Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 6
Linköping Studies in Behavioural Science No. 123

# Att inte vilja vara problem

## – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp

*Yvonne Karlsson*

Linköpings universitet

Department of Behavioural Sciences and Learning

Pedagogiskt arbete (Pedagogic Practices) är ett tvärvetenskapligt fält, inom det utbildningsvetenskapliga området, som integrerar olika discipliner för att ge ett nytt perspektiv på olika aspekter av pedagogers arbete och institutioners roll i samhället, i första hand skola och undervisning. Fältet är knutet till lärarutbildningens och skolans verksamhet.

Forskarskolan Pedagogiskt arbete är ett led i ett långsiktigt arbete vid Linköpings universitet med att bygga upp en ny forskningsorganisation och samtidigt förändra och forskningsanknyta lärarutbildningarna. Det som vi idag ser som Pedagogiskt arbete och den forskningsverksamhet som det förknippas med, initierades 1995 inom den dåvarande filosofiska fakulteten, och syftade bland annat till att stärka verksamheten inom lärarutbildningen. Forskningen och forskarutbildningen inom det utbildningsvetenskapliga området kännetecknas av koncentration på samhällsrelevanta forskningsprogram som kräver samarbete över ämnes- och fakultetsgränser. Forskarutbildningen organiseras oftast i forskarskolor.
www.liu.se/iuv/forskarutb/

Yvonne Karlsson

**Att inte vilja vara problem**
– social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp

Copyright: © Yvonne Karlsson och Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Layout och omslag: Monika Samuelsson och Tomas Hägg

Omslagsbild: Copyright © Paul Klee, Heroic roses, 1938, oil on stained canvas, 68 x 52 cm, Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf, Germany / BUS 2007.

Tryck: LiU-Tryck, Linköping, 2007

Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 6
ISBN 978-91-85895-28-1
ISSN 1653-0101

Linköping Studies in Behavioural Science No. 123
ISSN 1654-2029

Distribueras av:
Institutionen för Beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
S-581 83 Linköping, Sweden

# Förord

Jag inleder med att rikta ett stort och varmt tack till eleverna och pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen, men även till föräldrarna och elevernas f.d. klasslärare, som lät mig dela deras vardagsliv i gruppen under ett år. Utan er hade detta inte varit möjligt! Jag känner mig oerhört privilegierad som fick möjligheten att delta i er vardagliga skolverksamhet och lära känna er.

Mitt avhandlingsarbete vill jag beskriva som en lärorik, kreativ och spännande resa kantat med utmaningar och glädje. Under resans gång har jag upptäckt att arbetet med att skriva en avhandling innebär både ensamarbete och kollektiva processer, som inbjudit till möten med många intressanta och spännande människor.

Min viktigaste inspirationskälla har varit min handledare Ann-Carita Evaldsson som trott på mig, uppmuntrat mig, omsorgsfullt läst mina texter och delat med sig av sin kunskap samt gett insiktsfulla kommentarer. Jag vill rikta ett stort och varmt tack till dig, Ann-Carita!

Under min doktorandtid har jag haft möjligheten att diskutera manuskript inom fyra kreativa forsknings- och seminariemiljöer vid Linköpings universitet, vilket berikat och inspirerat mitt avhandlingsarbete. För det första vill jag tacka deltagarna inom forskarskolan i Pedagogiskt arbete, vilken tillhör Institutionen för beteendevetenskap och lärande. I det högre seminariet har jag diskuterat mina manus med Glenn Hultman, Bengt-Göran Martinsson, Kerstin Bergqvist, Maria Sundkvist, Ingrid Andersson och Mats Sjöberg. Jag vill också rikta ett stort tack till alla mina doktorandkollegor i pedagogiskt arbete för tvärvetenskapliga kommentarer på mina texter. Ni har också haft en annan betydelse för mig i form av vänskap, glädje, fest och uppmuntran. Tack till, Katarina Ayton, Eva Bolander, Josefin Brüde-Sundin, Henrik Hegender, Kristina Hellberg, Lisbeth Hurtig, Ronny Högberg, Anna Johnsson Harrie, Patrik Lilja, Ann-Marie Markström, Ulrika Norburg, Maria Olson, Göran Sparrlöf, Ann-Sofie Wedin och Pär Widén. Den andra forskningsmiljön inom vilken jag har diskuterat texter har letts av professor Lars-Christer Hydén vid Tema Kommunikation, (senare Tema Hälsa). Jag vill rikta ett tack till Lars-Christer för att du inledningsvis läste mitt manus och kommenterade. Ett

tack går också till de övriga deltagarna i seminariet ”Kommunikation i möten” vid f.d. Tema Kommunikation. Ett särskilt tack riktar jag till Christina Baggens och Kristina Karlsson för uppmuntran och samtal under luncher och fikastunder. Inom den tredje seminariemiljön har jag fått möjligheten att diskutera mina manuskript med Bengt Sandin, Judith Lind och Karin Zetterqvist Nelson och övriga deltagare inom ”Normalitetsprojektet” vid Tema Barn. Den fjärde forskningsmiljö som jag bjudits in till är ”Diskursgruppen” på Tema Barn. Jag vill rikta ett tack till professor Karin Aronsson, Jakob Cromdal och övriga deltagare i den miljön för engagemang och kreativa kommentarer.

Jag vill också rikta ett särskilt tack till Michael Tholander, Tema Barn, senare Institutionen för beteendevetenskap och lärande, som noggrant läste och konstruktivt kommenterade min text på mitt 60 % seminarium. Ett varmt tack vill jag också rikta till min slutseminarieopponent Eva Hjörne, Institutionen för pedagogik och lärande vid Göteborgs universitet. Ditt omsorgsfulla läsande, dina gedigna och värdefulla kommentarer på mitt manus ledde fram till slutförandet av denna avhandling. Jag vill också tacka Eva-Karin Sparrlöf och Ewa Ördén för att ni i slutfasen av mitt avhandlingsarbete noggrant läst och kommenterat mitt manus.

Tack även till alla kära vänner som under resans gång förgyllt vardagen för mig med trevliga middagar, fikastunder, shoppingturer, ”vinklubbar”, fester, biobesök, skridskoturer, seglatser, hus vid havet, resor, etc.

Jag vill också rikta ett varmt tack till mina nära och kära släktingar, min bror Hans, hans fru Karin och barnen Mikael och Jonas. Tack för att ni finns! Ett särskilt tack till Mikael och Jonas för att jag får följa era otroligt spännande fotbolls- och innebandymatcher. Ni är fantastiska! Tack riktas även till mina kära stjärnor på himlen som alltid varit mina förebilder och som gav mig nyfikenhet och mod.

Slutligen vill jag rikta ett stort, varmt och innerligt tack till Håkan och barnen Matilda, Linnéa och Adam. Håkan, tack för att du finns vid min sida med omtanke och att du ständigt påminner mig om vad som är viktigt i livet.

Linköping i November 2007

*Yvonne Karlsson*

# Innehåll


**1 Bakgrund, teoretisk ansats och tidigare forskning** ..... 7

Inledning ..... 7
Syfte och frågeställningar ..... 9
Den särskilda undervisningsgruppens framväxt ..... 10
Etnometodologiska utgångspunkter ..... 14
Diskursanalytiska utgångspunkter ..... 24
Avhandlingens disposition ..... 30

**2 Metodansats** ..... 33

Etnografi i en särskild undervisningsgrupp ..... 33
Fältarbete ..... 35
Intervjuer ..... 41
Videoinspelningar ..... 44

**3 Särskiljning och osynliggörande i vardaglig skolverksamhet** ..... 48

Inkludering och exkludering som social praktik ..... 48
Elevernas geografiska placering i skolan ..... 49
Elevernas relationer till övriga elever, lärare och skolverksamheter ..... 60
Elevernas skolvardag i den särskilda undervisningsgruppen ..... 70

**4 Flytten *till* och *från* den särskilda undervisningsgruppen** ..... 78

Beskrivningar av elevernas skolsvårigheter och skolans åtgärder ..... 78
Intervjuer med elever ..... 80
Intervjuer med f.d. klasslärare ..... 96
Intervjuer med föräldrar ..... 102

**5 Pedagogernas beskrivningar av elevernas svårigheter** ..... 112

Att åberopa samhälleliga diskurser ..... 112
Att använda enskilda diskurser ..... 114
Att vandra mellan flera diskurser ..... 124
Osäkerhetens diskurs ..... 127

**6 En schemalagd utvärderingsaktivitet** .....134

Samtal om barn som problem.....135
Elevernas deltagande .....138

**7 Avslutande diskussion** .....161

Beskrivning som redskap för att definiera problem.....163
Social organisering i den särskilda undervisningsgruppen .....164
Att bli kategoriserad som problem .....166
Diskurser om elever i särskilda undervisningsgrupper.....170
Vardagliga verksamheter i särskilda undervisningsgrupper.....174
Framtida forskning.....176

**Summary**.....178

**Referenser** .....185

**Bilagor** ..... 200

**Figur- och tabellförteckning** .....202

*Kapitel 1*

# Bakgrund, teoretisk ansats och tidigare forskning

## Inledning

Denna avhandling handlar om elevers skolvardag i en särskild undervisningsgrupp (SUG) på en skola belägen i en större svensk stad. Cirka 600 elever går på skolan, som har blandad social och ekonomisk sammansättning. Fem elever går i den särskilda undervisningsgruppen. Alla är pojkar, från 7 till 12 år. Skolans syfte med att placera elever i en särskild grupp är att de ska få specialpedagogiska insatser och särskilt stöd för att kunna återflyttas till sin ursprungsklass. Två av pojkarna kom till den särskilda undervisningsgruppen när de gick i första klass, två av dem kom när de gick sitt andra skolår och en av pojkarna placerades i gruppen under sitt fjärde skolår. I gruppen arbetar omväxlande fyra kvinnliga pedagoger, vilka åldersmässigt är mellan 30 och 45 år. Pedagogerna har olika utbildning t.ex. specialpedagog, fritidspedagog, fritidsledare och barnskötare.

I den här avhandlingen är det pedagogers, elevers, föräldrars och tidigare klasslärares beskrivningar av, och diskussioner om vad som utgör elevernas skolsvårigheter som är i fokus. Avhandlingen belyser mer specifikt vad beskrivningar av elevers skolsvårigheter används till i vardaglig verksamhet. Jag kommer bl.a. visa att beskrivningar är kraftfulla redskap för deltagarna (pedagoger, elever, föräldrar och klasslärare) att uppnå en rad sociala och praktiska mål, som att definiera elevernas identiteter, lösa vardagliga problem samt positionera sig själva och andra, men också för att göra motstånd och sträva efter aktörskap.

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen i min studie, definieras av skolan, sina tidigare klasslärare och av pedagogerna som att de har olika skolsvårigheter eller är i ”behov av särskilt stöd”. Som kommer att framgå skiljer sig pojkarnas beskrivningar av sig själva från hur skolan och pedagogerna beskriver dem. Eleverna beskriver att de ”kommer efter i skolarbetet”, ”busar”, ”bråkar”, ”leker”, ”inte kan sitta stilla”, ”inte orkar vänta på fröken”, ”inte kan koncentrera” sig, etc. Pedagogerna beskriver eleverna som

”socialt handikappade”, ”emotionella”, ”deprimerade”, eller som att de ”har ångest”, ”Asperger”, ”ADHD”, ”CD” (eng. Conduct Disorder), etc.

Såväl inom forskningen som i regeringens- och skolverkets utredningar är det oklart hur elever i behov av särskilt stöd ska beskrivas och åtgärdas på bästa möjliga sätt, d.v.s. vilka eleverna är och vilka behov av särskilt stöd de anses ha. Samlingsbegreppet ”elever i behov av särskilt stöd” omfattar såväl elever med handikapp som elever utan handikapp, med andra skolsvårigheter (Farrell, 2005; Lpo -94; Lundgren och Persson, 2003; Nilholm, 2003, 2006; Persson, 2001; prop. 2001/02:14; SFS 1985:1100). I regeringens proposition (2001/02:14) framkommer att det inte finns någon entydig definition av elever i behov av särskilt stöd. Istället poängterar regeringen att vissa grupper av elever har mer behov av stöd än andra. De elever som räknas upp är elever med funktionsnedsättningar, DAMP, ADHD, Aspergers syndrom, autism, läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, inlärningssvårigheter, svårigheter av psykisk karaktär och av social, emotionell eller språklig karaktär (ibid., s. 29). Det anges inte några specifika siffror för antalet elever i behov av särskilt stöd. Däremot är man överens om att gruppen har ökat under 1990-talet, vilket märks både i nationell och internationell forskning (Dyson och Millward, 2000; Farrell, 2005; Haug, 1998; Heimdahl Mattson, 2007; Hugo, 2007; Kivirauma, Klemelä och Rinne, 2006; Muthukrishna, 2006; Persson, 1997, 2001, 2004; Riddell, 1997; Tideman, 2001; Vislie, 2003; Walker, 2006). Samma mönster framkommer i regeringens utredningar (prop. 2001/02:14; SOU 1998:31; SOU 1998:66) och skolverkets utredningar (Skolverket, 1996, 1998, 2002). Forskningen pekar också på att det under de senaste åren har skett en ökning av att elever i behov av särskilt stöd definieras utifrån termer som åsyftar specifika sjukdomar eller medicinska syndrom (Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b; Cohen, 2006; Conrad, 1975; Davis, 2006; Hjörne, 2004, 2006; Hjörne och Säljö, 2004a, b; Kärfve, 2000; Muthukrishna, 2006; Solvang, 1999; Tideman, 2001; Walker, 2006; Zetterqvist Nelson, 2000). Parallellt pekar annan forskning på att det finns ett ökande antal elever i behov av särskilt stöd, som inte har medicinska diagnoser och handikapp. Dessa elever beskrivs ha generella inlärningsproblem eller psykosociala eller emotionella problem (se Axberg, 2007; Dyson och Millward, 2000; Farrell, 2005; Henricsson, 2006; Lundgren och Persson, 2003; Munn, Lloyd och Cullen, 2000; Persson, 2001; Riddell, 1997).

Elevvårdsutredningens betänkande ”Från dubbla spår till elevhälsa” (SOU 2000:19) beskriver gruppen av elever utan handikapp som oroliga, otrygga, okoncentrerade, aggressiva och splittrade. Utredningen redovisar att 10 till 20 procent av alla elever har sociala och emotionella problem. Vissa skolor anger ett betydligt högre procentantal, ibland ända upp till 70

procent. Enligt Nilholm (2003) kan gruppen elever i behov av särskilt stöd, utan handikapp, benämnas som ”elever i problematiska lärandesituationer”, ”elever i läs- och skrivsvårigheter”, ”elever i socioemotionella svårigheter” eller ”elever i psykosociala svårigheter”. Gruppen av elever som definieras utifrån att de har sociala och emotionella svårigheter är fler till antalet, än gruppen av elever med traditionella handikapp (ibid., s. 22-23). Ett flertal studier visar att lärare och skolledare uppfattar att det är svårare att möta elever med sociala och emotionella svårigheter än elever med handikapp (Dyson och Millward, 2000; Persson, 2004; Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson, 2004).

Inom den samtida forskningen om elever i behov av särskilt stöd används varierande synsätt och ideologier för att förklara och förstå elevernas skolsvårigheter och skolans möjliga åtgärder. En del av de pågående diskussionerna handlar om hur elever i behov av särskilt stöd kan kännas igen, hanteras, organiseras och hjälpas på bästa möjliga sätt i skolan. Det finns idag ett stort behov av insatser för gruppen av elever i behov av särskilt stöd, samtidigt som oklarheter och delade meningar råder om hur eleverna ska benämnas, hur många de är samt vilka åtgärder som är de bästa. Trots mängden forskning kring elever i behov av särskilt stöd och deras skolproblematik saknas i dag kunskap om hur skolvardagen organiseras och gestaltas för de elever, med olika skolsvårigheter, som går i särskilda undervisningsgrupper.

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i ett samhälleligt angeläget område som ytterst handlar om hur barn marginaliseras i utbildningssammanhang. I dagens samhälle är det många elever som inte passar in i den ordinarie skolan och som undervisas i särskilda undervisningsgrupper. Vi vet i dag väldigt lite om elevers väg in i särskilda undervisningsgrupper i grundskolan; vad det innebär att vara placerad där, vad som sker i gruppen och vad som händer med eleverna. Ett sätt att belysa elevers marginalisering är att använda forskningsmetoder som innebär att elevernas agentskap i skolvardagen uppmärksammas. Mot bakgrund av att det saknas forskning av vardagslivet i en särskild undervisningsgrupp, har jag gjort en ”inifrån beskrivning” (Hutchby och Moran-Ellis, 1998), för att undersöka vad elever och pedagoger gör och hur eleverna beskrivs i skolvardagen.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att ge en ”inifrån-beskrivning” av hur skolan organiserar verksamheten för elever som inte passar in i den ordinarie skolan. Studien belyser tre fenomen som berör elevernas vardagsliv i den

särskilda undervisningsgruppen. För det första lyfter jag fram skolans sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen. För det andra undersöker jag i forskningsintervjuer hur elever, pedagoger, föräldrar och tidigare klasslärare beskriver vad som utgör elevernas skolsvårigheter. För det tredje belyser jag hur pedagogerna i samtal med eleverna utvärderar elevernas skolsvårigheter i en schemalagd utvärderingsaktivitet. Ambitionen är att studera skolvardagen i den särskilda undervisningsgruppen, dels utifrån skolans sociala organisering och dels utifrån hur eleverna beskrivs av elever, pedagoger, föräldrar och f.d. klasslärare. Med deltagare avses i den här studien elever och pedagoger om inget annat anges. Centralt i studien är hur elever, pedagoger, föräldrar och f.d. klasslärare förstår och beskriver elevers skolsvårigheter och vad de uppnår för sociala mål med sina beskrivningar.

Avhandlingens frågor har genererats ur den särskilda undervisningsgruppens (SUG) vardagspraktik och har inte ställts på förhand. Jag fann tidigt under mitt fältarbete, att skolans organisering av verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen och deltagarnas sociala beskrivningar av eleverna är och var centrala aspekter i skolvardagen. En viktig utgångspunkt i den här studien är att beskrivningar inte är neutrala, utan är sociala aktiviteter där något specifikt står på spel och utförs i interaktionen. När t.ex. deltagarna i min studie beskriver elevernas skolsvårigheter, definierar de samtidigt egna och andras identiteter; d.v.s. vem man är, hur man vill vara och bör vara. Jag vill poängtera att jag inte är ute efter att värdera de beskrivningar som pedagoger, elever, föräldrar och f.d. klasslärare gör i forskningsintervjuer och i vardagliga skolaktiviteter. Istället vill jag lyfta fram mönster i deltagarnas sociala aktiviteter, i intervjuer med mig och i vardagliga skolaktiviteter och i skolans organisering.

För att ge en bakgrund till skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen (SUG) presenterar jag nedan en redogörelse av verksamhetens framväxt. Därefter kommer jag att övergå till att presentera mina teoretiska utgångspunkter och slutligen behandla för avhandlingen relevant forskning.

## Den särskilda undervisningsgruppens framväxt

Skolan har en lång historia av att organisera, hantera och beskriva elever som inte passar in i skolans ordinarie verksamhet. Sandin (1995, s. 61) belyser visionen om en skola för alla och utmaningen för skolan att hantera olikheter mellan barn.

> När allt fler barn ur skilda samhällsklasser rymdes i samma institution blev skillnaderna mellan barnen synliga. Skillnaderna mellan olika barndomsvärldar blev dramatisk och påtaglig när hungriga, sjuka barn skulle sitta sida vid sida med barn med vattenkammat hår – iakttagna av en allt mera professionell yrkeskår – folkskollärarna, som hade ett intresse och personligt engagemang i att påtala skillnaderna mellan barnen. Inte bara motsträvigheten mot att gå i skolan och konflikten mellan skolan och hemmen kom till synes utan också barnens andra brister. Sjukdomar, avvikelser av fysisk och psykisk och inte minst moralisk art uppmärksammades. Skolans uppgift att vara en skola för alla barn var inte alldeles enkel att genomföra (Sandin, 1995, s. 61).

Historisk forskning visar att det genom åren funnits varierande särlösningar för elever som inte levt upp till normer och förväntningar i skolan. Nordström (1968) tar upp *hjälpklass* som ett av de första sätten att organisera elever som inte ansågs passa in i den ordinarie skolan. I hjälpklass placerades såväl elever med begåvningsnedsättningar som beteendestörningar. Den första hjälpklassen inrättades redan år 1879 i Norrköping och blev vanligt förekommande på 1890-talet. Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) menar att utvecklingen av intelligenstest ledde till att hjälpklassystemet byggdes ut. Med intelligenstestet motiverades dessutom en finare differentiering av eleverna än vad den tidigare avskiljningen till hjälpklass erbjöd. Därmed etablerades *svagklasser* eller *B-klasser*. Den första *observationsklassen* organiserades i Uppsala 1930, för elever som inte passade in i skolans ordinarie skolpraktik. Läsåret 1943/44 fanns det tolv observationsklasser i Stockholm och åtta på andra platser i Sverige.

I 1955 års undervisningsplan fick specialundervisning sitt första lagstadgade erkännande, vilket ledde till att *specialklasser* inrättades. Ahlström, Emanuelsson och Wallin (1986) beskriver att regeringen år 1959 uppmärksammade elevers skolsvårigheter och deras skolsituation. Regeringen tillstyrkte då ett förslag, som syftade till att ge skolans svårbehandlade elever en mer positiv behandling genom att initiera individuellt anpassad undervisning i skolan. Förslaget ledde senare fram till att *klinikundervisning* etablerades i skolan. Författarna lyfter fram att grundskolans första läroplan, Lgr 62, initierade demokratiska ideal, vilka betonade att eleven skulle stå i centrum för skolans intresse och hjälpas till en allsidig utveckling. Skolan skulle erbjuda studievägar utifrån elevernas olika förutsättningar. Den särlösning, som specialundervisningen höll på att utvecklas till, stred mot enhets- och grundskolans demokratiska ideal. Skolans demokratiska ideal utvecklades vidare i grundskolans läroplan 1969 (Lgr 69). I denna läroplan framträder en delvis ny syn på specialundervisning i grundskolan. Läroplanen uppmärksammade för första gången miljön i

skolan som en möjlig orsak till elevers svårigheter att nå upp till skolans krav. Under 1960-talet började ordet *hjälpklass* mer och mer ersättas av den generella beteckningen *specialklass*. Under 1970–talet kom så kallad *samordnad specialundervisning* att få ökad omfattning och ersätta specialklasserna. Vislie (2003) menar att istället för begreppet specialundervisning användes termer av mer flexibel karaktär som *specialpedagogiska metoder* och *specialpedagogiska insatser,* vilka inte ansågs fokusera på elevernas svårigheter utan istället utgå från barnens förmågor.

Börjesson (1997) betonar att skolans utveckling av demokratiska ideal under 1970-talet kan förstås utifrån att det under denna period inleddes en massiv trend av avinstitutionalisering och socialpolitiska ambitioner att integrera de människor som inte passade in i samhället. Avinstitutionaliseringen omfattade många områden, t.ex. psykiatrivården, åldringsvården och vården av utvecklingsstörda. Strävan till närhet och normalisering gällde även omflyttning av svårhanterliga barngrupper från skoldaghem, och andra särlösningar, till skolan. Det demokratiska integreringsidealet fick under perioden ett starkt genomslag i olika samhälls- och policydokument, såväl nationellt som internationellt, inte minst inom skolan. Enligt Nilholm (2006) kan begreppet integrering ses som en utvidgning av begreppet ”en skola för alla”, vilket även kom att omfatta ”elever i behov av särskilt stöd”.

## *Hantering och organisering av dilemmat - att elever inte passar in i skolan*

Den särskilda undervisningsgruppen i min studie gestaltar ett samtida dilemma, d.v.s. att det fortfarande finns elever som inte passar in i den ordinarie skolan. Eleverna i min studie är placerade i en särskild undervisningsgrupp på en skola. Med andra ord är de en del av den demokratiska visionen om ”en skola för alla”. Samtidigt står samma elever utanför den ordinarie skolan genom att de befinner sig i en särskild undervisningsgrupp, d.v.s. avskilda i en särlösning.

### 1980-talet – 2000-talet

Under perioden 1980 – 2000 växte sig skolans samtida demokratiska agenda starkare i och med utredningen om skolans inre arbete, SIA-utredningen. Utredningen hade inflytande på 1980 års läroplan för grundskolan (SOU 1974:53). Börjesson (1997) visar bl.a. fram att man i SIA-utredningen pekade på att skolans särlösningar för elever med skolsvårigheter inte fick de positiva effekter som var avsedda. SIA-utredningen och den följande regeringspropositionen blev på så vis början till slutet för specialundervisningens expansion och den typ av organisation som byggde på

specialklasser och kliniker. Utredningen betonade istället skolans arbetsmiljö och behovet av fler flexibla lösningar för elever i skolsvårigheter. Elevers skolproblem skulle lösas inom ramen för arbetsenheten i det ordinarie klassrummet. I läroplanen (Lgr 80) beskrivs eleverna som ”elever med särskilda behov” och ”elever med svårigheter” (Lgr 80, 1980; SÖ 1982:7). Läroplanen (Lpo 94) betonar att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och att läraren i sin undervisning ska utgå från den enskildes behov, erfarenheter och tänkande. Gunnarsson (1995) visar att begreppet ”behov” blivit ett alltmer centralt begrepp i skoldokumenten, utan att det preciseras vilka behov som avses. Han menar att utgångspunkten tycks vara att det implicit existerar en gemensam uppfattning i skolan om innebörden och användandet av begreppet ”behov”. Tøssebro (2004) tar också upp att begreppet integrering började ifrågasättas inom skoldebatten på 1990-talet. Integrering ansågs ge fel associationer för 1990-talets skola, eftersom det förutsatte att det fanns människor som var exkluderade och ville få tillhöra och bli accepterade av en social gemenskap (se också Nilholm 2003, 2006; Vislie, 2003, 2004).

Den organisationsform som är fokus i den här studien, *den särskilda undervisningsgruppen,* behandlas för första gången i 1997 års skoldokument. I grundskoleförordningen (SFS 1997:599) anges att ”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp” (SFS 1997:599 5 kap. § 5). Vidare anger grundskoleförordningen (SFS 1997:599) att skolan även kan tillåtas avvika från timplaner för elever i särskilda undervisningsgrupper (5 kap. § 4). Dessutom uppges att inrättandet av en särskild undervisningsgrupp skall beslutas av styrelsen för skolan efter samråd med eleverna och föräldrarna (5 kap. § 5 SFS 1997:599). Detta är första gången som samråd med eleverna och föräldrarna, om deras medgivande att placera barnen i en särskild undervisningsgrupp, lagstadgas. I utbildningsdepartementets utredning för handikappade elever för år 1998 (SOU 1998:66) redovisas en enkätundersökning av svenska kommuners insatser för elever med funktionshinder i skolan i form av särskilda undervisningsgrupper (gruppintegrerade särskolelever ingår inte i kartläggningen). Totalt finns 32 särskilda undervisningsgrupper redovisade i undersökningen. Undervisningsgrupperna har tio olika huvudsakliga inriktningar, vilka baseras på olika handikapp och funktionshinder. De tio målgrupper som redovisas i kartläggningen är följande: MBD/DAMP, rörelsehinder, Aspergers syndrom, språkstörning, samverkansklass, särskilda behov, autism, psykosocial problematik, dyslexi och hörselnedsättning.

Sammanfattningsvis har det över tid funnits en rad olika sätt att gruppera, ordna och beskriva elever som inte passat in i den ordinarie skolan, vilket i sin tur baserats på olika ideologier. Gemensamt för de samtida skoldokumenten är att de präglas av starka demokratiska ideal och en strävan efter att alla elever oavsett bakgrund skall beredas samma möjligheter (se Lpo -94; SFS 1985:1100; SFS 1997:599; SFS 2000:1108; SOU 1998:31). Trots skolans demokratiska ambition att sedan 1970-talet avveckla särlösningar, pekar en rad utredningar på att antalet särskilda undervisningsgrupper ökat under 1990-talet i de flesta svenska kommuner (Haug, 1998; Heimdahl Mattson, 2007; Persson, 1997; Skolverket, 1996, 1998; SOU 1998:31; SOU 1998:66). Dessutom visar forskning på att skolans särskilda åtgärder snarare tenderar att marginalisera elever än att förbättra elevers möjligheter att lyckas i skolan (se Beckne, 1995; Ingestad, 2006; Murray, 1994). Helt klart omfattar ”en skola för alla” ett dilemma, d.v.s. att inte alla elever passar in i den ordinarie skolan. Parallellt med skolans demokratiska framväxt definieras och organiseras elever i särskilda grupper utifrån elevens behov av särskilt stöd, omsorg och kompensation. Trots det, finns det få studier som uppmärksammat hur skolan organiserar verksamheten i särskilda undervisningsgrupper; d.v.s. vad som sker i grupperna och vad som händer med eleverna i vardagliga skolaktiviteter.

## Etnometodologiska utgångspunkter

För att analysera skolans sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen och deltagarnas beskrivningar av eleverna, använder jag etnometodologiska utgångspunkter (se Cicourel 1967/1995). Inom etnometodologin anses samhälleliga strukturer och människors lokala aktiviteter vara intimt sammanbundna. Samhälleliga strukturer etableras, förhandlas och upprätthålls genom mänsklig aktivitet på olika nivåer. Deltagarna (såväl vuxna som barn) betraktas som aktiva (moraliska) agenter som skapar mening i sin vardag (se Danby och Farrell, 2004; Hutchby och Moran-Ellis, 1998). Deltagarnas aktiviteter, tal och samspel, analyseras utifrån antagandet om att de är aktiva aktörer i konstruktionen av sin sociala värld. Det innebär att forskaren ser såväl barn som vuxna som kompetenta vittnen till sina egna erfarenheter och har ett speciellt ansvar för att också synliggöra barns deltagande och aktörskap (se Butler, 1996; Christensen och James, 2000; Danby och Farrell, 2004; Mayall, 2002). Etnometodologiska utgångspunkterna ger möjligheter att lyfta fram hur elevers beskrivningar och interaktion representerar resurser genom vilka elever, som sociala deltagare, visar upp sin sociala kompetens både i interaktion med varandra

och med pedagoger i skolan (se Hutchby och Moran-Ellis, 1998). Att t.ex. lyssna till eleverna i forskningsintervjuer och att analysera deras vardagliga aktiviteter lyfter fram barns deltagande i sociala processer (se Danby, 2002; Danby och Farrell, 2004).

## *Social organisering*

Jag har i min studie undersökt hur skolan socialt ordnar och organiserar elever i en särskild undervisningsgrupp (SUG) inom ramen för vardaglig skolverksamhet. Inom etnometodologi utgår forskarna från att människor är sociala aktörer som skapar och upprätthåller verksamheter, t.ex. institutioner, genom aktiviteter, regler, rutiner och normer (se Sudnow, 1967; Wieder, 1974; Zimmerman och Pollner, 1974). I fokus är interaktionens sociala funktioner, vilka relateras till institutionella sammanhang och vidare samhälleliga kontexter (se t.ex. Cicourel, 1981; Sarangi och Roberts, 1999). Sarangi och Roberts (1999) beskriver vikten av att studera institutionella aktiviteter, t.ex. polisförhör, rättegångar, skollektioner och socialtjänstsamtal, utifrån detaljerade analyser av samspelet mellan interaktion och kontext i vardaglig verksamhet. Därmed kan vardagliga aktiviteters dubbla innebörder av att vara både situationsspecifika och samtidigt reproducera etablerade värderingar i ett större samhälleligt sammanhang synliggöras. På så vis förs social ordning och institutionell ordning samman på ett empiriskt och metodiskt sätt (se också Linell, 1998; Persson Thunqvist, 2003). Jag analyserar deltagarnas interaktion i forskningsintervjuer och i utvärderingsaktiviteter i relation till skolans sociala organisering av eleverna och det undervisningssammanhang (d.v.s. särskild undervisningsgrupp) interaktionen ingår.

Sudnow (1967) visar i en etnografisk studie med etnometodologisk ansats hur sjukhus hanterar människors död. I artefakter, aktiviteter och samtal etablerar och upprätthåller sjukhuspersonalen genom regler, rutiner och normer den vardagliga verksamheten på sjukhuset. Sudnow menar att det är i en verksamhets löpande rutiner, och organisering av aktiviteter som människor skapar mening och förståelse och upprätthåller institutioners sociala ordning. Mikrosociologen Goffman (1961) undersöker också hur sociala aktörer, genom att orientera sig mot vissa normer och regler, socialt organiserar vardagen i en institution, som mentalsjukhus. Samtidigt producerar deltagarna, i och genom sina handlingar och beteenden, också det som av deltagarna kommer att uppfattas som normalt eller avvikande beteende. Vidare visar Wieder (1974) i en etnografisk studie av ett halvvägshus för f.d. interner hur koder som ”do not snitch”, ”do not trust staff” endast kan förstås inom ramen för halvvägshusets sociala organise-

ring, rationaliteter och ideologier. Internerna kände alla väl till den etablerade sociala ordningen och agerade i relation till den. Zimmerman och Pollner (1974) menar att deltagarnas praktiska orientering mot verksamhetens normer och regler blir tydlig i deras resonemang, i beslutsprocesser och instruktioner då en aktivitet genomförs. På ett liknande sätt menar Sarangi och Roberts (1999) att arbetsplatser skapas och hålls samman av social organisering och sociala praktiker. De anser att på en lokal nivå innehåller sådana praktiker tal, (”face to face” möten), dokument (brev, scheman), användandet av fysiska och sociala rum (byggnader, placering av möbler) och artefakter (datorer, overheadapparater) (ibid., s. 1). Sarangi och Roberts (1999) utgår ifrån att sociala fakta (t.ex. beslut, positioneringar, vad som räknas som framgång och misslyckande) inte är givna, utan aktualiseras och omförhandlas i deltagarnas interaktion inom ramen för en pågående institutionell verksamhet. I min studie bygger verksamhetens legitimitet i den särskilda undervisningsgruppen också på elevernas igenkännande av, och vilja att följa, regler och rutiner. Verksamhetens favoriserade arbetssätt, deltagarnas positioner och regler blir dagligen föremål för förhandlingar som modifierar det rådande förhållningssättet. En viktig utgångspunkt är att det är i vardagliga rutiner och regler som institutioner etableras och upprätthålls, och att människor skapar mening inom ramen för vardagliga verksamheter.

## Social organisering av skolverksamhet

Det finns idag ingen tidigare forskning med fokus på skolans sociala organisering av elever med olika skolsvårigheter i en särskild undervisningsgrupp. Däremot finns det etnografiska beskrivningar av skolans organisering av särskilda undervisningsgrupper för elever med diagnosen ADHD (Hjörne, 2004) och Aspergers syndrom (Hellberg, 2007). Det sätt på vilket en viss social ordning och institutionell organisation upprätthålls i tid och rum i vardaglig verksamhet har också studerats inom ramen för andra pedagogiska verksamheter, t.ex. fritidshem och förskola. Evaldsson (1993) visar bl.a. att schemalagda aktiviteter är ett sätt att ordna barnens och personalens fritidshemsvardag. Barnen och personalen organiseras i både tid och rum under samlingar, måltider, organiserade aktiviteter samt under fria aktiviteter. Platser ändrar namn i relation till specifika aktiviteter och aktiviteter definieras på ett visst sätt enligt schemat. Studien synliggör också att barnen på fritidshemmet väl känner till att regler är kopplade till speciella platser och tider på fritidshemmet, och att barnen anpassar sig till fritidshemmets organisation. Markström (2005) har studerat förskolans sociala organisering i relation till rutiner, regler och möten, och interaktion mellan barn, pedagoger och föräldrar. Markström visar att det inom förskolan finns såväl en öppen

som en dold agenda för vardagslivet som föreskriver hur barn i förskoleålder bör leva sin barndom. Genom normer och ordningar, de fysiska rummens organisation, artefakter, och aktiviteter skapas en plats och en arena för konstruktion av förskolan och dess aktörer (barn och pedagoger).

I min studie riktas fokus på skolans organisering av elever i en särskild undervisningsgrupp. Jag belyser hur deltagarna skapar, återskapar och förhandlar ideal, normer samt regler i skolvardagen, t.ex. i elevernas geografiska placering på skolan, i skolans dokument/bilder, aktiviteter och scheman och vardaglig skolverksamhet. Som kommer att framgå i de empiriska kapitlen handlar skolans övergripande sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen, i tid och rum, om inkludering och exkludering. En ideologisk spänning synliggörs bl.a. i att pedagoger har att hantera komplexa arbetsuppgifter i relation till en inkluderande ideologi som inte går att lösa på ett rutinmässigt sätt (kapitel 3). Ett annat fenomen jag kommer att belysa i den här studien är hur eleverna, pedagogerna, föräldrarna och f.d. klasslärare talar om vad som utgör elevernas skolsvårigheter, i forskningsintervjuer (kapitel 4 och 5). I förestående avhandling framträder att beskrivningar och utvärderingar av pojkarnas problembeteende är en daglig återkommande, närmast rutinmässig, aktivitet som pedagoger och elever tillsammans etablerar, upprätthåller och ger betydelser (kapitel 6).

## *Beskrivningar och kategoriseringar av elever*

Jag har valt att använda mig av etnometodologiska utgångspunkter (Garfinkel, 1967/1996; Sacks, 1972, 1992) för att undersöka elevers, pedagogers, f.d. klasslärares och föräldrars beskrivningar av elevernas skolsvårigheter. Det betyder att jag inte endast betraktar deltagarnas beskrivningar av elevernas skolsvårigheter som neutrala aktiviteter, utan jag utgår ifrån att när deltagarna beskriver sig själva och andra, positionerar de sig samtidigt som elev, förälder, pedagog och f.d. klasslärare. Det innebär att beskrivningarna ses som situerade och förstås i det specifika sammanhang som den särskilda undervisningsgruppen innebär. En etnometodologisk ansats gör det möjligt att mer i detalj se vad som står på spel för deltagarna i min studie.

Ett flertal studier lyfter fram att de flesta institutioner använder sig av beskrivningar (eng. accounts)[1] och sociala kategoriseringar för att lösa problem, vidta organisatoriska åtgärder och upprätthålla administrativa rutiner (se Hall, Sarangi och Slembrouck, 1997; Lipsky, 1980; Prottas,

[1] Jag kommer att använda begreppet beskrivningar eftersom det underlättar i en svensk text. Eng. account är ett vidare begrepp än beskrivningar. Det eng. begreppet account omfattar redogörelse, ursäkt, försvar, förklaring, berättelser o.s.v. (Buttny, 1993).

1979). För deltagarna inom en institution finns också förväntningar och ansvarstagande kopplat till vissa sociala kategorier (Baker, 1998; Jayyusi, 1984; Silverman, 1998). Skolan är ett exempel på en institution där beskrivningar och sociala kategoriseringar som berör elevers prestationer, beteende, etnicitet, sociala bakgrund, funktionshinder, ålder och kön aktualiseras i flera sammanhang av pedagoger, klasslärare, elever och föräldrar.

Inom etnometodologin anses beskrivningar och kategoriseringar vara en del av hur institutioner genomför interventioner och åtgärder. På så vis sker länkningar mellan kollektiva och individuella intressen. Det innebär bl.a. att skolans institutionella åtgärder får materiella och sociala konsekvenser för elevers sociala och personliga identitet (se t.ex. Hester, 1998; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b; Mehan, 1993).

Termen etnometodologi (EM; ”members methods”, ”människors metoder”, ”medlemmars metoder”) myntades av Garfinkel (1967/1996). Syftet var att undersöka de metoder som människor använder för att beskriva den sociala världen som rationell, lämplig, försvarbar, objektiv, sann, verklig, o.s.v. Enligt Garfinkel orienterar sig människor mot lokalt förgivet tagen kunskap (eng. common sense) i sina resonemang och beskrivningar. På så vis uppnås också en viss social ordning. I den här avhandlingen använder jag mig av Sacks (1972, 1992) som utvecklat etnometodologin i form av medlemskategoriseringar (för en svensk översättning av begreppen se Nordzell, 2007) (eng. Membership Categorization Devices, MCD). I mina analyser drar jag också nytta av konversationsanalys (CA) för att analysera lokala detaljer i talsekvenser i deltagarnas beskrivningsarbete (se Hester och Francis, 2000a, b). CA möjliggör bl.a. analyser av hur forskarens (d.v.s. mina) intervjufrågor förstås av deltagarna och vad de åstadkommer i interaktionen. När alla former av samtalande, inklusive intervjuer, betraktas som sociala aktiviteter har det konsekvenser för analyser av deltagarnas beskrivningsarbete. Beskrivningar görs tillsammans av deltagarna och är beroende av det som sker i interaktion (Baker, 1998). Föregående talares produktion av en beskrivning samspelar med nästa talares beskrivning. Enligt Garfinkel (1967/1996) kan inga uttalanden eller beskrivningar förstås utan referens till det konkreta sammanhang som de sker i. Garfinkel menar att aktiviteter och beskrivningar hänvisar till relevanta delar av en social kontext, och att indexikalitet (eng. indexicality) är egenskaper av social interaktion. Begreppet indexikalitet avser att deltagarna i ett samtal orienterar sig mot ett visst socialt sammanhang, situation eller kontext. Dessutom menar Garfinkel att beskrivningar av den sociala världen blir, så fort de uttalats, till en byggsten av det som beskrivs.

I min studie betraktar jag deltagarnas beskrivningar som sociala aktiviteter i såväl intervjuer som vardagliga skolaktiviteter. När deltagarna (peda-

goger, f.d. klasslärare, elever och föräldrar) beskriver elevernas skolsvårigheter konstituerar de såväl sig själva som andra. Kategoriseringar är reflexiva i sin karaktär, d.v.s. samtidigt som vi beskriver världen gör vi något i interaktionen och producerar något med talet (Baker, 1998; Potter, 1996; Wooffitt, 1992). Francis och Hester (2004) menar att beskrivningar kan ses som centrala egenskaper av socialt liv; händelser, objekt, platser, personer, aktiviteter, o.s.v. Beskrivning är inte enbart ett uttryck för fakta eller för en underliggande attityd, utan intressant är istället vad beskrivningar gör i interaktionen. Buttny (1993) visar att människor ofta gör beskrivningar när något står på spel i social- och psykologisk mening i interaktionen. Beskrivningar aktualiseras ofta för att förklara ett val när människors handlingar bedöms och utvärderas. Enligt Scott och Lyman (1968) används beskrivningar (eng. accounts) för att etablera ”en bro” mellan de förväntningar och prestationer som faktiskt utförs. Mina empiriska kapitel visar att deltagarnas beskrivningar har en rad sociala funktioner, bl.a. att lyfta fram aspekter av problematiska beteenden och händelser samt utesluta andra. Dessutom att redogöra för beteenden och ursäkta sig, samt att undkomma beskrivningar.

Enligt Baker (2000, 1998) blir människors kategoriseringsarbete särskilt tydligt i sociala aktiviteter som beskrivningar där något står på spel, t.ex. när vissa anspråk framförs eller när rättigheter och skyldigheter aktualiseras. Antaki och Widdicombe (1998) likställer identitet med människors sätt att visa upp sin identitet i beskrivnings- och kategoriseringsarbete i samspel. Omvänt anses uttalande, beskrivnings- och kategoriseringsarbete bygga upp och hänvisa mot sociala identiteter i den pågående interaktionen. Antaki och Widdicombe menar vidare “to have an identity” som talare, eller som tilltalad eller som omtalad, är att positionera sig/positioneras och tillskriva/tillskrivas (tillbakavisa) kategorier med tillhörande egenskaper och aktiviteter (ibid., s. 3). Identitets- och kategoriseringsarbete betraktas därmed utifrån hur man blir definierad som person av andra (eller etablerar sig själv), genom hur man beskrivs, hur man accepterar och tillbakavisar beskrivningar, och hur man framställer sig själv, vem man är och vad man gör (Antaki och Widdicombe, 1998). Nordzell (2007) visar t.ex. i sin studie av skolledarsamtal att när deltagarna i samtalen organiserar kunskaper, övertygelser, uppfattningar och förhållningssätt gör de samtidigt ett identitets- och kategoriseringsarbete i interaktionen.

Sammanfattningsvis kan sägas att jag med etnometodologiska utgångspunkter undersöker de (problematiska) identiteter som eleverna tillskrivs som en produkt av kategoriseringar och beskrivningar, förhandlade och samkonstruerade i koordinerade sociala aktiviteter (här med fokus på intervjuer och en schemalagd utvärderingsaktivitet). Att analysera intervjuer och naturligt förekommande vardagssamtal som beskrivnings- och katego-

riseringspraktiker ger möjlighet att betrakta identitet som identitetsarbete producerat i interaktion (Antaki och Widdicombe, 1998). Som kommer att framgå av mina analyser tillskrivs eleverna sociala identiteter som problematiska elever i vardaglig verksamhet. Sociala identiteter aktualiseras, tillbakavisas eller sätts på annat vis i arbete i interaktionen mellan pedagoger och elever i samtal. Genom att analysera främst pedagogers och elevers beskrivningar (i intervjuer och utvärderingsaktiviteter) har jag kunnat lyfta fram hur de, när de beskriver sig själva och andra, etablerar en viss social ordning, samtidigt som eleverna tillskrivs vissa identiteter, som problematiska. I de empiriska kapitlen (kapitel 4, 5 och 6) kommer jag närmare att analysera hur deltagarna, när de beskriver elevernas egenskaper, beteenden och aktiviteter, kategoriserar dem t.ex. som elever i särskild undervisningsgrupp. Som också kommer att framgå när deltagarna beskriver eleverna d.v.s. *sig själv* eller *den andre,* talar de också utifrån ett visst kategorimedlemskap, t.ex. elev eller pedagog (Baker, 1998; Sacks, 1992).

Jag kommer nu att beskriva den forskning som ligger nära mina egna teoretiska utgångspunkter och frågeställningar. Först tar jag upp etnometodologiskt orienterad forskning som lyfter fram hur elevers identiteter beskrivs och förhandlas i skolpraktiker. Därefter lyfter jag fram diskursanalytiska studier och kategoriseringspraktiker. Diskursanalytiska studier karaktäriseras av att lokala kategoriseringspraktiker länkas till bredare samhälleliga sammanhang. Avslutningsvis tar jag upp forskning som studerar elever med specifika handikapp och svårigheter och hur deras identiteter konstrueras i berättelser.

## *Etnometodologiska studier av skolans elevvårdskonferenser*

Ett flertal studier visar hur elever kategoriseras inom ramen för elevvårdskonferenser. De mest framträdande inom fältet är Mehan (1993) och Mehan, Hertweck och Meihls (1986) studie av hur professionella definierar elevers identiteter i elevvårdskonferenser. Med analyser av ljudinspelat, naturligt förekommande samtal från olika typer av elevvårdskonferenser, visar forskarna hur elever kategoriseras som t.ex. svagbegåvade elever (eng. ”educational handicaps”) eller som elever med inlärningssvårigheter (eng. ”learning disabilitiy”) i deltagarnas (klasslärare, psykolog, rektor och specialpedagog) sociala interaktion under konferenserna. Forskarna pekar på hur deltagarna i skolkonferenser etablerar olika samspelsresurser och erfarenheter kopplade till sina yrkesroller. Till exempel visar det sig att de deltagande psykologerna använder ett professionellt språk, som konstruerar föräldrarna som mindre kompetenta i beslutsprocessen. Studierna lyfter fram procedurer var igenom problem i klassrummet omvandlas till ett

organisatoriskt hanterbart problem för skolans professionella, t.ex. kategorin ”en elev med en viss typ av funktionshinder” (Mehan, 1993; Mehan, Hertweek och Meihls, 1986).

I likhet med Mehan (1993), Mehan, Hertweck och Meihls (1986), har Hester (1985, 1991, 1992, 1998, 2000) studerat hur elever kategoriseras inom ramen för elevvårdskonferenser. Studien baseras på ljudinspelade och transkriberade skolkonferenser där lärare aktualiserar och beskriver elevers skolproblem för skolpsykologer. När lärare och skolpsykologer samtalar om elever som elevvårdsärenden åberopar de en rad olika medlemskategoriseringar, som berör avvikande egenskaper, beteende och negativa jämförelser med andra elever. Hester (2000) visar att beskrivningar inte endast aktualiseras för att identifiera problem, utan också utgör moraliska utvärderingar av elever. Vidare visar Hester att lärarna använder ett kontrasterande tal vilket gör att kategorin ”elev” kontrasteras mot kategorin ”avvikande elev”. Hester fann också att lärarna i vissa fall inte lyckades koppla ihop kategori, aktivitet, egenskaper och kontext för att förstå eleverna. Läraren inledde då vad Hester kallar ett ”motivpussel” (eng. motive puzzles) (ibid., s. 217) för att finna en lösning på att elevens beteende inte passade in i en viss kategori. Hester (1998) visar att beskrivningar, kategorier och referenser till avvikelser är samkonstruerade av lärare och skolpsykologer i deras samtal under skolkonferenser. Beskrivningarna är relaterade till de institutionella uppgifter de har att lösa i den specifika situationen. I likhet med Mehans (1993) och Mehan, Hertweck och Meihls (1986) studie visar Hester att lärarna i sina beskrivningar och kategoriseringar aktualiserar elevernas individuella och personliga svårigheter för att förstå och skapa mening kring elevernas beteende och aktiviteter (Hester, 2000).

Ett flertal forskare intresserar sig för kategorisering av elever inom ramen för elevvårdskonferenser (Hester, 1998; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b; Mehan, 1993; Mehan, Hertweck och Meihls, 1986). Hjörnes (2004) och Hjörne och Säljös (2004a, b) forskning skiljer sig dock från de övriga genom att de fokuserar på hur kategorier som ADHD/Damp etableras inom ramen för skolkonferenser. De studerar professionellas (lärare, psykolog, rektor och specialpedagog) kategoriseringspraktiker i naturligt förekommande tal vid elevvårdskonferenser. De visar t.ex. att professionella aktualiserar en rad resurser för att hantera och lösa dilemman och problem i relation till de elever som inte passar in i den ordinarie skolan. Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a, b) visar bl.a. hur den biomedicinska diagnosen ADHD/Damp åberopas för att förklara varierande skolproblem hos eleverna. Diagnosen tillskrivs både dem som ses som utagerande och dem som anses vara passiva. I vissa fall kopplas diagnosen ADHD till elevernas lärandesvårigheter. Forskarna identifierar en inkonsekvens i de

kopplingar som deltagarna gör mellan elevens problembeteende och kategorin ADHD som förklaring till skolproblem. Vidare fann Hjörne och Säljö vaga, tvetydiga och motsägelsefulla beskrivningar i de professionellas argumentering för diagnosen ADHD. När diagnosen ADHD aktualiserades uteslöts bl.a. beskrivningar av elevens klassrumssituation, lärarens roll, pedagogiska aktiviteter och elevernas familjesituation. Hjörne (2004) fann också att professionella använde diagnosen för att övertala föräldrar om fördelar med diagnosen ADHD. I likhet med Hester (1991) fann Hjörne och Säljö (2004a, b) att deltagarna i de multiprofessionella elevvårdsteamen uppvisade en stark konsensus i sina rapporteringar av elevens svårigheter. Det var sällan någon som ifrågasatte eller kom med alternativa kategoriseringar. Hjörne (2004) Hjörne och Säljö (2004a, b) menar att diagnosen används för att förklara elevens avvikande beteende och dess orsaker i relation till skolans förväntningar, och skolans tillgängliga resurser, som särskilt stöd. Samtidigt bidrar diagnosen till att skapa elevens avvikande identitet. I likhet med Hester (1998), Mehan (1993) och Mehan, Hertweck och Meihls (1986) fann Hjörne och Säljö (2004a, b) att när deltagarna beskriver och kategoriserar elever i behov av särskilt stöd, refererar de till individuella egenskaper. De flesta beskrivningarna var också av negativ karaktär och fokuserade på elevens svagheter.

I min avhandling bygger jag vidare på Hesters (1998), Hjörnes (2004), Hjörne och Säljös (2004a, b), Mehans (1993) och Mehan, Hertweck och Meihls (1986), etnometodologiska studier. Elevvårdskonferenser är en del av skolans återkommande rutiner att diskutera elevers skolsvårigheter för att finna lämpliga åtgärder. Studier med etnometodologiska ansatser är centrala för att belysa deltagarnas beskrivningar och kategoriseringar i samtal om elever som anses ha skolsvårigheter. En skillnad är att jag har fokus på ett annat empiriskt område genom att jag studerar elever placerade i en särskild undervisningsgrupp och deras vardagspraktik. Förutom vardagliga samtalssituationer har jag använt mig av forskningsintervjuer som material. Det innebär att jag bygger vidare och expanderar etnometodologiska utgångspunkter till studiet av forskningsintervjuer som en social praktik för att på så vis uppmärksamma samspelet i intervjuerna och deltagarnas aktörskap (se Danby och Farrell, 2004; Sarangi och Roberts, 1999; Widdicombe och Wooffitt, 1995).

## *Etnometodologiska studier av skolans utvecklingssamtal*

Som jag redogjort för bygger min studie vidare på Hesters (1998), Hjörnes (2004), Hjörne och Säljös (2004a, b), Mehans (1993); Mehan, Hertweck och Meihls (1986) studier av naturligt förekommande institutionella samtal

där elever beskrivs, värderas och diskuteras i elevvårdskonferenser. I min undersökning fokuserar jag på en vardaglig utvärderingsaktivitet där elever deltar i utvärdering av sig själva som problem (kapitel 6). Jag drar också nytta av andra studier som utforskar skolans utvecklingssamtal mellan lärare-elever-föräldrar (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker and Keogh, 1995). I utvecklingssamtal värderas och diskuteras elever och deras prestationer av lärare och föräldrar i elevernas närvaro. I Baker och Keoghs (1995) studie av naturligt förekommande lärare-elev-förälder-samtal ligger fokus på hur elevers akademiska prestationer utvärderas i en ordinär skola i Australien. När lärarna och föräldrarna samtalar om elevens akademiska prestationer i skolan producerar de samtidigt moraliska versioner av sig själva som ”professionella lärare” respektive ”goda föräldrar”. Studien visar att eleven tilltalas som tredje person ”hon/han” och att de vuxna talar om istället för med eleven. Dessutom visar studien att det för såväl lärare som föräldrar är en känslig uppgift att aktualisera frågor om kvalitén på lärandet respektive hur det fungerar i hemmet. I samtalen görs inte eleverna ansvariga för vad som händer i skolan, deras val av kamrater, skolsvårigheter, etc. De bjuds inte heller in till att ge sin syn på sina skolsvårigheter, utan lärare och föräldrar talar sinsemellan om eleven.

I likhet med Baker och Keogh (1995) har Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) studerat utvecklingssamtal s.k. lärare-elev-föräldrasamtal på ordinära svenska skolor. Det som skiljer Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) studie från Baker och Keogh (1995) är att de visar att elever värderas i relation till såväl akademiska prestationer som deras personliga och sociala egenskaper. Studien baseras på bandinspelade utvecklingssamtal mellan föräldrar, lärare och elever på mellanstadiet. Forskarna fann i likhet med Baker och Keogh (1995), att eleverna hade det minsta talutrymmet i samtalen. Detta trots att de var samtalsämnet. Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) drar slutsatsen att utvecklingssamtalet kan ses som en pedagogisk situation. Elevernas roll blir då att lyssna och lära hur deras identitet framställs, värderas och förhandlas i interaktionen. Vidare har utvecklingssamtalet på förhand fasta syften, som att skapa kontakt och uppnå samsyn mellan hem och skola. Parallellt ska de olika parterna delge varandra sin syn på eleven. Adelswärd, Evaldsson och Reimers fann i sin studie att det var känsligt för lärarna att bedöma och värdera eleverna i föräldrarnas närvaro. En känslig uppgift var att bedöma, värdera och beskriva elevens personlighet och prestationer på ett sådant sätt att alla parter – lärare, föräldrar och eleven själv – uppfattade värderingen som korrekt och relevant. Lärarna introducerade sällan elevers skolproblem direkt, utan använde omskrivningar eller förmildringar för att samtala om deras problem. Likaså gav lärarna sällan klara råd eller riktlinjer om hur det som ansågs som problem skulle

lösas. Problembehandling och problemlösning var starkt beroende av att samspelet upprätthölls med framför allt föräldrarna. I studien framkom att lärarna undvek att kritisera eleverna öppet. Istället beskrev lärarna egenskaper, karaktärsdrag eller beteenden som problematiska både för eleven själv, för läraren och för kamraterna. Forskarna visar att i samtalen mellan, lärare, elev och föräldrar verkade lärarna i första hand orientera sig mot just harmoni-idealet. Lärarnas beskrivningar av eleverna framstod som en balansgång mellan positiva och negativa egenskaper. Det var också vanligt att lärare och föräldrar uttryckte sin syn på den närvarande eleven genom att berätta om andra elever och deras egenskaper.

Adelswärd och Nilholm (2000) har i likhet med Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) och Baker och Keogh (1995) studerat hur skolprestationer utvärderas i utvecklingssamtal, fast med fokus på elever med handikappet Downs syndrom inom ramen för särskolan. Adelswärd och Nilholm visar hur en elevs identitet beskrivs i termer av fördefinierade aspekter kodifierade i ett skrivet underlag. I likhet med vad som framkommit i andra studier orienterar sig alla deltagarna mot kulturella modeller som den ideala och ”goda eleven”, samtidigt framställs modern som en ”god moder” och läraren som ”professionell”.

För att analysera den utvärderingsaktivitet som dagligen sker vid dagens slut i den särskilda undervisningsgruppen (kapitel 6) drar jag nytta av ovan nämnda studier av utvecklingssamtal (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). Utvärderingsaktiviteten i min studie liknar utvecklingssamtal på så sätt att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen deltar i samtalet om bedömningar av sig själva. Det som skiljer utvärderingsaktiviteten i min studie från ovanstående undersökningar är att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) deltar i utvärderingssamtalet tillsammans med pedagogerna och de andra eleverna i gruppen. Dessutom förekommer utvärderingsaktiviteten i SUG varje skoldag, till skillnad från skolans utvecklingssamtal som förekommer ungefär 1-2 gånger per termin. Det finns idag inga studier av vad som händer när elever själva (utan föräldrar) deltar som aktörer i utvärderingsaktiviteter inom ramen för särskilda undervisningsgrupper.

## Diskursanalytiska utgångspunkter

I min studie analyserar jag pedagogernas (i en särskild undervisningsgrupp) beskrivningar av eleverna för att på så vis få syn på de samhälleliga diskurser som pedagogerna orienterar sig mot i intervjuerna. Med etnometodologiska utgångspunkter (se Gee, 2005; Potter och Wetherell, 1996) studerar

jag samtidigt vad pedagogerna utför socialt i intervjuinteraktionen när beskrivningar länkas till samhälliga diskurser (förklaringsmodeller). Som kommer att framgå i mina empiriska kapitel länkar pedagogerna beskrivningar av eleverna till olika normativa förklaringsmodeller (diskurser). Enligt Edwards (1991) är normativa förklaringsmodeller en social resurs i beskrivningar, vilka talare aktualiserar och gör relevanta i specifika samspelssituationer. Det innebär att deltagarna kan utmana eller förnya normativa kunskaper för att uppnå andra sociala mål med sina beskrivningar (Edwards, 1991, s. 525). Potter och Wetherell (1996) företräder en socialpsykologi som studerar beskrivningar som sociala aktiviteter, relaterade till samhälleliga diskurser. Potter och Wetherell menar att samtidigt som beskrivningar och sociala kategoriseringar kan ses som något situationellt, etableras de också gentemot det omgivande historiska-, kulturella- och samhälleliga sammanhanget. Potter och Wetherell (1996) betonar att etnometodologiska studier av sociala kategoriseringar kan ses som analyser av de metoder människor använder för att skapa mening i relation till samhällets normer och diskurser (sociala strukturer). Med beskrivningar bygger människor upp sociala kategoriseringar och identiteter, som i sin tur hör samman med specifika sociala världar, eller institutioner (jfr Douglas, 1974). Ambitionen är att sätta ihop det som sker lokalt (detaljer i samspel) med en vidare samhällelig nivå. Det kan liknas vid att deltagarna mejslar fram ett samhälleligt och kulturellt sammanhang som är vidare än det som sker lokalt i samspel (se Cicourel, 1967/1995; Hall, Sarangi och Slembrouck, 1997, 1999; Mehan, 1993, 1997; Sarangi och Roberts, 1999; Säljö, 1990, 2000; Wieder, 1974).

Människor kategoriserar världen på det sätt de gör eftersom de deltar i sociala praktiker, institutionella aktiviteter och andra former av symboliska aktiviteter som förutsätter eller på något sätt synliggör dessa kategoriseringar (Shotter, 1993). Att t.ex. en elev kategoriseras på ett visst sätt (som t.ex. ADHD/Damp) innebär att en individs beteenden, förstås och förklaras i en vidare samhällelig och institutionell kontext (Hjörne, 2004).

För att belysa de ofta osynliga normativa förklaringsmodeller som pedagogerna aktualiserar i sina beskrivningar av elevernas skolsvårigheter har jag använt mig av Gees (2005) definition av diskurser med stort D.

