

# Spänningen mellan normalitet och avvikelse

Om skolans insatser för elever i behov av  
särskilt stöd

*av*  
*Joakim Isaksson*

© Joakim Isaksson

Tryckt vid Print och Media  
Umeå 2009  
Nr 64  
ISSN 0283-300X  
ISBN 978-91-7264-857-9

## Publikationslista

Avhandlingen är baserad på följande delstudier

- I. Isaksson, J. & Lindqvist, R. (opublicerat manuskript). Articulatory practices on the meaning of special education in Swedish policy documents.
- II. Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (2007). School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, vol. 22, nr. 1, s. 75-91.
- III. Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (under tryckning). 'Pupils with special educational needs' A study of the assessments and categorizing processes regarding pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*.
- IV. Isaksson, J., Lindqvist, R. & Bergström, E. (under tryckning). Struggling for recognition and inclusion – parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*.

Artikel II-IV är publicerade med tillstånd från Taylor & Francis, Routledge Journals och Informa Healthcare.

## Innehållsförteckning

<b>Förord .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapitel 1. Introduktion .....</b>	<b>9</b>
<i>Inledning.....</i>	<i>9</i>
<i>Avhandlingens syfte och frågeställningar .....</i>	<i>11</i>
<i>Skol- och handikappolitisk bakgrund .....</i>	<i>13</i>
Integrering/inkludering som centrala begrepp inom skol- och handikappolitiken .....	14
Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning av det offentliga skolväsendet .....	21
Vilka elever är i behov av särskilt stöd?.....	23
Skolans dokumentation angående elevers utveckling respektive skolsvårigheter .....	24
Vad innebär särskild stödundervisning och särskilt stöd i skolan? .....	26
Summering av kapitlet.....	28
<b>Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>30</b>
<i>Teoretiska perspektiv på skolsvårigheter och skolans stödinsatser .....</i>	<i>31</i>
Det individuella (medicinska) perspektivet.....	32
Det strukturella/materiella perspektivet.....	35
Det socialkonstruktivistiska perspektivet .....	39
”Behov av särskilt stöd” som en balansakt mellan olika förhållanden.....	40
Positionering och användning av perspektiven .....	42
<b>Kapitel 3. Metodologiska överväganden och det empiriska materialet .....</b>	<b>44</b>
<i>Att närma sig fältet och förankra projektet i den aktuella kommunen .....</i>	<i>44</i>
Närhet och distans till fältet och studieobjektet.....	45
Urval av skolor .....	46
<i>Tillvägagångssätt inför och praktiskt genomförande av studierna .....</i>	<i>47</i>
Skolpolitiska dokument .....	47
Åtgärdsprogrammen .....	47
Intervjuer med skolpersonal .....	48
Intervjuer med elever och föräldrar .....	50
Bearbetning av intervjumaterialet .....	52

<i>Val av metod och analysprocessen för de olika delstudierna</i> .....	53
Policyanalys utifrån en diskursanalytisk begreppsram.....	53
Innehållsanalys .....	54
Grounded theory .....	56
Metoddiskussion.....	59
<i>Etiska överväganden</i> .....	59
<b><i>Kapitel 4. Summering av avhandlingens delstudier</i></b> .....	<b>62</b>
Artikel I. Articulatory practices on the meaning of special education in Swedish policy documents .....	62
Artikel II. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden.....	64
Artikel III. 'Pupils with special educational needs' A study of the assessments and categorizing processes regarding pupils' school difficulties in Sweden ...	65
Artikel IV. Struggling for recognition and inclusion – parents' and pupils' experiences of special support measures in school .....	66
<b><i>Kapitel 5. Slutdiskussion</i></b> .....	<b>70</b>
Att ringa in och fastställa det avvikande - skolans bedömning och dokumentation av elever i behov av särskilt stöd.....	71
Skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd.....	74
Den diagnostiska skolkulturen – ett kontraproduktivt system för elever och föräldrar? .....	77
Att vara i behov av särskilt stöd i skolan – en balansakt inte bara mellan normalitet och avvikelse? .....	79
Avslutande reflektion .....	81
<b><i>Kapitel 6. English summary</i></b> .....	<b>82</b>
Background and aim of the thesis.....	82
Methods and materials.....	84
Main findings of the empirical studies .....	85
Comprehensive conclusions .....	89
<b><i>Referenser</i></b> .....	<b>93</b>



## Förord

Måhända finns det en personlig anledning till att jag valda att skriva en avhandling om elever i behov av särskilt stöd. Under en vistelse i min hemstad Falun för något år sedan stötte jag på min gamla klassföreståndare från högstadiet på apoteket varav vi började prata om vad vi båda gjorde nu för tiden. När jag efter ett tag berättade att jag skrev en avhandling om elever i behov av särskilt stöd så verkade han inte särskilt förvånad utan replikerade istället snabbt att ”jaha, så cirkeln är sluten”. Om han var ironisk eller inte förtäljer inte historien men det ger en bra ingång till detta förord. Oavsett vilket så kan jag i alla fall konstatera att jag har varit i behov av särskilt stöd under mitt avhandlingsarbete och i det följande vill jag ta tillfället i akt att rikta ett tack till personer och finansiärer som har bistått mig med detta stöd.

Inledningsvis vill jag rikta ett stort tack till min huvudhandledare professor Rafael Lindqvist som har varit ett ovärderligt stöd under vad som känns som en väldigt lång tid. Tack för dina intellektuella synpunkter, engagemang och för ett gott samarbete. Ett stort tack riktas även till min bihandledare professor Erik Bergström som var den som startade projektet en gång i tiden. Tack för alla insiktsfulla kommentarer och synpunkter, för att du delat med dig av dina kunskaper om skolan, samt för att jag fick möjligheten att medverka i projektet.

Tack till alla kollegor på Institutionen för Socialt arbete som på ett eller annat sätt har varit involverade i mitt avhandlingsarbete eller på andra sätt har förgyllt min vardag. Att räkna upp er alla finns det inte plats för så jag får avgränsa mig till ett fåtal. Jag vill framförallt rikta ett tack till Pierre Engström (som varit min rumskamrat under större delen av doktorandtiden), Petra Ahnlund, Anna-Lena Perdahl & familjen Snellman (för ert omtänksamma stöd under slutfasen), Lennart Sauer (för alla boklån och svar på frågor), Anna-Lena Stenmark och Ewa Persson (för alla administrativa frågor som jag inte förstår), samt Maritha Jacobsson (för läsning av artikelmanus). Tack alla ni som även har gjort mig sällskap på Rött under alla år, ni vet vilka ni är. Jag vill även ta tillfället i akt att tacka all personal på Epidemiologen för den fina tiden jag hade hos er och för det fantastiska arbetsklimatet som jag fick möjlighet att stifta bekantskap med.

För finansiering av avhandlingsprojektet riktas ett stort tack till Vetenskapsrådet. Ett hjärtligt tack riktas även till alla informanter för att ni har delat med er av er tid och era erfarenheter, samt till rektorerna på skolorna för att ni valde att medverka i projektet.

Slutligen vill jag tacka de personer som står mig närmast och utan vilkas stöd jag inte hade kunnat genomföra detta arbete. Tack till hela flocken

Isaksson med respektive för ert kärleksfulla stöd och för att ni alltid finns där för mig. Ett stort tack riktas även till mina svärföräldrar för allt ert stöd och för att ni skämmer bort mig med er fantastiska mat. Slutligen vill jag uttrycka min tacksamhet till den person som stått mig allra närmast under hela perioden med skrivandet av denna avhandling; Katarina. Du har funnits där för mig i både motgångar och framgångar och hela tiden stöttat mig när jag har behövt det. Det går inte att med ord beskriva hur mycket det har betytt för mig och hur mycket jag beundrar det tålamod som du har haft under hela den här perioden. Jag ser nu fram emot att kunna träffa dig lite oftare.

Avhandlingen tillägnar jag minnet av min morfar, farmor och moster.

Joakim Isaksson  
Umeå den 21 september 2009



# Kapitel 1. Introduktion

## Inledning

I den här avhandlingen studeras olika aspekter av grundskolans insatser för elever i behov av särskilt stöd<sup>1</sup>, ett ämne som sedan länge varit och fortfarande är aktuellt inom den bredare samhällsdebatten. Ända sedan grundskolans tillkomst 1962 har frågor rörande elever som bedöms ha olika svårigheter i skolan varit ett återkommande inslag i skolpolitiska reformer och utredningar. En viktig grundtanke bakom införandet av grundskolan var att ge alla barn samma möjligheter till utbildning samt att motverka den organisatoriska differentieringen av elever, ofta benämnda som handikappade, till olika former av specialklasser. När barn som tidigare erhållit sin undervisning utanför det reguljära skolsystemet kom att omfattas av den nya grundskolan medförde detta att behovet av stödåtgärder ökade drastiskt inom skolan, främst i olika former av specialundervisning.

Sedan mitten av 1990-talet har det i olika sammanhang redovisats alarmerande siffror över den höga andel skolelever som är ”i behov av särskilt stöd” under sin skoltid. Från vissa håll har det påtalats att så mycket som 40 procent av alla elever har, eller kommer att vara i behov av, särskilt stöd någon gång under sin skoltid beroende på hur man definierar särskilt stöd (se Skolverket 1999). Den siffra som dock vanligtvis redovisas är att det rör sig om ca 20 procent av eleverna (Skolverket, 2003). Oavsett hur stor andelen är hävdas att denna elevgrupp har ökat under det senaste decenniet (Skolverket, 1998).

När man idag talar om elever i behov av särskilt stöd finns det ofta en medicinsk förklaring eller diagnos till skolsvårigheterna som bidrar till att legitimera behov av stödinsatser från skolans sida. Parallellt med ekonomiska nedskärningar inom skolektorn under 1990-talet och implementeringen av ett till kommunerna decentraliserat resursfördelningssystem förefaller medicinska diagnoser ha fått en ökad betydelse för att motivera och garantera stödåtgärder. En diagnos uppfattas av föräldrar och eleven som ett bevis på behov av stöd och underlättar även skolans prioriteringar i fördelningen av stödresurser och extra medel för åtgärder. Denna konkurrens om resurser kan ha bidragit till ökade ansträngningar att identifiera elever i behov av

---

<sup>1</sup> I avhandlingen används denna term för att relatera till elever som anses ha någon form av skolsvårigheter. I de fall andra termer används så är de relaterade till tidigare använd terminologi inom skolpolitiska dokument och har således en historisk betydelse då de speglar olika synsätt på skolsvårigheter. I delstudierna som är skrivna på engelska har dock termen ”pupils with special educational needs” använts då detta är en etablerad internationell term.

särskilt stöd. Det är därför möjligt att den ökning av elever i behov av särskilt stöd som rapporterats delvis kan bero på en ökad identifiering (och diagnostisering) och inte en reell ökning (se t.ex. Johannesson, Lindblad & Simola, 2002; Brodin & Lindstrand, 2007).

Skolans arbete med att identifiera och definiera elever i behov av särskilt stöd innebär att frågor kring normalitet och avvikelse ofrånkomligen aktualiseras. Konstruktionen av den normala och den avvikande skoleleven, i linje med vetenskapliga diskursiva mönster, kan spåras tillbaka till den obligatoriska skolans barndom (se t.ex. Börjesson, 2003). Diskurser kring normalitet och avvikelse har således alltid figurerat inom skolan, men tröskeln för vad som betraktas som normalt respektive avvikande varierar från en tid till annan. För skolan blir det viktigt att ringa in och hantera det avvikande utifrån kunskaps- och färdighetsmål, men även utifrån skolans fostrande mål i termer av normer och värderingar och i förlängningen att fostra goda samhällsmedborgare. Att bli definierad och kategoriserad som avvikande p.g.a. att man anses ha skolsvårigheter är oftast ett krav för att kunna ta del av stödåtgärder inom skolan. Den svenska skollagen föreskriver att "särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet" (SFS 1985:1100), vilket i princip - men inte alltid i praktiken - innebär en oinskränkt rätt för eleven att få hjälp. Detta innebär mer konkret att innan en elev kan komma ifråga för stödåtgärder i skolan så måste de specifika svårigheterna ha visat sig på ett eller annat sätt i skolarbetet, vilket sedan medför att en pedagogisk utredning av elevens behov görs. Specifika krav ställs således på skolpersonalen att uppmärksamma och observera eleverna i klassen i syfte att upptäcka eventuella skolsvårigheter, utreda dessa, samt sätta in adekvata stödinsatser, helst i ett så tidigt skede som möjligt. I detta avseende aktualiserar de senare årens skolpolitiska debatt om tidig identifiering<sup>2</sup> av elevers skolsvårigheter än mer frågan om vad som betraktas som normalt respektive avvikande i förhållande till exempelvis inlärningsförmåga hos elever - något som skolpersonalen har att ta ställning till. I mångt och mycket har skolan idag kommit att bli en av de viktigaste sociala arenorna i samhället för identifiering, diagnostisering och behandling av olika former av avvikelser (se t.ex. Persson, 2003a).

En central aspekt i anslutning till identifiering av avvikande elever som anses vara i behov av särskilda stödinsatser är vilket synsätt angående skolsvårigheter som dominerar inom skolan och skolpolitiken. Ett traditionellt synsätt inom skolan har varit att se sådana svårigheter som ett individuellt problem, d.v.s. att skolsvårigheter kan härledas till brister eller tillkorta-

---

<sup>2</sup> Detta fokus på tidig identifiering i nuvarande skolpolitik berör främst läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter.

kommanden hos individen. Ett motsatt synsätt är att se skolsvårigheter som något som uppstår i mötet mellan individ – omgivning, där svårigheterna snarare tolkas som sociala konstruktioner (se t.ex. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Detta är en viktig fråga, framförallt i och med att det synsätt som dominerar inom utbildningssammanhang även präglar de stödinsatser som erbjuds elever i behov av särskilt stöd. Båda synsätten kan sägas ha varit mer eller mindre framträdande inom den skolpolitiska debatten och i det praktiska arbetet i skolan i Sverige sedan 1970-talet.

Av tradition har elever i behov av särskilt stöd främst engagerat speciallärare/specialpedagoger<sup>3</sup>. Eleverna har blivit föremål för åtgärder i form av specialundervisning och annat särskilt stöd inom ramen för den specialpedagogiska verksamheten i skolan och elevvården/elevhälsan. Specialpedagogiken som kunskapsområde betonas även i officiella dokument som det kunskapsområde som ska ge skolan stöd att hantera elevers olikheter (Ahlberg, 2007). Den specialpedagogiska verksamheten kan således betraktas som att ha fått det officiella ansvaret att hantera elevers olikheter i skolan, vilket gör verksamheten till en viktig del av denna avhandlings problem- och forskningsområde. Emellertid är det dock svårt, för att inte säga omöjligt, att separera frågor som rör olikhet/avvikelse från en större samhällelig kontext där definitioner av och attityder till normalitet och avvikelse har betydelse för skolans praktik. Detta gör att frågor kring normalitet och avvikelse, vilka aktualiseras i skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd, betraktas utifrån ett bredare samhälleligt perspektiv i denna avhandling. Skolan utgör en social arena där normalitets/avvikelseprocesser låter sig studeras inom en avgränsad verksamhet, men som även äger giltighet också utanför skolan<sup>4</sup>. Fokus i avhandlingen ligger därför inte främst på de konkreta specialpedagogiska och pedagogiska insatserna utan på hur spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse gestaltas inom en av samhällets mest centrala institutioner; nämligen skolan.

## Avhandlingens syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna avhandling är att analysera spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse som det kommer till uttryck i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Mer specifikt utgår av-

---

<sup>3</sup> Specialpedagogprogrammet infördes 1990 i Sverige varför titeln specialpedagoger innehas av dem som gått denna nyare utbildning, jämfört med speciallärare som åsyftar dem som utbildades innan 1990. Den huvudsakliga förändringen låg i betoningen på specialpedagogernas konsultativa roll i specialpedagogiska frågor för övrig skolpersonal.

<sup>4</sup> Skolan kan således betraktas som ett ”fönster” mot samhället (se t.ex. Bartholdsson, 2008, s. 19) där processer inom skolan återspeglar liknande processer på andra samhälleliga arenor.

handlingen ifrån nedanstående frågeställningar, vilka tas upp i de olika delstudierna.

- Hur har elever i behov av särskilda stödinsatser och specialpedagogisk verksamhet artikulats i officiella policydokument under senare decennier?
- Vilket synsätt på skolsvårigheter kommer till uttryck i skolans åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd?
- Hur identifierar och särskiljer skolans personal elever i behov av särskilt stöd från ”normala” elever?
- Hur upplever elever och föräldrar de stödinsatser som erbjuds i skolan och vad framstår som särskilt viktiga/problematiska frågor för dem angående skolans arbete med stödinsatser?

