Tolkade elevbeskrivningar, förde in kontexten	Elevers skolsituation, skolans arbetsmiljö ex "elever som stör"
Detaljerad information= veta respektive spekulera	Samlade underlag till bedömning och beslut av insatser	Elevperspektiv= indirekt att sätta sig in i, direkt att använda elever som informanter
Bygga relation , anpassa krav, utveckla kompetens	Följde upp: pratade om hur situationer var nu, att de planerade insatserna var genomförda.	BUP= remiss neuropsykiatrik diagnostik/behandling
Inte ta över ansvaret, jobba tillsammans	Beskrev och delade resultat och information om möten, elevintervjuer, observationer och tester.	SPSM = specilpedagogisk rådgivning kring konsekvenser av funktionsnedsättningar Kommunens centrala elevhälsoorganisation= coach, handledning kring bemötande

Projektet Elevhälsoteamsmöte

Mötespraktikens tre dimensioner, det vill säga elevhälsans språk, aktiviteter och relationer, hängde samman i ett projekt, Elevhälsoteamsmöte. I framställningen av detta projekt och vad som skedde i praktiken under aktionen väljer jag att fördjupa förståelsen av teammötena genom att lyfta fram några karaktäristiska riktningar som framkom i datamaterialet. Delar av autentiska dialoger hämtade från mötena används för att levandegöra de skilda riktningarna. Uttalandena är avidentifierade, fokus i framställningen är istället innehållet, dialogen och det som sker i praktiken.

Den första riktningen belyste vikten av en *plattform för samarbete* mellan teamet och den pedagogiska personalen, det vill säga stödjande strukturer för ömsesidigt lärande. Den andra handlade om *elevnära probleminventering* och representerade tankar om hur fler perspektiv och detaljer kunde influera de frågeställningar som innefattar elevhälsa. Den tredje och sista riktningen handlade om frågeställningarnas innehåll och form, och representerade både en förskjutning och en breddning av elevhälsoarbetet. Individfokus föreslogs kompletteras genom dialog kring *dilemman* för att belysa det som främjade elevers hälsa, lärande och utveckling i identifierade vardagsproblem.

Riktning 1: En plattform för samarbete och ömsesidigt lärande

En utpräglad riktning i projektet Elevhälsoteamsmöte var att utveckla samarbetet mellan teamet och den pedagogiska personalen på skolan. Genom befintliga arkitekturer framställdes teamet som ett insatsinriktat sidospår som hanterade klasslärares beskrivningar av elevers skol- och hemsituation. Benämningar som problemlösargrupp respektive utvecklingsgrupp ställdes mot varandra. I projektet kunde ett behov av att komplettera åtgärdande individinsatser med mer generellt och elevhälsoinriktat kvalitetsarbete skönjas. Teamet pratade om att hela skolan behöver ta sig an elevhälsoarbetet utifrån att det är en gemensam utmaning och att teamet kunde bidra till att initiera och sprida ett sådant synsätt. Till viss del betraktades utmaningen som pedagogisk, i den mening att skolförhållanden sågs möjliga att påverka genom undervisningens vad och hur. Verktyg att möta elevers olikhet fanns i form av differentiering genom extra anpassning och särskilt stöd, ett arbete som rektor och specialpedagog var delaktiga i utifrån befintlig praktik.

Genom aktionen synliggjordes hur *ställningstagande* som att skolan ska "lyckas med alla barn" betraktades som en ledstjärna i projektet och att vägen dit uppfattades som "ett led i hela skolans pedagogiska utveckling".

"alltså vi ska lyckas med alla... ett barn som har stora svårigheter, om man inte ser det som ett stort problem och hur ska jag hinna med detta, hur ska jag orka med detta, som det ofta blir, jag har varit där själv också.. så får man ett litet stöd i eht-teamet... men kanske inte lyckas ändå, men om man tänker, det är utveckling och det är en bit på väg och vi tar små steg hela vägen men att det är en bit, ett led i skolans pedagogiska utveckling, jag menar hur möter vi såna här barn, barn som har den typen.. det är inte barnet som har svårigheter utan det är vi som har svårigheter att utmana, alltså vi har för lite egentlig kompetens, eller vi vet inte riktigt hur vi ska göra, det är väl inte så konstigt att man inte vet vad man ska göra när det är så här komplexa saker... vi behöver kanske jobba ännu mer tillsammans... för att lösa det här, och där finns ju mycket tradition tillbaka, jag ska lösa problemen i min klass, jag sitter här och du har din klass"

Riktningen framhävde en *gemensam förståelse* för gemensamma respektive yrkes specifika uppdrag och roller, samt kopplingen mellan elevhälsoteamet och den pedagogiska personalen. Dolda förväntningar och förgivettaganden i ena eller andra riktningen som riskerade ligga i vägen för ett framgångsrikt samarbete, menade teamet, kunde synliggöras och arbetas med.

"men det här är ju rätt intressant... det talar ju tydligt egentligen om att vi måste kanske vara tydligare och gå ut med vårt uppdrag"

"jo och att vi samarbetar, och jag tycker att man har genom åren väldigt ofta hört... det är inget nu, det kan vara någon person som är i någon ställning kan man säga, kurator, specialpedagog eller sjuksköterska... det är ingen vits att lämna nåt ärende dit det händer ändå ingenting eller be om hjälp"

Det framkom att ett ömsesidigt lärande i och genom utmaningar förutsätter att miljön präglas av ett *hjälpssamt klimat*. Teamet pratade om att lära av olika tolkningar och perspektiv på gemensamma processer, samt relaterade till skolan som social arena och en plats för både lärande och utveckling.

"jag tror det här sättet att tänka ligger himla rätt i tiden nu, vi håller på med vårt samarbetsavtal och kommunikation, vi ska nolla klockorna härifrån och framåt... vi ska kunna vara öppna och ge, vi ska ha ett hjälpssamt klimat... alltså det blir inte konstigt om du ser att...jag sitter i en tuff situation... när vi är inne i detta att vi ska förändra vårt samarbetsklimat... då är det ok och ge varandra feedback"

Plattformen innefattade också en öppenhet inför alternativ, i den mening att en *kritisk analys* fanns med i elevhälsoarbetet. Ett exempel var när teamet reflekterade över sin befintliga praktik och frågade sig i vilken mån samarbetsblanketten, som personal och arbetslag fyllde med problembeskrivning och frågeställningar, bidrog till samarbete och ömsesidigt lärande, eller huruvida den upprätthöll ett avstånd. Intentionen med blanketten var att initiera och dokumentera det gemensamma elevhälsoarbetet. Under reflektionerna prövar teamet tanken om det kan vara så att den istället motverkar ett gemensamt arbete genom att fungera som ett redskap att lämna ifrån sig ansvaret. Teamet ser risker i mönstret att “lägga över ansvar och uppgifter på varandra” och att en sådan sysselsättning inte gagnar ett ömsesidigt lärande i arbetet med att skapa förutsättningar för alla elever att lyckas i skolan. Ansvaret för nulägesbeskrivning och frågeställning lämnas till personal närmast eleven, medan lösning och insatser lämnas till elevhälsoteamet. Teamet diskuterade alternativa strukturer som kunde initiera och stödja ett gemensamt arbete, exempelvis sammanhang där dialogen kring praktiken och hur den kunde förändras tillsammans var i centrum.

“det som förväntas när man skriver... är åtgärder istället för en diskussion om metoder, reflektion, vi prövar med det.. ansökan till elevhälsoteamet ska va... inte åtgärdande utan hur ska vi förändra detta tillsammans, när funkar det, vad är det vi ska göra mer av”

Riktning 2: Elevnära probleminventering

En annan riktning som framträdde i projektet berör elevhälsans probleminventering. Teamet resonerade om vinsterna med att *utgå från skilda erfarenheter* av skolsituationer i stället för ensidiga problembeskrivningar som ofta resulterar i ytterligare frågor och behov av breddning. Teamet såg möjligheter att bidra med sina perspektiv och kunskaper, men även elevernas genom att “ge en röst åt barnet” eller på olika sätt efterfråga den i elevhälsopraktiken. Inom riktningen förespråkades perspektiv- och detaljrika erfarenheter av vad som sker i klassrumsnära situationer, gärna i *ett tidigt skede* innan några av situationerna hade definierats som akuta problem och upplevdes vara alltför stora utmaningar.

"förebyggande kan man säga, att det inte har blivit ett ärende, det kanske ingår rent i vårt jobb att vi ska vara där på plats och kanske se lite, hjälpa dom se, vad händer, eller inte, för man blir ju också väldigt hemmablind, när man suttit med den här framför sig några månader, då har de liksom bara blivit vana, den studsar så här... det blir lite så"

Att föra in *elevperspektivet* framställdes som angeläget. De problembeskrivningar som teamet tog del av berättade inte om elevernas erfarenheter eller på vilket sätt situationer formade elevernas lärande och hälsa. Problemskapande beteenden riskerade att uppfattas som störande i ett akut åtgärdande arbete. Teamet efterfrågade och ville stärka förhållningssättet att söka vad som ligger bakom situationer och hur man kan vända dem, att “bemöta barnet med nyfikenhet, vad handlar det om”.

Den elevnära probleminventeringen praktiseras och utvecklas exempelvis genom att teamet kommer ut i verksamheten och gör observationer. Olika *ingång till deltagande* framkom, en förknippades med kontroll och granskning, en annan med att skapa förutsättningar att förverkliga pedagogiska intentioner och en tredje var inriktad på att leta exempel på situationer när det fungerade bra och som ökade elevernas motivation och delaktighet.

“fast då vill man ju inte bli den där kontrollerande, utan man vill ju bli mer liksom, vad är det du vill göra”

“jag vill gå ut och se hur det ser ut, se då eller hur.. inte åtgärdande utan hur ska vi förändra detta tillsammans, när funkar det... vad är det vi ska göra mer av”

Teamets deltagande i elevnära lärsituationer byggde på tanken om en *aktiv uppsökande verksamhet* till skillnad en mer passivt inväntande som utgick från att teamet "får ärenden men då ska lärarna bedömt att det är ett problem". Olika erfarenheter och perspektiv föreföll komplettera varandra, men de synliggjorde också skilda intressen och prioriteringar. Frågor som vad är elevens bästa och vems ord väger tyngst kom upp på dagordningen. Det gemensamma ansvaret för hur eleverna blev bemötta och hur deras lärande formades lyftes fram. Teamets involvering i problemformulering och dess roll som språkrör för elever och företrädare för ett elevhälsoperspektiv uppfattades berika det etablerade förfarandet kring elevhälsa som ärendehantering.

Riktning 3: Från individer till dilemman med elevhälsoperspektiv

Den tredje riktningen i projektet speglar en förskjutning och breddning av elevhälsans frågeställningar, från individrelaterade problem till mer generella dilemman utifrån elevhälsofrågor. Ambitionen att anta ett *övergripande elevhälsoperspektiv* i skolans vardagsarbete blev synlig. Ett elevhälsoarbete som bara uppmärksammar och gör insatser kring individer, vare sig det är elever eller lärare, betraktades som otillräckligt.

“alltså man tittar på individen eleven, sen tittar man på individen läraren och jag tror inte man kommer så långt där heller... nu blir det så att den läraren är sån, den läraren är dålig, den läraren är bra, det blir också bara individen”

“då sa vi att vi skulle kunna skriva ihop som små fall...det här och det här händer... och så skulle de få diskutera det i arbetslaget, hur bemöter du det”

I syfte att bredda elevhälsans innehåll föreslogs *analys* av de elevbeskrivningar som teamet tar del av, frågor kring mönster och återkommande frågeställningar ansågs vara behjälpliga redskap. Som komplement i sökandet efter akuta lösningar, förväntades en djupare förståelse kring själva mönstret skapas och alternativ att hantera svåra situationer lyftas fram. Kopplingar till befintlig kunskap, forskning och elevernas lärande antogs då kunna göras.

“man kan lyfta mer generella dilemman alltså om man vill gå förbi då enskilda barn”

“... om lärarna tillsammans ska stötta varandra i lärarrollen och bemötandet och hur man kan lägga upp, planera undervisningen och så för alla barn, vad är det dom behöver hjälp med, vad upplever dom som är komplicerat”

“... nånting med situationen som vi behöver utveckla”

Riktningen att sträva mot det gemensamma och *bygga upp beredskap* att hantera återkommande svåra situationer kopplas till ett mer förebyggande arbete. Teamets förslag att utveckla kunskap genom samtal om dilemman vittnar om en hållning att enkla standardlösningar inte finns i arbetet med att lyckas med alla elever. Att som pedagog, teammedlem eller rektor inte ha alla svar eller på förhand veta vilka förutsättningar som möjliggör ett positivt lärande erkänner graden av komplexitet i uppdrag och arbetsuppgifter. Behovet av *utforskande förhållningssätt* och *dialoger* som processar fram beslut framkom i denna riktning. Aktionsforskning nämndes som ett redskap att bygga upp både kunskap och kraft att förändra.

“...jag tror det är jätte viktigt med reflektion och analys, aktionsforskning blir bra...”

En form av kommunikativa rum där man tillsammans öppet kan undersöka om det finns bättre sätt att praktisera elevhälsoarbete än det redan etablerade, som möjligen är rimligare, hållbarare, effektivare och mer demokratiska.

Sammanfattande översikt

I tabell 5 presenteras en sammanfattning av de tre riktningarna inom projektet elevhälsoteamsmöte.

Tabell 5

Sammanfattande översikt av de tre riktningarna och dess kännetecken.