> Discourse models – that is, the largely unconscious theories we hold that help us make sense of texts and the world. Discourse models are simplified, often unconscious and taken-for-granted, theories about how the world works that we use to get on efficiently with our daily lives. We learn them from experiences we have had, but, crucially, as these experiences are shaped and normed by the social and cultural groups to which we belong. From such experiences we infer what is ”normal” or ”typical” (e.g., what a ”normal” man or child or

> policemen looks and acts like) and tend to act on these assumptions unless something clearly tells us that we are facing an exception (Gee, 2005 s. 71).

Gee (2005) menar att människors lokala interaktionsarbete (beskrivningar och kategoriseringar) länkar till samhälleliga diskurser. Han betraktar språket som en social aktivitet som inte är en fixerad ”fakta” och inte dekontextualiserad, utan förhandlas fram och samproduceras i samtal med andra. I talet använder vi ledtrådar (eng. cues, clues) för att röra oss fram och tillbaka mellan ”language and context (situations)” (ibid., s. 104). Gee (2005) menar att diskurser inte har några skarpa gränser utan förändras över tid. Människor skapar nya och ändrar gamla diskurser. Mina analyser kommer visa att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen använder sätt att beskriva sin verklighet på som är mer eller mindre bekanta för en utomstående. Skapandet av speciella språkvärldar gör det möjligt för de personer som är ”insiders” att förstå och förklara vad som åsyftas, medan andra som inte har tillgång till begreppsapparaten ställs utanför. Ett exempel är att läkare använder en medicinsk diskurs i talet om patienter (se Atkinson, 1999). Gee (2005) menar att människor använder olika ”sociala språk” (eng. social languages) i sina beskrivningar av personer, händelser, objekt, o.s.v. för att uppnå olika saker. Olika sociala identiteter etableras genom att en person t.ex. använder ett vardagligt språk i sina beskrivningar i en situation och mer tekniska och professionella beskrivningar i en annan situation. Människor använder olika språk i sina beskrivningar, vilka länkas till vetenskapliga sammanhang och olika förklaringsmodeller (diskurser) (ibid., s. 105; se också Mehan, 1993). Inom ramen för diskursiv psykologi undersöks t.ex. hur människor strategiskt använder de förhandenvarande diskurserna för att framställa sig själva och världen på bestämda (fördelaktiga) sätt i social interaktion (Potter och Wetherell, 1996). Inom diskursiv psykologi analyseras hur människor behandlar varandra som agenter som kan dra fördel av sina handlingar och för vilka därför något står på spel i social interaktion. Som kommer att framgå använder pedagogerna (kapitel 5) olika vetenskapliga förklaringsmodeller (diskurser) för att beskriva och förstå eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Med sina beskrivningar, vilka länkas till olika samhälleliga förklaringsmodeller, uttrycker pedagogerna t.ex. empati för eleverna samtidigt som de positionerar sig som de som kan hjälpa eleverna.

## *Diskursanalytiska studier av elever i behov av särskilt stöd*

Börjesson (1997) och Börjesson och Palmblad (2003a, b) har studerat journaler och personutredningar av barn som utretts eller behandlats inom

ramen för barnavårdscentraler, skolor, specialskolor och anstalter från början av 1900- talet till 1990-talet. De visar att akterna berättar om barnens ”karriärer”, förflyttningar, försämringar eller förbättringar. På det sättet ringar de in dominerande politiska och professionella diskurser kring problembarnen. I studien framkommer att aktmaterialet innehåller beskrivningar av problembarnen som är präglade av kulturella föreställningar, vilka handlar om vad som är önskvärda egenskaper och uppföranden vid en given tidpunkt. Författarna visar att under 1800-talet och början av 1900-talet användes moraliska och religiösa diskurser för att förklara varför vissa barn var avvikande och problematiska. Under tidsperioden förväntades barnen vara karaktärsfasta och fogliga i relation till auktoriteter. Vanligt förekommande beskrivningar som användes om avvikande barn var t.ex. vanartig, slarvig, stygg, lat, oböjlig, fattig och utomäktenskaplig. Forskarna visar att under 1920-talet inträdde krav på mer vetenskapliga och objektiva förklaringsmodeller, vilka hämtades från medicin, psykiatri och psykologi, för att förstå barnuppfostran och elevers ouppfostrade beteende. Under tidsperioden beskrevs avvikande barn som, t.ex. obildbara, tröga, dumma, imbecilla och svagbegåvade med lågt IQ. Under 1930-talet växte psykiatrin och utvecklingspsykologin fram som förklaringsmodeller till elevers skolsvårigheter och problematiska barn beskrevs som nervösa, sängvätande, nagelbitande, psykopatiska och neurotiska. Under 1950-60 talet följde mer socialpsykologiska diskurser. Barnens karaktär sattes i fokus och deras skolproblem förklarades utifrån familjesituationen. Avvikande barn beskrevs med konstitutionella egenskaper som brister i intellektuell kapacitet, aggressiva, hämmade, fabulerande, okoncentrerade, omogna, etc. I likhet med Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a, b) visar Börjesson och Palmblad (2003a, b) i sin studie att samtidens skola domineras av en medicinsk diskurs i beskrivningar av problematiska barn omfattande såväl koncentrations- och aktivitetsproblem som läs- och skrivsvårigheter. Problematiska barn benämns idag med diagnoser som t.ex. ADHD, DAMP, Asperger och Tourettes.

Som vi kommer att se i kapitel 5 drar jag nytta av historiskt och sociologiskt inriktade diskursanalytiska studier (Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b) för att på så vis fånga in de olika diskurserna som pedagogerna i min studie drar nytta av när de beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Jag bygger också vidare på Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a, b) som visar hur aktörer åberopar olika diskurser inom ramen för elevvårdskonferenser för att tala om skolsvårigheter. Syftet är att analysera vad de samhälleliga diskurserna har för funktion i pedagogernas samtal om eleverna.

## *Narrativa studier om elever i behov av särskilt stöd med handikapp och specifika svårigheter*

En avhandling som ligger nära min undersökning är Zetterqvist Nelsons (2000) studie av elevers identitetsarbete, samt lärares och föräldrars beskrivningar av elever, med diagnosen dyslexi. Zetterqvist Nelson analyserar hur elever, föräldrar och lärare i intervjuer berättar om, använder och ger betydelse åt diagnosen dyslexi och läs- och skrivsvårigheter. Centralt i avhandlingen är deltagarnas berättelser om sina erfarenheter i samband med barnens diagnostisering. Studien visar på att det diagnostiska perspektivet inte helt anammats av intervjudeltagarna. När eleverna talade om sig själva och det som hände i skolan förhöll de sig på olika sätt till diagnosen dyslexi. En strategi som några av eleverna använde var att väva in diagnosen i talet om sig själva och om skolan. En annan strategi var att hålla diagnosen ifrån sig eller helt undvika att tala om den. I intervjuerna med föräldrarna fann Zetterqvist Nelson två föräldrapositioner. En grupp av föräldrar instämde i det medicinska synsättet och talade om att deras barn hade brister. Den andra gruppen föräldrar ifrågasatte och gav en motbild till det medicinska perspektivet och beskrev sitt barn som ett vanligt barn. I lärarintervjuerna framträdde också två sätt att tala om diagnosen dyslexi. Zetterqvist Nelson fann att diagnosen hade ett psykologiskt, socialt, ekonomiskt och moraliskt värde för den ena gruppen av lärarna, vilka ställde sig positiva till diagnosen dyslexi. Den andra gruppen av lärare intog en mer avvaktande och negativ position till diagnosen dyslexi.

En annan narrativ studie är Szőnyis (2005) studie om särskoleelevers självbild. Hon har intervjuat elever i grundsärskola och gymnasiesärskola om deras erfarenheter av delaktighet och utanförskap i skolan. Studien visar att elevernas självbild och självaktning var centrala teman i deras berättelser. Dessutom framkom underliggande tematiker som delaktighet och utanförskap samt normalitet och avvikelse. Till skillnad från Zetterqvist Nelson (2000) fann Szőnyi (2005) att eleverna genomgående framställde sig som vanliga och normala i relation till de tillhörigheter som andra tillskrivit dem. Grundsärskoleeleverna vanliggjorde såväl särskolan som sig själva i berättelserna. Vidare berättade några elever om särskolan som en tillfällig lösning, och undvek på så vis en självbild som särskoleelev. I gymnasieelevernas berättelser fann Szőnyi ett ”omsorgsrelaterat vanliggörande”. Eleverna beskrev att de gjorde samma saker (sport, skola och fritid) som andra personer i deras ålder. Dessutom fann författaren ett ”radikalt vanliggörande” i elevernas berättelser, vilka definierade sig själva som människor som inte har särskilda behov. Slutligen framkom i studien ett

”framtidsinriktat vanliggörande” – ett vanliggörande som gick ut på att eleverna uppfattade sin ovanlighet som tillfällig.

Ytterligare en avhandling av betydelse för min studie är Gunnarssons (1995) intervjustudie av 14 elever (och deras klassföreståndare samt föräldrar), om deras uppfattningar av skolsvårigheter vid flytt från högstadiet till skoldaghem. Gunnarson fann två positioner i elevernas berättelser från skolmiljön på högstadiet. Inom ramen för den första positionen framställde sig eleverna som närvarande i skolan, och hade en positiv allmänupplevelse av skolan. Eleverna beskrev sig vidare som utagerande, att de arbetade långsamt och hade språkliga problem. I den andra positionen framstod eleverna som frånvarande. De skolkade från skolan och hade negativa uppfattningar om skolan. Den skolkande gruppen beskrev sig som tysta, lugna och frånvarande. Gunnarsson fann vidare att eleverna tillskrev sig själva individuellt ansvar för sina skolproblem. I likhet med Zetterqvist Nelson (2000) fann Gunnarsson två föräldrapositioner i föräldraintervjuerna. Den första föräldrapositionen tillskrev barnen individuella problematiska egenskaper och brister. Den andra föräldrapositionen såg i mindre grad individuella brister hos sina barn utan pekade ut förhållanden i den tidigare skolmiljön som orsak till barnets problem. Båda föräldrapositionerna uttryckte en oro för stigmatisering i relation till barnets placering i skoldaghem. Gunnarsson fann vidare att klassföreståndarna förklarade eleverna och deras handlingar utifrån brister hos såväl eleverna själva som deras sociala situation i hemmiljön. När eleverna och deras föräldrar berättade om omflyttningen från hemskolan till skoldaghemmet fann Gunnarsson att de genomgående framställde förändringar och förbättringar. Eleverna beskrivs som att de arbetade mer självständigt, fick mer hjälp, kunde jobba mer och att de hade bättre relationer med lärare.

Hellberg (2007) fann ett liknande mönster i en etnografisk studie av ungdomar, med diagnosen Aspergers syndrom, på ett anpassat individuellt gymnasieprogram. I intervjuer berättade de både om sin tidigare skolgång och om sin nuvarande. I likhet med Gunnarsson (1995) och Zetterqvist Nelson (2000) fann Hellberg i sin studie att elevernas berättelser omfattade vändpunkter. Eleverna berättade först om en tid som varit negativt laddad, som ledde till en vändpunkt och sedan följdes av en positivt laddad period som gav innehåll till livet och skolvardagen. I berättelserna beskrev eleverna sig som ”vanliga” barn med förväntningar på skolstarten. Det fungerade först bra för eleverna i skolan och de hade goda kamratrelationer. När eleverna berättade om mellan- och högstadietiden framställde de sig som personer med tilltagande och fördjupade svårigheter med studier (bl.a. koncentrationssvårigheter) och med kamratrelationer (t.ex. mobbning, avsaknad av vänner och utanförskap). I berättelserna framstod prob-

lemen som att de ökat under skoltiden för att slutligen nå en kulmen. Efter att en kulmen nåtts beskrev eleverna det som att livet vände till det bättre för dem. Vändpunkten var relaterad till att de fick den medicinska diagnosen Aspergers syndrom, vilken i sin tur gav möjligheter att få gå på ett individuellt anpassat gymnasieprogram för elever med Aspergers syndrom. I sina beskrivningar lyfte eleverna enbart fram fördelar med diagnosen, vilken de menade gav dem förklaring till såväl nuvarande som tidigare svårigheter och problem i deras liv.

Hugo (2007) fann också liknande tendenser i en avhandlingsstudie baserad på intervjuer av ungdomar med skolsvårigheter (koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter och dyslexi) på ett anpassat individuellt gymnasieprogram. I linje med Gunnarsson (1995), Zetterqvist Nelson (2000) och Hellberg (2007) fann Hugo att eleverna framställde sina grundskoleår negativt med skolmisslyckande, mobbning, dåliga lärarrelationer, meningslöshet, skolk, utanförskap, etc. Eleverna berättade om positiva förändringar för dem själva i och med att de började på det anpassade individuella gymnasieprogrammet. Eleverna beskrev att de fått en positivare inställning till lärarna, ökad motivation och att de upplevde det som meningsfullt att arbeta med kärnämnen. Slutligen framställde eleverna det som att deras självförtroende hade vuxit och de var mer delaktiga i skolarbetet.

Sammantaget har alla de studier som jag presenterat bidragit till en ökad förståelse av elever i behov av särskilt stöd med specifika handikapp, och elever på skoldaghem. Studierna visar på att det som kan förstås som ”naturliga fakta” kan ha inslag av mer komplexa förhandlingar relaterade till såväl skolans traditioner, olika yrkesgruppers och elevers erfarenheter. I kapitel 4 och 5 kommer jag att visa hur elever, pedagoger (SUG), föräldrar och f.d. klasslärare beskriver vad som utgör elevernas skolsvårigheter, i intervjuer med mig. Som kommer att framgå både accepterar eleverna de identiteter som jag tillskriver dem i intervjuerna, samtidigt som de visar upp andra identiteter. I kapitel 6 expanderar jag analyserna av hur elevernas skolsvårigheter beskrivs till ett annat empiriskt område än intervjuer. Jag studerar hur eleverna beskrivs och hanteras i vardaglig skolverksamhet, där eleverna deltar i utvärderingar om sig själva som problem i en återkommande schemalagd aktivitet i den särskilda undervisningsgruppen.

## Avhandlingens disposition

Avhandlingen är disponerad på följande sätt. I kapitel 2 beskriver jag den etnografiska metodansats som jag använt för att belysa verksamhetens sociala organisering och förstå den särskilda undervisningsgruppen i ett

vidare skolsammanhang. Dessutom redogör jag för hur jag analyserat skolans sociala organisering och deltagarnas beskrivningar av vad som utgör elevernas skolsvårigheter i forskningsintervjuer och i en vardaglig utvärderingsaktivitet.

I kapitel 3 presenteras skolans sociala organisering av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Jag lyfter fram både hur den särskilda undervisningsgruppen etablerats och hur den organiseras och samordnas lokalt på skolan, samt vilka processer som framträder i genomförandet. Det kommer att framgå att den sociala organiseringen av gruppen kännetecknas av såväl inkluderande som särskiljande praktiker. Vidare framträder att både pedagoger och elever orienterar sig mot skolans inkluderande ideal i sin vardagspraktik.

Kapitel 4 tar sin utgångspunkt i föräldrarnas och elevernas tidigare klasslärares beskrivningar av pojkarnas omflyttning från skolklassen till den särskilda undervisningsgruppen. Dessutom analyserar jag hur eleverna själva beskriver flytten samt sina eventuella skolsvårigheter. När eleverna beskriver omflyttning så framställer de sig som att de har svårigheter, men positionerar sig samtidigt som att de klarar skolan. I klasslärarnas beskrivningar av elevernas flytt positionerar de sig som de har fattat rätt beslut. Slutligen framställer sig föräldrarna som ansvarsfulla föräldrar som har fokus på att hjälpa sitt barn.

Kapitel 5 handlar om vilka kulturella och institutionella resurser pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen åberopar när de beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. När pedagogerna beskriver vad som utgör pojkarnas skolsvårigheter aktualiseras en rad olika diskurser (psykologisk diskurs, socialpsykologisk diskurs, pedagogisk/moralisk diskurs och medicinsk diskurs) för att förstå eleverna och det som händer i den särskilda undervisningsgruppen. Vidare vävs i pedagogernas beskrivningar av elevernas skolsvårigheter pedagogens professionella identitet in, och de positionerar sig som personer som kan hjälpa och åtgärda pojkarnas problem.

I kapitel 6 belyser jag vad som händer när pedagogerna utvärderar och beskriver elevernas problematiska beteende i en vardaglig schemalagd skolverksamhet. Aktiviteten organiseras i olika faser och har på förhand fasta syften som att eleverna ska värdera sig själva, definiera problembeteende och få råd om hur de ska arbeta vidare med sitt beteende. Som kommer att framgå definierar pedagogerna pojkarnas skolproblem och eleverna både deltar i och undviker att utvärdera sig själva på olika sätt.

Kapitel 7 är ett avslutande kapitel i vilket jag reflekterar över studiens resultat mot bakgrund av tidigare forskning. I kapitlet diskuteras hur olika forskningsperspektiv på elever i behov av särskilt stöd formar de kunska-

per som genereras om elever i särskilda undervisningsgrupper. Även olika perspektiv på inkludering i skolans vardagspraktik relateras till mina resultat. Slutligen diskuterar jag hur ett fokus på hur eleverna själva agerar och reflekterar över den verksamhet som de ingår i kan förnya och utmana normativa institutionella och kulturella antaganden om elever i en särskild undervisningsgrupp.

*Kapitel 2*

# Metodansats

## Etnografi i en särskild undervisningsgrupp

Som framgått av inledningskapitlet är avhandlingens syfte att undersöka skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen (SUG) samt pedagogers, elevers, föräldrars och f.d. klasslärares beskrivningar av vad som utgör elevernas skolsvårigheter. Av särskilt intresse är att förstå deltagarnas aktörskap och vilken mening de själva tillskriver vardagliga återkommande aktiviteter (se Hutchby och Moran-Ellis, 1998). De fenomen jag studerar finns i praktiken, vilka eleverna på olika sätt gjort mig uppmärksam på. Som framkom i kapitel 1 använder jag etnometodologiska utgångspunkter för att undersöka skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen och för att belysa pedagogers, elevers, föräldrars och f.d. klasslärares beskrivningar som sociala aktiviteter. För att också belysa den särskilda undervisningsgruppen i ett vidare socialt sammanhang, lyfter jag fram skolans organisering i relation till samhälleliga ideologier om inkludering och exkludering, samt även hur beskrivningar av eleverna länkas till vetenskapliga diskurser. Sarangi och Roberts (1999) betonar att etnometodologi och diskursanalyser vinner på att kombineras med ett etnografiskt projekt. De menar att institutionella verksamheter är mer än tal. I linje med Sarangi och Roberts strävar jag efter att ge fylliga beskrivningar, s.k. ”thick description” (Geertz, 1973) av verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen. Jag betraktar den särskilda undervisningsgruppen som en social praktik där resurser produceras, problem löses, identiteter iscensätts och professionell kunskap konstitueras. Sarangi och Roberts (1999) lyfter fram att en fyllig beskrivning (eng. ”thick description”) omfattar såväl deltagarnas interaktion i vardagliga institutionella samtal som dokument och förståelse av ideologier (se också Mehan, 1991). För att studera den särskilda undervisningsgruppen som en social praktik analyserar jag därför skolans sociala organisering av gruppen och de aktiviteter som är centrala i SUG d.v.s. utvärderingsaktiviteter, deltagarnas tal om elevernas skolsvårigheter samt dokument, bilder och artefakter.

För att få ingående kunskaper om den särskilda undervisningsgruppen som verksamhet och dess deltagare har jag gjort ett långvarigt fältarbete (Hammersley och Atkinson, 1995). Etnografi ger möjligheter till att undersöka vilka aktiviteter som är centrala och återkommande för deltagarna (Duranti, 1997). En sådan aktivitet är den schemalagda utvärderingsaktiviteten, en annan är deltagarnas beskrivningar av elevernas skolsvårigheter och ytterligare en är situationer där skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen framträder som dilemman.

Under perioden 2002-2003 (3 dagar/vecka), dokumenterade jag elevernas aktiviteter i den särskilda undervisningsgruppens lokaler, på övriga skolan och under raster på skolgården för att på så vis utforska centrala återkommande aktiviteter i skolans vardag. Under fältarbetet skrev jag fältanteckningar och bandinspelade samtal med eleverna och pedagogerna i skolvardagen i den särskilda undervisningsgruppen. Vidare gjorde jag formella intervjuer med eleverna, föräldrarna och pedagogerna i SUG. Jag intervjuade också elevernas tidigare klasslärare och två skolförvaltningschefer inom kommunen. Dessutom videoinspelade jag en schemalagd vardaglig utvärderingsaktivitet i den särskilda undervisningsgruppen, som går under benämningen ”smile”, och elevernas aktiviteter på skolgården. Jag samlade också in dokument och fotografier som fanns i skolan.

**Tabell 1 Översikt över material**

| **Inspelat material** | **Omfattning c:a** |
|---|---|
| Ljudinspelade samtal med elever och pedagoger | 60 tim. |
| Intervjuer med pedagoger i SUG | Åtta intervjuer |
| Intervjuer med elever i SUG | Fem intervjuer |
| Intervjuer med föräldrar till elever i SUG | Fem intervjuer |
| Intervjuer med elevernas f.d. klasslärare | Fyra intervjuer |
| Gruppintervju med två skolförvaltningschefer | En intervju |
| Ljudinspelat utvecklingssamtal | Två samtal |
| Videofilm utvärderingsaktiviteter | 13 tillfällen |
| Videofilm frukostaktivitet | 17 tim. |
| Videofilm pedagogiska aktiviteter | 25 tim. |
| Videofilm elevernas raster | 18 tim. |
| Fältanteckningar | 020114-021101 |
| Åtgärdsprogram SUG | Fem |
| Skolkatalog med klassfoton | En |
| Elevernas arbetsuppgifter på lösblad (SUG) | Under en månad |
| Skolans lokala arbetsplan läsåret 2001-2002 | En |
| Skolans lokala kursplan läsåret 01/02 | En |

För att ”inifrån” studera skolans organisering av elevernas vardagsliv i den särskilda undervisningsgruppen på en konkret nivå använder jag mig av etnometodologiska utgångspunkter i kombination med etnografi (Cicourel, 1967/1995; Hutchby och Moran-Ellis, 1998; Mehan, 1993; Sudnow, 1967; Wieder, 1974). Att använda etnografisk metod innebär att identifiera människors vardagliga praktiker, sociala aktiviteter och materiella resurser, för att på så vis skapa sig en förståelse av människornas aktörskap, meningsskapande samt de aktiviteter de deltar i. Etnografi bygger på noggranna beskrivningar av de sätt på vilka människor lever, samspelar och handlar i de vardagliga miljöer och de sammanhang som de finns i (Duranti, 1997; Emerson, Fretz och Shaw, 1995; Hammersley och Atkinson, 1995; Sudnow, 1967).

En rad samtida studier av barn och elever i pedagogiska institutioner (fritidshem, förskola och skola) använder etnometodologi i kombination med etnografisk metod. Fokus har varit på t.ex. elever i särskilda undervisningsgrupper med specifika handikapp (Hellberg, 2007; Hjörne, 2004), elevers grupparbete (Bergqvist, 1990, 2001; Tholander, 2002), fritidshem (Evaldsson, 1993), elevers sociala aktiviteter på raster (Cromdal, 2000; Evaldsson, 1995, 2001a, b) och barns visuella kulturer (Sparrman, 2002).

## Fältarbete

De flesta etnografiska studier beskriver processen för tillträde till fältet som relativt enkel och oproblematisk. I motsats till detta stötte jag inledningsvis på svårigheter och hinder med att få tillträde till en särskild undervisningsgrupp. De tillfrågade skolorna ansåg sig ha för hög arbetsbelastning i de särskilda undervisningsgrupperna. En rektor beskrev för mig att de elever som jag ville studera ”elever som har olika skolsvårigheter” inte fanns på deras skola, utan att de endast hade elever med ”ADHD” och ”Aspergers syndrom”. Jag fick istället söka tillträde till en särskild undervisningsgrupp på en skola i flera steg. Därmed använde jag mig av strategin att närma mig hela skolans verksamhet. Efter tillstånd av skolans rektor och klasslärare deltog jag först i de ordinära klassernas verksamhet, samtalade med lärarna i personalrummet och på deras expeditioner. På så vis fick jag stegvis kontakt med den särskilda undervisningsgruppen på skolan. När jag etablerade kontakt med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen introducerade jag mig som forskare med intresse av att följa elevernas skolvardag i den särskilda undervisningsgruppen (jfr Corsaro, 1985; Cromdal, 2000; Evaldsson, 1993, 1995). För att göra min vistelse mer attraktiv för personalen i den särskilda undervisningsgruppen

använde jag Sudnows (1967) strategi; att som forskare erbjuda sig som en *hjälpperson* i den verksamhet som studeras. Sudnow menar att om man ger en hjälpande hand kan det underlätta på så vis att den observerade inte känner sig observerad på distans. Jag betonade att hjälpfunktionen endast skulle gälla om den inte störde min forskning. Det betyder att jag värnade om att kunna röra mig fritt för att samla in material och att inte ha ansvar för dagliga aktiviteter i den särskilda undervisningsgruppen. Emerson, Fretz och Shaw (1995) menar att i en process av involverade deltagande observationer kan forskaren samtidigt lära sig hur deltagarna deltar, arbetar, samarbetar, orienterar sig till verksamheten och socialiseras in i densamma. Min inledande period av fältarbetet, som deltagande observatör och *hjälpperson,* blev ett sätt att få erfarenheter av vad eleverna gjorde i skolvardagen. Jag blev involverad i och fick på nära håll ta del av pojkarnas vardagliga rytm, vad de intresserade sig för, engagerade sig i, var de fanns på skolan, vem de talade med, hur och med vem de deltog, etc. Vidare följde jag vilka skoluppgifter eleverna arbetade med, hur de uppfattade uppgifterna och hur de resonerade. I likhet med Evaldsson (2002) strävade jag efter att inta en låg profil i relation till eleverna. Det betydde att jag inte hjälpte pojkarna att lösa eller ta ställning i konflikter. Dessutom uttalade jag mig inte värderande i något avseende om eleverna eller informerade pedagogerna om mina erfarenheter tillsammans med eleverna.

I samband med en morgonsamling introducerade pedagogerna mig för eleverna som en forskare som var intresserad av deras vardagsliv i skolan. Pojkarna accepterade att jag skulle vara i gruppen som deltagande observatör. Jag betonade att jag inte var utbildad pedagog, eftersom jag inte ville att eleverna skulle se mig som en av personalen eller som en auktoritet. Jag kan inte helt uttala mig om hur pojkarna uppfattade mig, men jag tror att de under tidens gång gradvis förstod att jag inte arbetade på skolan. Det första tecknet var när en av pojkarna iakttog och kommenterade att jag aldrig tog rast i personalrummet, utan var med eleverna på skolgården under rasterna. En annan anledning till att eleverna kanske inte helt uppfattade mig som skolpersonal var att jag saknade nycklar till lokalerna. Ett annat tecken var att pojkarna t.ex. visade sina skolförbjudna leksaker och berättade hemligheter för mig. När jag började videofilma framstod jag ytterligare som någon annan än skolpersonalen. Pojkarna frågade mig då ”du jobbar inte här va?”. I samband med filmningen började eleverna åter ställa frågor om min arbetsplats och vilket mitt uppdrag var, vilket gjorde att jag fick möjlighet att berätta för pojkarna om min studie och att jag var forskare med intresse för deras skolvardag. Jag är medveten om att min närvaro som deltagande observatör i den särskilda undervisningsgruppen kan ha påverkat deltagarna (jfr Duranti, 1997; Sudnow, 1967). Det jag

kan hävda är, att jag tillbringat ett år med deltagarna i den särskilda gruppen och att de efterhand i någon mening blev vana vid min närvaro. Tidigt i mitt fältarbete kunde jag känna att både eleverna och pedagogerna orienterade sig mot mig och ville visa mig det de trodde jag var intresserad av, men att det efter hand avtog. Efter en tid som deltagande observatör frågade jag pedagogerna vad de ansåg om min närvaro i den särskilda undervisningsgruppen. Pedagogerna berättade att de till en början tyckte att det var ansträngande, men att de efter ett tag inte tänkte på att jag var där.

## *Deltagande observationer*

I likhet med andra etnografiska forskare (Bergqvist, 1990, 2001; Corsaro, 1985; Cromdal, 2000; Evaldsson, 1993, 2001a, b; Hellberg, 2007; Hjörne, 2004, 2006; Markström, 2005; Sparrman, 2002; Tholander, 2002) som har studerat barns vardagspraktiker har jag strävat efter att förstå elevernas vardag ”inifrån”. I mitt fall innebar det att jag som deltagande observatör följde med pojkarna i deras dagliga rutinaktiviteter i och utanför den särskilda undervisningsgruppen. Jag har försökt att fånga elevernas deltagande och förståelse av den vardagspraktik de ingår i på skolan. Som deltagande observatör följde jag inledningsvis pojkarna i deras vardag. Eleverna gjorde mig uppmärksam på att skolans organisering av inkludering och särskiljning i praktiken och att beskrivningar samt utvärderingar av skolsvårigheter var centrala, återkommande aktiviteter i deras skolvardag. Det betyder att jag har identifierat inkludering, särskiljning, beskrivningar och utvärderingar som *organisatoriskt relevanta händelser* (Sudnow, 1967). Jag har spelat in pedagoger och elever på ljudband/-videoband och analyserat situationer där de orienterar sig mot inkludering, särskiljning, beskrivningar och utvärderingar av pojkarna som centrala aktiviteter. Ett exempel när inkluderande och särskiljande praktiker blir organisatoriskt relevanta är när pedagoger tar upp regler för när eleverna ska delta med sin skolklass i en klassrumssituation (se kapitel 3). Ett annat exempel när beskrivningar av vad som utgör elevernas svårigheter blir synliggjorda i vardagen är när pedagogerna ständigt talar med varandra och söker upp mig för att tala om eleverna (kapitel 5). Ytterligare en situation när beskrivningar blir relevanta händelser är när eleverna deltar i den schemalagda utvärderingsaktiviteten av skolsvårigheter i slutet av varje skoldag (se kapitel 6).

## *Att skriva fältanteckningar*

Jag skrev dagligen fältanteckningar. Min ambition har varit att följa den process i skrivandet som Emerson, Fretz och Shaw (1995) beskriver. De lyfter fram att forskaren ska sträva efter att skriva fältanteckningar som är känsliga för den kontext som man befinner sig i och att noteringarna ska ge lokal information med många detaljer. I skolvardagen antecknade jag elevernas samtal och samspel med kamrater och pedagoger. Jag antecknade vilka aktiviteter eleverna deltog i och engagerade sig i samt hur aktiviteterna var ordnade. Vidare skrev jag ner mina uppfattningar om hur elever och pedagoger samtalade om olika fenomen. Dessutom antecknade jag mina egna handlingar, reflektioner och frågor. I fältanteckningarna har jag skrivit ner det jag förstått och uppfattat av socialt samspel i den särskilda undervisningsgruppen. Jag förde fältanteckningar i den pågående situationen eller i nära anslutning till den. Ibland antecknade jag när deltagarna fanns i min närhet och ibland gick jag undan för att skriva ner mina erfarenheter.

Efter varje dag läste jag igenom fältanteckningarna. I samband med det ordnade jag texten utifrån dagens erfarenheter och skrev rent fältanteckningarna. Mindre textdelar samordnade jag och skrev om till större helheter. Initialt skrev jag fältanteckningar som var spontant organiserade som konversationer utifrån fältdagarnas erfarenheter. Jag fyllde i det som saknades och kommenterade utifrån en helhet av dagens erfarenheter. I kapitel 3 använder jag fältanteckningar som material för att belysa skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen. Fokus är på elevernas deltagande i inkluderande och särskiljande processer på skolan.

## *Etiska överväganden*

Att studera elever, som ingår i en särskild undervisningsgrupp (SUG) och som skolan har definierat som problematiska och som inte går kvar i sin ordinarie klass utan undervisas i en särskild grupp innebär en rad dilemman. Zetterqvist Nelson (2000) som har studerat hur barn som har diagnosen dyslexi uppfattar och använder diagnosen, tar upp en risk med att studera barn som omgivningen har definierat som särskilda och speciella. Hon menar att det kan leda till att forskaren befäster de normer som givit upphov till definitionen av eleverna som särskilda (ibid., s. 49). Ett dilemma i min studie var att jag inte visste hur eleverna själva uppfattade sin situation i den särskilda undervisningsgruppen. Om eleverna hade uppfattat skolsvårigheter och särskiljandet på skolan som besvärande för dem så kunde min närvaro bli ytterligare en belastning för dem. Vid studiens genomförande frågade jag eleverna själva om de ville delta i studien. För att

pojkarna inte skulle känna sig besvärade av min närvaro hade jag hela tiden en dialog med dem om min närvaro i olika situationer under materialinsamlingen. Jag frågade eleverna om tillåtelse att vara med när de lekte med kamrater på skolgården, när de arbetade med skoluppgifter, när de satt i korridoren och samtalade med varandra. Det fanns tillfällen när eleverna bad mig att lämna dem ifred, t.ex. då de blev tillrättavisade av en pedagog, då de kände sig trötta eller när de arbetade med en skoluppgift. Min uppfattning är att eleverna i de flesta fall kunde tala om för mig när de inte ville att jag skulle vara närvarande.

Min ambition har varit att följa vetenskapsrådets (2003) etiska råd med fyra krav som sammantaget utgör det grundläggande individskyddskravet för informanter. Individskyddskraven gäller information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande. För att uppfylla kravet på samtycke informerade jag eleverna, pedagogerna, föräldrarna, f.d. klasslärarna och skolförvaltningscheferna om studiens övergripande syfte, upplägg samt användning. Dessutom informerade jag informanterna om min strävan att anonymisera deras deltagande. Jag var noga med att poängtera att det var frivilligt att delta i undersökningen och att de kunde avbryta sin medverkan utan att ange skäl. Som jag tidigare beskrivit etablerade jag tillträde till den särskilda undervisningsgruppen inifrån hela skolans verksamhet. Jag fick stegvis medgivande av skolans rektor, klasslärare, pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG), föräldrar och elever i SUG. Initialt frågade jag skolans rektor om att få delta som deltagande observatör på hela skolan. När jag inifrån skolan etablerat kontakt med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen frågade jag rektorn och pedagogerna om tillstånd att genomföra studien i den särskilda undervisningsgruppen. I samråd med rektorn skickade därefter pedagogerna brev till föräldrarna för godkännande av mitt deltagande i den särskilda undervisningsgruppen (se bilaga 1). Efter godkännandet presenterade jag mig och syftet med studien för föräldrarna under ett föräldramöte i den särskilda undervisningsgruppen. När jag tillbringat sex månader som deltagande observatör i undervisningsgruppen frågade jag pedagogerna och föräldrarna om tillstånd att intervjua dem och eleverna. Pedagogerna bad även föräldrarna att tillfråga sina barn om tillstånd för att videofilma den särskilda undervisningsgruppens verksamhet. Pedagogerna förde en dialog med föräldrarna och frågade om någon elev uppfattade min närvaro i den särskilda undervisningsgruppen som besvärande. Dessutom frågade jag elevernas klasslärare och två skolförvaltningschefer om tillstånd för att göra intervjuer med dem.

Jag har strävat efter att inte peka ut elever, föräldrar och personal som enskilda individer. Istället har jag varit intresserad av att analysera mönster i deltagarnas sociala aktiviteter, i intervjuer med mig och i vardagliga

skolaktviteter samt i skolans organisering. Min avsikt är inte att utvärdera verksamheten eller individerna i studien, utan fokus är hur deltagarna använder beskrivningar i interaktionen för att uppnå vissa sociala och praktiska mål. Mitt intresse är riktat mot att studera återkommande vardagliga aktiviteter i den särskilda undervisningsgruppens vardagspraktik och att studera det som framstod som centralt och betydelsefullt för eleverna i skolvardagen (kapitel 3, 4 och 6). Bakgrunden till intervjuerna med elever och föräldrar (kapitel 4) var att jag ville ge röst åt elever i en särskild undervisningsgrupp och deras föräldrar, eftersom de sällan kommer till tals. Jag avsåg också att få fram flera versioner av skolvardagen i den särskilda undervisningsgruppen. Dessutom framstod föräldrarna som viktiga för eleverna även i skolans vardag. När jag samtalade med eleverna på skolan berättade de ofta om vad de gjorde hemma, om sin familj och sina föräldrar. Intervjuerna med pedagogerna i SUG (kapitel 5) om vad som utgjorde elevernas skolsvårigheter har genererats utifrån att de dels framstod som centrala personer för pojkarna, och dels för att pedagogerna sökte upp mig för att tala om elevernas problem. En återkommande aktivitet i vardagen var att pedagogerna ständigt talade om elevernas skolsvårigheter; med eleverna, med varandra, med annan skolpersonal och med föräldrarna. Vidare har intervjuerna med elevernas f.d. klasslärare (kapitel 4) genererats av att lärarna framstod som centrala för eleverna. Pojkarna gjorde mig uppmärksam på att deras f.d. klasslärare fanns på skolan genom att presentera mig för dem på skolgården. Eleverna beskrev sina klasslärare i positiva termer och de stannade ofta upp och talade med dem på skolgården. När klasslärarna kom på besök till SUG blev det ett speciellt tillfälle för eleverna, som de glatt annonserade ut, t.ex. ”nu kommer Ingrid hit!”. Av etiska skäl valde jag att intervjua lärarna och eleverna var för sig om vad de ansåg om elevernas skolsvårigheter och flytten till den särskilda undervisningsgruppen. Jag var mån om att deltagarna skulle veta att de deltog i en intervju, att de skulle kunna kontrollera intervjun som samtalsform, och veta vad som dokumenterades. En annan återkommande aktivitet i den särskilda undervisningsgruppens vardagspraktik är att eleverna i slutet av varje skoldag utvärderar skolsvårigheter (kapitel 6). Pedagogerna talar också om elevernas positiva egenskaper under skoldagen. Aktiviteten ”dagens ros”, vilket jag inte har analyserat, följer efter utvärderingsaktiviteten ”smile” (se kapitel 3, s. 75). Eleverna hade också undervisning i skolämnen (engelska, matematik, NO, SO, svenska, o.s.v.) i den särskilda undervisningsgruppen (se kapitel 3, s. 71-72), vilket jag heller inte analyserat i avhandlingen. Jag har i avhandlingen valt att fokusera på de aktiviteter som jag funnit mest centrala i skolvardagen. Eleverna gjorde mig uppmärksam på att skolans organisering av eleverna, pedagogernas beskriv-

ningar av pojkarnas problembeteende och elevernas deltagande i utvärderingar var centrala återkommande aktiviteter i vardagspraktiken.

Med hjälp av fiktiva namn har jag anonymiserat elever, föräldrar och personal, samt kartor över skolmiljöer och platser. För att undvika igenkännande av enskilda elever benämner jag alla de deltagande pojkarna för elever i kapitel 3 och 4. I kapitel 6 skiftar jag de fiktiva namnen på eleverna för att undvika identifiering av en enskild elev. Jag har inte skiljt ut personal utifrån deras yrkeskategorier, utan valt att benämna all personal i särskilda undervisningsgruppen för pedagoger (se kapitel 3 och 5). I kapitel 6 skiftar jag de fiktiva namnen på pedagogerna. I kapitel 4 använder jag benämningen mamma om elevernas föräldrar (endast elevernas mammor deltog i intervjuerna) och klasslärare (KL) om deras f.d. klasslärare. På samma sätt är vissa situationer eller beskrivningar uteslutna eller ändrade för att skydda och respektera elevernas, föräldrarnas, pedagogernas och klasslärarnas integritet. Min förhoppning är att etiska överväganden har genomförts på ett sätt som inte påverkat resultat och innehåll i undersökningen.

## Intervjuer

För att studera hur eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) beskriver sig själva och hur andra ser på dem, har jag intervjuat de fem eleverna och de fyra pedagogerna i SUG. Dessutom har jag intervjuat fem föräldrar och fyra av de klasslärare som eleverna hade innan de kom till den särskilda undervisningsgruppen. Intervjuerna med eleverna, pedagogerna i SUG och klasslärarna genomfördes enskilt i ett rum på skolan. Intervjuerna med föräldrarna genomfördes i hemmen. Alla intervjuerna är inspelade på ljudband, förutom två föräldraintervjuer eftersom föräldrarna inte ville delta i ljudinspelning. I samband med de två föräldraintervjuerna skrev jag noggranna anteckningar.

Intervju är en av de vanligaste metoderna att samla in data inom samhällsvetenskaplig forskning. Baker (1998) betonar betydelsen av metodologisk medvetenhet och menar att det speciella med forskningsintervjuer är att de inte skulle ha ägt rum utan forskningsintresset som anledning. I den här studien handlar intervjuerna med deltagarna om elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen och om beskrivningar av elevernas skolsvårigheter. Mycket har skrivits om proceduren att samla in intervjudata, t.ex. hur frågor bör ställas, hur man skapar goda relationer i intervjun och hur mycket den intervjuade bör tala (t.ex. Seidman, 1998). Däremot riktas sällan uppmärksamhet på hur data skapas i intervjuer och hur data kan analyseras. En forskningsintervju som genomförs med utgångspunkt att

finna specifik information, utifrån vissa perspektiv eller med visa värderingar, karaktäriseras av en mycket asymmetrisk relation. Intervjuaren ställer frågor och den intervjuade svarar. Ett sätt att belysa denna asymmetri är att analysera interaktionen mellan intervjuaren och den intervjuade, och att betrakta båda parter som aktiva deltagare i samspelet och i genomförandet av intervjusituationen (Baker, 1998).

Baker och Johnson (1998) och ten Have (2004) menar att vi lever i ett intervjusamhälle och att forskningsintervjuer har vissa likheter med professionella elev-, patient- och klientintervjuer. ten Have (2004) förtydligar likheterna genom att beskriva att vid examinationer blir elever bedömda utifrån deras förmågor att svara på frågor, vid polisförhör bedöms den åtalades svar i ljuset av tillgänglig information, och i anställningsintervjuer uppmanas den arbetssökande att producera information om sig själv. Vidare hålls patienter ansvariga för att vara goda patienter (eng. good patients) i relation till att de bör ta hand om sin hälsa och följa doktorns ordination (ibid., s. 57). Det innebär i sin tur att intervjuer omfattar inbäddade moraliska värderingar med implikationer och konsekvenser för den intervjuade (ten Have, 2004). När intervjuaren ställer sina frågor utifrån neutrala utgångspunkter och intar en professionell hållning, står ofta mycket mera på spel för de intervjuade på ett personligt plan. De intervjuade kan till och med uppfatta sig som förhörda under en intervju och att de måste stå till svars och förklara sina aktiviteter som ansvarsfulla personer. Dessutom kan de söka stöd för sin åsikt eller synsätt hos intervjuaren. Som de empiriska kapitlen 4 och 5 kommer att visa innebar ett deltagande i forskningsintervjuerna också ett identitets- och kategoriseringsarbete med moraliska dimensioner för de intervjuade.

## *Analys av kategoriseringsarbete i intervjuerna*

I analysen av intervjuerna fokuserar jag på språk och samspel mellan intervjuaren och den intervjuade inom ramen för intervjun (se Baker 1998; Danby och Farrell, 2004; Hall, Sarangi och Slembrouck, 1997, 1999; Hester och Francis, 1994; Watson och Weinberg, 1982; Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). När jag analyserade de transkriberade intervjuerna fann jag att deltagarna var engagerade i ett identitets- och kategoriseringsarbete i interaktion med mig. För att analysera interaktionen och deltagarnas beskrivningar som ett redskap för att peka på sociala kategoriseringar i intervjuerna, utgår jag från Baker (1998). För det första förstås intervjun som en samspelsaktivitet, där deltagarna använder sin kulturella kunskap om hur någon ur en viss kategori vanligtvis samtalar. Den intervjuade och intervjuaren betraktas som kompetenta att analysera

pågående interaktion. För det andra betraktas frågor som en central del av data och kan inte anses som neutrala invitationer till att samtala. Istället formar sättet att ställa frågor den kategoritillhörighet som de tillfrågade talar utifrån. För det tredje behandlas intervjusvar som förklaringar och beskrivningar istället för neutrala återgivningar av fakta (Baker, 1998). Den intervjuade är involverad i att beskriva och förklara aktiviteter som kan kopplas till olika social kategorier (t.ex. ”elev”, ”förälder”, ”pedagog” och ”klasslärare”). I arbetet med att förklara och beskriva genererar både intervjuaren och den intervjuade versioner av verkligheten som i sin tur pekar på sociala kategoriseringar och aktiviteter. Vidare betraktas deltagarnas arbete med kategorier och aktiviteter som versioner av en viss moralisk ordning (Jayyusi, 1984). Som jag tidigare redogjort för i kapitel 1 är beskrivningar av den sociala världen, så fort de har uttalats, en byggsten av det som beskrivs (Duranti och Goodwin, 1992; Heritage, 1984; Mehan och Wood, 1975). När deltagarna beskriver sig själva och andra skapar de samtidigt reflexivt något i interaktionen och utför något i det fortsatta samspelet (Duranti och Goodwin, 1992; Heritage, 1984; Hester och Eglin, 1997; Mehan och Wood, 1975). Beskrivningar och kategoriseringar är något människor gör i samtal när de utför en viss social aktivitet, t.ex. att övertala, fördela ansvar och anklaga (Baker, 1998; Hester, 1992; Jayyusi, 1984). I intervjumaterialet framgår att en elev t.ex. kan beskrivas som ”ilsken”, ”yr”, ”rädd”, ”far runt”. Beskrivningarna av eleverna pekar i sin tur på sociala kategoriseringar som t.ex. ”ADHD”, ”Asperger”, ”deprimerad” elev, elev med ”ångest”, elev med socialt utsatt livssituation, o.s.v. Däremot framträder sociala kategorier som ”elev i särskild undervisningsgrupp”, ”förälder”, ”pedagog”, ”klasslärare” och ”intervjuare” som mer implicita och inbäddade i interaktionen. Det betyder att inte alla sociala kategorier uttalas explicit utan att vissa förekommer mer i förbigående.

I mina analyser av intervjuerna med deltagarna använder jag en förenklad from av konversationsanalys (Hutchby och Wooffitt, 1998) för att på så vis fånga in hur mina frågor förstås av deltagarna och vad mina uttalande åstadkommer i interaktionen. Det innebär att jag analyserar hur deltagarna svarar och positionerar sig i relation till mina intervjufrågor. Vidare analyserar jag intervjusamtalen utifrån hur samtal vanligtvis genomförs t.ex. frågor följs oftast av ett svar (eng. adjacency pairs). Eftersom samtalandet betraktas som en social aktivitet får det konsekvenser för kategoriseringsarbetet. I kategoriseringsanalyser av intervjuerna utgår jag från Bakers (2000) olika analyssteg. Först identifierar jag de sociala kategorier som deltagarna pekar på och bygger upp med beskrivningar. Både de sociala kategorier som explicit uttalas och de som är implicit inbäddade och tas för givet av deltagarna. För det andra tittar jag efter hur kvaliteter,

egenskaper och aktiviteter tillskrivs kategorin. Dessutom letar jag efter hur kategorier är relaterade till beskrivningar av aktiviteter. Deltagarnas kategoriseringar är beroende av det som sker i interaktioner i intervjusituationer (Baker, 1998). Det betyder att föregående talares produktion av ett uttalande samspelar med nästa talares kategoriseringsarbete (Baker, 1998; Hutchby och Wooffitt, 1998). Jag har också strävat efter att belysa hur samtalet är organiserat utifrån hur eleverna deltar aktivt och gör motstånd till att bli kategoriserade i intervjuer med mig (Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995).

### *Analys av diskurser i intervjuerna*

För att förstå det vidare sociala, kulturella och historiska sammanhang som verksamheten i den särskilda undervisningsgruppen är en del av, har jag valt att belysa de diskurser som pedagogerna länkar till i sina beskrivningar av eleverna. I forskningsintervjuerna (se kapitel 5) drar pedagogerna i sina beskrivningar av eleverna nytta av olika vetenskapliga diskurser för att skapa mening och förstå eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Med diskurser avses de sociala och samhälleliga betydelser som pedagogerna knyter till vad som anses vara elevernas skolsvårigheter. För att förstå och belysa pedagogernas användande av diskurser använder jag mig av diskursiv psykologi (se Wetherell och Potter, 1988, 1992; Gee, 2005). För att synliggöra de olika diskurserna som pedagogerna länkar till i sina beskrivningar av eleverna har jag tematiserat diskurserna. Som kommer att framgå i kapitel 5 länkar pedagogerna sina beskrivningar av elevernas skolsvårigheter till flera olika diskurser bl.a. till en psykologisk diskurs, en socialpsykologisk diskurs, en pedagogisk/moralisk diskurs och en medicinsk diskurs när de beskriver pojkarnas skolsvårigheter och det som händer i den särskilda undervisningsgruppen.

## Videoinspelningar

För att studera hur skolsvårigheter beskrivs av deltagarna i skolans vardagspraktik har jag studerat en schemalagd utvärderingsaktivitet som dagligen sker inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen. Utvärderingar av elevernas beteende i skolan ingår i ett block av utvärderingsaktiviteter, som avslutar skoldagen för eleverna. Inom ramen för utvärderingsblocket genomförs först en aktivitet som deltagarna benämner ”smile” där eleverna utvärderar problematiska beteenden under skoldagen. Därefter följer ytterligare en utvärderingsaktivitet som benämns ”dagens ros”, där

eleverna utvärderar det som anses som positiva beteenden under skoldagen. Utvärderingsblocket med ”smile” och ”dagens ros” är placerat näst sist på skoldagen, innan eleverna och pedagogerna tar farväl för dagen. Som jag tidigare beskrivit har jag valt att närmare analysera utvärderingsaktiviteten ”smile” (se kapitel 6) då jag fann att beskrivningar av vad som utgör elevernas skolsvårigheter var centrala återkommande aktiviteter i den vardagliga verksamheten.

Jag har videoinspelat 13 tillfällen av utvärderingsaktiviteten ”smile”. ”Smile” pågick cirka 25 minuter och genomfördes i det stora arbetsrummet i gruppens lokaler på en specifik plats i rummet. Vid den speciella platsen, som benämns ”smileplatsen”, fanns fem stolar, en till varje elev, placerade i en halvcirkel framför en vägg (se kapitel 3, figur 2, s. 54, och kapitel 6, figur 5, s. 141). Under själva videoinspelningen *höll jag mig bakom kameran* och strävade efter att inte störa elevernas och pedagogernas aktivitet. I ett inledningsskede av videoinspelningarna var eleverna nyfikna på kameran och fick själva prova att filma. När elevernas nyfikenhet lagt sig var det mer sällan som de uppmärksammade videokameran. Ibland uppmärksammade eleverna kameran före och efter utvärderingsaktiviteten. Med Durantis (1997, s. 118) ord hade pojkarna ”obvious camera behaviours”, vilket innebar att de stirrade in i kameran, gjorde miner och vinkade in i kameran när de passerade mig på väg till och från utvärderingsplatsen. Eleverna orienterade sig dock inte till kameran under pågående skolaktivitet. I likhet med Duranti (1997) fann jag att deltagarna var engagerade i sina egna sociala vardagsaktiviteter och använde samma kommunikativa resurser oberoende av forskarens och videokamerans närvaro (se också Čekaitė, 2006; Cromdal, 2000; Evaldsson, 2003a, b, c; Tholander, 2002).

Videoinspelningen har gjort det möjligt för mig att notera icke verbala aktiviteter som gester, blickar och kroppspositioner, att någon vänder sig bort eller böjer ner huvudet som en ”tyst” respons. Jag har dock inte använt videon för att i detalj analysera samspel mellan gester, tal och blickar. Snarare har jag använt video för att få visuell hjälp att separera de åtta deltagarnas (elevers och pedagogers) röster och kroppspositioner i analyserna. I videoinspelningarna har jag också kunnat se, om eleverna lämnade utvärderingsplatsen, vilket jag inte hade kunnat uppfatta med endast ljudinspelning.

## *Analys av kategoriseringsarbete i den videoinspelade utvärderingsaktiviteten*

För att analysera utvärderingsaktiviteterna ”smile” använder jag mig av en analys med etnometodologiska utgångspunkter, liknande den jag använder vid intervjuanalyserna (Baker, 1998; Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995; Wooffitt, 1992). Jag studerar interaktionen mellan såväl eleverna som eleverna och pedagogerna. I fokus är deltagarnas (elevers och pedagogers) beskrivningar och kategoriseringsarbete (Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). Antaki och Widdicombe (1998, s. 2) understryker att beskrivningar bygger upp sociala kategoriseringar och förhandlas därmed fram kollektivt i samtal. De menar vidare att beskrivningar och kategoriseringar inte kan förstås oberoende av deltagarna, aktivitet och sammanhang (se också Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). Därmed anser jag i likhet med Baker (1998) och Sacks (1992) att beskrivningar är resurser som elever och pedagoger använder för att göra något i samtalet. I utvärderingssamtalen i min studie kan till exempel deltagarna beskriva sig själva och andra för att fördela ansvar, tillskriva eller tillskrivas sociala kategorier, göra motstånd mot och tillbakavisa kategoriseringar (se Widdicombe, 1998; Widdicombe and Wooffitt, 1995).

Videoinspelningarna har givit mig möjligheter att dokumentera interaktionen mellan eleverna och mellan eleverna och pedagogerna i en vardaglig skolaktivitet som utvärderingsaktiviteten. Inspelningarna innebär att andra forskare också kan studera interaktionerna för att säkerställa eller belysa andra aspekter än vad jag funnit i mina analyser (se Cromdal, 2000).

## *Transkriptioner*

Det transkriptionssystem jag använder är en förenklad variant av det system som används inom konversationsanalys (CA) (se Sacks, Schegloff och Jefferson, 1974).

| | |
|---|---|
| JESPER | Hög talstyrka. |
| Jesper | Betoning. |
| °Jesper° | Tyst tal eller viskning. |
| *hej* | Tal med skratt i rösten. |
| ”nej nej” | Citerar eller återger tal. |
| O:::rd | Utdraget ljud. |
| Or- | Avbrutet ord. |
| ? | Frågeintonation. |
| ((läser)) | Författarens förtydligande eller beskrivning av icke verbal kommunikation. |
| (.) | Kort hörbar paus. |
| (2s) | Längre tystnad angivet i sekunder. |
| (x) (xx) | Ohörbart ord eller flera ord. |
| [jag satt] | Överlappande tal. |

Samtliga transkriptioner i detta arbeta är ordagranna, det innebär att alla upprepningar, stakningar och eventuella felsägningar återges i skriftlig form (Linell, 1994). Transkriptionerna är skriftspråkanpassade. Varje rad, har försetts med en siffra för att i analysen kunna identifiera de yttranden som avses. Alla namn utom forskarens är fiktiva.

*Kapitel 3*

# Särskiljning och osynliggörande i vardaglig skolverksamhet

## Inkludering och exkludering som social praktik

Detta kapitel handlar om skolans sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen (SUG). Jag kommer att beskriva hur den särskilda undervisningsgruppen etablerats och hur den organiseras och samordnas lokalt i skolan, samt vilka processer som framträder i vardagen för eleverna. För att förstå etablerandet och organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen i ett vidare skolsammanhang använder jag litteratur och termer som tar upp inkluderande och exkluderande processer på olika nivåer i skolan. Centrala frågor är: Hur ser inkludering och exkludering ut i vardagspraktiken för eleverna, på olika nivåer i skolans sammanhang? Hur etableras och samordnas den särskilda undervisningsgruppen på olika nivåer i skolans vardagspraktik? Hur deltar eleverna i skolans inkluderande och exkluderande processer? Finns det likheter och skillnader i inkludering samt exkludering på olika nivåer?

Begreppen inkludering och exkludering är ideologiska begrepp och låter sig inte så lätt omsättas för att förstå skolans ordnande av elever i en särskild undervisningsgrupp. Inkludering är ett eftersträvansvärt ideal idag och politiskt korrekt. Begreppet inkludering försöker i någon teoretisk mening fånga in aspekter av praktiker för ordnande av elever som inte passar in i ordinarie klassrum i dagens skola. Dyson och Millward (2000) och Nilholm (2006) menar att om begreppet inkludering problematiseras i relation till vad det betyder konkret i olika skolsammanhang finns grundläggande distinktioner. En svagare form av inkludering betyder att en skola har inkludering som ideal, vilket anses eftersträvansvärt. Den svagare formen av inkluderingen, skiljer sig från den traditionellt segregerade formen och förespråkar inte total segregering av elever i behov av särskilt stöd. I den svagare formen av inkludering ses ofta inkludering som en process som utvecklas över tid. Vidare betonas att det inte är möjligt att alla

elever kan passa in skolans ordinarie verksamhet. Svag inkludering är den dominerande ideologin i västerlandet idag, även om omfattningen av särlösningar skiljer mellan länder (Carlsson och Nilholm, 2004, s. 81). I Sverige finns flera former av särlösningar, vilka har tenderat att öka till antalet (Haug, 1998; Heimdahl Mattson, 2007; Persson, 1997; Skolverket, 1996, 1998; SOU 1998:31; SOU 1998:66). Skollagen medger att skolor kan skapa särskilda undervisningsgrupper (SFS 1997:599; SOU 1998:66). I praktiken finns särskilda undervisningsgrupper t.ex. för elever med ADHD (Hjörne, 2004, 2006) och för elever med Aspergers syndrom (Hellberg, 2007). Särskolan är även fortfarande en speciell skolform för utvecklingsstörda elever (se t.ex. Molin, 2004; SOU 2003:35).

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen i min studie kan sägas delta i skolans inkluderande och exkluderande praktiker. På skolan är de på ett sätt inkluderade med andra elever, samtidigt är de avskilda och särskilda i ett eget hus på skolans område. För att belysa skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen och elevernas deltagande i verksamheten har jag valt att synliggöra dilemman på olika nivåer i skolans vardagspraktik i relation till inkluderande och exkluderande processer (Dyson och Millward, 2000; Nilholm, 2006). I analyserna avser jag att titta på skolans dilemma att hantera och organisera elever som inte passar in i den ordinarie skolan, och hur det tar sig uttryck i skolans vardagspraktik på olika nivåer. Jag analyserar lokala dilemman av inkludering och exkludering i skolan och vidare betraktar jag eleverna som sociala aktörer i den särskilda undervisningsgruppens vardagspraktik (Hutchby och Moran-Ellis, 1998). I den empiriska delen framkommer att eleverna deltar aktivt i skolans komplexa organisering av inkluderande och särskiljande processer. Pojkarnas deltagande i skolaktiviteter är inte på förhand givet utan etableras tillsammans av kommun, skola, pedagoger och elever. Jag har valt att titta på lokala dilemman på fyra olika nivåer i skolans vardagspraktik. De nivåer jag valt att studera är: 1) den särskilda undervisningsgruppens geografiska placering och fysiska skolmiljö, 2) beskrivningar av eleverna på en administrativ nivå i kommunens och skolans dokument/bilder, 3) elevernas deltagande med skolans övriga elever, lärare och skolans ordinarie verksamheter samt 4) elevernas deltagande i verksamhet i den särskilda undervisningsgruppen.

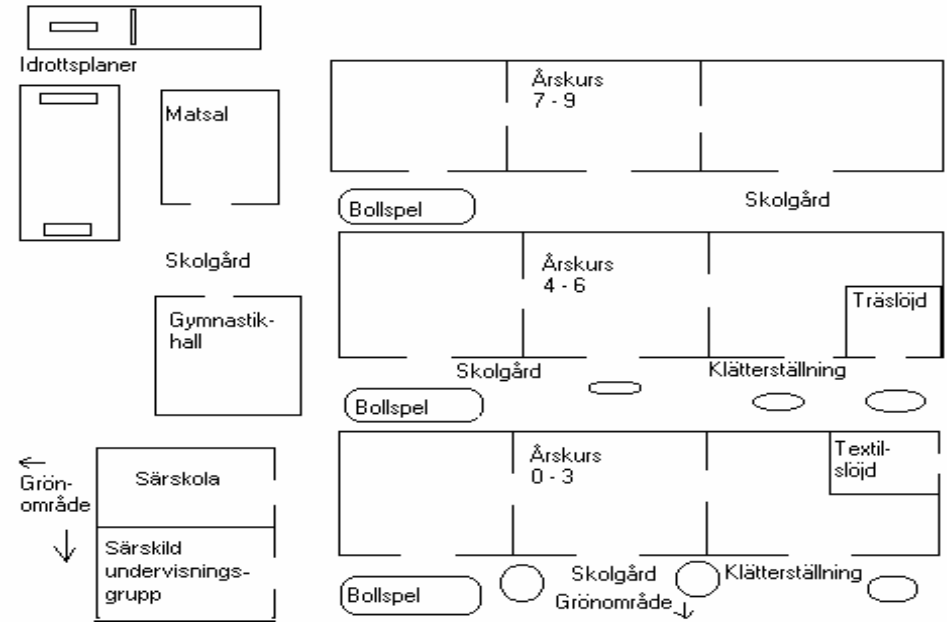
## *Elevernas geografiska placering i skolan*

I det här avsnittet belyser jag elevernas geografiska och fysiska placering i skolan. Jag tar även upp den särskilda undervisningsgruppens lokaler, klassrumsmiljö, möblering och elevernas placeringar i rummen.