Avhandlingens fokus kan sägas vara tudelat, där en aspekt rör synen på skolsvårigheter och den andra rör de insatser som skolan vidtar i form av särskilda åtgärder för dessa elever. Man kan dock anta att den första aspekten påverkar den senare, varför det är svårt, men desto viktigare att separera frågorna. De ovanstående frågeställningarna kan vidare sägas vara relaterade till två olika nivåer i utbildningssystemet; en policynivå och en lokal praktisk nivå. Varje enskild skola skall i sin verksamhet tolka och förverkliga de nationella riktlinjer som uttrycks i policydokument, lagar och föreskrifter. För att förstå den praktik som skolan idag utövar är det av intresse att studera hur frågor om elever i behov av särskilt stöd och särskilda stödinsatser har artikulats och getts betydelse under en längre tidsperiod i olika statliga utredningar och policydokument. Delstudie 1 är avsedd att tjäna som en historisk bakgrund och en beskrivning av den utbildningspolitiska utvecklingen vad gäller elever i behov av särskilt stöd. Den ger också en bakgrund till vilka rekommendationer som har artikulats på en policynivå angående hur man ska hjälpa/stödja dessa elever i skolan och vilken betydelse specialpedagogik som kunskapsområde och verksamhet tillskrivs. Delstudierna 2 och 3 är relaterade till hur man på en lokal kommunal nivå arbetar med dessa frågor i förhållande till de nationella riktlinjer som anger ramarna för skolans arbete och verksamhet. I detta avseende kan de skolor som ingår i studien betraktas som ”fall” som beskriver hur man arbetar i skolan med elever i behov av särskilt stöd. Slutligen fokuserar den fjärde delstudien i avhandlingen på ”brukarna” av stödåtgärderna, d.v.s. elevernas och deras föräldrars upplevelser av de stödåtgärder som skolorna tillhandahåller. Utifrån detta upplägg kan delstudierna 2-4 ses som ett försök att belysa både ett profes-

sionsperspektiv och ett brukarperspektiv på skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Avhandlingens syfte kan framstå som alltför omfattande i och med att de spänner över ett flertal nivåer; från reformpolitikens retorik via det praktiska arbetet i skolorna till enskilda individers upplevelser av stödåtgärderna. Med anledning av detta behövs ett klargörande om att de olika nivåerna av naturliga skäl inte behandlas i sin fulla vidd, något som ter sig ogörligt inom ramen för en avhandling. Likväl anser jag dock att för att kunna förstå det studerade spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse så kräver detta att hänsyn tas till alla dessa nivåer, även om avhandlingens delstudier av förklarliga skäl endast erbjuder en avgränsad strimma av varje nivå.

### *Kapitlets vidare disposition*

I det följande kommer en kortfattad historisk bakgrund ges till hur den skol- och handikappolitiska utvecklingen har sett ut i Sverige under de senare decennierna. Presentation syftar till att ge en översikt av hur frågor kring elevers olikheter har hanterats inom skolan och de ideologiska målsättningarna i termer av integrering/inkludering som har varit viktiga i denna utveckling. I anslutning till presentationen redogörs även för den förändrade statliga styrningen av utbildningssektorn som har genomförts och vilken betydelse detta har haft för den studerade målgruppen. Därefter följer ett tydliggörande av vilka elever som avses vara ”i behov av särskilt stöd” och en presentation av skolans dokumentationsplikt i form av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Slutligen redogörs för vad centrala styrdokument för skolan säger angående innebörden av stödinsatser som särskild stödundervisning och särskilt stöd och vilka de riktar sig till. Den resterande delen av kapitlet tjänar således som en historisk översikt över hur frågor kring elevers olikheter har hanterats inom skolan och vilka ramar som det praktiska arbetet i skolan har att förhålla sig till. Kapitlet avslutas med en summering och en presentation av vad som kommer av avhandlas i nästföljande kapitel.

## **Skol- och handikappolitisk bakgrund**

Utvecklingen inom såväl skol- som handikappolitiken i Sverige kan beskrivas som en parallell process där handikappolitiken haft stor betydelse för skolpolitiska riktlinjer genom införandet av centrala begrepp som integrering, inkludering och normalisering (Emanuelsson, 1997). Idén om ”en skola för alla” har sedan decennier varit och är fortfarande en central riktningssankivare för det skolpolitiska arbetet och innebär rent konkret att alla elever skall ha rätt till en likvärdig utbildning. En historisk tillbakablick visar dock

att skolans arbete med att försöka uppfylla detta mål och sätten att hantera elever som ansetts ha skolsvårigheter har sett olika ut under olika tidsperioder. För barn med läs- och skrivsvårigheter var de s.k. ”hjälpklasserna” under lång tid den dominerande arbetsformen. Under 1950-talet skapades ”obs-klasser” för elever med beteendeproblem och på 1960-talet infördes statsbidrag till specialundervisning i enskilda ämnen (s.k. klinikundervisning). Denna specialundervisning bestod till största del av en segregerad undervisning i olika speciella undervisningsgrupper som exempelvis skolmognadsklass, hörselklass etc. (SOU 1961:30). Implementeringen av grundskolan kom även att innebära en del problem för lärare gällande hur de skulle hantera de elever som av olika anledningar hade svårigheter i skolarbetet. Med anledning av detta kom en enorm expansion av specialundervisningen att ske, vilket resulterade i att resurserna för denna form av verksamhet kom att fördubblas på tio år (SOU 1998:16). Även om en organisatorisk differentiering av elever med vissa skolsvårigheter har en stark tradition inom skolan har det dock sedan flera decennier funnits en ambition att undervisa alla elever i samma klass och att undvika segregering av elever med funktionsnedsättningar, socioemotionella svårigheter etc. Centrala begrepp i detta arbete är integrering och inkludering vilka har varit betydande för utformningen av skolans arbete och insatser för elever i behov av särskilt stöd.

### **Integrering/inkludering som centrala begrepp inom skol- och handikappolitiken**

Själva integreringstanken har sedan länge artikerats i utbildningssammanhang, men den började uttryckas alltmer tydligt och frekvent i officiella policydokument och i samhällsdebatt under 1960-talet (Emanuelsson, 2004). Integreringstanken kan delvis kopplas samman med den kritik som förekom under 1960-talet mot institutioner och specialskolor för olika avvikargrupper och kan förstås som en ideologisk målsättning som innebär att alla människor har rätt till full delaktighet i samhället och dess sociala arenor. Integreringsprincipen har vidare en nära koppling till normaliseringsprincipen som innebär att funktionshindrade personer skall erbjudas möjligheter till en normal livsprocess och leva ett så normalt liv som möjligt (Nirje, 2003). Inom handikappområdet blev båda dessa begrepp styrande, varav integrering kom att ses som både ett mål att nå normalisering och ett mål i sig själv (Tideman, 2000).

Begreppet integrering bör dock ej ses som en direkt åtgärd i politiska sammanhang utan snarare som en utopi om ett framtida tillstånd som präglas av tillhörighet och gemenskap, och där människors likhet betonas mer än olikheten (se t.ex. Söder, 1997a). Därmed kan *integrering* förstås främst som

utvecklingsprocesser som leder mot målet *integration*, vilket i sin tur kan betraktas som ett tillstånd (Emanuelsson, 2004). Innebörden av begreppet kan således ses som nära förknippad med den ideologiska målsättningen om en skola för alla. Emellertid kom dock begreppet att användas och tolkas på olika sätt inom skolan och kom ofta att kopplas samman med organisatoriska lösningar, samt att det handlade om en process på individnivå (Rosenqvist, 1996). Denna form av ”organisatorisk” integrering rörde sig således snarare om en form av ”individual-integrering” av enskilda elever genom att dessa deltog i den ”vanliga” undervisningen (Emanuelsson, 2004). Man ”lyfte in” elever i ett sammanhang som de tidigare varit exkluderade från. I många fall bestod sådana integrationsförsök av vad Haug (1998) kallar segregering integrering, vilket innebar att man såg specialundervisning som en teknisk fråga som innefattade olika organisatoriska arrangemang för att möta elevens behov med hjälp av kompensatorisk behandling. Tilltron till denna typ av organisatoriska sÄrlösningar kom dock att minska i och med att det relativa handikappbegreppet lanserades starkt under 1970-talet, vilket innebar att funktionshindrade elever/elever med särskilda behov skulle få sin utbildning inom ramen för den vanliga undervisningen. Till skillnad från 1960-talets skolpolitiska diskussioner som behandlade frågor om skolans organisation och läroplaner kom den s.k. SIA-utredningen (SOU 1974:53) att i större utsträckning uppmärksamma skolans inre arbete, d.v.s. skolans arbetsmetoder och undervisningsformer. I denna utredning talades inte om elever med skolsvårigheter utan om en skola med undervisningssvårigheter, vilket innebar att skolan inte var anpassad att möta elevers olikheter.

SIA-utredningens förslag kan ses som ganska radikala vid den givna tidpunkten. Utredningen kritiserade rådande synsätt på skolsvårigheter i skolan och hävdade skolmiljöns betydelse för uppkomsten av elevers skolsvårigheter. Bland annat föreslog utredningen att den gamla, mestadels kompensatoriska, specialundervisningen som tidigare tillämpats skulle ersättas med specialpedagogiska insatser som inte enbart hade fokus på elever med skolsvårigheter inom den samlade klassen, utan även på arbete av förebyggande art. Utredningen ville bredda synen på skolsvårigheter så att även skolmiljön och undervisningens utformning betraktades som en del av problembilden. Detta kan ses som en kritik av det alltför individuella synsättet på elevers skolsvårigheter inom skolan vid den tiden. De förslag utredningen lämnade bestod bl.a. i att nivågrupperingar av elever skulle avskaffas och att behovet av specialpedagogisk träning skulle tillgodoses inom ramen för den ordinarie undervisningen (SOU 1974:53). I och med det vidgade perspektivet på orsaker till skolsvårigheter kom även ansvaret för elever i behov av särskilt stöd att förläggas till fler aktörer inom skolans verksamhet, d.v.s. arbetet med att

motverka att elever fick svårigheter i skolarbetet var inte längre enbart en fråga för specialläraren utan för hela skolan. Frågan var även något som betonades i betänkandet från 1974 års lärarutbildningsutredning (SOU 1978:86) samt i 1980 års läroplan (Lgr 80), och kom att innebära att en stor del av lärarkåren fortbildades under 1980-talet för att klara detta uppdrag (Ahlberg, 2007). Utvecklingen förändrade även speciallärares roll. Från att mer eller mindre ha betraktats som en isolerad specialist kom specialläraren att betraktas som en "förändringsagent" i skolans övergripande arbete (Bladini, 1990).

Det vidgade perspektivet på skolsvårigheter och de nya arbetsformer som formulerades i skolans styrdokument föreföll emellertid ha svårare att få fotfäste i praktiken, vilket bl.a. kom att kritiseras i en utredning som hade till uppgift att kartlägga orsakerna till att allt fler ungdomar lämnade grundskolan utan fullständig utbildning (SOU 1983:63). Kritiken riktades mot hur skolorna främst fokuserade på individuella orsaker till elevers skolsvårigheter och att undervisningssvårigheter och andra omständigheter inom skolan som kan leda till att eleven misslyckas lyste med sin frånvaro. En annan utredning som hade som uppgift att utvärdera integrationen av funktionshindrade elever i det allmänna skolväsendet (integrationsutredningen) kom även att kritisera själva integrationsbegreppet, vilket man menade ofta miss-tolkades. I utredningen konstaterades att den fysiska integrationen genomförts relativt väl vad gällde utflyttning från institutioner och specialsjukhus, men den sociala integrationen, (d.v.s. delaktigheten i en social gemenskap, ansågs vara långt ifrån tillfredställande (SOU 1982:19).

Det förändrade arbetssättet i form av arbetslag innehållande både speciallärare och lärare föreföll även fungera bristfälligt i praktiken, bland annat på grund av olika synsätt på elevers skolsvårigheter och frågor kring metoder och rutiner bland personalen (Emanuelsson, 1983). Kritiken mot hur skolornas verksamhet för elever i behov av särskilt stöd bedrevs utmynnade så småningom i att regeringen tillsatte en utredning med syfte att analysera och ge förslag till förbättringar för dessa elever, samt ge förslag på en ny speciallärarutbildning (Persson, 2007). Utredningen (DsU 1986:13) betonade bland annat behovet av en ny lärarutbildning med omfattande inslag av specialpedagogik, samt en kvalitativt förbättrad specialpedagogisk påbyggnadsutbildning för att nå det ideologiska målet om en skola för alla. Med anledning av den nya utbildningen i specialpedagogik, vilken startade vårterminen 1990, kom även den gamla benämningen speciallärare att ersättas med den nya benämningen specialpedagog. Den förändrade benämningen kan ses som ett led i att tydliggöra de nya arbetsuppgifterna. Förutom att undervisa skulle specialpedagogen fungera som en konsult/handledare till lärare inom ramen



för arbetslaget, samt ha en närmare koppling till det organisatoriska arbetet på skolan. Vidare betonade man i utredningen att lärare behövde mer specialpedagogisk kunskap inom ramen för lärarutbildningen, något som kan ses som ett uttryck för att elever i behov av särskilt stöd inte enbart var en fråga för speciallärare. Denna utveckling kan således indirekt ses som en kritik mot skolans arbete med integrering och att detta arbete främst utfördes av specialister inom skolan, d.v.s. speciallärare. Betoningen på specialpedagogisk kunskap inom lärarutbildningen borgade istället för större möjligheter att arbeta med integrering genom en samlad kompetens inom skolan för att möta elevernas skiftande behov.

Under 1990-talet kom begreppet inklusion/inkludering<sup>5</sup> (inclusion) att allt mer figurera som ett alternativ till integration/integrering. Detta begrepp lanserades internationellt och växte fram som ett alternativ till integration inom främst en anglosaxisk kontext, såväl i den folkliga som i den akademiska pedagogiska debatten (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Vanligtvis tillskrivs dock själva etableringen av begreppet på en global nivå den s.k. Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), vilken är en internationell överenskommelse om inkluderande arbetsätt och undervisning av elever i behov av särskilt stöd.

Men innebar den nya terminologin enbart en lingvistisk ändring eller en ny politisk agenda? Enligt Vislie (2003) innebar Salamancadeklarationen ett lingvistiskt skifte genom att begreppet fick status som en global benämning. Emellertid innebar detta lingvistiska skifte inte nödvändigtvis en fixerad innebörd och en enhetlig användning av terminologin i litteraturen. Desto viktigare var dock att en internationell policy och ett nytt begrepp togs i bruk, vilket i sin tur ledde till att den internationella diskursen inom området fick ett gemensamt språkbruk (Vislie, 2003). I jämförelse med begreppet integration framhålls ofta att inkludering uttrycker en större vision och dimension (Vislie, 2003; Tideman et al, 2004). I motsats till integrering, som ofta kom att förknippas med enskilda elever, innefattar inkludering alla elever genom att undervisningen och skolans verksamhet bör anpassas för att kunna möta elevers olikheter. Den kritik som främst har kommit att riktats mot det förstnämnda begreppet är att det förutsätter att en individ måste ha

---

<sup>5</sup> Den vanligaste översättningen i svenska texter av det engelska begreppet "inclusion" är inkludering, men vissa forskare använder sig även av begreppet inklusion. Rosenqvist (1996) menar t.ex. att inklusion, i likhet med begreppet integrering, har den dubbla innebörden att integrera (process) och att vara inkluderad i ett sammanhang (tillstånd). I den vidare presentationen kommer jag dock att använda mig av begreppet inkludering då fokus i beskrivningen ligger på strävan (processen) av att skapa en skola för alla, vilket vidare kan symbolisera inklusion.

varit segregerad för att kunna integreras (se t.ex. Ahlberg, 2007; Emanuelsson, 2004; Söder, 1997a).

I Sverige har begreppet inkludering allt mer kommit att betonas i utbildningssammanhang sedan mitten på 1990-talet. Den ökade användningen av begreppet kan ses utifrån ett ökat behov av att ersätta det ”gamla” begreppet integration, vilket framstod som diffust, med ett nytt och inte lika belastat begrepp (Rosenqvist, 1996, 2003). Vad som vanligtvis avses med begreppet inkludering i utbildningssammanhang är alla elevers deltagande i samma klassrum (Nilholm, 2006a). Tillämpningen av begreppet, ofta benämnt som inkluderande undervisning, innebär att undervisningen skall ske inom ramen för den ordinarie klassen och särskild prioritet skall ligga på social gemenskap och samvaro. Detta synsätt har således konsekvenser för distinktionen mellan den traditionella specialundervisningen och vanlig undervisning. En inkluderande undervisning kräver att all lärarpersonal har tillräckliga kunskaper att undervisa alla barn, d.v.s. även elever som betecknas som ”problembarn” och avvikande. Den utveckling som inleddes under 1970-talet, innebar att man började skilja på specialundervisning som traditionell organisationsform och specialpedagogik som en specifik kunskap. Ett annat inslag i denna utveckling har varit en successivt ökad betoning i olika styrdokument på att alla lärare har ett gemensamt ansvar för alla elever, d.v.s. det är inte enbart en fråga för enskilda specialister som speciallärare/specialpedagoger (se exempelvis DsU 1986: 13; SOU 1999:63)

Inkluderingsbegreppet kan vidare förstås i relation till en uppfattning om social rättvisa och lika rätt till deltagande (Haug, 1998; Nilholm, 2006b). Utmaningen med begreppet inkludering ligger således i att förändra skolan så att den kan anpassas efter elevers olikheter. Skillnaden mellan de båda begreppen kan förenklat sägas vara att inkludering innebär att anpassa helheten (skolan) till eleverna, istället för att eleverna ska anpassas till en statisk enhet som inte är organiserad för att möta alla elevers olikheter (se t.ex. Nilholm, 2006a). Aspekter som är centrala i arbetet och utvecklingen med att uppnå en inkluderande skola är enligt Haug (2003) samvaro, deltagande, samarbete, samt utbyte. I likhet med integreringsperspektivet bör även inkludering och inkluderande undervisning betraktas som en ständigt pågående process mot det ideologiska målet om en skola för alla. Det bör dock tilläggas att även om detta begrepp sedan mitten på 1990-talet har varit vägledande för skolans praktik så är begreppet, i likhet med begreppet integration, fortfarande oklart och tenderar att misstolkas (se t.ex. Emanuelsson, 2004; Nilholm, 2006a). Nilholm (2006a) menar exempelvis att begreppet kommit att bli ett s.k. ”plusord”, vilket medför att begreppets positiva innebörd gjort att olika aktörer använt sig av det utifrån skilda intressen. En annan viktig

aspekt är hur dualismen inkludering/segregering hanteras på olika nivåer i utbildningssystemet. Nilholm framhåller exempelvis att så länge professionella identiteter är baserade på distinktionen mellan ”normala” och ”speciella” barn, så kan man anta att det har konsekvenser för hur inkluderande undervisning bedrivs och uppfattas i praktiken (Nilholm, 2006b). Med risk för att även begreppet inklusion/inkludering kan komma att tömmas på den ursprungliga innebörden och omtolkas så betonar Nilholm (2006a) vikten av att det förs en reflekterande diskussion om begreppet och hur det används i praktiken<sup>6</sup>.