Riktning	Kännetecken
<i>En plattform för samarbete och ömsesidigt lärande</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● ställningstagande ● gemensam förståelse ● hjälpsamt klimat ● kritisk analys
<i>Elevnära probleminventering</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● utgå från skilda erfarenheter ● tidigt skede ● elevperspektivet ● ingång till deltagande ● aktiv uppsökande verksamhet
<i>Från individer till dilemman med elevhälsoperspektiv</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● övergripande elevhälsoperspektiv ● analys ● bygga upp beredskap ● utforskande förhållningssätt ● dialoger

Mötespraktikens arkitekturer

Efter “inzooming” av elevhälsoteamets mötespraktik genom beskrivningen av elevhälsans tre rum och de riktningar som framträder inom projektet följer nu “utzoomning”. I syfte att fördjupa analysen belyses de villkor som formar och formas av mötespraktiken, det vill säga dess arkitekturer. Villkoren söks i både inre och yttre arrangemang, vidare exemplifieras på vilket sätt arkitekturerna möjliggör eller hindrar elevhälsoteamets arbete. Analysen avgränsas till att belysa arkitekturer som härrör till det projekt och de riktningar som presenterats i avsnittet ovan. De olika arrangemangen koncentreras till sådana som återfinns i och bringas till den aktuella mötespraktik men även skolans praktik samt kommunala och statliga sammanhang utanför den.

Kulturellt diskursiva arrangemang anger vad som formar det språk som används för att beskriva, tolka och rättfärdiga praktiken, medan materiellt ekonomiska har inflytande över vad som betraktas som adekvat att göra och arbeta. De senare innefattar även resurser som möjliggör de aktiviteter som pågår. Sociala och politiska arrangemang rör inflytande och sympatier som formar och formas av elevhälsans mötespraktik. Sådana kan vara dels organisatorisk funktion, regler och roller, dels delad förståelse och överenskommelser kring vad som ska göras i just denna praktik. Uppdelningen av arrangemangen bör betraktas som en

teoretisk konstruktion som används för att sortera och åskådliggöra några av de villkor som ingår i ett komplext samspel med praktiken.

Kulturellt diskursiva arrangemang

Riktningen som rör en plattform för samarbete och ömsesidigt lärande belyser förutsättningar för ett gemensamt elevhälsoarbete och vad det förväntas åstadkomma. *Att lyckas med alla elever* anses vara ett betydelsefullt ställningstagande och ett rimligt arrangemang som synliggör både utmaningar, behov av fortsatt lärande och förnyad praktik, då man som bakgrund har ett nuläge präglad av att man inte lyckas med alla. Målsättningen återfinns i så väl elevhälsoarbetsmöte och skolpraktiken som kommunala och statliga policysammanhang. Vad det innebär att lyckas definieras lite olika. Diskursiva arrangemang som kommunens *lönekriterier* och *elevhälsoplan* skriver fram ställningstagandet genom retorik som ökad måluppfyllelse, inkluderande förhållningssätt och anpassad undervisning. I mötespraktiken görs det synligt genom att teamet fungerar som första instans då elever bedöms sakna förväntade kunskaper att nå målen eller då oro för elevens hälsa, lärande och utveckling föreligger. *Vägledningstexten*, som kulturellt diskursivt arrangemang, lyfter fram elevhälsoarbetsmötets uppdrag att utreda och undanröja hinder när sådana befaras och konstaterats. Genom detta formas och upprätthålls en etablerad kultur av åtskillnad mellan elever som blir ärenden för elevhälsan och elever som inte blir det. Åtskillnaden görs i huvudsak med bedömningen av prestationer enligt *läroplanens kravnivåer* i ämnena svenska och matematik som grund. Målet att öka måluppfyllelsen möjliggör en kompensatorisk praktik, men riskerar att reducera mötes- och undervisningspraktiken till skapandet av förutsättningar för fler elever att passera gränsen för godkänt resultat. Vilket utifrån en bred definition av hälsa inte är detsamma som samarbete och ömsesidigt lärande för att elever som riskerar att utveckla ohälsa ska få positiva skolerfarenheter. Att inte lyckas i skolan kopplas i första ledet till behov av extra anpassningar och särskilt stöd, vilket tyder på en tolkning att det finns *hinder i skolsituationen* och att den inte är tillräckligt anpassad. Om eleven trots sådant stöd inte fungerar, uppnår resultat eller hänger med, formas praktiken av diskursiva åtgärdande arrangemang som psykologutredning för att söka hinder hos eleven. Det förklaras exempelvis som bristande förmågor, uppfattade problem med koncentration och uppmärksamhet, eller testresultat som visar på *lågt arbetsminne*. Arrangemangen erbjuder kognitivistiska och neuropsykologiska förklaringsmodeller till elevers uteblivna måluppfyllelse, sociala relationer eller känsla av skolframgång. Ärenden som lyfts utifrån att elever “inte gör något” på lektionerna eller “stör” arbetsmiljön synliggör normer kring hur lärande bör ske och vad som kännetecknar en gynnsam lärandemiljö.

Mötespraktiken formar och formas av *elevbeskrivningar* som teamet tar del av och den bedömning som initierar samspel och lärande som sker. Beskrivningen av barnet kombineras med frågeställningar, exempelvis “Hur kan jag stödja honom så att han når målen?” eller “Kan hon få komma till kuratorn för att ta reda på vad magvärken beror på?”. Hur-frågan leder in mot den elevnära praktikens arbetssätt och diskursiva arrangemang som *extra anpassningar och särskilt stöd*, medan det andra önskemålet förs mot utredning av orsak till symptom och formas av vårdrelaterade arrangemang som *diagnos och behandling* i en medicinsk diskurs. I samtalen kring frågeställningarna ställer sig teamet frågor som “när fungerar det?” och “vad lindrar?”, vilka i sin tur styr samtalet mot sökandet efter det främjande, fungerande och diskursiva arrangemang som vägledningstextens formulering *hälsofrämjande skolutveckling*. De olika arrangemangen inverkar på samarbetet och formar det lärande som sker mellan teamet/enskilda teammedlemmar och pedagogisk personal/enskilda lärare, och vidare reglerar elevens vardag och skolerfarenheter. Genom reflektioner kring den egna praktiken lyfter teamet risken med att diagnostisering av elever

och acceptans av situationer/förhållanden stannar av arbetet med utvecklingsfrågor. Förklaringarna kan fungera kontraproduktivt och resultera i minskade krav/förväntningar på både enskilda individer och en verksamhet. Problematiska nulägen riskerar, med andra ord, att normaliseras och accepteras. Samtidigt som de utvecklingsdialoger om pedagogiska utmaningar, exempelvis yttre arrangemang som *elevuppföljning* med rektor, specialpedagog och parallellärare, och sökandet efter det hälsofrämjande framställs förutsätta att man lämnar återkommande uttalanden om att ha för lite resurser i form av personal. I detta fall, till skillnad från tidigare, uppmuntras istället en acceptans av yttre förhållanden och arrangemang.

“jag tycker lite att vi är i ett guldåge, att vi kan diskutera mer metoder, jag är lite krass när jag säger så här, vi har gott om resurser så om vi inte lyckas med ett barn nu, så beror det inte på att vi har för lite resurser, det gör det inte, för så här mycket resurser som vi har nu har vi aldrig haft, utan det kanske beror på att vi behöver fundera på våra metoder”

Samarbete och ömsesidigt lärande antas gynnas av tydlighet och en gemensam förståelse för uppdrag och arbetsuppgifter. Arrangemang som kommunala och statliga *uppdragsbeskrivningar* formar tolkning och förståelse genom sina formuleringar. Strävan efter “ett hjälpsamt klimat” framställs som en förutsättning för ett gemensamt arbete, lärande och en förnyad praktik. *Samarbetsavtalet* är det kulturellt diskursiva arrangemang som ska ange tonen och bidra till att personal ser varandra som resurser i arbetet med att förbättra elevernas lärande, utveckling och hälsa. Den kritiska analysen riktas mot arbetsätt i klassrummet och bemötandet av elever, formad av en självvranssakande blick och diskursiva arrangemang som *skickliga lärare/arbetslag* som lär kollegialt och forskar i sin egen praktik. Plattformen för samarbetet och det ömsesidiga lärandet formas av att analysen görs *inom ramen* för skolans förändringsförmåga, personalens metodiska kompetens och elevers behov av anpassningar. Normen kring den välfungerande och presterande eleven avlastas till förmån för den självutvecklande och kompenserande skolan formad av en inkluderande tillgänglighetsdiskurs. Kommunens *definition av samarbetsförmåga*, enligt lönekriterier för pedagogisk personal, utgör ett exempel på kulturellt diskursivt arrangemang. Samarbete framställs som förmågan att skapa delaktighet och relationer som stödjer lärandeprocesser, bidra till ett respektfullt och kreativt arbetsklimat, samt anpassa sig till förändringar och finna nya lösningar.

Kulturellt diskursiva arrangemang som formar och formas av den elevnära probleminventeringen handlar om mångfald i beskrivningar och perspektiv samt elevernas delaktighet, men även hur elevhälsoteamet närmar sig elevernas vardag och det lärande som faktiskt sker där. Elever som känner att de lyckas i skolan kopplas till en aspekt av teamets *definition av hälsa*, där elevens perspektiv och upplevelse av mötet med skolan efterfrågas och värderas högt. *Skollagen* och *barnkonventionen* innehåller retorik som utgör yttre arrangemang vilka stödjer vikten av den enskilda elevens erfarenheter samt ger relevans åt arbetet med att bredda perspektiv och göra skolan till en skyddsfaktor för dem som riskerar att utveckla ohälsa. Teamets bidrag till en elevnära probleminventering handlar dels om medlemmarnas kompetens att se tidiga signaler på ohälsa och hinder i lärandet, dels om deras gemensamma och yrkesspecifika perspektiv på elevernas vardag i skolan. Diskursiva arrangemang som *checklistor*, *screening* och *normerade test* erbjuder stöd, samtidigt som de riskerar att standardisera elevers lärande, hälsa och utveckling samt bortse från teammedlemmarnas gemensamma bedömning och samlade yrkeserfarenhet.

Teamets delaktighet i elevernas vardag och formuleringen av mer elevnära problem synliggör föreställningar om att en strikt *uppdelning* av elevhälsa och pedagogisk verksamhet utgör ett hinder. En ökad närvaro och aktiv påverkan utmanar traditionen av lärares ensamarbete och

ger fler perspektiv på skolans uppdrag, rimligtvis utmanar den också den etablerade mötespraktiken. Det gemensamma ansvaret för elevernas lärande och hälsa kan möjliggöra fler perspektiv på vad positiva skolerfarenheter kan vara, fler möjligheter att se och förstå elevernas behov. Dagens elevhälsopraktik är starkt knuten till enskilda elevers svårigheter och problematiska situationer. Riktningen att sprida ett övergripande elevhälsoperspektiv som genomsyrar all verksamhet på skolan formas av diskursiva arrangemang som *hälsofrämjande skolutveckling* och *krav på tillgänglig utbildning*. Arrangemangen formar och styr utvecklingsarbete mot att anpassa den pedagogiska, den fysiska och den sociala miljön i relation till elevers lärande. Specialpedagogiska skolmyndigheten tillhandahåller handledningsmaterial och självskattningsverktyg i utvecklingsprocessen.

Materiellt ekonomiska arrangemang

De aktiviteter som betraktas som adekvata i elevhälsans mötespraktik och de resurser som möjliggör pågående aktiviteter formar och formas av materiellt ekonomiska arrangemang.

Teammedlemmarnas avsatta *tid för möten* utgör ett sådant arrangemang. Mötena är förlagda till måndagseftermiddagar, 2-3 timmar var 14:e dag, och är teamets formella forum för samordning av det gemensamma elevhälsoarbete och samarbete med pedagogisk personal. Sammankomsterna ligger inom ramen för klasslärares undervisningsfria tid, men då förskollärare och fritidspedagoger arbetar i fritidsverksamhet. Arrangemanget möjliggör klasslärares deltagande på elevhälsoteamsmöten, medan förskollärares och fritidspedagogers medverkan kräver avlösning eller att verksamhetens personalstyrka för tillfället minskas.

Utvecklingsarbetet är sanktionerat av rektor. Genomförandet av det prioriteras och konkurrerar inte med övrigt utvecklingsarbete eller samtida utbildningsinsatser inom elevhälsan. Att läsa och reflektera kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter framstår som relevanta aktiviteter som belyser den egna praktiken utifrån nya statliga riktlinjer. Under de veckor aktionen pågår används tid från ordinarie möten, vilket motiveras av att elevhälsans förebyggande och främjande arbete ska prioriteras enligt aktuella yttre arrangemang som skollags- och policytexter. De materiellt ekonomiska arrangemangen möjliggör att under dessa veckor skapa en ny arena för utvecklingsfrågor, samtidigt som arbetet begränsas till teammedlemmar och den tid som ägnas frågorna. Läsning och reflektion kring vägledningstexten och den egna praktiken har inte konkurrerat om tiden med gängse hanteringen av elevärende, allt har behandlats inom ramen för ordinarie avsatt mötestid. Aktionens aktiviteter och hanteringen av elevärenden har vid ett tillfälle skiftat plats för att en medlem inte kunnat närvara under hela mötet då det kolliderade med ett individuellt uppdrag, elevärendena har då prioriterats framför utvecklingsarbetet.