## *Skolområdet och den särskilda undervisningsgruppens geografiska placering*

Den särskilda undervisningsgruppen (SUG) finns på skolans område och är geografiskt placerad i en byggnad i ena hörnet av skolområdet (se figur 1). Det betyder att pojkarna i SUG finns på samma skola som de andra eleverna, men har ett eget skolhus. Den särskilda undervisningsgruppen delar byggnad med tre särskoleklasser och eleverna delar skolgård med en förskoleklass, årskurs ett till tre och särskoleklasserna.

Pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen delar också lokaler och områden med de andra eleverna på skolan. Idrottsplanerna används av årskurs ett till sex respektive elever från årskurs sju, åtta och nio. Dessutom delar pojkarna i SUG gymnastiksal, slöjdsal och skolgård med de andra eleverna på skolan. Detta gör att eleverna umgås med andra elever som geografiskt har tillgång till samma skolgård på rasterna.




**Figur 1 Skiss över skolområdet och den särskilda undervisningsgruppens geografiska placering**

Pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen har också en egen matsal som de delar med en förskoleklass. Eleverna hämtar maten i samma matsal som de andra eleverna, men äter avskilt i ett rum innanför den stora mat-

salen. Till skillnad från förskoleklassen är eleverna i den särskilda undervisningsgruppen avskilt placerade från varandra vid två olika bord. Pedagogerna bestämmer elevernas placering. Vid det ”lilla bordet” sitter två pojkar och en pedagog och vid det ”stora bordet” sitter tre elever och två pedagoger.

Att pojkarna är fysiskt avskilda och placerade i en särskild matsal är något som andra elever på skolan också noterade. På skolgården frågade jag en elev i årskurs ett om han kände till den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 1** (Fältanteckning 020204)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Elev: | Dom äter inte där vi äter |
| 2 | Yvonne: | Var äter dom då? |
| 3 | Elev: | Dom äter innanför oss, varför gör dom det? |

Exemplet visar att eleven använder placeringen i matsalen för att beskriva och identifiera den särskilda gruppen (SUG). Att eleven frågar mig ”varför gör dom det?” visar på att han inte känner till orsaken till elevernas särskilda placering.

I exemplet nedan förklarar pedagogerna för eleverna i den särskilda undervisningsgruppen varför de är placerade i en särskild matsal.

**Exempel 2** (Videoinspelning 1 020416)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | PEDAGOG: | det är mycket lättare att prata med varandra |
| 2 | | när vi sitter där inne ((avser den särskilda |
| 3 | | matsalen)) |
| 4 | Elev 1: | ja man hör nästan ingenting |
| 5 | PEDAGOG: | nej (.) och det är viktigt för er att veta hur |
| 6 | | man äter fint ((utesluter 3 rader)) sedan när |
| 7 | | ni blir bortbjudna (.) eller någonting sådant |
| 8 | | (.) är det ganska skönt att veta (.) hur man |
| 9 | | ska äta med kniv och gaffel (.) och [att man |
| 10 | | använder] |
| 11 | Elev 2: | [hos oss har vi] |
| 12 | PEDAGOG: | [och att man tackar] |
| 13 | Elev 2: | hemma hos oss har vi fyra gafflar |
| 14 | PEDAGOG: | jo (.) vi tränar oss varje dag |
| 15 | Elev 2: | hemma hos oss har vi fyra gafflar |
| 16 | PEDAGOG: | fyra gafflar? |

```
17   Elev 2:    ja (.) två knivar och två gafflar (.) till
18              efterrätten
19   PEDAGOG:   ja (.) just det (2s) nu har ju inte vi
20              efterrätt så ofta (.) så det kan vi ju inte
21              träna oss på (.) en del kanske kan det redan
22              innan (8s) men det är bra att träna varje dag
23   Elev 2:    och ibland när vi har bjudning (.) så har vi
24              sex (.) först skedarna till soppan
```

Som framgår av exemplet uttrycker pedagogen fördelar med elevernas placering i den särskilda matsalen (rad 1-3). Pedagogen lyfter fram pedagogiska mål med att eleverna äter i den särskilda matsalen och att de dagligen behöver träna på att äta fint, ”med kniv och gaffel” och ”att man tackar”. En elev uppfattar uttalandet som en kritik och invänder med en detaljerad beskrivning ”hemma hos oss har vi fyra gafflar”, ”ja (.) två knivar och två gafflar (.) till efterrätten”, ”ibland när vi har bjudning” och ”först skedarna till soppan”.

### Svårigheter att hitta till den särskilda undervisningsgruppens lokaler

Eftersom det inte finns namnskyltar som visar var gruppen är geografiskt placerad, är det svårt att hitta till den särskilda undervisningsgruppen (SUG) på skolans område. Att det är svårt att hitta till gruppen upptäckte jag min första dag i skolan. Vid skolans informationstavla och områdesbeskrivning finns inte den särskilda undervisningsgruppen beskriven. På informationstavlan finns namn utsatta på de andra skolbyggnaderna och olika skolklassers placering.

Alla skolbyggnader, förutom den särskilda undervisningsgruppen, har också en namnskylt uppsatt utanför sin entrédörr. Det finns även en skylt som anger särskola vid entrédörren för särskoleelevernas del av byggnaden. Likaså har alla klasser, förutom den särskilda undervisningsgruppen, en skylt och ett klassfoto uppsatt utanför respektive klassrum där det går att se vilken klass som finns i klassrummet. Den särskilda undervisningsgruppen har ingen skylt eller klassfoto som talar om att de finns i huset och i klassrumslokalerna. Det är först i den särskilda undervisningsgruppens korridor som namn finns vid elevernas klädkrokar. Svårigheterna med att hitta till den särskilda undervisningsgruppen och deras lokaler blev också tydligt för en av eleverna under hans första skoldag i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 3** (Intervju elev 020502)

```
1   Yvonne:   fick du gå hit och titta först då eller? (.) hur
2             gjorde- (.) hur gjorde?
3   Elev:     ja första- (.) nej- (.) ja- (.) första dagen gick
4             jag hit (.) då visste jag knappast var det var
5             (.) först gick jag fel (.) sedan- (.) sedan gick
6             jag rätt
```

Det faktum att skyltar saknas, liksom all annan information om den särskilda undervisningsgruppens geografiska placering, kan tolkas som att den särskilda undervisningsgruppen inte bör synas på skolan. Verksamhetens osynlighet på skolan kan delvis förstås utifrån dilemmat att inte explicit vilja särskilja och peka ut elever. Samtidigt måste skolan hantera de eleverna som inte passar in i den ordinarie verksamheten. Sett utifrån pojkarnas perspektiv kan den geografiska osynligheten tolkas som att den verksamhet som eleverna går i är mindre värd och inte bör synas på skolan.

## Elevernas lokaler, klassrumsmiljö och placering i klassrummen

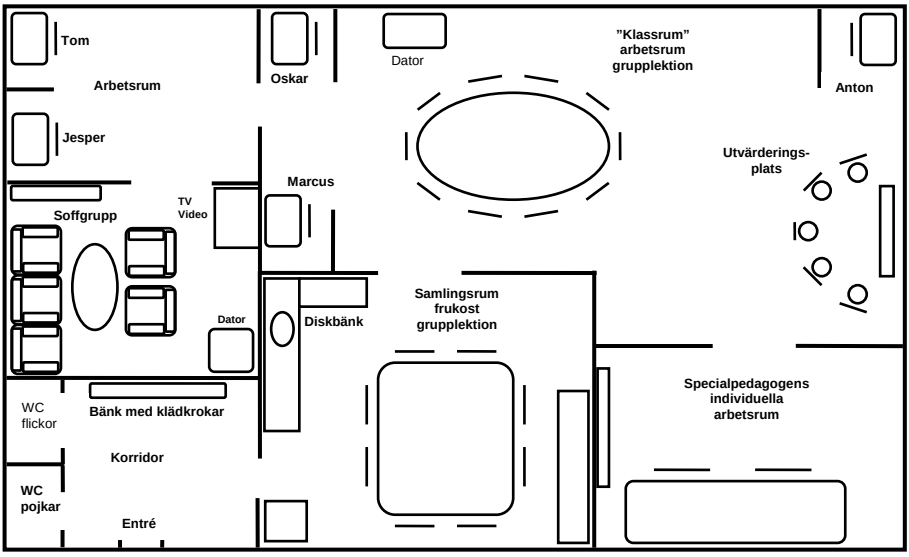
Den särskilda undervisningsgruppen (SUG) har lokaler för sig själva och en egen entré som går direkt in från skolgården (se figur 2, s. 54). Gruppens lokaler består av en korridor i direkt anslutning till entrédörren. Till höger i korridoren finns en dörr som leder in till den särskilda undervisningsgruppens andra lokaler. Dörren till lokalerna hålls låst under raster. Endast pedagogerna har tillgång till lokalernas nyckel, och lokalerna öppnas inför varje lektion. Eleverna samlas ofta i korridoren inför lektioner och väntar på att pedagogerna ska öppna dörren till lokalerna. Utmed väggen i korridoren finns en bänk för pojkarna att sitta på och ovanför bänken finns 30 krokar. Pojkarna använder varsin krok till att hänga sina ytterkläder på. Precis som andra elever gör på skolan, så förvarar pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen sina lek- och spelutrustningar i korridoren utanför klassrummet.

Den särskilda undervisningsgruppens lokaler är annorlunda i jämförelse med andra klassrum på skolan. Lokalerna har mer av en fritids- och hemliknande miljö och är dimensionerad för ett större antal elever än eleverna i den särskilda gruppen. Den särskilda undervisningsgruppens lokaler används också som fritidsverksamhet på eftermiddagarna av andra elever. Innanför dörren till den särskilda undervisningsgruppens lokaler finns ett samlings- och grupprum, som har kyl, frysskåp, spisplattor, diskbänk, arbetsbänkar, kaffe- och vattenkokare. Dessutom finns ett bord med duk och åtta stolar i mitten av rummet. Den hemlika miljön gör det ibland svårt för eleverna att benämna rummen i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 4** (Ljudband 020418)

1 Yvonne: att du gick ut hit i köket?
2 Elev: vilket kök? (.) det är inget kök
3 Yvonne: vad kallar du det här rummet?
4 Elev: jag vet inte säger jag

I mitten står ett stort bord med tio stolar. Det stora bordet används endast av pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen och av skolans fritidsverksamhet. Rummet har några inslag som gör att det liknar ett ordinärt klassrum, t.ex. whiteboard tavla, världskartor och overheadapparat. I rummet har tre av eleverna sina individuella arbetsplatser, vilka är placerade utmed väggarna. Vidare finns en dator och bokhyllor med arbetsmaterial i rummet. Rummet används dagligen för utvärderingsaktiviteterna ”smile” och ”dagens ros” (se s. 75 och kapitel 6). Innanför det större arbetsrummet finns ett mindre arbetsrum där två av de andra eleverna har sina individuella arbetsplatser. Ett rum med soffa, bord, fåtöljer, bokhyllor, TV och video, fungerar som samlingsrum. Förutom dessa lokaler har specialpedagogen ett eget rum för individuell undervisning med enskilda elever. Den hemlika miljön i den särskilda undervisningsgruppen skiljer sig från de andra skolsalarna på skolan.




**Figur 2 Skiss över elevernas lokaler, klassrumsmiljö och placering i rummen**

I det större klassrummet finns tre individuella arbetsplatser och i den mindre lokalen har två av eleverna sina arbetsplatser. Vid varje enskild arbetsplats är pojkarnas arbetsbord placerade mot väggen och platsen avskärmas med en flyttbar skärm. Skärmarna har en höjd så att pojkarna sittande inte kan titta över kanten på sina klasskamrater och deras arbetsplatser. Personalen bestämmer elevernas individuella placering i rummet, vilken arbetsplats de ska ha och i vilket rum de ska sitta. De fem eleverna har ett begränsat socialt utbyte med varandra när de vistas i gruppens lokaler. De är fysiskt separerade från varandra och sitter bakom skärmar vända med ansiktena mot väggen.

Trots att eleverna sitter särskiljda från varandra i arbetsrummet samspelar och tänjer pojkarna ständigt på gränserna för vad som är tillåtet och skapar möjligheter till samspel och delaktighet med både kamrater och personal. Ständigt tittar eleverna fram bakom sina skärmar eller ställer sig på sina stolar för att se över skärmarna. De söker kontakt med de andra eleverna i gruppen, ropar efter pedagogerna för att få hjälp med uppgifter eller för sällskap. På så vis gör sig eleverna ideligen synliga bakom skärmarna i rummet och blir socialt delaktiga trots fysiska gränser som skärmar och delade rum.

Min beskrivning av hur den särskilda undervisningsgruppen (SUG) är placerad på skolan pekar på att idéer om inkludering och exkludering samsas på skolan. Gruppen är geografiskt placerad på skolan så att den är både nära och långt ifrån andra verksamheter. Dessutom har pojkarna tillträde till vissa gemensamma lokaler och skolområden där andra elever befinner sig. Eleverna i SUG är inte bara särskilda från de andra eleverna på skolan utan är också fysiskt skilda från varandra i den egna byggnaden. Den särskilda undervisningsgruppens lokaler och möblering är ordnad så att eleverna sitter avskärmade från varandra. Hur ser då inkludering respektive särskiljande ut i andra sammanhang? Jag skall nu övergå till att titta närmare på skolans administrativa nivå.

## *Beskrivningar av eleverna i kommunens och skolans dokument*

I detta avsnitt diskuterar jag den särskilda undervisningsgruppen i en vidare kontext. Jag är intresserad av hur eleverna beskrivs i kommunens dokument och i skolans dokument/bilder. På vilket sätt blir då inkludering och särskiljning av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen tydliga i kommunens dokument?

## Kommunens centrala skoldokument

I kommunens centrala skoldokument finns inte den särskilda undervisningsgruppen (SUG) beskriven som en egen grupp, utan eleverna i SUG framställs som ingående i den ordinarie skolverksamheten i kommunen. I en gruppintervju med två chefer för skola och utbildning inom kommunen, framgick att det inte fanns några särskilda dokument eller verksamhetskontrakt för den särskilda undervisningsgruppen. Däremot fanns beskrivningar och verksamhetskontrakt för särskilda undervisningsgrupper omfattande elever med handikapp.

**Exempel 5** (Intervju med skolförvaltningschefer 020618)

```
1   Chef:   dom är knutna till oss i alla fall (.) Asperger (.)
2           teckengrupp (.) språkgrupp (.) särskola (.) och
3           skoldaghem (.) ja alla måste jobba efter läroplanen
4           (.) men så finns det ju tillägg då (.) det här som
5           jag sa (.) att vi skriver kontrakt med- (.) dom som
6           är kommunövergripande (.) och som förvaltningen har
7           koll på (.) dom grupperna- (.) alla dom skriver ju
8           vi ett kontrakt med (.) där det också står vad som
9           förväntas utav dom
```

Kommunens skolförvaltningschefer beskriver att den särskilda undervisningsgruppen inte är reglerad på central kommunal nivå som andra särskilda undervisningsgrupper för handikappade elever. I intervjun förklarar cheferna på kommunen att den särskilda undervisningsgruppen sköts lokalt på skolan.

**Exempel 6** (Intervju med skolförvaltningschefer 020618)

```
1   Chef:   det är ju alltså rektorerna- (.) har ju ett uppdrag
2           att organisera verksamheten (.) och det här kan ju
3           vara ett sätt att organisera inom de ramar som man
4           har (.) om man tycker att det är bra
```

Som framgår av utdraget organiseras den särskilda undervisningsgruppen i min studie lokalt på skolan och inrättandet av gruppen har initierats av rektorn på skolan. Det innebär i sin tur att i kommunens dokument existerar inte pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen, utan de återfinns tillsammans med andra elever i ordinära skolklasser. Detta trots att gruppen finns som en särskild grupp på skolan och skolan anser att eleverna har behov av särskilt stöd.

Vad betyder det då att skolans verksamhet med den särskilda undervisningsgruppen inte är reglerad av kommunen? På ett plan innebär det att

skolans verksamhet med den särskilda undervisningsgruppen är osynlig för kommunens skolförvaltningschefer. De skolsvårigheter och de behov av särskilt stöd som eleverna har är inte synliga i kommunen. Vidare betyder det att kommunen inte har insyn i eller reglerar verksamheten genom att genomföra målbeskrivningar och utvärderingar, vilket de gör för andra elever i särskilda undervisningsgrupper, t.ex. elever med diagnosen Aspergers syndrom, utvecklingsstörning, samt döva och hörselskadade elever.

Hur kommer det då sig att pojkarna inte är synliga centralt i kommunen men synliga lokalt på skolan som en grupp elever med särskild placering? En förklaring är att eleverna i SUG tillhör en svårdefinierad elevgrupp (Nilholm, 2003) och att de inte så enkelt kan identifieras och kategoriseras i på förhand definierade kategorier som medicinska handikapp. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen i min studie, har inte specifika handikapp utan anses ha olika skolsvårigheter. De tillhör inte heller någon administrativ kategori som finns centralt på kommunen. Istället har pojkarna definierats och kategoriserats som elever i en särskild undervisningsgrupp lokalt på skolan, i syfte att lösa lokala problem i skolans verksamhet.

I kommunens dokument beskrivs pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen som alla andra elever, vilket som framgått, är en märkbar skillnad mellan hur elever med handikapp hanteras på kommunal nivå och i skolans lokala verksamhet.

## Skolans lokala dokument och bilder

Även i lokala skoldokument och bilder blandas och samordnas eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) med skolans övriga elever. Pojkarna presenteras med övriga elever på skolan i klasslistor och på foton i skolkatalogen. Detta skiljer sig ifrån särskoleleverna i skolan, vilka framställs som en egen grupp i skolkatalogen och på klasslistorna. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är presenterade i klasslistor och på skolfoton tillsammans med den klass de gick i innan de kom till gruppen, vilket kan vara upp till tre år efter att de lämnat klassen. Likaså kan pojkarna vara representerade som medlemmar i en klass på en klasslista och fotograferade med andra elever i klassen även om de aldrig har gått i klassen, utan i en annan klass. Eleverna i SUG är dessutom med på de klassfoton som är uppsatta utanför ursprungsklassens dörr, trots att de inte deltar i några lektioner längre. En av eleverna gjorde mig uppmärksam på att han var fotograferad tillsammans med sina kamrater i ursprungsklassen. Klassfotot var placerat utanför dörren till pojkens tidigare klassrum, fast att han sedan två år tillbaka gick i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 7** (Fältanteckning 020315)

```
1     Elev:     Här är mitt gamla klassrum ((pekar på sitt gam-
2               la klassrum))
3     Yvonne:   Var satt du?
4     Elev:     Där, och här är jag med på bild ((pekar på ett
5               klassfoto bredvid klassrumsdörren))
```

Pojken i exemplet visar upp sitt gamla klassrum och pekar ut sin tidigare plats. Dessutom tar han upp att han fortfarande finns med på klassfotot. På så vis orienterar sig pojken mot det han tidigare varit med om på skolan.

Skolans ambition att inte peka ut eleverna i SUG kan relateras till att skolans bilder och dokument producerats utifrån en inkluderingsagenda. Alla elever är inkluderade på skolan och ingen är avskilt placerad (se t.ex. Haug, 1998). Det innebär i sin tur ett osynliggörande av de särskiljande praktiker som organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen omfattar, och den typ av skolsvårigheter som eleverna i gruppen anses ha.

Den särskilda undervisningsgruppen finns inte fotograferad eller omnämnd i skolkatalogen eller på klasslistorna som en egen grupp eller klass. Utifrån elevernas perspektiv kan det ses som att det inte är något att vara stolt över att gå i den särskilda undervisningsgruppen. Skolans ambition, att inte peka ut eleverna som skolproblem, leder till ett osynliggörande på skolan av pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen. Den här frågan är naturligtvis mer komplex och måste också förstås i ljuset av att det finns barn som kan uppleva utpekandet som ett stigma (Szőnyi, 2005; Zetterqvist Nelson, 2000).

## Lokala skoldokument

I lokala skoldokument, som kursplaner och arbetsplaner, är den särskilda undervisningsgruppen (SUG) samordnad med de övriga eleverna på skolan. Den särskilda undervisningsgruppen lyfts inte fram som en reglerad grupp på skolan med särskilda mål. Skolans samordning av SUG skiljer sig, som framgått, delvis från skolans särskoleverksamhet som är reglerad av kommunen med verksamhetskontrakt, och lokalt på skolan i kursplaner och arbetsplaner. Eleverna i SUG har ingen kursplan trots att de inte följer skolans kursplaner eller når upp till skolans mål. Ingenstans i skolans lokala dokument framgår det vad eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ska lära sig och vilka mål de ska uppnå.

Den särskilda undervisningsgruppen lyfts inte fram som en särskild grupp elever i skolans centrala och lokala dokument/bilder. Istället framstår pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen som om de vore tillsammans med övriga elever på skolan. Det skiljer dem från särskoleleverna på skolan,

vilka mer lyfts fram som en synlig, särskilt inkluderad, elevgrupp. Det märks genomgående en dubbelhet i skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen. Å ena sidan finns eleverna inkluderade tillsammans med andra elever på skolan. Å andra sidan är de en särskild grupp av elever i relation till de andra eleverna på skolan. Om jag endast hade studerat kommunens dokument och lokala skoldokument samt fotografier, så skulle jag trott att den särskilda undervisningsgruppen inte fanns på skolan. Pojkarna i gruppen marginaliseras och osynliggörs i skolans centrala och lokala dokument/bilder. Ett undantag är skolans åtgärdsprogram där eleverna i SUG framträder som tydliga och väldefinierade.

## Administrativ identifiering i åtgärdsprogram

Det är först i den särskilda undervisningsgruppens (SUG) individuella åtgärdsprogram som eleverna blir synliga. I SIA-utredningens (SOU 1974:53) betänkande aktualiseras begreppet åtgärdsprogram. Åtgärdsprogram syftar till att dels skapa gynnsamma utvecklingsmöjligheter för elever och dels identifiera elevers individuella mål i undervisningen. En viktig utgångspunkt är att eleven själv ska ges en aktiv roll vid analysen av skolsvårigheter i åtgärdsprogrammet. Utformningen av åtgärdsprogrammet ska alltså vara ett lagarbete i vilket eleven själv, föräldrarna och skolan samverkar (SOU 1998:66). I elevernas mappar med åtgärdsprogram finns också tidigare åtgärdsprogram samlade, utredningar från olika yrkesgrupper som t.ex. utlåtande från andra lärare, elevassistenter och psykologer.

I de lokala åtgärdsprogrammen identifieras eleverna genomgående som individer med olika egenskaper, brister och skolsvårigheter. Eleverna tillskrivs beteenden och egenskaper i åtgärdsprogrammens dokument som till exempel ”irriterad”, ”arg”, ”tappar humöret”, ”glad och pigg för det mesta”, ”svårt att skriva”, ”svårt med matematik”, ”får ofta utbrott”, ”dålig koncentration”, ”känner sig störd”, ”protesterar”, ”svårt att ta motgångar”, ”jämför sig med andra”, ”skvallrar”, ”är i obalans”, ”bråkar med kamrater” och ”klagar högljutt”. Elevernas tillskrivna problembeteende är relaterade till såväl deras sociala beteende som till deras skolprestationer. Beskrivningarna identifierar elevernas egenskaper och bygger samtidigt upp deras identiteter som problematiska, i relation till vilka eleverna är och vad de gör i skolan. Man skulle kunna säga att elevernas beskrivna identiteter som problematiska blir topikaliserade och satta på pränt i åtgärdsprogrammen genom att deras egenskaper synliggörs och tillskrivs en administrativ karaktär. Hydén (1999) menar att det moderna samhällets behov av att organisera människors identiteter innebär att det har växt fram en ny typ av identitet, den administrativa och byråkratiska identiteten. Individers administrativa identitet finns i olika former, som till exempel i identitetshand-

lingar, journaler och arkiv. Tideman et al. (2004) tar också upp etablerandet av individens institutionella identitet och att det sker i olika steg. Det första steget handlar om att reducera och standardisera individen till de variabler som faller inom organisationens specialområde.

I elevernas individuella åtgärdsprogram framkommer att den särskilda undervisningsgruppen har egna särskilda dokument vid sidan av skolans ordinära kursplaner och arbetsplaner. Genom åtgärdsprogrammen särskiljs och synliggörs eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Samtidigt som beskrivna problembeteende identifieras, individualiseras och legitimeras. Beskrivningarna av pojkarna i åtgärdsprogrammen fastslår fakta om dem, vilket separeras från elevernas vardagliga interaktioner i klassrumsmiljöer. Jag kommer fortsättningsvis att gå över till elevernas sociala relationer och deltagande med andra elever, lärare och verksamheter på skolan. Hur deltar eleverna i relationer till andra i skolans inkluderande- och särskiljande processer? Hur märks skolans dubbla inställning till den särskilda undervisningsgruppen och elevernas osynlighet i deras egen skolvardag?

## Elevernas relationer till övriga elever, lärare och skolverksamheter

I detta stycke kommer jag att beskriva och diskutera elevernas sociala deltagande med andra elever på skolan. Jag avser att belysa hur eleverna deltar och relaterar till sitt sammanhang som inkluderade respektive särskiljda på skolan. Till att börja med beskriver jag hur pojkarna deltar i relation till övriga elever och deras klasser. Därefter tar jag upp elevernas sociala deltagande med andra elever på skolan under raster.

### *Organisatorisk tillhörighet i två ”klasser”*

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) har organisatorisk delaktighet i två ”klasser”. Dels tillhör de sin ursprungsklass som de en gång särskiljdes ifrån i samband med att deras skolproblematik uppmärksammades. Dels tillhör de den särskilda undervisningsgruppen som de kom till från sin ursprungsklass. Med Molins (2004) tankegångar om inkludering av elever med handikapp i skolan kan tillhörighet i en klass benämnas som en formell tillhörighet, vilket legitimerar delaktighet som sanktionerats av rektor eller pedagoger. Enligt Molin säger den formella tillhörigheten inget om eleven är accepterad i klassen eller om hans/hennes subjektiva

upplevelse av tillhörigheten. I min studie beskriver eleverna sin organisatoriska klasstillhörighet som att de både tillhör sin ursprungsklass och den särskilda undervisningsgruppen. Pojkarna betonar dock att de trots allt tillhör ursprungsklassen. En av eleverna uttrycker sin tillhörighet i skolan enligt följande.

**Exempel 8** (Intervju 020506)

1 Yvonne: vilken klass tillhör du?
2 Elev: 2d
3 Yvonne: 2d?
4 Elev: 2d
5 Yvonne: 2d? (.) inte den särskilda gruppen?
6 Elev: jag tillhör egentligen 2d

På mina frågor upprepar pojken att han tillhör sin ursprungsklass 2d. Indirekt uttrycker pojken att han går i den särskilda undervisningsgruppen fast han egentligen tillhör sin klass. Han har uppfattat sin formella tillhörighet i två olika klassmiljöer, både den särskilda undervisningsgruppen och skolklassen. Elevens uttalande pekar på att hans faktiska tillhörighet är ursprungsklassen som han ”egentligen” tillhör. Pojkens svar visar på medvetenhet om sin skolsituation och den organisatoriska ordningen i skolan. Han refererar till en skola där elevens tillhörighet till den särskilda undervisningsgruppen osynliggörs medan elevens delaktighet i ordinarie skolverksamhet betonas.

Den dubbla klasstillhörigheten betyder att eleverna i SUG har lektioner som slöjd och idrott tillsammans med ursprungsklassen. Det sker även om eleverna inte alls har gått i den tilldelade ursprungsklassen tidigare. En av eleverna i gruppen känner till exempel inte någon klasskamrat i sin ursprungsklass eftersom han inte gått i klassen tidigare. Ett sätt att förstå elevernas dubbla klasstillhörighet och deras fortsatta organisatoriska delaktighet i ursprungsklassen är att skolan orienterar sig mot en inkluderings- och delaktighetsagenda. Den omfattar att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ska återflyttas till sin ursprungsklass.

## Elevernas förhandlingar om deltagande med ursprungsklassen

Inkludering och exkludering görs också gällande i skolvardagen. Eleverna förhandlar ständigt med pedagogerna om att de vill delta i aktiviteter med ursprungsklassen. I exempel 9 framkommer att det trots skolans inkluderingsrutiner kan vara svårt att lösa elevernas delaktighet i praktiken.

```
Exempel 9      (Ljudband 020604)
1    Elev:      vilken är min vanliga klass då? (3s) min stora?
2    PEDAGOG:   nej äh- (.) i nästa menar du?
3    Elev:      ja
4               (9s)
5    PEDAGOG:   nästa år är det så att vi kommer att hitta en
6               bra gymnastikgrupp (.) det är enda gången du
7               kommer att vara med gymn- (.) äh- (.) med
8               klassen
```

I exemplet frågar eleven om sin tillhörighet i en stor klass. Frågan antyder att han uppfattar den särskilda undervisningsgruppen (SUG) som en ovanlig grupp på skolan. Pojken har förstått att han för tillfället inte tillhör någon vanlig, stor klass. Pedagogen bekräftar att pojken inte har någon klasstillhörighet och att hon kommer att ordna det för honom. Det faktum att pojkarna orienterar sig mot skolans organisatoriska ordnande av elever i skolklasser innebär att tillhörigheten uppenbarligen har en betydelse även för eleverna i särskilda undervisningsgruppen, även om den bara sker formellt på pappret. Sett utifrån pedagogens synvinkel så har hon uppenbart en praktisk uppgift att lösa, att ordna en klasstillhörighet till eleven. Exemplet visar på att det trots skolans inkluderingsagenda kan vara svårt för pedagogerna att lösa elevernas formella tillhörighet till en skolklass i praktiken.

Pojkarnas formella tillhörighet i en skolklass innebär inte heller ett villkorslöst deltagande. Eleverna deltar endast med sin ursprungsklass när de har ämnen som slöjd och idrott. Andra gemensamma skolaktiviteter som terminsstart, skolavslutning, konserter, att få prova musikinstrument, ”julpyssel”, idrottsevenemang, utflykter, läger, klassfester och uppträda vid högtider deltar inte eleverna självklart i. Det innebär i sin tur att pojkarna i gruppen förhandlar om att få ytterligare tillfällen till att delta i gemensamma aktiviteter tillsammans med de andra eleverna i ursprungsklassen.

En hel del evenemang som sker på skolan får eleverna reda på genom att de talar med sina gamla klasskamrater eller genom att de får syn på ursprungsklassens schema. Det leder i sin tur till att pojkarna inleder förhandlingar med pedagogerna i SUG om att få delta i andra aktiviteter. I följande samtal har eleven i exemplet fått ursprungsklassens schema av sin pappa. Samtalet mellan pedagogen och eleven utspelar sig när han har slöjd med ursprungsklassen. Pedagogen kommer in i slöjdklassrummet för att se hur det går för pojken på lektionen.

**Exempel 10** (Videoinspelning 0204300:35:12:08)

```
1   Elev:       jag har klassens schema (.) dom får spela
2               brännboll mot 4d
3   PEDAGOG:    jasså
4   Elev:       jag vill också vara med (.) det vill jag
5   PEDAGOG:    du (.) när du har fått deras schema (.) så
6               kommer du att se det dom gör (.) sedan så gör
7               vi massor av roligt också (.) och då tror du
8               att du får vara med på allt det roliga som
9               händer i klassen (.) och allt det roliga som
10              händer i den särskilda gruppen
11  Elev:       får jag det?
12  PEDAGOG:    så fungerar det inte
13  Elev:       men jag vill spela brännboll (.) jag vinner
14              (xx)
15  PEDAGOG:    vissa grejer kan du vara med på (.) men inte
16              allt
```

Eleven i exemplet tar här initiativ till och försöker omförhandla sitt deltagande med ursprungsklassen i samband med en kommande brännbollsmatch. Han använder schemat för att ge tyngd till sin förfrågan. Pedagogen explicitgör sitt perspektiv med reglerna för pojkens deltagande med ursprungsklassen. Hon visar att det finns begränsningar för hans deltagande i gemensamma skolaktiviteter med ursprungsklassen ”så fungerar det inte” (rad 12). Dessutom pekar exemplet på att det är pedagogerna som ytterst bestämmer elevernas deltagande med ursprungsklassen och hon ger endast en vag förklaring till honom. I exemplet framställer pedagogen eleven som en nöjessökare. På vilket sätt elevernas deltagande är begränsat är inte synligt för dem. Trots att pedagogen tydliggör reglerna för att pojken inte kan delta i allt driver han sin förhandling vidare. Han kan hjälpa sin klass att vinna brännbollsmatchen. Exemplet visar hur eleverna själva utforskar, provar och försöker att tänja på gränser för skolans inkluderande och särskiljande praktik.

## Att gå mellan den särskilda undervisningsgruppen och ursprungsklassen

Skolans organisering av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG), med dubbel klasstillhörighet, leder till att pojkarna går mellan den särskilda gruppen och sin ursprungsklass när de ska ha slöjd och idrottslektioner. För att gå till lektioner med ursprungsklassen måste eleverna avbryta pågående lektioner i den särskilda undervisningsgruppen. Pojkarnas tider för idrott och slöjd följer ursprungsklassernas scheman. Det innebär

att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen samordnar sig i tid med ursprungsklasserna. En konsekvens av att pojkarna bryter upp under den särskilda undervisningsgruppens lektioner är att de inte får del av resterande lektionsinnehåll och all information som ges. Eleverna måste också snabbt bryta upp från uppgifter som de arbetar med. En annan konsekvens blir att pojkarna får svårigheter att hålla ordning på tiderna när de ska gå iväg till ursprungsklassen. Eleverna har inte alla tider på sina individuella scheman.

**Exempel 11** (Ljudband 2A 020422)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Oskar: | ANNA (.) ska jag gå till slöjden nu? (2s) ANNA |
| 2 | | (3s) ANNA (2s) ÄR DET SLÖJD? ((ropar högt)) |
| 3 | KARIN: | hon är här inne tror jag ((pekar på rummet bred- |
| 4 | | vid)) |
| 5 | Yvonne: | hon är- (.) hon var där inne någonstans (.) tror |
| 6 | | jag |
| 7 | Elev: | ANNA ÄR DET SLÖJD ((ropar högt)) |
| 8 | PEDAGOG: | JA DET ÄR DET (.) ((ropar högt från rummet bred- |
| 9 | | vid)) (xxx) |
| 10 | Elev: | det är bråttom |

I exemplet ovan frågar eleven om han ska gå till slöjden med sin ursprungsklass. Uppenbarligen känner han inte till det själv, utan utgår ifrån att pedagogen besitter informationen. På så vis kan det sägas att eleverna lämnar över ansvaret till pedagogen för att passa tider, då de själva inte har information om hur deras schema är länkat med ursprungsklassens. Det innebär i sin tur att eleverna får svårt att planera sin tid och måste förlita sig på pedagogerna i SUG, för att veta när de ska gå ifrån den särskilda gruppen till ursprungsklassen.

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen inkluderas på andras villkor på skolan. Trots att de anses ha särskilda behov kommer deras behov i skolvardagen ofta i andra hand. Eleverna i SUG är löst knutna till skolan och har inte en självklar tillhörighet. I skolvardagen måste eleverna vara beredda att bryta upp från uppgifter och grupper för att gå in i nya grupper. Pojkarna i gruppen skapar ständigt förhandlingsutrymme för att öka sitt deltagande med ursprungsklassen. En förklaring är att den lokala organiseringen av elevernas (SUG) deltagande och tillhörighet i ursprungsklassen inte är explicitgjorda för dem. Reglerna för elevernas deltagande med ursprungsklassen, tydliggörs istället i specifika situationer när pojkarna förhandlar om deltagande. Det går att skönja en dubbelhet i skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen. Å ena sidan finns det

inkluderingstankar om deltagande och samordning av eleverna på skolan, men å andra sidan har deltagandet för eleverna i särskilda undervisningsgruppen klara (men implicita) gränser och regler.

## Eleverna deltar med andra elever på raster

På raster är deltagande med de andra eleverna på skolan betydelsefullt för pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG). Pojkarna använder olika strategier för att ta initiativ till samspel i lekar och spel med kamrater på skolan. Eleverna rusar snabbt ut i korridoren för att ta på sig ytterkläder och ta med sig eventuell lekutrustning som de har planerat att använda på rasten tillsammans med kamraterna. Val av utrustning är betydelsefullt för att kunna delta med andra i olika lekar på raster. Eleverna känner väl till vilken typ av utrustning som är gångbar i relationer med kamrater. Ibland sker planering för rastaktiviteter redan inne på lektionen, genom att pojkarna talar om vem de ska leka med och vilken utrustning de kan behöva.

Pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen deltar i åldersblandade grupper i lekar och spel ute på skolgården. Eleverna leker med både äldre och yngre kamrater. De andra eleverna på skolan leker mest med jämnåriga kamrater i samma klass och elever som de delar skolgård med. En förklaring att pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen leker åldersblandat är att de delar skolgård med elever som är både äldre och yngre. De följer också med varandras kamrater och blir inbjudna till lekar med elever i andra åldrar på andra skolgårdar. En annan orsak till att pojkarna deltar i åldersblandade lekar med andra är organiseringen av rasterna under skoldagen. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen har sällan samma tider för rast som sina jämnåriga kamrater.

## Bjuder in sig själva

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) söker ständigt kontakt med, och vill delta i lekar med andra pojkar på skolan. En vanlig strategi för deltagandet med andra är att bjuda in sig själva. I exemplet nedan går Tom och Marcus i den särskilda undervisningsgruppen fram till sex pojkar (Mikael, Jonas, Andreas, Peter, Adam och Elias) på fotbollsplanen. De sex pojkarna ska precis dela upp lag inför en fotbollsmatch.

**Exempel 12** (Videoinspelning 30204250:08:19:06 –0:09:23:05)

```
1    Tom:       Marcus (.) vill du också vara med?
2    Marcus:    ja
3    Tom:       Marcus och jag är också med ((till Mikael och
4               Jonas som står och ska välja ut sitt lag))
```

```
5     Mikael:    Andreas ((börjar här att välja till sitt lag))
6     Jonas:     Peter ((väljer till sitt lag))
7     Mikael:    Andreas kan du stå?
8     Andreas:   jag kan stå
9     Mikael:    Andreas ((väljer till sitt lag))
10    Jonas:     Adam ((väljer till sitt lag))
11    Mikael:    Marcus ((väljer till sitt lag))
12    Jonas:     då tar vi Elias (.) nej vi tar Tom
13    Mikael:    Elias (.) vi tar den sidan
```

I det här exemplet tar Tom initiativ till att bjuda in sig själv och Marcus för att spela fotboll. Innan Tom frågar de sex pojkarna om de får delta, ställer han frågan till Marcus, om han vill vara med i matchen. Det kan ses som att Tom också bjuder in Marcus till att delta. Tom och Marcus lyckas båda bli accepterade och blir invalda av kamraterna i ett lag. Som framgår i exemplet följer Tom och Marcus de andra pojkarna och deras ordning. Pedagogerna beskriver ofta att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen inte har förmåga att leka med kamrater ”därför att dom kan inte leka (.) det är ju ofta deras stora problem (.) dom leker ju- (.) de slåss ju mest och bråkar och har nog jättemycket bråk där”, ”just det här med kamratrelationer (.) och han tolkar fel och det blir ju fel i lekarna”, ”det ser man ju i hans lekar också (.) att det- (.) väldigt stereotypa lekar och exakta saker”, ”men dirigerar gärna- (.) gärna domare och sådant i lekarna eller tävlingar eller vad det heter” och ” han har ju svårt att leka med kompisar”. Ovanstående exempel är en motbild, som visar att eleverna kan leka och inordna sig tillsammans med andra kamrater på skolan.

## Bjuder in andra

En annan strategi för deltagande, som pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) använder, är att bjuda in andra pojkar för att spela match med dem. Nedan spelar Jesper, Marcus, Tom, Oskar och Anton från den särskilda undervisningsgruppen landbandy på skolgården utanför sina lokaler. På andra sidan skolgården har pojkar från årskurs tre och fyra precis kommit ut på rast.

**Exempel 13** (Fältanteckning C020225)

```
1     Jesper &   Kom vi ska spela ((ropar högt till några
2     Marcus:    pojkar som står på andra sidan skolgården))
3     Simon:     ((Kommer med en bandyklubba och ställer sig
4                bredvid pojkarna i den särskilda undervis-
```

```
5                   ningsgruppen))
6       Jesper &    Tio, nio, åtta, sju, sex, fem, fyra, tre,
7       Marcus:     två, ett, noll ((ropar högt))
8       Johan,      ((Kommer med sina bandyklubbor och ställer
9       Alex,       sig bredvid de andra pojkarna vid särskilda
10      Erik, Kim   undervisningsgruppen))
11      & Martin:
12      Alla poj-   ((Delar upp sig i två lag. Jesper och Marcus
13      karna:      spelar i ett lag, Tom, Oskar och Anton i det
14                  andra laget))
```

I exemplet tar Jesper och Marcus initiativ till att bjuda in några andra pojkar till att spela landbandy med dem. Först ropar Jesper och Marcus ut att en match är på gång vid den särskilda undervisningsgruppens lokaler. Därefter bjuder de in de andra pojkarna, genom att högt räkna från tio till noll. De andra pojkarna uppfattar att de är inbjudna till att spela match och ställer sig bredvid pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen.

Deltagande med andra elever har också en annan sida, nämligen att pojkarna i gruppen inte vill delta med andra. Det finns också tillfällen då pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen väljer att leka för sig själva och inte med andra. När eleverna vill vara för sig själva går de ofta in i korridoren i sin del av byggnaden. Det kan förstås som att pojkarna själva också deltar i särskiljandet från andra elever på skolan.

Mina exempel visar på att pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen leker och deltar med andra elever på skolan. För det mesta deltar pojkarna i aktiviteter med kamrater på raster. Eleverna väljer också att vara för sig själva ibland. På så vis kan pojkarna själva sägas göra aktiva val i sin orientering mot skolans inkluderande och särskiljande praktik. Både eleverna i den särskilda undervisningsgruppen och de andra eleverna på skolan hjälps i någon mening åt med att samordna sig med varandra. Det indikerar samtidigt att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är synliga för andra elever på skolgården.

## Att gå in från deltagande med andra elever på raster

När pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen deltar med de andra eleverna på raster så har de ibland svårt att veta när deras lektion kommer att börja efter rasten. De andra klasserna har klockor som ringer in till lektion, men det har inte eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna har också olika tider för raster så de kan inte alltid följa kamraternas skolklocka när det ringer för dem. Att det inte finns en skolklocka gjorde det även svårt för mig som deltagande observatör att hålla mig till skolans ordning. Jag frågade en gång en av eleverna om hur han visste när

han skulle gå in från rasten till nästa lektion: ”vi går in när Lena kommer”. Som framgår var hans strategi för att följa skolans ordning att titta efter pedagogerna och följa dem när de var på väg till den särskilda undervisningsgruppen. I nästa exempel är det en elev och en pedagog som diskuterar tider för raster.

**Exempel 14** (Ljudband 3B 020524)

```
1   PEDAGOG:   det är rast nu
2   Elev:      men när ska vi gå in?
3   PEDAGOG:   tio över (2s) tio över tio
4   Elev:      men jag kan inte klockan
5   PEDAGOG:   du är ju här (.) så du ser (.) du får bara vara
6              så pass långt (.) så att du hör när vi går in
7              (.) det vet du (3s) ja du måste passa tiden
```

I exemplet använder pedagogen strategin *att gå in när pedagogerna kommer,* när hon instruerar eleven att följa skolans ordning. Pojken får ett begränsat geografiskt område som han kan röra sig inom under rasten. Han måste kunna se ”så du ser” eller höra ”så att du hör” när pedagogerna kommer tillbaka och vara beredd. Exemplet visar att både pedagoger och elever orienterar sig mot att det inte finns någon skolklocka för pojkarna. Ett sätt att förstå att det inte finns en skolklocka för pojkarna i SUG är att skolan inte vill peka ut och särskilja eleverna i gruppen från andra elever. Konsekvenserna för eleverna blir att de måste förlita sig till pedagogerna för att kunna följa skolans ordning. Pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen måste vara särskilt uppmärksamma och snabbt kunna bryta upp från sina lekar med andra elever på skolgården.

En annan strategi som pojkarna använder, när de deltar med de andra eleverna på raster, är att tillsammans försöka reda ut när nästa lektion ska börja. Att passa tider är ofta ett stort samtalsämne i den särskilda undervisningsgruppen. I korridoren försöker eleverna tillsammans att reda ut vilka skoltider som gäller innan de går ut på skolgården.

**Exempel 15** (Videoinspelning 3020502- 0:01:38:14-0:02:35:21)

```
1   Tom:      klockan är tio i tio
2   Jesper:   vi går in tio över tio
3   Tom:      gör vi det? (.) tio över tio?
4   Oskar:    ja
5   Tom:      ja vi får rast då
6   Oskar:    tio över tio går vi in
```

```
7   Tom:      klockan är tio över tio
8   Oskar:    vänta lite ((tittar på sin klocka)) om femton
9             minuter
10  Tom:      aha
11  Oskar:    vi går in när långa visaren är på tvåan
12  Tom:      femton minuter ((går ut på skolgården))
13  Oskar:    om femton minuter ska vi gå in ((går ut på skol-
14            gården))
```

I samtalet ovan försöker Tom, Jesper och Oskar tillsammans reda ut när lektionen börjar. Det råder en osäkerhet om när rasten börjar och slutar. Eleverna anstränger sig i det här fallet för att följa skolans ordning och ta ansvar för att passa skoltider. Pedagogerna talar ofta om att eleverna inte kan passa tider och att de kommer för sent till lektioner. Att inte ”passa tider” är ett problembeteende som tas upp för utvärdering inom ramen för den dagliga utvärderingsaktiviteten ”smile” (se kapitel 6). Exemplet ovan ger en motbild, det vill säga att eleverna också anstränger sig för att passa skoltider.

## *Utesluts från deltagande i elevinflytande*

I detta avsnitt lyfter jag fram elevernas brist på deltagande i skolans elevinflytande. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) får inte delta i skolans allmänna information om regler och ordningar på skolan. I den lokala arbetsplanen på skolan finns elevernas skyldigheter i relation till skolan och till skolkamrater dokumenterat. Reglerna föreskriver hur elever ska umgås på skolan, vilka skolområden de kan använda och hur de ska användas. I den lokala arbetsplanen för årskurs noll till årskurs sex tas de umgängesregler upp som eleverna ska följa t.ex. att de ska prata trevligt till varandra, lyssna på varandra och varken skada personer eller egendom på skolan. Ytterligare en regel är att eleverna ska vara ute på rasterna. Vidare finns det regler om att eleverna ska befinna sig på skolans område under skoltid samt att de endast får spela fotboll på fotbollsplaner och åka ”inlines” på friidrottsplatsen. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen har inte skolreglerna från lokala arbetsplanen helt aktuella på grund av att de inte finns uppsatta i den särskilda undervisningsgruppens lokaler, vilket de gör i andra klassrum på skolan.

Den särskilda undervisningsgruppen har inte heller någon representant i skolans elevråd och har inget klassråd. Det kommer heller inte någon från elevrådet och informerar eleverna i den särskilda undervisnings-

gruppen om skolans regler och ordningar. Utifrån elevrådets och klassrådens dokumenterade mötesanteckningar på skolan framkommer att andra elever på skolan förhandlar om skolans regler. Dessutom föreslår elevrådet nya regler. Via elevrådet tar också skolpersonal upp nya regler och påminner om regler som de anser att eleverna inte efterlever på skolan. I rådet har eleverna förhandlat om att få åka inlines även på basketplanen. Regler som t.ex. att få spela fotboll mot gymnastiksalens vägg har också diskuterats. En elev från elevrådet har utsetts till att gå ut i klasser och informera om skolans regler. Skolpersonalen har också informerat elevrådet om skolans mobbningsgrupp och dess förebyggande arbete. Den särskilda undervisningsgruppen har inte på samma vis som de andra eleverna på skolan tillgång till information och uppdatering om skolans regler eftersom de inte har någon representant i elevrådet och inget klassråd. Elevrådet kommer inte heller till den särskilda undervisningsgruppen och informerar om vare sig de nya eller de gamla reglerna. Eleverna får inte information av mobbningsgruppen och om skolans förebyggande arbete mot mobbning på skolan. Mobbningsgruppen besöker klasserna på skolan för att tala om hur mobbning på skolan kan hanteras, men inte i SUG.

Eleverna i SUG får inte möjlighet att delta i skolans information om regler och ordningar på skolan på samma sätt som de andra eleverna får. Pojkarna i SUG utesluts från information och möjlighet att påverka genom att de inte har någon representant i elevrådet och inte har skolans regler uppsatta i sina lokaler. Likaså kommer inte elevrådet och informerar eleverna i SUG. I den särskilda undervisningsgruppen talas det endast om regler i samband med att någon elev brutit mot regler. Det betyder att skolregler tas upp i efterhand när regelbrott redan har gjorts. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen påminns inte om skolans regler i preventivt syfte för att förhindra regelbrott på samma sätt som de andra eleverna på skolan.

## Elevernas skolvardag i den särskilda undervisningsgruppen

Här tänker jag beskriva skolvardagen i den särskilda undervisningsgruppens verksamhet. Jag avser att beskriva skolans organisering och etablerandet av gruppens verksamhet med olika aktiviteter och scheman. Vidare kommer jag in på elevernas förhållande och orientering till verksamheten.

## Elevernas individuella aktiviteter

Elevernas individuella schema skapar den särskilda undervisningens inre skolvardag. Det enskilda schemat för varje elev ligger på deras arbetsbord. Schemat innehåller de individuella skoluppgifterna som varje elev ska göra under en dag. Figur 3 och 4 nedan visar Tom och Antons individuella dagsschema.

| Torsdag | Tom |
|---|---|
| 8.10 – 9.40 | Läsning 15 minuter<br>Matte: s 113 (1-2)<br>Skriv i räkneboken<br>Klockan |
| | RAST |
| 10.00 – 11.30 | Sv. Korsord<br>SO/NO uppgift: Björken |
| | LUNCH |
| 12.30 – 13.20 | |

**Figur 3 Individuellt schema för Tom i klass fem**

| Torsdag | Anton |
|---|---|
| 8.10 – 9. 40 | Läsning 15 min<br>Matte: s 17 – 18<br>Klockan<br>Skrivning |
| | RAST |
| 10.00 – 11.30 | Svenska: Korsord<br>SO/NO uppgift: Björken |
| | LUNCH |
| 12.30 – 13.20 | |

**Figur 4 Individuellt schema för Anton i klass två**

Tom och Antons individuella schema innehåller likheter trots att de går i olika årskurser. Oavsett årskurs börjar och slutar elevernas skoldag vid samma tid. Vidare har de samma tider för raster och lunch. Både Tom och Anton har liknande ämnen som de läser under skoldagen som t.ex. läsning, matematik, klockan, korsord och uppgift i NO om björken. Det som skiljer är att eleverna läser, räknar och skriver i varsin bok. Eleverna särskiljs från varandra inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen

genom att de har separata scheman. Samtidigt innehåller deras individuella scheman en hel del likheter vad det gäller innehåll, böcker, tider och ämnen. Uppgifter kan också vara lika för elever oavsett årskurs och individuella skolsvårigheter. Trots att eleverna har individuella scheman framträder en del gemensamma drag, vilket innebär att undervisningen i praktiken inte är helt individualiserad, utan att pojkarna har samma skoluppgifter oavsett ålder och vad som utgör skolsvårigheter.

## *Elevernas gemensamma skolaktiviteter på schemat*

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) har en rad gemensamma aktiviteter med varandra. Gruppens gemensamma veckoschema hänger på väggen i det större arbetsrummet. På det gemensamma schemat visas också de *yttre* aktiviteter som eleverna i SUG har med övriga elever på skolan, som idrott och slöjd. Av det gemensamma schemat framgår att eleverna ska ha lektioner i eget arbete, grupplektioner, samhällsorienterade ämne, naturorienterade ämnen, bild och musik. Under min tid som deltagande observatör var eget arbete vanligast förekommande. Däremot hade eleverna i den särskilda undervisningsgruppen aldrig ämnet musik. På ett föräldramöte (020213) berättar pedagogerna för föräldrarna att det inte går att ha musik med eleverna i SUG ”skulle vi spela musik skulle de sitta uppskruvade i taket”.

Under grupplektioner har eleverna ibland natur och teckning. Högläsning och att titta på film är andra exempel på vad som sker under grupplektioner. Ibland genomförs grupplektioner i samlingsrummet. Då sitter alla elever och personal runt bordet. Personalen som leder lektionen instruerar och skriver på ett blädderblock, eller visar bilder från olika böcker. Grupplektionen kan också genomföras i det stora arbetsrummet. Då sitter eleverna på rad framför tavlan och pedagogen leder lektionen. Rummet med soffgruppen används också för högläsning ur böcker eller för att titta på film. Den särskilda undervisningsgruppens gemensamma schema samordnar eleverna både inom SUG och med andra klasser på skolan.

Elevernas gemensamma skoldag innehåller dessutom aktiviteter som varken finns med på det gemensamma eller individuella schemat, som frukost och utvärderingsaktiviteten ”smile” (se kapitel 6). Jag ska nu beskriva elevernas gemensamma aktiviteter som inte finns med på schemat.

## *Elevernas gemensamma skolaktiviteter utanför schemat*

Utanför det individuella och gemensamma schemat, är skoldagen organiserad med att varje dag inleds med en samling som pedagogerna och eleverna benämner ”frukost”. Frukost är en aktivitet som också finns inom ramen för skoldaghem (Gunnarsson, 1995). Frukosten pågår från klockan 08.10 till 08.50 på morgonen. Frukostaktiviteten genomförs i samlingsrummet där både elever och pedagoger sitter ner runt ett bord och äter frukost. Pedagogerna som leder frukosten varierar under veckan. I intervjuer lyfter eleverna upp frukostmötet som en positiv aktivitet. Personalen beskriver att frukosten är till för att ge pojkarna en möjlighet att ”varva ner”, ”dricka något varmt” och ”få äta något” inför den kommande skoldagen.

**Exempel 16** (Videoinspelning 4 6 2002 12:31: 00)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Pedagog: | imorgon blir det ingen frukost här i gruppen (.) |
| 2 | | så se till att äta <u>ordentligt</u> på morgonen ((till |
| 3 | | alla elever i gruppen)) |
| 4 | Elev: | jag brukar <u>alltid</u> äta bra hemma (.) men jag äter |
| 5 | | mackor ändå |

Att pedagogen i exemplet talar om att det inte blir frukost kommande dag, kan ses som att frukosten är något som förväntas återkomma varje dag. Pedagogen tillrättavisar implicit att eleverna inte äter ordentligt hemma på morgonen. En pojke uppfattar vad pedagogen säger och invänder, ”jag brukar alltid äta bra hemma”. Samtidigt följer han särskilda gruppens ordning och äter upp sina ”mackor” på skolans frukost.

Frukosten innebär inte bara att elever och pedagoger äter frukost och har spontana samtalsämnen. Aktiviteten frukost innehåller också pedagogiska inslag som då eleverna berättar om vad de gjort i helgen eller dagen innan. Likaså kan frukosten omformas till pedagogiska situationer på det sättet att pedagogerna berättar och ställer frågor om t.ex. växter, djur, berg, årstider, dagens datum, matematik, svenska och engelska. Frukosten är också ett informationstillfälle där pedagogerna berättar för eleverna om kommande skoldag t.ex. om det är speciella dagar på skolan som naturdagar, idrottsdagar eller att det är en ”vanlig dag”, ”då (.) gör vi så att vi går in och sätter oss och läser en bok först (.) och sedan är det precis en vanlig torsdag idag”.

I nästa exempel (17) informerar en pedagog om ett nytt arbetsschema i den särskilda undervisningsgruppen i slutet av frukostaktiviteten.

**Exempel 17** (Videoinspelning 16 4 2002)

```
1   PEDAGOG:   vi kom på att det blev ganska splittrat (.)
2              det blev så- (2s) äh- (.) det blev så korta
3              arbets- (4s) äh- (2s) tider- (.) tyckte vi
4              (.) så nu har vi bestämt så här (2s) att vi
5              kommer att jobba- (.) först så har vi ju den
6              här lektionen (.) har vi ju när vi sitter så
7              och pratar (.) och kanske något gemensamt
8              också (.) brukar vi ju kunna ha (2s) här på
9              morgonen (2s) sedan så jobbar vi fram till
10             rasten (3s) jättehårt (.) med våra egna
11             arbetsuppgifter (2s) sedan så har ni rast
12             (2s) och sedan den andra lektionen (.) då
13             jobbar ni också (.) med era egna
14             arbetsuppgifter (.) sedan är (2s) sedan
15             är- (2s) arbetsdagen slut kan man säga (.) på
16             så sätt- (.) kan man säga- (.) för sedan så
17             går ni och äter lunch (.) och ni är ute på
18             rast (.) och sedan kommer ni in (.) och sedan
19             gör vi någonting annat (.) och det är olika
20             från dag till dag ((utesluter rader)) man
21             kanske håller på med lera (2s) man kanske
22             håller på med några värderingsövningar (.)
23             eller gruppövningar eller- (.) någonting
24             annat gör vi än enskilt arbete
25             ((utesluter rader))
26  Elev:      vi håller bara på och byter (.) och byter (.)
27             och byter (.) hela tiden
28  PEDAGOG:   det är för att vi ska- (.) se var det är som-
29             (2s) att ni kan jobba bäst (2s) det är därför
30             vi byter lite (.) och testar
31  Elev:      jag tycker att jag jobbar jättebra
```

I exemplet informerar pedagogen om ett nytt upplägg i arbetet. Hon inleder med att göra en generell beskrivning av elevernas arbetsdag med uttryck som att jobba ”jättehårt” och ”då jobbar ni också (.) med era egna arbetsuppgifter”. Elevernas eget arbete lyfts fram som själva ”arbetsdagen” och som en ordinär skoldag. Därefter övergår pedagogen till att beskriva den resterande skoldagen som ”någonting annat” (rad 19). Hennes beskrivning är vag och understryker flexibilitet t.ex. i hur arbetet utformas ”olika från dag till dag”, ”man kanske håller på med lera”, ”man kanske håller på med några värderingsövningar” och ”någonting annat gör vi än enskilt arbete”. En elev invänder och säger att pedagogerna byter arbetsmetoder ”hela tiden” (rad 26-27). Som svar beskriver pedagogen att hon söker efter arbetsmetoder för att få eleverna att jobba bra. En pojke uppfattar hennes beskrivning som en kritik och invänder ”jag tycker att jag jobbar jättebra” (rad 31). Det här exemplet visar att det är pedagogerna

som fattar beslut om arbetsmetoder och innehåll i den särskilda undervisningsgruppen. Samtidigt presenteras skoldagen i termer av föränderlighet, otydligheter och vagheter i relation till vad det är eleverna ska göra, när de ska göra något och vad som är aktiviteternas mål.

Elevernas skoldag avslutas med en gemensam utvärderingsaktivitet (se en utförligare beskrivning i kapitel 6). Utvärderingsaktiviteten finns inte på skolans schema. Utvärderingen innehåller två delar, den första delen är kopplad till kritik och benämns ”smile” och den andra delen är kopplad till beröm och kallas för ”dagens ros”. Varje elev i den särskilda undervisningsgruppen anses ha problematiska skolbeteenden, som de ska arbeta med under sin skoldag. Problembeskrivningarna handlar mest om socialt samspel och i mindre grad om lärandesvårigheter. Pedagogerna presenterar vad som utgör elevernas problembeteende för föräldrarna under ett utvecklingssamtal. Exempel på problembeteenden är att eleverna ska ”stoppa ner ilskan”, ”inte tillrättavisa andra”, ”inte säga nej”, ”passa tider”, ”lyssna på vuxna”, ”lyda”, ”inte följa med kompisar när de gör fel”, ”inte säga fula ord”, ”inte vara otrevliga” och ”inte retas”. Om eleverna har lyckats att hantera sina problematiska skolbeteende under dagen får de ett klistermärke som belöning (se figur 6 i kapitel 6). I den andra delen av utvärderingen, ”dagens ros”, premieras eleverna och får beröm. Det positiva som pojkarna har gjort under dagen, och som de uppmärksammas för, handlar ofta om lärandeprocesser. Det kan till exempel vara att de ”arbetat på bra i matematik”, ”gjort läxan”, ”gjort alla uppgifter” eller ”berättat på ett bra sätt” om sin helg. Utvärderingen är en gemensam aktivitet genom att eleverna och pedagogerna tillsammans går igenom varje elevs beteende, uppförande och lärandeprocesser. Dagens sista aktivitet är en avslutning av skoldagen. Den organiseras genom att alla elever och personal ställer sig på en matta i det stora arbetsrummet. De sjunger en avslutningssång och eleverna kramar om personalen och säger ”hej då”. Därefter går eleverna antingen hem eller till sin fritidsverksamhet.

De gemensamma aktiviteterna i gruppen som ligger utanför schemat är osynliga för den som endast studerar elevernas individuella och gemensamma schema. Att frukosten och utvärderingen inte finns med på pojkarnas schema kan förstås som att dessa aktiviteter har mer karaktär av generella sociala och fostrande mål, till skillnad från aktiviteterna på schemat, vilka har mer inslag av traditionellt lärande i olika ämnen som matematik, NO, svenska, etc. Vidare kan det ses som att pedagogerna hanterar ett dilemma där socialisering och fostran av elever i skolan inte kan framställas öppet och stå på schemat, utan istället osynliggörs i verksamheten. Det innebär i sin tur begränsade möjligheter för andra, utanför gruppen, att få insyn i den pedagogiska skolvardag som handlar om elevernas sociala fostran.