Med anledning av den något diffusa innebörden och tolkningar av begreppet integrering relaterat till undervisning av elever i behov av särskilt stöd menar Haug (1998) att det går att urskilja en innehålls- och värdeförskjutning i två aktuella riktningar som kan spåras i praktiken; *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*. Dessa två riktningar knyter väl an till det som har presenterats ovan angående de båda begreppen samt den historiska utvecklingen. Haug (1998) relaterar vidare dessa två riktningar av integrering till två definitioner av social rättvisa som påverkar de pedagogiska insatserna; ett *kompensatoriskt* respektive *demokratiskt deltagarperspektiv*. Som namnet antyder innebär den förstnämnda definitionen att eleven kompenseras för sina individuella behov genom kompensatoriska åtgärder, med syfte att eleven så långt som möjligt ska kunna anpassa sig till skolan och samhället. I ett sådant perspektiv ses således behoven av särskilt stöd som sprungna ur individuella tillkortakommanden och i mångt och mycket utgör den traditionella specialundervisningens funktion i skolan exempel på sådana kompensatoriska insatser. I det demokratiska deltagarperspektivet ligger istället fokus på allas rätt till deltagande i den samhälleliga gemenskapen och en gemensam undervisning, oavsett individuella förutsättningar och prestationsförmåga. I praktiken innebär en sådan tolkning en tro på att olika grupper av elever kan vara tillsammans i samma klass och att det finns utrymme för förhandling, individuell anpassning, samt samarbete mellan alla involverade personer (Haug, 1999). Elevers behov av stödinsatser relateras till en mer samhällelig nivå och ses som ett uttryck för att skolan inte är anpassad för att möta elevers olikheter, vilket gör att behoven snarare betraktas som sociala konstruktioner.

Även om det inkluderande perspektivet sedan början på 2000-talet kan sägas vara väl etablerat och vägledande för skolans praktik har det dock alltid funnits motstånd mot denna utveckling, vilket har försvårat processen

---

<sup>6</sup> Andra forskare har även påpekat likheterna mellan begreppet integration och inklusion och ställt sig frågande till om det nya begreppets innebörd skiljer sig nämnvärt från det tidigare begreppet integration (se t.ex. Emanuelsson, 2004, Tideman et al, 2004).

mot målet att nå en inkluderande skola/en skola för alla. Emanuelsson (2004) påpekar exempelvis att skilda värderingar inom arbetslag i skolan kan stå i konflikt med varandra och leda till kompromisslösningar, vilka ofta tenderar att leda till segregerade lösningar. Företrädare för differentierade lösningar förekommer även i utbildningspolitiska debatter, i olika expertgrupper, föräldragrupper etc<sup>7</sup>. I samband med den ökade användningen av medicinska diagnoser inom skolan som rapporterats sedan 1990-talet förefaller exempelvis många föräldrar att förlita sig på olika experter som förespråkar segregerade stödåtgärder för exempelvis neuropsykiatriska diagnoser som DAMP/ADHD (se t.ex. Börjesson, 1999), något som därmed också bidragit till att komplicera utvecklingen mot en mer inkluderande skola.

Den skolpolitiska utvecklingen kan sägas ha inneburit ett steg från differentiering av elever i behov av särskilt stöd till en tydligare strävan mot integrering, och senare tids inkluderingsideal (Brodin & Lindstrand, 2007). En paradox i sammanhanget är dock att fastän det svenska skolsystemet starkt bygger på en sådan ideologi så är den desto mindre utläsbar i lagar och förordningar som reglerar utformning av stödåtgärder<sup>8</sup>. Detta kan ses som en indikation på att integrerings/in inkluderingsideologin främst förekommer på det retoriska planet. Idag får de flesta elever sin utbildning inom samma skola men huruvida man även uppnått en inkluderande undervisning som tar fasta på delaktighet och samvaro är dock mer oklart och debatterat. Snarare har många utvärderingar och rapporter lyft fram att segregerade arbetsformer kommit att öka det senaste decenniet (se t.ex. Skolverket 2007) och att en stark segregeringstendens råder inom skolan i form av en ökad differentiering och särskiljande lösningar för vissa elever (Börjesson & Palmblad, 2003). För att kunna placera in skolans arbete mot det ideologiska målet om en skola för alla i ett större sammanhang behövs dock en vidare presentation av den förändrade styrningen av utbildningssektorn, vilken har genomförts

---

<sup>7</sup> Debatter förekommer även inom det internationella specialpedagogiska forskningsfältet mellan företrädare och motståndare till inkludering (se t.ex. Brantlinger, 1997). Söder (1997b) har även påpekat att en stor del av forskningen om integrering/inkludering går att dela in i två olika perspektiv; utvärderingsperspektivet och det normativa perspektivet. Det förstnämnda relaterar till forskning som utvärderar utfallet av reformer, medan forskning inom det normativa perspektivet ser integrering/inkludering som det önskvärda då det överensstämmer med forskarens egna värderingar. En risk med ett sådant normativt perspektiv relaterat till skolan är att det lätt hamnar i en teknisk diskussion om hur målen för integrering/inkludering skall uppnås istället för att analysera de upplevelser som elever med funktionshinder/särskilda behov har (Söder, 1997b).

<sup>8</sup> En vidare diskussion om detta följer under rubriken ”vad innebär stödundervisning och särskilt stöd i skolan”.

parallellt med integreringsprocessen under de tre senaste decennierna i Sverige.

### **Från regelstyrning till mål- och resultatstyrning av det offentliga skolväsendet**

Redan under 1980-talet påbörjades i Sverige en politisk process som innebar att ansvar och uppgifter som tidigare låg på central nivå flyttades över till kommunal nivå. Grundtanken bakom denna decentraliseringsprocess var att omfördela makten över frågor som exempelvis rörde planering och utförande av verksamheter från en central till en lokal politisk nivå. Decentraliseringspolitiken innebar att den statliga detaljstyrningen av kommuner och landsting reducerades betydligt och att ramlagsstiftning blev allt vanligare på bekostnad av detaljlagstiftning inom många områden (Lindqvist & Borell, 1998). Beslut om skolpolitikens konkreta utformning har med andra ord överlåtits till lokala organ och enheter inom främst kommuner. Utvecklingen har även inneburit att den traditionella välfärdsstaten som byggdes upp under efterkrigstiden allt mer kommit att ersättas av det som kan kallas välfärds-kommunen (Tideman, 1998).

Inom utbildningssektorn hade frågor rörande decentraliserade åtgärder redan diskuterats under 1970-talet och kanske främst i den s.k. SIA-utredningen (SOU 1974:53). En bakomliggande orsak till decentraliserings-tänkandet var att centralstyrningen av skolan hade utsatts för en allt starkare kritik under 1970-talet och utmålats som byråkratisk, opersonlig och svår-överskådlig för enskilda medborgare (Tideman et al, 2004). En förändring som låg i linje med decentraliseringstänkandet som skedde under 1970-talet var införandet av en ny modell för resursfördelning av statsbidrag år 1978 – en modell som var mer anpassad efter lokala förhållanden (Lundahl, 2002). En viktig aspekt av detta var att resurser skulle fördelas med hänsyn till behov, vilket antogs kräva en decentralisering av beslutanderätt till en lokal nivå (Lindensjö & Lundgren, 2006).

I och med införandet av 1980 års läroplan (Lgr 80) lades sedan grunden för en övergång från regelstyrning till målstyrning av det svenska skolväsendet, vilket innebar ett ökat ansvar för kommuner och skolor vad gällde behovsstyrning och hur man disponerade tillgängliga resurser. Denna förändring kan ses i ljuset av den ökade fokuseringen på skolans resultat som blivit allt vanligare under denna period (Egelund, Haug & Persson, 2006). Ytterligare steg på väg mot genomförandet av en ökad decentralisering av ansvar från staten till kommunerna togs sedermera upp i en regeringsproposition (prop. 1988/89:4) där det fastslogs att kommunerna skulle ha ett övergripande ansvar för att de nationella målen för skolverksamheten förverkligades.

Det nya systemet för styrning av utbildningen introducerades bland annat på grund av att den socialdemokratiska regeringen under åttiotalet ansåg att resursfrågor och strävandet mot en jämlik utbildning hade större förutsättningar att kunna lösas på en lokal istället för en central nivå (Lindblad, Lundahl & Zackari, 2002). I och med omfördelningen av ansvaret till den kommunala nivån har således den enskilda skolan fått en större frihet att utforma skolans verksamhet, men enligt riktlinjer som anges i officiella styrdokument. Ansvarig myndighet för uppföljning och utvärdering av hur de nationella riktlinjerna följdes på lokal nivå blev Skolverket, som etablerades som myndighet 1990 och som kom att ersätta Skolöverstyrelsen.

I och med detta lades grunderna för den decentraliseringsprocess som kom att präglade skolan under tidigt 1990-tal. Under den borgerliga regeringens mandatperiod 1991-1994 togs ytterligare steg mot en minskad statlig styrning. Det statliga monopolet utmanades genom etableringen av friskolor i syfte att öka konkurrensen mellan skolorna då föräldrar fick större möjlighet att välja skolor (Lundahl, 2002). Detta brukar uttryckas i termer av en tydligare marknadsorientering av skolan. Vid ungefär samma tidpunkt som reformerna genomfördes gick Sverige in i en lågkonjunktur, vilket kom att innebära ökade kostnader för arbetslöshet och andra välfärdsstatliga insatser, inte minst för kommunerna. En effekt av detta blev en modifiering av resursfördelningssystemet. Från att fördelningen av resurser varit reglerad utifrån antalet elever på varje skola infördes 1993 ett system som innebar att resurser fördelades i form av ospecificerade klumpsummor till kommunerna. Ungefär samtidigt kom även läroplaner och kursplaner att utformas för ett mål- och resultatstyrt utbildningsväsende (Lindensjö & Lundgren, 2006), vilket fastställdes i och med införandet av 1994 års läroplan (Lpo 94).

Den skyndsamt genomförda förändringen av styrningen av utbildningssektorn innebar att Sverige under enbart ett par år gick från att vara ett av de mest centraliserade till att bli ett av de mest decentraliserade utbildningssystemen i västvärlden (Lindblad, Lundahl & Zackari, 2002). Vissa har dock påpekat att övergången till det nya systemet för styrning har resulterat i tydligare fokus på baskunskaper (se t.ex. Englund, 1995) och en tydligare gränsdragning mellan de som når upp till, respektive inte når upp till målen, varav de sistnämnda kategoriseras som elever i behov av särskilt stöd (Wahlström, 2002). Wahlström framhåller att utvecklingen av den mål- och resultatbaserade styrningen inom skolväsendet kom att innebära en fokusförskjutning:

”Mål och resultatstyrning har under 90-talet glidit över till mål- och resultatstyrning. Från att ha betonat att alla elever ska sträva efter samma mål har betydelsen alltmer förskjutits mot att alla elever ska nå ett minsta gemensamt resultat.” (Wahlström, 2002, s. 246) (originalkursivering)

Det nya resultatbaserade systemet antogs på ett tydligare sätt synliggöra elever som misslyckades med att nå de etablerade kunskapsmålen (se t.ex. Lundahl, 2002). I detta avseende diskuterades även betygsfrågan flitigt. Under 1990-talet kom betygssystemet att förändras från ett relativt till ett absolut betygssystem och både då som under 2000-talet har betygsfrågan varit ett debatterat ämne inom skolpolitiken i samband med internationella jämförande undersökningar angående elevers kunskaper. I debatten har ofta hävdats att svenska elever har halkat efter internationellt, medan andra framhållit att förändringen är enbart marginell. Emanuelsson (2006) menar dock att alla elever inte har samma inlärningsprocess och således inte har samma möjligheter i skolan att uppnå godkänd nivå för de definierade kunskapsmålen. Betygssystemet i sig innebär en gränsdragning mellan normalitet och avvikelser på individnivå i skolan. Med anledning av detta menar Emanuelsson att ”det faktiskt inte är normalt att bli godkänd utan det är istället bara de som blir godkända som framstår som normala (2006, s. 55). Det införda betygssystemet och de statiska målformuleringarna har därför pekats ut som en potentiell förklaring till varför fler elever anses vara i behov av särskilt stöd (se t.ex. Emanuelsson, 2006; Persson, 2001).

### **Vilka elever är i behov av särskilt stöd?**

Som redan framgått är målgruppen för avhandlingen elever i behov av särskilt stöd i grundskolan. Att ringa in eller avgränsa denna målgrupp är inte helt oproblematiskt då själva termen kan betraktas som en relativt vid samlingsbeteckning för elever som anses ha någon form av svårigheter i skolan och skolarbetet. Detta visar sig inte minst genom att de skrivningar som finns angående målgruppen i skolpolitiska dokument och förordningar oftast är väldigt allmänt hållna, vilket vidare kan tolkas som att man lämnar över definitionsansvaret till den enskilda skolan och dess lärare (se t.ex. Persson, 2001; Ekström, 2004). Orsakerna till svårigheterna varierar, men vanligtvis relateras behovet av särskilt stöd till att eleven riskerar att inte uppnå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen.

Ett förhållandevis vanligt sätt att definiera den här gruppen av elever är dock att utgå ifrån de elever för vilka det har upprättats ett åtgärdsprogram i skolan. Att upprätta ett åtgärdsprogram för elever som anses ha skolsvårig-

heter är obligatoriskt (SFS:1994:1194). Tidigare forskning och utvärderingar angående åtgärdsprogram har dock pekat på att dessa program inte upprättas för alla i behov av särskilt stöd. En annan aspekt på definitionsproblematiken är att behovet av stöd är bundet till en viss kontext och uppstår under särskilda förhållanden. En elev kan anses vara i behov av särskilt stöd i ett visst sammanhang, men behöver inte vara det i andra sammanhang (se t.ex. Asp-Onsjö, 2006). Svårigheterna som uppstår i skolan kan således vara av tillfällig art och övergående och skolmiljön kan både bidra till och förebygga att svårigheter uppstår. Utifrån detta resonemang kan man konstatera att vissa elever kan vara i behov av särskilt stöd under en eller flera perioder, medan andra mer eller mindre är i permanent behov av stöd under hela sin skoltid (se t.ex. Löfqvist, 1999).

I denna avhandling används benämningen ”elever i behov av särskilt stöd” för att omfatta alla elever som har någon form av stödinsatser i skolan, även innefattande funktionshindrade elever. Motivet för detta är den ibland oklara gränsdragningen mellan funktionshinder och mer allmänna skolsvårigheter i skolan<sup>9</sup>. Oavsett om man talar i termer av funktionshinder eller allmänna orsaker till skolsvårigheter är den gemensamma nämnaren att det finns ett behov av särskilt stöd i vissa situationer, eller under vissa förhållanden i skolan<sup>10</sup>.

### **Skolans dokumentation angående elevers utveckling respektive skolsvårigheter**

Efter att ett mål- och resultatbaserat system inom skolan infördes har krav på dokumentering av elevernas utveckling i förhållande till fastställda kunskapsmål allt mer betonats i skolans verksamhet på den lokala nivån. Skollagen talar i allmänna ordalag om en skola för alla, medan mer preciserade riktlinjer finns i grundskoleförordningen. Sedan 1995 har grundskolan enligt

---

<sup>9</sup> Jag avser här t.ex. gränsdragningen mellan diagnosen dyslexi och allmänna läs- och skrivsvårigheter där diagnosen i princip avgör om det är ett funktionshinder (vilket ofta medför vissa välfärdsstatliga insatser och rättigheter) eller om det rör sig om rent allmänna läs- och skrivsvårigheter som betraktas som en avvikelse som ligger inom gränsen för vad som betraktas som ”normalvariation”.

<sup>10</sup> Begreppet ”elever i behov av särskilt stöd” indikerar att skolsvårigheterna är kontextbundna och uppstår i ett möte mellan individen och omgivningen, i motsats till äldre formuleringar såsom ”elever med svårigheter/behov av särskilt stöd” vilka indikerar att svårigheterna relateras till individen. I detta avseende kan avhandlingens artiklars användning av det engelska begreppet ”pupils *with* special educational needs” framstå som något paradoxalt då detta begrepp enligt ovanstående beskrivning relaterar behoven/skolsvårigheterna till individen, d.v.s. det är individen som *har* ett behov av specialpedagogiska insatser. Anledningen till att detta begrepp dock valdes var p.g.a. av det är ett välkänt internationellt begrepp och ett begrepp som används i många internationella tidskrifter.



grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) haft en skyldighet att upprätta ett åtgärdsprogram för alla elever i behov av särskilt stöd. Upprättandet av en sådan plan skall ske i nära samverkan mellan skolan, eleven och föräldrarna, vilket innebär att föräldrar både kan initiera och delta i upprättandet av åtgärdsprogrammen (SOU 1998:66; Skolverket, 2001). Betoningen på samverkan kan ses som en intention att stärka elevers och föräldrars delaktighet (se t.ex. Asp-Onsjö, 2006). År 2001 kom även denna skyldighet att upprätta åtgärdsprogram att utvidgas till att omfatta alla skolformer inklusive fristående skolor, men med undantag för förskoleklassen och vuxenutbildningen (SFS 2000:1108).