Både utvecklingsarbetet och den sedan tidigare etablerad elevhälsopraktiken formas av och formar teamets aktiviteter genom materiellt ekonomiska arrangemang som *dagordning*, *mötesanteckningar* och *samarbetsblanketten*. Dessa redskap möjliggör dokumentation samtidigt som det systematiserar och synliggör elevhälsoarbetet. Dagordningen görs veckan före kommande möte, innehållet fylls på efter hand som nya önskemål om samarbete tas emot, vilket kan variera mellan inga och ett par. I takt med att nya ärenden kommer in avslutas andra, vilket gör att antalet ärenden hålls relativt konstant och hinns med under avsatt tid. Mötesanteckningar som dokumenterar pågående elevärenden under utvecklingsarbetet listar arbetet runt 7-8 elever. Förslag till dagordning, anteckningar och inkomna samarbetsblanketter delges rektor och teammedlemmar i förväg. I inledningen av mötena

förhandlar, justerar och kompletterar medlemmar och rektor dagordningen på plats. Elevhälsoteamsmötena genomförs i skolans *konferensrum* utrustad med ett ovalt bord, ett tjugotal stolar och en väggmonterad bildskärm med tillhörande uppkopplingutrustning. Teamet har fast bokning av lokalen och möjlighet att arbeta ostört i den.

Tjänstefördelning och *anställningsformer* är andra exempel på materiellt ekonomiska arrangemang som påverkar praktikens aktiviteter. Under utvecklingsarbetet medverkar rektor och tre av elevhälsans lagstadda professioner; skolsköterska, kurator och specialpedagog. Psykolog och elevhälsopedagog saknas i väntan på att vakanta tjänster ska tillsättas. Tjänstefördelningen är sådan att rektor arbetar 100% och har verksamhet och personal på aktuell skola som sitt enda ledningsansvar. Övrig fördelning bland teammedlemmar är skolsköterska 50%, kurator 30%, psykolog 20%, elevhälsopedagog 50% samt specialpedagog 70%. De fyra tjänster som bildar elevhälsoteamet utgör sammanlagt 220%. Statliga arrangemang som riktade *bidrag* till personalförstärkning hindrar och möjliggör det som sker, under tidpunkten för utvecklingsarbetet tar inte skolan emot sådant bidrag. Samtliga teammedlemmar har lokal anställning med rektor som chef. Det finns inga kommunala riktlinjer kring teammedlemmarnas anställningsgrad eller vilka professioner som ska ingå i teamet förutom de lagstadda. Det åligger varje rektor att besluta elevhälsoarbetets organisering, metoder och uppdrag utifrån elevernas och verksamhetens behov, samt inom ramen för fastställd budget och elevpeng.

Förutsättningarna att få till stånd och upprätthålla ett samarbete och ömsesidigt lärande kring elevhälsofrågor formas av de materiellt ekonomiska arrangemang som exemplifierats ovan. Tid att regelbundet mötas utgör ett basalt villkor, men det är ingen garanti för att fler elever får positiva skolerfarenhet och känner att de lyckas i skolan. Olika professioner i skolans verksamhet har avsatt tid att arbeta med tolkningar av elevhälsofrågor på mer eller mindre framträdanden och formaliserade sätt. I kommunens verksamhetsplan återfinns ekonomiska arrangemang som *höjda löner* och *premiering* av duktiga lärare och trygga vuxna som tar sig tid att se tidiga signaler, både i syfte att öka måluppfyllelsen och förbättra ungas psykiska hälsa. Statliga direktiv föreskriver ett förebyggande och främjande elevhälsoarbete som ännu inte tagit form i praktiken. Under utvecklingsarbetet framträder tre riktningar som belyser teamets egna tankar om ett framtida elevhälsoarbete.

En elevnära probleminventering påverkar och påverkas av plats, tidpunkt och material som arrangerar elevhälsans frågeställningar. Nuvarande praktik präglas av åtgärdande insatser utifrån teamets tolkningar av lärares elevbeskrivningar, formaliserade genom samarbetsblanketten. När teamet samtalar om att utveckla det förebyggande och främjande arbetet föreslås förbättringar som ökat deltagande i elevernas vardag, att de tar del av deras erfarenheter och bidrar med tolkningar av vad som sker. De materiellt ekonomiska arrangemang som hindrar sådant deltagande kan exempelvis vara teammötets lokalisering och schemaläggning, medan en schemaomläggning eller utökning av den avsatta mötestiden frigör möjligheter för teamet att delta i elevnära sammanhang och anta både ett gemensamt elevhälsoteamperspektiv och ett individuellt yrkesspecifikt perspektiv i frågeställningarna.

Möjligheten att belysa dilemman i elevernas skolvardag och sprida ett övergripande elevhälsoperspektiv framställs som en mer komplex och tidskrävande process än strategin att relativt snabbt besluta om insats och fördela arbetet mellan teammedlemmarna. Att tillsammans ge sig tid för analys och dialog tycks vara ovant, trots att den avsatta mötestiden är väl tilltagen och sällan används fullt ut. Effektivitet, lösningsfokusering och snabba insatser anses legitimt för att möta önskemålen om samarbete och att komma till rätta med

formulerade problemsituationer. Som en teammedlem uttrycker det “de ska få nåt gjort, jag ska inte bara ta emot nånting och sen ska jag sitta med det där och sen händer ingenting”. Teamet reglerar innehållet i dialogerna genom att på ett tidigt stadie i meningsskapandet diskutera insatser, en självreglering som riskerar att hindra en perspektivrik analys vilken kan möjliggöra en förbättrad praktik som gör skillnad för elevernas lärande, hälsa och utveckling.

Sociala och politiska arrangemang

Det som sker i elevhälsans mötespraktik influerar och influeras slutligen av sociala och politiska arrangemang. Teammedlemmarnas gemensamma respektive yrkesspecifika relationer till människor, ting och andra praktiker formas av och formar arrangemangen. På motsvarande sätt påverkar och påverkas rektor av sociala och politiska villkor.

Rektor, teammedlemmar och den pedagogiska personalen har olika organisatoriska funktioner och uppdrag som exempelvis regleras genom regelverk och formas av lönekriterier. När teamet samtalar om att förbättra samarbete och lärande relateras det till tydliggörandet av olika yrkesspecifika uppdrag, en förståelse för det gemensamma “rummet” och förhållandet dem emellan. Med andra ord mitt, ditt och vårt bidrag till den pedagogiska utmaningen att förbättra praktiken så alla elever känner att de lyckas i skolan. En sådan gemensam förståelse utgör ett socialt arrangemang som möjliggör en känsla av gemenskap och kraft i elevhälsoarbetet. Saknas den eller utgörs av dolda förgivetaganden om hur det borde vara eller har varit tidigare kan arrangemanget istället utgöra ett hinder. Det *samarbetsavtal* som arbetats fram formulerar en gemensam överenskommelse kring hur skolans personal strävar efter att uppfatta varandra och kommunicera för att skapa ett hjälpsamt klimat.

Sociala och politiska arrangemang berör inflytande och sympatier som synliggörs genom elevhälsoteamsmötena. Medlemmarnas individuella tolkning och förståelse utgör underlag för en etablerad arbetsdelning medan teamets samlade kunskap tycks svårfångad. På liknande sätt formar yttre arrangemang som *yrkesspecifika kommunövergripande nätverk* som ordnas 1 gång/månad professionsstärkande tolkningar och förståelse för vad som ska göras i den medicinska, psykosociala, psykologiska respektive specialpedagogiska praktiken. Samordning och dialog dem emellan sker i arrangemang som så kallade gemensamhetsträffar för all elevhälsopersonal i kommunen 1 gång/termin. Träffarna syftar till erfarenhetsutbyte och utgör ett gemensamt forum att kommunicera utvecklingsbehov till chefer och verksamhetsutvecklare på förvaltningen. Samtidigt som det föreligger en strävan att dessutom skapa förutsättningar för likvärdighet vad gäller kvalitet mellan kommunens olika elevhälsoteam samt att erbjuda möjligheter till professionell utveckling.

Rektors roll som ledningsansvarig för all verksamhet i skolan har en särställning. Statliga och kommunala arrangemang som *budget*, *lagtexter* och *rådande förklaringsmodeller* formar intressen, prioriteringar och val i mötespraktiken och på skolan i stort. Rektors *position* som pedagogisk ledare och chef möjliggör ett starkt inflytande över elevhälsopraktikens ramar samtidigt som det som sker i mötespraktiken framstår mer handla om samverkan än om styrning. I samtalen framstår rektor och teammedlemmarna som jämbördiga, alla bidrar med frågeställningar, samtalsinnehåll och argument i förhandlingen om adekvata ramar och praktisering. Teamets inflytande och bidrag formas av en position som *experter* inom sina respektive perspektiv och fält. Specialiseringen genemot rektor och övrig personal på skolan ger dem inflytande inom sitt fält. I den mån hierarkiska förhållanden förekommer mellan roller, fält och praktiker finns risk att överordnade positioner har större möjlighet att både uttrycka åsikter och intressen, samt att påverka andra och “lobba”. Lagtexter och

centrala anvisningar håller inflytandet på plats. Uppdrag och roller reglerar vem och vad som leder/leds, handleder/handledd, utreder/utreds, pratar/lyssnar samt ingår/står utanför. Det värde som den pedagogiska personalens bedömningar och erfarenheter av situationer tillskrivs och det inflytande som de utövar formar och formas av arrangemang som *legitimitet*, *trovärdighet* och *rykte*. På motsvarande sätt påverkar och påverkas rektors, teamets och medlemmarnas legitimitet, trovärdighet och rykte av att de tillhandahåller beslut och insatser som löser formulerade problemsituationer. Elevbeskrivningar, beslut och insatser framstår reflektera, i ljuset av arrangemang som exempelvis *individuell lönesättning*, mer om verksamhetens tillgänglighet och pedagogiska inkludering än om elevens brister. Den lyckade skolan, som vårdnadshavare väljer att placera sina barn i, förväntas kunna föreslå och praktisera konkreta framgångsrika anpassningar som förbättrar problemsituationer eller förklara den så att acceptansen för problemet ökar. Legitimitetshöjande arrangemang som möjliggör ytterligare inflytande och fördelar. En upptrappning av problemsituationen kan däremot hindra vidare möjlighet att påverka och överleva på "marknaden". Personalomsättning och svårigheter att få tag på behörig personal är andra förhållanden i skolans praktik som inverkar på elevernas, personalens och elevhälsans vardag. Sociala och politiska arrangemang som riskerar att forma och formas av motton som "framgång föder framgång".

I den elevnära probleminventeringen synliggörs arrangemang som möjliggör elevers erfarenheter och röster. Barnrätts- och livsvärldsperspektiv, som värnar elevers delaktighet i det stöd som ges, är exempel på sådana. Samtidigt påverkas de av möjligheter man tillsammans skapar eller inte skapar för att sätta sig in i barnets behov och sätt att uttrycka sig, där tid och övriga arbetsförhållanden inverkar på förståelse och hantering av situationen.

Sammanfattande översikt

I tabell 6 presenteras en sammanfattning av elevhälsans arkitekturer genom exempel ordnade i skilda arrangemang.

Tabell 6

Exempel på arrangemang som formar och formas av elevhälsans mötespraktik

Arrangemang	Exempel
<i>Kulturellt diskursiva arrangemang</i>	<ul style="list-style-type: none">• Att lyckas med alla elever (lönekriterier, elevhälsoplan, vägledningstexten, läroplanens kravnivåer)• Hinder i skolsituationen (arbetssätt, extra anpassningar och särskilt stöd)• Hinder hos eleven (lågt arbetsminne, diagnos, neuropsykiatrisk diskurs, checklistor, screening och normerade test)• Vad fungerar? (hälsofrämjande skolutveckling, elevuppföljning)• Samarbete (definition av begrepp uppdragsbeskrivningar, samarbetsavtal),• Elevperspektiv (Skollag, barns rätt, tillgänglig utbildning)
<i>Materiellt ekonomiska arrangemang</i>	<ul style="list-style-type: none">• Tid• Dokumentation (dagordning, anteckningar samarbetsblankett)• Lokalisering (konferensrum)• Tjänstefördelning, anställningsformer• Pengar (bidrag, löner, premiering)
<i>Sociala och politiska</i>	<ul style="list-style-type: none">• Samarbete (samarbetsavtal, gemensamhetsträffar)• Åtskillnad (yrkesspecifika nätverk, individuell lönesättning)• Prioriteringar (budget, policy)• Mandat (lagtexter, rådande modeller, position)• Roller (vem gör vad, experter)• Inflytande (legitimitet, trovärdighet, rykte)

Delaktighet, kommunikation och lärande

Utöver teorin om praktikarkitekturer utgör det kommunikativa relationsinriktade perspektivet en teoretisk utgångspunkt för studien. Inom perspektivet är processerna delaktighet, kommunikation och lärande centrala. I detta avsnitt analyseras elevhälsans mötespraktik i ljuset av dessa processer och exempel på hur de kan påverka varandra ges. Projektet elevhälsoteamsmöte och de tre riktningar som framträder under utvecklingsarbetet kretsar kring att tillsammans arbeta för att främja elevernas hälsa. En bred definition av hälsa används som förknippas med elevernas känsla av att de lyckas i skolan.

Delaktighetsprocessen framställs som central i sammanhanget, även om själva begreppet inte används i någon större utsträckning. Istället görs vad som kan tolkas som intentioner att skapa delaktighet synliga och att delaktighet är viktigt råder det enighet om. Genom intentioner som teamets *ökade närvaro* i verksamheten, den pedagogiska personalens *involvering* i ett övergripande elevhälsoperspektiv och *elevens röst* i beslut om pedagogiska upplägg och

anpassningar, tar processen form. Teamets ökade deltagande under exempelvis lektioner påverkar klassrummet och gör det till en mötesplats. På liknande sätt påverkar den pedagogiska personalens ökade närvaro under teammöten den etablerade elevhälsopraktiken. Inblandade görs delaktiga i varandras perspektiv och praktik, och bär ett gemensamt *ansvar* för vad som sker där. Gemensam involvering i ett övergripande elevhälsoperspektiv utmanar snäva tolkningar av skolans uppdrag, elevers framgång och hälsa.