## *Avslutning*

Jag har i det här kapitlet visat på både elevernas och pedagogernas orientering mot skolans inkluderande och särskiljande praktik. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är å ena sidan inkluderade på skolan med alla andra elever, å andra sidan finns de som en särskild och avskild grupp av elever på skolan. Både pedagoger och pojkar orienterar sig mot dilemmat att eleverna som anses ha skolsvårigheter placerats för sig i en särskild undervisningsgrupp, när skolans ideal är att inkludera alla elever.

Kapitlet visar att både skolan och eleverna värderar inkludering högst. På olika nivåer i skolans sammanhang lyfts elevernas vardag fram som inkluderad t.ex. i kommunens dokument, i lokala skoldokument, i skolans bilder och i klasslistor. Skolan lyfter fram elevernas inkluderade skolvardag genom att det inte finns någon skylt på dörren till gruppen, de använder inte skolklocka, de samordnas med ursprungsklassens schema, skolkatalog, klasslistor, o.s.v. Dessutom åberopar eleverna en klassidentitet i ursprungsklassen. Ursprungsklassen är central för pojkarna även om den bara är formell på pappret. Eleverna förhandlar ständigt om deltagande med sin klass. De andra eleverna på skolan har betydelse för pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen. På skolgården leker eleverna i särskilda undervisningsgruppen med kamrater från andra klasser.

I relation till skolans vardagliga verksamhet i särskilda undervisningsgruppen framstår de teoretiska begreppen inkludering och exkludering som något grova och alltför enkla, d.v.s. som att skolans organisering är antingen eller (se t.ex. Haug, 1998). I den särskilda undervisningsgruppens vardagspraktik går det, som framgått, inte att avgöra om eleverna är inkluderade eller exkluderade. Istället framträder genomgående att verksamheten på både kommunal nivå och skolnivå försöker att hantera ett dilemma mellan, att å ena sidan inkludera eleverna och å andra sidan att särskilja dem från de andra eleverna på skolan. Dubbelheten leder till en otydlighet i organiseringen av den särskilda undervisningsgruppen och pojkarnas deltagande på skolan. Eleverna vet inte om de tillhör en ursprungsklass eller ej. De vet inte när de ska gå in från raster. Eleverna vet inte vilken lektion de ska ha eller vilken grupp de ska tillhöra för stunden. Dessutom uppstår det otydligheter i vilka aktiviteter eleverna får delta i eller inte. Det innebär att eleverna har lågt inflytande över skolans tider, rumslig placering, regler, schemalagda aktiviteter, icke schemalagda aktiviteter, arbetsmetoder, lektionsinnehåll, målsättning, o.s.v. Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen räknas inte med i skolans aktiviteter. De måste vara speciellt uppmärksamma på tider, bryta upp från lektioner och vara beredda att snabbt gå in från rasten. Samtidigt som eleverna måste kunna fungera under en relativt inrutad dag, ska de klara av att gå från aktivitet till aktivitet och byta grupper. Sammanfatt-

ningsvis framstår den särskilda undervisningsgruppen som en välorganiserad, flexibel och rörlig organisation, men på ett annat sätt som otydlig, flytande, lös, ogripbar och tillfällig.

Sett utifrån elevernas perspektiv har de lågt aktörskap och låg delaktighet både i skolan som helhet och i särskilda gruppens inre verksamhet. Eleverna är auktoritetsstyrda och måste förlita sig på pedagogernas agenda. De har litet friutrymme och är beroende av pedagogerna för att passa tider och var de ska befinna sig rumsligt. Eleverna är placerade i en undanskymd verksamhet. Som framkommit är eleverna i den särskilda undervisningsgruppen genomgående placerade vid sidan om den ordinarie skolverksamheten och de osynliggörs på central kommunal nivå och på lokal skolnivå.

*Kapitel 4*

# Flytten *till* och *från* den särskilda undervisningsgruppen

## Beskrivningar av elevernas skolsvårigheter och skolans åtgärder

I föregående kapitel belystes skolans sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen på olika nivåer. Detta kapitel handlar om elevernas, föräldrarnas, och klasslärarnas beskrivningar av elevernas väg från ursprungsklassen till den särskilda undervisningsgruppen (SUG).

Kapitlet bygger på intervjuer med de fem elever, som går i den särskilda undervisningsgruppen, fyra av deras f.d. klasslärare från ursprungsklasserna, vilka arbetade kvar på skolan och fem av föräldrarna. Jag har valt att intervjua eleverna, föräldrarna och klasslärarna, eftersom de alla var berörda av pojkarnas omflyttning till den särskilda undervisningsgruppen. Det saknas idag forskning där berörda personer får komma till tals om skolans åtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Att flytta till en särskild undervisningsgrupp kan ses som en extraordinär händelse, särskilt för de elever som är direkt berörda, men även för föräldrar och klasslärare.

Kapitlet består av tre delar. Först presenterar jag hur eleverna beskriver omflyttningen och en framtida återflytt till ursprungsklassen. Därefter tar jag upp klasslärarnas beskrivningar av orsaker till elevernas flytt från ursprungsklassen. Slutligen lyfter jag fram hur föräldrarna beskriver eleverna och deras flytt till den särskilda undervisningsgruppen och återflytten till ursprungsklassen. Delen som handlar om elevernas egna beskrivningar är längre än klasslärarnas och föräldrarnas beskrivningar. Anledningen är att det är sällan som elever själva får komma till tals och beskriva hur de ser på de förändringar som sker i deras skolsituation.

Som framgått i kapitel 1 har tidigare forskning om elever i behov av särskilt stöd fokuserat på elever med specifika handikapp och funktionshinder, t.ex. elever med diagnosen dyslexi (Zetterqvist Nelson, 2000) hörselskada (Nordén, Tvingstedt och Äng, 1990) utvecklingsstörning (Molin,

2004; Szőnyi, 2005) diagnosen Aspergers syndrom (Hellberg, 2007) och elever på skoldaghem (Gunnarsson, 1995; Sandén, 2000). Vidare har elever, lärare och föräldrar fått komma till tals om sin syn på specialpedagogik i den ordinarie skolan och inom ramen för åldersblandade klasser (Holmberg, Jönsson och Tvingstedt, 2005). Det saknas dock studier om särskilda undervisningsgrupper för elever som anses ha olika skolsvårigheter. Trots att elever, föräldrar och klasslärare i allra högsta grad är berörda av beslut och åtgärder i form av placering i en särskild undervisningsgrupp har ingen forskning gjorts. I det här kapitlet är fokus på elevers, föräldrars och klasslärares beskrivningar av erfarenheter av elevers placering i en särskild undervisningsgrupp. Mina frågor är följande: Hur beskriver elever, föräldrar och klasslärare elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen (obs. eleverna beskriver sig själva). Finns det likheter och skillnader i deltagarnas beskrivningar? Hur framställs eleverna i deltagarnas beskrivningar? Hur positionerar sig och framställer sig deltagarna när de beskriver elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen?

I analysen tar jag fasta på deltagarnas beskrivningar av flytten till särskilda undervisningsgruppen. När jag analyserar beskrivningarna utgår jag ifrån att intervjuerna inte är en neutral redogörelse som förmedlar viss information, utan att deltagarna också gör ett identitets- och kategoriseringsarbete i intervjusituationen. Det betyder att i intervjuerna definierar deltagarna så väl sig själva som andra (Baker, 1998; Widdicombe, 1998; Widdicombe and Wooffitt, 1995). I min studie uttalas inte alla kategoritillhörigheter explicit, utan är inbäddade och omnämns kanske inte alls eller bara i förbigående (Baker, 1998). I analyserna utgår jag ifrån inbäddade kategoritillhörigheter som ”elev”, ”föräldrar”, ”intervjuare” (Yvonne) och ”klasslärare”. Relationen mellan intervjuare och intervjuad i intervjun kan ses som en standardrelation där deltagarna har vissa rättigheter och skyldigheter t.ex. intervjuaren har ansvar för att ställa frågor och bestämma samtalsämne. Jag har funnit att deltagarna använder beskrivningar för att göra ett identitetsarbete och producera moraliska versioner av sig själva som elever, föräldrar och klasslärare. Beskrivningar förstås utifrån talarens position, vem talaren är, vilken social kategoritillhörighet talaren har och samtidigt skapar man såväl sin egen som andras kategoritillhörighet (sociala identitet). Beskrivningar av andras egenskaper, beteende och prestationer innebär, uttalat eller outtalat, samtidigt en kategorisering av talaren, dennes position och identitet (Hester och Eglin, 1997). Jag kommer visa, att samtidigt som beskrivningar används för att konstruera elevernas identiteter, positionerar sig eleverna som att de känner till vad som krävs av dem i skolan, och att de klarar saker i skolan. Föräldrarna positionerar sig som goda föräldrar för att de har sökt hjälp för sitt barn eller att de van-

liggör sitt barn. Klasslärarna framställer skolan och sig själva som att de har fattat rätt placeringsbeslut för eleven. Deltagarna engagerar sig i ett identitetsarbete där beskrivningar och kategoriseringar av eleverna är byggstenar (Antaki och Widdicombe, 1998).

## Intervjuer med elever

Jag börjar med att rama in intervjuerna och vad det innebar att intervjua eleverna. Jag intervjuade alla fem pojkarna i gruppen om hur de beskriver sig själva i ursprungsklassen och vad de tänkte om flytten till den särskilda undervisningsgruppen (SUG). Intervjuerna genomfördes enskilt med eleverna i undervisningsgruppens lokaler. Vid några intervjutillfällen deltog flera pojkar samtidigt. För att förstå intervjuerna med eleverna, vill jag framhålla att jag inledningsvis gick in i intervjusituationen med ambitionen att ta reda på viss information om hur eleverna såg på skolsvårigheter och flytten till den särskilda undervisningsgruppen. Jag genomförde intervjuerna med ett speciellt intresse av elevernas egna erfarenheter av omflyttningen till SUG. När jag genomförde intervjuerna med eleverna positionerade jag mig som något mellanting mellan vuxen, vän och biktfader, som ville veta hur eleverna såg på sin skolsituation. Från början tänkte jag att det var en relativt neutral situation, eftersom eleverna redan deltagit i och varit med om själva omflyttningen. När jag analyserade intervjumaterialet, insåg jag att jag konstituerade intervjuerna som en oproblematisk situation för att få fram viss information från eleverna och för att få fram deras perspektiv. Som kommer att framgå i kapitlet är intervjuerna inte en enkel erfarenhets- eller informationsöverföring för eleverna.

Trots min inledande ambition i materialinsamlingen, att ta reda på information om hur eleverna såg på sin skolsituation och de förändringar de varit med om, var också min strävan att ta hänsyn till dem i intervjuerna. Jag utgick ifrån att det är en känslig situation att som elev/individ vara föremål för diskussion om sig själv, och att det till och med kan uppfattas som obehagligt. Ytterligare en aspekt för att förstå elevintervjuerna är att det är ett asymmetriskt samtal. Det är ett samtal mellan en vuxen och ett barn och dessa samtal är i grunden ojämlika (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Aronsson och Evaldsson, 1993; Cederborg, 1994, 2000). Intervjuerna med eleverna kan också ses som asymmetriska på ett annat sätt, nämligen att jag är beroende av eleverna för att få deras syn på särskilda undervisningsgruppen och skolsvårigheter. Eleverna kan positionera sig som ”gate keepers” för sina egna erfarenheter (se Danby och Farrell, 2004) i relation till mig. Med bakgrund av detta strävade jag efter att pojkarna skulle ges så

stort utrymme som möjligt att beskriva sina egna erfarenheter av omflyttningen i en så jämlik intervjusituation som möjligt (i bilaga 2 anges de frågor som användes som underlag för intervjuerna med eleverna). Trots mina goda ambitioner kommer jag visa, att jag med intervjufrågorna tillskriver eleverna problematiska identiteter. Intervjuerna med eleverna har många inslag av kategoriseringsarbete genom att jag med mina frågor aktualiserar aktiviteter som kan kopplas till kategorin ”problematiska skolelever”, ”elever i särskild undervisningsgrupp” eller ”elever i behov av särskilt stöd”. Kategorierna finns inbäddade i frågor som t.ex. ”hade du svårt för att vara tyst (.) eller var det dom andra” (exempel 5). Intervjuerna med eleverna resulterade i ett samtal om skolsvårigheter, ansvar och moraliska aspekter i relation till hur en ideal elev bör göra och bete sig. Det betyder att beskrivningar som gjordes av skolsvårigheter och omflyttning inte var neutrala, utan positionerade eleverna som ”elever med skolsvårigheter” och ”elever i en särskild undervisningsgrupp”. Intervjuerna var också en vuxen persons konstruktion av ”elever i en särskild undervisningsgrupp” eller ”elever med skolproblem”. Eleverna svarade som de trodde att jag som vuxen ville de skulle svara på mina frågor. Dessutom kände eleverna väl till att vuxna brukar avgöra om de har skolproblem eller inte. Pojkarnas svar kan ses som deras kunskap om hur en vuxen tänker om elevers skolsvårigheter. Det betyder att data som genereras i intervjuerna, ger information om hur kommunikation mellan en vuxen och elever i en särskild undervisningsgrupp organiseras i en skolkontext.

Innan jag analyserade intervjuerna med eleverna betraktade jag intervjuerna som misslyckade. Eleverna svarade inte alls som jag först tänkt mig. Som jag nämnt tidigare, ville jag veta vad de tänkte om flytten till den särskilda undervisningsgruppen och om deras syn på skolsvårigheter. Genomgående i intervjuerna gav eleverna korta svar och gick inte vidare i sitt resonemang. De sade att de inte kom ihåg. En pojke till och med avbröt intervjun efter 10 minuter. Alla eleverna svarade på min inledande fråga om hur de kom till den särskilda undervisningsgruppen. Därefter ville inte eleverna utveckla sitt resonemang. Det var ett dilemma för mig som forskare att å ena sida ställa intervjufrågor och å andra sidan låta eleven samtala om ämnen, som inte direkt kunde relateras till intervjusyftet. Elevernas berättelser betraktas samtidigt som betydelsefulla, eftersom de också bidrar till bilden av dem. De korta svaren eleverna gav kan förklaras med att barn ofta ger kortare svar än vuxna i intervjuer (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Baker och Keogh, 1995; Cederborg, 2000; Cederborg och Karlsson, 2001). Det kan också vara så att yngre elever över lag inte ställer frågor som innebär att de reflekterar över händelser, utan mer gör saker i stunden eller talar om det som är här och nu (Evalds-

son, 1993, 2002). Vidare kan det förstås som att eleverna undvek samtal om svårigheter i intervjuerna med mig. En möjlig förklaring till att eleverna i min studie inte utvecklade sitt resonemang om skolsvårigheter, kan också vara att flytten från ursprungsklassen till den särskilda undervisningsgruppen låg allt från ungefär åtta månader till tre år tillbaka i tiden. Tidsaspekten kan ha bidragit till elevernas svårigheter att minnas eller att händelsen räknades som passerad. Några av pojkarna tillbringade sin mesta tid utanför klassrummet och hade helt enkelt inte så mycket erfarenheter från ursprungsklassen. Ytterligare en förklaring skulle kunna vara att eleverna ofta deltog i samtal om *sina problembeteende* i skolan. Jag tänker på en händelse när en av pojkarna berättade för pedagogerna i särskilda undervisningsgruppen att han skulle intervjuas av mig senare under dagen.

**Exempel 1** (Videoinspelning 020502)

```
1    Elev:   jag ska prata med Yvonne (.) men inte om något
2            jag har gjort fel eller dumt
```

Ett sätt att förstå uttalandet ovan är att pojken i exemplet ofta fått frågor av vuxna om vad han gjort för fel eller dumt i skolan. Mina erfarenheter som deltagande observatör var att eleverna ofta kallades till samtal med vuxna som reagerat på något som de gjort i skolan. Dagligen talade pedagogerna med eleverna om det som de ansåg var pojkarnas skolproblem i den särskilda undervisningsgruppen. På ett liknande sätt kan pojken i exemplet ovan ha uppfattat mig som en vuxen som ställer frågor om vad han gjort för fel med fokus på skolsvårigheter. Detta betyder i sin tur att elevernas deltagande i intervjuer med mig innebar både ett identitetsarbete och ett moraliskt arbete (se Antaki och Widdicombe, 1998; Baker, 1998). Efter denna inramning av intervjuerna övergår jag nu till att analysera elevernas beskrivningar, som svar på min inledande intervjufråga, om deras flytt till den särskilda undervisningsgruppen.

## *Elevernas beskrivningar av skolsvårigheter*

När eleverna redogör för hur de kom till den särskilda undervisningsgruppen beskriver de också sig själva i relation till de frågor som ställs i intervjusituationen. Deras redogörelser kopplas också till sammanhang och erfarenheter i skolan. Eleverna aktualiserar en rad specifika institutionella termer när de beskriver vad som utgör skolsvårigheter. De flesta eleverna tar upp koncentrationssvårigheter som en anledning till omflyttningen.

**Exempel 2** (Intervju med elev 020502)

```
1    Yvonne:  då vet till exempel inte jag hur det var- (2s)
2             hur det var för dig innan du kom hit? ((avser
3             särskilda undervisningsgruppen))
4    Elev:    det var- (3s) det var så jobbigt (.) äh- (.) ja-
5             (.) jag började här- (.) bara för att de- (3s)
6             jag kunde inte koncentrera mig (.) det tog så
7             lång tid att komma igen
```

Eleven beskriver sig själv, som en som inte kunde koncentrera sig, och anger koncentrationssvårigheter som anledningen till att han flyttades till den särskilda undervisningsgruppen. Vidare resonerar han om de konsekvenser som koncentrationssvårigheterna hade för honom i klassen ”det tog så lång tid att komma igen” (rad 6-7). Att han använder orden ”jag kunde inte koncentrera mig” kan ses som att han utnyttjar sin kulturella kunskap om vad som utgör problem i skolan. Pojken i exemplet relaterar sig till en befintlig norm i skolan att man ska kunna ”koncentrera” sig och jobba snabbt. Vidare relaterar pojken skolsvårigheterna till sig själv. På så vis tillskriver han sig ett moraliskt ansvar för att inte kunna koncentrera sig i klassrummet. Genom att pojken aktualiserar skolans språkliga repertoar kan han sägas förhålla sig både till mig som en vuxen, och till skolans beskrivningar av skolsvårigheter. I exemplet använder eleven beskrivningar för att tillskriva sig själv svårigheter och samtidigt positionerar han sig som att känna till skolans förväntningar och krav.

Pojkarna beskriver sig också ofta som hjälpbehövande i klassrummet genom att berätta om elevassistenter och att de ständigt sökt hjälp av klassläraren genom att räcka upp handen. Eleverna beskriver sig som att de är i behov av mer individuell hjälp än vad de uppfattar att det finns möjligheter till i klassen. Det är vanligt att pojkarna uttalar att de överskridit gränsen för hjälpbehov i ursprungsklassen ”därför behövde jag mycket mer hjälp”, ”så när man ska- (.) när man ska räcka upp handen innan- (.) när fröken ska komma (.) eller då tar det så lång tid innan- medans”. Men även om eleverna beskriver sig själva som hjälpbehövande, så beskriver de också att de har svårigheter med att vänta på hjälp.

**Exempel 3** (Intervju med elev 020506)

```
1    Yvonne:  hm (.) hur- (.) hur kom det sig att du kom till
2             gruppen?
3    Elev:    jag hade svårt med att vänta (.) som jag sprang
4             runt och lekte och sådant (2s) gjorde jag (Yvon-
5             ne: hm) och då blev det för rörigt för mig (.)
6             som jag behövde g- (.) gå i gruppen
```

```
7    Yvonne:  vad gjorde du för något då i klassrummet?
8    Elev:    lekte- (.) lekte- (.) inte jobbade (Yvonne: hm)
9             jag bara jobbade lite (.) och sedan lekte jag
10            (2s) och sånt gjorde jag (.) men för jag orkade
11            inte vänta
12   Yvonne:  orkade du inte vänta på?
13   Elev:    fröken
```

Pojken i exemplet beskriver att han har uppfattat förväntningar i klassrummet. Den ideala eleven står ut med att vänta på sin tur, springer inte runt och jobbar mycket. Pojken positionerar sig som en som inte levt upp till skolans förväntningar och normer ”jag hade svårt med att vänta” och ”jag sprang runt och lekte”, vilket föranlett omflyttningen. Därefter framställer han sig som en som hade tråkigt i klassrummet (rad 8-11). Genom att beskriva sig som en elev som bara lekte tillskriver pojken sig ett eget ansvar för att han rörde till det för sig själv i klassrummet. Pojken beskriver sig dessutom som att han har överskridit gränsen för vad han själv tolererar ”för rörigt för mig”. Enligt Hester (1998) är det vanligt att lärare beskriver elever som de inte endast har brister, utan att de har överskridit en gräns och norm. I beskrivningen lyfter pojken också indirekt fram sin kompetens att känna till skolans normer och han visar upp sina förväntningar på skolan, att få hjälp av klassläraren.

De flesta pojkarna i gruppen beskriver sig som att de har goda sociala relationer med andra elever och vuxna i ursprungsklassen och på skolan. När jag frågar pojkarna om situationer som vuxna aktualiserat som konflikter tonade de ner problemen med ”vi har inte gjort något busigt” och ”vi bara lekte”. Exempel 4 är ett undantag där en elev beskriver sina svårigheter med socialt samspel som en orsak till omflyttningen.

**Exempel 4** (Intervju med elev 020503)

```
1    Yvonne:  men hur var det då?
2    Elev:    jag kunde inte gå kvar
3    Yvonne:  kunde du inte gå kvar? (.) hur kommer det sig?
4             (3s)
5    Elev:    jag var för busig
6    Yvonne:  var du busig? (.) vad gjorde du då?
7             (3s)
8    Elev:    massor av grejor
9    Yvonne:  kan du berätta?
10   Elev:    svårt att komma ihåg (3s) är det
```

```
11   Yvonne:   var du busig i klassen eller var?
12   Elev:     jag tror det var i klassen
13   Yvonne:   vad gjorde du då för någonting som?- (.) vem
14             tyckte att du var busig?
15             (5s)
16   Elev:     hm (2s) alla
17   Yvonne:   tyckte alla det?
18   Elev:     ja (.) jag var ganska elak då med
19   Yvonne:   var du elak?
20   Elev:     ja
21   Yvonne:   hm (.) på vilket sätt?
22   Elev:     jag kommer inte ihåg
23   Yvonne:   men tyckte du det själv (.) eller var det
24             någon som sa det?
25             (3s)
26   Elev:     vet inte äh- (.) jag tyckte det själv (.) och
27             de andra med
```

När pojken i exemplet svarar ”jag kunde inte gå kvar” anger han först inte någon orsak till flytten från ursprungsklassen. Efter min följdfråga säger han däremot ”jag var för busig”. När jag ber honom att utveckla sitt svar om vad han gjorde i klassen (rad 6), generaliserar han genom att säga ”massor av grejor” (rad 8). På så vis undviker pojken att precisera svårigheter. Därefter säger han undvikande ”svårt att komma ihåg (3s) är det” (rad 10). Pojken övergår till att svara på ett vagt sätt ”jag tror det var i klassen” (rad 12). Efter en lång paus svarar pojken generaliserande på min fråga om vem som tyckt han var busig, ”hm (2s) alla” (rad 16). Därefter gör pojken ett erkännande ”ja (.) jag var ganska elak då med” (rad 18). Samtidigt förmildrar han beskrivningen av sig själv genom att lägga till ”ganska” och ”då med”. Jag ber pojken att utveckla sin beskrivning (rad 19 och 21), vilket leder till att han svarar undvikande ”jag kommer inte ihåg” (rad 22). Pojkens upprepade strategier för att undkomma mina följdfrågor kan ses som att han inte kommer ihåg eftersom händelsen ligger några år bakåt i tiden. Pojken kan samtidigt sägas göra sig till ”gate keeper” för sina egna erfarenheter (se Danby och Farrell, 2004). På så vis bestämmer han själv över hur han vill framställa sig i relation till mig. När pojken aktualiserar beskrivningar om sig själv som ”busig” och ”elak” använder han uttryck som lärare ofta använder för att beskriva pojkars problembeteende i utvecklingssamtal (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997, s. 77). Pojken använder beskrivningar för att erkänna och tillskriva sig själv skolsvårigheter. Dessutom

undkommer eleven tillskrivningar genom att generalisera, ge vaga, undvikande beskrivningar, och förmildra svårigheter. Samtidigt visar han upp kompetens genom att kontrollera informationen om sig själv till mig och att han känner till skolans normer om hur en ideal elev bör vara i skolan.

Som jag tidigare redogjort för talar alla eleverna om sig själva och sina svårigheter i ursprungsklassen genom att beskriva egna problematiska beteenden ”jag kunde inte koncentrera mig”, ”jag var för busig”, ”jag sprang runt och lekte”, ”då blev det för rörigt för mig”, ”jag behövde mycket mer hjälp”, o.s.v. Ett undantag är en elev som tog upp den sociala omgivningen i klassrummet i sin beskrivning av skolsvårigheter.

**Exempel 5** (Intervju med elev 020502)

```
1    Elev:     alla i min klass nästan (.) dom bråkar (.) dom
2              bara låg och skrek (.) det var jättejobbigt (2s)
3              dom har väldigt svårt för att vara tysta
4    Yvonne:   hade du svårt för att vara tyst (.) eller var
5              det dom andra?
6    Elev:     nej jag hade inte det (.) men dom hade det (.)
7              så jag kan- (.) kunde inte heller jobba (.) jag
8              blev lite arg då (.) och sade att dom skulle
9              vara tysta (.) då skiter dom i det (.) och till
10             slut vart det bråk (.) men då gick jag och sade
11             det till fröken (.) och då vart hon arg på dom
12             (.) sedan slutade dom (.) sedan nästa gång hon
13             kopierade papper eller någonting (.) så blev det
14             världens liv (Yvonne: hm) och sista gången då
15             hörde hon alla som sk- (.) alla skrika och då
16             vart- (.) då vart hon- (.) då- (.) då hörde hon
17             vad alla höll på med (.) då vart hon- (.) då
18             fick alla kvarsittning en kvart (Yvonne: hm) det
19             var en kvart
```

När pojken själv i exemplet tar upp klassrumssituationen, beskriver han den som jobbig för honom. Han beskriver sina klasskamrater som bråkiga ”dom bråkar” och skrikiga ”dom bara låg och skrek”. Pojken förstärker beskrivningen med s.k. ”extreme case formulation” (Pomerantz, 1986) när han säger ”dom har väldigt svårt för att vara tysta” (rad 3) och ”världens liv” (rad 14). Jag antyder att han kanske inte var tyst själv och tillskriver därmed honom indirekt skolproblem (rad 4-5). Pojken frånsäger sig direkt den problematiska identitet jag tillskrivit honom (rad 6-7) och pekar istället på att de andra eleverna var problematiska. På så vis gör han ett moraliskt arbete genom att framställa sig själv som en idealisk elev, som hjälper fröken, vill ha ordning i klassen och vill jobba. Pojken använder därmed beskrivningar av de andra elevernas problem till att tona ner sina egna skolproblem.

## *Undvika kategoriseringar och ge en annan bild av sig själv*

Som jag visat ovan öppnade jag intervjun med att ställa en inledande fråga om hur eleverna kom till den särskilda undervisningsgruppen, därefter övergick jag till att ställa följdfrågor. Eleverna grep ofta in i intervjun på olika sätt för att ge en annan bild av sig själva, än den som var kopplad till en problematisk skolidentitet. Utmärkande för elevintervjuerna var att pojkarna tog initiativ till att berätta om sådant de lyckats med i ursprungsklassen.

**Exempel 6** (Intervju med elev 020528)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | hur är det att vara med klassen? |
| 2 | Elev: | bra |
| 3 | Yvonne: | ingenting som är svårt? |
| 4<br>5 | Elev: | jag har inte varit där inne i alla fall ((avser sin ursprungsklass)) |
| 6<br>7 | Yvonne: | du har inte varit där inne? (.) skulle du vilja vara det? |
| 8 | Elev: | jag har ont här ((pekar på sitt knä)) |
| 9<br>10 | Yvonne: | har du slagit dig? (.) jag tror jag vet vad det är (.) bollen? |
| 11<br>12 | Elev: | så vet du (.) s::å den där ribbs- (.) vid gymnastiken finns en som heter så |

Jag antyder att pojken har svårigheter i ursprungsklassen och tillskriver därmed honom indirekt skolproblem (rad 3). Pojken undviker att utveckla beskrivningen genom att säga, ”jag har inte varit där inne i alla fall”. Därmed beskriver han sig själv som en som inte har några erfarenheter ifrån ursprungsklassen och inget att berätta om. På min följdfråga om han önskar att vara i sin ursprungsklass (rad 6-7), svarar pojken med att introducera ett nytt samtalsämne genom att peka på kroppen (rad 8). Att inte svara på en fråga när svar är förväntat kan äventyra en interaktion. Genom att byta samtalsämne omkaraktäriserar pojken intervjun och framställer sig som en pojke som klarar saker i skolan. Pojken svarar inte på mina frågor som implicit kategoriserar honom som en som har skolsvårigheter. När han säger ”så vet du” (rad 11) understryker han att vi har gemensamma erfarenheter som inte omfattar skolproblem.

Några av pojkarna undvek också att bli kategoriserade som problematiska elever genom att ta initiativ till att ställa frågor till mig, om vad jag tänkte om min skoltid, vad jag gjorde på min fritid och vad jag arbetat med.

**Exempel 7** (Intervju med elev 020502)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Elev: | har du jobbat där? |
| 2 | Yvonne: | nej jag bara vet att det ligger en skola där |
| 3 | Elev: | har du någon tvillingsyster? |
| 4 | Yvonne: | nej |
| 5 | Elev: | jag har sett någon som liknar dig |

I exemplet ovan introducerar pojken frågor till mig som intervjuare. Det kan förstås som att vi byter positioner för ett tag i intervjun. Genom att pojken ställer frågor och jag blir den som svarar på frågorna tar pojken kommandot i intervjun och undviker att bli tillskriven en identitet av mig.

Några pojkar grep in i intervjun och använde strategierna att kommentera mina frågor för att undvika vidare elaborering av sina eventuella problematiska skolbeteenden och för att på så vis visa upp en annan bild av sig själv.

**Exempel 8** (Intervju med elev 020502)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | men hur var det att komma hit då (.) när man-? |
| 2 | | (.) du kom då? |
| 3 | Elev: | det har du redan frågat |
| 4 | Yvonne: | ja men hur- (.) hur- (.) jag menar hur var det? |
| 5 | | (.) du hade gått i en annan klass (.) du bytte |
| 6 | | klass helt (.) hur kändes det för dig? |
| 7 | Elev: | tråkigt |
| 8 | Yvonne: | tråkigt? (.) var det samma killar som går nu? |
| 9 | Elev: | va? |
| 10 | Yvonne: | var han här då? ((avser en av pojkarna i grup- |
| 11 | | pen)) |
| 12 | Elev: | han har gått längst här |

I exemplet ställer jag en fråga till pojken där jag vill att han utvecklar sitt resonemang om flytten till den särskilda undervisningsgruppen (SUG). Pojken kommenterar min fråga (rad 3), istället för att producera vad som kan ses som ett förväntat svar. Trots pojkens kommentar upprepar jag och utvecklar min fråga. Pojken beskriver kortfattat flytten och att byta klass som ”tråkigt”. Därefter skiftar jag fokus i samtalsämnet och frågar (rad 8) om de andra pojkarna i SUG. Pojken undviker att svara genom att låtsas att han inte hört ”va?” (rad 9). Jag preciserar min fråga ”var han här då?” (rad 10). Pojken använder en jämförande beskrivning av en annan elev för

att positionera sig själv, som att inte gått längst tid i den särskilda undervisningsgruppen.

En annan pojke kritiserade min fråga indirekt och bad mig byta ämne. I exemplet nedan frågar jag om hur han blev informerad om flytten till den särskilda undervisningsgruppen.

```
Exempel 9       (Intervju med elev 020528)
1     Yvonne:   kom Lasse?
2     Elev:     jag vet inte (.) ta något annat
3     Yvonne:   hur tycker du att det är här i gruppen?
4     Elev:     ganska bra
5     Yvonne:   ganska bra?
6     Elev:     ska jag säga vad som mest är bra?
7     Yvonne:   ja vad är bra då?
8     Elev:     att måla
9     Yvonne:   att måla (.) sen då?
10    Elev:     matte (.) sen kommer (xx) sist är att ta min
11              medicin
12    Yvonne:   tycker du inte om det?
13    Elev:     jag måste det (.) det är bra
14    Yvonne:   på vilket sätt är det bra?
15    Elev:     om jag inte äter medicin (.) då kan- (.) då kan
16              jag inte koncentre- (.) koncentrera mig (.) kan
17              inte så bra då lära mig så ((utesluter 3 ra-
18              der)) jag missar den ibland ((utesluter 3 ra-
19              der)) då blir jag tjurig (.) nu tar vi något
20              annat
```

När pojken svarar ”jag vet inte”, kan det tolkas som att han undviker att svara och att han agerar ”gate keeper” som inte vill delge mig information (rad 2) (se Danby och Farrell, 2004). Därefter ber jag honom att beskriva hur det är i den särskilda undervisningsgruppen. Han svarar ”ganska bra” (rad 4). Han listar vad som är bra för honom i den särskilda gruppen, ”måla”, ”matte”, något ohörbart, och slutligen tar han upp det som inte är så bra för honom, ”att ta min medicin”. Pojken övergår direkt till att beskriva sig som en som ”måste” ta medicin och att det också är ”bra” (rad 13). Han går direkt vidare och kopplar medicinering till en förbättrad skolsituation ”koncentrera mig” och ”lära mig” (rad 16-17). När pojken därefter kommer in på sina brister med att ”jag missar den ibland” och ”då blir

jag tjurig" byter pojken snabbt samtalsämne. Pojken använder beskrivningar för att erkänna svårigheter och snabbt övergå till det han klarar i skolan.

Sammanfattningsvis använder eleverna beskrivningar som redskap för att positionera sig på två olika sätt när de beskriver sig själva och flytten till den särskilda undervisningsgruppen. Den första positionen innebär att pojkarna tillskriver sig själva personliga svårigheter och individuellt ansvar för sina skolproblem. I min studie är det uppenbart att eleverna har uppfattat att de har problem och det är enbart i undantagsfall de förlägger skolsvårigheter utanför sig själva. Pojkarna använder "jag"-form när de berättar om sig själva och väver in skolsvårigheter i beskrivningen av sig själva som personer. Pojkarna beskriver sig själva utifrån ett skolperspektiv och utifrån sin situation som elever i en klass. Eleverna använder beskrivningar för att redogöra för att de känner till skolans logik och vad som förväntas av dem, "jobba", vara "koncentrerad", inte vara "tjurig", behöva lagom mycket "hjälp", inte "leka", inte "springa" omkring, o.s.v. Pojkarna beskriver att de inte lever upp till skolans förväntningar, de har brister och överskrider normer.

I elevernas andra position använder de beskrivningar för att göra ett identitetsarbete och positionerar sig som att de klarar saker i skolan. Eleverna gör motstånd mot den traditionella bilden av sig själva som problematiska elever, vilken jag indirekt åberopar i intervjuerna. Pojkarna använder ett flertal kommunikativa strategier som att byta samtalsämne, omkaraktärisera intervjun, kommentera min fråga, generalisera, låtsas att de inte hör, svara med en vag beskrivning för att beskriva sig själva, utan att de bryter flödet i interaktionen. Elevernas strategi att ta kontroll över den information de delger mig framstår som en central aspekt av intervjuerna. Elevernas motstånd mot att svara på mina frågor kan förstås utifrån det faktum att de dagligen tillskrivs problembeteende och samtalar om svårigheter i skolan. Vilket i sin tur betyder att eleverna både lärt sig hur de ska tala om problem med vuxna och hur de skall undvika att tala om problem (se kapitel 6).

## *Elevernas syn på flytten **till** den särskilda undervisningsgruppen*

När eleverna berättar om hur de kom till den särskilda undervisningsgruppen tar de fasta på olika aspekter. Pojkarna redogör för hur de fick reda på att de skulle flyttas från ursprungsklassen till den särskilda undervisningsgruppen. Alla pojkarna tar upp mammorna som deras informatörer "min mamma sa det", "jag visste det inte före", "min mamma berättade det". En

pojke säger att han informerat mamman om sin flytt. Troligtvis hade han en prövotid i den särskilda undervisningsgruppen som han berättade om för sin mamma. Han berättar att mamman sedan fick information från skolan och godkände placeringen i gruppen. Eleverna berättar om aspekter av den konkreta flytten till gruppen och hur det gick till när de kom dit. En pojke beskriver en snabb och enkel omflyttning till gruppen.

```
Exempel 10      (Intervju med elev 020520)

1     Yvonne:   hm- (.) jag tänkte på äh- (.) när- (.) hur fick
2               du reda på att du skulle till den gruppen

3     Elev:     äh- (.) min mamma kom hit för en gång då när
4               jag- (.) när jag satt- (.) när jag inte kunde
5               koncentrera mig (.) då gick hon hit och pratade
6               en massor (.) om sådant där hur det var (.) då
7               tyckte hon att det passade bra här (.) och då
8               fick jag börja här (xx) sådant där och höll på
9               att prata lite

10    Yvonne:   vad sade du? (.) sedan kom?

11    Elev:     det kom in någon igen (.) och pratade om vad vi
12              håller på att göra och lite mer (.) hon pratade
13              med fröknarna lite mer då (.) tror jag (.)
14              sedan var det- (.) var det måndag då (.) sedan
15              på- (.) nej det var fredag då den dagen (.)
16              sedan var det- (.) sen var det hela helgen (.)
17              till måndag fick jag vänta tills jag- (.) på
18              den måndagen fick jag börja i gruppen
```

På min fråga om omflyttningsprocessen svarar pojken med en detaljerad beskrivning om hur mamman kom till skolan. I beskrivningen av omflyttningen väver pojken in sina koncentrationssvårigheter ”när jag inte kunde koncentrera mig” (rad 4-5). Pojkens sätt att beskriva flytten kan tolkas som att omflyttningen gick snabbt. Eleven använder ett distanserat språk när han beskriver händelseförloppet och ger inga personliga reflektioner. Mamman framstår som en central person, som kom till skolan och godkände hans placering i gruppen. Skolpersonalen beskrivs som de som informerade hans mamma om pojkens situation. Pojken själv framstår mer som ett offer för omständigheterna.

En annan elev beskriver en mer komplicerad omflyttning. Som framgår av exemplet var det först en annan pojke i ursprungsklassen, som provade omflyttning till den särskilda undervisningsgruppen. Eftersom den pojken inte trivdes så fick pojken i exemplet flytta över till gruppen.

**Exempel 11** (Intervju med elev 020506)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | du och Erik? |
| 2 | Elev: | j- j- j- (.) ja men sedan när han hade gått |
| 3 | | lite där ((avser särskilda undervisningsgrup- |
| 4 | | pen)) åh då kunde han- (.) åh då kunde han |
| 5 | | vara där bara puttelite (.) men sen- (.) sedan |
| 6 | | lite annat då gick det bra (.) men då började |
| 7 | | han i stora klassen (.) åh- (.) åh sen- (.) åh |
| 8 | | sedan kom jag efter honom |
| 9 | Yvonne: | till stora klassen? |
| 10 | Elev: | nej |
| 11 | Yvonne: | till vilket då menar du? |
| 12 | Elev: | då kom jag till gruppen |
| 13 | Yvonne: | när han var i stora klassen? |
| 14 | Elev: | ja då var han i stora klassen |
| 15 | | ((utesluter 10 rader)) |
| 16 | Yvonne: | hm (.) ville du det? |
| 17 | Elev: | ja- (.) äh- (.) äh- (.) men jag ville det (.) |
| 18 | | för- (.) äh- (.) för men först- (.) men först |
| 19 | | ville jag inte börja där (.) äh- (.) åh- (.) |
| 20 | | sen när jag kollade där- (.) åh kollade det |
| 21 | | (.) åh då ville jag direkt börja där |

När pojken i exemplet beskriver processen att komma till den särskilda undervisningsgruppen beskriver han en annan pojke som först kom till gruppen. Att eleven tar upp den andra pojken pekar på en otydlighet och osäkerhet, att vem som helst kan placeras i den särskilda gruppen. Pojkens beskrivning tyder på en komplicerad placeringsprocess. Att väva in sin beskrivning i relation till vad andra elever gjort är också ett sätt att framställa sig som att man inte är ensam om skolsvårigheter och sin placering i en särskild undervisningsgrupp. Pojken tar upp att han inledningsvis inte trivdes, men att han ändrade sig (rad 17-21). På så vis framställer han det som om han hade ett personligt val och att han gjort egna överväganden för han ”kollade där” först.

En annan pojke beskriver sig som överrumplad och att flytten till den särskilda undervisningsgruppen kom plötsligt för honom.

**Exempel 12** (Intervju med elev 020503)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | men jag tänkte på (.) hur kom det sig att du |
| 2 | | kom till gruppen? (.) hit? |
| 3 | Elev: | vet inte (.) mamma ville det |
| 4 | Yvonne: | din mamma ville det? |

```
5     Elev:     °och klassen ville inte ha mig kvar° ((vis-
6               kar))
7     Yvonne:   ville inte klassen ha dig kvar? (.) sade de
8               det till dig?
9     Elev:     äh- (.) jag kommer inte ihåg
10    Yvonne:   kommer du ihåg hur du fick reda på att du
11              skulle till gruppen
12    Elev:     jo (.) mamma sade det
13    Yvonne:   mamma sade det
14    Elev:     att inte jag fick vara kvar där (.) då blev
15              jag arg och ledsen
```

Pojken undviker först att svara genom att säga att han inte vet varför han flyttade från ursprungsklassen. Därefter kopplar han placeringen i gruppen till att det var mammans beslut. Pojken framställer sig på så vis som informerad, men inte delaktig i beslutet om placeringen. Han förlägger istället beslutet hos såväl mamman som klassen. Genom att säga att han inte fick vara kvar i klassen, ”då blev jag arg och ledsen”, framställer han sig indirekt som ett offer för flytten till den särskilda undervisningsgruppen.

Pojkarna beskriver också omflyttningen utifrån termer av förändring och fördelar.

**Exempel 13** (Intervju med elev 020502)

```
1     Yvonne:   vad är det som är bra?
2     Elev:     för jag kan koncentrera mig och jobba mycket
3               bättre (.) allting- (.) jobbet och sådant där
4               som jag tycker är bra (.) man får ju titta på
5               film ibland (.) och sådant där (.) det fick man
6               ju nästan aldrig i klassen
```

Pojken tar upp fördelar med att vara i gruppen ”jag kan koncentrera mig” och ”jobba mycket bättre”. Han kontrasterar aktiviteter i den särskilda undervisningsgruppen ”titta på film” med aktiviteter i ursprungsklassen, på så vis positionerar eleven sig som en som fått fördelar när han flyttade till den särskilda undervisningsgruppen. Förändringstemat som meningsskapande funktion är tydlig i elevernas beskrivningar av omflyttningen.

Sammanfattningsvis är ett genomgående tema att mamman framstår som ansvarig för elevernas omflyttning till den särskilda undervisningsgruppen. Mamman beskrivs på olika sätt, som den som informerat om flytten, som kom till skolan och talade om pojken eller som initierat flytten. Pojkarna framställer sig själva som offer för omflyttningen. De blev

informerade, men var inte delaktiga i beslutet om att flytta från ursprungsklassen. Ingen av pojkarna nämner skolan eller identifierar klasslärare som initiativtagare till deras omflyttning, utan hänvisar i sådana fall mer till skolan som institution. Klasslärarnas frånvaro i pojkarnas berättelser om flytten kan tyckas märklig eftersom den initierats av dem (se s. 100). Vidare beskriver eleverna sina erfarenheter av hur det gick till vid omflyttningen till den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna uppfattar flytten på olika sätt. Antingen som snabb, komplicerad eller att den kom plötsligt. Det tycks som om de inte riktigt har insyn i själva processen för omflyttningen till den särskilda undervisningsgruppen. Flytten till den särskilda undervisningsgruppen kan ses som en extra ordinär händelse i deras skolliv. Eleverna positionerar sig som elever som fått fördelar och förändringar när de flyttades till den särskilda undervisningsgruppen. De beskriver sig som att de får mera hjälp, de kan koncentrera sig bättre och kan arbeta bättre.

## *Elevernas syn på flytten **från** den särskilda undervisningsgruppen*

På frågan om hur länge pojkarna ska vara placerade i gruppen svarar alla eleverna att de inte känner till hur länge de ska vara i gruppen. De flesta av pojkarna säger att de vill återvända till sin ursprungsklass. Pojkarna tar också själva upp tidsaspekten och resonerar med mig och med varandra om när de skall flytta tillbaka till klassen.

**Exempel 14** (Intervju med elever 020516)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Elev 1: | jag vill börja i min klass |
| 2 | Yvonne: | du vill börja i din klass? |
| 3 | Elev 2: | kan du inte (.) du gnäller för mycket (2s) det |
| 4 | | är därför du inte får gå i din klass (.) sedan |
| 5 | | när du visar att du kan allting (.) och inte- |
| 6 | | (.) då får du gå i din klass igen (.) kanske |
| 7 | | när du börjar i sjuan (.) då kanske du kommer |
| 8 | | till din klass igen (2s) nej då börjar du i en |
| 9 | | annan skola |

Elev 2 i exemplet visar att han har uppfattat att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) ska förbättra sina beteenden innan de kan återflyttas till ursprungsklassen. I beskrivningen framstår flytten från SUG som osäker och långt fram i tiden för pojkarna, ”kanske när du börjar i sjuan”. I samtalet om hur länge eleverna ska vara placerade i gruppen an-

vänder den ena pojken skolans sätt att beskriva elevens problembeteende ”du gnäller för mycket” (rad 3). Det kommer att framgå i min analys av utvärderingen ”smile” att elevernas individuella problem är offentliga och kända för alla deltagarna i gruppen (se kapitel 6).

Pojkarna beskriver också hur det kan tänkas bli när de själva eller de andra eleverna ska flytta från den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 15** (Intervju med elever 020516)

```
1    Elev 1:    tänk när jag är själv
2    Yvonne:    vad sade du?
3    Elev 1:    tänk när jag är själv
4    Yvonne:    när du är själv? (.) vadå menar du?
5    Elev 2:    i gruppen
6    Elev 1:    ja (.) när alla slutat
7    Elev 2:    ja men då kommer det nya (.) vet du
```

I exemplet introducerar en av pojkarna ett hypotetiskt scenario ”tänk när jag är själv” (rad 1). En annan pojke fyller på med att säga ”i gruppen” (rad 5). På min fråga vad elev 1 menar svarar han ”ja (.) när alla slutat” (rad 6). Det faktum att den andra eleven genast presenterar en lösning, genom att säga ”ja men då kommer det nya (.) vet du” (rad 7), visar att bli kvar i särskilda undervisningsgruppen framstår som obehagligt för pojkarna.

Pojkarna diskuterar också i vilken ordning de kommer att sluta i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 16** (Intervju med elever 020516)

```
1     Elev 1:    du kanske kommer att vara sist av alla i
2                gruppen ((avser en annan av pojkarna))
3     Yvonne:    hm (.) just det
4     Elev 1:    först slutar jag (.) sedan slutar Jesper (.)
5                sedan slutar Marcus och han samtidigt (.)
6                sist slutar du
7                ((utesluter rader))
8     Elev 2:    jag kommer nog att vara kvar här längre än
9                alla (3s) jag kanske går här typ fem år
10    Elev 3:    inte längre än mig
```

Att eleverna i exemplet räknar upp en tänkt ordning för när eleverna i gruppen kan tänkas sluta kan tolkas på olika sätt. Trots att elevernas beskrivningar av antal år är oprecisa framkommer att de tänker sig en större

del av sin skoltid i den särskilda undervisningsgruppen och att bli kvar längst tid i gruppen som minst önskvärt (rad 8-10).

Eleverna beskriver placeringen i gruppen som både tillfällig och närmast som permanent. De talar om att de ska sluta i gruppen och återvända till ursprungsklassen, men vet inte när. Redogörelserna visar att eleverna har en bild av att de kommer att vara placerade i undervisningsgruppen under en lång period. Eleverna ger också uttryck för en ovisshet om placeringstidens längd. Ingen av pojkarna känner till hur länge de ska vara placerade i gruppen. I min studie är eleverna också osäkra på hur gruppen är organiserad och när de andra eleverna kommer att flytta från gruppen. En pojke t.ex. tar upp ett hypotetiskt scenario. Eleven beskriver att han kommer att bli ensam kvar i den särskilda undervisningsgruppen, vilket understryker en känsla av utsatthet hos en av eleverna i gruppen.

Som vi har sett i intervjuerna både tillskrivs och tillbakavisas problematiska beteenden av eleverna. De gör samtidigt anspråk på identiteter som ”ideal elev” och ”vanlig elev”. I forskningsintervjun använder pojkarna beskrivningar för att förhandla om vilka de är och vilka de skulle vilja vara.

## Intervjuer med f.d. klasslärare

För att få en uppfattning om bakgrunden till att eleverna placerats i den särskilda undervisningsgruppen intervjuade jag fyra av de klasslärare (KL), som pojkarna hade när flytten initierades till den särskilda undervisningsgruppen (SUG). En annan anledning till att jag intervjuade klasslärarna var att de framstod som viktiga för eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (se också kapitel 2 s. 40). På skolgården gjorde pojkarna mig uppmärksam på vilka som var deras f.d. klasslärare. Eleverna berättade för mig om sina klasslärare och de stannade ofta upp på skolgården och talade med dem.

Jag frågade klasslärarna om deras erfarenheter av pojkarna i ursprungsklassen och orsaken till omflyttningen. Jag intervjuade klasslärarna enskilt i deras respektive klassrum på skolan. Precis som för eleverna, ligger flytten långt tillbaka i tiden för klasslärarna. Lärarna får titta i backspegeln för att dra sig till minnes. Zetterqvist Nelson (2000) menar att intervjuer med lärare om erfarenheter av elever med dyslexi också måste förstås i ljuset av att lärarna talar utifrån ett professionellt perspektiv. Hon fann att intervjuerna kännetecknades av att lärarna hade ett professionellt förhållningssätt, när de talade om de enskilda eleverna och om sitt arbete i klassrummet. Lärarna både legitimerade beslut i relation till eleverna och framställde sig som en yrkesgrupp, d.v.s. utövare av lärarprofessionen. Zetterqvist Nelson (2000)

lyfter fram att lärarna väver in beskrivningar om elevernas egenskaper i en professionell- och institutionell moralisk berättelse. När klasslärarna beskriver erfarenheter av eleverna i ursprungsklassen, flätas det in ett tal - direkt eller indirekt - om ansvar, förväntningar och normer.

## *Klasslärarnas beskrivningar av elevernas skolsvårigheter*

De fyra klasslärarnas (KL) beskrivningar av pojkarna uppvisar likheter sinsemellan i vad de tar upp. Vilket i sin tur kan förstås mot bakgrund av att lärarna troligen har berättat om eleverna vid ett flertal tillfällen i andra situationer. Till skillnad från eleverna uppehåller sig klasslärarna mest vid beskrivningar av elevernas personliga sociala svårigheter i ursprungsklassen. I exempel (17) ber jag en klasslärare att beskriva sina erfarenheter av eleverna i ursprungsklassen.

**Exempel 17** (Intervju med klasslärare 020604)

```
1    Yvonne:   jag har frågat alla lärare som haft barn i
2              gruppen (.) hur det fungerade (.) hur det var då
3              och dina erfarenheter (.) hur var det?
4    KL:       om jag ska gå tillbaka så långt jag kan minnas
5              på honom (.) så var ju det när han gick på
6              förskoleklass (.) och jag hade då inte egen
7              klass utan hade matematik (.) och hade ett rum
8              som var vägg i vägg med deras lokal (.) och när
9              han fick reda på att jag har dom i ettan (.) då
10             märkte jag att han var otroligt kontaktsökande
11             (.) näst intill så man kände att det blev
12             jobbigt (.) han var nästan som ett plåster på
13             mig (.) kom i tid och otid och sökte kontakt (.)
14             och jag kände det att han ville bli sedd (.) så
15             otroligt mycket sedd (.) och man märkte att det
16             var inte bara det (.) utan det var något i hans
17             sätt som var avvikande från de andra barnen
```

I exemplet inleder klassläraren med att aktualisera professionell kunskap genom att dra sig till minnes hur hon iakttagit pojkens sociala beteende under lång tid. Klassläraren listar i sin beskrivning upp en rad argument för elevens avvikande beteende. Läraren beskriver pojken som ”kontaktsökande”, ”nästan som ett plåster på mig” och ”han ville bli sedd” (rad 10-14). På så vis gör hon en speciell poäng och understryker sitt påstående av pojkens avvikelse. Genom att organisera listan på det uttalade sättet framställer sig klassläraren också som att hon gjort ett analytiskt arbete, vilket underbygger hennes syn på eleven i fråga (se Antaki, 1994;

Jefferson, 1990). När hon refererar till sina känslor ”man kände” (rad 11) och ”jag kände” (rad 14) använder hon ”otroligt kontaktsökande” (rad 10) och ”otroligt mycket sedd” (rad 15), för att förstärka sitt påstående, vilket ytterligare understryker pojkens beteende som annorlunda. Det öppnar i sin tur upp för klassläraren att kategorisera pojken som avvikande från de andra barnen (rad 17). Med beskrivningen kontrasteras pojkens beteende mot en ideal elev. Den ideala eleven framträder på så vis som en elev som är lagom kontaktsökande och vill bli lagom mycket sedd. Beskrivningen får en moralisk betydelse. En elev som söker uppmärksamhet följer inte skolans normer. I beskrivningen kopplas pojkens sociala beteende ihop med motivet uppmärksamhetssökare och att beteendet har förvärrats över tid. Klassläraren använder detaljerade beskrivningar och understryker sina argument för elevens svårigheter.

I likhet med eleverna beskriver klasslärarna att pojkarna har koncentrationssvårigheter. Som kommer att framgå av mina exempel sätts elevernas koncentrationsförmåga i relation till klasslärarnas beskrivningar av de förväntningar de har på eleverna.

**Exempel 18** (Intervju med klasslärare 020604)

1 Yvonne: de gick i samma klass alltså

2 KL: men han hade så grymt svårt att koncentrera sig
3 på det han skulle göra (.) hans tankar dom for
4 iväg (.) jag vet inte vart (.) och i samtal så
5 kände jag att han följde ju inte den tråden (.)
6 som man försökte hålla utan han snurrade iväg
7 bort (.) långt långt bort i andra funderingar
8 (3s) och en sak som han var så makalöst duktig
9 på (.) det var att rita (.) och måla (.) och
10 ofta var det gocarts (.) det är ju just gocarts
11 som är- (.) var hans stora passion (.) och hade
12 han inte varit så duktig på sin gocart (.) då
13 hade jag kanske funderat annorlunda runt honom
14 (.) för det förstod jag att han måste ju ha en
15 snabb reaktionsförmåga (.) han verkar ju duktig
16 och säker (.) och det såg jag ju inte i hans
17 skolarbete

I exemplet kopplar klassläraren pojkens koncentrationssvårigheter till att han är frånvarande. Pojken beskrivs som att ”hans tankar dom for iväg”, ”han följde ju inte den tråden” och ”han snurrade iväg bort (.) långt långt bort” (rad 3-7). Beskrivningarna har en moralisk underton. En elev som beskrivs som frånvarande följer inte skolans norm d.v.s. kan inte koncentrera sig och följa den tråd som läraren försöker hålla. Därefter övergår klassläraren istället till att beskriva eleven som närvarande ”och en sak

som han var så makalöst duktig på (.) det var att rita (.) och måla" (rad 8-9). Genom att sätta upp två kontrasterande beskrivningar av pojken – frånvarande och passionerat närvarande - tillskriver läraren indirekt eleven ett ansvar för att han inte använder sina förmågor i skolarbetet. Klasslärarens detaljerade beskrivning av elevens svårigheter, legitimerar beslutet att omplacera pojken, då det framstår som han har svårigheter att följa med i undervisningen.

I motsats till hur eleverna beskriver sin situation i ursprungsklassen säger klasslärarna att pojkarna bara utgör ett av flera problem i klassen. I de ursprungsklasser som pojkarna gått i beskrivs många elever som "stökiga", "struliga" och med "sociala problem". Några pojkar anses också "få igång" alla eleverna i klassen, så att klassläraren inte kan bedriva undervisning. I nästa exempel (19) beskriver en klasslärare klassrumssituationen.

**Exempel 19** (Intervju med klasslärare 020603)

```
1    KL:       så det var ju alltså inte bara han som var *det
2              stora problemet i klassen* (2s) utan det var
3              många många många andra barn (5s) han var- (8s)
4              i och med att det var så många barn med sociala
5              problem också (2s) och barn som– (.) blev det
6              inte rätt det de gjorde (2s) så rev de sönder
7              papperen (3s) eller fick ett vredesutbrott (3s)
8              åh det klarade ju inte de här andra barnen (.)
9              typ han då (.) att någon annan blev väldigt arg
10             (.) åh- (.) åh- (2s) utav någon orsak
11   Yvonne:   hm (2s) så det var inte att de blev arga (.)
12             eller- (.) dom blev inte arga på honom?
13   KL:       [inte alltid]
14   Yvonne:   [utan dom kunde] bli arga-
15   KL:       ja någon annan bråkade på något sätt (2s) jag
16             har aldrig upplevt en sån- (.) sån- (.) konstig
17             äh- (.) klass alltså (.) faktiskt
```

I exemplet identifierar klassläraren både den individuella pojken, "han", som problem och att "många andra barn" var problem i ursprungsklassen. Läraren listar en rad aktiviteter som "blev det inte rätt det de gjorde", "rev de sönder papperen" och "fick ett vredesutbrott", vilka relateras till elever med sociala problem. När klassläraren ger konkreta detaljer för vad eleverna gör och hur de reagerar på varandra, förlägger läraren problemet till den sociala sammansättningen av elever i klassen. Genom att uttala "jag har aldrig upplevt en sån- (.) sån- (.) konstig äh- (.) klass alltså (.) faktiskt" (rad 15-17) distanserar sig klassläraren från klassen. Det kan också ses

som att klassläraren på så vis gör ett trovärdighetsarbete och åberopar lång erfarenhet och professionell kunskap.

När klasslärarna beskriver eleverna tar de sin utgångspunkt i ett utpräglat skolperspektiv. De använder beskrivningar för att definiera eleven i relation till klasslärararnas ansvar, förväntningar och uppdrag i skolan. Dessutom används beskrivningar för att identifiera elevernas svårigheter i relation till en norm, om hur elever bör bete sig i skolan. De beskrivs som antingen under eller ovanför normen. Eleverna tillskrivs också svårigheter både i skolarbetet och i samspelet med andra elever i klassrummet. I sina förklaringar strävar klasslärarna efter att förstå den enskilda eleven som en koherent, förutsägbar och lagom person. Elevernas beteende kontrasteras indirekt mot den ”ideala eleven”, d.v.s. en elev som pratar, samspelar och beter sig på ett förväntat, förutsägbart och begripligt sätt för lärarna i skolan. Samtidigt beskriver klasslärarna sig själva som professionella och argumenterar retoriskt för skolans beslutfattande. Som kommer att framgå underbygger klasslärarnas beskrivningar av eleverna en legitimering av de beslut som skolan fattat i relation till pojkarnas placering i den särskilda undervisningsgruppen.

## *Klasslärarnas syn på elevernas flytt **till** särskilda undervisningsgruppen*

Pojkarnas f.d. klasslärare ser på olika sätt på omflyttningen och resonerar om både för- och nackdelar med placeringen i en särskild undervisningsgrupp (SUG). De beskriver flytten till den särskilda undervisningsgruppen som en möjlighet för de elever som kommer dit. I likhet med eleverna tar klasslärarna upp fördelen med flera vuxna och möjlighet till mer hjälp för eleverna i SUG än i ursprungsklassen. Fördelen med den särskilda gruppen är också att den är belägen på skolan och att eleverna inte behöver byta skola, utan kan ha kvar kontakten med sina klasskamrater.

I klasslärarnas beskrivningar framgår att det var klassläraren själv som initierade omplaceringen av pojkarna till den särskilda undervisningsgruppen. I nästa exempel (20) beskriver en klasslärare att hon försökte ha kvar pojken i ursprungsklassen in i det längsta, innan hon fattade beslut om överflyttning.

**Exempel 20** (Intervju med klasslärare 020604)

KL: nej han behöver ännu mer hjälp än vad jag kan ge här i klassen (.) och jag började att fundera på hur det skulle vara att sätta honom då i särskilda undervisningsgruppen (.) och då visste

```
5            jag ju det (.) att där kan han få mycket mer
6            hjälp (.) han får mera lugn och ro (.) han kan få
7            än- (.) vad det funkar att ge när man har en hel
8            klass (.) för det hände ju ständigt saker (.) som
9            gjorde att man behövde se honom i ögonen (.)
10           kanske ta på honom (.) och försöka förklara att
11           ”så här kan du inte göra”
```

Klassläraren i exemplet beskriver pojken som *för hjälpbehövande* i ursprungsklassen, vilket ledde till att hon började fundera på att placera pojken i en särskild undervisningsgrupp. Hon listar fördelar med placering i gruppen ”få mycket mer hjälp” och ”får mera lugn och ro”. Därefter bygger hon ytterligare upp sina argument genom att referera till pojkens svårigheter i klassrumssituationen (rad 8-11). Pojken framställs som en problematisk elev ”för det hände ju ständigt saker (.) som gjorde att man behövde se honom i ögonen”. Genom att ingående argumentera för sitt beslut att placera pojken i en särskild undervisningsgrupp, visar läraren också upp att beslutet av omplacering baseras på rationella grunder. Pedagogen beskriver ett dilemma i relation till att möta den individuella eleven kontra klassen som kollektiv.