För att en utvärdering av åtgärderna skall kunna ske skall ett åtgärdsprogram, enligt Skolöverstyrelsens allmänna råd från 1987, innehålla information om: elevens skolsituation och prestationer, klassen och undervisningen samt mål och strategier (Skolöverstyrelsen 1987). I senare publicerade råd från Skolverket rekommenderas även att kartläggningen av elevens situation bör göras på såväl individ- grupp- som organisationsnivå, d.v.s. kartläggningen bör inte enbart ske på individnivå utan även innefatta en analys av undervisningen och den omgivande miljön (Skolverket, 2001). Dessa råd kan ses mot bakgrund av den nationella kvalitetsgranskning som Skolverket genomförde 1998, där det visade sig att det dominerande sättet att förklara elevers svårigheter var att se det som brister hos individen. I mindre utsträckning kontextualiserades svårigheterna till omgivningen (Skolverket, 1999).

De rättsliga regleringarna av åtgärdsprogram har på senare år skärpts i alla skolformsförordningarna för att stärka elevers rättigheter och ytterligare tydliggöra rektors utredningsansvar. Sedan 2006 innebär detta mer specifikt att rektor har ett ansvar för att en pedagogisk utredning görs av elevens behov av särskilt stöd om det framkommit att eleven kan vara i behov av särskilda stödåtgärder (SFS 2006:205). Om en sådan utredning visar att eleven behöver särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram upprättas, baserat på den nämnda pedagogiska utredningen.

Skolverket gav år 2008 ut en ny skrift angående råd och riktlinjer för hur skolans författningar kan tillämpas i arbetet med åtgärdsprogram (Skolverket, 2008). Här preciseras att åtgärdsprogrammets syfte är att säkerställa att en elevs behov av särskilt stöd tillgodoses. I de allmänna råden och kommenterarna påtalas även, i likhet med den tidigare skriften från 2001, att skolans arbetssätt och arbetsformer påverkar elevers situation och att det därför är viktigt att skolan utgår från ett synsätt där man ser att skolmiljön som eleven ingår i har betydelse för deras behov av särskilt stöd (Skolverket, 2008). Skälen som angavs för att ge ut skriften var dels att Skolverket ansåg

att skolorna visat sig ha problem med att genomföra de utredningar som ska ligga till grund för åtgärdsprogrammen, dels att programmen i för hög utsträckning utgår från att eleven är bärare av problemen som man önskar åtgärda.

I samband med denna allmänna presentation av åtgärdsprogrammen är det även på sin plats att nämna ett annat dokument som upprättas inom skolan; den individuella utvecklingsplanen. Sedan den 1 januari 2006 skall *alla* elever i grundskolan ha en individuell utvecklingsplan (IUP). Bakgrunden till införandet av den individuella utvecklingsplanen var att många elever lämnade grundskolan utan fullständiga betyg i vissa ämnen, något som diskuterades i en skrivelse från utbildningsdepartementet redan 2001 (Ds 2001:19). Syftet med utvecklingsplanen var att den skulle ”utgöra ett aktivt verktyg i elevens lärandeprocess” (Skolverket, 2005: 13). Planen skulle dokumentera mål och insatser för elevens utveckling i syfte att nå de övergripande målen i läroplanerna och kursplanerna. I likhet med åtgärdsprogrammen ska de individuella utvecklingsplanerna därför innehålla både kortsiktiga och långsiktiga mål. Vidare syftar planen till att stärka elevens och föräldrarnas delaktighet i den individuella planeringen och främja en dialog mellan skola och eleven/föräldrarna (Skolverket, 2005).

Viktigt att notera är dock att den individuella utvecklingsplanen inte är tänkt att ersätta åtgärdsprogrammet, utan att det rör sig om två separata dokument enligt de nationella riktlinjerna. En elev i behov av särskilt stöd skall således både ha ett åtgärdsprogram och en individuell utvecklingsplan, medan de elever som inte definieras som att ha skolsvårigheter enbart har en individuell utvecklingsplan. Åtgärdsprogrammen kan upprättas när som helst under skolarbetet, medan den individuella utvecklingsplanen upprättas i anslutning till utvecklingssamtalet. I den här avhandlingen ligger dock åtgärdsprogrammen i fokus då dessa är direkt relaterade till elever i behov av särskilt stöd.

### **Vad innebär särskild stödundervisning och särskilt stöd i skolan?**

Då en stor del av fokus i avhandlingen ligger på skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd är det på sin plats med ett klagörande av vad skolans styrdokument säger rörande dessa stödinsatser, vad de innebär, samt vilka de riktar sig till. Skollagen (SFS 1985:1100) säger inte så mycket om själva innebörden och utformningen av stödåtgärder, utan fastslår enbart att hänsyn skall tas till dessa elever och att ”särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet” (4 kapitlet. 1 §). Skollagen slår således fast att särskilt stöd är en rättighet om svårigheter finns i skolarbetet. Däremot nämns inte vad det särskilda stödet mer konkret innebär eller hur det ska

utformas, samt vilka elever det rör sig om. Någon egentlig precisering av målgruppen för stödåtgärderna görs inte.

Grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) är dock tydligare. Där framgår bl.a. att det är skolans rektor som fattar beslut om särskilt stöd efter att behoven har utretts och om behoven anses tillräckligt stora för att motivera stödinsatser. De särskilda stödinsatserna beskrivs under fyra rubriker; studiehandledning på modersmålet, stödundervisning, särskild undervisning, samt anpassad studiegång (kapitel 5, 1-10 §). I den vidare presentationen kommer dock fokus att ligga på stödundervisning, vilket antagligen är den vanligaste formen av stödinsatser som praktiseras i skolan. Enligt grundskoleförordningen (kapitel 5, 4§) framgår att elever skall ges stödundervisning om de riskerar att inte uppnå de fastställda målen i slutet av det femte och nionde skolåret, eller om behov av särskilt stöd föreligger av andra skäl (SFS 1994:1194). Som synes förefaller måluppfyllelsen av de fastställda kunskapsmålen i kärnämnen vara en central riktningangivare för om behov av stödundervisning föreligger, men samtidigt slås fast att även andra skäl kan föreligga vilket öppnar upp för ett större tolkningsutrymme.

I den efterföljande paragrafen (5§) sägs vidare att ”särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser”. Emellertid ges dock ingen förtydligande information angående vilka elever som är i behov av specialpedagogiska insatser och om dessa elever skiljer sig i något avseende från elever i behov av stödundervisning<sup>11</sup>. Vidare rekommenderas att stödet i första hand skall ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör, vilket stämmer överens med det inkluderingsbegrepp som beskrivits ovan. Likväl lämnar även denna paragraf ett tolkningsutrymme genom att hänvisa till att särskilda skäl kan legitimera att undervisningen ges i en särskild undervisningsgrupp, vilket medger att skolan kan tillämpa mer segregerade arbetsformer och sårlosningar. Någon förklaring av vad sådana skäl kan bestå i ges inte heller i förordningen.

Det kan således konstateras att skollagen och grundskoleförordningen, två centrala styrdokument inom området, är förhållandevis vaga vad gäller definitionen av vilka elever som bör ges stödundervisning samt vad som definieras som sådana behov. Detta innebär således att ett tolkningsarbete av förordningstexterna behöver utföras på lokal nivå angående vilka elever som är berättigade till särskild stödundervisning. Man behöver precisera vilka behov som anses som ”särskilda behov” på den enskilda skolan. En sådan precisering eller gränsdragning blir även beroende av vilka ekonomiska re-

---

<sup>11</sup> För en vidare diskussion angående de något otydliga formuleringarna i grundskoleförordningen angående stödundervisning, se exempelvis Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007, s. 12 ff.

surser som kan avsättas för detta ändamål vid den enskilda skolan, något som sannolikt bidrar till att vissa behov och svårigheter prioriteras före andra. Det kan också uppstå skillnader mellan olika skolor i dessa avseenden. Utöver dessa två styrdokument finns även den tidigare nämnda Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) som anger riktlinjer för stödundervisningen. Kommunerna har således en relativt stor frihet att utforma sin verksamhet i förhållande till de nationella riktlinjerna vad gäller formen och innehållet på stödinsatserna. Frihetsgraden begränsas dock något genom en regelbunden tillsyn och kvalitetsgranskning av skolverksamheten som Statens skolinspektion ansvarar för<sup>12</sup>. Emellertid är denna tillsyn främst relaterad till hur kommuner och enskilda skolor förhåller sig till bindande föreskrifter såsom skollagen och grundskoleförordningen etc., och kvalitetsgranskningen är främst relaterad till undervisningens ändamålsenlighet och kvalitet i förhållande till elevernas kunskapsresultat. I mindre utsträckning granskas formen för undervisning och stödåtgärder för elever i behov av särskilt stöd. Då inkluderande riktlinjer för stödåtgärdernas utformning är tämligen vaga och öppna för tolkning innebär detta även att praktiserandet av segregrande stödåtgärder i skolan i princip inte heller innebär att man bryter mot några nationella policydirektiv, utan enbart mot skolans ideologiska mål.

### **Summering av kapitlet**

Avsikten med detta kapitel var att ge en kort introduktion till avhandlingens problemområde samt presentera avhandlingens övergripande syfte och frågeställningar. En beskrivning har även gjorts av den skol- och handikappolitiska utvecklingen under senare decennier och de ideologiska målsättningar som i mångt och mycket har kommit att prägla denna utveckling. Begrepp som normalisering, integrering och på senare tid inkludering har haft en viktig roll som ideologiska mål och riktlinjer för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd och strävan efter att uppnå en skola för alla. En paradox i sammanhanget är dock att inkluderingsideologin är desto mindre utläsbar i lagar och förordningar, något som gör att denna ideologi främst återfinns på det retoriska planet. De förändringar som har skett inom utbildningssektorn under 1980- och 1990-talet genom en förändrad statlig styrning har även inneburit stora förändringar i den kommunala verksamheten genom ett ökat lokalt ansvar för utformningen av skolans verksamhet. Detta har bland annat medfört att frågan om vilka elever som definieras som elever i

---

<sup>12</sup> Tidigare ansvarade Skolverket för att utbildningsinspektioner gjordes varje år men från och med den 1 oktober 2008 inrättades en ny myndighet, Statens skolinspektion, som övertog detta ansvar.

behov särskilt stöd i mångt och mycket kommit att överlämnas till den enskilda skolan och dess lärare, vilket även gäller för hur särskild stödundervisning och särskilda stödinsatser skall utformas. Med anledning av den allt större lokala friheten som decentraliseringen har inneburit kan de ökade kraven på dokumentation i form av bl.a. åtgärdsprogram ses som en tydligare statlig reglering på individnivå av att elevers behov av särskilt stöd identifieras, utreds och tillgodoses.

I det nästföljande kapitlet redogörs för avhandlingens teoretiska utgångspunkter relaterat till elever i behov av särskilt stöd och hur avhandlingen positionerar sig inom forskningsfältet.

## Kapitel 2. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter i form av olika perspektiv som relaterar till elever i behov av särskilt stöd och skolans insatser för denna elevgrupp. Avsikten med kapitlet är att dels ge en bakgrund till forskningsfältet, dels positionera detta arbete i förhållande till forskningsfältet. Tidigare forskning kommer dock enbart sporadiskt att presenteras då de olika delstudierna mer utförligt ger en sådan presentation.

I föregående kapitel framgick tydligt att specialpedagogik har en framträdande roll i avhandlingen då den studerade målgruppen och skolans hantering av elevers olikheter främst tillskrivs denna disciplin och verksamhet. Detta gör att teoretiska perspektiv från detta område ansetts som fruktbara då mycket av forskningen om elever i behov av särskilt stöd och skolans stödinsatser av naturliga skäl har studerats av specialpedagoger. Emellertid har frågor som rör elever i behov av särskilt stöd och specialpedagogisk verksamhet även varit föremål för studier av forskare inom discipliner såsom sociologi, socialt arbete, handikappforskning (disability studies), statsvetenskap etc. Dessa discipliner har exempelvis studerat elever i behov av särskilt stöd som ett samhälleligt fenomen och fokuserat på vilken funktion specialpedagogisk verksamhet fyller inom skolan och samhället. Sådana studier har således tenderat att studera elever i behov av särskilt stöd i en bredare samhällelig kontext. Med anledning av detta har teoretiska perspektiv från handikappforskningen (disability studies) också ansetts som fruktbara för att besvara avhandlingens syfte och frågeställningar. Detta fält kan betraktas som relativt nytt och inrymmer ett flertal olika discipliner och studier av funktionshinder på såväl samhällsnivå som organisations-, grupp- och individnivå (Lindqvist, 2007).

Som kommer att framgå av den vidare presentationen av teoretiska perspektiv på skolsvårigheter och funktionshinder finns även klara överlappningar mellan perspektiven från dessa två forskningsfält. Representanter för handikappforskning har exempelvis varit tongivande inom det internationella specialpedagogiska fältet sedan 1980-talet genom kritiska studier av specialpedagogikens funktion inom skolan, och vilka effekter detta har för elever i behov av särskilt stöd (se t.ex. Oliver, 1988). Denna forskning har dock inte främst tagit fasta på själva pedagogiken, utan snarare debatterat frågor om inkluderingspolicy utifrån ett bredare samhälleligt fokus (se t.ex. Clough, 2000). Att målgruppen för stödåtgärder i skolan till stor del utgörs av funktionshindrade elever har också gjort det naturligt att många handikappforskare har studerat dessa frågor. Istället för att separera dessa områden anser jag tvärtom att områdena kan korsbefrukta varandra med teorier. Som nämnts

ovan är dock en sådan integrering av teorier förvisso inget nytt inom det specialpedagogiska forskningsfältet, men den har kritiserats under senare år i och med specialpedagogikens ökade fokusering på en egen specialpedagogisk teoriutveckling (se t.ex. Clark, Dyson & Millward, 1998; Haug & Tøssebro, 1998). Denna kritik har förekommit både internationellt som nationellt. Däremot går det att skönja en tydligare integrering av samhällsvetenskapliga teorier i den internationella forskningen, där exempelvis många specialpedagogiska tidskrifters ämnesklassificeringar är relativt breda<sup>13</sup>. Även inom det allt bredare internationella fältet ”inkluderande undervisning” (inclusive education) förefaller den samhällsligt inriktade handikappforskningen vara tämligen väl integrerad. I en internationell jämförelse har dock den svenska specialpedagogiska forskningen varit mer renodlad, eftersom forskningen ofta utförts av forskare med förankring inom specialpedagogiken och pedagogiken.

Med anledning av ovanstående diskussion placerar sig denna avhandling främst inom den samhällsligt inriktade handikappforskningen då avhandlingen studerar frågor kring normalitet/avvikelse i förhållande till elever i behov av särskilt stöd och skolans insatser utifrån ett bredare samhällsligt perspektiv. Jag ser dock ingen anledning till att separera områdena utan betraktar dem snarare som att de kan befrukta varandra teoretiskt och begreppsligt och därigenom bidra till en ökad förståelse av frågor som rör elever i behov av särskilt stöd och skolans stödinsatser.

## Teoretiska perspektiv på skolsvårigheter och skolans stödinsatser

Som nämndes inledningsvis inrymmer forskningsområdet angående elever i behov av särskilt stöd ett brett spektrum av studier från ett flertal discipliner. I det följande kommer en indelning att göras av tre urskiljbara och relativt etablerade forskningsperspektiv hämtade främst från den samhällsligt inriktade handikappforskningen och specialpedagogisk forskning. Det bör dock poängteras att den forskning som insorteras under de tre övergripande forskningsperspektiven skiljer sig åt i vissa avseenden. Utgångspunkten för presentationen har emellertid varit att fokusera på likheterna snarare än skillnaderna. Efter denna genomgång av perspektiven följer en redogörelse för hur avhandlingen förhåller sig till dessa perspektiv och hur de använts i studier-na.

---

<sup>13</sup> Utöver pedagogik och specialpedagogik nämns oftast även utbildningssociologi och i vissa fall disability studies.

### **Det individuella (medicinska) perspektivet**

Inom såväl handikapp- som specialpedagogisk forskning finns sedan länge ett individuellt perspektiv på funktionshinder och elevers skolsvårigheter, vilket präglat de välfärdsstatliga insatsernas utformning, inte minst specialundervisning i skolan. Inom det specialpedagogiska forskningsområdet har exempelvis forskare använt sig av benämningar såsom ett funktionalistiskt (Skrtic, 1991,1995), essentialistiskt (Riddell, 1996), kompensatoriskt (Haug, 1998), medicinskt-psykologiskt (Clark, Dyson & Millward, 1998; Skidmore, 1996, 2004), och kategoriskt perspektiv (Emanuelsson et al 2001) för att beteckna ett sådant traditionellt perspektiv på elevers svårigheter (se även Nilholm, 2006c). Den gemensamma nämnaren för dessa olika varianter är att de avser en kunskapsbas som har sina rötter i psykologi och medicin och som i huvudsak härleder skolsvårigheter till brister hos individen. Individen kategoriseras eller diagnostiseras och skolans stödinsatser, i form av specialundervisning, ses som en kompensation i syfte att ”normalisera” individen. Distinktionen mellan normalitet och avvikelser blir således central i de ovan presenterade perspektiven genom att åtgärderna ofta implicerar tillrättalagd undervisning eller annan särbehandling.

Ett liknande perspektiv återfinns även inom handikappforskningen benämnt som den individuella eller medicinska modellen (se t.ex. Oliver, 1990). En sådan modell ser sjukdomar och funktionsnedsättningar som upphovet till funktionshindret och de rekommenderade åtgärderna består vanligtvis i någon form av terapeutisk intervention eller specialistinsats. Inom skolan återfinns ofta en sådan individualisering av problem både i undervisningen, i arbetet med att kategorisera och bedöma elever, samt hos professionella experter såsom lärare, läkare och skolpsykologer (Oliver, 1988, s. 19 ff.). Detta synsätt har kritiserats inom handikappforskning då man menar att den individuella modellen tillmäter professionella (ofta medicinska experter) ett oproportionerligt stort inflytande över funktionshindrades liv (se t.ex. Abberley, 1996; Hales 1996; Oliver, 1990, 1996). I anslutning till detta har det ibland talats om en medikalisering av personliga eller sociala problem, eftersom en medicinsk diagnos ofta finns med i bilden.