Kommunikation, i betydelsen samtal, bygger upp elevhälsans mötespraktik vilket gör att den i huvudsak kan betraktas som ett språkligt sammanhang till både innehåll och form. Att prata är det som utmärker mötena, att *skapa mening* kring elever skolsituation och hur de kan förbättras. *Fråga* sig till förståelse, *förhandla* om beslut och *presentera* information. Förmågan att kommunicera och fortsätta att göra det framstår som ett gemensamt ansvar. *Tystnad* bör uppmärksammas och analyseras, exempelvis varför får teamet ta del av färre önskemål om samarbete. Genom det samarbetsavtal som utvecklats belyses kommunikationens språkliga och sociala dimensioner. Att *prata om* elever, lärare, vårdnadshavare och team, respektive att *prata med* används som exempel, där det senare uppfattas som mer konstruktivt och en förutsättning i arbete med att bredda perspektivet på elevhälsofrågor. De *“utvecklingsdialoger”* kring anpassning av undervisningen vad och hur samt bedömning som månadsvis förs mellan rektor, specialpedagog och parallelllärare utgör en kommunikativ *arena* där frågor och exempel på hur elevernas lärande främjas och hur prioriteringar görs i vardagen är ett innehåll. Under teammötena framställs kommunikationsprocessen bidra till ökad förståelse för de inblandades olika perspektiv. En gemensam reflektion som kretsar kring frågeställningen hur kan elevernas lärande, hälsa och utveckling främjas ses dock inte som tillräckligt, *“alla vet ju på nåt sätt vad de ska svara”*. Att få till stånd genuina samtal upplevs som en utmaning. En väg, menar teamet, kan vara att kombinera dialogerna med *aktionsinriktade* inslag som följs upp.

Mötespraktikens hantering av elevärenden visar sig handla mer om elevers situation, beteende och förmågor, än om deras lärande och vad som främjar hälsa. Samtal om *lärandeprocesser* och vad lärande kan vara förekommer inte under mötena. Beskrivningar om elevers *prestationer* eller uteblivna sådana, att de är svaga eller inte hänger med, är exempel på tolkningar av lärande som teamet möter. När den egna praktiken speglas i vägledningstextens framställning av elevhälsans uppdrag, framstår utvecklingsarbetet som en lärandeprocess för teamet. En process där samtalen om en förbättrad praktik tydligare kopplas till den problembeskrivning som kommer till eller skapas i mötespraktiken. *“Det är ett lärande för oss”* att inte fortsätta prata, göra och relatera enligt gängse praktik. Aspekter av *ledarskap* aktualiseras när en medlem uttrycker en önskan att *“styra mer”* och rektor bjuder in till delat ledarskap genom att accepterar det. Analys, reflektion, aktionsforskning och kollegialt lärande nämns som exempel som kan influera till ömsesidigt lärande snarare än ett förmedlat och föreskrivet sådant. Att i samtalen använda påminnelsefrågor som *“var hamnade vi nu?”* och *“på vilket sätt främjar detta elevers positiva skolerfarenheter?”* riktar uppmärksamheten på det som händer och följderna av det. Något som kan tolkas som en önskan om en ökad *medvetenhet* om nuet och hur den formar elevers framtid.

Röster inifrån

Förutom läsning av vägledningstexten och reflektion kring den egna praktiken innefattar aktionen återkommande enkäter, ett moment av individuell skriftlig reflektion. Genom enkäten (se steg 3, s. 50) erbjuds rektor och teammedlemmar att bidra med tankar om det genomförda mötet och vad som skulle kunna göras annorlunda.

Deltagarna formulerar sina upplevelser från mötena i positiva ordalag som “intressant och roligt”, “mycket givande diskussioner”, och “mkt bra reflektioner”. Genom läsning och reflektion kring den egna praktiken uppfattas det vidare vara “högt i tak”, “bra idéer, vi lyssnar på varandra” samt att “tiden finns”. Vad gäller mötenas nya struktur och form, menar deltagarna att det är “bra att vi började med att läsa texten” för att ha med sig den in i hanteringen av elevärendena och att reflektionerna är i så nära anslutning till själva utövandet av den etablerade praktiken och ger möjlighet till spegling. Reflektionen uppfattas främjas av att rektor och teammedlemmar ställer “öppna frågor”. Mötena beskrivs som “lite ostrukturerade” i den mening att samtalet “flyter mellan ärenden” och mellan elevärenden och reflektioner kring text och praktik. Genom enkäterna delger deltagarna varandra även tankar om vad mötena bidrar till. De skriver att de får nya erfarenheter av varandra, “nya sidor kommer fram”, uppmärksammas på att de delar mycket tankar och föreslår “nya saker att pröva”.

Vad gäller sådant som kan göras annorlunda under själva mötena handlar det till övervägande del om mötenas struktur och form. Punkter som berör disponering av tiden är återkommande, exempelvis hur länge det anses rimligt att uppehålla sig kring en fråga, att bryta när vi diskuterat klart eller en undran inför om man “hann med det vi skulle”. Förslag som “paus” under långa sittningar samt läsning och reflektion i förväg förekommer också. Vidare föreslås hur integreringen av “nytt och gammalt” kan underlättas genom att i samtalen koppla “våra elevärenden till det förebyggande och skolutvecklande”. Tydlighet formuleras som avgörande för en känsla av struktur, att det finns en “plan för dagens möte/förväntningar” och att man tillsammans på något sätt kan “förtydliga vad vi pratar om”, exempelvis på blädderblocksark eller digital yta. Slutligen uppmärksammas behov av fler redskap för att gå från ord till handling, det konstateras att det finns “många idéer, hur sortera dessa och blir handling/förändring i praktik”.

AVSLUT

AVSLUT

I detta avslutande kapitel hämtas trådar från arbetets tidigare delar och knyts samman. Studiens resultat speglas mot dess syfte, utgångspunkter och metod. Kapitlet inleds med en *Diskussion* i vilken resultatet av de två första frågeställningarna behandlas, det vill säga det som skedde under utvecklingsarbetet och vägledningstextens funktion under mötena. Det görs till en början i förhållande till elevhälsans retorik och styrning och sedan i relation till tidigare forskning. Diskussionen fortsätter med att belysa frågeställningen om den kunskap som teamet fördjupade under utvecklingsarbetet samt resultatets tänkbara tillämpningar och betydelse för skolans elever. Därefter följer metodologiska reflektioner kring utvecklingsarbetet och studien, *Att studera sin egen praktik - en retrospektiv betraktelse*. Den avslutande delen avrundas med en inblick i fortsatt arbete samt de "ringar på vattnet" som går att skönja. Avsnittet har rubriken *Framtida utsikter*.

Diskussion

Det övergripande syftet med studien är att undersöka vad som händer när 1) elevhälsans praktik studeras inifrån och 2) ett elevhälsoteam arbetar med policydokument kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter. Ett syfte som ligger i linje med praktikinära kunskapsbildning på så sätt att den unika platsen för lärande sätts i fokus. Det lärande som sker just där uppfattas som intressant. *Site based education development* (Kemmis m. fl. 2014a) har influerat syftets inriktning. En inriktning som kan kontrasteras mot alternativa syften, att exempelvis studera uppfattningar av mötespraktiken eller elevhälsoinsatsers betydelse för elevers lärande.

Huvudresultatet i studien visar att en kollektiv lärandeprocess initieras i och genom utvecklingsarbetet. En process som av rektor och teammedlemmar upplevs som både relevant och givande. Genom aktionen påbörjar elevhälsoteamet skapandet av en *gemensam förståelse* för elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter. I ljuset av vägledningstextens formuleringar *speglas den egna praktiken* och följs av att medlemmarna ger *förslag på hur praktiken kan fortgå och förbättras* i förhållande till det föreskrivna uppdraget. Det förefaller som att elevhälsoarbetet kan praktiseras på ett bättre sätt, utifrån både deltagarnas perspektiv och deras tolkning av aktuellt policydokument. Under utvecklingsarbetet, när tillfällen för gemensam reflektion skapas, visar sig rektor och teammedlemmar presentera olika alternativ till den etablerade praktiken. Studien av utvecklingsarbetet bidrar till att dokumentera och analysera praktikernas förståelse för elevhälsouppdraget, deras framställning av praktiken samt de förslag på förbättringar som presenteras. Detta är något som vanligtvis inte görs på ett systematiserat sätt i den gängse mötespraktiken.

Praktik, retorik och styrning

Denna studies resultat visar att flera av de utmaningar som uppmärksammas i elevvårdsutredningen (SOU 2000:19) för 15 år sedan fortfarande betraktas som relevanta förbättringsområden i den aktuella elevhälsopraktiken. Några förslag som presenteras i den statliga utredningen är dock redan realiserade på kommun- och skolnivå. I beskrivningen av mötespraktikens tre rum återfinns exempel på spår från tidigare implementeringsarbete i form av elevhälsobegreppet, teamorganiseringen och kommunens nätverk för elevhälsans respektive yrkeskategorier. Däremot pekar resultatet på att åtgärdsförslagen som rör samordning av elevhälsans insatser med övriga utvärderings- och utvecklingssammanhang, samt skapandet av mötesplatser där alla personalkategorier kan medverka och bidra med sin

kunskap och kompetens, alltjämt utgör strävanden i den lokala elevhälsopraktiken. De tre riktningarna i projektet bekräftar sådana ambitioner. Att samordning av elevhälsoinsatser och övriga utvecklingsinsatser inte återfinns i mötespraktiken tyder på att dubbla spår fortfarande existerar. Trots att resultatet i studien talar för att de tidigare benämningarna skolhälsovård och elevvård tycks närmast sig varandra genom att tillsammans utgöra elevhälsan, visar sig det parallella arbetet vad gäller elevhälsoteamet och den pedagogiska verksamheten bestå. Huruvida dubbla spår och avstånd kan förstås som avsaknad av en plattform för samarbete och ömsesidigt lärande, samt överbryggas genom elevnära probleminventering och övergripande elevhälsoperspektiv på vardagens dilemman får framtida aktioner i den aktuella praktiken utvisa.

Fem år efter skollagsrevideringen (SFS 2010:800) kan spår som tillgång till elevhälsa och utredningsarbete som underlag för särskilt stöd skönjas i den aktuella mötespraktiken. Resultatet visar dock att tillgången till elevhälsa snarare tolkas och återfinns i praktiken som de enskilda professionernas arbete kring enskilda elever än som tillgång till en samlad bedömning och gemensamma insatser i syfte att förebygga och främja elevernas hälsa, lärande och utveckling. Utredningsarbetets inverkan på elevers förbättrade lärmiljö och positiva skolerfarenheter presenteras inte i mötespraktiken, istället framstår utredning utgöra en elevhälsoinsats i sig och övergå till en process av externa remisser och utredningar på neuropsykiatrisk "specialistnivå". Det förebyggande och hälsofrämjande arbetet som ska prioriteras framstår i den lokala mötespraktiken som odefinierad retorik utan tydliga kopplingar och exempel på praktiskt genomförande. Ett resultat som överensstämmer med det resonemang som både Guvå (2014) och Hylander och Ahlstrand (2013) presenterar angående framtida utmaningar förknippade med elevhälsans förändrade inriktning.

Elevhälsans elevperspektiv, senast uppmärksammat av Skolinspektionen (2015c), framställs från centralt håll fortfarande vara åsidosatt. Elevernas psykiska hälsa, inte deras neuropsykiatriska status, utan deras mående uppmärksammas. Frågor kring funktion tycks ersättas med frågor kring mående. Rapporten riktar in sig på elevhälsans psykologiska perspektiv och insatser, och framställer dem som bristfälliga. Elevernas upplevelse av sin vardag i skolan och arbetet med att utveckla elevernas strategier att hantera exempelvis stress lyfts fram som angeläget. I samband med det aktuella utvecklingsarbetet saknas under ett par månader professionen psykolog i väntan på tillsättning av vakant tjänst. Frågor kring elevernas mående och resurser att agera och fungera annorlunda samt personalens behov av medicinska/neuropsykiatriska förklaringar diskuteras ändå till viss del under teammötenas hantering av elevvård. Från berörd pedagogisk personal efterfrågas insatsen psykologutredning och möjligheter att svara upp mot efterfrågan genom att köpa in en sådan specificerad tjänst från externa aktörer undersöks.

Genom utvecklingsarbetet visar sig elevhälsopraktikens arkitekturer påverkas av teammedlemmarnas tolkning och förhandling av den retorik och styrning som vägledningstexten representerar. Betydelsen av att introducera texten i praktikens sammanhang framstår som avgörande för att den skulle få ett genomslag, inverka på praktikens aktiviteter och i förlängningen elevers skolerfarenheter. Processen avstannar när inte teamet fortsätter att samtala kring frågor om elevhälsans uppdrag och arbete, eller följer upp förslag som påbörjats och planerats under reflektionerna. Att skapa förutsättningar att upprätthålla processen för det kollektiva lärandet blir centralt, då arbetet riskerar att återgå till gängse etablerad praktik. Guvå (2013) pekar på ledarskapets betydelse för elevhälsans arbete och utveckling, och hur detta ledarskap utformas som en av de viktigaste frågorna i det framtida verksamhetsutvecklande arbetet. I studien visar sig exempelvis rektors intresse för

utvecklingsarbete och prioritering av det vara avgörande för att ge processen både mandat och legitimitet.