Samtidigt som alla klasslärarna genomgående argumenterar för en rationell beslutsprocess att omplacera eleverna till SUG, tar några upp svårigheter med omplaceringen. De ser det som ett stort steg att flytta en elev från klassen. Lärarna talar om risker för eleven att få det ”ännu jobbigare med sitt liv” och uttrycker oro för stigmatisering.

Klassläraren i mitt nästa exempel (21) säger att hon tycker det var svårt att fatta beslut om elevens omflyttning.

**Exempel 21** (Intervju med klasslärare 020604)

```
1    Yvonne:  du tyckte det var svårt?
2    KL:      ja jag tyckte det var svårt (.) att veta vad som
3             händer i barnet som man flyttar på (.) vad som
4             händer med barnets självbild när man flyttar på
5             det (.) och sedan vet jag ju (.) å ena sidan att
6             det är inte professionellt att behålla ett barn
7             i den stora gruppen (.) om det inte kan få vad
8             det behöver i den gruppen (.) och samtidigt att
9             man näst intill- (.) att man känner ett
10            misslyckande (.) att man inte fixade det
11   Yvonne:  du kände det?
12   KL:      ja både och va (.) har jag verkligen nu uttömt
13            alla möjligheter för att göra det bra här va (.)
14            man vill ju så gärna
```

Klassläraren framställer omflyttningen av eleven som ett dilemma och hänvisar å ena sidan till sin profession och å andra sidan till elevens behov (rad 2-8). I beskrivningen framträder både nackdelar med omflyttningen för den individuella eleven och att eleven inte kan mötas utifrån sina individuella behov i ursprungsklassen. Trots att klassläraren beskriver elevens flytt till den särskilda undervisningsgruppen som genomtänkt och som en sista utväg framstår omflyttningen som ”ett misslyckande”. Genom att säga ”misslyckande” visar läraren på att omflyttningen av pojken även kan hota hennes professionella identitet.

Sammanfattningsvis i klasslärarnas beskrivningar av elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen framträder ett tydligt dilemma som berör omplaceringen av eleverna. Klasslärarna säger att de in i det längsta försökte ha eleverna kvar i ursprungsklassen, men att de till slut tog initiativ till flytten. Lärarna beskriver hur de brottas med att fatta beslut, diskuterar fram och tillbaka och väger för och nackdelar med att flytta eleven till den särskilda undervisningsgruppen. Klasslärarna är måna om att visa att deras beslut fattats på rationella grunder. Samtidigt framställer sig klasslärarna som om omflyttningen av pojkarna kan hota deras professionella identitet. De argumenterar för att omflyttningen varit genomtänkt, vilket visar sig i lärarnas detaljerade beskrivningar av hur beslutet vuxit fram.

När jag frågade elevernas f.d. klasslärare om deras syn på elevernas återflytt till klassen, hänvisade de till pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen. Jag ska nu övergå till att diskutera föräldrarnas beskrivningar av elevernas omplacering till den särskilda undervisningsgruppen.

## Intervjuer med föräldrar

För att få en uppfattning om hur föräldrarna såg på pojkarnas placering i den särskilda undervisningsgruppen, intervjuade jag fem av pojkarnas föräldrar. Fyra av intervjuerna genomfördes enskilt i deras hem och en i ett enskilt rum på skolan. James (1993) och Zetterqvist Nelson (2000) problematiserar intervjuer med föräldrar vars barn har medicinska handikapp. De lyfter fram aspekter av att alla föräldrar talar på ett likartat sätt om att ha barn med handikapp. Likheter i berättelserna kan kopplas till att föräldrarna berättat om sina barn vid ett flertal tillfällen, exempelvis vid skolkonferenser och på sjukhus vid utredningar. När föräldrar talade om sina barn, orienterade de sig mot att uppträda som trovärdiga i sina beslut och i informationen om barnet. På så vis kom föräldraskapets identitet och moraliska aspekter i belysning i föräldrarnas samtal om barnen.

## *Föräldrarnas beskrivningar av elevernas skolsvårigheter*

I intervjuer med föräldrar till elever med dyslexi fann Zetterqvist Nelson (2000) två föräldrapositioner. Å ena sidan fann hon föräldrar som talade i termer av kraftfullhet och med emotionellt laddad röst och framställde relationen med skolan som konfliktfylld och som en kamp. Å andra sidan fann hon föräldrar som orienterade sig mot samarbete och ömsesidighet i relation till skolan. Den senare föräldrapositionen beskriver konsensus och delaktighet i beslut kring sina barn. Föräldrarna orienterade sig också mot medicinska och psykologiska diskurser när de talade om barnen (Zetterqvist Nelson, 2000). Även inom ramen för skolkonferenser fann Hjörne (2004) en föräldraposition med inslag av motstånd och kamp mot barnets identitet som ”ADHD barn” i relation till skolan.

I exemplet nedan framträder en mamma, som jag menar, representerar den föräldraposition som orienterar sig mot konsensus i relation till skolan.

**Exempel 22** (Intervju med förälder 020314)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | berätta om det (.) hur gick det till? |
| 2 | Mamma: | det känner man som mamma (.) att det är |
| 3 | | något som inte stämmer (.) jag sökte redan |
| 4 | | när han var fyra år för hans tal (.) upp där |
| 5 | | till sjukhuset (.) jag sökte redan då |
| 6 | | till- (.) för hans tal- (.) och fick gå dit |
| 7 | | och de gjorde en test (.) och jag fick det |
| 8 | | svaret att det var ingen fara nu (.) utan vi |
| 9 | | skulle avvakta till han började skolan (.) |
| 10 | | javisst- (.) ”jaha” (.) tänkte jag (.) ”det |
| 11 | | var ju mycket hjälp” (.) men- (.) men det |
| 12 | | fick ju gå då (.) man lyssnar ju på dom när |
| 13 | | man inte vet något om det (.) sedan så |
| 14 | | började han i förskola (.) i vanlig förskola |
| 15 | | (.) och då märke man verkligen skillnad på |
| 16 | | vanliga sexåringar och honom (.) det var ju |
| 17 | | då man började märka liksom |
| 18 | Yvonne: | hur? |
| 19 | Mamma: | koncentration (.) han ville inte vara med |
| 20 | | (.) idag är sexårs mer en skola (.) förut |
| 21 | | var det liksom lekis som jag säger ((uteslu- |
| 22 | | ter rader)) det kändes skönt när han fick en |
| 23 | | diagnos (.) innan undrade man hur man skulle |
| 24 | | hjälpa honom (.) vi fick hjälp till honom då |
| 25 | | med assistent och så (.) det får man inte om |
| 26 | | man inte har assistent (.) då är man bara |
| 27 | | ett stökigt barn |

Mamman inleder med att tala utifrån sin position som mamma ”det känner man som mamma (.) att det är något som inte stämmer”. Därefter fortsätter hon att i detalj beskriva processen för hur hon sökt hjälp för sitt barn (rad 3-13). På det sättet gör hon ett moraliskt arbete och framställer sig som ansvarsfull förälder, som tidigt sökt hjälp för pojken på sjukhus, men fått rådet att avvakta till hans skolstart. Mamman övergår till att beskriva pojken i relation till andra ”vanliga sexåringar” i förskolan (rad 13-16). Därmed framställer hon pojken som avvikande. Mamman förhåller sig till en norm om hur barn förväntas vara i förskolan, ”det var ju då man började märka”. Hon förklarar pojkens skolsvårigheter med ”koncentration” och att ”han ville inte vara med” (rad 19). Därefter tar hon upp att diagnosen innebar en lättnad och att pojken fick mer hjälp i skolan ”det kändes skönt när han fick en diagnos” (rad 22-23). Mamman framställer sig genomgående som en moralisk förälder som har fokus på att hjälpa sitt barn. Hon beskriver sig som att hon tidigt visste att pojken borde få en diagnos. När hon uttalar ”vi fick hjälp” kan det förstås som att hon inkluderar både sig själv och familjen i att ha fått hjälp. Mamman kontrasterar två kategorier av barn, *barn med diagnoser* som får hjälp och ”bara ett stökigt barn” som inte får hjälp i skolan. För mamman innebar diagnos och hjälp i skolan en förändring och möjlighet för både henne och pojken. När mamman beskriver sitt barn orienterar hon sig mot en medicinsk diskurs och använder skolans beskrivningar. Hon beskriver barnet i termer av normalt och avvikande, vilket för mamman möjliggör för barnet att bli diagnostiserat och som en följd av diagnosen att barnet får hjälp i skolan.

Den andra föräldrapositionen, som hade inslag av kamp i relation till skolan, tog avstånd från att barnet definierats som avvikande, speciellt eller annorlunda. Föräldrarna ansåg att skolan uppmärksammat barnet på ett sätt som de inte själva gjort. I nästa exempel (23) är det en mamma som orienterar sig mot skolan i termer av kamp.

**Exempel 23** (Intervju med förälder 020530)

```
1     Mamma:    från det att han var riktigt liten? (Yvonne:
2               ja) ja han har alltid varit väldigt rörlig (.)
3               det har ju han alltid varit (.) så jag tycker
4               inte att det varit så himla märkvärdigt med
5               det (.) eftersom han varit mer rörlig än andra
6               barn så har ju- (.) ja skolan reagerat (.) och
7               så var det dagis först (.) så när han gick i
8               sexan- (.) eller vad säger jag sexårs (.) då
9               hade ju tydligen någon fröken uppmärksammat
10              honom att det var något (.) och jag tänkte
11              ”jaha vad menar de med det” (.) men jag menar
12              han var väl lite för sprallig kanske (.) det
```

```
13              var väl det de menade (.) och sedan att han
14              var lite sen i talet då (.) det tror jag också
15              hänger ihop med att han är så kvick på något
16              sätt (.) så han hinner inte tänka efter innan
17              han säger någonting (.) det rullar bara på
```

I exemplet beskriver mamman pojken som att han ”alltid varit väldigt rörlig”, vilket hon definierar som normalt ”så jag tycker inte att det varit så himla märkvärdigt med det”. Föräldern legitimerar sig som en moraliskt ansvarig förälder på det sättet att pojken framstår som att det inte finns något problem hemma. Därefter övergår föräldern till att relatera pojkens beteende till en norm ”eftersom han varit mer rörlig än andra barn” (rad 5-6). Mamman distanserar sig från både daghem och skolan som definierat barnet som problematiskt ”då hade ju tydligen någon fröken” (rad 8-9). Hon framställer sig som oförstående inför skolans reaktion på sonen och ”jaha vad menar de med det” (rad 11). Därefter underkänner mamman skolans definition genom att beskriva pojken som ”han var väl lite för sprallig” och ”han var lite sen i talet”. Slutligen tonar mamman ner pojkens svårigheter genom att säga ”kvick på något sätt (.) så han hinner inte tänka efter innan han säger någonting” (rad 15-17). Genom att i detalj beskriva pojkens sociala beteende bygger mamman upp argument för att kunna omformulera och distansera sig från de problem som skolan tillskrivit hennes barn. Samtidigt framstår hon själv som en moraliskt god förälder som har ingående kännedom om sitt barn. På så vis undviker hon att sätta ljuset på föräldraskapet.

Sammanfattningsvis fann jag i likhet med Zetterqvist Nelson (2000) två föräldrapositioner i beskrivningarna av barnen i min studie, de som orienterar sig mot att barnen har brister och de som framställer barnet som vanliga eller normala. Jag fann att föräldrarna gör ett identitetsarbete och ett moraliskt arbete när de beskriver barnen. De framställer sig som kompetenta föräldrar som sökt hjälp och som har lösningar för barnet. Den föräldraposition som omförhandlade och distanserade sig från skolans definiering av barnen har också framkommit i andra studier (se Hjörne, 2004). När föräldrarna tillskriver eller tillbakavisar sina barns skolsvårigheter tydliggör de samtidigt sitt föräldraskap snarare än undviker ansvar.

## *Föräldrarnas syn på barnens flytt **till** den särskilda undervisningsgruppen*

I föräldrarnas beskrivningar av barnens omflyttning till den särskilda undervisningsgruppen finns drag av en kamp i relation till skolans ekonomiska resurser. I mitt material beskrev föräldrarna att de fått kämpa för

att få ekonomiska resurser och hjälp till sina barn i ursprungsklassen. I föräldrarnas beskrivningar av barnens flytt till den särskilda undervisningsgruppen, framträder att de inte erhållit de ekonomiska resurser som de ansökt om. I exempel (24) beskriver en förälder barnets flytt till den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 24** (Intervju med förälder 020318)

Yvonne: men de gjorde ingenting innan där (.) det var inte prat om gruppen innan?

Mamma: nej det var för ett år sedan (.) helt plötsligt- (.) när jag- (.) för jag hade ingen aning om att det fanns något sådant här då ((avser särskild undervisningsgrupp)) (.) så var vi ju hos rektorn och skrev på papper (.) att han skulle få en sådan här personlig assistent (.) heter det va? (.) som hjälper honom hela tiden i skolan (.) men det fick de ju inte pengar till (.) så det blev ju ingenting heller (.) för det var väl innan han började i gruppen (.) eller om det var under tiden (.) jag kommer inte ihåg

I exemplet ovan definierar mamman barnets flytt till den särskilda undervisningsgruppen som oväntad och snabb ”helt plötsligt” och framställer sig som ovetande om gruppens existens på skolan. Mamman beskriver sig som ett offer och att hon blivit lurad på utlovade resurser till barnet i skolan. Hon lyfter fram hur hon ansökt om ”personlig assistent” till pojken, men konstaterar att hon inte erhållit ekonomiska resurser för elevassistent till barnet.

Flera föräldrar uppvisar en viss tveksamhet till barnets placering. I nästa exempel formulerar en förälder en osäkerhet om gruppen är något för just hennes barn.

**Exempel 25** (Intervju med förälder 020314)

Mamma: ja han gick in liksom- (.) det gick ju successivt då (.) det hade med pedagogen att göra då (2s) äh- (.) för det vet jag ju- (.) jo nu kommer det (.) han fick gå dit en stund till dom där- (.) ja just i gruppen (.) för jag vet att han pratade om dom i gruppen (.) och då tänkte jag (.) men det är ju sådana här- (.) ”sådana här”- (.) vad snäll jag är- (.) nej men det är ju sådana barn som har- (.) som är bråkiga och busar (.) för jag tyckte att dom- (.) de var ju äldre (.) de gick ju i sexan (.) och han gick i tvåan

När föräldern i exemplet beskriver barnets omflyttning till särskilda gruppen framträder det som att den skett gradvis. Pojken framställs som den som informerat mamman om den successiva flytten till gruppen. Mamman uttalar en oro för vilka de andra barnen i gruppen är (rad 10-14). Genom att beskriva barnen som ”sådana här” skiljer hon ut sitt eget barn från de andra i gruppen. De andra barnen beskrivs som ”bråkiga och busar” och ”äldre”. I mammans beskrivning framstår pojken som att han inte passar in i gruppen.

Samtidigt som föräldrarna beskriver en kamp och en plötslig och tveksam omflyttning till den särskilda undervisningsgruppen, så lyfter samma föräldrar också fram flytten i termer av förändringar och förbättringar.

**Exempel 26** (Intervju med förälder 020314)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | eller utvecklingssamtal? |
| 2 | Mamma: | det var ju så mycket samtal i början (.) det var |
| 3 | | ju så nytt med honom och allting (.) och jag |
| 4 | | krävde ju så mycket (.) nej det var inte så |
| 5 | | mycket egentligen (.) men för dom var det nog |
| 6 | | mycket (.) jag kommer ihåg rektorn var tokig på |
| 7 | | mig (.) nej men han var jättebra (.) jag fick ju |
| 8 | | igenom allt (.) men det har fungerat jättebra |
| 9 | | (.) förvånansvärt bra (.) det är precis en |
| 10 | | sådan miljö som passar honom (.) är det (.) det |
| 11 | | hör jag ju när jag var i skolan (.) han är ju |
| 12 | | duktigast av dom alla (.) om jag säger så (.) |
| 13 | | med att hålla koncentration (.) och göra sina |
| 14 | | uppgifter och så (.) och så har han ju (.) ja |
| 15 | | lite lugnare så |

I exemplet ovan lyfter mamman fram omflyttningen som en kamp och konflikt på så vis att hon anser sig ha krävt mycket i relation till skolan. Hon framställer sig själv som en besvärlig förälder som fått sin vilja igenom. Samtidigt beskriver hon sig som en moraliskt ansvarig förälder som har vågat ställa krav och hon har hjälpt sitt barn ”jag fick ju igenom allt”. Därefter inleder hon en beskrivning om förbättring, ”men det har fungerat jättebra”, ”förvånansvärt bra” (rad 8-9) och understryker därmed den positiva betydelsen av omflyttningen. Hon går vidare och radar positiva argument för förändring och förbättring ”precis en sådan miljö som passar honom”, ”han är ju duktigast av dom alla”, ”med att hålla koncentration”, ”göra sina uppgifter” och ”ja lite lugnare så”. Förändringstemat som meningsskapande funktion är tydligt i förälderns beskrivning av pojkens omflyttning.

## *Föräldrarnas syn på barnens flytt **från** den särskilda undervisningsgruppen*

Föräldrarna aktualiserar också pojkarnas återflytt till ursprungsklassen. De lyfter fram tidsaspekten och hur lång period barnet ska vara i den särskilda undervisningsgruppen. Ingen av föräldrarna vet hur länge deras barn ska gå i gruppen. En mamma säger att hon uppfattar att pojken ska vara placerad till fjärde klass, en annan uttalar ”de har sagt ett år till sedan får vi väl se”. Flera av föräldrarna uttrycker oro för hur det ska bli för deras barn att komma tillbaka till ursprungsklassen. En förälder tar bland annat upp att barnen sitter avskilt vid sina respektive arbetsplatser och att det därför kan vara svårt att komma tillbaka till klassrumsmiljön. I nästa exempel är det en mamma som exemplifierar föräldrarnas resonemang om barnens återflytt till ursprungsklassen. Mamman har precis sagt att hon är nöjd med pojkens placering i gruppen.

**Exempel 27** (Intervju med förälder 020314)

```
1    Mamma:   fast samtidigt så vill jag att han ska slussas
2             över lite mer till sin egen klass då va (Yvonne:
3             hm) jag menar han går i trean nu (.) så jag vill
4             ju att han ska slussas över lite mer och mer (.)
5             men- (2s) det tycker jag ju också hur
6             pedagogerna ställer sig till det va (3s) det kan
7             ju inte jag sitta och säga
```

Mamman säger i exemplet ovan att hon har en önskan om att pojken ska kunna återflyttas till ursprungsklassen. Hon lyfter fram tidsaspekten och uttalar en oro för att tiden går för pojken. Därefter övergår hon till att positionera pedagogerna i SUG som experter om beslut som rör hennes barn. Hon ger pedagogerna ansvaret för beslut om pojkens återflytt till ursprungsklassen (rad 5-7). När mamman lyfter frågan om pojkens återflytt till ursprungsklassen framställer hon sig som oinformerad och att ha låg kontroll över placeringstiden för pojken, samtidigt som hon ger lärarna ansvaret för beslutsprocessen.

Tre teman återkommer när föräldrarna beskriver barnen i ursprungsklassen och deras flytt till den särskilda undervisningsgruppen. Föräldrarna använder beskrivningarna för att framställa goda moraliska versioner av sig själva. De beskriver sig som föräldrar som känner till att barnet har svårigheter och att de sökt hjälp för sitt barn. De beskriver en kamp i relation till skolan om ekonomiska resurser till sitt barn. Vidare beskriver föräldrarna att de inte erhållit resurser som skolan utlovat. I föräldrarnas redogörelser av barnens flytt till den särskilda undervisningsgruppen fram-

kommer också en tveksamhet till barnens omflyttning och att flytten kom plötsligt. De uttrycker en oro för att barnet ska få negativ uppmärksamhet från andra och stigmatiseras. Föräldrarna i min studie beskriver sig både som oinformerade om barnets flytt och att flytten innebar en successiv omflyttning för barnet. De uttrycker också en oro för sina barn och deras möjligheter att återvända till ursprungsklassen. Oavsett hur föräldrarna beskriver barnens flytt till den särskilda undervisningsgruppen, ställer de sig också positiva till förändringen för både sig själva och barnet. Föräldrarna i min studie orienterar sig mot dilemmat att deras barn inte anses passa in i ordinarie skolan, utan är placerade i den särskilda undervisningsgruppen. I sina beskrivningar av barnen balanserar föräldrarna mellan en oro för barnet och en positiv syn på förändringen.

## *Avslutning*

Syftet med detta kapitel har varit att belysa hur eleverna, föräldrarna och klasslärarna beskriver elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen, deras placering där och återflytt. Intervjudokumentationen har också varit central för att belysa och förstå hur deltagarna själva beskriver, organiserar sociala relationer, distribuerar ansvar, realiserar värderingar och identiteter i samspel med mig i intervjuerna.

Studien visar att ett deltagande i de här intervjuerna innebar att identiteter blev centrala aspekter för deltagarna. Trots att jag gick in i intervjuerna med en ambition att beskriva elevernas, föräldrarnas och klasslärarnas röster och subjektiva erfarenheter av omflyttningen, kom identitetsaspekter att stå på spel d.v.s. deras prestationer och insatser i relation till elevernas placering i den särskilda undervisningsgruppen. Deltagarnas beskrivningar användes för att utföra en rad praktiska uppgifter i interaktionen. De framställde sig själva som goda elever som klarar saker i skolan, som ansvarsfulla klasslärare som har fattat rätt beslut och som kompetenta föräldrar som har sökt hjälp för sitt barn. Det blev alltså inte endast flytten det talades om i intervjuerna, utan även deltagarnas insatser och prestationer framställdes genom att deltagarna producerade moraliska versioner om sig själva och andra.

I min studie fann jag att klasslärarna och föräldrarna orienterade sig mot ett liknande mönster att beskriva elever, som föräldrar eller skolpersonal som talar om elever med medicinska handikapp (se Hjörne, 2004; James, 1993; Zetterqvist Nelson, 2000). Detta trots att eleverna i min studie inte har handikapp utan anses ha olika skolsvårigheter. I linje med Zetterqvist Nelson (2000) fann jag två föräldrapositioner i hur föräldrarna beskrev sina barn i min studie. Dels fann jag dem som orienterade sig mot

att barnen har brister och dels dem som beskriver barnen som vanliga, och ger alternativa förklaringar till barnens skolproblem. Vidare i likhet med Zetterqvist Nelson (2000), fann jag att eleverna både talar om skolsvårigheter, undviker att tala om svårigheter och framställer sig som att de klarar saker i skolan. Mönstret i föräldrars beskrivningar av barn med handikapp (Zetterqvist Nelson, 2000) stämmer också in i min studie där föräldraskapets identitet och moral vävs in i beskrivningar av elever i en särskild undervisningsgrupp med olika skolsvårigheter. Jag har dessutom funnit att deltagarna beskriver förändringar för eleverna med olika skolsvårigheter i särskilda undervisningsgruppen. Förändringstema som meningsskapande funktion kommer också fram i andra studier av elever som placerats på skoldaghem (Gunnarsson, 1995), elever som fått diagnosen dyslexi (Zetterqvist Nelson, 2000) och elever som fått diagnosen Aspergers syndrom och placerats på ett individuellt gymnasieprogram (Hellberg, 2007).

Klasslärarnas beskrivningar kan förstås mot bakgrund av att de i sitt skoluppdrag har att hantera ett klassrum med många elever. De beskriver att eleverna har brister och personliga sociala svårigheter i klassrummet. Samtidigt argumenterar de för att skolan har fattat rätt beslut om elevernas flytt från klassen. När klasslärarna talar om eleverna vävs deras beskrivning in i ett moraliskt och professionellt identitetsarbete (jfr Baker, 1998; Zetterqvist Nelson, 2000). Klasslärarnas resonemang visar hur eleverna genomgående och detaljerat konstrueras som problematiska. Eleverna å andra sidan, förklarar sina skolsvårigheter utifrån ett elevperspektiv med, ”jag kunde inte koncentrera mig”, ”jag orkade inte vänta på fröken” eller ”jag hade tråkigt” och ”jag sprang omkring”. Dessutom framställer sig eleverna som att de klarar saker i skolan.

I deltagarnas beskrivningar av elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen finns en osäkerhet och en tveksamhet. Klasslärarna resonerar fram och tillbaka och väger för- och nackdelar med elevernas flytt. De tillskriver eleven ansvar för skolsvårigheter och argumenterar för att skolan fattat ett rationellt beslut om att flytta eleven till den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna framställer sig som offer för omständigheterna, informerade men inte delaktiga i beslutet om flytten till gruppen. De beskriver flytten som tveksam och att flytten gick snabbt. Det framstår som anmärkningsvärt att eleverna har uppfattat att det är deras mammor som bestämt om deras flytt till den särskilda undervisningsgruppen. Det är förvånansvärt att eleverna inte alls omnämner klasslärarna i sina beskrivningar av sina skolsvårigheter i klassen och flytten till den särskilda undervisningsgruppen. I sitt resonemang tillskriver eleverna varken skolan eller klasslärarna ansvar för skolsvårigheter och omflyttning. Utan eleverna tillskriver sig genomgående själva ansvar för skolsvårigheter i klassen och

framställer istället mamman som en aktiv aktör i deras flyttprocess. I likhet med eleverna framställer sig föräldrarna som offer för omständigheterna i relation till flytten. Föräldrarna anser att det är skolan som fattat beslut om barnens flytt till den särskilda undervisningsgruppen. Det är inte föräldrarna som har bestämt om barnets placering, utan de förlägger aktörskapet till skolan och tillskriver skolan ansvar för elevens flytt. Föräldrarna beskriver sig som tveksamma till flytten, som lurade av skolan och att gruppen inte passade deras barn. Men trots tveksamheter, osäkerhet och kamp om resurser framställer elever, föräldrar och klasslärare flytten även i termer av förändringar och förbättringar för eleverna.

Föräldrarna är måna om att framställa sig som moraliskt ansvarsfulla föräldrar och klasslärarna bygger upp argument för att de och skolan fattat rätt beslut om att placera eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Föräldrarna å sin sida tillskriver barnet brister eller vanliggör barnet och undviker på det sättet att föräldraskapet belyses eller ifrågasätts. Klasslärarna å sin sida tillskriver pojkarna personligt moraliskt ansvar för sina skolsvårigheter och undviker att aktualisera aspekter av undervisningen. Slutligen tillskriver sig pojkarna genomgående och fullt ut personligt moraliskt ansvar för skolsvårigheter t.ex. ”jag kunde inte koncentrera mig”, ”jag orkade inte vänta på fröken”, ”det var tråkigt”, o.s.v. Det kan på ett sätt förstås som att det inte står så mycket på spel för eleverna, eftersom de redan är starkt definierade som problematiska skolelever. Dessutom kan det ses som ett sätt för eleverna att tala om skolproblem med en vuxen, d.v.s. att erkänna skolsvårigheter för att snabbt gå vidare och stärka sin identitet som en duktig elev.

*Kapitel 5*

# Pedagogernas beskrivningar av elevernas svårigheter

## Att åberopa samhälleliga diskurser

I detta kapitel kommer jag att belysa hur pedagogerna i särskilda undervisningsgruppen (SUG) beskriver elevernas skolsvårigheter och orienterar sig mot olika sociala förklaringsmodeller för att förstå eleverna samt för att lösa elevernas problem. Pedagogerna i SUG samtalar ofta med olika personer om vad som utgör pojkarnas skolsvårigheter; med eleverna, med varandra, de andra lärarna på skolan, föräldrarna och med mig som forskare. Det är som om eleverna inte lämnar pedagogerna någon ro. Kapitlet bygger främst på material från åtta ljudinspelade intervjuer med de fyra pedagoger som arbetar i den särskilda undervisningsgruppen. Utöver det har jag i mindre omfattning använt material från ljudinspelningar av pedagogernas planeringsmöten, vilka sker dagligen efter det att eleverna lämnat den särskilda undervisningsgruppens lokaler.

I linje med Hall, Sarangi och Slembrouck (1997, 1999) använder jag forskningsintervju som metod för att studera hur professionella länkar beskrivningar till administrativa kategorier och samhälleliga diskurser. Andra forskare har undersökt hur beskrivningar av elevers skolsvårigheter länkas till sociala kategorier och diskurser genom att studera interaktion i elevvårdskonferenser (se Hester, 1998; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b; Mehan, 1993; Mehan, Hertweck och Meihls, 1986) och dokument som journaler och personutredningar (se Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b).

Jag valde att intervjua pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) eftersom de ständigt talade om vad som utgjorde elevernas skolsvårigheter, med varandra och med mig. Under den löpande skoldagen var pedagogernas samtal om svårigheter med eleverna ofta kopplade till det som hände i klassrummet, i matsalen och på skolgården. Samtalen handlade oftast om att någon av eleverna bröt mot skolans ordning och regler eller om pojkarnas beteende, prestationer och kamratrelationer i klassrummet och

under rasterna. Många gånger under skoldagen kommenterade pedagogerna till varandra och till mig som forskare: ”bra att du har med det på band (.) så kan vi se vad det var som hände”, ”ja för att om man kan se vad det var som blev”, ”nej det var ju innan han började (.) vad det var som gjorde att han började”, ”varför blev det så här?”, ”varför gjorde han så?”, ”oj vad jag har trippat efter honom idag” och ”du skulle varit med igår (.) då skulle du fått se på grejer med honom”. I vardagspraktiken var pedagogerna engagerade i att försöka förstå, beskriva, förklara och presentera lösningar på elevernas svårigheter och det som hände i den särskilda undervisningsgruppen. Som ett sätt att undvika att pedagogerna utvecklade sitt resonemang om vad som utgjorde elevernas svårigheter på grund av min närvaro, valde jag att intervjua pedagogerna enskilt, vid specifika tillfällen, för att under mer strukturerade former ta reda på vad de ansåg. Jag valde också forskningsintervju som samtalsform av etiska skäl då jag ville att det skulle bli tydligt för pedagogerna vad som dokumenterades. Mina intervjuer med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen handlade om hur de såg på elevernas svårigheter och vad de kunde göra för att åtgärda eventuella problem. Med inspiration från Silverman (1998) och Wetherell och Potter (1992) använde jag även forskningsintervjun som samtalsform för att kunna ställa utmanande frågor till pedagogerna om hur de såg på elevernas svårigheter och hur de kunde hjälpa dem.

I mina analyser studerar jag hur beskrivningar används för att länka vad som anses vara elevernas skolsvårigheter till olika nivåer, både lokalt och i ett vidare socialt och kulturellt sammanhang. Utifrån etnometodologiska utgångspunkter analyserar jag beskrivningar i samtal som sociala aktiviteter för att få syn på de samhälleliga diskurser som deltagarna använder i intervjusamspelet (Gee, 2005; Potter och Wetherell, 1996). Enligt Edwards (1997) ses beskrivningar och kategoriseringar som en resurs i tal och interaktion. Kategorier aktualiseras för att “make distinctions in the world, to define membership in ways that are relevant to the accountability of actions” (ibid., s. 243). I pedagogernas tal om eleverna blir beskrivningarna en resurs som både länkar elevernas klassrumsbeteende till administrativa sociala kategorier (Antaki och Widdicombe, 1998; Baker, 1998) och förlägger förklaringar till elevernas beteende till vetenskapliga diskurser (Potter och Wetherell, 1996; Gee, 2005). Samtidigt som beskrivningar används för att konstruera elevernas identiteter positionerar sig pedagogerna som de personer som kan hjälpa eleverna. Som kommer att framgå av analyserna engagerar sig pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen i ett professionellt identitetsarbete där beskrivningar och kategoriseringar av eleverna utgör byggstenar. Beskrivningar kan förstås utifrån talarens position, vem talaren är, vilken social kategoritillhörighet talaren har samtidigt som talaren eta-

blerar såväl en egen som andras kategoritillhörighet (sociala identitet). Beskrivningar av andras egenskaper och beteende innebär samtidigt en kategorisering av talaren själv, dennes position och identitet (Hester och Eglin, 1997). I analyserna kommer jag visa att elevernas kategoritillhörigheter byggs upp genom pedagogernas beskrivningar. Samtidigt definierar även pedagogerna sig själva som professionell yrkesgrupp med rätt att beskriva, förklara, definiera och tillskriva eleverna skolproblem och presentera åtgärder.

Fokus i min analys är hur pedagogerna beskriver elevernas svårigheter och det som händer i den särskilda undervisningsgruppen, vilka diskurser pedagogerna orienterar sig mot när de beskriver och förklarar elevernas svårigheter, hur pedagogerna bygger upp sin argumentation, hur pedagogerna positionerar och framställer sig när de beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen.

## Att använda enskilda diskurser

Vid genomgång av mina inspelade intervjuer fann jag att pedagogerna var upptagna med att försöka begripliggöra och förklara vad som utgjorde elevernas svårigheter. I sina beskrivningar av eleverna som problematiska, aktualiserade pedagogerna en karta av olika diskurser, vilka tillsammans gav en förståelse av eleverna och det som hände i den särskilda undervisningsgruppen. I linje med tidigare studier av elever och skolproblem (se Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b) fann jag att pedagogerna framförallt orienterar sig mot fyra förklaringsmodeller i samtal om elevernas skolproblem (för utförligare beskrivning av tidigare forskning se kapitel 1, s. 26-27) 1) *psykologisk diskurs* 2) *socialpsykologisk diskurs* 3) *pedagogisk/moralisk diskurs* och 4) *medicinsk diskurs*. Förutom att åberopa enskilda diskurser fann jag att pedagogerna i samtal om eleverna skiftade mellan olika diskurser och blandade diskurser. Att pedagogerna skiftade och blandade diskurser var relaterat till att de sökte efter en förklaring till elevernas skolproblem, åtgärder för att lösa problem eller åtgärder för att på så vis hjälpa eleverna. Min analys visar att de fyra diskurserna inte räckte till för att förklara och förstå elevernas beteende, utan att parallellt orienterade sig pedagogerna mot en femte diskurs; 5) *osäkerhetens diskurs*. Som kommer att framgå åberopas inom ramen för osäkerhetens diskurs aspekter som att inte veta, och det oförutsägbara, fördolda och det hopplösa i pojkarnas beteende.

De åtta intervjuerna skiljer sig åt sinsemellan i hur ofta respektive pedagog orienterade sig mot de olika enskilda diskurserna. För att visa på

antalet gånger pedagogerna använder beskrivningar av beteende, egenskaper, etc. som kan kopplas till respektive diskurs har jag räknat på de uttryck som aktualiserar var och en av de fyra diskurserna, t.ex. ”känslomässiga störningar”, vilket aktualiserar en psykologisk diskurs. De mest frekvent använda förklaringarna går att relatera till en psykologisk diskurs (165 beskrivningar), tätt följd av en socialpsykologisk diskurs (153 beskrivningar). En pedagogisk/moralisk diskurs (61 beskrivningar) aktualiseras näst intill hälften så ofta som en psykologisk och socialpsykologisk diskurs. Intressant nog orienterar sig pedagogerna inte lika ofta mot en medicinsk diskurs (19 beskrivningar) när de talar om eleverna i den särskilda undervisningsgruppen. Det kan jämföras med Hjörne (2004) Hjörne och Säljö (2004a, b) vilka fann att en medicinsk diskurs i hög grad aktualiserades inom ramen för elevvårdskonferenser för att beskriva, definiera och åtgärda elevers skolsvårigheter. I följande kapitel kommer jag att analysera hur pedagogerna orienterar sig mot de fyra diskurserna i sina beskrivningar av eleverna och deras skolsvårigheter.

## *Psykologisk diskurs*

När pedagogerna beskriver pojkarnas svårigheter och förklarar deras sociala beteende drar de främst nytta av en *psykologisk diskurs*. Pedagogerna aktualiserar tre aspekter av en psykologisk förklaringsmodell. Deras beskrivningar berör elevernas emotioner, personlighet och tänkande. Jag inleder min analys med att visa hur pedagogerna aktualiserar emotionella aspekter i sina beskrivningar av eleverna.

### ”Det emotionella”

Pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) beskriver pojkarnas svårigheter som ”det är det emotionella”, ”det är känslomässiga störningar” eller ”de här pojkarna tycker jag är emotionella”. Tillsammans med elevernas sociala beteende ”det sociala” (se s. 118) anges ”det emotionella” som de främsta anledningarna till pojkarnas placering i den särskilda undervisningsgruppen. Persson (2001) fann också att lärare och specialpedagoger använder benämningen ”barns socioemotionella problem” i beskrivningar av urvalskriterier för specialpedagogiska åtgärder (ibid., s. 67). I min studie beskriver pedagogerna situationer där pojkarnas emotioner blir problematiska för pedagogerna i skolan. Pedagogerna skiljer även ut elevernas emotionella svårigheter från andra svårigheter. Pedagogerna beskriver ”bitar” som kan urskiljas och betraktas för att förstå vad som utgör elevernas problem och hur de ska åtgärdas.

**Exempel 1** (Intervju med pedagog 020328)

```
1    PEDAGOG:   hon jobbar ju med den andra biten mycket mer
2               (.) och det kan hon ju jättebra ((avser en av
3               de andra pedagogerna))
4    Yvonne:    den andra biten är?
5    PEDAGOG:   den emotionella (Yvonne: hm) den som gör att
6               dom inte bara har läs och skrivsvårigheter (.)
7               för då skulle dom kunna gå i vanlig klass
8               kanske (4s) men den andra biten- (.) så
9               egentligen- (.) jag skulle nog vilja rikta in
10              mig mer på- (.) jag känner ju att jag drar ju
11              åt det hållet och jag- (.) hon drar åt det
12              andra hållet (.) vad vi ska lägga tyngdpunkten
13              på? (.) hon menar att dom kan inte lära sig
14              något om dom mår dåligt
```

Det faktum att pojkarna kategoriseras som emotionella och att tyngdpunkten i arbetet läggs vid det emotionella framstår som den främsta anledningen till att eleverna befinner sig i en särskild undervisningsgrupp och inte i en vanlig klass. Pojkarnas problem rangordnas genom att den ”emotionella” biten beskrivs som mer central än ”läs och skrivsvårigheter”. På så vis kontrasteras eleverna i den särskilda undervisningsgruppen indirekt mot andra elever på skolan, vilka inte anses som emotionella. Genom att två kontrasterande elevkategorier ställs mot varandra görs en gränsdragning mellan normala och avvikande elever på skolan. Samtidigt tillskrivs eleverna i SUG personligt, moraliskt ansvar för sina svårigheter. Därefter övergår pedagogen till att tala mer personligt och med affekt ”jag skulle nog vilja rikta in mig mer på-” och ”jag känner” (rad 9-10). Därmed positionerar sig pedagogen som den som kan hjälpa eleverna med deras emotioner och deras läs- och skrivsvårigheter. Att få hjälp med det emotionella lyfts fram som en förutsättning för att pojkarna skall lyckas i skolan.

## Elevernas inre psykiska liv - självet

Den andra framträdande aspekten av en psykologisk diskurs är att relatera till elevernas inre psykiska liv. Pedagogerna kopplar ihop vardagliga beskrivningar av elevernas egenskaper med kliniska förklaringar ”han saknar nyfikenhet (.) och han kan ge ett deprimerat intryck (.) alltså att han är deprimerad” och ”mycket av hans sätt att vara (.) har varit som om han varit väldigt deprimerad”. Pojkarna beskrivs som att de ”inte utvecklat sin identitet”, ”inte ser sig själva”, ”vet inte vem dom är”, ”vad dom gör” och ”hur dom reagerar” i olika situationer. Pedagogerna tar upp att eleverna ska ”hitta sig själva”. Vidare aktualiserar pedagogerna psykologiska ter-

mer som antyder att pojkarna har försvarsmekanismer och på något sätt ”skyddar sig själva”. I nästa exempel ber jag en pedagog att utveckla sitt svar på min fråga om en elevs skolsvårigheter.

```
Exempel 2        (Intervju med pedagog 020529)

1   Yvonne:      ja du menar att han tycker så

2   PEDAGOG:     ((utesluter 3 rader)) han är väldig- (.) ja
3                han är rädd (.) ja någon ångest finns (2s) men
4                vi vet inte var den ligger (Yvonne: nej nej)
5                (4s) men det genomsyrar ju honom rätt mycket
6                (Yvonne: hm) (3s) han är ju- (3s) och sätter
7                upp ett skydd för det här då (.) och hittar ju
8                en strategi för att få uppmärksamhet och- (2s)
9                tycka synd om och- (2s) hela det här köret
10               (Yvonne: hm) (3s) ganska bra strategi (2s) för
11               han fick ju uppmärksamhet (.) *helt klart*
12               (5s) och den blev ganska inövad tror jag
13               (Yvonne: ja) så han har mycket rester av den
14               kvar (2s) den var svår att få bort (.) jätte
15               jätte jätte jättesvår
```

I exemplet följer pedagogen upp och beskriver en individuell egenskap hos pojken ”han är rädd” och gör därefter en uppgradering genom att ställa en diagnos ”ångest”. När pedagogen säger ”men vi vet inte var den ligger” är det en vag, oprecis, lite mystifierande beskrivning, som kan förstås som en förannonsering om att det kommer en beskrivning av elevens problem och en lösning. Pojkens motiv för sitt beteende beskrivs med ord som ”det genomsyrar ju honom rätt mycket” (rad 5), ”att få uppmärksamhet” och ”tycka synd om” (rad 8-9). Elevens sociala beteenden framstår därmed som inövat. Genom att beskriva pojken som avvikande gör pedagogen samtidigt ett moraliskt arbete och framställer sig som den som kan hjälpa pojken och ”få bort” hans avvikande beteende.

## *Elevens kognition*

Pedagogerna beskriver även hur de tolkar elevernas tankar, deras tankeprocesser och perception. Genom att aktualisera *kognitiva aspekter* söker pedagogerna lösningar för sitt arbete med eleverna, ”han behöver mönster”, ”han behöver hitta strategier”, ”han behöver ritualer” och ”han behöver struktur”.

**Exempel 3** (Intervju med pedagog 020529)

```
1     Yvonne:     hm (.) om du skulle- (.) om du skulle
2                 beskriva hans problematik så att säga

3     PEDAGOG:    ja hans problematik är ju då att han- (2s)
4                 han tolkar ju inte sina sinnesintryck på
5                 samma sätt som vi (.) han har ju en annan
6                 av- (.) ja en annan tolkning av det han ser
7                 hör och känner (.) och då är ju- (.) har
8                 inte vi samma verklighet (.) han och vi (.)
9                 därför gäller det då att minimera intrycken
10                (.) att ha tydliga intryck (.) så att han
11                inte kan tolka på något annat sätt än den
12                tänkta (2s) och han stö::rs då av så mycket
13                andra saker som inte stör oss (.) då blir
14                det lite virrigt där uppe i huvudet om
15                allting (.) om man inte kan sila heller
16                intrycken (.) han tar ju in allt (.) det
17                andra silar bort
```

I exemplet ovan beskriver pedagogen eleven utifrån att han inte tolkar sinnesintryck ”på samma sätt” som pedagogerna ”vi”. Pojken kategoriseras som ”lite virrigt där uppe i huvudet” och att han ”inte kan sila” ”intrycken” (rad 14-16). Pedagogen använder ett distanserat språk, utan personliga kommentarer, när hon beskriver pojkens skolsvårigheter. Pojkens beteende kontrasteras mot ett ”vi” (rad 5 och 8) och ”oss” (rad 13). På så vis framställs pojken som annorlunda och pedagogen som den som kan hjälpa honom genom att ”minimera intrycken”. Genom detaljerade beskrivningar av elevens avvikande beteende åberopar pedagogen en psykologisk diskurs, för att förklara elevens bristande prestationer i klassrummet. Samtidigt positionerar sig pedagogen som professionell som uppmärksammar, identifierar svårigheter och samtidigt presenterar åtgärder.

## *Socialpsykologisk diskurs*

När pedagogerna beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen aktualiserar de även en *socialpsykologisk diskurs*.

### ”Det sociala”

Det är vanligt att pedagogerna förklarar elevernas beteende med beskrivningar som ”det är det sociala”, ”det här med sociala störningar”, ”socialt handikapp”, ”deras sociala bristfälliga förmåga” och ”det är ju det för alla dom här killarna (.) så är det (.) det här sociala”. Pojkarnas sociala be-

teende framställs av pedagogerna som en av de främsta orsakerna till deras placering i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 4** (Intervju med pedagog 020529)

```
1     Yvonne:     äh- (6s) jag tänker- (.) hur liksom tänker
2                 du när du jobbar med honom (3s) är det något
3                 speciellt du tänker när du ska?-
4     PEDAGOG:    ja det är ju att försöka ha tålamod och vara
5                 så tydlig som möjligt (.) när jag jobbar med
6                 honom då (.) och- (4s) han är- (.) ja han är
7                 ju- (3s) lite svå::r så där just (3s) så
8                 kort instruktion som möjligt (.) för han
9                 blir otålig också (2s) försöka få honom att
10                förstå (2s) ta det lugnt och- (3s) försöka
11                prata med honom så att han förstår (5s) det
12                är ju oftast det som en annan jobbar med
13                honom (.) är ju just bakom skärmen där (4s)
14                och ändå försöka markera att man får inte-
15                (2s) vara otrevlig (3s) det är mycket det
16                sociala en annan känner- (.) som jag känner
17                att ja- (.) jag jobbar med barnen
```

När pedagogen beskriver sitt arbete med eleverna framställer hon pojkens avvikande beteende närmast som *fakta*. Retoriskt bygger hon upp en rad argument för att pojken har ett avvikande beteende. Pedagogen aktualiserar ”det sociala” (rad 15-16) som förklaring till pojkens avvikande klassrumsbeteende ”otålig”, att han inte förstår ”få honom att förstå”, att han inte tar det ”lugnt” och att han är ”otrevlig”, med hjälp av detaljerade beskrivningar av elevens problem i klassrummet (rad 9-15). Samtidigt framställer hon sig själv som en professionell pedagog som har ”tålamod” och är ”tydlig” (rad 4-5). Genom att pedagogen beskriver sig själv, som den som kan hjälpa eleverna, understryker hon samtidigt att eleven har svårigheter. Uttalandet ”ja han är ju- (3s) lite svå::r så där just” är vagt formulerat och förlägger problemet hos den enskilda eleven (rad 6-7). Därefter övergår pedagogen till att tala om alla eleverna i gruppen. Därmed understryker hon att hennes arbete omfattar alla eleverna i gruppen. Tillsammans utgör beskrivningarna av eleverna som problematiska en resurs att länka elevernas skolsvårigheter till en administrativ hanterbar kategori ”det sociala”. Samtidigt framställer sig pedagogen som den som kan hjälpa eleverna och har lösningar.

## Elevernas familjesituation

Pedagogerna förklarar också pojkarnas beteende med brister i *familjesituationen* ”mamma och pappa där (.) dom har inte hunnit med honom”. Ele-

verna beskrivs som de ”har det svårt socialt”, ”inte har någon trygghet”, ”inte fått sina behov tillfredställda” i familjen. I några fall ges en utsatt livssituation med ”missbrukande föräldrar” eller ”sjuka föräldrar” som förklaring till problematiskt beteende. I exemplet nedan aktualiserar pedagogen en elevs familjesituation.

**Exempel 5** (Intervju med pedagog 020529)

```
1   Yvonne:     men vad är det då? (2s) småproblem?
2   PEDAGOG:    ja liksom han- (5s) i vanlig klass kommer de
3               att reta honom för att han är lite yr (.) och
4               lite äh- (.) fladdrig så där (.) säger knäppa
5               saker (.) och det tror jag ju- (2s) han kommer
6               alltid att vara en udda person (4s) men om han
7               är- (3s) är en sådan person? (.) *eller jag
8               vet inte?* (2s) men han kan nog ändå vara med
9               andra människor (.) det tror jag (.) och
10              fungera i en vanlig klass så småningom (.)
11              bara han- (.) han kan få ihop koncentrationen
12              lite mera (.) så det skulle jag nog önska (.)
13              men det är klart han-  (2s) jag vet inte hur
14              mycket- (.) jag vet egentligen inte hur mycket
15              han tar ansvar hemma och- (.) för det här som
16              har hänt och- (.) för föräldrarna (.) ja jag
17              vet inte (.) ingen aning
18  Yvonne:     vad är det som har hänt hemma?
19  PEDAGOG:    ja han- (.) äh- (.) hm (3s) och jag vet inte
20              om det var stökigt i familjen då (.) det vet
21              jag inte- (.) om han hade problem (.) det sägs
22              att de hade problem med sprit och så där då
23              (.) ja det har varit mycket där ((utesluter
24              rader)) så det har väl färgat honom väldigt
25              mycket (.) det kan jag tänka mig (.) den
26              turbulensen
```

I exemplet aktualiserar pedagogen pojkens familjesituation som förklaring till hans avvikande beteende ”bara han- (.) han kan få ihop koncentrationen lite mera” (rad 11-12). Förklaringen underbyggs med en detaljerad beskrivning av pojkens problem i klassrummet (rad 2-10). Pojken beskrivs som yr, fladdrig, säger knäppa saker, vilket förstärker hans identitet som problematisk. Genom förklaringen förlägger pedagogen pojkens skolsvårigheter i familjen. Elevens svårigheter placeras både inom och utanför pojken. Beskrivningarna av pojken länkar elevens klassrumsbeteende till familjesituationen och en socialpsykologisk diskurs. Samtidigt utgör beskrivningarna en resurs för pedagogen att definiera elevens svårigheter, ge förklaringar och diskutera vad han bör förbättra.

Sammanfattningsvis orienterar sig pedagogerna mot en palett av diskurser när de beskriver vad som utgör elevernas skolsvårigheter. I pedagogernas beskrivningar av eleverna omvandlas deras problembeteende till hanterbara kategorier som kopplas vidare till samhälleliga diskurser, främst en psykologisk diskurs och en socialpsykologisk diskurs, vilket i sin tur skapar en plattform för att förstå pojkarnas problematiska beteende. Samtidigt utgör beskrivningarna en resurs för pedagogerna att positionera sig som professionella, som kan hjälpa eleverna med svårigheter. Pedagogerna åberopar också en pedagogisk/moralisk diskurs när de beskriver vad som anses som elevernas svårigheter och prestationer.

## *Pedagogisk/moralisk diskurs*

Beskrivningarna av elevernas lärandesvårigheter kan sägas inta en underordnad roll i pedagogernas förklaringar av pojkarnas problem. Elevernas lärande beskrivs som svar på en fråga från mig ”hur ligger han till i lärandet?”. Pedagogerna uppehåller sig inte heller så länge vid att beskriva pojkarnas skolprestationer. Samtalet övergår ofta till att handla om elevernas personliga egenskaper, vilket även är vanligt i den ordinarie skolan (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Cedersund och Svensson, 1996). När det gäller eleverna i den särskilda undervisningsgruppen tenderar fokus att vara än mer på beskrivningar av elevernas problematiska beteende.

### Elevernas inre motiv, intresse och vilja – ”begåvade men vill inte”

Vanligast är att elevernas skolsvårigheter beskrivs utifrån pojkarnas inre motiv i form av brist på prestation och egen drivkraft i arbetet med skoluppgifter. Som framgår av nästa exempel är pojkarnas ”vilja” ofta i fokus när pedagogerna beskriver eleverna.

```
Exempel 6          (Intervju med pedagog 020328)
 1    Yvonne:      ligger dom i nivå med- (.) sina klasskamrater
 2                 som går i?-
 3    PEDAGOG:     nej hm- (.) det gör de inte (2s) speciellt
 4                 inte i uthållighetsgrejer (.) som att skriva
 5                 en sa::ga (.) att läsa en bo::k (.) Oskar
 6                 skulle mycket väl kunna läsa en tjock bok (.)
 7                 men han gör det inte (2s) det skulle aldrig
 8                 komma på- (2s) han är inte intresserad (.)
 9                 skriva långa berättelser är han inte
10                 intresserad- (.) hela- (.) hela- (.) där är
11                 dom sämst (.) sämre än sina kamrater allihopa
12                 (.) matte ligger dom väl generellt ungefär så
13                 (.) medan Oskar kanske ligger lite före (.)
```

```
14              men i dom här där det krävs fantasi (2s) ja
15              något engagemang om du förstår vad jag menar
16              (2s) finns det ingen som är- (.) som sina
17              kamrater (.) men det beror inte på förmåga (.)
18              utan det beror- (.) alltså inte- (.) inte den
19              förmågan (.) utan det beror på något annat
20              märkligt
```

Pedagogen beskriver eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) som att de inte har uthållighet. Hon exemplifierar med en individuell elev Oskar (rad 5-10), som sägs kunna läsa en tjock bok och skriva långa berättelser, men han ”är inte intresserad”. På så vis placerar pedagogen ansvaret för pojkens skolprestationer hos eleven själv. Det enskilda exemplet används för att definiera alla eleverna i gruppen ”där är dom sämst” (rad 10-11) (jfr Freebody och Freiberg, 2000). Därefter tar pedagogen upp ämnet matematik och att eleverna i SUG till och med kan ligga före andra elever i ämnet (rad 12-13). Sedan beskriver pedagogen eleverna som att de har mindre ”fantasi” och ”engagemang” än de andra eleverna på skolan (rad 14-15). Pojkarnas beskrivna beteende jämförs och kontrasteras med andra elever på skolan. Genom att pedagogen sätter två olika beskrivningar mot varandra – har förmåga men vill inte - tillskrivs eleverna moraliskt ansvar för att de inte använder sina förmågor i skolarbetet. På så vis aktualiseras moraliska aspekter (inte intresserad) som förklaring till elevernas bristande skolprestationer. Det faktum att elevernas beteende inte hänger ihop gör att de framstår som annorlunda och i behov av särskilt stöd (rad 17-20).

## *Medicinsk diskurs*

Pedagogerna åberopar även en *medicinsk diskurs* när de beskriver elevernas svårigheter. Den medicinska diskursen aktualiseras inte så ofta. Inom ramen för en medicinsk diskurs tar pedagogerna upp de elever som de anser har en klar diagnos, som ADHD, Aspergers syndrom, CD (eng. Conduct Disorder) och utvecklingstörning. Diagnoserna används i sin tur som förklaring till vad som utgör elevernas problem.

### En klar diagnos

Pedagogerna beskriver att det är lättare att förstå ett ”diagnosbarn”, deras lärande, skolprestationer, emotioner och beteende. De pojkar som har diagnos beskrivs ofta som de ”går efter sitt mönster”, ”när han lärt sig den rutinen håller han den”, ”han är som ett tåg”, ”dom går på ett spår”, ”då kör vi DAMP-spår”, då kör vi ”Aspergers-spåret”, ”det blir inga avvikel-

ser", "dom jobbar hela tiden efter sitt bästa", "han maxar" och "det är egentligen inga problem". Pedagogernas förståelse för elevens svårigheter tycks underlättas i och med den medicinska diagnosen, vilket i sin tur kommer till uttryck i deras beskrivningar av de elever som har diagnos.

I nästa exempel beskriver pedagogen den pojke som hon tycker att det är lättast att arbeta med.

**Exempel 7** (Intervju med pedagog 020529)

Yvonne: hur kommer det sig att han är lättast?

PEDAGOG: han har en klar diagnos (.) han har inte så där förskräckligt mycket bi- (3s) problem det har han ju inte (.) han är ju liksom så- (.) så uttalad ADHD som man kan vara nästan (.) han följer ju (.) och det vet ju vi hur man jobbar med ett ADHD barn (.) och det går bra (Yvonne: hm) nu har han ju haft det lite jobbigt då med humöret (.) jag vet inte om det är inställningen med medicinen och sådana där prylar (Yvonne: hm) men det har ingenting med egentligen- (4s) varken med ADHD eller runt omkring honom tror jag (Yvonne: hm) utan det- (Yvonne: hm) (4s) det är någon inställning av medicinen (.) tror jag (Yvonne: hm) ja det hör ihop med ADHD förstås (Yvonne: hm) gör det ju (Yvonne: hm) (3s) men han har det ju så bra han kan ha (.) med stötting och- (.) de är ju jätte jätteproffsiga (.) tycker jag (Yvonne: hm) engagerade (.) han kan ju inte ha fått det bättre (3s) med sitt handikapp (Yvonne: nej) klara- (.) tydliga- (2s) turbulens i familjen (.) mycket känslor (.) hittan och dittan (.) så det- (.) jag tror han mår jättebra (.) de lär honom att skojas lite och- (.) han får uppleva en massa saker (.) ja en rik pojke (.) mycket rik pojke tycker jag (.) han har det bra (Yvonne: hm) och han har det bra här med (Yvonne: hm) (3s) han- (.) ja honom är jag inte ett dugg orolig för (Yvonne: nej) han kommer också att alltid gå i någon sorts ADHDklass (.) tror jag (Yvonne: det tror du?) han kommer också att kunna klara sig på gymnasiet (.) han kommer att läsa någon linje (.) han kommer att vara lycklig där tror jag (.) jag tror det (Yvonne: hm) han har så mycket positivt i sig (.) så det kommer att gå bra för honom

I exemplet tillskriver pedagogen pojken en "klar diagnos", "så uttalad ADHD" och "bi- (3s) problem det har han ju inte". Genom att åberopa en

medicinsk diskurs vet pedagogen hur hon kan hjälpa eleven ”och det vet ju vi hur man jobbar med ett ADHD barn” och ”det går bra”. Med ”vet ju vi” refererar hon till en professionell identitet med avseende på hur det professionella arbetet med elever med ADHD läggs upp. Därefter inleder pedagogen en beskrivning av pojkens nuvarande och framtida situation (rad 17-37). Pedagogen tillskriver pojken en rad positiva egenskaper och en god livssituation. Pojken har det bra i hemmet, han har det bra i skolan, han får hjälp och han kommer att få en bra framtid. Inom ramen för den medicinska diskursen ger pedagogen en samlad bild av pojken; hon känner till hans problem, hon kan förklara dem, hon kan tänka sig pojkens framtid och hon kan hjälpa honom. Pedagogen beskriver inte pojkens skolsvårigheter direkt, utan talar istället om att pojken inte har problem för han har en medicinsk diagnos. Det kan ses som att pedagogen medikaliserar pojkens skolsvårigheter, humör och emotioner. Sammanfattningsvis framstår den medicinska diskursen som en stark förklaringsfaktor av elevers skolproblem. Att ha en medicinsk diagnos kan därmed ses som mer legitimt för pedagogerna. Jag ska nu övergå till att visa att pedagogerna i sitt tal glider mellan olika diskurser.

## Att vandra mellan flera diskurser

Till skillnad från Börjesson och Palmblad (2003a, b), Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a, b) har jag funnit att de diskurser som pedagogerna aktualiserar i intervjusamtal inte är renodlade. När pedagogerna beskriver eleverna är det som om en enskild diskurs inte räcker till för att förklara pojkarnas beteende. Pedagogerna använder beskrivningar för att länka elevernas beteende till flera vetenskapliga diskurser samtidigt, för att begripa sig på pojkarna. På så vis kan de sägas vandra mellan olika diskurser i sina beskrivningar av pojkarna. I likhet med Hester (2000, s. 217) fann jag att pedagogerna konstruerade ett ”motivpussel”, d.v.s. att pedagogerna i sina beskrivningar prövar att koppla elevernas beteenden till olika kategorier (t.ex. Aspergers syndrom, svår familjesituation, sociala svårigheter och emotionella problem). Därmed används beskrivningar för att förklara och länka elevernas beteende till olika diskurser.

### *Skifta mellan diskurser*

Pedagogerna kan inom ramen för samma yttrande åberopa flera diskurser när de beskriver en och samma elev.