Medikalisering som begrepp innebär att problem som tidigare betraktades som allmänmänskliga får en medicinsk tolkning genom att medicinska diagnoser etableras (Lindqvist, 1997). Att allt fler problem tenderar att tolkas i medicinska termer och att vi fäster allt större tilltro till den medicinska professionen har beskrivits som en utveckling mot ”a medicalization of life” (Illich, 1995). En central aspekt av medikalisering är att den utgör ett redskap för social kontroll (Illich, 1995, Zola, 1975). I konkurrens med andra problemuppfattningar får den medicinska tolkningen ofta bifall, eftersom



den vanligtvis anses mer objektiv. Freidson (1988) menar också att den medicinska professionens monopol på sjukdomsbegreppet har fått långtgående sociala konsekvenser. Läkaren har alltmer fått till uppgift att dra gränsen mellan vad som är normalt (frisk) och vad som är sjukt (avvikande).

”It is part of being a profession to be given the official power to define and therefore create the shape of problematic segments of social behaviour: the judge determines what is legal and who is guilty, the priest what is holy and who is profane, the physician what is normal and who is sick.” (Freidson, 1988, s. 206)

Utifrån en sådan definitionsmyndighet över distinktionen sjuk-frisk får läkaren rollen att vara den ”grindvakt” som avgör vem som tilldelas ”sjukrollen” (Parsons, 1964), med de rättigheter och skyldigheter som denna roll medför. De rättigheter sjukrollen inrymmer är dels en befrielse från kravet att prestera i enlighet med normala sociala roller, dels att individen inte hålls personligt ansvarig för sin belägenhet. Skyldigheten består enligt Parsons (1964) i att individen måste vilja tillfriskna och underkasta sig den medicinska auktoritetens råd angående behandling. Parsons sjukrollbegrepp kan ses som en konsekvens av medikalisering.

Conrad & Schneider (1992) har använt sig av bl.a. detta begrepp för att belysa vad de benämner som en ”ljus” respektive ”mörk” sida av medikalisering. Den ljusa sidan relaterar till de positiva och fördelaktiga aspekterna som en medikalisering kan medföra för individer. Genom att problemet ses som ett medicinskt problem kan detta innebära att individen behandlas mer humant än vad annars vore fallet; individen befrias från skam och skuld känslor eftersom det finns en medicinsk förklaring till de aktuella problemen. Till den ljusa sidan hör också en ökad tilltro till behandling för att lösa problemet, vilket ger en sådan tolkning prestige. Medicinsk social kontroll kan många gånger också uppfattas som mer effektiv (Conrad & Schneider, 1992, s. 246 ff). Den mörka sidan är däremot kopplad till negativa konsekvenser av medikalisering. Dessa aspekter innefattar att sociala faktorer antas ha mindre betydelse som orsaker till problemet, vilket innebär en individualisering av sociala problem. Individen blir bärare av problemet och mindre vikt fästs vid orsaker som kan relateras till en organisatorisk och politisk nivå. En annan relevant aspekt i sammanhanget är att medikalisering innebär en ökad (medicinsk) expertkontroll och bidrar till en uppfattning om medicinen som neutral ur moralisk synvinkel.

Relaterat till utbildning har medikalisering i den svenska debatten främst diskuterats i anslutning till koncentrations- och aktivitetsstörningar (ADHD och DAMP), samt i viss mån till läs- och skrivsvårigheter (dyslexi)<sup>14</sup>. Solvang (2007) har exempelvis utifrån Conrad & Schneiders distinktion mellan den ljusa och mörka sidan av medikalisering studerat hur dyslexi diagnostiserats i Skandinavien. De positiva sociala effekter som en dyslexidiagnos kunde medföra var att individen inte upplevde sig stigmatiserad, resurser kunde lättare allokeras till stödinsatser inom skolan om det fanns en diagnos, och den sociala kontrollen antog en mer humanitär karaktär. De negativa sidorna av diagnosen tolkades som att sociala faktorer inverkan, t.ex. skolans organisation, hemmiljön etc. tillskrevs mindre betydelse. Diagnosen kunde medföra att det ställdes lägre förväntningar på eleven om det fanns en diagnos (Solvang, 2007).

Även om inte alla de svårigheter som elever kan tänkas uppleva i skolan kan relateras till en medikaliseringsprocess så återfinns många av de negativa innebörderna av medikalisering inom vad som ovan har benämnts som ett individuellt/medicinskt perspektiv på elevers skolsvårigheter. Ett av de mest centrala argumenten mot medikalisering är att när ett problem har definierats som medicinskt så tillmäts mindre eller ingen vikt vid att söka efter sociala orsaksfaktorer till elevers svårigheter. Kritiken mot medikalisering, vilket främst har kommit från sociologer, består således i att problem som kan anses vara kollektiva sociala problem individualiseras och hänskjuts till läkarvetenskapens domän (Conrad, 1992). Emellertid kan ett sådant individuellt synsätt anses tilltalande genom att problem förklaras i biologiska termer i stället för att ansvaret för och orsakerna till problemen förläggs till sociala aktörer, som exempelvis lärare och föräldrar (Solvang, 1998). Detta innebär exempelvis att man fokuserar mindre på bristande pedagogik och brister i skolans organisation.

Även om det inom svensk specialpedagogisk forskning inte har talats om en medicinsk modell i samma utsträckning som inom internationell forskning, så finns många likheter med de perspektiv som presenterades inledningsvis. Den gemensamma nämnaren är således att man tar sin utgångspunkt i individen för att förklara skolsvårigheter. Att det individuella perspektivet fortfarande har stor relevans inom det specialpedagogiska forskningsområdet bekräftas bland annat av den genomgång som Emanuelsson, Persson och Rosenqvist gjorde av forskning inom detta område (2001). Av denna genomgång drog man slutsatsen att ett traditionellt kategoriskt per-

---

<sup>14</sup> I viss mån går det även att relatera detta till dyskalkyli vilket är kopplat till matematiksvårigheter. För en diskussion om detta något tvetydiga begrepp och hur det främst tolkats i form av neurologiska orsaker, se t.ex. Sjöberg, 2006.

spektiv fortfarande dominerade, även om ett mer samhälleligt (relationellt) perspektiv vunnit mark under senare år. Även de tidigare läroplanerna vittnar om att ett sådant individuellt perspektiv haft en stark ställning inom skolan, genom att dessa ofta gav uttryck för att elever som ansågs ha skolsvårigheter borde anpassas till studieplanen istället för det omvända.

### **Det strukturella/materiella perspektivet**

Detta övergripande perspektiv relaterar främst till en sociologisk kunskapsbas där fokus ligger på strukturella och materiella villkor. Inom både handikapp- och specialpedagogisk forskning förekommer en rad perspektiv som kan insorteras under detta paraply. I mångt och mycket tillkom sådana perspektiv som en kritik av det individuella perspektivet som hade dominerat inom de båda forskningsområdena. Ett till den medicinska modellen motsatt perspektiv är den sociala modellen för handikapp (the social model of disability) som utvecklades under 1980-talet inom handikapprörelsen i Storbritannien<sup>15</sup>. Förespråkarna för en sådan modell ser funktionshinder och elevers behov av stödinsatser som en produkt av brister i samhället, d.v.s. det är samhällets organisation som skapar ”handikapp” genom att olika miljöer har gjorts otillgängliga för funktionshindrade. Till skillnad från det individuella perspektivet, som inriktar sig på individen, fokuserar denna modell istället på den sociala omgivningen och de barriärer som icke-funktionshindrade har rest mer eller mindre oavsiktligt. Relaterat till elever i behov av särskilt stöd kan sådana barriärer bestå av segregerade lösningar inom utbildningsväsendet och arbetsmarknaden, otillgängliga byggnader och dåligt anpassade skol- och undervisningsmiljöer (Barton & Armstrong, 2001). Lösningen består i att förändra samhällets utformning och organisation och skapa ett samhälle fritt från dessa barriärer. För att undanröja eller minska funktionshinder krävs politiska lösningar, som även inbegriper barriärer inom skolan.

Inom forskning som rör elever i behov av särskilt stöd har den ovanstående modellen främst varit tongivande inom internationell forskning, särskilt inom amerikansk och brittisk forskning. Ett exempel på hur den sociala modellen har kommit att tillämpas på utbildningsområdet är det relativt nyetablerade fältet ”Disability studies in Education” (DSE)<sup>16</sup>. Detta fält har utvecklats under det senaste decenniet inom främst en amerikansk och anglosaxisk kontext. Även om den sociala modellen tidigare har applicerats på utbildning och elever i behov av särskilt stöd så utgör detta forskningsfält ett

---

<sup>15</sup> För en mer genomgående historisk bakgrund, se Oliver, 1990.

<sup>16</sup> För en närmare introduktion av detta fält, se temanumret i tidskriften ”International Journal of Inclusive Education”, vol. 12, No. 5-6. 2008.

tydligt exempel på hur man försökt överföra denna modell mer uttryckligen till det specialpedagogiska området:

“The mission of the disability Studies in Education SIG<sup>17</sup> is to promote understandings of disability from a social model perspective drawing on social, cultural, historical, discursive, philosophical, literary, aesthetic, artistic, and other traditions to challenge medical, scientific, and psychological models of disability as they relate to education” (Connor, Gabel, Gallagher & Morton, 2008, s. 447).

Utgångspunkten inom fältet är således att utmana det medicinska och psykologiska perspektivet som har dominerat inom skolan och som präglat specialpedagogiken. Detta innebär exempelvis i praktiken att skapa och bibehålla en inkluderande och tillgänglig skola (Connor et al, 2008).

Inom det specialpedagogiska området förekommer även där olika perspektiv som till skillnad mot det individuella/medicinska perspektivet istället utgår ifrån ett mer strukturalistiskt perspektiv. I motsats till det individuella perspektivet fokuseras här istället på exempelvis skolans organisation och professionella grupperns egenintressen i den specialpedagogiska verksamheten. En gemensam utgångspunkt för sådana olika perspektiv är att man ser elevers behov av stödinsatser som ett resultat av sociala processer och således som en social produkt (Dyson & Millward, 1998). Sådan forskning brukar vanligtvis hänföras till ett kritiskt perspektiv inom det specialpedagogiska området (se t.ex. Nilholm, 2003). Som namnet på perspektivet antyder, kritiseras själva utbildningssystemet och den specialpedagogiska verksamhetens funktion inom skolan.

I likhet med den sociala modellens tankegångar har exempelvis ett radikalt strukturalistiskt sociologiskt perspektiv tillämpats inom forskning om elever i behov av särskilt stöd (Skidmore, 1996). Det perspektivet tar fasta på att samhället präglas av fundamentala sociala, politiska och ekonomiska konflikter, vilka även går att spåra i den specialpedagogiska verksamheten (Tomlinson, 1982, 1995). Perspektivet lämpar sig för en makroanalys av förhållandet mellan specialpedagogik, andra delar av utbildningssystemet och övriga samhällsinstitutioner, men även för analyser av hur olika professionella yrkesgrupper legitimerar sin praktik. I likhet med den sociala modellen för funktionshinder menar man att elever i behov av särskilt stöd blir systematisk missgynnade och marginaliserade genom sociala och socioeko-

---

<sup>17</sup> SIG = Special interest group

nomiska processer (Dyson & Millward, 1998). Därmed är det av största vikt att flytta fokus från individuella behov till sociala faktorer, däribland de pedagogiska, politiska och ekonomiska funktioner som specialpedagogiken fyller (Tomlinson, 1985).

Under senare år har även ett organisatoriskt paradig (Skidmore, 1996) varit tongivande inom den specialpedagogiska forskningen. Inom ett sådant perspektiv fokuseras skolans organisation och/eller hela utbildningssystemet och man ser elevers skolsvårigheter och specialpedagogik som ett resultat av en bristande organisatorisk anpassning. Med detta menas att det är skolans organisation som genererar svårigheter och specialpedagogiska åtgärder ses som ett sätt att hantera sådana svårigheter. Specialpedagogiken liksom elevers behov av stödinsatser ses således inom detta perspektiv som skapat av skolan (Skrtic, 1995). Skrtic (1991, 1995) menar att skolans struktur påminner om en maskinbyråkrati genom att det övriga samhället förväntar sig att skolan ska vara en formell och rationell. Mot detta ställs dock det faktum att skolans interna dynamik följer en professionell logik. Men även om båda de här två organisationsformerna går att skönja i den praktiska verksamheten, blir det den formella och rationella logiken som tar överhanden. Risken med detta är, enligt Skrtic (1995), att lärare och andra professionella grupper inom skolan får mindre möjlighet att använda sin expertkunskap till elevers specifika behov. Med anledning av detta förespråkar han istället en s.k. ”ad-hocracy configuration”, vilket innebär en dynamisk organisation baserad på innovation och problemlösning. Då specialpedagogiken vidare betraktas som starkt förankrad inom en funktionalistisk kunskapstradition är Skrtic’s lösning att dekonstruera och rekonstruera denna verksamhet.

Ett annat perspektiv som kan hänföras till det organisatoriska paradigmet och som knyter an till vad som presenterats ovan är vad som benämns som ”school improvement strategies”. Perspektivet betonar vikten av en systematisk organisation som syftar till att utveckla en mångfasetterad skola, d.v.s. att skapa förutsättningar för att kunna ge en kvalitativ utbildning anpassad efter elevers olikheter (Hopkins, Ainscow & West, 1994). Jämfört med ovan presenterade perspektiv kan detta perspektiv vidare sägas vara mer empiriskt förankrat (Dyson & Millward, 2000). Stor vikt tillskrivs den unika kontext som skolan utgör och vid att interaktionen sker mellan aktörer inom skolan. För att skolor ska kunna främja lärandet hos alla elever krävs det vidare att lärare blir ”reflekterande praktiker” genom att utvärdera och förbättra sin egen praktik genom att vara mottagliga för feedback från elever (Ainscow, 1988). Den huvudsakliga utgångspunkten blir således att förstå skolans organisation från ”insidan” och att som forskare arbeta *med* snarare än *i* skolor genom exempelvis aktionsforskning (Hopkins et al, 1998). Karaktäristisk för

perspektivet är att skolans traditionella och svårförändrade organisationsform inte förmår att hantera mångfalden av elever med skiftande förutsättningar (Dyson & Millward, 2000).

De olika perspektiven som har presenterats har även kritiserats på en del punkter, varav några bör nämnas. En svaghet med den sociala modellen för funktionshinder är att den enbart fokuserar på den sociala omgivningen, d.v.s. individens funktionsnedsättningar ses inte som centrala. Skolsvårigheter på grund av funktionsnedsättningar förklaras främst som orsakade av barriärer i samhället och brister i skolans organisation. Därav följer lösningen att svårigheterna kan elimineras genom att förändra det omgivande samhället som personen vistas i och inte individen. En annan svaghet med modellen kan också sägas vara att den överskattar vad som kan åstadkommas genom enbart samhälleliga förändringar för funktionshindrade (se t.ex. Tøssebro, 2004), samt att modellen inte har utvecklats eller reviderats under de senaste trettio åren. Som en följd av detta menar exempelvis Shakespeare (2006) att den sociala modellen har blivit inaktuell genom grundarnas ovilja att revidera modellen utifrån kritik och förändrade förhållanden. Jag delar denna kritik men menar i likhet med Sauer (2004) att den sociala modellen dock tjänar som ett bra verktyg i analyser av hur funktionshinder och hur villkoren för elever i behov av särskilt stöd ser ut och produceras i skolan.

I likhet med den sociala modellen tenderar organisationsperspektivet att enbart betrakta elevers skolsvårigheter som ett resultat av brister inom skolan och inte tillskriva individen någon större betydelse (se t.ex. Clark, Dyson, Millward & Skidmore, 1995). En annan svaghet med perspektivet är att det sällan ger några konkreta exempel på hur förändringarna eller ”dekonstruktionen” av skolans organisation skall gå till. Skarp kritik har även riktats mot den adhokratiska skolan som Skrtic föreslår som organisationsform, där två aspekter har lyfts fram av Dyson & Millward (2000, s. 27 ff.). Den första punkten berör relationen mellan analys och empiriska undersökningar och att argumenten för denna organisationsform snarare är förankrade i kunskapsteori än i empiriska undersökningar av skolor. Den andra punkten relaterar till vad som framstår som något av en paradox i hans arbete enligt Dyson & Millward (2000). Med paradoxen avses frågan hur skolan och personalen som är fångade i den funktionalistiska kunskapstraditionen skall kunna reorganisera sig som adhokratiska? Jag instämmer i kritiken mot den bristande empiriska förankringen och vagheten i hur förändringarna skall gå till enligt Skrtic. Likväl anser jag att den adhokratiska skolan erbjuder en intressant teoretisk ansats för att förstå skolan som organisation och hur den kan utvecklas, men som dock behöver empirisk verifiering.

### **Det socialkonstruktivistiska perspektivet**

Inom såväl handikappforskning som den specialpedagogiska forskningen är ett ofta använt perspektiv det socialkonstruktivistiska. Detta perspektiv bygger på att den sociala verkligheten och sociala fenomen är konstruerade, något som sker i interaktion mellan människor när de skall förstå och begripliggöra verkligheten. Ett sätt att begripliggöra verkligheten är att använda sig av kategorier vilka inte nödvändigtvis behöver relatera till verkliga, objektiva ting (Burr, 2003). Utifrån ett sådant perspektiv betraktas skolsvårigheter som ett fenomen som har en betydelsefull social dimension genom att de inte tillkommer oberoende av den sociala kontexten. Det är således i samspelet med den sociala kontexten som elevers svårigheter i skolan upplevs och tilldelas en mening, enligt ett sådant synsätt. Närmare bestämt kan man beskriva det som att det är i samspelet med andra i en ”förhandling” om sociala roller, självbild och identitet, som elevers svårigheter eller funktionshinder får sin innebörd. Våra föreställningar om exempelvis vad som är normalt och vad som är avvikande kan vidare sägas vara influerade av det sammanhang vi lever i och de normer, värderingar och kulturella synsätt som råder i samhället. Det är dock viktigt att påpeka att sådana värderingar är relativa och varierar från tid till annan, vilket gör att elevers skolsvårigheter kan tolkas och förstås olika under olika perioder men även i olika kulturer.