En omfattande retorik och reglering formar elevhälsans praktik. Regelverk kan ställas mot varandra, exempelvis lagtexter om arbetsmiljö respektive de som rör diskriminering. Benämningar och språkbruk som å ena sidan "störande elever" och å andra sidan "otillgänglig undervisning" visar sig i mötespraktiken leda till både olika problembeskrivningar och i sin tur olika insatser som inverkar på elevers vardag på skilda sätt. Exempelvis handlingar som "lyfta ut eleven" kontra minska antalet muntliga genomgångar i helklass. Problembeskrivningar och insatser som aktualiserar lärares/skolans uppdrag och gränserna för det, men också behov av samverkan med andra professioner/myndigheter/instanser samt vilka krav på elever som finns i situationen och förhandlas.

Elevhälsans mötespraktik i ljuset av tidigare forskning

I arbetets avsnitt om tidigare forskning är slutsatser kring elevhälsans praktik och praktikinära kunskapsbildning presenterade var för sig och representerar skilda fält. Temat som präglar denna studies resultat är däremot vikten av dialog och möten mellan skilda praktiker och fält. Dialog och möten som utgör förutsättningar för kollektiva lärprocesser. Elevhälsans mötespraktik visar sig vara både en tvärprofessionell verksamhet med specificerat uppdrag och en kunskapsbildande praktik. Mötespraktiken integrerar arbetet med elevhälsouppdraget och en praktikinära kunskapsbildning. I det följande diskuteras slutsatser från tidigare forskning från båda fälten och i förhållande till studiens resultat.

En tämligen samstämmig bild av elevhälsans samverkan och mötespraktik framkommer vid en genomgång av tidigare forskning. Det råder ett ensidigt fokus på elevers svårigheter, medan forskningsresultat kring elevhälsans bidrag till elevers förbättrade hälsa, lärande och positiva skolerfarenheter saknas. Praktiken studeras redan i början av 2000-talet (Hjörne, 2004) och tidiga kritiska slutsatser kom flera år senare att fortsättningsvis bekräftas (Backlund, 2007; Guvå, 2013). Hur kan det förstås? Resultatet berättar något om praktiken, men kanske också något om forskningens inriktning. Guvå (2014) ansluter till den första linjen. Hon menar att elevhälsopraktikens uppdrag att bedriva ett främjande och förebyggande elevhälsoarbete inte kommit så långt på grund av att det är ett svårt uppdrag. Dels är inriktningen ny, dels saknas teoribildning och metodutveckling inom området. Frågeställningar och retorik saknas däremot inte. Utredningar och utvecklingsinsatser från tidigt 2000-tal, i vilka det i sin tur hänvisas till utredningar daterade 1978 som aktuella (SOU 2000:19, s. 16), ger associationer till bordläggning av elevhälsofrågan snarare än att förknippa den med ett nytt påfund. Är det så svårt som Guvå (2014) hävdar eller är det avståndet mellan forskning och verksamhet som inte överbryggas? Ahlbergs (2013) förklaring till varför nationella riktlinjer och beslut inte översätts och gestaltar sig i enskilda skolors vardagspraktik, är istället brister i kommunikationen mellan skilda praktiker och nivåer. Under utvecklingsarbetet görs försök att överbrygga kommunikationsbrister genom att låta elevhälsans policytext och teammedlemmar mötas.

Tydliga forskningsresultat är elevhälsans konsensus i beskrivningen av elevers svårigheter, samt praktikens brist på dialog och perspektivmöten (Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2008). Ett resultat som dock inte är lika framträdande i denna studie. Resultatet från den aktuella mötespraktiken visar istället på en problematisering av både den egna elevhälsopraktiken och den pedagogiska kontext som utgör elevernas skolvardag och lärmiljö. Mötespraktiken under

utvecklingsarbetet visar sig, till skillnad från tidigare forskning, i hög grad utgöra en arena för utveckling och lärande. Vilket kan förstås som att deltagarna i mötespraktiken ser vinster med att reflektera över skolans ansvar, roll och handlingsutrymme i problematiska situationer när frågorna väl kommer upp på bordet. Hur kan den skillnaden i resultat förstås? Är det min vilja att idealisera den egna insatsen och verksamheten som spökar? Är det så att praktiken förändras mer än forskningen om den? Eller att praktiken förändras under de "rätta" villkoren?

Elevhälsans tendens till avsaknad av konkretion, precision och barnperspektiv (Guvå, 2013) är slutsatser som överensstämmer med studiens resultat. Främst genom att de riktningar som utgör projektet fortfarande är strävanden och inte en etablerad praktik. Riktningarna kan förstås som rektors och medlemmars samsyn och medvetenhet kring den egna praktiken och dess förbättringsbehov, det vill säga en lokal probleminventering. Guvå (2013) visar att insikterna är en kunskap som praktikerna har och själva benämner som ett gap mellan teori och praktik. Men som på något vis tycks accepteras och tidigare forskning har inte undersökt hur det överbryggas. Åtminstone inte studier om elevhälsa, men däremot forskning om praktikinära kunskapsbildning samt skol- och professionsutveckling. Att dessa fält därför möts och integreras visar sig avgörande för framgång. I processen att överbrygga klyftan visar Biesta (2007) att mer information kring praktikens brister inte tycks vara praktikernas behov såvida det inte är förmedling av standardlösningar som efterfrågas. Istället påvisas att lärande i och genom praktiken är att föredra då ökad delaktighet och kunskapsutveckling utgör en målsättning. Ett exempel från denna studie är att utvecklingsarbetet visar sig resultera i att en lärandeprocess där dialog dels mellan medlemmarna och dels mellan vägledningstexten och mötespraktiken påbörjas.

Studiens resultat bekräftar tidigare slutsatser (Törnsén, 2012; Hylander & Ahlstrand, 2013) att konkret och akut åtgärdande arbete dominerar elevhälsans befintliga praktik. Ambitioner om övergripande och hälsofrämjande insatser är dock tydliga. Ett intressant resultat är att aktionen under utvecklingsarbetet utgör ett exempel på hur reflektion kring vägledningstexten tillför diskussion om och förslag på realisering av ett sådant innehåll. Vilket visat sig vara en större utmaning för ett lokalt förankrat elevhälsoteam än ett team som har en centraliserad organisering (Guvå, 2013). Aktionen tycks fungera som katalysator, genom att starta processen, men behovet av "omstart" och upprätthållande av densamma framstår som avgörande för att åstadkomma mer långsiktig framgång. Det är möjligt att behovet är en aspekt av det ledarskap för elevhälsan som Guvå (2013) menar behöver utformas. Resultatet av utvecklingsarbetet visar att skolutveckling framför allt är det kollektiva uppdrag som Folkesson m.fl. (2004) framhåller, trots att medlemmarna har olika roller i det. Kollektivet innefattar teamet och rektor, de som är närvarande under mötena. Men teamet relaterar även till större sammanhang, där all personal eller eleverna innefattas. Under det aktuella utvecklingsarbetet är dessa grupper dock inte fysiskt närvarande eller kan på andra sätt bidra med sina perspektiv eller röster. Projektets riktningar representerar en utökning av det gemensamma och övergripande elevhälsouppdraget. Allas bidrag förstås som betydelsefullt både för att uppnå perspektivrikedom, och för att utmana och utveckla andras. Genom det problematiserande, som pågår under aktionen, utvecklas den gemensamma och individuella kunskapen. Dokumentationen av arbetet möjliggör ytterligare granskning och spridning. Teammedlemmarna konstaterar att en prioritering av den förebyggande och hälsofrämjande inriktningen innebär att praktiken behöver förändras, vilket kan tolkas som en medvetenhet om att nya arkitekturer för mötespraktiken behöver etableras. Teamet ser vinster med att hålla fast vid mötenas ärendehantering, samtidigt som de uppmärksammar vikten av omprioriteringar för att ge det förebyggande och främjande elevhälsoarbetet större utrymme. I

mötespraktiken görs ingen tydlig distinktion mellan förebyggande och främjande arbete, dess teoretiska perspektiv samt skilda konsekvenser för elevers skolsituation. Att just definiera och diskutera skillnaden är enligt Hylander och Ahlstrand (2013) avgörande för att åstadkomma en förändring.

Teamets exempel på övergripande och generella insatser i form av föreläsningar kring bemötande för all personal, representerar den typ av specialpedagogisk insats som Ainscow (1998) förespråkar. Utbildningsinsatser som föreläsningar svarar inte upp mot kartlagda svårigheter hos specifika barn utan främjar istället personalens förmåga att hantera och samverka i specifika kritiska, problemskapande situationer. Insatsen kan tolkas ha en förebyggande inriktning (Hylander & Ahlstrand, 2013), med potential att, i förlängningen, komma till nytta för alla elever på skolan. Under förutsättning att en sådan punktinsats utvecklas genom en uppföljning och fördjupad reflektion kring pedagogiska implikationer (Folkesson m.fl., 2004; Timperley, 2011). Analys av elevhälsoinsatser kan fördjupas genom att undersöka kopplingen mellan skolans organisering, undervisning och elevers lärande. Den organisering som Persson och Persson (2012) ger exempel på, det vill säga specialpedagogisk verksamhet som en del av "klassrumspraktiken", finns inte som etablerad elevhälsopraktik i studiens resultat. Istället möts den specialpedagogiska praktiken och undervisningspraktiken under en period av utredningsarbete kring enskilda elevers svårigheter och behov av anpassningar och stöd. Den specialpedagogiska praktiken förväntas då tillföra fördjupad kunskap kring eleven och alternativa lösningar vad gäller innehåll och form i undervisningen. Förväntningar som den till viss del infriar, men också utmanar genom att undersöka elevers styrkor och frågar efter exempel på situationer som fungerar och hur det kan förstås. Projektet elevhälso teamsmöte och de tre riktningar representerar idéer och insatser som teamet uppfattar förbättrar elevhälso praktiken och i förlängningen främjar elevernas hälsa, lärande och utveckling. Riktningarna bygger inte på att åtgärda individers brister, utan är istället teamets kunskaper speglade genom vägledningstexten och genom deras samlade elevhälsoperspektiv.

Det teammedlemmarna ger uttryck för, i sina uttalanden om aktionen och de möten som innefattas av den, får inte utvecklingsarbetet att framgå som en pålaga. Något som det finns risk för (Folkesson m.fl., 2004). Istället uttrycker rektor och teamet att reflektionsarbetet leder till konstruktiva och rimliga förslag på reell kvalitativ förbättring både för dem själva, och för eleverna och övrig personal. I studiens resultat tycks den kollektiva utvecklingen som är möjlig, inte begränsas av teammedlemmarnas individuella förståelse, vilket kan vara en annan risk (Folkesson m.fl., 2004). Genom teamets problematisering av den egna praktiken tycks den individuella förståelsen prövas och utvecklas, dels genom texten och dels genom att teamet ställer frågor till varandra. Kompletterande förståelse och nya frågor tillförs. Teamets reflekterande samtal visar sig verkningsfulla för att nå överenskommelser kring en gemensam vision och målprioriteringar, det vill säga formulering av projektet elevhälso teamsmöte och dess tre riktningar, en slutsats som Lauvås, Hofgaard Lycke och Handal (1997) stödjer. För fortsatt lärande och förändrad praktik menar Blossing (2008) att extern handledning är avgörande. Rektor och elevhälso team har under utvecklingsarbetet ingen utomstående handledning. Det externa samarbete som mötespraktiken har, i sin etablerade form, utgörs av praktiker som SPSM, BUP och kommunens coach. Vad som sker i elevhälso praktiken, och i förlängningen elevers hälsa, lärande och utveckling under samarbete med dessa externa praktiker är en intressant fråga, som dock ligger utanför studiens kunskapsintresse. Men slutsatser om behovet av externa handledning, eller påverkan, är trots det angelägen då den uppmärksammar handledningens syfte och inriktning. Professionsutvecklingsbehov och -processer som forskningsöversikter i stil med McArdle och Coutts (2010) betonar och

formulerar som kritiskt förhållningssätt, öppenhet inför en utomståendes blick och förståelse samt ett utökat samarbete med andra institutioner. Vad innebär det för skolans praktiker? Vad är det för typ av samarbete skolans praktik har idag? Vad ska den syfta till? Ur ett elevhälsoperspektiv, är dess inriktning åtgärdande, förebyggande eller främjande?

Elevhälsans retorik och den forskning som rör dess praktik målar upp en rad brister i genomförandet av verksamheten. I statliga och kommunala insatser görs planer som förväntas reformera bort svagheter i skolsystemet och dess vardagsnära praktik. Exempelvis ska parallella elevhälsospår mötas och fokus läggas på hälsofrämjande på skol- och gruppnivå istället för åtgärdande individuellt arbete. Därutöver ska undervisningens kritiska punkter utgöra grunden för ett gemensamt lärande och en förändrad förebyggande praktik. Tydliga och enkla budskap som sprids genom texter som upprepade mantran och förpackade slutsatser. Även denna text kan, i viss mån, betraktas som en i raden av hoppfull retorik och bristskildring av nuläget genom dess framställning av praktiken, dess projekt och arkitekturer. Om den och utvecklingsarbetet har eller haft betydelse för att fler elever får positiva erfarenheter av skolan och i större utsträckning har gjort eller gör aktuell skola till en "skyddande" plats ligger utanför studiens syfte. Fortsatta processer som följer på nuvarande har betydelse. Genom att som praktiker tillsammans med rektor och team sätta ljuset på det som sker i den egna praktiken har förståelsen för praktiken och dess villkor ökat.