**Exempel 8** (Intervju med pedagog 020527)

```
 1    Yvonne:     hm (.) det är alltså (.) om du skulle
 2                beskriva- (.) om du skulle beskriva hans pro-
 3                blematik så att säga

 4    PEDAGOG:    så är det hans ilska (4s) där har han det
 5                största (.) han har det allra allra största
 6                (.) ingen inlärning ingenting (.) sådant
 7                tycker jag inte han har i egentligen (.) ja
 8                sedan är det hans vilja att lära (3s) men när
 9                han väl blir fångad så kan han lära sig precis
10                hur mycket som helst (4s) men han har- (.) det
11                allra allra största ligger i hans- (3s)
12                agerande (.) utagerande (2s) det är hans
13                stora- (3s) sedan vad den kommer av (.) vi
14                tror ju att det ligger en liten släng av
15                Asperger (2s) han behöver ha- (.) liksom klara
16                tydliga gränser (.) och veta vad han ska göra
17                för att må bra (.) det är ju en sak att han
18                behöver en struktur och- (.) men sedan- (.)
19                ibland kan jag känna att det inte är bara det
20                (.) det måste vara en hel del socialt också
21                (2s) det är också en kille som har varit med
22                om en hel del (.) varit med om mycket olika
23                (.) och det har kommit mycket och gått mycket
24                (.) och mycket så
```

I ett enda svar drar pedagogen nytta av flera diskurser samtidigt för att förklara vad som utgör en elevs problem. Direkt svarar pedagogen med att beskriva ”så är det hans ilska” (rad 4), vilket kan kopplas till en psykologisk diskurs. Hon orienterar sig därefter mot en pedagogisk/moralisk diskurs ”ingen inlärning ingenting” (rad 6), och refererar sedan till elevens ovilja att lära. Pedagogen tar därefter upp pojkens motivation ”när han väl blir fångad” så kan han lära sig precis hur mycket som helst (rad 8-10). Genom att pedagogen sätter två kontrasterande beskrivningar mot varandra – vill inte lära men har förmåga - tillskrivs eleven moraliskt ansvar för att han inte använder sin förmåga. Pedagogen skiftar sedan till att beskriva elevens sociala beteende och aktualiserar därmed en social diskurs ”det allra allra största ligger i hans- (3s) agerande (.) utagerande” (rad 10-12). Därefter ställer hon en retorisk fråga ”sedan vad den kommer av”, vilket pekar på att hon letar efter en förklaring (rad 13). Pedagogen övergår till att förklara pojkens beteende genom att åberopa en medicinsk diskurs ”en liten släng av Asperger” (rad 14-15). Pojken beskrivs som ilsken, inte vilja, en som är utagerande och en som har en utsatt familjesituation. Pedagogen använder beskrivningar av eleven för att åberopa och skifta mellan olika diskurser. Hon psykologiserar elevens emotioner, använder

moral för att förstå elevens lärandesvårighet, medikaliserar pojkens svårigheter för att identifiera hans behov och orienterar sig mot en socialpsykologisk diskurs i relation till pojkens hemsituation.

## *Blanda diskurser*

Förutom att skifta mellan olika diskurser blandar pedagogerna olika diskurser när de beskriver eleverna. I nästa exempel inviterar jag en pedagog att utveckla sitt resonemang om en av pojkarna.

```
Exempel 9          (Intervju med pedagog 020529)
 1    Yvonne:      vad tänker du på då som är fel? ((pedagogen
 2                 har precis sagt att pojken fascineras av det
 3                 som är felaktigt))
 4    PEDAGOG:     ja han- (.) ja han skrattar gärna och liksom
 5                 blir lite uppeggad (.) när det är någon som
 6                 gör dumheter (4s) det kittlar honom lite (2s)
 7                 sådant (Yvonne: hm) det kan vara lite att han
 8                 tagit mycket ansvar (.) och så kanske blivit
 9                 något bakslag där (.) jag vet inte (.) jag vet
 10                inte (.) jag förstår mig inte på den pojken
 11                (Yvonne: nej) det är ju inga större pro:::blem
 12                så här med honom (.) nej få honom att jo::bba
 13                lite det är ju lite problem (Yvonne: ja) det
 14                går inte att komma ifrån (2s) han ka::n och
 15                han ve::t- (.) hela moraliska och alla koder
 16                och det här (.) alla sociala koder och sådant
 17                (.) det kan han egentligen (.) men han glömmer
 18                bort dom (.) han drivs av något (.) han är
 19                ganska känslomässig (.) så att han tycker att
 20                det är kul när det händer lite (3s) jag vet
 21                inte hur mycket han gör själv men- (6s) ja jag
 22                tror att han är duktig och hjälper till hemma
 23                och så där (.) så jag tror att han kanske blev
 24                lite brådmogen (.) han har inte ju haft det så
 25                lätt heller så
```

Pedagogen inleder med att beskriva pojkens beteende inom ramen för en socialpsykologisk diskurs. Indirekt förklarar hon pojkens sociala beteende genom att aktualisera hans familjesituation ”att han tagit mycket ansvar” (rad 7-8). I nästa stund drar hon tillbaka och underminerar det hon sagt tidigare, ”jag vet inte” och ”jag förstår mig inte på den pojken” (rad 9-10). Hon föreslår därefter en annan beskrivning av pojkens prestationer, vilken aktualiserar en pedagogisk diskurs ”det är ju inga större pro:::blem så här med honom”, utom att ”få honom att jo::bba lite” (rad 11-13). Därefter

övergår pedagogen till en mer kognitiv förklaring, genom att beskriva hur pojken ”glömmer” sociala koder (rad 14-18). Pedagogen använder två kontrasterande beskrivningar – han kan sociala koder egentligen men han glömmer bort dem - och tillskriver på så vis eleven moraliskt ansvar för att han inte använder sin sociala förmåga som han anses ha. I nästa uttalande beskrivs pojken utifrån en psykologisk diskurs ”han drivs av något” och ”han är ganska känslomässig” (rad 18-19). Förklaringen underbyggs med en redogörelse för elevens beteende i klassrummet ”så att han tycker att det är kul när det händer lite” (19-20). Slutligen använder pedagogen beskrivningar för att länka elevens beteende till en social diskurs med koppling till pojkens hemsituation (rad 20-25). Genom att använda beskrivningar som en resurs länkas elevens problembeteende till olika diskurser.

Som framgått aktualiserar pedagogen i sina beskrivningar enskilda diskurser och rör sig mellan diskurser för att förklara vad som utgör elevernas problem. När pedagogerna talar om pojkarnas svårigheter är det som om tillgängliga diskurser inte räcker till för att förklara pojkarnas problem och det som händer i den särskilda undervisningsgruppen.

## Osäkerhetens diskurs

Parallellt med att beskrivningar används för att länka elevernas beteende till olika diskurser, både enskilt och i kombination, säger pedagogerna ofta att de söker efter svar, vill förstå vad pojkarna gör och vad som händer i gruppen. På så vis framkommer i pedagogernas beskrivningar en *osäkerhetens diskurs*.

### *Att inte veta – och att söka efter motiv*

En aspekt av osäkerhetens diskurs är att pedagogerna återkommande och ständigt formulerar att de vill förstå mer och att de inte ”känner” pojkarna. Ett otal gånger återkommer pedagogerna till att de inte känner till hur pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen egentligen är.

```
Exempel 10        (Intervju med pedagog 020529)

1     PEDAGOG:    han är ju mest normal så (.) kan jag väl påstå
2                 (Yvonne: hm) (2s) men ändå knepig ((skrattar))

3     Yvonne:     hm (.) hur skulle du beskriva?

4     PEDAGOG:    jag vet inte (.) de- (.) han är ett
5                 frågetecken för mig (Yvonne: ja) (4s) alltså
6                 när man pratar med honom så verkar det komma
```

```
7                till huvudet (.) men det kommer aldrig ner
8                någonstans (.) det han- (.) jag vet inte han-
9                (.) han- (.) han gör nog mig lite osäker
10               (Yvonne: hm) jag vet inte (Yvonne: nej) (2s)
11               om- (.) om han förstår det jag säger eller-
12               (.) om han- (Yvonne: eller om han?-) (2s) nej
13               jag vet inte (3s) nej han går jag och kikar på
14               väldigt mycket (Yvonne: hm) och funderar (.)
15               nej jag har inte kommit på honom
```

När pojken jämförs med de andra eleverna i undervisningsgruppen framstår han som ”mest normal så” fast ”ändå knepig” (rad 1-2). Då jag ber pedagogen utveckla sitt uttalande, svarar hon direkt ”jag vet inte” och ”han är ett frågetecken” (rad 4-5). Pedagogen använder ett personligt språk ”jag vet inte” och ett språk med inslag av affekt ”han gör nog mig lite osäker” (rad 8-9), samt använder kognitiva termer som ”funderar” (rad 14), när hon beskriver hur pojken är. Slutligen beskriver pedagogen att det är svårt att upptäcka hur pojken är ”nej han går jag och kikar på väldigt mycket” (rad 13-14). Pedagogen använder argument som att ”jag vet inte” och ”han är ett frågetecken”. Hon avslutar med att ”nej jag har inte kommit på honom” (rad 15). Det kan förstås som att pedagogen söker efter förklaring, motiv och skäl till elevens beteende.

## *Oförutsägbarhet*

När pedagogerna beskriver eleverna förs en slags *oförutsägbarhetens aspekt* in i deras beskrivningar. Pedagogerna säger att de inte vet vad som kommer att hända under dagen och att de har svårt att planera sitt arbete. Ett problem tycks vara att pedagogerna inte kan förutse vad eleverna kommer att göra, säga eller hur de kommer att reagera.

```
Exempel 11      (Intervju med pedagog 020607)
1    Yvonne:    ska vi gå över till den andra killen
2    PEDAGOG:   ja (.) det är det största (.) problemet i
3               gruppen tycker jag (Yvonne: det tycker du?) ja
4               (.) man får ingen rätsida på det (Yvonne: hur
5               tänker du då?) ja jag vet inte riktigt vad det
6               är som är- (.) jag förstår- (.) jag har aldrig-
7               (.) eller det kanske man har- (.) men jag har
8               inget minne av att jag träffat ett barn som han
9               (2s) som- (.) det är svårt att veta (3s) han är
10              ju jätteintelligent (.) på något sätt känner
11              jag att han klarar av saker som- (2s) han har
12              mycket stora resurser (.) och så blir det fel i
```

```
13          vissa situationer (.) det är så svårt alltså
14          att veta när det får- (4s) det är inte bara
15          koncentrationssvårigheter på något sätt där (.)
16          utan jag vet inte (.) jag vet i sjuttsingen
17          alltså (.) han är en svår nöt att knäcka (.)
18          och— (3s) ibland kan man känna att han är- (.)
19          som en tonåring nästan (.) fixar allt och stor
20          och kaxig (.) och nästa sekund då är han ju tre
21          fyra år igen (.) och man hänger inte med i
22          växlingarna riktigt
```

Pedagogen konstaterar direkt att pojken är ”det största (.) problemet” i undervisningsgruppen. Efter en viss tvekan utvecklar hon sin beskrivning. Pedagogen upprepar att hon inte förstår pojkens beteende. Pedagogen aktualiserar kategorin erfaren pedagog genom att säga ”men jag har inget minne av att jag träffat ett barn som han” (rad 7-8). Samtidigt kan det förstås som att pedagogen distanserar sig från eleven som lyfts fram som en extraordinär problemelev. Genom att pedagogen sätter två olika sorters beskrivningar av pojken mot varandra - ”jätteintelligent” (rad 10), ”han klarar av saker som-” (rad 11) med ”mycket stora resurser” (rad 12) och ”så blir det fel i vissa situationer” (rad 12-13) - understryks att pojkens beteende är komplext och svårdefinierat. Pedagogen orienterar sig direkt mot en kognitiv diskurs ”inte bara koncentrationssvårigheter på något sätt där” (rad 14-15) när hon försöker att förklara pojkens beteende och prestationer. Hon understryker att hon inte vet vad det är med honom ”han är en svår nöt att knäcka” (rad 17). Därefter använder pedagogen återigen två kontrasterande beskrivningar av pojken - ”han är- (.) som en tonåring nästan”, ”fixar allt och stor och kaxig” och ”nästa sekund då är han ju tre fyra år igen” (rad 18-21) - på det viset förtydligar pedagogen elevens komplexa beteende. Eleven beskrivs därmed som att han inte följer ett förväntat mönster, och att han saknar ett stabilt och förutsägbart sätt att vara på.

I pedagogens beskrivningar framstår pojken som svår att begripa sig på, p.g.a. att hans beteende och prestationer växlar. Pedagogen använder till största delen ett personligt språk, med affekter, när hon beskriver pojken ”på något sätt känner jag att han klarar av saker som-” (10-11) och ”han har mycket stora resurser” (rad 11-12). Hon bygger upp sina argument med ”ja jag vet inte riktigt vad det är som är” (rad 5-6), ”det är inte bara koncentrationssvårigheter” (rad 14-15), ”utan jag vet inte (.) jag vet i sjuttsingen alltså” (rad 16-17), ”han är en svårt nöt att knäcka” (rad 17). Pedagogen verkar leta efter en förklaring till elevens skiftande prestationer, beteende och inlärningsförmåga. Hon söker motiv, skäl och förklaringar till att pojken beter sig på ett visst sätt. Pedagogen får inte pojkens egenskaper och beteende att gå ihop ”han är ju jätteintelligent”, ”klarar av

saker", "har mycket stora resurser" men "så blir det fel i vissa situationer" och "det är så svårt alltså att veta när det får-". Därefter ger pedagogen förslag på en möjlig kategori "koncentrationssvårigheter", varefter hon genast drar tillbaka förslaget med "utan jag vet inte (.) jag vet i sjuttsingen alltså" (rad 15-17). Beskrivningar blir ett redskap för att tillskriva eleven moraliskt ansvar för skolsvårigheter, och en möjlighet att länka elevens beteende till en annan vetenskaplig nivå.

## *Det dolda under ytan*

När pedagogerna beskriver pojkarna aktualiseras också en *aspekt av det dolda* hos eleverna. Det finns något bakom elevens ord och samspel, något innanför och inuti eleven, som pedagogerna inte vet, inte kan se och inte kan höra. Den verkliga orsaken till pojkarnas svårigheter beskrivs finnas någon annanstans, som inte går att fånga in och inte förstås. Pedagogerna använder en rad metaforer som att de "inte når in i eleverna", och de säger "jag når inte in i honom" och "det är en bit kvar innan man kommer in och når in". De säger också att när de "skrapar på ytan så har han ett hål" och "hålet ska fyllas". En pedagog beskriver att, "det är små små nyanser (.) som är så himla svåra att se (.) knepigare och knepigare". Pedagogerna säger också att de vill "komma under ytan" på eleven och "komma under skinnet", "nagga av" och att "vi måste bryta det innan han får för tjock hud för då kommer vi aldrig igenom aldrig". Pedagogernas beskrivningar synliggör att de orienterar sig mot att eleverna innerst inne har en annan identitet.

**Exempel 12** (Intervju med pedagog 020527)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | Yvonne: | hur tycker du att det går här för honom? |
| 2 | PEDAGOG: | den här gruppen tror jag är väldigt bra för |
| 3 | | honom (Yvonne: hm) på så vis (.) dels för att- |
| 4 | | (3s) lösa konflikter genom att prata (.) och- |
| 5 | | (.) men sedan får man inte nöja sig med honom |
| 6 | | (.) för han har ju ett sken utåt att han |
| 7 | | förstår (2s) och vet vad vi förväntar oss för |
| 8 | | svar (.) så man måste liksom i:::n under y::tan |
| 9 | | o::rdentligt (.) till man ser att det |
| 10 | | ve::rkligen landar (3s) han är ju lite kul så |
| 11 | | också (3s) men han- (.) ja- (.) ja- (3s) han |
| 12 | | måste man- (2s) komma underfund med (.) och |
| 13 | | riktigt underfund med honom har jag inte (.) |
| 14 | | men- (.) det börjar (.) man känner att det |
| 15 | | börjar skalas av de här grejerna |

I exemplet beskriver pedagogen pojken som en som har ”konflikter” och att det finns sätt att hjälpa honom ”prata” (rad 4). Därefter tar hon upp att pojken döljer något för pedagogerna och att dem måste komma ”i:::n under y::tan o::rdentligt”. Något behöver ”skalas av” för att pedagogen skall kunna förstå pojken. I exemplet tillskriver pedagogen pojken inre egenskaper, utan att precisera vad de egentligen består av. Pojken framställs som en svårdefinierad elev med ett svårförståeligt beteende. Pedagogens beskrivning legitimerar pojkens placering i den särskilda undervisningsgruppen och att han har behov av särskilt stöd. Samtidigt positionerar sig pedagogen och beskrivningar blir ett redskap att framställa sig som en professionell pedagog som arbetar med att identifiera pojkens svårigheter och egentliga identitet för att på så vis kunna hjälpa eleven.

## *Hopplöshet*

Vid några tillfällen beskriver pedagogerna en del av eleverna utifrån *aspekter av hopplöshet*. Pedagogerna beskriver att de givit upp och inte längre tror på pojkarnas förmågor och prestationer. Jag bjuder in en pedagog att beskriva en av eleverna i följande exempel (13).

**Exempel 13** (Intervju med pedagog 020529)

```
1    Yvonne:    vad skulle du- (.) hur skulle du beskriva det?
2    PEDAGOG:   han är ju så total (.) han är ju låg i allt
3               (.) han är sen i utvecklingen (.) han har- (.)
4               lågt intellekt (.) socialt handikappad är han
5               ju (3s) han är- (.) han är- (.) han- (.) han
6               är jämnlåg (.) verkligen (3s) han är ett svårt
7               barn därför (2s) tycker jag (.) för det finns
8               liksom inga ljuspunkter att- (.) att *bygga
9               på* (2s) (Yvonne: viss- nej) nej ingen sådan
10              dä- (.) ingen sådan där topp (Yvonne: nej) som
11              man kan liksom ”där” ((klickljud med tungan))
12              nej (3s) vad han skulle må bra av (.) det var
13              ju att inte- (.) att inte vara i skolan alls
14              tror jag (.) ett tag ((utesluter 3 rader)) ett
15              vanligt familjeliv (.) någon som intresserar
16              sig för honom (.) berättar saker (.) vanliga
17              saker för honom (.) han får vara med (.) det
18              tror jag att han skulle behöva (.) en ganska
19              lång tid egentligen (.) innan han- (3s) börjar
20              över huvudet taget att ta in äh- (.) hm- (.)
21              abstrakta saker (.) teoretiska saker (.) jag
22              tror det (.) men han har för mycket (.) luckor
23              (4s) så han är ganska (.) ja han är låg
```

Pedagogen inleder direkt att säga ”han är ju så total” och ”han är ju låg i allt”. Hon understryker sin beskrivning genom att använda förklaringar inom ramen för psykologisk diskurs och socialpsykologisk diskurs genom att referera till ”utvecklingen”, ”lågt intellekt” och ”socialt handikappad”. Därefter gör pedagogen en summering ”han är jämnlåg”. Pedagogen övergår sedan till att kategorisera eleven som ”han är ett svårt barn därför” (rad 6-7) och utom hjälp i skolan ”för det finns liksom inga ljuspunkter att- (.) att *bygga på*” (rad 7-9) och ”ingen sådan där topp” (rad 10). Hon förklarar pojkens skolsvårigheter med hans familjeliv. Samtidigt positionerar sig pedagogen som att skolan inte har möjligheter att hjälpa eleven utifrån hans individuella behov.

## *Avslutning*

I detta kapitel har jag visat att pedagogerna använder beskrivningar som resurser för att länka vad som anses som elevernas problembeteende till hanterbara administrativa kategorier och vetenskapliga diskurser på en samhällelig nivå. I pedagogernas beskrivningar länkas elevernas skolsvårigheter till en rad enskilda diskurser; psykologisk diskurs, socialpsykologisk diskurs, pedagogisk/moralisk diskurs och medicinsk diskurs. Andra forskare har visat att dessa diskurser används för att förklara elevers skolproblem under 1900-talet (Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b; Hjörne och Säljö, 2004a, b). Flera forskare menar att en medicinsk förklaringsmodell överväger i dagens samhälle (Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b). I mitt material fann jag istället att pedagogerna framför allt åberopar andra diskurser. Vanligast är att pedagogerna kopplar beskrivningar av vad som utgör elevernas skolsvårigheter till psykologiska-, socialpsykologiska- och pedagogiska/moraliska diskurser. Precis som Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a) fann jag att pedagogerna länkar beskrivningar av eleverna till diskurser som har cirkulerat i samhället under en längre tidsperiod. Beskrivningarna blir en kraftfull resurs att länka elevernas beteende och prestationer till vetenskapliga diskurser. Pedagogerna omvandlar, eller söker efter att omvandla beskrivningar av elevernas problembeteenden till organisatoriskt hanterbara kategorier. Samtidigt konstrueras elevernas identiteter och pedagogerna positionerar sig som dem som kan hjälpa eleverna i den särskilda undervisningsgruppen.

Till skillnad från andra forskare (Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a) fann jag att diskurserna inte används så renodlat. Jag fann att pedagogerna blandar diskurser och orienterar mot, vad jag benämner som osäkerhetens diskurs. Pedagogerna beskriver att de inte vet vad det är med eleverna i den

särskilda undervisningsgruppen. En förklaring till att jag funnit att pedagogerna orienterar sig mot blandade diskurser och mot en osäkerhetens diskurs är att jag bjuder in pedagogerna att resonera om vad som utgör elevernas skolsvårigheter i forskningsintervjuer. En annan förklaring till att jag funnit en osäkerhetens diskurs är att pojkarna i den särskilda undervisningsgruppen inte har diagnoser utan anses ha olika skolsvårigheter. Osäkerhetens diskurs i pedagogernas beskrivningar pekar på att det råder en osäkerhet om vad som utgör elevernas problem. Eleverna beskriver själva t.ex. att de busar, bråkar, leker, inte kan sitta stilla, inte orkar vänta på fröken och inte kan koncentrera sig (se kapitel 4). Det är som om pedagogerna på ett mångfacetterat sätt söker fasta förklaringar och vetenskapliga diskurser till elevernas problembeteende. Som framgått tilldelas medicinsk kunskap status som förklaringsvärde, men om en elev har en utsatt familjesituation ger det inte samma förståelse och klarhet till elevens svårigheter.

Både jag och pedagogerna är involverade i ett moraliskt arbete och ett identitetsarbete i intervjusituationen (jfr Baker, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). Samtidigt som jag framställer mig som en *god intervjuare*, positionerar sig pedagogerna som *professionella pedagoger* som kan lösa elevens problem. I beskrivningarna om elevernas svårigheter vävs pedagogens professionella identitet in. Genom att beskriva brister hos eleverna och ge förklaringar till elevernas skolproblem positionerar sig pedagogerna samtidigt som de har lösningar och kan hjälpa eleverna. Beskrivningarna av eleverna och deras beteende kan relateras till hur pedagogerna framställer att de ska hjälpa pojkarna. Med tanke på det interaktionsarbete som är en del av intervjusituationen och som vävs in i pedagogernas beskrivningar av eleverna, blir det också svårt att få en ”sann” bild av vilka eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är.

När pedagogerna beskriver elevernas egenskaper, omformas elevernas beteende till hanterbara administrativa kategorier samt till olika diskurser. Genom att psykologisera, medikalisera, o.s.v. elevernas beteenden, undviker pedagogerna att diskutera andra möjliga förklaringar. Dessutom görs eleverna mindre ansvariga för sina problembeteende och sina aktiviteter. Eleverna uppför sig som de gör för att de anses ha problem. På så vis kan också pedagogerna uttrycka empati och förståelse för eleverna samt presentera lösningar.

Beskrivningsarbetet som produceras i min studie tyder på att pedagogerna ständigt söker efter att länka vad som utgör elevernas skolsvårigheter till en annan kontext, till olika administrativa kategorier och vetenskapliga diskurser. Det framstår som om att pedagogerna inte bara söker efter elevernas egentliga identiteter. Frågan är om inte pedagogerna samtidigt i någon mening söker efter en professionell identitet.

*Kapitel 6*

# En schemalagd utvärderingsaktivitet

I detta kapitel kommer jag att belysa vad som händer när pedagogerna utvärderar och beskriver eleverna i relation till vad som anses problematiskt, när eleverna själva är med. Inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen (SUG) finns en schemalagd gruppaktivitet, där pedagogerna utvärderar elevernas problematiska beteenden i slutet av varje skoldag. Pedagogerna har givit utvärderingsaktiviteten benämningen ”smile”. Aktiviteten är en förhållandevis kort avslutande del av skoldagen och har funnits på den särskilda undervisningsgruppens skolschema under sju år. De problem som kommer upp i samtalen, kan sägas vara sådant som pedagogerna beskriver och uppfattar som problematiskt hos eleverna, och som de bör förändra. Största delen av skoldagen i SUG ägnar eleverna åt bild, engelska, idrott, matematik, NO, slöjd, SO, svenska, etc. (se kapitel 3). Men jag har funnit att förutom de omnämnda skolämnena var utvärderingsaktiviteten en återkommande central rutinaktivitet i slutet av varje skoldag. I verksamheten är utvärderingen närvarande i både elevers och pedagogers samspel under hela skoldagen. Eleverna påminner varandra om aktivitetens betydelse och innehåll under skoldagen genom att t.ex. säga ”skratta inte (.) då får du inget smilemärke”. Smilemärket är en belöning som delas ut till eleverna, om de anses ha klarat av att hantera sina problematiska beteenden under skoldagen. I utvärderingen summeras och utvärderas elevernas beteende och prestationer för hela skoldagen. Pedagogerna betonar att utvärderingsaktiviteten är ”den allvarligaste stunden på dagen”. Aktiviteten ställs aldrig in, byter aldrig tid eller plats, som andra aktiviteter. Enligt pedagogerna är syftet med utvärderingsaktiviteten att ”eleverna själva ska komma underfund med att de har problem”, ”bli medvetna om hur de beter sig” och ”förstå hur de reagerar” i olika situationer. Dessutom lyfter pedagogerna fram att eleverna själva ska ”komma underfund med att de vill ta itu med sina problem”, ”komma fram till att de vill ha hjälp med problemen”, ”att eleverna själva kan påverka” och ”ta bort problem”. Pedagogerna tar upp just känslan av

att eleven själv upplever att han kan påverka och ta bort problem ger eleven ”självkänsla” och ”kraft”. Enligt pedagogerna fungerar utvärderingsaktiviteten också som ”ett forum för att diskutera problem”, ”slippa en hel del konflikter” och samtidigt ”kunna diskutera problemet” och ”det som är känsligt” på ett ”öppet sätt”.

Utvärderingsaktiviteten i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) kan förstås som en modern aktivitet som har till syfte att utveckla elevers självförståelse, öka elevers förmåga att reflektera över *sina problem* och komma fram till en vilja att förändra sig själv och sitt beteende. Utvärderingsaktiviteten i SUG liknar andra institutionella samtal där människors problem diskuteras med personerna själva. I den typen av samtal definieras och diskuteras problem, råd ges och det anses önskvärt att personen förändrar sitt beteende. Inom ramen för ungdomsvård används aktiviteten ART (Aggression Replacement Training) (se Goldstein, Glick och Gibbs, 1998; Lardén, 2002). I gruppaktiviteter diskuterar ART-pedagoger med unga om problem, främst i relation till sociala färdigheter, ilskekontroll samt moraliska resonemang. En annan form av samtal som utvärderingsaktiviteten liknar är utvecklingssamtal i skolan (t.ex. Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). I sådana samtal diskuteras den individuella elevens prestationer, sociala förmågor och framtid. Utvärderingsaktiviteten liknar också motivations- och rådgivningssamtal för vuxna inom medicinsk verksamhet (t.ex. Heritage och Sefi, 1992; Silverman, 1997) och inom social verksamhet (t.ex. Barth, Børtveit och Prescott, 2003; Millner och Rollnick, 2002).

## Samtal om barn som problem

Inom skolan finns en tilltro till att använda samtal för att lösa problem, ställa diagnoser, förmedla information, lära elever utveckla sig själva och bli lärande individer (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). Att etablera och genomföra aktiviteter där människors problem diskuteras när personen själv deltar, har visat sig vara en känslig uppgift inom olika verksamheter, t.ex. i skolans utvecklingssamtal (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995; Hofvendahl, 2006), i nätverkskonferenser på ungdomsvårdsskolor (Osvaldsson, 2002) och i familjeterapi (Cederborg, 1994). Enligt Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) är samtal, där en viss individs identitet diskuteras, såväl en potentiellt givande som en potentiellt hotande situation. I situationer där individer kritiseras, anspråk framförs, eller någons aktiviteter av-

slöjas kan det goda samtalsklimatet äventyras. Det kan uppstå spänningsförhållanden som gör det svårt att fortsätta samtala. Brown och Levinson (1987) har utvecklat Goffmans (1959) teorier om ”face-work” som handlar om att människor i samspel ständigt samarbetar och bevakar att ingen ska behöva förlora ansiktet. Brown och Levinson (1987) beskriver att i möten mellan människor måste hänsyn tas till såväl bekräftelse och närhet som respekt. När människor talar till varandra, styrs det delvis av den hänsyn man tar till varandras rätt att inte riskera att förlora ansiktet.

Adelswärd, Evaldsson och Reimers (1997) fann i sin studie av lärar-elev-förälder-samtal att deltagarna använde olika strategier för att kringgå den känsliga uppgiften att tala om elevens problem. Det var sällan som lärarna introducerade problem utan omskrivningar eller förmildringar. Problem avdramatiserades genom att läraren generaliserade elevens problem till alla elever i klassen. Lärarna mildrade även sina påståenden genom att vara vaga i sina beskrivningar. Dessutom gav lärarna sällan klara råd eller riktlinjer om hur eventuella problem skulle lösas. Forskarna menar att problembehandling och problemlösning var starkt beroende av samspelet med framför allt föräldrarna, där deras inställningar och aktivitet starkt påverkade hur problemet tacklades. Inom en annan arena än skolan har Aronsson och Cederborg (1996) och Cederborg (1994) studerat barn och ungas deltagande i familjeterapeutiska samtal om problem (barn-föräldrar-familjeterapeut). Forskarna fann att familjeterapeuter undviker att tillskriva barnen problem, istället placerar de problemen i familjen som system. Terapeuten använder ett metaforiskt språk, omdefinierar och förmildrar anklagelser mot barnen. Studien visar att ungdomarna opponerar sig och refererar till att de inte har problem. Ungdomarna placerar istället problemet hos föräldrarna, eller att de själva har somatiska symtom. Förskolebarnen positioneras som lyssnare och undviker att delta i de familjeterapeutiska samtalen där det talas om problem. Silverman, Baker och Keogh (1998) har studerat barns mottagande av råd i barn-förälder-läkarsamtal på en barnklinik och i elev-förälder-lärar-samtal på en skola. Forskarna menar att problemdefinitioner och lösningar kräver samarbete mellan deltagarna. För att ett problem ska tillåtas bli ett problem, behöver den professionella få detta bekräftat av barnet.

Som kommer att framgå i kapitlet blir eleverna beskrivna och etablerade som problematiska elever i en särskild undervisningsgrupp. Pedagogerna använder beskrivningar som bygger upp definitioner av elevernas problem. Samtidigt som beskrivningar pekar på sociala kategorier och pedagogerna positionerar sig som de som definierar. Hester (2000) menar att i samtal där en elevs problem diskuteras aktualiseras ofta kategoriseringspraktiker. Varje beskrivning och fråga pekar samtidigt implicit på sociala

kategorier, både för den som gör beskrivningen och den som beskrivs. Individens egenskaper och beteende kategoriseras i relation till om det anses bra eller dåligt utifrån rådande förväntningar och normer i en viss situation och verksamhet. Silverman, Baker och Keogh (1998) pekar på att det är speciellt känsligt vilka beskrivningar och kategoriseringar som aktualiseras i varje talsekvens vid rådgivning. De menar också att varken beskrivningar eller frågor i ett rådgivningssamtal är neutrala aktiviteter eller sker i ett tomrum. Med Antaki och Widdicombes (1998) utgångspunkter länkar beskrivningar till sociala kategorier och bygger upp elevernas identiteter.

Det faktum att beskrivningar av egenskaper, beteende och motiv kan länkas till konventionella sociala kategorier gör dem till kraftfulla kulturella resurser för att tillskriva, garantera, förklara och rättfärdiga beteende (Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). I interaktion kan beskrivningar användas för att uppgradera eller nedgradera en individs egenskaper eller beteende, fördela ansvar och skuld, samt tillskriva/tillbakavisa sociala kategorier (Hester, 2000). Det betyder att beskrivningar av beteenden och egenskaper kan etableras och länkas till vad som är känt om en kategoritillhörighet. Kategoriseringar ger resurser att beskriva nuvarande såväl som tidigare beteende, och att informera om framtiden. Det betyder att samma kategoriegenskaper som tillskrivs en person också kan bli problem för den som direkt eller indirekt tillskrivs egenskapen eller beteendet. Barns och ungas deltagarstrategier och kategoriseringsarbete har studerats i intervjuer med forskare (Osvaldsson, 2002; Widdicombe, 1998; Widdicombe och Wooffitt, 1995). Widdicombe (1998) och Widdicombe och Wooffitt (1995) intervjuade i sin studie ungdomar om deras tillhörighet till olika subkulturer. Forskarna fann att ungdomarna aktualiserade motståndsstrategier i intervjuerna för att undslippa den tillskrivna identiteten som ”gothic” eller ”punks”. Widdicombe och Wooffitt fann bl.a. att ungdomarna undvek kategoriseringar genom att kritisera frågor, be om förtydligande, omdefiniera samtalet, byta samtalsämne, aktualisera ”vanlighet” och ”normalitet”, referera till personligt val av kategoritillhörighet eller konstruera ett naturligt intresse för kategoritillhörigheten. Andra studier har visat att ungdomar inom ramen för ungdomsvårdsskola (Osvaldsson, 2002) och elever på särskola (Szőnyi, 2005) etablerar identiteter som ”vanliga” och ”normala” elever i forskningsintervjuer.

Till skillnad mot utvecklingssamtal (elev-förälder-lärare-samtal) och nätverkskonferenser inom ungdomsvårdsskolor (förälder-personal-ungdomsamtal) finns inga föräldrar närvarande i utvärderingssamtalet i den särskilda undervisningsgruppen. En annan skillnad är att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen utvärderas varje dag som en del av den schemalagda skolverksamheten. Tidigare forskning visar att föräldrar har

en central roll vid samtal i skolan för att förhandla och lyfta fram elevens förmågor (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). Vi vet dock väldigt lite om de beskrivningar och kategoriserings- och identitetsarbete som sker i aktiviteter när det talas om elevers skolproblem i en särskild undervisningsgrupp. Jag har valt att framställa vad som kännetecknar aktiviteten. Centrala frågor är: Hur etableras och organiseras aktiviteten? Vem formulerar vad som är problem? Hur definieras problem och hur används beskrivningar? På vilket sätt deltar eleverna i utvärderingsaktiviteten? Hur positionerar eleverna sig och hur blir de positionerade?

Jag övergår nu till att beskriva vad som kännetecknar utvärderingsaktiviteten med fokus på dess rumsliga och sociala organisering.

## Elevernas deltagande

För att analysera samtal som aktivitet har det betydelse vilken övergripande situation samtalet ingår i (syften och mål, deltagarnas fysiska positioner, tid och plats, vokabulär). Som jag nämnt tidigare är utvärderingsaktiviteten en återkommande central aktivitet i den särskilda undervisningsgruppens (SUG) vardagliga verksamhet. Utvärderingsaktiviteten genomförs alltid på samma fysiska plats och pågår 10 till 25 minuter. Den är tidsmässigt placerad i slutet av skoldagen. Direkt efter ”smile” följer en aktivitet som kallas ”dagens ros”, där elevernas ”lyckade” beteende och handlingar under dagen värderas. Därefter förflyttar sig eleverna till en annan plats i rummet, för att avsluta skoldagen. Elever och pedagoger ställer sig på en röd matta och sjunger en avslutningssång. Sedan kramar var och en av eleverna om pedagogerna och tackar för dagen och säger ”hej då”. Efter avslutningsceremonin går eleverna ut i korridoren och förbereder sig för att gå till fritidshemmet eller gå hem, vilket främst omfattar de elever som är över 10 år och inte har fritidshemsplats.

### *Ett skriftligt underlag*

Elevernas beskrivna problematiska beteenden som tas upp under utvärderingsaktiviteten ”smile”, bygger på ett skriftligt underlag som är sammanställt av pedagogerna. Det skrivna underlaget pekar ut och beskriver vad som utgör varje elevs problematiska beteende. Underlaget används vid varje utvärdering och, som jag kommer att visa, strukturerar aktiviteten. Det skriftliga underlaget etableras och framförhandlas av pedagogerna under deras första planeringsmöte i början av terminen. Vid planeringsmötet dis-

kuterar pedagogerna sig fram till vad som utgör varje elevs problembeteende, och skriver ned vad som är lämpligt att ta upp i utvärderingssamtalet med eleven i fråga. De problembeteenden som tas upp till diskussion i utvärderingsaktiviteten ”smile” kan vara nytillkomna *elevproblem*, men det kan också vara beteenden som funnits med ett tag utan att ändras eller bytas ut på listan. Föräldrarna har informerats i ett utvecklingssamtal och godkänt de problembeteenden som tas upp. Eleverna deltar inte i utvecklingssamtalen, utan samtalen sker mellan pedagog och förälder. Pojkarna har också själva fått ge förslag på sådant de själva uppfattar som problem i skolan och som de skulle vilja förändra.

Pedagogerna har definierat ett antal ”problem” för varje elev i den särskilda undervisningsgruppen (SUG), som de har till uppgift att arbeta med under skoldagen. Det kan till exempel vara att eleverna inte ska ”säga fula ord”, ”lyssna” och ”lyda pedagogen”. Nedan är ett skrivet underlag för eleverna i den särskilda undervisningsgruppen.

**Exempel 1**

```
                    För att få SMILE märken
                            måste:

TOM K
*Har du gjort läxan
*Bli klar med arbetsuppgifterna.
*Lyssna på vuxna o lyda
*Äta upp maten som du tar till dig.
*Inte göra miner.

ANTON A
*Otrevlig ton
*Klä av dig innan du kommer in, känna av läget.
*Inga ilskeutbrott

Jesper
*Inte överdriva
*Stoppa ner ilskan
*Inte säga nej
*Passa tider
*Inte säga vadå ...
```

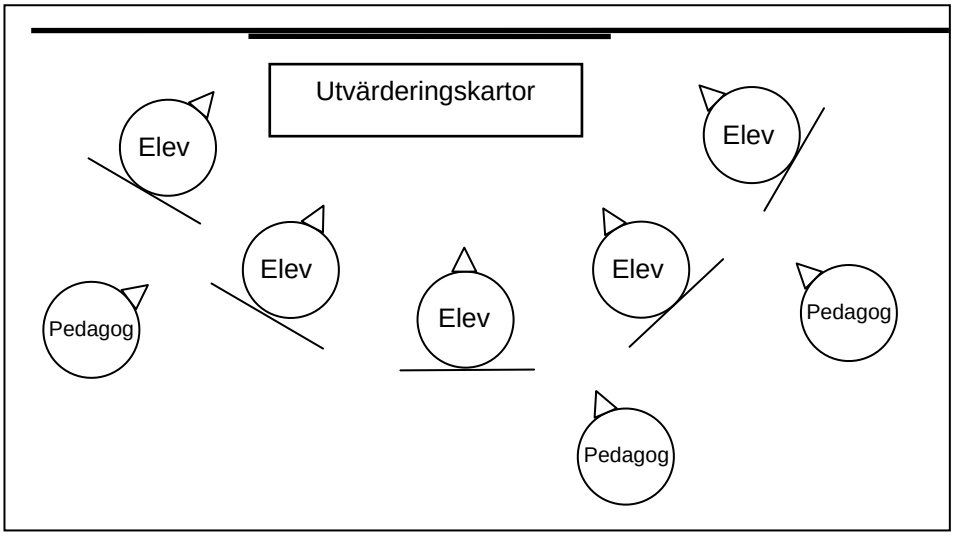
MARCUS
*Inte rätta andra
*inga fula ord
*säga/förklara vad du vill
*gå ut när du blir tillsagd.

OSKAR
*Tala vänligt och inga svordomar
*inte gnälla
*erkänna när du gjort ett fel
*inte retas

I det skrivna underlaget (listan) framträder en palett av vad pedagogerna definierar som problematiska beteende och egenskaper hos den enskilde eleven. Genomgående handlar de definierade aktiviteterna om elevernas samspel och relationer med vuxna och andra elever i skolan. De flesta av elevernas beskrivna problembeteende berör vardagliga samspelsnormer och emotionella reaktioner, som t.ex. vad eleverna gör, vad de säger och deras reaktioner när de samspelar med andra. Tom är ett undantag som har fått i uppgift att utvärdera sitt skolarbete. Elevernas listade beteenden som att bli arg, tala ovänligt, svära, retas, inte lyssna på vuxna, vara olydig och gnälla är liknande problematiska beteende som Hester (1992, 1998) fann i sin studie av skolkonferenser (lärar-psykolog-samtal). Till viss del liknar elevernas listade beteende även det sätt lärare talar om pojkar på utvecklingssamtal om pojkars problembeteende, d.v.s. att inte bråka, vara snälla och trevliga (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997). De problem som tas upp, relateras till en specifik elev och ett namn, vilket kan ses som att problemen individualiseras i det skriftliga underlaget. Antalet beskrivna problem i underlaget varierar över tid för enskilda elever. Exempel 1 visar att eleverna har tre till fem problemaktiviteter var som utvärderas i samtalet. Det tycks alltså finnas en idé om att alla elever ska ha ungefär lika många problembeteenden att utvärdera. Det skriftliga underlaget förmedlar en sorts formaliserad logik som antyder att det finns ett system i elevernas problem. Att listan har rader och kolumner, ger tyngd till listan och dess innehåll. I den fördefinierade listan i den särskilda undervisningsgruppen listas endast elevernas problembeteende. Inom ramen för nästkommande utvärderingsaktivitet ”dagens ros” listas elevernas positiva beteende. En lista med ett positivt beteende för varje elev produceras varje dag i samband med själva aktiviteten, vilket betyder att elevernas positiva beteenden inte är fördefinierade.

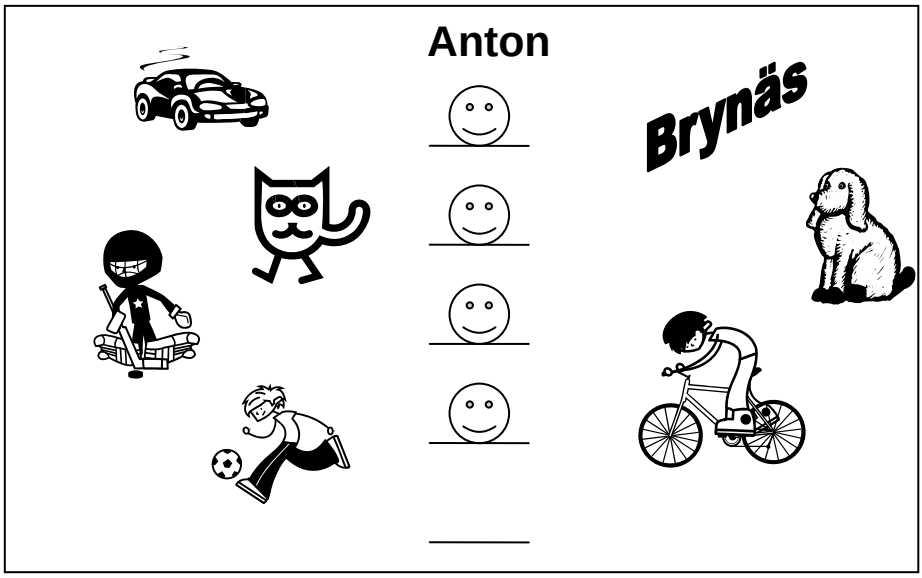
## Aktivitetens organisation

Utvärderingsaktiviteten genomförs vid en speciell fysisk plats. Deltagarna sitter utmed väggen i gruppens stora arbetsrum (se kapitel 3, figur 2, s. 54). Både elever och pedagoger benämner platsen för ”smileutdelningen”. Figur 5 nedan visar elevernas och pedagogernas placering under utvärderingsaktiviteten.




**Figur 5 Skiss över elevernas och pedagogernas placering under utvärderingsaktiviteten**

Inom ramen för utvärderingsaktiviteten sitter de fem eleverna på varsin stol i en halvcirkel, vända mot en vägg. De tre pedagogerna placerar sig stående bakom eleverna. Den fysiska organiseringen av utvärderingsaktiviteten tyder på att det är en central aktivitet i den särskilda undervisningsgruppen. Utvärderingsplatsen och de fem stolarna som eleverna sitter på används aldrig till någon annan aktivitet. På väggen framför eleverna finns en karta uppsatt där respektive elev placerar sitt ”smilemärke”. Att pedagogerna står bakom eleverna understryker pedagogerna som experter/auktoriteter och eleverna som underordnade. Eleverna som har lyckats att hantera sina beskrivna problem under skoldagen får en belöning i form av ett ”smilemärke” som de sätter upp på en utvärderingskarta på väggen framför sig. ”Smilemärket” fungerar som en bekräftelse på vad som är de rätta egenskaperna och rätt sätt att bete sig på. Eleverna har varsin utvärderingskarta uppsatt på väggen (se figur 6, s. 142).




**Figur 6 Antons individuella utvärderingskarta**

Antons utvärderingskarta är dekorerad med teckningar. Anton har samlat ihop fyra smilemärken och ett femte märke fattas. Varje elev har själv dekorerat sin enskilda utvärderingskarta med teckningar. När eleverna har fyllt sin utvärderingskarta med fem smilemärken, tar de hem sina klistermärken eller sätter dem på sitt glasögonfodral. Att pojkarna använder sina smilemärken på olika sätt efter utvärderingen pekar på att smilemärkena har ett värde för eleverna.

För att belysa hur utvärderingsaktiviteten är upplagd kommer jag att beskriva olika aspekter av aktiviteten, hur den genomförs och ser ut steg för steg. Utvärderingsaktiviteten kan ses som ett institutionaliserat samtal. Den har en agenda som bestäms av det skriftliga underlaget (se exempel 1). Det skriftliga underlaget definierar elevernas turordning i utvärderingsaktiviteten. Samtalet har ett specifikt syfte, att eleverna ska utvärdera sig själva, förstå skolsvårigheter och komma fram till att de vill förändra sig. Institutionella samtal är dessutom asymmetriska med institutionella relationer som expert och lekman (se Agar, 1985; Drew och Heritage, 1992; Linell, 1990; Sarangi och Roberts, 1999). En av pedagogerna leder samtalet och fördelar ordet och ser till att aktiviteten flyter framåt. Utvärderingsaktiviteten i den särskilda undervisningsgruppen omfattar en dubbel asymmetri med institutionella positioner som pedagog-elev och barnvuxen. Dessa relationer är asymmetriska (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Aronsson och Evaldsson, 1993; Cederborg, 1994).

Deltagarna har också specifika positioner med specifika ansvarsområden och förväntningar. Det kan sägas att utvärderingsaktiviteten har ett starkt rutiniserat förlopp i genomförande och organisation. Aktiviteten är indelad i tre olika faser och börjar med start och inledning (fas 1). Därefter utvärderas en elev i taget, vilket jag benämner elevrundor (fas 2). Detta delmoment beskrivs mer detaljerat under rubriken elevrundor (se s. 144). I den tredje fasen avslutas utvärderingen och om eleven lyckats att hantera sitt definierade problem delas en belöning ut i form av ett smileklistermärke (fas 3). Jag övergår nu till att redovisa utvärderingsaktivitetens olika faser.

### Start av utvärderingsaktiviteten (fas 1)

Utvärderingen följer direkt efter första lektionen på eftermiddagen. Först avslutas den pågående aktiviteten och sedan initieras utvärderingen, vilket sker i och med att pedagogerna ber eleverna att förflytta sig till platsen för aktiviteten ”nu ska vi gå in och sätta oss vid smileutdelningen”. Efter pedagogens uppmaning att byta plats och aktivitet går pojkarna och sätter sig på varsin stol framför väggen och pedagogerna ställer sig bakom eleverna (se figur 5). I exemplet nedan har Tom, Jesper, Oskar, Marcus och Anton satt sig på sina platser och Lena, Anna och Karin står bakom eleverna. Följande utdrag visar en typisk början av aktiviteten.

```
Exempel 2a        (Videoinspelning 2942002 12:27:24)
1     LENA:        ((lutar sig framåt mellan Oskar och Marcus
2                  och tar plastmappen med det skrivna
3                  underlaget från hyllan))
4     Alla ele-    ((eleverna tystnar och tittar på Lenas hand
5     verna:       som rör sig framåt och tar plastmappen))
6     LENA:        hm ((läser i det skrivna underlaget)) (8s)
7                  Marcus
8     Marcus:      ja
```

I det här exemplet inleder Lena samtalet med att göra en rörelse för att avbryta den pågående diskussionen och starta aktiviteten. Eleverna tolkar hennes rörelse som att utvärderingen börjar (rad 4-5) och orienterar sig mot Lena som leder samtalet. I och med att Lena lutar sig framåt och tar plastmappen (rad 1-3), säger ”hm” (rad 6) och läser i det skrivna underlaget markeras en övergång från tidigare aktivitet till utvärderingsaktiviteten. Samtidigt positionerar sig pedagogen som den som fördelar ordet och har rätt att utvärdera eleverna. Inledningsprocessen antyder att aktiviteten är rutiniserad och etablerad. Både elever och pedagoger vet vad som kommer att hända och vad de ska orientera sig mot i aktiviteten. Det kan

således sägas att det finns en för givet tagen kunskap om aktiviteten som deltagarna delar med varandra i den här specifika situationen.

## Elevrundor (fas 2)

I elevrundorna beskrivs och definieras vad som utgör elevernas problematiska skolbeteende. En elev i taget är i fokus, vilket innebär att deras problem utvärderas inför alla andra elever. Därmed blir elevernas beskrivna personliga problem till en allmän angelägenhet för alla eleverna. Det kan tänkas att eleverna på så vis ska lära sig av varandras problematiska beteenden, d.v.s. hur elever bör vara och vad de bör göra (jfr Freebody och Freiberg, 2000).

Varje utvärderingstillfälle innehåller fem elevrundor där varje pojke utvärderas i tur och ordning. Inom varje elevrunda framträder flera delmoment; uppmärksamhetsfokus, uppmana elev till utvärdering, definiera problem, förhandlingar och råd om fortsatt träning.

## Uppmärksamhetsfokus

Varje elevrunda inleds med att den pedagog som leder samtalet fördelar ordet och påkallar en elevs uppmärksamhet genom att säga pojkens namn.

**Exempel 2b** (Videoinspelning 2942002 12:27:24)

```
10      LENA:     hm (8s) ((läser i det skrivna underlaget))
11                Marcus ((läser i det skrivna underlaget))
12      Marcus:   ja ((tittar på Lena))
13      LENA:     har det varit en bra dag idag? ((tittar på
14                Marcus))
15      Marcus:   ja ((tittar på Lena))
```

Ett gemensamt fokus etableras genom att Lena ropar upp Marcus namn (rad 11). När Marcus svarar ”ja” visar att han har observerat att han står på tur och är redo att svara på frågor. Pedagogen bestämmer ordningen genom att följa det skrivna underlaget. Ibland varieras ordningen genom att pedagogen börjar med eleven längst ner eller i mitten på listan.

Pedagogen (samtalsledaren) börjar utvärderingsaktiviteten genom att ställa olika former av frågor till eleven, som ”hur har din dag varit idag?”, ”hur har det gått idag?” eller ”hur är det med dig idag?”. En allmän fråga kan också ibland uttryckas med en positiv inramning som i exempel 2b: ”har det varit en bra dag idag?” (rad 13). Den allmänna frågan pekar indirekt på att eleven själv och med egna ord, förväntas att utvärdera sin skoldag. På så sätt ges eleven möjlighet att också själv välja vad han vill ta upp från den fördefinierade listan. Det mest förekommande sättet att uppmana eleven till utvärdering är en mer specifik fråga som ”har du gjort läxan

idag?”. En specifik fråga kan också innehålla en negation ”läxan hade du inte gjort?”. Ytterligare en variant av specifik fråga är att alla beskrivna problemområden läses upp i en följd direkt efter varandra ”inte rätta andra, inga fula ord, säga vad du vill, gå ut när du blir tillsagd”.

## Uppmana elever till utvärdering

I följande exempel ställer pedagogen en specifik fråga till en av eleverna, Anton.

**Exempel 3** (Videoinspelning 1842002 12)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | KARIN: | Anton ((tittar på Anton)) |
| 2 | Anton: | ((tittar på Karin)) |
| 3<br>4<br>5 | KARIN: | har du klarat av att stoppa ner ilskan?<br>((läser i det skriftliga underlaget och<br>tittar upp på Anton)) |
| 6 | | (4s) |
| 7<br>8 | Anton: | jag har inte haft någon ilska ((tittar på<br>Karin)) |
| 9<br>10<br>11 | KARIN: | nähä (6s) å inte sagt nej? ((läser i det<br>skriftliga underlaget och tittar upp på<br>Anton)) |
| 12 | Anton: | det har jag inte sagt |
| 13<br>14 | KARIN: | inte göra fel fastän att kompisarna gör<br>fel? ((tittar på Anton)) |
| 15<br>16 | Anton: | det har jag inte gjort ((tittar på Ka-<br>rin)) |
| 17 | KARIN: | inte överdriva? ((tittar på Anton)) |
| 18 | Anton: | inte gjort ((tittar på Karin)) |
| 19 | KARIN: | ((klipper ut ett smilemärke)) |
| 20 | LENA: | °du fick ett märke° ((tittar på Anton)) |
| 21<br>22 | KARIN: | härligt Anton det var han värd (.) ger du<br>det? ((räcker smilemärket till Lena)) |
| 23<br>24 | Oskar: | jag kan ge den till Anton ((Oskar tar<br>smilemärket och räcker det till Anton)) |

I det här exemplet uppmanar pedagogen eleven till utvärdering genom att ställa en specifik fråga om problembeteendet ”ilskan”. Pojken förväntas att stoppa ner ”ilskan”. Pedagogen tillskriver med sin fråga eleven indirekt den personliga egenskapen ilsken genom att hon riktar frågan till Anton med pronomenet ”du”. Därmed kategoriseras pojken indirekt som en som brukar vara ilsken. Anton svarar att han inte haft någon ilska ”jag har inte haft

någon ilska" (rad 7). Pedagogen accepterar pojkens svar (rad 9) och uppmanar Anton till ytterligare en utvärdering i relation till problemdefinitionen "inte sagt nej?". Pojken svarar återigen att han inte sagt nej "det har jag inte sagt" (rad 12). Pedagogen accepterar Antons svar genom att direkt beskriva nästa problemdefinition "inte göra fel fastän att kompisarna gör fel?" (rad 13-14). När Anton säger "det har jag inte gjort" (rad 15) godkänns det av pedagogen liksom Antons svar "inte gjort" (rad 18). Därefter tilldelas Anton ett smilemärke. Inom ramen för sin elevrunda tillskrivs Anton en rad problematiska personliga egenskaper. Han beskrivs som en person som är ilsken, som säger nej, gör fel när kompisar gör fel, och en som överdriver (rad 3-17). Exemplet visar att pedagogen beskriver problemdefinitionerna så att eleven ges möjlighet att delta och utvärdera sig själv. Elevens deltagande i utvärderingssamtalet är inte bestämt i förväg utan är en gemensam konstruktion av pedagog och elev. Jag ska nu övergå till att visa problem som beskrivs på ett annat sätt och hur eleverna deltar i utvärderingsaktiviteten.

## Pedagogen utvärderar

Vanligast är att pedagogerna själva utvärderar elevernas problematiska beteende utifrån det skriftliga underlaget. I följande exempel är det Jesper som utvärderas.

**Exempel 4a** (Videoinspelning F5 2542002)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | LENA: | äh (.) Jesper K ((läser i det skriftliga |
| 2 | | underlaget och tittar därefter upp på Jes- |
| 3 | | per)) |
| 4 | Tom: | å:::h ((kommentar för att han inte tilldelades turen att börja sin elevrunda)) |
| 5 | | |
| 6 | Jesper: | hm ((tittar på Lena)) |
| 7 | | (4s) |
| 8 | LENA: | äh (.) läxan hade du inte gjort idag ((läser först i underlaget och tittar sedan på |
| 9 | | |
| 10 | | Jesper)) |
| 11 | Jesper: | nej ((rätar upp sig på stolen)) |
| 12 | LENA: | arbetsuppgifterna (.) lyssna på vuxna och |
| 13 | | lyda (.) ((läser från skriftliga underla- |
| 14 | | get)) en sak (.) som jag har börjat att |
| 15 | | tänka på med dig Jesper ((lutar sig fram |
| 16 | | och tittar på Jesper)) |
| 17 | Jesper: | hm ((rätar upp ryggen, sätter sig rakt på |
| 18 | | stolen tittar på Lena)) |
| 19 | Marcus: | ((tittar först på Lena och därefter Jes- |
| 20 | | per)) |

```
21      LENA:       som jag retar mig på ((lutar sig fram och
22                  tittar på Jesper))
23      Marcus:     fast- ((tittar ner))
24      LENA:       det är att du säger ″nej, nej, nej, nej″
25                  (.) när vi säger till dej att du ska göra
26                  vissa saker ((lutar sig fram och tittar på
27                  Jesper))
28      Tom:        (xx) ((tittar på Anton)) jobbigt sånt
29                  ((vänder sig om och tittar på Karin))
30      LENA:       du säger emot flera gånger (3s) istället
31                  för att lyssna ((lutar sig fram och tittar
32                  på Jesper))
33      Jesper:     ((tittar på Tom därefter åter på Lena))
34      Tom:        ((pekar på Jesper och tittar på Anton))
35      Anton:      ((räcker upp handen och tittar på Lena))
36      LENA:       om det är så att det är något som du tycker
37                  är tokigt (.) berätta det istället för att
38                  bara säga (.) nej ((lutar sig fram och tit-
39                  tar på Jesper))
```

Elevrundan börjar med att Lena beskriver Jespers problem och samtidigt utvärderar hans beteende ”läxan hade du inte gjort idag” (rad 8). Uttalandet kan ses som en anklagelse att Jesper inte uppfyllt det han borde ha gjort. Jesper instämmer genom att säga ”nej”. Lena fortsätter att lista två problembeteende från dagordningen ”arbetsuppgifterna (.) lyssna på vuxna och lyda”. Därefter börjar pedagogen i tre steg att retoriskt utvärdera elevens beteende (rad 14-22). Pedagogen inleder med ”en sak” och pekar ut Jesper genom att säga hans namn ”som jag har börjat att tänka på med dig Jesper”. I det tredje steget refererar pedagogen till sin egen känsloreaktion ”som jag retar mig på”. Därefter beskriver pedagogen Jespers personliga problem ”du säger nej, nej, nej nej (.) när vi säger till dej att du ska göra vissa saker” (rad 24-27). Pedagogen specificerar elevens problem och karaktäriserar det genom att återge vad Jesper sagt. Däremot anger inte pedagogen vad Jesper har reagerat på när han har sagt ”nej”, utan det blir en abstrakt beskrivning ”vissa saker” (rad 26). Pedagogen konkretiserar inte vad Jesper har gjort. Jespers problem att säga nej, beskrivs som ett generellt problem som han alltid gör. Pedagogen gör en uppgradering av Jespers problem med beskrivningen ”du säger emot flera gånger” (rad 30). Beskrivningen är ett verktyg genom vilket problemet uppgraderas och framstår som nästan permanent. På så vis ska Jesper inse att han har problem och bör förändra sig.

Exemplet fortsätter med att Lena uppmanar Jesper till att reflektera över hennes råd (rad 30-32 exempel 4a).

**Exempel 4b** (Videoinspelning F5 2542002)

```
45   LENA:    kan du tänka på det ((lutar sig fram och tittar
46            på Jesper))
47   Jesper:  ((nickar lite med huvudet))
48   LENA:    det är väldigt otrevligt när du bara säger
49            tvärnej ((lutar sig fram och tittar på Jesper))
50   Jesper:  ((släpper den raka hållningen, böjer på ryggen,
51            tittar ner på sina händer, skruvar på sig,
52            knyter höger hand och slår den tyst i vänster
53            hand och vänder sig mot Karin))
54   Marcus:  Lena (.) när ni gör något nytt (.) då försöker
55            jag att- (.) °att jag inte säga nej° ((tittar på
56            Lena)) (2s) °också° ((tittar ner))
57   LENA:    det är bra det ((tittar på Marcus))
58   Marcus:  °så att jag inte behöver få mer° ((tittar ner))
59   LENA:    hm ((tittar på Marcus))
```

Lena avslutar med att uppmana Jesper att fundera över sitt problembeteende ”kan du tänka på det” (rad 45). Lena betonar ytterligare Jespers problematiska beteende och förstärker det med att utrycka sina egna känsloreaktioner i relation till honom (48-49). Det som sker på rad 50-53 kan potentiellt förstås som att Jesper inser att han har problem. När Marcus går in i samtalet och refererar till Jespers problem kan det förstås som att han passar på att visa upp att han inte har problem (54-56, 58).

Sammanfattningsvis (exempel 4a + 4b) är Jesper inte delaktig i utvärderingen av sig själv, utan att det är pedagogen som gör jobbet. Pedagogen beskriver problem, utvärderar och ger råd till Jesper. Jesper positionerar sig som lyssnare. Det framgår dock inte att han tar emot eller frånsäger sig pedagogens problembeskrivning. Jesper uttalar ett potentiellt mottagande på rad 17 (exempel 4 a) genom att säga ”hm” och på rad 47 (exempel 4 b) genom att nicka. Pedagogen genomför utvärderingen och problemdefinitionen genom att själv genomgående ta nästkommande tur. Hon inväntar inte Jespers svar. Beskrivningar kräver egentligen att någon tar emot, och bekräftar eller avvisar problembeskrivningen, men Jesper gör det endast potentiellt. Det finns heller inget svarsutrymme kvar åt Jesper och de andra eleverna tar Jespers svarsutrymme. Marcus passar på att visa upp sig själv som att inte ha problem inom ramen för Jespers elevrunda (rad 54-56, 58). I exemplet (4a + 4b) är det också otydligt vad Jesper egentligen förväntas

svara på. Pedagogen uttrycker sin kritik mot Jesper genom att hon informerar honom om hur hon anser att han är och vad han har gjort. Däremot blir det tydligt att pedagogen vill hjälpa Jesper med hur han ska förändra sitt beteende genom att ge råd. Pedagogen listar, definierar och tillskriver Jesper problembeteende samtidigt som hon utvärderar hans beteende. Kritiken mot Jesper presenteras på ett direkt sätt utan omskrivningar och förmildringar.