Utifrån ett sådant perspektiv blir således funktionshinder eller skolsvårigheter definierade och konstruerade genom den sociala mening som tillskrivs en sådan kategori, något som görs utifrån tolkningar av sådana avvikelser enligt etablerade sociala värderingar och föreställningar (Söder, 1989). Men att bli definierad och kategoriserad har även implikationer för individens identitet. Nedvärderande och stigmatiserande attityder och reaktioner i omgivningen är viktiga inslag i detta perspektiv, liksom hur individen svarar upp mot att bli kategoriserad och reagerar på den sociala meningen som tillskrivits individen av andra. Exempel på detta kan vara att individen blir marginaliserad och stigmatiserad. Vidare kan den sociala mening som tillskrivs en viss kategori, i det här fallet elever i behov av särskilt stöd i skolan, bli en självuppfyllande profetia för den som blir kategoriserad. Individen försöker identifiera sig med och leva upp till den tillskrivna sociala innebörden av denna kategori (se t.ex. Goffman, 1973; Scheff, 2007).

Ett perspektiv inom det specialpedagogiska området som har haft stort genomslag i Sverige och som kan knytas till ett konstruktivistiskt perspektiv är det relationella perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 2003b). Utifrån ett sådant perspektiv på specialpedagogisk verksamhet och elevers svårigheter fokuseras samspelet och interaktionen mellan olika aktörer. Till skillnad från det kategoriska perspektivet där svårigheter

relateras främst till individen betonas samspel mellan individen och omgivningen och svårigheterna ses som sociala konstruktioner. Ett exempel på en sådan syn utgör enligt författarna att man talar om elever *i* svårigheter snarare än elever *med* svårigheter (Emanuelsson et al, 2001). Utifrån ett sådant perspektiv betonas även att tidsaspekten blir viktig då arbetet med att utforma den specialpedagogiska verksamheten enligt ett sådant synsätt kräver stora och långsiktiga förändringar.

Det bör dock påpekas att många av de perspektiv som presenterades under det strukturella/materiella perspektivet även tenderar att betrakta funktionshinder och elevers svårigheter som resultat av sociala processer och således som en konstruktion. Det som istället har presenterats under denna rubrik knyter mer an till en konstruktion på individnivå och hur detta även påverkar individen som definieras som avvikande. Skillnaden mellan de båda ovanstående perspektiven kan enkelt uttryckt sägas vara att det strukturella/materiella i huvudsak ser samhället och organisationer som att de producerar funktionshinder och skolsvårigheter, medan det socialkonstruktivistiska perspektivet fokuserar förhandlingar mellan aktörer och de kulturella föreställningar om funktionshinder och skolsvårigheter som finns vid en given tidpunkt. För att använda en distinktion gjord av Burr (2003) så kan de båda perspektiven sägas utgöra exempel på vad hon kallar konstruktionism<sup>18</sup> på både en mikro- och en makronivå, där den första nivån fokuserar på en interaktionsnivå och den senare på materiella och sociala strukturer, sociala relationer, eller institutionaliserade praktiker.

### **”Behov av särskilt stöd” som en balansakt mellan olika förhållanden**

Att bli definierad och kategoriserad som funktionshindrad eller som elev i behov av särskilt stöd innebär som har redogjorts för ovan att individen måste förhålla sig till denna kategorisering på olika sätt. Solvang (2000a) pekar på det faktum att funktionshindrade personer måste förhålla sig till både avvikelser (funktionshindret) och vad som uppfattas och betraktas som normalt beroende på olika situationer individen befinner sig i. I vissa situationer behöver funktionshindret, som en välfärdsstatlig administrativ kategori, lyftas fram och betonas för att resurser skall kunna genereras, medan i andra situationer så får funktionshindret en undanskymd roll och istället strävar individen efter att framställa sig och ”passera” som normal (se t.ex. Goff-

---

<sup>18</sup> Burr menar att begreppen ”konstruktivism” och ”konstruktionism” ofta används synonymt bland forskare. Det förstnämnda kan dock ibland förväxlas med Piagets konstruktivistiska teori. Jag kommer dock att använda mig av begreppet socialkonstruktivism i avhandlingen för att inte skapa otydlighet i min relation till det perspektiv som presenteras här.



man, 1968; 58). Solvang (2000a) benämner detta som en balansakt mellan normalitet och avvikelse som funktionshindrade har att förhålla sig till. På ett liknande sätt, menar jag, kan ”elever i behov av särskilt stöd” betraktas som en välfärdstatlig kategori som elever behöver inordna sig i för att kunna ta del av stödinsatser i skolan. Som tidigare har redogjorts för behöver skolans personal identifiera tecken på skolsvårigheter för elever, vilket medför att en pedagogisk utredning görs för att säkerställa om särskilda behov av stödinsatser föreligger. Utifrån ovanstående resonemang kan man tänka sig att elever i behov av särskilt stöd kan ställas inför liknande situationer, där de särskilda behoven måste framhävas, medan de i andra situationer istället eftersträvar att presentera sig själva som ”normala”.

Att förhålla sig till dikotomin avvikelse/normalitet utgör dock enbart en av tre diskurser som Solvang (2000b) menar att funktionshindrade måste förhålla sig till. De andra två diskurserna som Solvang lyfter fram är jämlikhets/ojämlikhetsdiskursen samt vi/de-diskursen. Jämlikhets/ojämlikhetsdiskursen är en materialistisk och ekonomisk diskurs och handlar om välfärdstatliga resurser. Enkelt uttryckt innebär detta att för att en funktionshindrad person skall kunna ta del av samhällslivet och få sina behov tillgodosedda behövs ekonomiska resurser för att kunna möjliggöra detta. För att kunna ta del av dessa resurser behöver den funktionshindrade anta rollen som klient i välfärdsstaten (Solvang, 2000b). Den tredje diskursen (vi/de) handlar till sist om relationen mellan personer med funktionshinder och personer utan funktionshinder. Denna diskurs handlar om identitet och innebär att funktionshindret utgör en grund för identifikation och gemenskap. Med detta menas att till skillnad från att undvika stigmat och försöka ”passera” som normal så kan istället vissa grupper sträva efter att förstärka det som utgör ett stigma för dem (Solvang, 2000b); det avvikande blir istället något som förenar och något att hylla. Vad som är gemensamt för de tre diskurserna är att de alla på olika sätt berör normalitetsbegreppet och Solvang menar att alla tre behöver beaktas för att försöka förstå funktionshinder som en social kategori (2000b; 16).

Denna balansakt har inte varit vägledande i de olika delstudierna men kommer att knytas an till i avhandlingens slutdiskussion. Även om inte alla diskurserna kan tänkas ha samma relevans för elever i behov av särskilt stöd som för funktionshindrade, så erbjuder de ändå ett intressant analytiskt verktyg för att förstå vad kategorin ”elev i behov av särskilt stöd” eller ”funktionshinder” kan tänkas innebära för individen.

### **Positionering och användning av perspektiven**

Som nämndes inledningsvis i detta kapitel har avsikten varit att presentera övergripande teoretiska perspektiv på skolsvårigheter och funktionshinder, samt skolans stödinsatser. Perspektiven bör dock inte betraktas som ömsesidigt uteslutande eftersom de överlappar varandra.

Kunskapsteoretiskt intar avhandlingen en socialkonstruktivistisk ansats. Att en sådan ansats tillämpas innebär att definitioner inom skolan och skolpolitiken av ”elever i behov av särskilt stöd” inte relaterar till något som objektivt väntar på att ”avtäckas” i skolan. Istället betraktas de som ett resultat av hur människor väljer att definiera och konstruera fenomenet i syfte att försöka förstå och göra verkligheten begriplig. Definitionsprocesser och kategoriseringar av elever i behov av särskilt stöd ses därför som produkter av sociala processer och något som ges en specifik social betydelse i interaktionen mellan människor. Utifrån detta följer att den sociala mening som tillskrivs en sådan kategori inrymmer föreställningar om vad skolsvårigheter innebär och får följder för organiseringen och förmedlingen av stödåtgärder. Vidare kan en sådan mening även få konsekvenser för elevens självbild och identitet, beroende på hur eleven identifierar sig med den sociala innebörden av kategorin ”elever i behov av särskilt stöd”.

Med anledning av den kunskapsteoretiska ansatsen följer även att arbetet inplaceras i det socialkonstruktivistiska perspektivet på skolsvårigheter och stödinsatser som har presenterats. Emellertid tjänar alla tre övergripande perspektiven som presenterats som ett teoretiskt ramverk i avhandlingen angående hur elevers skolsvårigheter och skolans insatser kan förstås och används på olika sätt för att tolka det empiriska materialet. Det individuella perspektivet utgör främst en motpol till de två övriga perspektiven som istället för individuella orsaker till svårigheterna tar fasta på omgivningens betydelse. Perspektiven har i olika grad varit vägledande i analysen av det empiriska materialet. I delstudien om åtgärdsprogram används det individuella och det strukturella/materiella perspektivet som verktyg för att koda och analysera åtgärdsprogrammen i syfte att se vilket perspektiv som kommer till uttryck i programmens problem- och åtgärdsbeskrivningar. Vidare används det organisatoriska perspektivet som en jämförande tolkningsram för vår modell angående skolans identifieringsprocess som utvecklas i delstudie 3. På ett liknande sätt används även medikaliseringsperspektivet i delstudie 4 för att jämföra och tolka elevers upplevelser av att ha en medicinsk diagnos i skolan.

Distinktionen mellan ett individuellt och relationellt perspektiv utgör vidare en genomgående röd tråd i avhandlingen för att åskådliggöra vilket

synsätt på skolsvårigheter och stödinsatser som kommer till uttryck i det empiriska materialet.

## Kapitel 3. Metodologiska överväganden och det empiriska materialet

Här avser jag redovisa dels det datamaterial som har studerats i form av åtgärdsprogram, intervjuer med skolpersonal, elever och föräldrar, samt skriftligt material i form av skolpolitiska dokument, dels hur jag har praktiskt gått tillväga för att analysera materialet. Inledningsvis beskrivs de initiala kontakter som togs med fältet i syfte att presentera vårt projekt och knyta kontakter med skolor som valdes ut för våra förestående studier. I anslutning till detta förs även ett resonemang om frågor som rör forskarens närhet och distans till fältet och studieobjekten. Därefter sker en presentation av datainsamlingen och tillvägagångssätt vid analysen av de olika empiriska materialen som delstudierna i avhandlingen är baserade på. I samband med redogörelsen för analysprocessen beskrivs även de forskningsmetoder som har använts vid analysen av det empiriska materialet: innehållsanalys (content analysis), grounded theory, samt en policyanalys utifrån en diskursanalytisk begreppsram. Kapitlet avslutas med en metoddiskussion, samt hur arbetet har förhållit sig till etiska riktlinjer och forskningsprinciper.

### Att närma sig fältet och förankra projektet i den aktuella kommunen

I initieringsfasen av projektet togs kontakter med för- och grundskoleförvaltningen i den aktuella kommunen varvid det tilltänkta projektet presenterades. Inledningsvis hade personal från denna förvaltning en viktig roll som kontaktpersoner gentemot skolorna. Dessvärre avtog kontakten efter cirka ett år i och med att de involverade personerna slutade eller gick vidare till nya uppdrag inom kommunen och nya personer tillkom. Jag bedömer dock ändå det korta samarbete som fanns som väldigt givande då vi fick tillfälle att presentera vårt projekt, få synpunkter, samt knyta kontakter med skolfolk inom den aktuella kommunen.

En första kontakt togs med de skolor som vi hade valt ut för vår studie under senhösten 2002. Mer konkret innebar det att vi besökte var och en av de tre skolorna och hade ett möte med rektorn/rektorererna där vi presenterade vår tilltänkta studie och hörde oss för om skolan var intresserad av att medverka i studien. Det första mötet berörde främst frågan om att få ta del av skolans åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd i årskurserna 3, 6 och 9. Utöver presentationen av vårt projekt gav även rektorerna oss en bild av hur många elever med åtgärdsprogram det rörde sig om i de aktuella årskurserna samt rent generellt på de aktuella skolorna. Mötena med rektorerna

på de tre skolorna föll väl ut och delstudien angående åtgärdsprogrammen planerades att starta under våren 2003.

### **Närhet och distans till fältet och studieobjektet**

Ahnlund (2008) för ett resonemang om vikten av forskarens närhet och distans i förhållande till studieobjektet. En central fråga i sammanhanget är hur väl förtrogen man är med fältet som man ämnar beträda samt den verksamhet som man ämnar studera. Då projektet innebar att jag beträdde ett område som jag själv inte verkat inom (förutom som elev) innebar det att jag inte hade så mycket att jämföra mina intryck med förutom min egen skolgång. I mitt fall präglades processen att tillträda fältet snarare av att göra det obekanta välbekant (Ely, 1993). Väsentligt i sammanhanget är dock att man bör vara medveten om att man likväl bär med sig vissa föreställningar, förväntningar och bilder av fältet trots att man inte arbetat inom fältet. Att jag inte var särskilt förtrogen med fältet och inte hade några större erfarenheter av hur arbetet gick till på skolorna försökte jag därför kompensera på andra sätt. Exempelvis gav de inledande mötena med rektorerna på skolorna mig en överblick av hur verksamheterna såg ut och hur arbetet var upplagt, något som även fördjupades i de efterföljande intervjuerna. Intervjuerna med rektorerna behandlade mestadels organisatoriska frågor och arbetsformer, något som jag menar gav mig en större förståelse av hur arbetet bedrevs på skolorna och som också var värdefullt inför intervjuerna med övrig skolpersonal.

En fördel med att inte vara särskilt förtrogen med fältet är att man kan inta ett mer distanserat förhållningssätt till det som studeras. En nackdel med att inte vara förtrogen med eller välkänd inom fältet kan däremot vara att man som forskare har en begränsad tillgång till material och att personalen är mer distanserad och inte har samma öppna förhållningssätt mot forskaren. Utifrån mina egna erfarenheter av kontakterna med skolorna anser jag att själva kontakterna med skolan möjligtvis skulle ha underlättats av att ha varit verksam inom fältet och igenkänd av personalen. Detta då ett ganska omfattande arbete fick läggas ner på att etablera kontakt med skolorna i form av telefonkontakter, brev och påminnelser. Med anledning av det arbetet kom även insamlingen av åtgärdsprogrammen och genomförandet av intervjuer med skolpersonalen, samt eleverna och föräldrarna, delvis att försenas. Att ha varit välkänd bland personalen och på fältet skulle möjligtvis kunna underlättat datainsamlingen på den punkten. Emellertid bedömer jag att min bristande förtrogenhet med fältet och verksamheterna istället bidrog till en potentiellt större öppenhet och nyfikenhet när jag närmade mig området utifrån ett distanserat förhållningssätt.

En annan viktig aspekt av närhet och distans i förhållande till mitt arbete relateras till kontakterna med intervjupersonerna, d.v.s. skolpersonalen, eleverna och föräldrarna vid intervjutillfällena. Under ett intervjutillfälle är det naturligtvis svårt att distansera sig från intervjupersonen, särskilt om intervjun har karaktären av ett samtal och inte är hårt strukturerad. Snarare anser jag det som viktigt att man som forskare deltar i samtalet och gör intervjutillfället till en gemensam arena. Att skapa en närhet till intervjupersonerna bidrar sannolikt till att man erhåller en ökad förståelse för intervjupersonernas erfarenheter vilket även kan underlätta analys- och tolkningsarbetet. I detta avseende erbjöd intervjuerna med eleverna och föräldrarna en större möjlighet till närhet genom att intervjuerna gjordes i deras hem och ofta resulterade i att samtalet fortsatte efter intervjun hade avslutats. Den delen av samtalet spelades dock inte in och har inte heller utgjort någon del i det empiriska materialet. Däremot innebar ofta dessa samtal att jag fick en större förståelse för intervjupersonernas erfarenheter. Intervjuerna med skolpersonalen innebar även de en del sådana samtal, men oftast fanns ingen tid kvar efter att intervjuerna var färdiga i och med att de gjordes på arbetsplatsen. Det bör dock påpekas att det här inte innebar att jag tog någon/några intervjupersoners perspektiv jämfört med andra som intervjuades.

### **Urval av skolor**

Det empiriska materialet som är relaterat till en lokal praktisk nivå har samlats in i en medelstor kommun i norra Sverige. Valet av grundskolor inom denna kommun kan främst beskrivas som ett strategiskt urval (se t.ex. Trost, 2005) av tre skolor med syftet att spegla olika socioekonomiska familjeförhållanden och olika "skolkulturer" inom en och samma kommun. Avsikten var att välja skolor utifrån ett antal kriterier såsom olika elevunderlag, resurstilldelning, olika sätt att hantera resurserna på, samt skolor belägna inom olika typ av bostadsområden. Utifrån kriterierna valdes tre grundskolor ut för vår studie, varav en skola var belägen centralt och de andra en bit ifrån själva stadskärnan. Det bör dock tilläggas att då studien genomfördes i en mellanstor kommun så var utbudet av grundskolor också relativt begränsat. Den så kallade innerstadsskolan (refereras till som skola A) i vår undersökning var den skola som volymmässigt var störst med ca 750 elever fördelade över årskurserna 1-9. De andra två skolorna (B och C) hade 548 respektive 486 elever fördelade över årskurserna 1-9 vid initieringsfasen av vårt projekt (2003). Resursfördelningen till skolorna var även den något olikartad och byggde på ett fördelningssystem med en basresurs till alla skolor, samt en viktad resurs baserad på ett sociokulturellt index och en särskild behovsrelaterad tilldelning för elever i behov av särskilt stöd.