Kunskapsbildning i elevhälsans praktik

Studiens huvudresultat visar att en kollektiv lärandeprocess initieras i och genom utvecklingsarbetet. Processen att skapa samsyn för elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter startar. Under gemensam reflektion utvecklas förståelsen av att elevhälsoteamet har både gemensamma och inbördes yrkesspecifika uppdrag och arbetsuppgifter. Förmågan att uppmärksamma och analysera den egna praktiken har utvecklats. Teamet använder också denna kunskap till att reflektera kring hur mötespraktiken kan förbättras.

Aktionsforskning och teorin om praktikarkitekturer (se s. 43-47) förklarar en förändring av praktiken som en förändring av människors förståelse av den, vad de gör och de förhållanden under vilka praktiken utövas. Människors språk, aktiviteter och relationer kan, enligt dessa utgångspunkter, förändras men alltid i förhållande till varandra. Genom analysen av vad som händer i elevhälsans praktik under utvecklingsarbetet framträder mötespraktiken på ett annorlunda sätt än den brukar göra då elevhälsoteamets medlemmar erfar den enligt gängse praktik och på ett individuellt och dolt sätt. De erfarenheter och slutsatser som teamet utvecklar under utvecklingsarbetet möjliggör och hindrar fortsatt utveckling på så sätt att de utgör förutsättningar för elevhälsans framtida arbete, prioriteringar och lärande. Den kunskap som teamet utvecklar är därför betydelsefull att diskutera, i synnerhet då teamets möjligheter att påverka elevers skolerfarenheter är avhängigt den kunskapen. De tre kunskapsformerna episteme, techne och fronesis (Gustavsson, 2000) utgör ett stöd i diskussionen om den kunskap som teamet utvecklar under utvecklingsarbetet. Där episteme står för medlemmarnas förändrade vetande om mötespraktiken, techne för det förändrade görandet eller kunnandet, och slutligen fronesis som står för den förändrade praktiska klokskapen.

Den epistemiska kunskap som elevhälsoteamet utvecklar förstås som teamets vetande, deras *förståelse*. När elevhälsoteamet läser och reflekterar kring vägledningstexten som behandlar elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter, påbörjas en process där teamets förståelse för deras uppdrag och arbetsuppgifter utmanas. Medlemmarnas individuella förståelse av texten och

den etablerade elevhälsopraktiken framkommer genom respektive medlems reflektioner och frågor. Varje bidrag utgör förutsättningar för teamets fortsatta lärande. Dialogen dels mellan medlemmarna och dels mellan vägledningstexten och mötespraktiken utgör ramar för det lärande som är möjligt. De försanthållanden som teamet har om vad som sker i praktiken reglerar processen. Förståelsen för uppdraget och arbetsuppgifterna förändras dock. Exempelvis väcks tankar om att teamet uppfattas fungera som en resurs i en hälsofrämjande skolutveckling och att teamets samverkan med skolans pedagogiska personal är viktig. En förståelse som i sin tur förändrar förutsättningarna för "nytt" vetande och synliggör utvecklingsbehov. Lärandeprocessen kan på så sätt fortgå genom att nya frågor och uppgifter tillkommer och påverkar processens riktning. Den epistemiska kunskapen utmanas och fördjupas genom dialogerna som förs under utvecklingsarbetet. Vidare synliggörs och prövas den genom systematisk insamling och analys av det som sker under aktionen. Teamet får återkoppling på sin förståelse, eller rättare sagt så som den tolkats och framställts. Initierade trådar som riskerar att falla i glömska eller prioriteras bort dokumenteras och ges vidare möjlighet att prövas i ett sammanhang utanför det egna.

Den påverkan som vår tids föreställningar har på dagens syn på vetande, gör att epistemisk kunskap idag uppfattas ha relativiserats, humaniserats och socialiserats (Gustavsson, 2000). I elevhälsans mötespraktiken kan spår av en sådan förskjutning anas. Ett tydligt exempel är teamets sammansättning. Den grundläggande idén med elevhälsans tvärprofessionalitet och dess samlade arbete kan tolkas som en föreställning att vetande om elevers hälsa, lärande och utveckling är relativ och berikas av yrkeskategoriernas perspektivmöten. Vilket i sin tur kan betraktas som ett försanthållande som är inbyggt i dess praktik. En liknande utgångspunkt har projektets riktning Elevnära probleminventering. Riktningen synliggör förståelsen att elevers skolsituation kan uppfattas på olika sätt utifrån olika perspektiv och att dessa olika perspektiv finns sida vid sida. Beskrivningar är relativa och knutna till perspektiv och sammanhang. De elevbeskrivningar som är centrala i elevhälsoarbetet uppfattas av teamet som otillräckliga, just för att deras epistemiska kunskap är att olika perspektiv existerar. Samtidigt har teamet en förståelse för att en gemensam, om än tillfällig, förståelse är en nödvändig utgångspunkt för ett gemensamt arbete. Den gemensamma förståelsen formas relativt de krav och förväntningar som finns. Vidare betraktas vetandet idag som en mänsklig skapelse. Det är genom meningsskapandet och undersökandet, exempelvis teamets förståelse för elevens situation och utredning av elevers svårigheter eller lärmiljö, som vetandet skapas. Det skapas beroende av var man tror sig finna vetandet. Teamet söker mer information och sökandet formas av frågeställning och undersökningsverktyg. Det är i dialogen, kring elevers situation, som meningen och förståelsen skapas. Först tycks situationen på ett sätt, senare möjligen på ett annat. De personer som ingår i sammanhanget och huruvida de kan formulera sitt perspektiv på ett för andra begripligt och tillsynes rimligt sätt blir avgörande för hur den gemensamma förståelsen formas. Det vetandet som teamet utvecklar framstår som en social praktik, utvecklandet av förståelse sker i ett sammanhang. Elevhälsans mötespraktik formas av och formar, vilket tidigare redovisats i studiens resultat, sociala arrangemang. Teamets förståelse ingår i sociala processer, vilket gör det intressant att studera praktikens arkitekturer. Kemmis m.fl. (2014b) erbjuder frågor till praktiken som ett stöd i utforskandet av den sociala aspekten av vetandet. Till exempel på vilket sätt en persons ord eller förståelse möjliggör eller begränsar andras ord och förståelse, och varifrån kommer detta språk eller vetandet. Teamets strävanden att förändra elevhälsopraktiken i projektets tre riktningar framkom under utvecklingsarbetet då vägledningstextens innehåll influerade teamets förståelse. Ett resultat är också att processen avstannar då frågan, om hur elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter görs i praktiken, bordläggs. En kunskap som teamet utvecklar då de frågar sig och uppmärksammar vad som sker i deras praktik.

Elevhälsoteamet utvecklar i mötespraktiken också den kunskap som benämns *techne*, det vill säga ett hantverk eller *kunnandet*. Den kunskap som innebär att de har förmåga att göra skilda aktiviteter eller få till stånd och skapa olika processer och resultat. Exempelvis vända elevers upplevelser av skolmisslyckande och bidra till att förbättra skolans förmåga att hantera problemskapande beteende. Teamets kunskap är då bunden till praktik och situation. Den befintliga mötespraktiken som kretsar kring hantering av elevärenden synliggör teamets gemensamma och deras inbördes yrkesspecifika kunnande. Utredningsarbete är en aktiviteter som är starkt förknippad med teamets kunnande. Att utreda elevers läs- och skrivförmåga, begåvning, kamratrelationer eller tillväxt är exempel på hantverk som präglar mötespraktiken. Ett sådant kunnande formas och utvecklas ofta genom standardiserade test, skattningar eller checklistor. Det bygger på statistisk normering samt kräver kunnande om analys/bedömning av resultat och förväntas översättas till elevnära pedagogisk tillämpning. Utredningsaktiviteterna föregås av en gemensam tolkning av den utifrånkommande problemformuleringen eller en omformulering av den, förhandling följer som avslutas med beslut om insatser. En process som efterfrågar och utvecklar ett annat kunnande, exempelvis lyssnande, formuleringförmågan och argumentationsteknik. Språkliga aktiviteter som utvecklar teamets dialogiska kompetens.

Genom utvecklingsarbetet och momenten av läsning av policydokumentet och reflektionerna kring den egna praktiken visar sig teamets förmåga att föreställa sig en förbättrad praktik. Förslag på mindre förändringar mellan träffarna ventileras och realiserar omgående, vilket utvecklar teamets kunnande att faktiskt omgående förändra hindrande arkitekturer. Medan större förändringar skjuts på framtiden, tills dess att det insamlade datamaterialet analyseras och dokumentation av aktionens resultat färdigställs. Något som teamet själv beskriver som en fördel, då möjlighet till mer noggrann prövning uppfattas som viktigt vid större förändringar.

Slutligen utvecklar teamet en praktisk klokskap, det vill säga *fronesis*. Den kunskapen är orienterad mot handling, att *göra det rätta* i rätt ögonblick. Det handlar om timing och prioritering. Bedömningar som görs utifrån erfarenhet och kompetens. Teamet utvecklar kunskap om exempelvis återkopplingens betydelse i samverkan med elever, vårdnadshavare och pedagogisk personal. Att påbörja en dialog kring en elevskolsituation ser teamet som viktigare än att snabbt erbjuda en lösning. Lösningen vinner på att arbetas fram i samverkan med flera inblandade och utifrån skilda perspektiv. Att lyssna in nuläget prioriteras, särskilt som teamets förståelse är att det kan skifta utifrån hur akut en situation eller oro uppfattas. Att en skriftlig beskrivning säger mycket, men inte är tillräcklig, utan behöver samtalas kring med flera involverade personer och att den behöver studeras över tid och ur olika perspektiv för att förstås, är ett annat exempel. En praktisk klokskap kan i ett elevhälsosammanhang handla om att främja det rimliga, fungerande, långsiktiga, demokratiska (Kemmis m.fl., 2014b). Det kan handla om att teamet och övrig personal har insikt i praktikens arkitekturer. Det vill säga förståelse för de villkor som praktiken påverkar och påverkas av, för att kunna göra kloka prioriteringar med god timing. Övertygelsen om att låta perspektiv och argument mötas. Fostrar elevhälsopraktiken till samarbete eller konkurrens om resurser och respekt? Finns det motstånd, konflikter eller förgivettaganden? Är elevhälsopraktiken en tillgänglig och spridd praktik?

Elevnära implikationer

Elevhälsan har ett uttalat uppdrag att främja elevers lärande, utveckling och hälsa (Skolverket & Socialstyrelsen, 2014). Utvecklingsarbetet som genomförts i elevhälsans mötespraktik kan värderas utifrån i vilken mån dess resultat bidrar till att skapa förutsättningar för förbättrad hälsa och ökat lärande hos skolans elever. Att göra en sådan värdering är inte möjlig utifrån studiens avgränsning, utan kräver andra upplägg. Exempelvis att aspekter i elevers lärande, utveckling och hälsa studeras under olika faser i ett elevhälsoarbete. Utifrån studiens syfte är det däremot möjligt att diskutera på vilket sätt studiens resultat kan bidra till att göra skillnad för elevers upplevelse av vardagen i skolan samt att fler elever når utbildningens mål.

Studiens resultat visar på att en lärandeprocess kring elevhälsans uppdrag och arbetsuppgifter påbörjas under utvecklingsarbetet. Projektet elevhälsoteamsmöte och de tre riktningar som framträder sammanfattar rektors och teamets reflektioner kring en förbättrad elevhälsopraktik. Med andra ord en praktik som förväntas främja elevers lärande, utveckling och hälsa i högre utsträckning än den redan etablerade mötespraktiken. Ett resultat som behöver översättas och omsättas till det som Ahlberg (2013) benämner som stödstrukturer, handlingar och aktiviteter, och som Kemmis m. fl. (2014b) kallar praktikarkitekturer. Resultatet kan ha betydelse för elevers skolsituation först då villkoren för praktikens arkitekturer förändras. Därför är analys av elevers skolsituation i förhållande till praktiken och dess villkor betydelsefulla. En ensidig beskrivning av elevers svårigheter som saknar koppling till skolans organisering, undervisning och elevers lärande har svårt att fungera som utgångspunkt för ett förebyggande och främjande elevhälsoarbete. I den aktuella mötespraktiken förekommer exempel på sådan problematisering som stimulerar en pedagogisk lär- och utvecklingsprocess. Ambitionen om en breddning av elevhälsans probleminventering, vilket utgör en riktning inom projektet, representerar en förskjutning i problemformulering från elevers svårigheter till ett uppmärksammande av exempelvis organisering och undervisning. En förskjutning som möjliggör att eleven avlastas i ansvaret som problembärare och istället uppfattas skolans ledare och personal som ägare av processen att förbättra elevers skolsituation. Huvudmän, rektorer och skolors personal som tillsammans har uppdrag att främja alla elevers lärande, utveckling och hälsa, och att kompensera för att elever har olika förutsättningar att tillägna sig utbildningen. Skolans personal, i mening pedagogisk personal och elevhälsans professioner, har i uppgift att samverka kring en sådan utmaning. Vad som sker i denna samverkan har konsekvenser för de grupper av elever och enskilda elever som på ett eller annat sätt är utelämnade till de villkor som påverkar skolans organisering och undervisning. Detta talar för slutsatsen att elevhälsopraktikens organisering behöver diskuteras utifrån dess konsekvenser för skolan, lärare och elever (Hylander & Ahlstrands, 2013). Alltså någon slags elevnära probleminventering utifrån vilken fortsatta lärprocesser eller insatser som genererar till utveckling av elevernas lärande och resultat (Timperley, 2011). Ur ett övergripande elevhälsoperspektiv, lärprocesser som genererar till främjande av elevers lärande, utveckling och hälsa.