## Undvika att formulera problem och förhandla bort problemdefinitioner

Pedagogen använder även allmänna och öppna frågor med en positiv inramning när de presenterar elevers problem (se exempel 5 rad 3). Som framkommer i exemplet nedan kan eleverna då försöka undvika problemformuleringar och förhandla bort problem. I följande exempel är det Marcus beteende som utvärderas.

**Exempel 5** (Videoinspelning F6 252002 12:02:47)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | LENA: | Marcus ((läser i det skrivna underlaget)) |
| 2 | Marcus: | nej (.) ja ((tittar på Lena)) |
| 3 | LENA: | har det gått bra idag? ((läser i det skrivna |
| 4 | | underlaget)) |
| 5 | Marcus: | ja ((tittar på Lena)) |
| 6 | LENA: | ((läser i det skrivna underlaget)) |
| 7 | | (7s) |
| 8 | Marcus: | säg sådana där då ((tittar på Lena)) |
| 9 | LENA: | ((läser i det skrivna underlaget)) |
| 10 | | (5s) |
| 11 | LENA: | va? ((tittar upp på Marcus)) ja tala vänligt |
| 12 | | och inga svordomar (2s) inte gnälla (.) å |
| 13 | | erkänna när du gjort något fel ((läser i det |
| 14 | | skrivna underlaget)) |
| 15 | | (2s) |
| 16 | Marcus: | gnälla tycker jag att vi ska ta bort ((tittar |
| 17 | | på Lena)) |
| 18 | LENA: | tycker du? ((tittar på Marcus)) |
| 19 | Marcus: | °ne- ja° ((tittar på Lena)) |
| 20 | LENA: | det tycker inte jag ((tittar på Marcus)) (4s) |
| 21 | | däremot att retas ((läser i det skrivna under- |
| 22 | | laget)) tycker jag att vi ska ta och sätta till |
| 23 | | ((tittar upp på Marcus)) |

Lena ställer inledningsvis en öppen fråga som öppnar upp för Marcus att själv välja problembeteende ”har det gått bra idag?” (rad 3). Frågan är ställd på ett sådant sätt att den leder till ett ja/nej-svar (rad 5). En lång paus uppstår (rad 7), vilket kan tolkas som att pedagogen väntar ut Marcus. Marcus antar inte utmaningen att själv utveckla och formulera sina personliga svårigheter. Istället orienterar han sig mot att det finns en dagordning och förväntar sig att pedagogen definierar problem ”säg sådana där då” (rad 8). Marcus använder strategin ”no naming device” (se Wooffitt, 1992), vilket antyder att namnge något pekar på att man har kunskap om något. Lena plockar upp hans begäran och listar fyra problembeteende, ”ja tala vänligt”, ”inga svordomar”, ”inte gnälla” och ”erkänna när du gjort något fel” (rad 11-14). Marcus svarar genast med att inleda en förhandling om att ta bort problembeteendet ”gnälla” från listan (rad 16-17). Lena svarar istället med att föreslå ett nytt problem för Marcus ”att retas” (rad 20-23).

I exemplet ovan uppmanas pojken till att utvärdera sig själv med en allmän förfrågan. Marcus avstår dock ifrån att beskriva egna problembeteenden. Pedagogen vill få eleven att beskriva problem och att utvärdera sig själv i relation till den fördefinierade listan. Istället orienterar sig Marcus mot agendan, undviker att formulera personliga svårigheter och styr in pedagogen på att definiera problem samt tar initiativ till att förhandla bort problem. Som framgår är det pedagogen som bestämmer agendan, hur problem ska utvärderas, vad som ska utvärderas och om problem kan tas bort eller ej. Beskrivningen används som ett redskap för att eleven ska inse att han har problem och bör förändra sig.

## Definiera problem utanför listan och förmildra listade problem

I utvärderingsaktiviteten förekommer det också att eleverna beskriver och utvärderar sig i relation till problemaktiviteter som inte finns nedskrivna på listan.

**Exempel 6** (Videoinspelning F1 462002 12:25:04)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | ANNA: | Anton hur har din dag varit? ((står bakom An- |
| 2 | | ton och läser i det skrivna underlaget)) |
| 3 | Anton: | ((tittar ner och mot väggen)) |
| 4 | | (2s) |
| 5 | Tom: | visst Jesper ((har precis avslutat sin elev- |
| 6 | | runda, sätter upp sitt smilemärke på utvärde- |
| 7 | | ringskartan och går tillbaka till sin stol)) |
| 8 | ANNA: | nu får du vara tyst Tom |
| 9 | Anton: | ((vänder sig om och tittar på Anna)) |
| 10 | | (2s) |

| | | |
|---|---|---|
| 11 | Anton: | äh- (.) jag har tagit två sockerbitar och- |
| 12 | | ((vänder sig bort)) (4s) jag vet inte ((tittar |
| 13 | | på Anna)) |
| 14 | ANNA: | tänk tillbaka på dagen? ((tittar på Anton)) |
| 15 | | (3s) |
| 16 | Anton: | tycker du det? ((tittar på Anna)) |
| 17 | ANNA: | nej jag frågar dig? ((tittar på Anton)) |
| 18 | Anton: | ((vänder sig mot väggen)) |
| 19 | | (4s) |
| 20 | Tom: | smutsiga händer ((tittar på sina händer)) |
| 21 | ANNA: | Tom |
| 22 | | (4s) |
| 23 | Anton: | nu kom jag på någonting (.) när inte du var |
| 24 | | där (.) men att jag- (3s) men att jag var |
| 25 | | ledsen för att ni- (.) jag rivit pappret som |
| 26 | | jag inte behövde egentligen ((tittar på Anna)) |
| 27 | ANNA: | du överdrev din ilska |
| 28 | Anton: | *n:::ej* (.) men jag ville inte ha PAPPRET |
| 29 | KARIN: | me- (.) du vart- (.) men det är lite som Anna |
| 30 | | säger du vart jätteirriterad (2s) på Oskar |
| 31 | | vart du ju |
| 32 | Anton: | hm ((tittar på Karin)) |
| 33 | KARIN: | men åh- (.) du vart ju- (2s) du stoppade inte |
| 34 | | ner ilskan där (2s) men du stoppade ju ner den |
| 35 | | efter ett tag sedan (.) så du gjorde det |
| 36 | | väldigt bra (.) men (.) den skulle inte |
| 37 | | [blivit så häftig] |
| 38 | Anton: | [men jag satt] ((tittar på Karin)) |
| 39 | KARIN: | egentligen ((tittar på Anton)) |
| 40 | Anton: | men jag satt ner ((tittar på Karin)) |
| 41 | KARIN: | hm (.) ja det var ju för jag fick sätta dig på |
| 42 | | stolen |
| 43 | | (2s) |
| 44 | Anton: | men jag satt ju där ((tittar på Karin)) |
| 45 | KARIN: | ja (.) sedan satt du där |
| 46 | Anton: | hela ti:::den ((tittar på Anna)) |
| 47 | ANNA: | vad sy:::nd ((läser i det skrivna underlaget)) |
| 48 | Anton: | ((vänder sig bort från pedagogerna, tittar |
| 49 | | först på Tom därefter mot väggen)) |
| 50 | Tom: | [inte jag] (xx) ((tittar på Anton)) |
| 51 | Anna: | [för jag tycker] att du varit ganska bra med |

```
52                din ilska annars (2s) [Anton] ((tittar på An-
53                ton))
54    Tom:        (x) [gått här] (x) ((tittar på Anton))
55    ANNA:       tycker du kan reglera den rätt så bra nu (2s)
56                fortsätt med det ((stryker handen över Antons
57                hår))
58    Anton:      hm ((tittar mot väggen))
```

Anna ställer en allmän öppen fråga till Anton (rad 1), som svarar med att han följt ordningen genom att referera till att han inte tagit för många sockerbitar (rad 11-13). Anna är inte nöjd med utvärderingen utan upprepar sin fråga (rad 14). Anna försöker få Anton att själv beskriva sina problem (rad 17). En paus uppstår, och att då Anton inte svarar på Annas fråga kan ses som ett undvikande (rad 18-22). Slutligen antar Anton utmaningen. Han väljer att beskriva en händelse som Anna inte har insyn i ”nu kom jag på någonting (.) när inte du var där” (rad 23-24). Anton beskriver därefter att han ”var ledsen” och att ha ”rivit pappret” som han ”inte behövde egentligen” (rad 24-26). Anna svarar med att omdefiniera Antons beskrivning ”du överdrev din ilska” (rad 27). När Anton protesterar förstärker Karin beskrivningen av hans beteende ”du vart jätteirriterad” (rad 30). Ordvalet ”jätteirriterad” inte bara förstärker påståendet utan minskar också risken att bli emotsagd av Anton. Karin avslutar utvärderingen med att konstatera att Antons ilska var häftig (rad 36-37). När Anton avbryter Karin och åberopar aktörskap, förklarar samt förmildrar sitt beteende ”[men jag satt]” (rad 38) och ”men jag satt ner” (rad 40) svarar Karin med att underkänna hans svar (rad 41-42). Slutligen fattar Anna beslutet att Anton inte lyckats att hantera sitt beteende under dagen (rad 47). Hon ger honom en uppmuntrande kommentar (rad 51-53) och ger rådet att arbeta vidare med sitt problem d.v.s. reglera sin ilska (rad 55-57).

I det här exemplet är eleven en aktiv deltagare som tar initiativ till att definiera, omdefiniera och utvärdera sina problem samt åberopa kompetens. Å ena sidan uppmanas Anton att fritt utvärdera sin skoldag, och å andra sidan förväntas att han ska värdera specifika fördefinierade problematiska egenskaper hos sig själv. Pedagogen vill få eleven att beskriva de problem som finns på listan. Beskrivningen används för att definiera problem, få eleven att inse att han har problem och åstadkomma att eleven ska förändra sig och att en åtgärd bör ske. Av exemplet framgår att pedagogen kontrollerar aktiviteten och orienterar sig mot den fördefinierade listan. Samtidigt definierar och omdefinierar pedagogen pojkens problem, hans känslor, sätt att tala, vad han gjort, och hur han betett sig. I pedagogens beskrivningar framstår pojken som om han inte själv vet vad han känner, gör och säger.

## Definiera problem från listan och utvärdera sig själv

Som framkommit är det pedagogen som uppmanar eleverna att utvärdera sig själva, eller listar elevernas problembeteenden utifrån ett skrivet underlag. Eleverna deltar bl.a. genom att beskriva problem utanför den skrivna listan. Pojkarna deltar också genom att använda det skrivna underlaget för att utvärdera sig.

**Exempel 7** (Videoinspelning 2542002 12:04:34)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | LENA: | Oskar ((läser i det skriftliga underlaget och |
| 2 | | tittar upp på Oskar)) |
| 3 | Oskar: | jag är inte värd något ((tittar på Lena)) |
| 4 | LENA: | du är inte värd något? (.) hur tänker du? |
| 5 | | ((tittar på Oskar)) |
| 6 | Oskar: | jag har överdrivit ((tittar på Lena)) |
| 7 | LENA: | när? |
| 8 | Oskar: | vid maten |
| 9 | | (6s) |
| 10 | LENA: | men vet du vad (18s) ((de andra eleverna pra- |
| 11 | | tar)) du (.) idag var det lite annorlunda (.) |
| 12 | | tyckte vi (.) Karin och jag (.) du började med |
| 13 | | att överdriva (.) och så sade vi till dig (.) |
| 14 | | att du skulle tänka efter och vara tyst |
| 15 | Oskar: | hm |
| 16 | LENA: | å det gjorde du idag (.) å det vill vi |
| 17 | | verkligen säga att det var bra gjort av dig |
| 18 | Oskar: | är det ris eller? |
| 19 | LENA: | va sa du? |
| 20 | Oskar: | är det ris eller? |
| 21 | LENA: | ris? |
| 22 | KARIN: | nej det är ros |
| 23 | LENA: | det var bra gjort att du inte- |
| 24 | Oskar: | ros (.) då får jag ((avser smilemärke, tittar |
| 25 | | på Karin och Lena)) |

Innan pedagogen hinner ställa sin fråga tar Oskar initiativ till att snabbt utvärdera sig själv ”jag är inte värd något” (rad 3). Lena ber honom förklara sig (rad 4-5). Oskar orienterar sig mot det skrivna underlaget och beskriver problembeteendet ”jag har överdrivit”. Efter att Oskar angivit ”vid maten” som situation för hans problematiska beteende (rad 8) gör Lena en förmildrande beskrivning av Oskars problem (rad 10-14). Oskar uppmanas att ta pedagogens perspektiv för att förstå och hantera sig själv i mat-

salen ”och så sade vi till dig (.) att du skulle tänka efter och vara tyst” (rad 13-14). I den här förhandlingen slipper Oskar undan problemet efter ett direkt erkännande. Lena uppmuntrar Oskar att han ska jobba vidare med att tänka efter och vara tyst (rad 16-17). Därefter orienterar Oskar sig mot att det är pedagogerna som bestämmer och fattar beslut om han har lyckats hantera sitt problematiska beteende under dagen ”är det ris eller?” (rad 18, 20). Karin förtydligar beslutet att Oskar har hanterat sitt problem under dagen, men att hans problem finns kvar.

I exemplet är eleven aktiv och tar snabbt initiativ till att utvärdera sig själv och dessutom koppla det till en specifik situation. Även om det är eleven som definierar problem, så är det pedagogerna som utvärderar problemet.

### Elevrundans avslutning 1 (fas 3)

I förhandlingens slutskede fastslås elevernas problem genom att pedagogerna ger råd, föreslår åtgärder och lösningar. Utvärderingsaktiviteten kan som framgått sluta på två olika sätt. En sätt är att avslutningen leder fram till att eleven får ett smilemärke. Ett annat avslut är att eleven inte får något smilemärke. Följande exempel visar på en avslutning där eleven får ett smilemärke.

**Exempel 8** (Videoinspelning F5 2542002 12:09:20–12:09:49)

| | | |
|---|---|---|
| 1 | LENA: | om du tränar dig på det här ((tittar på Tom)) |
| 2 | Tom: | hm ((tittar på Lena)) |
| 3 | LENA: | många gånger Tom ((tittar på Tom)) |
| 4 | Tom: | hm ((tittar på Lena)) |
| 5<br>6 | LENA: | så tror jag inte att du behöver överdriva så<br>där ((tittar på Tom)) |
| 7 | | (2s) |
| 8 | Tom: | hm ((tittar på Lena)) |
| 9<br>10 | LENA: | om du ser att det lönar sig att lyssna ((tittar<br>på Tom)) |
| 11 | Oskar: | säg sanningen istället ((tittar på Lena)) |
| 12 | Tom: | hm ((tittar på Lena)) |
| 13<br>14 | LENA: | å inte bli så (.) utan lyssna på det vi säger<br>((tittar på Tom)) |
| 15 | Tom: | hm ((tittar på Lena)) |
| 16<br>17 | Anton: | ta mig nu ((räcker upp handen och tittar på<br>Lena)) |
| 18 | | (6s) |

```
19    LENA:     fortsätt med det ((tittar på Tom))
20    Tom:      hm
21    LENA:     ((lämnar över smilemärket till Tom)) bra
22    Tom:      ((tar smilemärket i handen, går fram till väg-
23              gen och sätter upp det på sin utvärderingskar-
24              ta))
25    Jesper:   *kan inte jag få ditt* ((tittar på Tom))
26    LENA:     Jesper
27    Tom:      ((går och sätter sig på sin stol))
```

I exemplet ovan avslutar Lena med att slå fast att Tom har ett problematiskt beteende och behov av träning (rad 1). Därefter uppgraderas rådet om Toms träningsbehov ”många gånger Tom” (rad 3) och ”så tror jag inte att du behöver överdriva så där” (rad 5-6). På så vis legitimeras Toms behov av åtgärder och träning. Därefter uppmanas pojken att ta pedagogens perspektiv ”om du ser att det lönar sig att lyssna” (rad 9-10). Pedagogen vill att eleven förstår sitt problem och själv tar ansvar för de åtgärder som behövs göras. Pedagogen tillskriver Tom ansvar för att träna och arbeta vidare. På pedagogens råd (rad 1-19) svarar eleven upprepade gånger med ”hm” (rad 2, 4, 8, 12, 15, 20). Silverman, Baker och Keogh (1998) anser att ett ”hm” i mottagande av råd kan ses som ett möjligt motstånd i ett barn-läkar-förälder-samtal och i ett elev-lärar-förälder-samtal. Forskarna menar också att råd kräver ett explicit mottagande t.ex. ”oh really”, ”I think you´re right” eller ”how do you mean?” (ibid., s. 278; se också Heritage och Sefi, 1992) om rådet ska kunna utvecklas vidare i samtalet. Silverman (1997) visar också att råd till vuxna (patient-rådgivar-samtal) efter hand nedgraderas och mildras när råd inte tas emot av den vuxne med ett markerat mottagande (ibid., s. 140). Det skulle kunna tolkas som att svara med ”hm” leder till att rådgivningsdelen blir kortare. I motsats till Silverman (1997) och Silverman, Baker och Keogh (1998) finner jag att när eleven svarar med ”hm” förstärker och uppgraderar pedagogen istället råden och rådgivningsdelen förlängs.

Lena avslutar med att lämna över ett ”smilemärket” till Tom som en belöning för att han anses ha hanterat sitt problematiska beteende under dagen. Den sista delen av elevrundan (avslutning av elevrundan 1) sker utan ord. När Tom går fram och klistrar sin belöning (smilemärket) på utvärderingskartan, uppstår en ”tyst” stund (rad 22-27). Som jag beskrivit tidigare används klistermärket som en bekräftelse på vad som är rätt eller fel beteende. Efter att eleven satt sig på sin stol igen fortsätter aktiviteten till nästa pojkes elevrunda. I avslutningsfasen av elevrundan orienterar sig eleverna mot att pågående runda håller på att avslutas och gör då anspråk

på att få bli nästa elev i fokus, ”ta mig nu” (exempel 8 rad 16-17, exempel 4a rad 4-5). Dessutom kommenterar eleverna varandras smilemärken, i exemplet ovan är det Jesper som skämtsamt säger till Tom ”*kan inte jag få ditt*” (rad 25). Det tyder på att eleverna är aktiva i utvärderingen. De är ivriga att påbörja sin tur i elevrundan (rad 16-17). Eleverna positionerar sig som goda elever och hjälper till att lämna över ”smilemärket” till kamrater (se exempel 3 rad 23-24). Dessutom följer också eleverna med i hur kamraterna beskrivs i sina elevrundor, för att positionera andra elever som problem. På så vis visar eleverna upp att de är duktiga elever, vilket kan tolkas som ett sätt att upprätthålla självrespekt (se exempel 4a rad 28-29, exempel 4b rad 54-56 och 58, exempel 8 rad 11).

### Elevrundans avslutning 2 (fas 3)

En annan form av avslutning är när eleven inte ansetts ha lyckats hantera sitt problematiska beteende, d.v.s. inte får ett smilemärke.

```
Exempel 9        (Videoinspelning F6 1652002 12:23:00)
42      LENA:      hm (.) då ska vi försöka att lösa saker och
43                 ting gemensamt (.) istället för att du blir
44                 så där jätte jätte jätte arg ((tittar på
45                 Jesper))
46      Jesper:    jag blev inte arg (.) jag blev ledsen ((tit-
47                 tar ner))
48      LENA:      eller lite ledsen (.) ja (.) hm (.) kom ihåg
49                 det nästa gång ((tittar på Jesper))
50      Jesper:    ja ((tittar på Lena))
51      LENA:      försök ((tittar på Lena))
52      Jesper:    ja ((tittar på Lena))
53      LENA:      okey (.) bra
54      LENA:      ((läser i det skrivna underlaget))
55      Oskar:     det blir inget ((påbörjar sin elevrunda))
```

Lena inleder avslutningen av elevrundan genom att ge råd till Jesper (rad 42-45). Pedagogen förstärker elevens problembeteende genom att upprepa ”jätte jätte jätte arg”. Hon tillskriver därefter sig själv ansvar för att hjälpa Jesper genom att säga ”då ska vi försöka att lösa saker och ting gemensamt”. Jesper svarar med att omdefiniera sitt problem ”jag blev inte arg (.) jag blev ledsen” (rad 46-47). Efter att Jesper markerat med ”ja”, vilket kan ses som att han eventuellt tagit emot pedagogens råd (rad 50, 52) avslutas Jespers elevrunda med ”okey (.) bra”. Lena orienterar sig direkt mot nästa elev genom att läsa i det skrivna underlaget (rad 54).

Som framgått finns det två varianter av avslut inom ramen för utvärderingsaktiviteten. I avslutning 1 (exempel 8) har eleverna förtjänat att få ett smilemärke och pedagogen föreslår att eleven ska jobba vidare med definierade problem. I avslutning 2 (exempel 9) anses eleverna inte ha klarat av att hantera sitt problembeteende och tilldelas inte något smilemärke. Istället får de råd om hur de ska jobba vidare med sina problem. Oavsett om eleverna klarat av att hantera sitt tillskrivna problem eller ej, eller fått märke eller ej, så kvarstår elevernas problembeskrivningar på listan. Elevernas beskrivna problem stryks inte utan eleverna måste jobba vidare på sina svårigheter under obegränsad tid. I mötet med eleverna säger aldrig pedagogen att ett *problem* försvunnit eller kan tas bort. Däremot kan problem läggas till i mötet med eleverna vid utvärderingsaktiviteten (exempel 5) eller vid en klassrumsaktivitet.

## *Avslutning*

I det här kapitlet har jag undersökt hur pedagoger och elever talar om skolproblem i en utvärderingsaktivitet inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen (SUG). Jag har lyft fram hur aktiviteten är organiserad och hur eleverna deltar som aktiva aktören utifrån sina premisser som elever i en särskild undervisningsgrupp. I utvärderingsaktiviteten är det uppenbart att pedagogerna å sin sida lägger stor energi på att bekräfta, förstärka och uppgradera elevernas problembeskrivningar för att eleverna ska inse att de har problem och ta ansvar för förändringar. Eleverna å sin sida använder flera olika kommunikativa strategier för att göra motstånd mot problemdefinitioner och ta sig ur situationen. En sådan strategi är att eleverna undviker att beskriva problem och istället positionerar de pedagogen att definiera problem. Vidare erkänner eleverna svårigheter för att snabbt gå vidare och stärka sin identitet som duktiga elever. Dessutom använder sig eleverna av strategier att förhandla bort problem, förmildra och omformulera problem. Eleverna tar också alla chanser att tillskriva andra elever problem, på så vis positionera de sig som duktiga elever, vilket kan tolkas som ett sätt att upprätthålla självrespekt.

Det sätt på vilket problem beskrivs och presenteras i utvärderingsaktiviteten skiljer sig från problemdefinitioner i utvecklingssamtal där lärare, föräldrar och elever deltar (se Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). Forskarna visar bl.a. på att lärar-elev-föräldra-samtal är riskfyllda samtal och att läraren undviker att direkt tala om elevens problem. När läraren väl beskriver elevens svårigheter balanseras problempresentationen av både lärare och förälder. I balanseringen av problemformuleringar använder läraren ett indi-

rekt tal med omskrivningar för att samtidigt upprätthålla den sociala relationen med förälder och elever. Silverman, Baker och Keogh (1998) fann också vagheter i relation till vem av deltagarna som råd och information var riktat till i elev-föräldrar-lärar-samtal. Cederborg (1994) visar att familjeterapeuter använder ett metaforiskt språk och omdefinierar eller förmildrar anklagelser mot barnen inom familjeterapi (familjeterapeut-föräldrar-barn-samtal). Osvaldsson (2002) fann att humor användes för att balansera och förmildra problembeskrivningar vid nätverkssamtal på ungdomsvårdsskolor (personal-ungdom-förälder-samtal). Min studie skiljer sig tydligt på det sättet att pedagogerna inte undviker att presentera problem i mötet med eleverna i utvärderingsaktiviteten, snarare förstärktes och uppgraderades problemdefinitionerna. Pedagogerna refererar till egna känslor och eget prespektiv på situationer när de utvärderar eleverna. Dessutom använder pedagogerna ett direkt och tydligt tal utan förmildrande inslag av humor, metaforer eller vagheter när de beskriver elevernas problem i samtal med eleverna.

I utvärderingsaktiviteten fann jag att rådgivning skiljer sig från hur rådgivningssamtal genomförs för vuxna patienter (patient-rådgivar-samtal) (Silverman, 1997) och för barn på sjukhus (barn-förälder-läkar-samtal) (Silverman, Baker och Keogh, 1998). Forskarna visar att rådgivning avtar och upphör snabbare när patienten (barn och vuxen) endast tar emot råden potentiellt med ”hm”, eftersom rådgivaren är ensam om att föra samtalet framåt. Jag har funnit att i motsats till hur råd ges till vuxna i patient-rådgivar-samtal (Silverman, 1997) och till barn i barn-förälder-läkar-samtal (Silverman, Baker och Keogh, 1998), så uppgraderas och förlängs rådgivningen markant till eleverna i utvärderingsaktiviteten i SUG, när eleven endast potentiellt tar emot råden. Att pedagogerna placerar sig bakom eleverna i utvärderingsaktiviteten, att talet till eleverna är direkt och tydligt, samt att rådgivningsdelen uppgraderas kan förklaras med att de vill att eleverna ska inse att de har problem och själva ta ansvar för förändring. Pedagogernas placering, och deras tydliga och direkta tal till eleverna pekar också på att utvärderingsaktiviteten är ett asymmetriskt samtal, där pedagogerna har ett övertag i relation till eleverna.

Pojkarna inom SUG har även låg deltagarstatus trots att syftet med samtalet är att de ska förbättra sina beteenden. Eleverna kan uppfatta sin låga deltagarstatus, som att deras deltagande inte är centralt och att deras beskrivningar, perspektiv och känslor inte räknas som ett bidrag. Utvärderingsaktiviteten etableras, leds samt kontrolleras även av pedagogerna. Aktiviteten förs framåt genom en skriven agenda, utvärderingskartor, klistermärken, frågeformuleringar och utvärderingar. Elevernas problem definieras på olika sätt och eleverna bidrar aktivt i utvärderingen. Men oavsett

hur eleverna bidrar, är det pedagogen som bestämmer problemdefinitioner och utvärderar eleverna. Det innebär att det snarare är pedagogen som utvärderar eleverna, än eleverna som utvärderar sig själva. Eleverna tycks alltså primärt vara samtalsämne och sekundärt samtalsdeltagare, trots att de ska utvärdera sig själva. Elevernas fåordiga eller tysta deltagande kan inte enbart ses som motstånd i utvärderingssamtalet, då eleverna samtidigt på olika sätt är aktiva deltagare. En problembeskrivning måste nämligen tas emot av mottagaren och det framstår som oklart om eleverna tar emot eller avvisar pedagogernas problemdefinitioner och råd (se Silverman, Baker och Keogh, 1998). Pedagogerna förstärker sin identitet som auktoritär pedagog i utvärderingssamtalet. Eleverna å sin sida förstärker sin position som en elev som opponerar sig och upprepat undviker att svara pedagogerna samt försöker att undkomma problemdefinitioner.

I min studie fann jag att pedagogerna beskriver elevernas svårigheter som generella problem. Pedagogernas beskrivningar i min studie ger inte svar på var och hur elevens problem uppstår. Problembeskrivningar tas från sitt sammanhang och abstraheras, vilket innebär att eleverna fråntas möjligheten att förklara sitt beteende. När eleverna själva beskriver sina problem relaterar de till konkreta situationer och händelser under skoldagen. Att problem abstraheras i det skrivna underlaget försvårar elevernas deltagande i utvärderingsaktiviteten. Annan forskning visar också att barn har lättare att tala om konkreta sammanhang och händelser än det mer abstrakta och generella (Aronsson och Evaldsson, 1993; Cederborg, 2000; Cederborg och Karlsson, 2001). Pedagogerna har redan bestämt vad som är elevens problem, vad som ska utvärderas samt hur det ska formuleras. De frågor som ställs är både av öppen och mer specifik karaktär. Men oavsett frågetyp är svaren förutbestämda. Eleverna har liten möjlighet att förhandla, omdefiniera sina problem och utvärdera sig själva. Aktivitetens sociala organisation i kombination med de frågor som ställs gör att eleverna har litet svarsutrymme. Målet med aktiviteten är också otydligt och det är svårt för eleverna att veta hur de på sikt kan bli av med de problem som de tillskrivs. I utvärderingsaktiviteten har även eleverna låg deltagarstatus och litet aktörskap. Eleverna skapar sig dock utrymme genom att ta sig in i samtalet för att visa upp att de är duktiga elever, vilket kan ses som ett sätt att upprätthålla självrespekt.

I mina analyser har jag funnit att skolproblem individualiseras och tillskrivs eleven som person när de själva är deltagare i utvärderingsaktiviteten. Flera forskare visar att elevers skolsvårigheter individualiseras i beskrivningar om eleverna inom elevvårdskonferenser, när eleverna inte själva deltar (Hester, 1998; Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b; Mehan, 1993; Mehan, Hertweck och Meihls, 1986). Andra forskare visar

att elevers skolproblem individualiseras i utvecklingssamtal, när eleverna deltar tillsammans med sina föräldrar (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). I min studie har jag funnit att elevernas skolproblem individualiseras markant även när eleverna själva deltar med pedagogerna i utvärderingssamtalet. Individualiseringen sker genom att pedagogerna anger den enskilda elevens namn i skriftliga och verbala beskrivningar och använder pronomenet ”du”. Dessutom använder pedagogerna en rad retoriska strategier, som att påkalla uppmärksamhet, pauser och betona för att tydliggöra problembeskrivningar för eleverna i utvärderingsaktiviteten.

Elevernas identiteter, kvaliteter, beteenden, problem och framtid är samtalsämne i utvärderingsaktiviteten. Det kan sägas att eleverna deltar i att förhandla sin identitet, om vem de är och vem de vill vara. Eleverna utvärderar bl.a. det de känner, sina erfarenheter, samt det de gör och inte gör. Samtidigt har pedagogerna ett försprång jämfört med eleverna. Pedagogerna identifierar, definierar och tillskriver eleverna problematiska klassrumsbeteenden och formulerar de interventioner som behövs i form av träning och åtgärder. Under skoldagen talar pedagogerna ofta om vad som utgör elevernas problem med varandra och även vid deras dagligen återkommande planeringsmöten (se kapitel 5). I likhet med Widdicombe och Wooffitt (1995) och Widdicombe (1998) fann jag att eleverna omförhandlar och gör motstånd mot pedagogernas problemdefinitioner. Pojkarna försöker undkomma, förmildra eller omdefiniera sina problem. Inom ramen för utvärderingsaktiviteten socialiseras eleverna dagligen in i ett problemorienterat sätt att tala om sig själva, andra och sina relationer. Eleverna får varje skoldag höra att de är problematiska, ilskna, otrevliga, gnälliga, att de överdriver, säger emot, o.s.v. vilket i sin tur kan leda till att de kommer att se sig själva på det sättet. En fråga som går att ställa mot bakgrund av detta är hur eleverna upptäcker sin identitet och sig själva som personer i utvärderingsaktiviteten.

*Kapitel 7*

# Avslutande diskussion

I studiens inledande skede hade jag en bild av att det var enkelt att beskriva vilka eleverna i den särskilda undervisningsgruppen var och vad som var deras skolsvårigheter. I den vardagspraktik som jag studerat framstår, som framgått, istället vilka eleverna är och vad som utgör deras problem som komplext och mångfacetterat. Pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen beskriver ständigt elevernas problembeteende för att förstå sig på eleverna och definiera problem (kapitel 5). De beskriver elevernas skolsvårigheter utifrån ett utpräglat skolperspektiv. Elevernas problem definieras i relation till skolans uppdrag och förväntningar på hur ideala elever bör bete sig och vad dem bör prestera. Ett genomgående mönster i min avhandling är att elever, föräldrar, f.d. klasslärare och pedagoger beskriver elevernas skolsvårigheter på olika sätt och att de har olika sociala syften och mål med sina beskrivningar. Det understryker att beskrivningar och kategoriseringar inte är neutrala aktiviteter, utan är redskap för att tala om elever och tillskriva dem problem. Samtidigt producerar deltagarna sociala identiteter, moraliska versioner och aktörskap. När deltagarna beskriver sig själva och andra, positionerar de sig på olika sätt t.ex. som en elev som klarar saker i skolan, en god förälder som sökt hjälp för sitt barn och en professionell pedagog som kan hjälpa eleverna.

Pedagogerna länkar samtidigt beskrivningar av elevernas problembeteende till olika fasta diskurser (psykologisk diskurs, socialpsykologisk diskurs, moralisk/pedagogisk diskurs och medicinsk diskurs). I kapitel 5 visar jag att det råder en genomgående osäkerhet om vad som utgör elevernas svårigheter. Det är som om pedagogerna inte har kunnat identifiera elevernas problem och att det finns en osäkerhet om hur deras svårigheter bör beskrivas. Eleverna beskrivs både som socialt utsatta, som handikappade, som vanliga eller som att pedagogerna inte vet vad som utgör elevernas svårigheter. Beskrivningarna av elevernas svårigheter vävs också in i pedagogernas identitetsarbete. Med beskrivningarna av eleverna som redskap etableras eleverna som att ha skolproblem. Samtidigt positionerar sig pedagogerna som professionella som kan hjälpa eleverna.

En genomgående osäkerhet märks också i de f.d. klasslärarnas beskrivningar om elevernas flytt till den särskilda undervisningsgruppen. Klasslärarna beskriver hur de resonerade fram och tillbaka, innan de fattade sitt beslut. Föräldrarna och eleverna positionerade sig som offer för omständigheterna. Eleverna beskriver placeringen i gruppen som både tillfällig och närmast permanent. De beskriver att de ska lämna gruppen och återvända till ursprungsklassen, men de vet inte när. I elevernas beskrivningar av placeringen i den särskilda undervisningsgruppen framkommer osäkerheter, en känsla av utsatthet samtidigt som de beskriver vissa fördelar och förbättringar i den nya situationen (kapitel 4).

En otydlighet märks även i skolans organisering av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen (SUG) (se kapitel 3). Skolans sociala organisering av eleverna i SUG i tid och rum, och på olika nivåer (kommunal nivå och lokalt på skolan), handlar genomgående om inkludering och exkludering. Både eleverna och pedagogerna orienterar sig mot skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen som former av inkludering och exkludering. Samtidigt utmanar och tänjer eleverna i gruppen på gränserna för sitt deltagande, vilket innebär att de gör sig synliga både i klassrummet och på skolgården.

Att beskrivningar av vad som utgör elevernas skolsvårigheter är centrala redskap i pedagogernas, f.d. klasslärarnas, föräldrarnas och elevernas identitetsarbete, menar jag, antyder att den särskilda undervisningsgruppen är en utsatt verksamhet som behöver legitimeras. Pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen försöker ständigt att förklara elevernas problem och kan på så vis sägas legitimera sin verksamhet och sin professionella identitet. En förklaring är att eleverna inte har en diagnos, en annan är att verksamheten i gruppen är ifrågasatt, utsatt och undanskymd och därför behöver legitimeras av pedagogerna.

Jag kommer nu att övergå till att diskutera tre centrala fynd i min avhandling; 1) beskrivningar som redskap för att definiera problem, 2) skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen och 3) att bli kategoriserad som problem. Slutligen diskuterar jag framtida forskning och en breddning av avhandlingens utgångspunkter till att studera andra sociala elevkategorier och didaktiska frågeställningar.

## Beskrivning som redskap för att definiera problem

När pedagogerna i min studie beskriver vad som utgör elevernas skolsvårigheter refererar de både till sin egen professionella identitet och till elevernas identiteter. Därmed definieras elevernas identiteter, samtidigt som deltagarna positionerar sig själva och andra. I linje med Antaki och Widdicombe (1998) fann jag att pedagogerna använder beskrivningar som redskap både för att kategorisera eleverna och konstruera elevernas identiteter. I skolvardagen är beskrivningar av eleverna ett kraftfullt redskap som används för att uppnå en rad sociala och praktiska syften, bl.a. att definiera elevernas skolsvårigheter och etablera elevernas identiteter. Med beskrivningarna som redskap kan elevernas problem identifieras, tillskrivas, uppgraderas, nedgraderas, omformuleras, slås fast, generaliseras, o.s.v. Samtidigt definierar pedagogerna indirekt sin egen professionella identitet som professionella pedagoger som kan hjälpa eleverna.

Beskrivningar av elevernas problem är också ett redskap som används för att fördela ansvar. När pedagogerna beskriver eleverna i forskningsintervjuer kontrasteras elevernas beteende med *ideala elever*. På så vis tillskrivs eleverna moraliskt ansvar för att de inte använder de förmågor som de anses ha eller borde ha. Eleverna tillskrivs moraliskt ansvar bl.a. för att de inte lär sig något i skolan. Därmed undviker pedagogerna att tillskriva skolan ansvar för elevernas skolproblem. Föräldrarna i sin tur använder beskrivningar av eleverna för att tillskriva skolan ansvar för eleverna och deras skolsvårigheter. Föräldrarna beskriver också barnen som att de t.ex. har brister, har försenat tal, har koncentrationssvårigheter, är rörliga, är spralliga, är kvicka och är som vanliga barn. Därmed undviker föräldrarna att sätta ljuset på föräldraskapet. Beskrivningarna av barnen blir ett redskap för föräldrarna att positionera sig som goda moraliska föräldrar, som har stöttat, sökt hjälp för sitt barn i skolan och kämpat för resurser (kapitel 4). I skolans vardagliga utvärderingsaktivitet tillskrivs eleven genomgående personligt ansvar för sina skolsvårigheter och att de bör förändra sig (kapitel 6).

Beskrivningar av elevernas problem är också ett redskap för att organisera relationer i forskningsintervjuer och i vardagliga utvärderingsaktiviteter. Jag fann i linje med andra forskare (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000) att det är en känslig uppgift för lärare att presentera elevers skolproblem för vuxna. I likhet med utvecklingssamtal använder pedagogerna ett indirekt, omskrivet och balanserat tal i sina beskrivningar *av* eleverna. Pedagogerna brottas med hur de ska presentera elevernas skolproblem och väger sina uttalanden fram och tillbaka. Det sätt på vilket pedagogerna talar *med* eleverna i utvärderingsaktiviteten i den särskilda undervisningsgruppen skiljer sig från hur lärare

talar med elever i utvecklingssamtal när föräldrar är närvarande (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker och Keogh, 1995). Inom ramen för den dagliga utvärderingsaktiviteten i särskilda undervisningsgruppen använder pedagogerna ett rakt, direkt tal, med betoningar och pauser, utan omskrivningar, förmildringar eller humor när de talar till eleverna. Det kan tolkas som om pedagogerna vill att eleverna ska inse att de har problem och att de ska ta ett personligt ansvar för att förändra sina beteende.

I likhet med andra forskare (Hjörne, 2004; Hjörne och Säljö, 2004a, b) fann jag att pedagogerna länkar beskrivningar av elevers problembeteende till sociala kategoriseringar och samhälleliga diskurser när de beskriver eleverna (se kapitel 5). Pedagogerna beskriver eleverna som socioemotionella, deprimerade eller att de har ångest, koncentrationssvårigheter, ADHD eller Aspergers syndrom, o.s.v. Kategoriseringarna är ett redskap för att definiera eleverna och att lösa problem. Elevernas beskrivna problembeteende länkas till vetenskapliga kontexter, och administrativt hanterbara kategoriseringar produceras. Samtidigt framställer sig pedagogerna som moraliskt professionella pedagoger som kan hjälpa eleverna (kapitel 5). Olika diskurser används för att förklara, förstå och begripa sig på eleverna i den särskilda undervisningsgruppen, parallellt befästs elevernas identiteter som problematiska. För att kunna hjälpa en elev måste pedagogerna veta vad som utgör elevens problem och vem han är. De vetenskapliga diskurserna tillhandahåller en uppsättning begrepp och förenklar i någon mening det som händer i vardagspraktiken i den särskilda undervisningsgruppen. Olika versioner och alternativa tolkningar av vad som pågår i skolvardagen med eleverna förenklas, när vardagliga beskrivningar av eleverna länkas till vetenskapliga diskurser.

Som framgått i min studie har pedagogernas beskrivningar en rad sociala funktioner, som bl.a. handlar om; att lösa vardagliga problem, etablera elevernas identiteter som problem, distribuera ansvar, uppnå förändring, organisera relationer och realisera värderingar och normer. Min studie pekar på att beskrivningar är kraftfulla redskap för pedagogerna att tala om eleverna och definiera deras problem. Samtidigt etablerar pedagogerna en professionell identitet som personer som arbetar med att hjälpa elever med problem.

## Social organisering i den särskilda undervisningsgruppen

Skolans sociala organisering av den särskilda undervisningsgruppen pekar på att eleverna är både inkluderade och exkluderade. Eleverna finns på en

skola men är avskilt placerade i en egen byggnad. Dyson och Millward (2000) och Nilholm (2006) menar att inkludering har en stark retorisk kraft i skoldokument och policy. En svagare form av inkludering betyder att en skola har inkludering som ideal, och att det anses eftersträvansvärt samt att undantag tillåts i form av särlösningar. I den skola jag studerade var eleverna som framgått i kapitel 3 inkluderade med andra elever, samtidigt som de var exkluderade och särskilda i ett eget hus på skolans område. Både pedagogerna och eleverna i den särskilda undervisningsgruppen orienterade sig mot en mer radikal syn på inkludering (jfr Haug, 1998; Kivirauma, Klemelä och Rinne, 2006; Stainback, Stainback och Forest, 1989). Det radikala perspektivet utgår ifrån att skolan ska organiseras utifrån elevers mångfald och olikheter, samt att alla elever ska vara representerade och undervisas i klassrummet. Nilholm (2003) diskuterar att det starka inkluderingsidealet i skolan kan förstås i relation till det kritiska perspektivets (Haug, 1998) framväxt och kritik mot det kompensatoriska perspektivet. Det senare har dominerat, och dominerar fortfarande, i både praktik och forskning om elever i behov av särskilt stöd.

Som jag visat i kapitel 3 leder skolans sociala organisering av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen till att eleverna har en otydlig tillhörighet i skolan. Eleverna går i en särskild undervisningsgrupp men tillhör ”egentligen” sin ursprungsklass, vilket i sin tur ger ett budskap om att det är mindre värt att gå i en särskild undervisningsgrupp. Pojkarna och deras särskilda behov osynliggörs på flera nivåer, både centralt på kommunal nivå och lokalt på skolan. Eleverna har lågt inflytande och låg delaktighet i den pedagogiska vardagen. Vissa av pojkarnas lektioner och aktiviteter finns inte med på deras scheman, de har ingen skolklocka, de får inte skolinformation som de andra eleverna på skolan och det finns ingen skylt till gruppens lokaler. Det innebär att eleverna måste förlita sig på pedagogerna för att passa tider och få information om var de ska vara, vad de ska göra och arbeta med, o.s.v. Min avhandling pekar på att elevernas agentskap åsidosätts i den särskilda undervisningsgruppens vardagliga verksamhet. Som framgått har eleverna lågt agentskap i såväl skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen (kapitel 3) som i gruppens vardagliga verksamhet, se t.ex. utvärderingsaktiviteter (kapitel 6). Vidare informeras eleverna om att de ska flytta till den särskilda undervisningsgruppen, men de deltar inte i beslutet om omflyttning (kapitel 4).

Det radikala inkluderingsperspektivet (jfr Haug, 1998; Kivirauma, Klemelä och Rinne, 2006; Stainback, Stainback och Forest, 1989) förespråkar goda värderingar och ideal om ”en skola för alla”. En kritik som kan riktas mot det radikala inkluderingsperspektivet är att det är ett ”utifrånperspektiv” med normativa och förutbestämda uppfattningar om vad

både inkludering, demokratiskt deltagande och social rättvisa innebär i skolpraktiken. Idealet är frikopplat från den komplexitet som elever, pedagoger, föräldrar och klasslärare möter i den pedagogiska vardagspraktiken. Dessutom tar det radikala perspektivet för givet att skolans aktörer strävar efter att uppnå en ideal inkludering av alla elever. Min studie pekar på att det demokratiskt radikala synsättet på inkludering istället kan leda till att skolpersonal på olika nivåer inom kommunen osynliggör elever i behov av särskilt stöd, speciellt elever som inte har handikapp, vilka snarare framstår som om de inte finns och inte har individuella behov.

## Att bli kategoriserad som problem

Få studier lyfter fram elevers deltagande i samtal om skolproblem, t.ex. har andra forskare inte studerat hur elever hanterar att delta i samtal om svårigheter där de själva är närvarande. Hjörne (2004) och Hjörne och Säljö (2004a, b) undersöker professionellas kategoriseringspraktiker inom ramen för elevvårdskonferenser, medan forskare som Börjesson och Palmblad (2003a, b) studerar professionellas kategoriseringar i ett historiskt perspektiv. Elevers deltagande i samtal om skolsvårigheter har framförallt studerats i elev-föräldrar-lärar-samtal (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Adelswärd och Nilholm, 2000; Baker and Keogh, 1995). Det som skiljer utvärderingsaktiviteten i min studie från utvecklingssamtal i ordinarie skolsammanhang (Adelswärd, Evaldsson och Reimers, 1997; Baker and Keogh, 1995) och för särskolan (Adelswärd och Nilholm, 2000) är att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen är definierade som elever med problem och att utvärderingsaktivitetens syfte är att eleverna ska förändra sitt problematiska beteende. Barns och ungdomars deltagande i samtal om problem har också studerats inom familjeterapeutisk verksamhet (Aronsson och Cederborg, 1996; Cederborg, 1994), vidare har ungdomars deltagande i samtal om problem undersökts inom ramen för ungdomsvårdsskolor (Osvaldsson, 2002). I linje med andra forskare (Aronsson och Cederborg, 1996; Cederborg, 1994; Osvaldsson, 2002) fann jag att eleverna använde en rad motståndsstrategier för att undvika problemdefinitioner och normativa institutionella och kulturella beskrivningar (i både skolans utvärderingsaktivitet och forskningsintervjuerna). Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen frånsade sig problematiska egenskaper och transformerade de problem som tillskrevs dem, för att istället lyfta fram en annan bild av sig själva. Eleverna i gruppen både deltar aktivt i och gör motstånd mot att tala om sig själva som problem. I utvärderingsaktiviteten och forskningsintervjuerna både tillskriver sig eleverna personliga svårigheter och använder motstånds-

strategier för att undkomma problemdefinitioner. Widdicombe (1998) menar att vi inte kan ta sociala identiteter för givna, istället måste identiteter förstås i relation till hur personer uppnår eller motstår kategoritillhörigheter i en viss situation. Mina resultat antyder att det är en delikat uppgift för eleverna att både frånsäga sig en problematisk identitet och att samtidigt tillskriva sig kategoritillhörigheter som duktiga elever (se kapitel 3, 4 och 6). Speciellt om det finns starka negativa antaganden om att eleverna är problematiska (kapitel 3, 4, 5 och 6). När eleverna deltar i utvärderingssamtalen använder pedagogerna referenser till egna känslor, egna perspektiv på situationer samt ett direkt, och rakt tal till pojkarna, utan metaforer, humor eller omskrivningar. Det faktum att utvärderingsaktiviteten omfattar dubbla asymmetrier, d.v.s. både en vuxen-barn relation och en expert-lekman relation, innebär att eleverna befinner sig i ett dubbelt underläge i relation till pedagogerna. Inom ramen för utvärderingsaktiviteten använder pedagogerna beskrivningar som redskap, för att eleverna ska förstå att de har skolproblem och att eleverna själva är ansvariga för att förändra sitt beteende. Pedagogerna positionerar sig på så vis som de som har rätt att definiera och tillskriva eleverna problem samt att ge råd om beteendeförändring.

I utvärderingsaktiviteten (se kapitel 6) blir det tydligt att eleverna har lite agentskap och paradoxalt nog en svag röst. Elevernas reducerade kontroll och agentskap i relation till pedagogerna kan förklaras med att eleverna genomgående och ständigt griper in i utvärderingsaktiviteten för att ta sig ur situationen, samt omförhandla problembeteendet. De tar alla chanser att stärka sin identitet som duktiga elever. Under utvärderingsaktiviteten positionerar sig eleverna som goda elever genom att ivrigt vilja påbörja sin elevrunda och hjälpa pedagogerna att lämna över smilemärken till varandra. Eleverna följer varandras utvärderingar noggrant för att ta sig in samtalet och visa på att andra också har problem, därmed visar de att de är duktiga elever. Eleverna använder också beskrivningar för att tillskriva sig själva personligt ansvar för sina skolsvårigheter, vilket även sker i intervjuerna (kapitel 4). Eleverna mobiliserar en rad motståndsmekanismer genom att undvika problemdefinitioner, omförhandla problembeteende, erkänna problem och visa upp sig som delaktiga elever. Pedagogerna menar att utvärderingsaktivitetens syfte är att eleverna ska få självinsikt och utveckla förmågan till att analysera egna problembeteende för att på så vis förändra sig. Det går i mina analyser av utvärderingsaktiviteten inte att avgöra om eleverna verkligen tar emot pedagogernas råd om hur de bör förändra sig (kapitel 6). I studien framkommer att eleverna delvis tar emot de råd pedagogerna ger till dem, vilket pekar på att det är riskfyllt för eleverna att göra motstånd mot pedagogernas problembeskrivningar. Det innebär att det är viktigt att problematisera utvärde-

ringsaktiviteten och dess syfte, d.v.s. att inte ta samtalet för givet som gott och utvecklande, utan att konkret belysa vad samtal om problem kan innebära för dem som deltar. Som jag har visat kan ett deltagande i samtal om skolsvårigheter innebära att elever definieras som problem och att beskrivningar tillskrivs samt uppgraderas och förstärks i en negativ spiral. Vilket i sin tur leder till att eleverna gör allt för att komma ur situationen och stärka sin identitet som duktiga elever. Detta kan tolkas som elevernas sätt att sträva efter kontroll i situationen och erhålla självrespekt.

En fråga jag ställer mig är om eleverna tar upp och använder skolpersonalens beskrivningar när de beskriver sig själva. Av exemplen i min studie (kapitel 3, 4 och 6) framgår att eleverna socialiserats in i ett sätt att tala om sig själva, och att de tillägnat sig skolans sätt att organisera och beskriva skolsvårigheter. Heath (1983) visar i sin forskning att barn socialiseras in i, och tillägnar sig grundläggande erfarenheter om, vad det innebär att vara en person i det samhälle de lever i genom att lyssna och delta i föräldrars och vuxnas berättelser. Det är alltså möjligt att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen kan komma att förstå delar av sin person genom det beskrivningsarbete som sker i utvärderingsaktiviteten. Det innebär att eleverna socialiseras in i ett sätt att beskriva sig själva utifrån skolans perspektiv. De talar om sig själva som problematiska elever och tillskriver sig själva personligt ansvar för skolsvårigheter.

Eleverna i den särskilda undervisningsgruppen tar inte enbart passivt emot beskrivningar av sig själva som problem. Som framgått av min analys av forskningsintervjuerna (kapitel 4) och utvärderingsaktiviteten (kapitel 6) använder eleverna en rad strategier för att undvika pedagogernas problemdefinitioner, få pedagogerna att definiera problemen själva, erkänna svårighet för att snabbt gå vidare och stärka sin identitet, förhandla bort problem, potentiellt ta emot råd, etc. Genom att studera en vardaglig schemalagd utvärderingsaktivitet i en särskild undervisningsgrupp har jag fått syn på att eleverna både deltar och försöker att komma undan pedagogernas problemdefinitioner. Jag fann också att eleverna tar alla chanser att ta kontroll i situationer och stärka sin identitet som duktiga elever.

I ljuset av senare tidens barndomssociologiska forskning (Danby, 2002; James, Jenks och Prout, 1998; Waksler, 1991, 1996) reser de empiriska resultaten i min studie frågor om hur skolan hanterar elevers aktörskap och kompetens när det gäller elever i särskilda undervisningsgrupper. En central fråga är varför de elever jag studerat har lågt aktörskap, inte får beskriva sig själva, sina känslor, eller erfarenheter, och inte heller tillåts styra de problembeskrivningar som görs av dem. Elevernas rättigheter i den särskilda undervisningsgruppen, att bli sedda och hörda utifrån sina egna beskrivningar av erfarenheter och känslor, sätts på spel. Eekelaar (1992) be-

tonar att ingen social organisering kan bygga på sina medlemmars rättigheter, om inte deltagarna får uttala sig och tas på allvar (ibid., s. 20). De pojkar som deltar i gruppen har lite friutrymme och pedagogerna kontrollerar hur de bör bete sig, hur de bör beskriva sig, vad de bör göra och vad de bör känna. Man skulle kunna påstå att när skolan betonar att eleverna ska arbeta med sitt sociala beteende leder det paradoxalt nog till att eleverna frånsägs aktörskap och ansvar för sig själva och sitt beteende. Som framgått i kapitel 6 består elevernas sociala kompetens i utvärderingsaktiviteten av att ta kontroll, ta sig ur situationen, undvika problemdefinitioner och försöka stärka sin identitet som duktiga elever, vilket kan ses som ett sätt att upprätthålla självrespekt.

Min studie understryker att elever i särskilda undervisningsgrupper och deras sociala relationer samt kompetenser är värda att studeras för sin egen skull, oberoende av professionella diskurser och vuxnas perspektiv. Som framgått är eleverna aktiva agenter i skolans vardagliga verksamhet genom de olika resurser de använder för att delta i och ta sig fram inom ramen för den särskilda undervisningsgruppen. Eleverna tar kontroll över sin situation, genom att bryta mot eller kringgå vuxenregler, i både forskningsintervjuer med mig, i utvärderingsaktiviteter och i skolans organisering av gruppen. Studier av barn i kamratgruppsinteraktion understryker att hur barn överskrider regler ger viktig kunskap om hur de själva uppfattar och använder normer i vuxenvärlden (Corsaro, 2005). Elevers förhandlingar om regler och normer pekar på att barn är aktiva agenter och att barn bidrar till att omforma pedagogiska sammanhang och ideologier. Det betyder i sin tur att det utifrån elevernas perspektiv och position finns en poäng med att opponera sig och bryta mot skolans normer och regler.

Min studie visar att eleverna i sin vardag har att hantera både skolans sociala organisering, professionellas definitioner och att försöka ta kontroll över sin situation, vilket kan ses som ett sätt att bli delaktig och upprätthålla självrespekt. Agentskap måste ses som något barn uppnår i praktiken, och är inte något som vuxna beviljar barn, t.ex. som en rättighet, och som kan tas bort av vuxna. Vidare är barns agentskap och sociala kompetenser kopplade till de miljöer och sociala strukturer där barnen ingår och lever sina liv. Barns agentskap måste förstås inom ramen för tvingande strukturer, vilka de agerar i relation till. Det sätt på vilket pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen beskriver eleverna och vad som utgör deras problem kan förstås som att pedagogerna strävar efter att eleverna ska utvecklas, förändras och förbättras. Medan livet i den särskilda undervisningsgruppen, utifrån elevernas perspektiv, kan ses som en plats där ett flertal rationella kompetenta motståndsstrategier krävs för att ta kontroll, skapa eget utrymme och stärka sin identitet, som sätt att bli

delaktig samt erhålla självrespekt. Att som forskare i detalj studera social interaktion mellan deltagarna i en särskild undervisningsgrupp innebär att man kan få syn på att eleverna är kompetenta aktörer. I skolans vardag döljs istället elevernas aktörskap av kliniska begrepp, problemdefinitioner och det jag benämner osäkerhetens diskurs (kapitel 5). Vilket gör att eleverna framstår som svårbegripliga och inkompetenta med underutvecklat samspel, uppfattningar och känslor.

Som framgått uppfattas och beskrivs eleverna i den särskilda undervisningsgruppen som att de har skolsvårigheter. Paradoxalt nog leder det ständiga samtalandet om vad som utgör elevernas svårigheter till att eleverna definieras och tillskrivs en identitet som problem. Eleverna å andra sidan deltar i aktiviteten och talar om sig själva som problem, opponerar sig samt gör allt för att undvika problemdefinitioner och bli delaktiga. Uppenbart är att eleverna vill delta i skolans aktiviteter men att de inte vill vara problem.

Jag ska nu övergå till att redogöra för hur min studie relaterar till andra forskningsperspektiv med fokus på diskurser, vilka dominerar studier av elever i behov av särskilt stöd.

## Diskurser om elever i särskilda undervisningsgrupper

I min studie blir det tydligt att pedagogerna orienterar sig mot en rad diskurser (psykologisk diskurs, social-psykologisk diskurs, medicinsk diskurs, pedagogisk/moralisk diskurs) både när de beskriver eleverna (se kapitel 4, 5 och 6) och i skolans organisering av eleverna (se kapitel 3). De diskurser som pedagogerna använder sig av hör alla samman, menar jag i likhet med Nilholm (2003, 2006), inom ett kompensatoriskt perspektiv (se t.ex. Achenbach, 1991; Barkley, 1990, 1997; Duvner, 1997; Gillberg, 1996; Hellgren, 1994; Kadesjö, 1991, 2000; Lyons–Ruth, 1996; Rutter, 1967). Även eleverna orienterar sig mot ett kompensatoriskt perspektiv och tillskriver sig själva individuella personliga svårigheter. Inom det kompensatoriska perspektivet används uttrycket ”elever med svårigheter” och ”elever med särskilda behov”. Som framgått beskriver pedagogerna i min studie eleverna utifrån att de har brister och problem. Elevernas avvikande egenskaper och beteenden jämförs indirekt med en ideal elev. Centralt är att fånga in och kartlägga brister hos den enskilde eleven i relation till en normal skolelev. Beskrivningar av elevernas problem individualiseras på flera olika sätt, exempelvis använder pedagogerna en rad retoriska strategier i utvärderingsaktiviteten som att påkalla uppmärksamhet, tilltala eleven med namn eller ”du”, och använda skriftliga, muntliga beskrivningar

för att betona enskilda elevers problem. Att elevernas beteendesvårigheter individualiseras kan förstås som att eleverna ska förstå att de har problem och att de själva måste ta ansvar för att förändra sitt problematiska beteende.

Min avhandling visar att eleverna i sin tur förstått att de har individuella personliga problem (kapitel 4 och 6). Det sker bl.a. genom att de använder pronomenet ”jag” när de beskriver sig själva, ”jag kunde inte koncentrera mig”, ”jag sprang runt och lekte”, ”jag var för busig”, ”jag hade svårt med att vänta”, ”jag tog två sockerbitar” och ”jag har överdrivit”. Genomgående tar eleverna själva på sig ansvar för sina skolsvårigheter och för att förändra sitt problematiska beteende. Att skolan använder beskrivningar för att tillskriva samt individualisera elevers problem går i sin tur stick i stäv med att lyfta fram barns agentskap, kompetens och delaktighet (se Danby, 2002; Danby och Farrell, 2004).

I min studie blir det tydligt att barndomssociologiska perspektiv kan användas för att generera kunskaper om elever i särskilda undervisningsgrupper. Forskare inom barndomssociologi (Danby, 2002; Danby och Farrell, 2004; James, Jenks och Prout, 1998; Mayall, 2002; Waksler, 1991, 1996) föreslår alternativa synsätt som betonar barns agentskap och barns konstruktion av den sociala världen. Barndomsociologerna tar sin utgångspunkt i synsättet att barn är kompetenta deltagare, aktörer och tolkare av sin sociala värld. Att se elever/barn som kompetenta deltagare i forskarintervjuer och vardagliga utvärderingsaktiviteter, står i kontrast till hur man med ett kompensatoriskt perspektiv ser på elever/barn. Psykologisk-, socialpsykologisk- pedagogisk- och medicinsk kunskap som genereras om elever i särskilda undervisningsgrupper betonar ensidigt att eleverna avviker från en norm, har problem och är underutvecklade. Dessa perspektiv, positionerar eleverna i den särskilda undervisningsgruppen som objekt, utan aktörskap, egen kraft och kunskap. Eleverna definieras som att de måste förändra och utveckla sig, och att de inte klarar av att hantera normer och regler, eller vet hur de ska samspela och bete sig i vardagliga situationer. I kontrast till traditionella problemdiskurser betraktar barndomssociologin barn i sitt sociala sammanhang. Barn använder komplexa strategier och är kompetenta inom vuxnas och professionellas arenor (se Danby, 2002; James, Jenks och Prout, 1998; Mayall, 2002; Waksler, 1991, 1996). Woodhead och Faulkner (2000) betonar att respekt för barns status som sociala aktörer och deltagare i sina liv inte förminskar vuxnas ansvar, ”It places new responsibilites on the adult community to structure children´s enviroment, guide their behaviour and enable their social participation in ways consistent with their understanding, interests and ways of communicating, especially in the issues that most directly affect their lives” (ibid., s. 31-32). Kitzinger (2001) menar att det är

centralt att inte bestrida skillnader mellan barn och vuxna, utan att istället lyfta fram konsekvenser i maktrelationen mellan barn och vuxna. Hutchby och Moran-Ellis (1998) pekar samtidigt på risker med att betrakta barn som väsentligen annorlunda än vuxna, som de ”andra”.