Av integritetsskäl namnges varken kommunen eller de enskilda skolorna och beskrivningen av skolorna görs också översiktligt (främst i delstudierna). Urval och avgränsningar relaterade till materialet som de olika delstudierna är baserade på presenteras vidare i anslutningen till redogörelsen för de olika empiriska materialen.

## Tillvägagångssätt inför och praktiskt genomförande av studierna

### **Skolpolitiska dokument**

Det empiriska material som rör den nationella policynivån består av skolpolitiska dokument i form av regeringspropositioner och offentliga utredningar och sträcker sig över en 20-årsperiod (1989-2008). Dokumenten valdes specifikt utifrån vad som ansågs vara relevant för specialpedagogik, elever i behov av särskilt stöd och skolans stödinsatser för denna grupp av elever. Av de fem dokument som valdes ut var fyra av dem regeringspropositioner och en av dem en SOU-utredning. Avgränsningen av dokumenten till just denna period gjordes utifrån olika aspekter. För det första ansåg vi att fem dokument var rimligt för att kunna erhålla en bra överblick av materialet, d.v.s. ytterligare material ansågs bli alldeles för stort att hantera. Utöver detta ansåg vi under urvalsfasen att dessa dokument var mest väsentliga i förhållande till våra frågeställningar. Slutligen valde vi att fokusera på de dokument som tillkom i samband med den decentraliseringspolitik som påbörjades under slutet på 1980-talet och senare dokument som i mångt och mycket präglades av denna utveckling.

### **Åtgärdsprogrammen**

I det första mötet med rektor/rektorer på de tre grundskolorna diskuterades hur vi skulle avgränsa vårt urval av insamlingen av åtgärdsprogram från skolorna då hela skolans samlade volym av åtgärdsprogram ansågs vara för stort att hantera inom ramen för vår planerade studie. Vi valde därför att begränsa vårt urval av åtgärdsprogram till årskurs 3, 6 och 9 på de tre skolorna vilket rörde sig om cirka 25 klasser och cirka 750 elever. Urvalet av dessa specifika årskurser baserades främst på att de utgör så kallade övergångsklasser enligt det gamla systemet med indelning i låg-, mellan och högstadium. Dessa årskurser utgör sista steget inom varje nivå. Vår tanke var att förekomsten av åtgärdsprogram var större inom just dessa årskurser eftersom lärarna antas ha bättre kännedom om elevernas skolsvårigheter i slutet av varje stadium och att dessa svårigheter ligger till grund för att åtgärdsprogram upprättats.

Ett informationsbrev om vår undersökning samt en förfrågan om samtycke att ta del av elevens åtgärdsprogram skickades ut till alla föräldrar och elever i de utvalda årskurserna under mars månad 2003. I samband med detta skickades även ett informationsbrev om undersökningen till rektorerna på varje skola och till skolans övriga personal. Vårt syfte med detta var dels att informera om den påbörjade insamlingen av åtgärdsprogrammen, dels informera om att vi var intresserade att i ett senare skede genomföra intervjuer med både lärare, elever, och föräldrar, för att få en mer nyanserad bild av hur arbetet med stöd till elever i behov av särskilt stöd gick till på skolorna. På grund av låg svarsfrekvens skickades ett andra brev ut, men denna gång enbart till de föräldrar vars barn hade ett åtgärdsprogram. Svarsfrekvensen blev dock även denna gång låg, möjligen beroende på att sommarlovet och semestertider närmade sig.

Under hösten 2003 följdes brevutskicken upp med telefonsamtal till föräldrar vars barn hade åtgärdsprogram enligt den information vi fått från skolorna. Resultatet blev att vi erhöll samtycke till att ta del av åtgärdsprogram för ytterligare 44 barn från de tre grundskolorna. Detta innebar att av 113 tillgängliga åtgärdsprogram fick vi föräldrars och elevers medgivande att ta del av sammanlagt 80 åtgärdsprogram.

Kopior på åtgärdsprogrammen samlades in löpande från skolorna allteftersom vi fick föräldrarnas medgivande att ta del av programmen. Emellertid fanns svårigheter att få in kopiorna från skolorna. Detta trots att ett flertal påminnelsebrev skickades till rektorerna vid respektive skola. Vid slutdatum för datainsamlingen hade 29 åtgärdsprogram inte inkommit, vilket innebar att materialet bestod av totalt 51 åtgärdsprogram (24 pojkar och 27 flickor). En följd av bortfallet var en ojämn fördelning mellan årskurserna; 24 respektive 23 program från årskurs 3 och 9, men endast 4 program som representerade elever i årskurs 6.

### **Intervjuer med skolpersonal**

En förfrågan angående medverkan i form av intervjuer skickades ut till de tre grundskolornas rektorer i mars 2005. Intervjuerna med två av skolornas rektorer genomfördes under maj och juni månad 2005. Den tredje skolan valde dock att avbryta sin medverkan i projektet inför denna delstudie<sup>19</sup>. Efter att intervjuerna med rektorerna på de två skolorna hade genomförts avtalades att de i sin tur skulle presentera vår förfrågan för skolpersonalen på skolan. I denna fas var vi främst intresserade av att genomföra intervjuer med lärare

---

<sup>19</sup> Skolan ifråga var den som volymmässigt var minst i vår undersökning (skola C). Denna skola deltog således enbart i studien om åtgärdsprogram. Se vidare under rubriken etiska överväganden för en diskussion om detta.



och specialpedagoger då vi bedömde att dessa personalkategorier var de som arbetade ”närmast” elever i behov av särskilt stöd och således antogs ha en väsentlig roll i att identifiera elevers svårigheter i undervisningen. För att kunna få en överblick över hela grundskolan avsåg vi även att genomföra intervjuer med personal som arbetade med elever i årskurs 1-6 samt årskurs 7-9. Rektorerna lämnade förslag på skolpersonal som vi kunde intervjuas på de båda skolorna. I flertalet fall ordnade även rektorerna tid och plats för intervjuerna, förutom i några enstaka fall då jag fick namn på potentiella informanter vilka jag sedan kontaktade för att bestämma datum och tid för intervjuerna. Intervjuerna med lärare och specialpedagoger<sup>20</sup> på de två skolorna genomfördes under tidsperioden november 2005 till februari 2006.

Vid varje intervjutillfälle användes en intervjuguide med gemensamma frågeområden men som delvis skilde sig åt beroende på vilken personalkategori som intervjuades. Exempelvis innehöll intervjuguiden som användes vid intervjuerna med rektorerna fler frågor om organisationen och verksamheten för elever i behov av särskilt stöd på skolan, medan frågorna till lärarna och specialpedagogerna var mera fokuserade på det praktiska arbetet med eleverna. Intervjuguiderna var tematiska och behandlade frågor rörande skolans organisation och arbetsmetoder, hur elever i behov av särskilt stöd identifierades, samarbetet mellan föräldrar och skolpersonalen, hur stödåtgärder utformades samt medicinska och psykologiska utredningar etc. Rektorerna intervjuades enskilt medan lärare och specialpedagoger intervjuades i par. I det senare fallet antog intervjun ofta mera formen av ett samtal, dels mellan mig och informanterna men även informanterna emellan, även om designen på frågorna var semistrukturerade.

Utifrån den information vi fick genom intervjuerna med skolpersonalen valde vi även att genomföra intervjuer med skolsköterskor samt skolpsykologer knutna till skolorna. De hade en viktig roll i elevarbetet, särskilt vad gäller behov av psykologisk och medicinsk karaktär. Jag tog själv kontakt med skolsköterskorna och skolpsykologerna varefter intervjuerna genomfördes under perioden februari till september under 2006. Det bör även tilläggas att vi hade för avsikt att genomföra intervjuer med skolornas kuratorer, vilket dock visade sig svårt att genomföra. På den ena skolan var kuratorn sjukskriven och på den andra skolan hade en vikarie precis tillträtt tjänsten och ansåg sig inte vara tillräckligt insatt i arbetet för att vilja ställa upp på en intervju.

Alla intervjuer spelades in på bandspelare/mini-disc och tog mellan 45 och 90 minuter att genomföra. Vidare genomfördes alla intervjuerna av

---

<sup>20</sup> Varav två stycken informanter var speciallärare, d.v.s. som hade läst den gamla utbildningen innan 1990, samt en s.k. resurspedagog.

praktiska skäl på intervjupersonernas arbetsplatser. En annan viktig aspekt i sammanhanget var att få träffa informanterna i deras "naturliga" miljö. Sammanlagt intervjuades 24 personer från olika personalkategorier. Alla intervjuer utfördes av undertecknad (JI) utom vid ett par intervjutillfällen<sup>21</sup>.

Slutligen bör även tilläggas att genomförandet av intervjuerna med de olika kategorierna av skolpersonal tog cirka ett år att genomföra, vilket kan synas som en lång tid för att genomföra 24 intervjuer. Bidragande orsaker till detta var främst svårigheter att få "tillgång till fältet", d.v.s. att få tag i lärare och annan skolpersonal samt få dem att avsätta tid för en intervju.

### **Intervjuer med elever och föräldrar**

I samband med de ovan nämnda intervjuerna med skolpersonalen diskuterades även möjligheten att komma i kontakt med föräldrar och elever för att få höra deras upplevelser av erhållna stödåtgärder i skolan. Vad gäller urvalet av elever och föräldrar bestämde vi oss för att försöka komma i kontakt med elever med följande svårigheter: läs- och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter, samt koncentrationssvårigheter och/eller utåtagerande beteende. Den främsta anledningen var att dessa svårigheter hade visat sig relativt vanliga i problembeskrivningar i de åtgärdsprogram som vi tidigare samlat in från skolorna. En annan anledning var att vi antog att de olika stödåtgärder som erbjöds från skolan varierade beroende på elevens svårigheter. Planen var att försöka genomföra intervjuer med minst fyra elever och deras föräldrar från varje skola med en jämn fördelning mellan pojkar och flickor. Vi avgränsade intervjuerna till elever som gick på högstadiet utifrån en bedömning att dessa elever, p.g.a. av deras ålder, förhoppningsvis skulle kunna ge mer fylliga beskrivningar och reflektera över sina upplevelser av skolans stödåtgärder.

Att komma i kontakt med elever och föräldrar med erfarenheter av skolans stödåtgärder visade sig dock vara något problematiskt. En fråga som diskuterades till en början var om specialpedagoger eller klasslärare som har en god kontakt med eleverna och deras föräldrar skulle kunna vidarebefordra en förfrågan från oss om medverkan i vår planerade studie. Det kunde dock finnas en risk att skolpersonalen skulle välja informanter som de visste var positivt inställda till skolans åtgärder. Denna farhåga delades av skolornas rektorer. Istället beslutades att försöka använda skolornas hemsidor på Internet som ett medium att presentera projektet och komma i kontakt med elever och föräldrar<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> En av mina handledare (RL) medverkade under två av de inledande intervjuerna.

<sup>22</sup> Båda skolorna framhöll att mycket av deras information till föräldrar och elever lades ut på hemsidan vilket gjorde det till ett välbesökt forum.

I mitten på september lade webbansvariga på skolorna ut vår förfrågan på respektive skolas hemsida om att vi ville få kontakt med elever som hade eller tidigare hade fått stödåtgärder i skolan och intervjua dem och deras föräldrar. I anslutning till en kort presentation av projektet fanns ett webbformulär där eleven/föräldrarna kunde anmäla sitt intresse att delta i projektet. Intresseanmälningarna skickades sedan direkt till en angiven E-postadress (JI:s). Dessvärre visade sig detta tillvägagångssätt inte framgångsrikt då det enbart kom in fyra intresseanmälningar under den månad som texten låg uppe på hemsidan. Detta ledde till att vi tog kontakt med skolorna igen för att diskutera alternativa tillvägagångssätt. Intervjuer genomfördes dock med dem som hade anmält sitt intresse via skolornas hemsidor.

Efter samtal med rektorerna på skolan beslutades en alternativ strategi där specialpedagogerna skulle få ett uppdrag att välja ut ett antal elever med de svårigheter som tidigare hade presenterats (se ovan). Specialpedagogerna fick instruktioner att ta fram en avkodad lista med elever. Med avkodad avsågs att namn och personuppgifter skulle tas bort och att listan enbart skulle innehålla information om kön, årskurs samt vilka svårigheter eleven hade. Utifrån denna lista valdes ett antal elever ut på måfå och specialpedagogerna skickade sedan via brev en förfrågan angående medverkan i vår studie. Grundtanken bakom tillvägagångssättet var att vi som forskare inte kände till vilka breven gick ut till utan enbart fick vetskap om de elever och föräldrar som anmälde sitt intresse via en svarstalong som medföljde brevet. Anledningen till att breven skickades ut från skolorna var också att markera att skolan var införstådd med att studien gjordes, samt att det framgick i brevet att inga personuppgifter hade lämnats ut till oss i forskargruppen. Resultatet av dessa mer riktade förfrågningar gav oss ytterligare fem elever och föräldrar att intervjua.

Sammanlagt genomfördes intervjuer med åtta elever och med någon eller båda av dessa elevers föräldrar. En ytterligare intervju genomfördes med en förälder som dock inte inkluderades i själva studien då det visade sig att barnet inte hade erhållit några stödåtgärder i skolan. Av dessa åtta elever var två från skola A medan sex var från skola B. Sju av eleverna visade sig ha medicinska diagnoser, varav fem hade diagnosen dyslexi och två hade diagnosen ADHD.

Även vid intervjuerna med eleverna och föräldrarna användes en tematisk intervjuguide som täckte teman såsom upplevelser av stödåtgärder, diagnosen, elevens skolhistorik gällande svårigheter i skolarbetet, samt samarbetet mellan föräldrarna och skolan. Samtliga intervjuer genomfördes i informan-

ternas egna hem<sup>23</sup> och både eleven och förälder/föräldrarna deltog samtidigt i intervjun. Intervjuerna startade med frågor främst till eleven rörande hans/hennes upplevelser av stödåtgärderna som skolan satt in, medan förälderns/föräldrarnas upplevelser av stödåtgärderna och hur de fungerade ställdes i ett senare skede av intervjun. Syftet var att fokusera på eleven inledningsvis och göra denne delaktig under intervjun. I merparten av fallen medverkade eleven under hela intervjutillfället, förutom i de två intervjuerna med eleverna som hade diagnosen ADHD där det avtalades innan intervjun att eleven kunde lämna intervjun efter en viss tid. Varje intervju varade mellan 45 och 90 minuter och spelades in på Mini-disc. Alla intervjuerna med eleverna och föräldrarna utfördes av undertecknad (JI).

### **Bearbetning av intervjumaterialet**

Alla intervjuer transkriberades allteftersom intervjuerna genomfördes. Då intervjumaterialet var relativt omfattande och därmed innebar en relativt stor arbetsbörda transkriberades inte alla intervjuer i nära anslutning till själva intervjutillfället. Detta innebar dock inget större problem då fördelen med att själv ansvara för transkriberingen av intervjuerna är att man återupplever intervjusituationen. Att transkribera intervjuerna utgör således en del av analysarbetet eftersom man tvingas reflektera över innebörden i materialet (se t.ex. Silverman, 1993). Även de stödanteckningar som skrevs under intervjuerna var till hjälp för att återskapa intervjun.

Hur man väljer att transkribera en text är avhängigt av vad som ska analyseras, vilket gör att tillvägagångssättet kan se olika ut beroende på vad man avser studera. Intervjuerna har transkriberats så ordagrant som möjligt för att inte förlora detaljer som kan ha förbisetts vid en första genomlysning av intervjun. Att skriva ut intervjuerna så ordagrant som möjligt har även inneburit att i utskriften uppmärksamma pauser, avbrott och där informanten har funderat en lång tid innan han/hon har svarat på frågan. En sådan transkribering har främst gjorts för att återskapa intervjusituationen och har bidragit till att komma ihåg vad som mer exakt hände under intervjun och sätta in de detaljerna i ett sammanhang. De transkriberade intervjuerna med skolpersonalen gjordes även om till txt-filer och lades in ett dataprogram avsett för kodning och jämförelser mellan texter<sup>24</sup>. Programmet erbjöd även ett bra alternativ att hantera alla intervjuer.

---

<sup>23</sup> Med undantag av intervjun med föräldern vars barn ej hade stödåtgärder i skolan och som sedermera togs bort ur studien. Den intervjun gjordes på universitetet.

<sup>24</sup> Dataprogrammet i fråga heter "Open Code" och finns att tillgå på följande länk: [http://www8.umu.se/phmed/epidemi/forskning/open\\_code.html](http://www8.umu.se/phmed/epidemi/forskning/open_code.html). För en vidare presentation av programmet se Dahlgren, Emmelin & Winkvist, 2004.

## Val av metod och analysprocessen för de olika delstudierna

Här följer en presentation av analysprocessen för de olika empiriska materia- len samt en redogörelse för de analysmetoder som har tillämpats i delstudi- erna. Med anledning av att flera analysmetoder har använts så redogörs för tydlighetens skull var och en av analysmetoderna separat.