Att studera sin egen praktik

Den dubbla rollen

Att studera sin egen praktik innebär att studera det tillsynes kända. Det kan vara problematiskt då mina egna förgivettaganden kan hindra mig från att se det okända i praktiken och materialet. Den kritik som i akademiska sammanhang framförs, rörande modeller som bygger på att praktiker studerar och utvecklar den egna praktiken, handlar just om risker för okritiskt bekräftande av redan etablerade föreställningar och idéer (Mouwitz, 2001). Vidare att förståelsen som utvecklas endast rör enskilda fall utan koppling till det generella. Å andra sidan, menar samma författare, kan de praktikinära studierna vara en mycket effektiv form att förbättra elevers lärande under förutsättningar som externt forskarstöd, kritisk granskning och försök till generaliseringar i större nätverk.

Genom en tillbakablick på studiens forskningsprocess och den dubbla roll man intar som forskande praktiker, framstår det som självklart att jag i första hand är praktiker och att de verktyg som hämtas från akademien utvecklar nya sidor i den rollen. Verktyg som berikar och utvecklar praktiken. Utan mötet mellan de båda fälten hade säkerligen de läroprocesser som påbörjats aldrig fångats upp och kommit till stånd. Utan dokumentationen hade de aldrig kunnat granskas och spridas. Att ta ansvar för att praktikernas berättelser och kunskaper dokumenteras och förs vidare behöver vara ett uppdrag som ligger på lokal nivå och involverar de professionella i skolan. Studien är ett exempel på att det är först genom dokumentationen samt kunskapens prövning och spridning som möjligheten att delta i en praktikinära kunskapsbildning blir verklig.

Praktikernas förtrogenhet med praktiken bidrar till möjligheter till deltagande och sammanhang som aldrig skulle vara möjligt för en utomstående forskare att få inblick i. Teoretiska utgångspunkter och metod har naturligtvis inverkat på resultatet. De har på olika sätt möjliggjort visst resultat och hindrat annat. Aktionsforskningsansatsen har inneburit en möjlighet att inte bara delta i och genomföra en etablerad elevhälsopraktik, utan även inverka i den genom en aktion och systematiskt studera det som sker i praktiken under aktionen. Den deltagande, genomförande och utvecklande rollen är sedan tidigare etablerad i en specialpedagogisk funktion, medan rollen som forskande praktiker är ny. Att initiera verksamhetsutveckling och praktikinära kunskapsbildning har handlat om att som praktiker ta det professionella lärandet och yrkemässiga ambitioner på allvar. Att ta ansvar för att upprätthålla en professionell nyfikenhet och regelbundet efterfråga ny kunskap, visar sig även bidra till ett utmanande av den egna förståelsen. En baksida med förtrogenheten med praktiken är nämligen svårigheten med att distansera sig i studiet av den. Det föreligger risk att tolka in annat i praktikens språk, aktiviteter och relationer än det som sker. Kemmis m.fl. (2014b) uppmanar forskande praktiker till att vara uppmärksamma på risken för självbedrägeri. Det innebär att egna och andra deltagares egenintressen riskerar att påverka studiens resultat och forskningsprocess. En strategi att minska risken för självbedrägeri är att skapa öppna mötesplatser för dialog om hur olika medlemmar och aktörer ser saker och hur olika deltagares egenintressen påverkar och påverkas av vad som händer under processen. I den aktuella studien kan vägledningstexten uppfattas som ett verktyg att få distans till egenintressen i elevhälsans mötespraktik. Dessutom har teorin om praktikarkitekturer fungerat som ett stöd för att skapa distans i processen att försöka förstå praktiken och det som sker under utvecklingsarbetet.

Studiens värde och giltighet

Studiens resultat diskuteras utifrån fem validitetskriterier: demokratisk, katalytisk, process-, resultat- och dialogisk validitet (Anderson & Herr, 1998). *Demokratisk validitet* behandlar frågan om i vilken grad studiens syfte och innehåll uppstår och skapas utifrån ett lokalt sammanhang och har relevans för en lokal nivå. Det lokala sammanhanget och deltagarnas perspektiv har i hög grad varit en utgångspunkt i studien. Utvecklingsarbetet genomfördes dels som en insats i arbetet med skolans prioriterade mål kring ökad måluppfyllelse för elever i behov av särskilt stöd, dels som en startpunkt för att synliggöra och förbättra elevhälsopraktiken genom systematiserade och beprövade arbetsätt. Studiens resultat visar sig ha betydelse för deltagarna på kort sikt genom att rektor och team formulerar en gemensam förståelse av den egna praktiken, dess utvecklingsbehov och de villkor som den påverkar och påverkas av. Deltagarnas dokumenterade och prövade kunskapens relevans över tid kan förstås som i vilken mån den bidrar till en förnyad elevhälsopraktik. Det vill säga i vilken utsträckning resultatet har *katalytisk validitet*. Utvecklingsarbetet har erbjudit nya erfarenheter och lärprocesser för deltagarna. De har prövat och vidareutvecklat den egna förståelsen av elevhälsans mötespraktik. Utvecklingsarbetet har fungerat som katalysator för att formulera handlingsorienterade tankar om en förbättrad praktik. *Processvaliditet* belyser frågan om i vilken mån en utomstående har möjlighet att värdera den process som utvecklingsarbetet initierat. Utomstående personer har i detta fall representerats av handledare och deltagare i grupphandledning. De har under processens olika faser fungerat som kritiska vänner och kompletterat det egna loggboksskrivandet. Att i en process inte stanna vid att formulera ett problem eller en lösningsstrategi, utan att också följa lärprocessen och formulera slutsatser, handlar om *resultatvaliditet*. Genom utvecklingsarbete fångas deltagarna formulerade problem och lösningar upp genom att de dokumenteras. Elevhälsans mötespraktik och uppdrag belyses genom deltagarnas förståelse och tolkning av vägledningstexten. Ett resultat som synliggör praktikens komplexitet, omdefinierar uppdraget och pekar ut riktningar för fortsatta frågeställningar. *Dialogisk validitet* utgör det sista kriteriet och värderar studien utifrån dess dialogiska kvalitet. En sådan värdering ska hindra den forskande praktikern från att fastna i sina egna förgivettaganden och tolkningsramar. Under utvecklingsarbetet har dialogen varit ett mål i sig. Att allas röster i teamet blivit hörda och mött respons har prioriterats. Som forskande praktiker har deltagande i aktionsforskningsseminarier varit betydelsefullt och avgörande för att synliggöra och hantera de etiska dilemman som förknippas med den dubbla rollen som forskande praktiker.

Framtida utsikter

Praktikens projekt förekommer i nuet, samtidigt som de är både inriktade på framtiden och svar på det förflutna (Kemmis m.fl., 2014a). Det som sker i mötespraktiken under utvecklingsarbetet har redan beskrivits och analyserats. Likaså har de utgångspunkter som föranlett utvecklingsarbetet och studien presenterats. Efter färdigställandet av uppsatsen återstår nu en reflektion kring projektets framtid. Det som från och med nu och framåt sker i praktiken. Vilken betydelse får utvecklingsarbetet och studien av det för framtida elevhälsoarbete? Projektet elevhälsomöte med dess tre riktningar sammanfattar teamets förståelse och problematisering av den egna praktiken. Det finns ett kritiskt förhållningssätt till mötespraktiken och idéer kring hur den kan förbättras i förhållande till det uppdrag som den samlade elevhälsan har. Studien av utvecklingsarbetet har inneburit ett studium av praktiken som har fångat, kompletterat och utmanat deltagarnas förståelse av det som skedde under utvecklingsarbetet. I mångt och mycket har analys- och skrivprocess innerburit ett ensamarbete, medan fortsatta processer av värdering och spridning av studien bjuder in både teamet, skolans övriga personal och andra elevhälsoteam i kommunen. Frågan om utvecklingsarbetet visar sig utgöra ett fristående och sporadiskt projekt eller huruvida det öppnar upp för mer varaktiga och integrerad förändringsarbete återstår. Lärdomar kring den praktiska kunskapsbildningens förutsättningar aktualiseras, likaså vikten av att utgå från tidigare processer.

Att skapa utrymme för skolans professionella att reflektera kring nuet, ställa autentiska frågor inifrån praktiken och föra dialoger kring de arrangemang som påverkar och påverkas av praktiken är en start för en fortsatt lärandeprocess. En lärprocess som bör ha sikte på de hinder och möjligheter som praktiken erbjuder i förhållande till elevers upplevelse av sin vardag i skolan. Elever är olika och skolan kommer alltid utmanas av det faktum att elever har olika förutsättningar. Hur väl vi på skolan hanterar olikheterna och kan bidra till att erbjuda möjligheter till lärande, utveckling och hälsa, är avgörande för att skolan ska vara den skyddsfaktor den har potential att vara. Det åtgärdande elevhälsoarbetet som präglar den etablerade mötespraktiken är inte tillräcklig för att utveckla verksamheten. Att endast utreda elevers skolsituation och planera för elevinsatser osynliggör den kunskapsbildning som enskilda individer och professioner vidmakthåller eller utvecklar. Dialoger kring den egna praktiken och dess förhållande till andra kringliggande praktiker, ex eleverna lärmiljöer, måste upprätthållas av praktikerna själva. Enkla medel som rektors och teamets reflektion kring praktikens språk, aktiviteter och relationer, samt dess förhållande till det förskrivna uppdraget, visar sig leda till konstruktiva och självkritiska förbättringsförslag. Förslag som kvarstår att fångas upp och vars förutsättningar för fortsatta elevnära processer behöver upprätthållas.

Referenslista

Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogiska rapporter, Nr 15). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), 84-95.

Ahlberg, A., Möllås, G. & Nordevall, E. (2010). Villkor och förutsättningar för delaktighet, kommunikation och lärande i gymnasieskolan. I *Resultatdialog 2010. Aktuell forskning om utbildning och lärande*. (Vetenskapsrådets rapportserie, 15:2010). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber AB.

Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner researcher and theorising in the special needs field. I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 7-20). London: Routledge.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Anderson, G., & Herr, K. (1998). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher* 28(5), 12-21.

Anderson, G., Herr, K. & Nihlen, A. (2007). *Studying your own school: an educator's guide to practitioner action research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Aspelin, J. (2013). Introduktion. I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik - i teori och praktik* (s. 7-11). Kristianstad: University Press.

Aspfors, J. & Hansén, S-E. (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Helsingfors: Söderströms.

Backlund, Å. (2007). *Elevvård i grundskolan – resurser, organisering och praktik*. Stockholm: Print Center.

Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Berg, G. & Scherp, H-Å. (Red.). (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Liber.

Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.

Bjørndal, C. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber

Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Blossing, U. (2008). *Kompetens för samspelade skolor*. Lund: Studentlitteratur.

Carlgren, I. (1999). Pedagogy and teachers' work. *Nordisk pedagogik*, 19(4), 223-234.

Carlgren, I. (2011). Forskning ja, men i vilket syfte och om vad? Om avsaknaden och behovet av en "klinisk" mellanrumsforskning. I S. Eklund (Red.), *Lärare som praktiker och forskare om praxisnära forskningsmodeller* (s. 65-79). Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet.

Carlgren, I., Josefson, I. & Liberg, C. (Red.). (2005). *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(4), 421-435.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Falmer Press.

Clark, C., Dyson, A. & Millward, Alan (1998). Theorising: special education. Time to move on? I C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Red.), *Theorising special education* (s. 156-173). London: Routledge.

Doyle, D. (2007). Transdisciplinary enquiry, Researching with rather than on. I A. Campbell, & S. Groundwater-Smith (Red.), *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* (s. 75-87). Hoboken: Taylor and Francis.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.

Ely, M. (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken - cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Emanuelsson, I. & Giota, J. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektors hantering av policyfrågor till stödet i kommunala och fristående skolor* (RIPS: Rapporter från institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1). Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Emanuelsson, I. (2003). En skola för alla. Om specialpedagogik. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 291-306). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling .

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

- Emanuelsson, I. (2012). En utmanares insatser. I T. Barow & D. Östlund (Red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (s 235-241). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Folkesson, L., Lendahls Rosendahl, B., Längsjö, E. & Rönnerman, K. (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gustafsson, H. L. (2009). *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Guvå, G. (2009). *Professionellas föreställningar om elevhälsans retorik och praktik*. (Fog-rapport nr. 65) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings Universitet.
- Guvå, G. (2010). *Och de skola bliva ett. Om elevhälsans tre spår*. (Fog-rapport nr. 67) Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Guvå, G. (2013). *Elevhälsoteamsmötet som interprofessionell mötesarena*. (Elevhälsoprojektet Delrapport). Stockholm: Karolinska institutet, Institutionen för Neurobiologi, Vårdvetenskap och Samhälle.
- Guvå, G. (2014). Främja det friska. *Specialpedagogik*. Hämtad 2014-10-29, från <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2014/04/09/framja-friska>
- Hansson, A. (2003). *Praktiskt taget: aktionsforskning som teori och praktik - i spåren efter LOM*. (Diss) Göteborg : Göteborgs universitet, Sociologiska institutionen
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hjärne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hjärne, E. & Säljö R. (2008). *Att platsa i en skola för alla - Elevhälsa och förhandling om normalitet i en skola för alla*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Holmstrand, L. (2006). Deltagarorienterad aktionsforskning – ett nytt paradigm? I: B. Wingård (Red.). *Livslång nyfikenhet* (s. 125–139). Stockholm: HLS förlag.