Resultaten i min avhandling pekar på vikten av att empiriskt lyfta fram och förstå elevers aktiviteter i en särskild undervisningsgrupp och situera elevernas sociala aktörskap och kompetens i ett institutionellt sammanhang (se Hutchby och Moran-Ellis, 1998). Risken är annars att eleverna endast ses som problematiska, och att deras kompetens och aktörskap inom ramen för skolans verksamhet osynliggörs. Att analysera elevernas sociala kompetens innebär att lyfta fram de kommunikativa resurser som eleverna använder för att delta, undvika deltagande och navigera inom ramen för den särskilda undervisningsgruppens verksamhet. Att använda ett perspektiv som lyfter fram barns agentskap är särskilt centralt i kontrast till de traditionella diskurser (psykologisk diskurs, social-psykologisk diskurs, medicinsk diskurs, pedagogisk/moralisk diskurs) som används för att genera kunskaper om elever i behov av särskilt stöd i särskilda undervisningsgrupper (se t.ex. Achenbach, 1991; Barkley, 1990, 1997; Duvner, 1997; Gillberg, 1996; Hellgren, 1994; Kadesjö, 1991, 2000; Lyons–Ruth, 1996; Rutter, 1967). Dessa tenderar att få som konsekvenser att elever ensidigt konstrueras som problem, svårbegripliga och hopplösa, trots att syftet är att hjälpa elever med svårigheter. Jag menar att diskurser där elever i huvudsak betraktas som problem riskerar att osynliggöra elevernas aktörskap och kompetens i vardagliga skolaktiviteter. Som nämnts var det även svårt för mig som forskare, i ett inledningsskede, att upptäcka elevernas aktörskap och kompetens. I motsats till de problemdiskurser som enbart framställer eleverna som avvikande, ensamma och problematiska, fann jag i min studie att eleverna ständigt strävade efter agentskap samt samspelade med varandra, med kamrater, med pedagogerna och med andra lärare i skolans vardagliga verksamhet. Eleverna deltog i skolaktiviteter, i komplexa samspel, och gjorde motstånd på flera olika sätt mot skolans problemdefinitioner. På så vis framstår det som traditionella problemdiskurser tenderar att både förenkla och osynliggöra elevernas aktörskap och elevers vardagliga sampel med kamrater och vuxna. Uppenbart är också att det inte har samma förklaringsvärde och samma legitimitet att som elev i en utsatt livssituation sakna en medicinsk diagnos.

Sammanfattningsvis kan sägas att barndomssociologin möjliggör ett annat synsätt att forska om elever i särskilda undervisningsgrupper på deras egna premisser, som kompetenta aktörer, och som informanter med egna erfarenheter (se Hutchby och Moran-Ellis, 1998; Prout och James, 1990). Barndomssociologin omfattar också ett *kritiskt perspektiv* (t.ex. Börjesson,

1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b). Inom ramen för ett s.k. kritiskt synsätt, vilket nästan uteslutande baseras på textstudier är skolans svårigheter att hantera elevers olikheter ett övergripande fokus (se Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b). Forskarna har fokus på vad samhället och institutioner gör med elevers olikheter i ett historiskt och sociologiskt perspektiv. Det kritiska perspektivet tydliggör hur kategoriseringar av elevers skolproblem är kopplade till olika professionella diskurser. I linje med detta fann jag att pedagogerna, när de beskrev elevernas klassrumsbeteende länkade det till vetenskapliga diskurser. Samtidigt positionerade de sig som moraliska pedagoger som hade lösningar på elevernas problem och kunde hjälpa dem (se kapitel 5). En kritik som kan riktas mot dem som forskar inom ramen för ett kritiskt perspektiv är att de distanserar sig från elevers, föräldrars och pedagogers aktörskap och komplexa vardagliga aktiviteter. I min studie är det tydligt att pedagoger, f.d. klasslärare, elever och föräldrar brottas med vad de anser vara elevernas skolproblem och lämpliga åtgärder i skolvardagen. Pedagoger och elever deltar i en utsatt och undanskymd verksamhet, vilket leder till att de ständigt måste legitimera sin verksamhet och definiera vilka eleverna är och vad som utgör deras problem.

Även det relationella perspektivet (se Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Haug, 1998; Skritic, 1995) kan stärkas av ett fokus på barns agentskap (se Danby, 2002; Hutchby och Moran-Ellis, 1998; Prout och James, 1990). Inom ramen för ett relationellt perspektiv görs studier på en mer filosofisk normativ nivå och inte specifikt av skolans vardagspraktik. På ett generellt plan förespråkar anhängare till det relationella perspektivet att elevers förmågor och prestationer inte ska värderas negativt. I likhet med det kritiska synsättet (Börjesson, 1997; Börjesson och Palmblad, 2003a, b) framförs inom ramen för det relationella synsättet kritik mot ett kompensatoriskt perspektiv. Skritic (1995) menar t.ex. att definiering och diagnostisering av elever är till nackdel för eleverna men till fördel för det ordinarie skolsystemet. Kategorisering och diagnostisering av elever uppfattas som stigmatiserande för dem. I motsats till detta fann Zetterqvist Nelson (2000) i sin studie att elever som får diagnosen dyslexi upplever en lättnad då de slipper att tala om vad som utgör problem. På ett liknande sätt redovisar Hellberg (2007) att elever berättar om vändpunkter och lättnader i sina liv i skolan när de får diagnosen Aspergers syndrom. Min studie visar att det blir mest problematiskt för de elever som inte har diagnoser, vilka ständigt och jämt får höra om och tala om sina problem i skolan. Det faktum att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ständigt opponerar sig och försöker att undkomma de problemdefinitioner som skolan tillskriver dem understryker att även elever utan diagnos riskerar att bli stigmatiserade som problembarn.

Dilemmaperspektivet (Clark, Dyson och Millward, 1998; Dyson och Millward, 2000; Nilholm, 2003, 2006) lyfter framför allt fram lärare och skolledare som aktörer i forskningsintervjuer för att på så vis belysa inkludering på skolor (se också Tideman et al., 2004). Företrädare för dilemmaperspektivet (se Clark, Dyson och Millward, 1998; Dyson och Millward, 2000) har inte heller studerat elevers aktörskap utifrån detaljstudier av interaktioner i skolan. I min studie framkommer att både pedagoger och elever orienterar sig mot skolans inkluderande/exkluderande praktik som ett dilemma, de har att hantera i sin vardagliga skolverksamhet. Ständigt finns dilemmat närvarande i termer av att eleverna är både inkluderade och exkluderade på skolan (se kapitel 3). Min avhandling visar också att pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen hanterar dilemmat om de ska arbeta med elevernas sociala beteende eller med skolämnen som t.ex. svenska, matematik och engelska (se kapitel 3 och 5). Ett annat dilemma som kommer till uttryck i elevernas placering i den särskilda undervisningsgruppen handlar om huruvida klassläraren ska se till att klassen som kollektiv fungerar eller om den enskilde elevens behov av hjälp och stöd i klassrummet ska premieras (se kapitel 4).

## Vardagliga verksamheter i särskilda undervisningsgrupper

Min studie betonar betydelsen av en ansats där forskaren studerar skolans vardagspraktik inifrån och deltagarnas aktörskap, genom en kombination av olika metoder (fältarbete, inspelningar av intervjuer och vardagliga samtalsaktiviteter). Studiens resultat understryker vikten av att undersöka hur elevers skolproblem beskrivs och utvärderas utifrån detaljerade analyser av deltagarnas (pedagogers och elevers) interaktion i specifika kontexter och sammanhang. Det är också centralt att belysa skolans sociala organisering av eleverna och det institutionella sammanhang som pedagoger och elever orienterar sig mot i sin vardagspraktik.

Etnografiska ”inifrån-studier” kräver att forskaren deltar ute på fältet i den vardagliga verksamheten som studeras. Att göra ”inifrån-studier” understryker vikten av att i vardaglig verksamhet identifiera samt i detalj studera deltagarnas aktörskap och interaktion i återkommande aktiviteter. För att på så vis få en mer övergripande förståelse för hur kategoriseringar, identiteter, sociala relationer samt mening produceras och reproduceras av deltagarna själva. För att identifiera och förstå den betydelse deltagarna själva ger sociala kategoriseringar, identiteter, värderingar, normer och relationer krävs etnografiska studier i kombination med inspelningar av vardaglig in-

teraktion (Corsaro, 2005; Evaldsson, 2007; Goodwin, 2006). Inifrånstudier betonar vikten av att studera vad deltagarna gör i en komplex skolvardag och vilka betydelser som de själva tillskriver vardagliga fenomen.

För mig krävdes det en lång tids fältarbete för att få syn på elevernas aktörskap och deras avsaknad av aktörskap. Annars kunde elevernas aktörskap ha tolkats som problem och inkompetens. Elevers aktörskap och kompetens kan inte heller separeras från ideologier och strukturella aspekter inom ramen för de institutioner där elever förhandlar, strävar efter kontroll och kämpar om utrymme. Det understryker att elevers aktörskap och kompetens måste studeras med inifrånstudier av vardaglig verksamhet.

Om jag inte hade vistats ett år i den särskilda undervisningsgruppen, hade jag inte heller fått syn på den osäkerhet som genomgående fanns i pedagogernas beskrivningar av vad som utgör elevernas problem. Genom att jag deltog i den särskilda undervisningsgruppens verksamhet under ett år, lärde pedagogerna i någon mening känna mig, vilket ledde till att de kunde visa upp sin osäkerhet. Pedagogerna sade att de inte visste och att de brottades med ”vad det var med eleverna”, och ”vilka problem” eleverna egentligen hade. Jag fann också otydlighet som ett genomgående fenomen i skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen. Jag blev uppmärksammad på den otydlighet som fanns när jag följde eleverna på skolan under mitt fältarbete. Otydligheten i skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppen blev synlig för mig i hur eleverna var placerade på skolan, var och när de hade sina lektioner, svårigheten att hitta till den särskilda undervisningsgruppens lokaler, att passa tider efter raster, och i hur deras schema var bristfälligt samordnat med övriga skolan, o.s.v. Vidare hade jag inte upptäckt att vare sig någon osäkerhet eller otydlighet fanns i den schemalagda utvärderingsaktiviteten, om jag inte jämfört intervjuer och fältarbete med videoinspelningar. Inom ramen för utvärderingsaktiviteten beskriver pedagogerna vad som utgör elevernas problem på ett säkert och direkt sätt, utan förmildringar eller vagheter, och utan att resonera fram och tillbaka. Elevernas motståndsstrategier var inledningsvis svåra att identifiera eftersom eleverna bl.a. gjorde motstånd genom att undvika att svara, gled undan mina frågor, kommenterade mina frågor och använde korta kommentarer som ”hm” och bytte samtalsämne ofta.

Att kombinera olika metoder som fältarbete, forskningsintervjuer och inspelningar av vardagliga skolaktiviteter gav mig möjlighet att upptäcka komplexiteten och dynamiken i den särskilda undervisningsgruppens verksamhet. Mer specifikt råder ett dynamiskt förhållande mellan skolans organisering av den särskilda undervisningsgruppens aktiviteter och hur eleverna tänjer på gränser för deltagandet i skolan. Dessutom råder ett dynamiskt

förhållande mellan hur skolan och pedagoger definierar eleverna och hur eleverna ständigt försöker att undkomma skolans problemdefinitioner som ett sätt att stärka sin identitet samt upprätthålla självrespekt. Jag tolkar det som att det också finns en återkommande cirkulär dynamik i verksamheten. På så vis att skolan kan komma att uppfatta och definiera elevernas motståndsstrategier (aktörskap) som skolsvårigheter, vilka måste definieras. Det understryker i sin tur att både forskningsintervjuer och vardagliga aktiviteter har dubbla innebörder. På så vis att de är både situationsspecifika och samtidigt reproducerar de etablerade värderingar i ett större utbildningspolitiskt sammanhang.

En kritik som kan riktas mot min studie är att jag enbart har fokus på elevers sociala beteende samt aktörskap och inte betraktar undervisningssituationen. Det innebär att jag inte studerat pedagogiska aktiviteter (eget arbete i svenska, matematik, NO, SO, etc.) och elevernas deltagande i pedagogisk verksamhet (jfr Hellberg, 2007; Hugo, 2007). Till mitt försvar kan sägas att de pedagogiska aktiviteterna inte framstod som mest centrala i mitt fältarbete. Det kan förklaras med att personalen i den särskilda undervisningsgruppen hade övervägande social- och omsorgsutbildning och att lärare var en underrepresenterad personalkategori. Den särskilda undervisningsgruppens didaktiska verksamhet kan också förstås som komplex, speciellt med tanke på att eleverna har olika åldrar, från 7 år till 12 år. Jag anser dock att det är centralt att i framtiden anlägga ett didaktiskt perspektiv i studiet av särskilda undervisningsgrupper eftersom det är en skolverksamhet.

## Framtida forskning

I framtida forskning skulle jag vilja bredda utgångspunkterna i min avhandling till att omfatta elevers karriärvägar och aktörskap också inom andra utbildningssammanhang. Elevers marginalisering och utanförskap är ett angeläget område att studera eftersom det är många elever som tenderar att hamna utanför den ordinarie skolan i dagens samhälle, trots demokratiska ambitioner om en skola för alla. Det går att konstatera att olika elevgrupper marginaliseras i skolan, men vägen dit är ofta otydlig och osynliggjord. Frågor reser sig om vad som sker under vägen mot marginalisering och utanförskap i utbildningssammanhang och vad som händer med eleverna. Intressant vore att bredda den här avhandlingens frågeställningar till att omfatta hur elevers karriärvägar och aktörskap tar sig uttryck inom ramen för särskilda undervisningsgrupper, där andra socialt kategoriserade elever är placerade och undervisas, t.ex. elever med ADHD,

Aspergers syndrom, elever med beteendestörningar, utvecklingstörning, fysiska funktionshinder, skolkare och elever med olika etniska ursprung. Det är också angeläget att anlägga ett genusperspektiv och belysa det faktum att det är övervägande pojkar som placeras i särskilda undervisningsgrupper. Slutligen är det av stor vikt att belysa didaktiska fenomen i relation till elevers sociala kategoriseringar och karriärvägar inom olika utbildningssammanhang. Anledningen är att eleverna trots utanförskap faktiskt går i skolan. Det är ett sällan framlyft faktum att barns framtid och utbildningsmöjligheter står på spel, och att de elever som hamnar i särskilda undervisningsgrupper tidigt i sina liv kan komma att hamna i ett utanförskap. Elevers deltagande och aktörskap är, som framgått i min avhandling, inte givet för de elever som deltar i särskilda undervisningsgrupper utan konstrueras tillsammans av politiker, skolan, skolpersonal och av elever. En viktig fråga är vad som händer på vägen till elevers utanförskap, vad sker bland politiker, och i skolans verksamhet bland pedagoger och elever?

# Summary

## Resisting problem talk - social organization and evaluation practices in a special teaching group

The starting point for my thesis is an urgent social issue of students' marginalization in public education. In contemporary society there is an increasing number of students who do not fit into public education, and they are taught full-time in special teaching groups (STG) (Farrell, 2005; Haug, 1998; Muthukrishna, 2006; Persson, 1997, 2001, 2004; Tideman, 2001; Vislie, 2003). We lack knowledge about students' route in to these groups in compulsory school; what it means to students to be placed in a special teaching group; what happens in the group and what happens to the students. One way to illuminate students' marginalization is to use research methods which attend to students' every day school activities. Due to this lack of research on everyday life in special teaching groups I have made an "inside" description (Hutchby and Moran-Ellis, 1998), exploring what students and pedagogues do and what happens in the group's everyday activities.

This thesis explores students' everyday life in a special teaching group in a school. The five students are all boys (7-12 years old). The school's argument for placing the students in a STG group is that the children need special education and special support before returning to a regular classroom. The duration of the students' placement time in the special teaching group varies from eight months to three years. In the group there are four pedagogues (30-45 years old) with different educational backgrounds (for example special needs education teacher, leisure-time pedagogue, and youth recreation leader and child minder). The special teaching group is located in a separate building in a school with 600 students, of mixed socioeconomic status, in a middle-sized town in Sweden. The group has been located at the school for eight years.

In both national and international research and government documents is it unclear how the students in special needs classes can be accounted for

and how they are to receive the best possible support. The concept of students with special educational needs includes both handicapped students and students with various school problems (Dyson and Millward, 2000; Farrell, 2005; Lpo -94; Kivirauma, Klemelä and Rinne, 2006; Lundgren and Persson, 2003; Muthukrishna, 2006; Nilholm, 2003, 2006; Persson, 2001; prop 2001/02:14; Riddell, 1997; SFS 1985:1100; Vislie, 2003). The amount of students in special need are not accounted for, it is however agreed that the amount of students has increased since 1990, both nationally and internationally (Dyson and Millward, 2000; Farrell, 2005; Haug, 1998; Heimdahl Mattson, 2007; Hugo, 2007; Kivirauma, Klemelä and Rinne, 2006; Muthukrishna, 2006; Persson, 1997, 2001, 2004; Riddell, 1997; Tideman, 2001; Vislie, 2003; Walker, 2006). In spite of all research on students with special needs and their school problems there is a lack of knowledge today in how their everyday school day is organized and shaped in special teaching groups.

## *The aim of the study*

The aim of this thesis is to give an "inside" description of how schools are organizing activities for students who do not fit into regular public education. Specifically, interest is given to three phenomena in relation to five students' everyday life in a special teaching group. First, I explore the school's social organization of the special teaching group. Second, I examine how the students, the pedagogues, the parents and former teachers' account for the students' school problems. Third, I investigate the teachers' accounts of the students' school problems during the students' participation in a scheduled evaluation school activity. The core issue is how the participants themselves understand and ascribe meaning to the students' school problems and every day activities in the special teaching group, and that descriptions of students are used for different practical purposes.

## *Ethnomethodological approach*

I combine an ethnomethodological (Baker, 1998; Danby, 2002; Danby and Farrell, 2004; Hester and Francis, 2000a, b) and discourse analytic (Gee, 2005; Potter and Wetherell, 1996) approach in analyzing students, pedagogues, parents and former teachers accounting work for students' school problems. Participants' accounting work is not viewed as a neutral activity. Instead accounts are social activities: people both achieve and resist identities, norms, social order, moral versions, relationships and even

institutions, through accounting work. Participants activities, speech and interaction, are analyzed from the assumption that the participants are active agents in constructing their social world. That implies that the researcher is to view children as well as adults as competent witnesses to their own experiences, and that the researcher has a responsibility to illuminate children's participation, agency and accounting work (see Butler, 1996; Christensen and James, 2000; Danby and Farrell, 2004; Mayall, 2002; Hutchby and Moran-Ellis, 1998). Ethnomethodological studies indicate that most institutions use particular social categorizations to solve problems and in organizing actions and routines (Hall, Sarangi and Slembrouck, 1997; Lipsky, 1980; Prottas, 1979).

In particular ethnomethodological research of accounting and categorizing practices within schools' welfare conferences have illuminated participants' accounting and categorization practices in relation to students who are assumed to have school problems (Hester, 1985, 1991, 1992, 1998, 2000; Hjörne, 2004; Hjörne and Säljö, 2004a, b; Mehan, 1993; Mehan, Hertweck and Meihls, 1986). In contrast to these researchers I have explored another empirical arena. My study focuses on the everyday life in school of students in a special teaching group. Moreover the study draws on research interviews as social practice, as well as the participants' (parents, pedagogues, students and former teachers) accounting and categorizing work (chapter 4 and 5) (Sarangi and Roberts, 1999, p. 77).

Another building block I take advantage of in my thesis is ethnomethodological research of schools' parent-student-teacher conferences (Adelswärd, Evaldsson and Reimers, 1997; Adelswärd and Nilholm, 2000; Baker and Keogh, 1995). The evaluation activity in my study (chapter 6) has similarities to parent-student-teacher-conferences in the sense that students participate in talk and evaluations about themselves. There are, however, other differences between parent-student-teacher conferences and the pedagogue-student evaluation talk in my study. The pedagogue-student talk is a scheduled daily evaluation activity in a special teaching group (chapter 6), while parent-student-teacher conferences only occur once or twice a year. Another difference is that students participate in the evaluation talk together with the pedagogues and the other students in the group. Today, there is no other research on what happens when students themselves participate in pedagogue-student evaluation talk in special teaching groups.

## *Methodological approach*

The present study draws on ethnography, conducted during one year (2002–2003), combined with recordings of every day activities, and inter-

views with students, parents, and pedagogues, as well as the former teachers of the students, in a special teaching group. Sarangi and Roberts (1999) emphasize that ethnomethodology and discourse analysis benefit from being combined with ethnographic methods. In line with Sarangi and Roberts, I use "thick descriptions" (Geertz, 1973) to widen the analysis of the participants' activities in the special teaching group. The transcription system I use is a simplified version of that in use within conversation analysis (Linell, 1994; Sacks, Schegloff and Jefferson, 1974) (see p. 47).

## *Empirical findings*

The result demonstrates that the special teaching group is made invisible and marginalized at different levels, being marginalized both centrally in the municipality and within the local school activities. The special teaching group is marginalized in a number of ways, for example geographically and in documents, by having no sign on the door and having no school bell summoning the students. The students in the special teaching group is also marginalized in that their schedule is adapted to that of the students' original classes, and they are grouped with these students in school calendars and class registers. The students' own account of their class identity is as if they "actually" belong to the original class, and not the special teaching group. They also have low participation and agency in their every day activities. The students' marginalized school day can, paradoxically, be explained by the school's emphasis on an inclusive school day at different levels, though the students are mostly excluded and separated from the other students and activities in the everyday school life.

Another finding is that pedagogues are constantly doing accounting work for student's school problems, making this a central every day activity, and simultaneously the students' identities are defined as problematic. At same time the pedagogues are upgrading students' school problems by drawing on various scientific discourses (psychological discourse, social psychological discourse, pedagogical/moral discourse, and medical discourse). In this the pedagogues accounting work and invocation of various discourses are intertwined with their professional identities. This can be explained in the light of the insecurity that exists regarding what the students' problems actually are.

On the other hand the students are constantly resisting problematic accounts and categories, and transforming the problems ascribed to them. This demonstrates that the students in the special teaching group are not only passively receiving accounts about themselves as problems. As my analysis shows, in the research interviews (chapter 4) and in the evaluation

activity (chapter 6), the school's definitions of problems is an arena which give the students possibilities to display and develop agency and competence. The students have a number of communicative strategies to avoid the pedagogues' definitions and to delegate the problem formulation task to the pedagogues. They quickly confess to their difficulties and then attempt a changeover to strengthen their identity, downgrading ascribed problems and reformulating them.

I also found that the students are intensely engaged in the evaluation activity, keen to have an opportunity to position other students as problems. In this way they position themselves as able students, which can be interpreted as a way of maintaining self-respect. Further, the students position themselves as able students by eagerly beginning their evaluation rounds, and support the pedagogues in handing over evaluation smiley stickers to one another.

According to the pedagogues the evaluation activity is supposed to be good for the students, give them self understanding, self-respect, and develop their skills in analyzing problems and changing problems themselves. In my analysis of the advice-giving part of the evaluation, is it impossible to identify if the students are taking the pedagogues' advice to change their problematic behavior (chapter 6). My results point to the importance of problematizing evaluation activities in special teaching groups and to question whether they are good for the students' personal development, identity and self-respect.

## *Conclusion*

The results of my study clearly point to the students in the special teaching group having low agency and paradoxically weak voice about themselves. The students' reduced control and agency in relation to the pedagogues, can explain why the students throughout and continuously, both during the evaluation activity (chapter 6) and during the research interviews (chapter 4), grasp occasions to withdraw from the situation, reformulate the problem, and account for themselves as able students, maintaining their self-respect. In light of the sociology of childhood (Danby, 2002; James, Jenks and Prout, 1998; Waksler, 1991, 1996) my empirical results raise questions about how schools handle students' agency and competence in relation to students in a special teaching group. A central question is how come that students have low agency, and why they are not allowed to account for their own feelings and experiences. This raises questions about students' rights, in a special teaching group, to be seen and heard about their accounting work, experiences and feelings. Eekelaar (1992) emphasizes that no social organi-

zation can build on their members' rights if the members not are heard and taken seriously. The boys in the special teaching group have reduced agency space and are controlled by the pedagogues regarding how they should behave, talk, account for themselves, act and feel This suggests that although schools are emphasizing that students should work on their social behavior, it is paradoxically leading to students being declined agency and responsibility in relation to themselves, their behavior and feelings. As I have described in chapter 6, the students' social competence in the evaluation activity consists of withdrawing from the situation, avoiding problem definitions and strengthening their identity as able students. Which can be interpreted as an order to maintaining self-respect

As I have shown the students in the special teaching group are perceived and accounted for as problems. The pedagogues are also upgrading problems by invoking various scientific discourses (psychological, socialpsychological, pedagogic and medical discourses) in line with a compensatory perspective (see Nilholm, 2003; 2006). It is apparent that the students wish to participate in school activities, but they do not want to be one-sidedly handled and accounted for as problems. Researchers within the sociology of childhood (Danby, 2002; James, Jenks and Prout, 1998; Waksler, 1991, 1996) have challenged traditional discourses in developmental psychology and pedagogy. In my study is it apparent that childhood perspectives can be used to generate knowledge about students in a special teaching group. Within the sociology of childhood alternative views of children's agency and children's own constructions of the social world are suggested, that consider children as competent participants, actors and interpreters of their social world. Viewing students/children in a special teaching group as competent actor's stands in contrast to a compensatory perspective on students/children. Psychological, socialpsychological, pedagogic and medical research which have been used to generate knowledge about the students in the special teaching group are one-sidedly emphasizing that the students are deviant, have problems and are underdeveloped. Moreover these discourses position students in the special teaching group as objects, without agency, power, control and knowledge (see Hutchby and Moran-Ellis, 1998). In contrast to the traditional problem discourses, within a perspective of childhood sociology children are situated in social context, and are understood to use complex strategies, being competent within adult's and professional arenas (se Danby, 2002; James, Jenks and Prout, 1998; Mayall, 2002; Waksler, 1991, 1996). Woodhead and Faulkner (2000) emphasize that respect for children's status as social actors and participants in their own lives does not reduce adult responsibility, "It places new responsibilities on the adult community to structure children's environment, guide their behavior and

enable their social participation in ways consistent with their understanding, interests and ways of communication, especially in the issues that most directly affect their lives" (ibid., p. 31-32). Kitzinger (2001) claims that it is of central importance not to deny differences between children and adults but instead illuminate consequences in asymmetries between children and adults. Hutchby and Moran-Ellis (1998) points simultaneously to risks by viewing children as essentially different from adults, as the "others".

Overall, the present findings underscore the need of detailed analysis of children's every day life activities. Otherwise, there is a risk that students' competence and agency remain hidden through school control, clinical conceptions and problem accounts of the students. In line with the traditional problem discourses children's agency and resistance risk to be one-sidedly accounted for in clinical concepts and viewed as incompetence and as a problem. Thus, resisting problem talk can be seen as children's bid for agency in navigating within adult arenas.

# Referenser


Achenbach, T. M. (1991). *Integrative Guide for the 1991 Child Behavior Check List/4-18, Youth Self Report and Teacher Rating Form Profiles.* Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

Adelswärd, V., Evaldsson, A-C. och Reimers, E. (1997). *Samtal mellan hem och skola.* Lund: Studentlitteratur.

Adelswärd, V. och Nilholm, C. (2000). Who is Cindy? Aspects of identity work in a teacher-parent-pupil talk at a special school. *Text,* 20, 4, 545-568.

Agar, M. (1985). Institutional discourse. *Text, 5*, 147-168.

Ahlström, K-G., Emanuelsson, I. och Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov.* Lund: Studentlitteratur.

Antaki, C. (1994). *Explaining and arguing the organization of accounts.* London: SAGE Publications.

Antaki, C. och Widdicombe, S. (1998). Identity as an achievement and as a tool. I: C. Antaki och S. Widdicombe (red.), *Identities in talk*. (s. 1-14). London: SAGE Publications.

Aronsson, K. och Cederborg, A-C. (1996). Coming of age in family therapy talk: perspective setting in multiparty problem formulations. *Discourse processes*, 21, 2, 191-212.

Aronsson, K. och Evaldsson, A-C. (1993). Pedagogic discourse and interaction orders: sharing time and control. I: N. Coupland och J. F. Nussbaum (red.), *Discourse and lifespan identity* (s. 103-131). London: SAGE Publications.

Atkinson, P. (1999). Medical discourse, evidentiality and the construction of professional responsibility. I: S. Sarangi och C. Roberts (red.), *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management setting* (s. 75-107). Berlin: Walter de Gruyter.

Axberg, U. (2007). *Assessing and treating three to twelve-year-olds displaying disruptive behaviour problems.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Baker, C. D. (1998). Membership Categorization and Interview Accounts. I: D. Silverman (red.), *Qualitative Research. Theory, Method and Practice* (s. 130-143). London: SAGE Publications.

Baker, C. D. (2000). Locating culture in action: membership categorization in texts and talk. I: A. Lee och C. Poynton (red.), *Culture and text. Discourse and methodology in social research and cultural studies* (s. 99-113). Lanham Maryland: Rowman & Littlefield publishers.

Baker, C. D. och Johnson, G. (1998). Interview talk as professional practice. *Language and education,* 12, 4, 229-242.

Baker, C. D. och Keogh, J. (1995). Accounting for achievement in parent-teacher interviews, *Human studies,* 18, 2, 263-300.

Barkley, R. (1990). *ADHD: A handbook for diagnosis and treatment.* New York: Guilford.

Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self control.* New York: Guilford.

Barth, T., Børtveit, T. och Prescott, P. (2003). *Förändringsinriktad rådgivning.* Stockholm: Liber AB.

Beckne, R. (1995). *Studieavbrott i svensk skola. En uppföljningsstudie av en årskull elever från 10-26 års ålder.* Studies in Educational Sciences, nr 2. Stockholm: Lärarhögskolan: HLS.

Berqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom.* Linköping: Linköpings Universitet.

Bergqvist, K. (2001). Skolarbete som interaktion. I: S. Lindblad och F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 36-52). Stockholm: Liber.

Brown, P. och Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Butler, I. (1996). Children and the sociology of childhood. I: I. Butler och I. Shaw (red.), *A case of neglect? Children's experiences and the sociology of childhood* (s. 1-18). Aldershot: Avebury.

Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication.* London: SAGE Publications.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter.* Stockholm: Liber Distribution.

Börjesson, M. och Palmblad, E. (2003a). Uppförandeproblem i skolan – och andra kliniska observationer. I: M. Börjesson och E. Palmblad (red.), *Problembarnets århundrade* (s. 17-54). Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M. och Palmblad, E. (2003b). *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning.* Helsingborg: Carlsson Bokförlag.

Carlsson, R. och Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning & Demokrati,* 13, 2, 77-95.

Cederborg, A-C. (1994). *Family therapy as collaborative work*. Linköping: Linköpings Universitet.

Cederborg, A-C. (2000). *Barnintervjuer. Vägledning vid utredningsarbete.* Falköping: Liber.

Cederborg, A-C. och Karlsson, Y. (2001). Omhändertagande med barnets perspektiv. *Socialvetenskaplig tidskrift,* 8, 3, 163-179.

Cedersund, E. och Svensson, L. G. (1996). A "good" or "bad" student: A study of communication in class assessment meetings. *Language and education,* 10, 2/3, 132-150.

Čekaitè, A. (2006). *Getting started. Children´s participation and language in an L2 classroom.* Linköping: Linköpings Universitet.

Christensen, P. och James, A. (2000). Childhood diversity and commonality: Some methodological insights. I: P. Christensen och A. James (red.), *Research with children. Perspectives and practices* (160-178). London: Falmer Press.

Cicourel, A. (1967/1995). *The social organization of juvenile justice.* New Brunswick: Transaction.

Cicourel, A. (1981). Notes on the integration of micro- and macro- levels of analysis. I: K. Knorr-Cetina och A. Cicourel (red.), *Advances in social theory and methodology. Toward an integration of micro- and macro- sociologies* (s. 51-80). London: Routledge & Kegan Paul.

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

Cohen, D. (2006). Critiques of the "ADHD" enterprise. I: G. Lloyd, J. Stead och D. Cohen (red.), *Critical new perspectives on ADHD* (s. 12-33). London: Routledge.

Conrad, P. (1975). The discovery of hyperkinesis: notes on the medicalization of deviant behavior. *Social problems*, 23, 12-21.

Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years.* Norwood NJ: Ablex Publishing Company.

Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood.* London: Pine Forge Press.

Cromdal, J. (2000). *Code-switching for all practical purposes. Bilingual organization of children´s play*. Linköping: Linköpings Universitet.

Danby, S. (2002). The communicative competence of young children. *Australian journal of early childhood,* 27, 3, 25-30.

Danby, S. och Farrell, A. (2004). Accounting for young children´s competence in educational research: new perspectives on research ethics. *The Australian educational researcher*, 31, 3, 35-49.

Davis, J. (2006). Disability, childhood studies and the construction of medical discourses. Questioning attention deficit hyperactivity disorder: a theoretical perspective. I: G. Lloyd, J. Stead och D. Cohen (red.), *Critical new perspectives on ADHD* (s. 45-65). London: Routledge.

Douglas, J. D. (1974). Understanding everyday life. I: J. D. Douglas (red.), *Understanding everyday life* (s. 3-44). London: Routledge & Kegan Paul.

Drew, P. och Heritage, J. (1992). *Talk at work: Social interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. (1997*). Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duranti, A. och Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: Language as an interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Duvner, T. (1997). *Barnneuropsykiatri. MBD/DAMP, autistiska störningar, dyslexi*. Stockholm: Liber utbildning.

Dyson, A. och Millward, A. (2000). *Schools and special needs - issues of innovation and inclusion*. London: SAGE Publications.

Edwards, D. (1991). Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology,* 1, 4, 515-542.

Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: SAGE Publications.

Eekelaar, J. (1992). The importance of thinking that children have rights. I: P. Alston, S. Parker och J. Seymour (red.), *Children, rights and the law* (s. 221-235). Oxford: Clarendon Press.

Emanuelsson, I., Persson, B. och Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.

Emerson, R. M., Fretz, R. L. och Shaw, L. L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. London: The University of Chicago press.

Evaldsson, A-C. (1993). *Play, disputes and social order*. Linköping: Linköpings Universitet.

Evaldsson, A-C. (1995). Vad flickor lär sig i förorten. Om skillnader mellan barns vardagsliv och fritidshemsideologi. I: K. Bergqvist, K. Pettersson och M. Sundkvist (red.), *Korsvägar. Möten mellan unga och institutionella praktiker* (s. 141-165). Lund: Symposium.

Evaldsson, A-C. (2001a). "Skriv om det! Skandal!" Om reflexivitet, elevers identitetsarbete och den mångkulturella skolans legitimitet. I: B. Qvarsell. (red.), *Pedagogik i barns socialisation – texter om ingripandets legitimitet* (s. 1-20). Stockholm: Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.

Evaldsson, A-C. (2001b). Språkbruk och alternativa kamratkulturer bland barn i miljonprogramsförorter. I: S. Lindblad och F. Sahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 74-90). Stockholm: Liber.

Evaldsson, A-C. (2002). Boys gossip telling: Staging identities and indexing (unacceptable) masculine behaviour. *Text,* 22, 2, 199-225.

Evaldsson, A-C. (2003a). Elevers flerspråkiga aktiviteter och dominerande enspråkiga former för kommunikation. I: J. Cromdal och A-C. Evaldsson (red.), *Ett vardagsliv med flera språk* (s. 66-86). Stockholm: Liber.

Evaldsson, A-C. (2003b). Throwing like a girl? Situating gender differences in physically across game contexts. *Childhood,* 10, 4, 475-497.

Evaldsson, A-C. (2003c). *Mångkulturalitet och jämställdhet i vardaglig skolverksamhet.* (s. 25-31). Vetenskapsrådets rapportserie 2.

Evaldsson, A-C. (2007). Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls relational talk. Accepted for publication in a special issue of *Research on Language and Social interaction.*

Farrell, M. (2005). *Key issues in special education. Raising standards of pupils´ attainment and achievment.* London: Routledge.

Francis, D. och Hester, S. (2004). *An invitation to ethnomethodology. Language, society and interaction.* London: SAGE Publications.

Freebody, P. och Freiberg, J. (2000). Public and pedagogic morality. The local orders of instructional and regulatory talk in classrooms. I: S. Hester och D. Francis (red.), *Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (s. 141-162). Amsterdam: John Benjamins publishing Co.

Garfinkel, H. (1967/1996). *Studies in ethnomethodology.* Cambridge: Polity press.

Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis.* New York: Routledge.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture.* New York: Basic Books.

Gillberg, C. (1996). *Ett barn i varje klass. Om DAMP / MBD och ADHD.* Stockholm: Bokförlaget Cura AB.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self.* Hammondsworth: Penguing Books.

Goffman, E. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. London: Penguin Books.

Goldstein, A. P., Glick, B. och Gibbs, J. C. (1998). *ART – aggression replacement training: en multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby: KM-förlag.

Goodwin, M. H. (2006). *The hidden life of girls: games of stances, status, and exclusion*. Oxford: Blackwell.

Gunnarsson, B. (1995). *En annorlunda skolverklighet. Elevers upplevelser av traditionell och alternativ skolmiljö*. Stockolm: Almqvist & Wiksell Internationell.

Hall, C., Sarangi, S. och Slembrouck, S. (1997). Moral construction in social work discourse. I: B-L. Gunnarsson, P. Linell och B. Nordberg (red.), *The construction of professional discourse* (s. 265-291). London: Longman.

Hall, C., Sarangi, S. och Slembrouck, S. (1999). Speech representation and the categorization of the client in social work discourse. *Text,* 19, 4, 539-570.

Hammersley, M. och Atkinson, P. (1995). *Ethnography Principles in Practice*. London: Routledge Taylors & Francis Group.

Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket. Stockholm: Liber.

Have, P. ten, (2004). *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. London: SAGE Publications.

Heimdahl Mattson, E. (2007). *Mot en inkluderande skola? Skolledares syn på specialpedagogiska insatser. En jämförande studie 1996 och 2006*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet.

Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University press.

Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Linköping: Linköpings Universitet.

Hellgren, L. (1994). *Psychiatric disorders in adolescence. Longitudinal follow-up studies of adolescence onset psychoses and childhood deficits in attention, motor control and perception*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Henricsson, L. (2006). *Warriors and Worriers. Development, protective and exacerbating factors in children with behavior problems. A study across the first six years of school*. Uppsala: Uppsala Universitet.

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Oxford: Basil Blackwell.

Heritage, J. och Sefi, S. (1992). Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interaction between health visitors and first-time mothers. I: P. Drew och J. Heritage (red.), *Talk at work. Interaction in institutional settings* (s. 359-417). Cambridge: Cambridge University press.

Hester, S. (1985). Ethnomethodology and the study of deviance in schools. I: R. G. Burgess (red.), *Strategies of educational research* (s. 243-263). London: The Falmer press.

Hester, S. (1991). The social facts of deviance in school: a study of mundane reason. *The British Journal of Sociology,* 42, 3, 443-463.

Hester, S. (1992). Recognizing references to deviance in referral talk. I: G. Watson och R. M. Seiler (red.), *Text in context. Contributions to ethnomethodology* (s. 156-174). London: SAGE Publications.

Hester, S. (1998). Describing deviance in school: recognizably educational psychological problems. I: C. Antaki och S. Widdicombe (red.), *Identites in talk* (s. 133-150). London: SAGE Publications.

Hester, S. (2000). The local order of deviance in school. Membership categorization, motives and morality in referral talk. I: S. Hester och D. Francis (red). *Local educational order. Ethnomethodological studies of knowledge in action* (s. 197-222). Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

Hester, S. och Eglin, P. (1997). The reflexive constitution of category, predicate and context in two settings. I: S. Hester och P. Eglin (red.), *Culture in action. Studies in Membership Categorization Analysis* (s. 25-48). Lanham, Maryland: University Press of America.

Hester, S. och Francis, D. (1994). Doing data: the local organization of a sociological interview. *The British Journal of Sociology,* 45, 4, 675-695.

Hester, S. och Francis, D. (2000a). Ethnomethodology, conversation analysis and `institutional talk´. *Text*, 20, 391-413.

Hester, S. och Francis, D. (2000b). Analyzing `institutional talk´: A reply to Watson. *Text*, 20, 373-375.

Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Hjörne, E. (2006). Pedagogy in the ”ADHD classroom”: an exploratory study of ”The Little Group”. I: G. Lloyd, J. Stead och D. Cohen (red.), *Critical new perspectives on ADHD* (s. 176-197). London: Routledge.

Hjörne, E. och Säljö, R. (2004a). The pupil welfare team as a discourse community: Accounting for school problems. *Linguistics and education: An international research journal,* 15, 4, 321-338.

Hjörne, E. och Säljö, R. (2004b). ”There is something about Julia” – Symptoms, categories, and the process of invoking Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Swedish school. A case study. *Journal of Language, Identity, and Education,* 3, 1, 1-24.

Holmberg, L., Jönsson, A. och Tvingstedt, A-L. (2005). *Specialpedagogik i två skolkulturer.* Rapport 1. Malmö: Malmö Lärarutbildning.

Hofvendahl, J. (2006). *Riskabla samtal – en analys av potentiella faror i skolans kvarts- och utvecklingssamtal.* Linköping: Linköpings Universitet.

Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program.* Jönköping: Jönköping University Press.

Hutchby, I. och Moran-Ellis, J. (1998). Situating children’s social competence. I: I. Hutchby, och J. Moran-Ellis. (red.), *Children and social competence: Arenas of action* (s. 7-26). London: The Falmer Press.

Hutchby, I. och Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis: principles, practices and application.* Oxford: Polity press.

Hydén, L-C. (1999). *Who!? Identity in institutional contexts.* Arbetsrapport Tema Kommunikation. Linköping: Linköpings Universitet.

Ingestad, G. (2006). *Dokumenterat utanförskap. Om skolbarn som inte når målen.* Lund: Lunds Universitet.

James, A. (1993). *Childhood identities. Self and social relationships in the experience of the child.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

James, A., Jenks, C. och Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* New York: Teachers College Press.

Jayyusi, L. (1984). *Categorization and the moral order.* Boston: Routledge and Keagan Paul.

Jefferson, G. (1990). Lists construction as a task and resource. I: G. Psathas (red.), *Interaction Competence* (s. 63-92). Lanham, MD: University Press of America.

Kadesjö, B. (1991). Skolsituation och skolans åtgärder för barn med MBD/DAMP. I: C. Gillberg och B. Kadesjö (red.), *MBD/DAMP i skolåldern* (s. 15-30). Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Kadesjö. B. (2000). *Neuropsychiatric and neurodevelopmental disorders in a young school-age population. Epidemiolgy and comorbidity in a school health perspective.* Göteborg: Göteborgs Universitet.

Kitzinger, J. (2001). Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse. I: A. James. och A. Prout. (red.), *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (s. 165-189). London: Routledge Falmer.

Kivirauma, J., Klemelä, K. och Rinne, R. (2006). Segregation, integration, inclusion – the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education,* 21, 2, 117-133.

Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken: Damp och hotet mot folkhälsan.* Stockholm: Östlings bokförlag.

Lardén, M. (2002). *Från brott till genombrott. Kognitiv beteendeterapi för tonåringar med psykosociala problem.* Stockholm: Förlagshuset Gothia.

Linell, P. (1990). De institutionaliserade samtalens elementära former: om möten mellan professionella och lekmän, *Forskning om utbildning,* 17, 4, 18-35.

Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal: teori och praktik.* (No. 1994:9). Tema Kommunikation. Linköping: Linköpings Universitet.

Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk, interaction and social contexts in dialogical perspectives.* Amsterdam: John Benjamins.

Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services.* New York, NY: SAGE Publications.

Lundgren, M. och Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete.* Svenska kommunförbundet.

Lyons–Ruth, K. (1996). Attachement relationships among children with aggressive behavior problems. The role of disorganized early attachment patterns. *Journal of consulting and clinical psychology,* 64, 1, 64-73.

Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie.* Linköping: Linköpings Universitet.

Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood. Thinking from children's lives.* Buckingham: Open University Press.

Mehan, H. (1991). The school's work of sorting students. I: D. Boden och D. Zimmerman (red.), *Talk and social structure. Studies in Ethnomethodology and conversation analysis* (s. 71-90). Cambridge: Polity Press.

Mehan, H. (1993). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I: S. Chaiklin och J. Lave (red.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (s. 241-268). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Mehan, H. (1997). The discourse of the illegal immigration debate: a case study in the politics of representation. *Discourse and Society*, 8, 2, 249-270.

Mehan, H., Hertweck, A. och Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the handicapped. Decision making in students educational careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Mehan, H. och Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New York: John Wiley & Sons.

Millner, W. R. och Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing. Preparing people for change*. London: The Guilford press.

Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Linköping: Linköpings Universitet.

Munn, P., Lloyd, G. och Cullen, M. A. (2000). *Alternatives to exclusion from school*. London: Paul Chapman.

Murray, Å. (1994). *Ungdomar utan gymnasieskola*. Stockholm: Stockholms universitet.

Muthukrishna, N. (2006). Inclusion and exclusion in school. Experiences of children labelled "ADHD" in South Africa. I: G. Lloyd, J. Stead och D. Cohen (red.), *Critical new perspectives on ADHD* (s. 96-114). London: Routledge.

Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd". - Vad betyder det och vad vet vi?* Monografi serie Forskning i focus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.

Nordén, K., Tvingstedt, A-L. och Äng, T. (1990). *Hörselskadade elever i vanliga skolor*. Stockholm: Nordstedts Tryckeri.

Nordström, S. (1968). *Hjälpskolan och särskolan i Sverige t. o. m. 1921. Utvecklingen i relation till differentieringsproblemet*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 119.

Nordzell, A. (2007). *Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion*. Linköping: Linköpings Universitet.

Osvaldsson, K. (2002). *Talking trouble. Institutionality and identity in a youth detention home*. Linköping: Linköpings Universitet.

Persson, B. (1997). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan: En studie av förutsättningar, genomförande och verksamhetsinriktnin*g. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (2004). Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning och demokrati,* 13, 2, 97-113.

Persson Thunqvist, D. (2003). *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt.* Linköping: Linköpings Universitet.

Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulation: A way of legitimizing claims. *Human studies* 9, 219-229.

Potter, J. (1996). *Representing Reality: Discourse, Rhetoric and Social Construction* London: SAGE Publications.

Potter, J. och Wetherell, M. (1996). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour.* London: SAGE Publications.

Prout, A. och James, A. (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. I: A. James och A. Prout. (red.), *Constructing and reconstructing childhood.* London: Falmer Press.

Prottas, J. M. (1979). *People-processing: The street-level bureaucrat in public service bureaucracies.* Lexington, MA: Lexinton books.

Riddell, S. (1997). Theorising special educational needs in a changing political climate. I: L. Barton (red.), *Disability and society: Emerging issues and insights* (s. 83-106). Harlow: Longman.

Rutter, M. (1967). A children´s behaviour questionnaire for completion by teachers: Preliminary findings: *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 8, 1-11.

Sacks, H. (1972). On the analyzability of stories by children. I: J. J. Gumperz och D. Hymes (red.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication* (s. 325-345). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation. Volume I.* Edited by G. Jefferson. Oxford: Blackwell publishers Ltd.

Sacks, H., Schegloff, E. A. och Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Langauge,* 50, 696-735.

Sandén, I. (2000). *Skoldaghem. Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd.* Institutionen för pedagogik. Malmö: Malmö Lärarhögskola.

Sandin, B. (1995). Skapandet av det normala barnet. I: K. Bergqvist och M. Sundkvist (red.), *Korsvägar* (s. 55-64). Stockholm: Symposium.

Sarangi, S. och Roberts, C. (1999). The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings. I: S. Sarangi och C. Roberts (red.), *Talk, work and institutional order. Discourse in medical, mediation and management setting* (s. 1-57). Berlin: Walter de Gruyter.

Scott, M. och Lyman, S. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 33, 1, 46-62.

Seidman, I. (1998). *Interviewing as qualitative research. A guide for researchers in education and the social sciences.* London: Teacher college press.

Shotter, J. (1993). *Conversational realities: The construction of life through language.* London: Sage.

Silverman, D. (1997). *Discourses of counselling. HIV counselling as social interaction.* London: SAGE Publications.

Silverman, D. (1998). *Qualitative Research. Theory Method and Practice.* London: SAGE Publications.

Silverman, D., Baker, C. och Keogh, J. (1998). The case of the silent child: advice-giving and advice-reception in parent-teacher interviews. I: I. Hutchby och J. Moran-Ellis (red.), *Children and social competence: arenas of action* (s. 220-240). London: The Falmer Press

Skolverket. (1996). *Skolan: jämförelsetal för skolhuvudmän. Årsrapport 1996.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket.* Stockholm: Liber.

Skolverket. (2002). *Att arbeta med särskilt stöd. Några perspektiv.* (s. 7-8). Stockholm: Liber distribution.

Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan: Lgr 69.* Stockholm: Utbildningsförlag.

Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner: Lgr 80.* Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Skolöverstyrelsen. (1982). *Läroplan för grundskolan. Kommentarmaterial. Hjälp till elever med svårigheter.* Publikation läroplaner 1982:7. Stockholm: Liber utbildningsförlaget.

Skritic, T. (1995). *Disability and democracy: reconstruction (special) education for postmodernity.* New York: Teachers College Press.

Solvang, P. (1999). Medikalisering av problem i skolan. *Locus* 2, 16-29.

Sparrman, A. (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker.* Linköping: Linköpings Universitet.

Stainback, S., Stainback, W. och Forest, M. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education.* Baltimore: Paul H Brookes.

Statens offentliga utredningar. (1974). *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete. – SIA.* SOU 1974:53. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Statens offentliga utredningar. (1998). *Det gäller livet: stöd och vård till barn och ungdomar med psykiska problem.* SOU 1998:31. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Statens offentliga utredningar. (1998). *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan: slutbetänkande.* SOU 1998:66. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Statens offentliga utredningar. (2000). *Från dubbla spår till elevhälsa: i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling: slutbetänkande.* SOU 2000:19. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Statens offentliga utredningar. (2003). *För den jag är. Om utbildning och utvecklingsstörning.* SOU 2003:35. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Sudnow, D. (1967). *Passing on. The social organization of death.* London: Prentice-Hall international.

Svensk författningssamling (SFS 1985:1100). *Skollagen.* Stockholm: Allmänna Förlaget.

Svensk författningssamling (SFS 1997:599). *Grundskoleförordningen.* Stockholm: Fritzes.

Svensk författningssamling (SFS 2000:1108). *Grundskoleförordningen.* Stockholm: Fritzes.

Szőnyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsing – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap.* Stockholm: Stockholms Universitet.

Säljö, R. (1990). Språk och institution: Den institutionaliserade inlärningens metaforer. *Forskning om Utbildning,* 4, 5-18.

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

Tideman, M. (2001). *The borderland – about categorization of pupils in the education system.* Paper presented in 5th Annual Research Conference of NNDR. Köpenhamn 4-6/10 2001.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. och Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs.* Halmstad: Halmstad tryckeri AB.

Tholander, M. (2002). *Doing morality in school. Teasing, gossip and subteaching as collaborative action.* Linköping: Linköpings Universitet.

Tøssebro, J. (2004). Introduksjon. I: J. Tøssebro (red.), *Integrering och inkludering* (s. 11-41). Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet Regeringskansliet. (2000). *Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Utbildningsdepartementet. (2001/02:14). *Regeringens proposition. Hälsa, lärande och trygghet.* Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2003). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Elanders Gotab.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education,* 18, 1, 17-35.

Vislie, L. (2004). Spesialpedagogikkens vilkår under moderniteten. *Utbildning och demokrati,* 2, 13-44.

Walker, D. (2006). ADHD as the new "feeblemindedness" of American Indian children. I: G. Lloyd, J. Stead och D. Cohen (red.), *Critical new perspectives on ADHD* (s. 66-82). London: Routledge.

Waksler, F. C. (1991). Studying children: Phenomenological insights. I: F. C. Waksler (red.), *Studying the social worlds of children: Sociological readings* (s. 60-69). Bristol: Falmer Press.

Waksler, F. C. (1996). *The little trials of childhood and children's strategies for dealing with them.* Bristol: Falmer Press.

Watson, R. och Weinberg, T. (1982). Interviews and the interactional construction of accounts of homosexual identity. *Sociological Analysis,* 11, 56-78.

Wetherell, M. och Potter, J. (1988). Discourse analysis and the identification of interpretive repertoires. I: A. Antaki (red.), *Analysing everday explanation: a casebook of methods* (s. 168-183). London: SAGE Publications.

Wetherell, M. och Potter, J. (1992). *Mapping the language of Racism: Discourse and the legitimation of Exploitation*. Hemel Hempsted Harvester: Columbia University Press.

Widdicombe, S. (1998). But you don´t class yourself: The interactional management of category membership and non-membership. I: C. Antaki och S. Widdicombe (red.), *Identities in talk* (s. 52-70). London: SAGE Publications.

Widdicombe, S. och Wooffitt, R. (1995). *The Language of youth subcultures. Social identity in action.* Hemel Hempsted: Harvester Wheatsheaf.

Wieder, L. (1974). *Language and social reality. The case of telling the convict code*. The Hague: Mouton.

Woodhead, M. och Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. I: P. Christensen och A. James (red.), *Research with children. Perspectives and practices* (9-35). London: Falmer Press.

Wooffitt, R. (1992). *Telling the tails of the unexpected: The organization of Factual discourse*. Hemel Hempsted: Harvester Wheatsheaf.

Zetterqvist Nelson, K. (2000). *På tal om dyslexi. En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. Linköping: Linköpings Universitet.

Zimmerman, D. H. och Pollner, M. (1974). The everyday world as a phenomenon. I: J. D. Douglas (red.), *Understanding everyday life* (s. 80-103). London: Routledge & Kegan Paul.

# Bilagor

## *Bilaga 1 Informationsbrev till föräldrar*

Information angående forskningsprojekt i skolan.

Mitt namn är Yvonne Karlsson och jag är doktorand i pedagogiskt arbete på institutionen för utbildningsvetenskap vid Linköpings Universitet. I min forskning är jag intresserad av att få mer kunskaper om hur barn ordnar sitt liv i klassrummet och i skolan. För att kunna studera det vill jag observera det som händer i klassrummet under en del lektioner. Tanken är att jag ska kunna bidra till ökad kunskap om hur vardagslivet i klassrummet organiseras och hanteras.

I samband med observationer kommer en del barn att tillfrågas om intervju och de får själva välja om de vill delta. Frågorna till barnen handlar om hur de upplever sin situation i skolan och i klassrummet. Intervjuerna kommer att spelas in på band. Intervjutidens längd kommer att variera och kan vara allt från 5-30 minuter. Intervjuerna och observationerna kommer därefter att skrivas ut för att kunna ställa samman information från alla deltagarna. Utskrifterna görs på dator och alla namn eller personliga kännetecken kommer att tas bort och ersättas med påhittade namn. När arbetet skrivs ihop garanteras alla deltagarna att ingen kan känna igen sig i redovisningen.

Det är helt frivilligt att låta sitt barn delta i forskningsprojektet. Man kan tacka nej eller avbryta deltagandet utan att ange orsak.

Om du som förälder inte vill att ditt barn ska delta i forskningsprojektet eller om du har några frågor så kontakta mig eller skolan snarast.

Med vänliga hälsningar
Yvonne Karlsson
Doktorand
Institutionen för utbildningsvetenskap
Linköpings Universitet
581 83 Linköping - 013-282956

## *Bilaga 2 Intervjuguider elever, föräldrar, pedagoger och klasslärare*

Elevintervjuer:
Hur kom du till särskilda undervisningsgruppen?
Hur var det för dig i stora klassen?
Hur tycker du att det är i särskilda undervisningsgruppen?

Intervjuer med klasslärare i stora klassen:
Berätta om barnet i klassen.
Hur kom det sig att barnet flyttade till särskilda undervisningsgruppen?
Hur var flytten av barnet för dig?
Hur ser du på hans framtid?

Föräldraintervjuer:
Berätta om barnet i hemsituationen
Berätta om barnet i skolan
Hur kom han till särskilda undervisningsgruppen?
Hur uppfattar du ditt barns situation i skolan?

Intervjuer med pedagogerna i den särskilda undervisningsgruppen:
Berätta om hur barnet kom till den särskilda undervisningsgruppen?
Hur fungerar det för barnet i den särskilda undervisningsgruppen?
Hur tänker du om barnen och dina pedagogiska idéer?
Hur ser framtiden ut för barnet?

# Figur- och tabellförteckning


Figur 1 Skiss över skolområdet och den särskilda undervisningsgruppens geografiska placering

Figur 2 Skiss över elevernas lokaler, klassrumsmiljö och placering i rummen

Figur 3 Individuellt schema för Tom i klass fem

Figur 4 Individuellt schema för Anton i klass två

Figur 5 Skiss över elevernas och pedagogernas placering under utvärderingsaktiviteten

Figur 6 Antons individuella utvärderingskarta

Tabell 1 Översikt över material

**LINKÖPING STUDIES IN PEDAGOGIC PRACTICES**

1. MARKSTRÖM, ANNE-MARIE. Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie. 2005. ISBN 91-85297-70-4.
2. WEDIN ANN-SOFIE, Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-85715-63-3.
3. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
4. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
5. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare: Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.

LINKÖPING STUDIES IN BEHAVIOURAL SCIENCE

90. JONSSON, BOSSE. Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek. 2003. ISBN 91-7373-581-7.
91. KARLSON, INGRID. Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande. 2003. ISBN 91-7373-582-5.
92. EINARSSON, CHARLOTTA. Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen. 2003. ISBN 91-7373-667-8.
93. NILSSON, BARBRO. Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. 2003. ISBN 91-7373-723-2.
94. LIDESTAM, BJÖRN. Semantic Framing of Speech: Emotional and Topical Cues in Perception of Poorly Specified Speech. 2003. ISBN 91-7373-754-2.
95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Grupprocesser i utbildning. En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.
96. NÄSLUND, JOHAN. Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap. 2004. ISBN 91-7373-925-1.
97. JOHANSSON, OLOF. You don't have to agree with me, but you have to be jointly responsible: Collaborative remembering in old couples. 2004. ISBN 91-85295-37-X.
98. MATWEJEFF, SUSANNA. Svenskfödda adopterades sökprocess. 2004. ISBN 91-85295-49-3. (Ej framlagd)
99. LANDSTRÖM, INGER. Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. 2004. ISBN 91-85297-01-1.
100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN 91-85457-26-4.

104. GRAHN, MARGARETHA. Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen. 2005. ISBN 91-85457-27-2.
105. THORNBERG, ROBERT. Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. 2006. ISBN 91-85497-40-1.
106. FEJES, ANDREAS. Constructing the adult learner – a governmentality analysis. 2006. ISBN 91-85497-47-9.
107. SWAHN, RAGNHILD. Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor. 2006. ISBN 91-85523-72-0.
108. ALM, CHARLOTTE. The Role of Causal Attribution and Self-Focused Attention for Shyness. 2006. ISBN 91-85523-73-9.
109. SVENSSON, LOTTA. Vinna och försvinna? Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter. 2006. ISBN 91-85523-50-X
110. HÄLL BJERNEBY, MARIA. Allt har förändrats och allt är sig likt. En longitudinell studie av argument för grundskolans matematikundervisning. 2006. ISBN 91-85523-55-0
111. BAUMGARTEN, MAUD. Anställdas deltagande i läraktiviteter. En studie av arbetsplatslärande i ett industriföretag. 2006. ISBN91-85523-36-4.
112. NORDZELL, ANITA. Samtalat skolledarskap. Kategoriserings- och identitetsarbete i interaktion. 2007. ISBN91-85643-15-7.
113. WEDIN, ANN-SOFI. Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken. 2007. ISBN 978-91-8571563-3.
114. BRÜDE SUNDIN, JOSEFIN. En riktig rektor. Om ledarskap, genus och skolkulturer. 2007. ISBN: 978-91-85715-62-6.
115. JAKOBSSON, ERIK. Mot en ny vuxenutbildningspolitik? Regional utveckling som policy och praktik. 2007. ISBN: 978-91-85715-13-8.
116. JOHANSSON, KRISTINA. Broad Entrance - Vague Exit the trajectory of Political Science students through higher education into work life. 2007. ISBN 978-91-85831-86-9.
117. HELLBERG, KRISTINA. Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter. 2007. ISBN 978-91-85831-92-0.
118. SPARRLÖF, GÖRAN. Vi manliga lärare: Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsvillkor 1920-1963. 2007. ISBN 978-91-85831-38-8.

119. LARSSON, ANN-CHRISTINE. Empowermentprocesser - ett sätt att öka långtidssjukskrivna kvinnors resurser? En studie om att återta balansen i arbetslivet och i vardagslivet. 2007. ISBN: 978-91-85831-02-9
120. NILSSON, STAFFAN. From Higher Education To Professional Practice A comparative study of physicians' and engineers' learning and competence use. 2007. ISBN: 978-91-85895-70-0.121.
121. WALLGREN, LILLEMOR. Mellan skilda världar. En studie av doktoranders lärsituation i relation till förutsättningarna i fyra företagsforskarskolor. 2007. ISBN:978-91-85895-69-4.
122. AHN, SONG-EE. Ur kurs - om utbytesstudenters rörelser i tid och rum. 2007. ISBN: 978-91-85895-41-0.