Hylander, I. (2011a). *Samverkan – professionellas föreställningar på elevhälsoarenan* (FOG rapport 69). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Hylander, I. (2011b). *Professionals' representations of multi professional services to schools. Final report on the "student health" project*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Hylander, I. & Ahlstrand, E. (2013). *Föreställningar om Elevhälsans ledning och organisering* (FOG-Report no 73). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.

Håkansson, J. & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Höög, J. (2014) *Elevhälsan i skolan – teman med variationer*. Stockholm: Skolverket.

Kalleberg, R (1992). Konstruktiv samhällsvetenskap. I J. Holmer & B. Starrin (Red.). *Deltagarorienterad forskning* (s. 27-50). Lund: Studentlitteratur.

Karlsson Vestman, O. & Andersson, I. (2007). *Pedagogisk utvärdering som styrning – En historia från präster till PISA*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Kemmis, S. (2005). Knowing practice: searching for saliences. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3), 391-426.

Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. In S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling praxis: Challenges for education* (s. 37-64). Rotterdam: SensePublishers.

Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspfors, J. & Hansén, S-E. (2011). Gruppmentorskapets arkitektur och ekologi. I J. Aspfors & S-E. Hansén (Red.), *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling* (s. 54-78). Helsingfors: Söderströms.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014a). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.

Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon R. (2014b). *The action research planner*. Geelong: Deakin University Press.

Krokmark T., Marton F., Scherp H-Å. & Colnerud G. (2013, december). Vad ger det undervisningen att lärarna också forskar? *Forskning.se*. Hämtad 2014-10-28, från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/teman/skolapavetenskapliggrund/tiofragorochsvar/vadgerdetundervisningenattlararnaocksaforskar.5.70a8b7dc142d58733af9d.html>

Kungliga Vetenskapsakademien (2010). *School, learning and mental health: A systematic Review*. Stockholm: Hälsoutskottet, Kungliga Vetenskapsakademien.

Lander, R. (2013). Olika ingångar till skolutveckling. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 18(3-4), 149-152.

Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Larsson, P. (2004). *Förändringens villkor. En studie av organisatoriskt lärande och förändring inom skolan*. Stockholm: Handelshögskolan, EFI.

Lauvås, P., Hofgaard Lycke K. & Handal, G. (1997). *Kollegahandledning i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lave, J. (1988). *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University press.

McArdle, K., Coutts, N. (2010). Taking Teachers' Continuous Professional Development beyond Reflection: Adding Shared Sense-Making and Collaborative Engagement for Professional Renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201-215.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2006). *Building School-Based Teacher Learning Communities*. New York: Teacher College Press.

Mockler, N. (2007). Ethics in practitioner research: dilemmas from the field. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An Ethical Approach to Practitioner Research: Dealing with Issues and Dilemmas in Action Research* (s. 88-98). New York: Routledge imprint of Taylor & Francis.

Mouwitz, L. (2001). *Hur kan lärare lära?* (NCM-rapport 2001:2). Göteborg: NCM

Myndigheten för skolutveckling, (2003). *Blick för elevens hälsa, lärande och trygghet med fokus på elevhälsa och skolutveckling*. Stockholm: Avd. för pedagogiskt utvecklingsarbete.

Møller, J. (1993). Kollegabasert vurdering. I T. Ålvik, (Red.), *Skolbasert vurdering: en innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, & Organization. An Introduction*. Oxford: University Press.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik. Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter - □ en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur

Ohlsson, J. (2004). *Arbetslag och lärande. Lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser.* (Specialpedagogiska rapporter, Nr 11). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik.

Persson, B. (2001). *Elevens olikheter – och specialpedagogisk kunskap.* Stockholm: Liber AB.

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever.* Stockholm: Liber AB.

Prop. 2000/01:14. *Regeringens proposition. Hälsa, lärande och trygghet.* Stockholm. Utbildningsdepartementet.

Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet.* Stockholm: Regeringskansliet.

Ramböll Management (2014). *Delutvärdering Matematiklyftets första år.* Stockholm: Skolverket.

Reason, P. & Bradbury, H. (Red.) (2008). *The SAGE handbook of action research: participative inquiry and practice.* Los Angeles: SAGE.

Rönnerman, K. (1993). *Lärarinnor utvecklar sin praktik. En studie av åtta utvecklingsarbeten på lågstadiet.* Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.

Rönnerman, K. (2004). Vad är aktionsforskning? I K. Rönnerman (Red), *Aktionsforskning i praktiken – erfarenheter och reflektioner* (s 13-30). Lund: Studentlitteratur.

Rönnerman, K. (2011). Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken. I S. Eklund (Red.). *Lärare som praktiker och forskare. Om praxisnära forskningmodeller* (s. 51-62). Stockholm: Stiftelsen SAF och Lärarförbundet, Forskning om undervisning och lärande.

Rönnerman, K. & Wennergren, A-C. (2012). Förskola och skola på vetenskaplig grund. I K. Rönnerman (Red.), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund.* Lund: Studentlitteratur.

Scherp, H-Å. (2003). Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. I Berg, G. & Scherp H-Å (red). *Skolutvecklingens många ansikten.* Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Sernhede, O. (2013, april). Unga i kommunala förortsskolor är skolsystemets förlorare. *Skola & Samhälle.* Hämtad 2013-10-29, från <http://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/over-sernhede-unga-i-kommunala-forortsskolor-ar-skolsystemets-forlorare/>

SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SFS 2011:1597. *Förordning om statsbidrag för personalförstärkning inom elevhälsan.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into Special Educational Needs. *European Journal of Special Needs Education, 11*(1), 33–47.

Skolinspektionen. (2012). *Rektors ledarskap, kvalitetsgranskning*. (Rapport nr 2012:1). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2013a). *Definition av pedagogiskt ledarskap*. Hämtad 2013-05-20, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyngranskning/Kvalitetsgranskning/Genomforda-kvalitetsgranskningar/Rektors-ledarskap-2/Definition-av-pedagogiskt-ledarskap/>

Skolinspektionen. (2013b). *Elevhälsa*. Hämtad 2013-04-03, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-ochvagledning/Stallningstaganden/Elevhalsan/>

Skolinspektionen. (2013c). *Särskilt stöd*. Hämtad 2013-04-03, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Rad-och-vagledning/Stallningstaganden/Sarskilt-stod/>

Skolinspektionen. (2014). *Från huvudmannen till klassrummet – tät styrkedja viktig för förbättrade kunskapsresultat*. (Dnr 2014:6739) Stockholm.: Skolinspektionen.

Skolinspektionen. (2015a). *Verksamhet*. Hämtad 2015-02-25, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Om-oss/Var-verksamhet/>

Skolinspektionen. (2015b). *Elevhälsans arbete*. Hämtad 2015-03-12, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn-granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/Elevhalsans-arbete/>

Skolinspektionen. (2015c). *Elevhälsa - Elevers behov och skolans insatser*. (Rapport 2015:05). Stockholm: Skolinspektionen.

Skolverket. (2003). *Att arbeta med särskilt stöd - några perspektiv*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2013). *Forskning för klassrummet - vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket

Skolverket. (2015a). *Kvalitetsarbete i praktiken*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2015b). *Vägledning för elevhälsa*. Hämtad 2015-03-12 från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/statsbidrag/grundskole-och-gymnasieutbildning/personalforstarkningar-inom-elevhalsan/vagledning-for-elevhalsan-1.218752>

Skolverket & Socialstyrelsen. (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Skolverket.

Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver: Love.

Skrtic, T. (1995). Power/knowledge and pragmatism: a postmodern view of the professions. I T. Skrtic (Red.), *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.

Socialstyrelsen. (2010). *Att mäta kvalitet i skolhälsovårdens/elevhälsans arbete med psykisk ohälsa*. Stockholm: Socialstyrelsen.

Socialstyrelsen. (2015). *Barns hälsa*. Hämtad 2015-03-12, från <http://www.socialstyrelsen.se/barnochfamilj/barnshalsa>

Somekh, B. (2006). *Action Research: A Methodology for Change and Development*. Maidenhead: Open University Press.

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2010:79. *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Fritzes.

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2015). *Tillgänglighet*. Hämtad 2015-08-20 från <http://www.spsm.se/sv/Stod-i-skolan/Tillganglighet/>

Stedt, L. (2013). *Samarbete och lärande - Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. Stockholm: Stockholms universitet.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Maidenhead: Open University Press.

Tyrén, L. (2013). "Vi får ju inte riktigt förutsättningar för att genomföra det som vi vill" *En studie om lärares möjligheter och hinder till förändring och förbättring i praktiken*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Törnsén, M. (2012). *Rektor, elevhälsan och elevers lärande och utveckling*. Stockholm: Skolverket.

Unicef. (2015). *Barnkonventionen*. Hämtad 2015-02-25, från <https://unicef.se/barnkonventionen>

Vetenskapsrådet. (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vetenskapsrådet. (2014). *Om regler, förordningar & deklARATIONER*. Hämtad 2015-02-25 från, <http://codex.vr.se/forskningregler.shtml>

Vinnerljung, B., Berlin M. & Hjern A. (2010). Skolbetyg, utbildning och risker för ogynnsam utveckling hos barn. I *Social Rapport 2010* (s. 227-266). Stockholm: Socialstyrelsen

von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Världshälsorganisationen. (1986). *Ottawa Charter For Health Promotion*. Tillgänglig:

<http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/index.html>.

Watkins, A. (Red.) (2007) *Bedömningar som främjar inkludering: Riktlinjer och metoder*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Tillgänglig: <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/Assessment-SV.pdf>

Yukl, G. (2012). *Ledarskap i organisationer*. Edinburgh: Pearson Academic Computing.

Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapport Nr 2000:13) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik. Tillgänglig: http://www.ipd.gu.se/digitalAssets/1325/1325584_00_13.pdf

Övretveit, J. (2000). *Coordinating community care, multidisciplinary teams and care management*. Philadelphia: Open University Press.

Loggböcker och egna arbeten

Olofson, Malena (2011) *Loggbok*

Olofson, Malena (2011) *Min skolas utvecklingssaga*

Olofson, Malena (2011) *Roller och perspektiv som möts*

Olofson, Malena (2012) *Hur kan vi tillsammans utveckla de specialpedagogiska insatserna?*

Olofson, Malena (2012) *Att synliggöra ett elevhälsoteamsarbete*

Olofson, Malena (2013) *Samproduktion av elevhälsa och särskilt stöd*

Olofson, Malena (2014) *PM till Kunskapsbygge och vägledning i elevhälsans praktik - ett utvecklingsarbete genom aktionsforskning*



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK NoMiA - programmet

Förfrågan om medverkan i studien "Kunskapsbygge och vägledning i elevhälsans praktik - ett utvecklingsarbete genom aktionsforskning"

Under läsåret 2014/2015 skriver jag min masteruppsats i pedagogik med inriktning mot aktionsforskning. Mitt intresseområde är min egen praktik och jag har valt att studera ett utvecklingsarbete genom aktionsforskning i denna praktik. Syftet med studien är att följa och dokumentera vad som händer i elevhälsans praktik då den studeras inifrån samt tar hjälp av kunskapsstödet *Vägledning för elevhälsa*².

Ökad måluppfyllelse är ett prioriterat område för skolans systematiska kvalitetsarbete under läsåret. Elever i behov av extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram och deras resultat är i fokus. Elevhälsan ses som en resurs i det systematiska kvalitetsarbetet mot ökad måluppfyllelse och det utvecklingsarbete som jag kommer studera är en del i detta.

Under studien kommer jag att delta i och följa planerade aktioner i elevhälsans arbete genom att:

- Ta del av de tolkningar, beskrivningar och dialoger som förekommer under teamets arbete med elevärenden genom att göra ljudinspelningar
- Ta del av teammedlemmars reflektioner genom enkätsvar på återkommande frågor

Att vara delaktig i skolans systematiska kvalitetsarbete samt arbetet med att utveckla elevhälsan ingår att alla teammedlemmars uppdrag och arbetsuppgifter, men att medverka i studien är frivilligt. Det innebär att du kan välja att inte låta mig använda dina tolkningar, beskrivningar och bidrag i dialoger i det material jag samlat in. Du kan när som helst under studien välja att avbryta din medverkan.

Det insamlade materialet behandlas konfidentiellt. Det innebär att ingen utomstående har tillgång till materialet. I slutprodukten ska utomstående inte kunna identifiera enskilda deltagare eller uttalanden. Du kommer att få möjlighet att läsa igenom delar av materialet under det att studien pågår och innan slutlig publicering.

Ansvarig för studien

Malena Olofson

Handledare

Karin Rönnerman

² Socialstyrelsen & Skolverket (2014). *Vägledning för elevhälsan*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19397/2014-4-3.pdf>



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK
NoMiA - programmet

*"Kunskapsbygge och vägledning i elevhälsans praktik - ett utvecklingsarbete
genom aktionsforskning"*

Samtyckesformulär

Jag har fått muntlig och skriftlig information om projektet och i samband med det också haft möjlighet att ställa frågor som har besvarats. Jag har fått kännedom om hur data som samlas in kommer att hanteras samt hur resultaten av studien kommer att publiceras. Jag är medveten om att jag kan avstå från fortsatt deltagande när som helst under studiens gång. Utifrån detta har jag kommit fram till att jag accepterar att de diskussioner jag deltar i och de lärdomar jag gör används för forskningsändamål.

2014 - ____ - ____

Namnunderskrift

Namnförtydligande