### **Policyanalys utifrån en diskursanalytisk begreppsram**

I delstudie 1 valde vi att göra en policyanalys av skolpolitiska dokument utifrån en diskursanalytisk begreppsram. Det diskursanalytiska fältet inrym- mer dock ett flertal olika perspektiv på diskursanalys liksom olika strategier inom varje perspektiv. Den begreppsram som har använts i studien är främst inspirerad av poststrukturalistisk diskursteori. Diskursteorin, sammankopp- las vanligtvis med Laclau & Mouffe (2001), betraktar en diskurs som en fixerad betydelse inom en specifik domän. Det som skiljer detta perspektiv från andra diskursanalytiska perspektiv är att man betraktar alla sociala före- teelser som potentiellt diskursiva och man gör därför ingen skillnad mellan diskursiv och social praktik. Winther-Jørgensen & Philips (2000) liknar dis- kursens innehåll med ett fisknät där alla språkliga tecken som diskursen innehåller ses som knutar vilka anses relaterade till varandra på ett specifikt sätt. En diskurs ses således som en tillfällig sammansättning av tecken som anger betydelsen i varje diskurs på ett bestämt sätt. Men i och med att alla sociala företeelser betraktas som potentiellt diskursiva så kan betydelsen inom diskursen aldrig fixeras helt. Den är alltid öppen för nya meningsbetydelser genom det *diskursiva fältet*. Detta benämns av Laclau & Mouffe som det ”socialas öppenhet” (2001). Med detta följer att all betydelsebildning be- skrivs som en ständig kamp för att fixera betydelsen och det är diskursanaly- sens syfte att kartlägga dessa processer.

Alla tecken som inkluderas i en diskurs ges en specifik betydelse genom *artikulation*, vilket innebär att de sätts i olika relationer till varandra. Vissa av dessa tecken utgör dock s.k. *nodalpunkter*, vilket är privilegierade tecken kring vilka en diskurs organiseras (Laclau & Mouffe, 2001: 112). Dessa nodalpunkter är således centrala för diskursens innehåll men samtidig förhål- landevis öppna för tillskrivning av ny betydelse vilket sker genom *artikule- rande praktiker*. Dessa begrepp utgör därför centrala begrepp inom diskurs- teorins angreppssätt för att kunna förstå hur diskurser förändras och tillskrivs ny betydelse. En ingång till en konkret diskursanalys kan därför vara att fokusera på hur artikulationer ifrågasätter och transformerar en diskurs ge- nom att omdefiniera vissa tecken inom diskursen (Winther-Jørgensen & Philips, 2000).

Då vårt material bestod av skolpolitiska dokument tillkomna på nationell policynivå valde vi att fokusera på den officiella specialpedagogiska diskursen och hur den har artikerats över tid i dokumenten. Som en ingång till en sådan diskursanalys valde vi att betrakta elever i behov av särskilt stöd som en potentiellt viktig nodalpunkt eftersom specialpedagogik enligt officiella riktlinjer i mångt och mycket är organiserad för att möta dessa elevers behov. En viktig utgångspunkt för analysen blev därför att fokusera på artikerande praktiker, d.v.s. hur denna nodalpunkt har artikerats och tillskrivits betydelse i dokumenten. Detta gjordes genom att frågor ställdes till materialet om vilka elever som ansågs tillhöra målgruppen för stödåtgärder, vilken utformning på stödåtgärderna som föreslogs och vilka aktörer som ansågs vara ansvariga för dessa åtgärder. Anledningen till att vi valde att fokusera på dessa frågor var att vi antog att en förändrad konstruktion av målgruppen för stödåtgärderna påverkade de specialpedagogiska insatserna och därmed betydelsen av den specialpedagogiska diskursen.

I syfte att förklara de artikerande praktiker som gick att urskilja i dokumenten användes begreppen *aspect dawning* och *aspect change* (Norval, 2007). Dessa begrepp innebär att ett perspektivskifte äger rum och att ett fenomen betraktas på ett nytt sätt. Ett sådant skifte äger enligt Norval rum när det sker en rubbning eller förskjutning av det sociala (*aspect dawning*), vilket kan resultera i nya sätt att skildra och förstå en viss praktik (*aspect change*). Båda dessa perspektiv användes i vår analys för att försöka påvisa när ändringar inom den specialpedagogiska diskursen sker.

### **Innehållsanalys**

I delstudien om åtgärdsprogram (delstudie 2) valde vi att göra en kvalitativ innehållsanalys (content analysis) av åtgärdsprogrammen. Innehållsanalys som metod användes ursprungligen som ett led i en kvantitativ ansats för att beskriva stora material och används även fortfarande inom exempelvis medieforskning (Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). Företrädare för en sådan kvantitativ ansats menar att själva målet med en sådan analys är att skapa en numeriskt baserad summering av valda delar av medeländen och ser därmed inte en kvalitativ analys som ett alternativ (se t.ex. Neuendorf, 2002). Likväl har dock den kvalitativa ansatsen av innehållsanalys fått ett allt större genomslag och användningsområde, framför allt inom omvårdnadsforskning där fokus ligger på tolkning av olika former av texter. Enligt Patton (1990) inbegriper en kvalitativ innehållsanalys en process att identifiera, koda, samt kategorisera grundläggande mönster eller teman i det empiriska materialet. Kvalitativ innehållsanalys som vetenskaplig metod finns dock i flera olika varianter och kan ha både en induktiv eller deduktiv ansats.

Det bör dock tilläggas att även om en kvalitativ ansats innebär att större fokus ligger på tolkning så påminner ofta tillvägagångssättet vad gäller kodningen av texterna om ett kvantitativt tillvägagångssätt och härstammar från den kvantitativa traditionen av innehållsanalys.

Hsiu-Fang & Shannon (2005) delar in kvalitativa innehållsanalyser i tre olika perspektiv, beroende på vad man ämnar studera i texterna och vilket syfte man har. De tre perspektiven som författarna laborerar med är konventionell innehållsanalys (conventional content analysis), riktad (directed), samt summerande (summative). Med konventionell analys avses en förut-sättningslös kodning av det empiriska materialet. Den präglas av en induktiv ansats, och liknar det analysförfarande som tillämpas inom grounded theory. En sådan innehållsanalys resulterar först och främst i begreppsutveckling och modeller och inte teoriutveckling. Vad gäller den riktade innehållsanalysen så präglas den istället mer av en strukturerad process där den inledande kodningen görs utifrån teorier eller tidigare forskning, varför ansatsen snarare kan betraktas som mer deduktiv. Slutligen så fokuserar den summerande innehållsanalysen på att identifiera och kvantifiera förekomsten av specifika ord eller innehåll i texter i syfte att förstå den kontextuella användningen av dessa ord inom texterna (Hsiu-Fang & Shannon, 2005). Den kvalitativa aspekten av detta perspektiv innebär att i en fördjupad analys fokusera på underliggande meningar av dessa ord eller specifika innehåll.

Åtgärdsprogram som dokument kännetecknas av att de är producerade för ett speciellt syfte och i en specifik kontext. Dokumentet bör således betraktas som format av den politiska kontext det producerats i och av bakomliggande kulturella och ideologiska antaganden (Scott, 1990). Utifrån detta har vi valt att betrakta programmen som en form av kunskapskälla som blottar underliggande intentioner hos den organisation som producerar dem, d.v.s. skolan. Kontextualiseringen av det empiriska materialet är även något som betonas inom den kvalitativa innehållsanalysen och som syftar till att sätta in innehållet i ett sammanhang.

I vår studie av åtgärdsprogrammen användes ett tillvägagångssätt inspirerat av den riktade innehållsanalysen. Inledningsvis skedde en genomläsning av samtliga åtgärdsprogram för att på så sätt få en känsla av hur programmen var strukturerade och uppbyggda och således få en helhetsbild av programmens innehåll (se t.ex. Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). Då vi främst var intresserade av hur man i åtgärdsprogrammen beskrev elevernas svårigheter och vilka åtgärder som vidtogs ledde detta till att vi utvecklade en typologi för klassificering av åtgärdsprogrammen. Typologin, vilken kan ses som ett kodningsschema, konstruerades utifrån två olika perspektiv på elevers svårigheter i skolan inspirerade från specialpedagogisk forskning och

disability studies; ett individuellt respektive organisatoriskt perspektiv. Det individuella perspektivet innebar att elevens skolsvårigheter främst var relaterade till individuella karaktäristika, medan det organisatoriska perspektivet relaterade skolsvårigheter till den sociala kontexten i termer av fysiska eller pedagogiska barriärer i skolmiljön. På samma sätt klassificerades de föreslagna åtgärderna i åtgärdsprogrammen, d.v.s. om de främst fokuserade på åtgärder relaterade till individen eller åtgärder som relaterade till förändringar i skolmiljön. Varje ruta i typologin utgjorde sedermera en idealtyp för vårt arbete med att koda åtgärdsprogrammen. De fyra idealtyperna som vi använde oss av var ”individuella problem: individuella åtgärder”, ”skolproblem: individuella åtgärder”, ”individuella problem: åtgärder relaterade till skolans miljö”, samt ”skolproblem: åtgärder relaterade till skolans miljö”. Vi valde även att dela in varje ruta i typologin efter tre nivåer; låg, mellan och hög grad av perspektivens betoning, i syfte att åskådliggöra hur programmens beskrivningar varierade inom en och samma idealtyp. Kodningen och klassificeringen innebar att vi i ett första steg kodade programmen var för sig utifrån vårt kodningsschema baserat på typologin<sup>25</sup>. Därefter kodade vi programmen gemensamt. Ett sådant tillvägagångssätt beskrivs som ett konsensusförfarande (Patton, 1990; Lundman & Hällgren Graneheim, 2008), vilket innebär en reflektion och diskussion av tolkningen av texterna med syfte att uppnå konsensus och öka trovärdigheten. Då två personer kan ha olika uppfattningar och tolka materialet olika kan ett sådant förfarande bidra med värdefulla insikter angående kodningen och det kan också ses som en form av analytisk triangulering (Patton, 1990).

Analysen av åtgärdsprogrammen innebär att vi tillämpat en analysmetod inspirerat av den *riktade* innehållsanalysen. Detta innebar att vi kodade texterna i åtgärdsprogrammen utifrån existerande teorier och tidigare forskning inom området enligt den ovan beskrivna typologin (se t.ex. Hsiu-Fang & Shannon, 2005; Holdford, 2008). Ansatsen kan därför betraktas som mer deduktiv då teoretiska perspektiv och tidigare forskning använts för att strukturera kodningen och kategoriseringen av åtgärdsprogrammen. Detta perspektiv på innehållsanalys gör att vår studie kan betraktas som ett sätt att jämföra resultat från tidigare forskning om åtgärdsprogram samt ett sätt att diskutera våra resultat utifrån olika teoretiska perspektiv.

### **Grounded theory**

I de två delstudierna som bygger på intervjuer (3 och 4) användes grounded theory som metod. Som nämndes ovan kan vissa tillvägagångssätt av inne-

---

<sup>25</sup> Utfördes av mig och en av mina handledare (RL).



hållsanalys delvis sammanfalla med grounded theory. Grounded theory som metod syftar dock till att generera teorier på empirisk grund, vilket innehållsanalys vanligtvis inte gör. Vad som präglar grounded theory är ambitionen att upptäcka något nytt och att generera begrepp och teorier som kan användas som verktyg för att förstå nya typer av problem (Dahlgren, Emmelin, & Winkvist, 2004). En viktig förutsättning för denna metod är att man går in i sina data tämligen förutsättningslöst och utan att ha några klart formulerade hypoteser. Genom att använda grounded theory kan man på ett systematiskt sätt transformera insamlade data till en mer abstrakt nivå. (Dahlgren et al, 2004))

Forskningsansatsen i studier som använder grounded theory präglas av en mix av både ett induktivt och deduktivt förfarande genom att urvalet, datainsamlingen och tolkningsförfarandet påverkar varandra. Tillvägagångssättet kan beskrivas i sex distinkta steg; datainsamling, dokumentation, öppen kodning, selektiv kodning, teoretisk kodning, samt integrering (se t.ex. Dahlgren et al, 2004; Charmaz, 2006). Det induktiva-deduktiva förfarandet innebär dock att stegen inte behöver följas i tur och ordning utan att de snarare sker i en ömsesidig process, d.v.s. att man pendlar mellan analys och datainsamling. Vad som är ett signum för denna metod är även att konstant jämföra data med data, samt data med kategorier och kärnkategorier (Charmaz, 2003; Hallberg, 2006).

Metoden utvecklades ursprungligen av Glaser & Strauss (1967) utifrån en gemensam tanke om att teorier borde förankras i empiriska data och passa empiriska situationer. Den ursprungliga versionen av metoden kan ses som förankrad inom positivismen medan den senare versionen som utvecklades av Strauss & Corbin (1990) istället utgår ifrån post-positivistiska antaganden om verkligheten. En tredje version av grounded theory har senare utvecklats vilken rört sig bort från positivismen och som istället betonar att grounded theory bör ses som en (social) konstruktion av verkligheten (Charmaz, 2006). Enligt denna version ger analysen således ett tolkande porträtt av den studerade verkligheten och inte en exakt (objektiv) återgivning av den. I de två delstudierna där vi har använt grounded theory som metod är det främst denna konstruktivistiska version av grounded theory som vi har utgått ifrån.

Tillvägagångssättet vid analyserna i de olika delstudierna (3 och 4) utgick från de olika stegen som beskrivits ovan och där vi inledningsvis genomförde en s.k. öppen kodning av intervjuerna. Syftet med denna fas att koda intervjuerna efter olika teman var att organisera det empiriska materialet i form av meningsfulla kategorier som växte fram under genomläsningen av intervjuerna. I delstudie 3 genomfördes den öppna kodningen i dataprogrammet Open Code som är utvecklat för just detta ändamål. Då intervjuerna

terialeet till denna studie även var relativt omfattande så möjliggjorde även programmet att vi fick en bra överblick av materialet. Programmet gjorde det också möjligt att göra sökningar både inom en intervju samt mellan alla intervjuer, vilket användes för att göra jämförelser mellan texterna<sup>26</sup>.

I delstudie 4 genomfördes den öppna kodningen av intervjumaterialet för hand, d.v.s. koderna skrevs i marginalen på de transkriberade intervjuerna. Anledningen till att vi inte använde Open Code för denna uppgift i denna delstudie var att intervjumaterialet inte var lika omfattande (8 intervjuer med elever och deras föräldrar) som det material som delstudie 3 baserades på. Den öppna kodningen innebar även att vi ställde frågor till vårt material som exempelvis: vad är innebörden i intervjuerna och på vilket sätt är svaren relevanta för vår studies syfte? Den öppna kodningen resulterade i ett antal ”spårhundsbegrepp<sup>27</sup>”, vilka användes som utgångspunkter för den vidare analysen av det empiriska materialet. Därefter följde en sammanslagning av de öppna koderna med liknande innehåll, vilket fick utgöra summerande kategorier. Nästa steg bestod av en selektiv kodning av materialet, vilket mer specifikt innebar att studera sambanden mellan de valda kategorierna och deras innehåll. Den selektiva kodningen innebar även en viss omkodning av datamaterialet. I syfte att förfina våra kategorier (i respektive delstudies konceptuella modell), ställdes även teoretiskt relevanta frågor till vårt datamaterial. Slutligen jämfördes kategorierna och modellen med vårt empiriska material med syftet att ”mätta” kategorierna och grupperna. Vi har även tillämpat metoden att göra konstanta jämförelser (se ovan) av data, kategorier och kärnkategorin i varje steg av analysen.

I respektive delstudie identifierades en kärnkategori som relaterade till de övriga kategorierna och dessa kategoriers egenskaper. Den identifierade kärnkategorin är således central och ger uttryck för problemets dimensioner och karaktär (se exempelvis Glaser, 1978<sup>28</sup>; Hallberg, 2006; Starrin et al, 1991).

---

<sup>26</sup> För en vidare presentation av olika former av dataprogram avsedda för kodning och hantering av kvalitativt material, se t.ex. Bruhn & Lindberg, 1996; Dahlgren et al, 2004; Weitzman, 2003

<sup>27</sup> För en vidare diskussion kring spårhundsbegreppet och dess betydelse, se exempelvis Starrin, Larsson, Dahlgren & Styrborn, 1991; Charmaz, 2006.

<sup>28</sup> Glaser (1978, s. 95) listar ett antal kriterier som är vägledande för identifikationen av en kärnkategori. Bl.a. bör den förekomma ofta i data, vara enkel att relatera till andra kategorier, samt att den uttrycker problemets dimensioner.

## Metoddiskussion

En punkt som bör nämnas med anledning av avhandlingens tillämpning av grounded theory berör slutledningslogiken i sådana studier. En viktig fråga som har diskuterats bland företrädare för grounded theory är huruvida en sådan ansats bör betraktas som rent induktiv eller om den bör ha potentialen att bygga broar mellan existerande teorier och upptäckter grundade i data (se t.ex. Dalhgren et al, 2004). Denna fråga berör mer specifikt forskarens öppenhet inför kodningen av det empiriska materialet, d.v.s. att koda materialet utan förbestämda teoretiska koder (Glaser & Strauss, 1967). I denna fråga har dock andra forskare menat att metoden snarare kan ses som en form av abduktion då den innehåller både induktiva och deduktiva element (se t.ex. Dey, 2004). En abduktiv slutledning innebär att teori används tillsammans med observation i syfte att ge en plausibel tolkning av ett fenomen. Det induktiva idealet i kodningsprocessen i grounded theory-studier har även ifrågasatts av Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, vilka menar att: "coding without the guidance of theoretical concepts runs the risk of being short-sighted, shallow and naive" (1997. s. 136).

Utifrån ovanstående kan sägas att vår användning av grounded theory i två av delstudierna hade något olikartade ansatser vilket främst kan beskrivas i termer av en utvecklingsprocess i vår användning av metoden. Mer konkret innebär detta att vi i delstudie 3 prövade att använda oss av metoden utifrån vad som kan benämnas som en abduktiv ansats där teoretiska begrepp tjänade som utgångspunkter för att titta på våra data, d.v.s. som ett sätt att generera idéer i kodningsprocessen men som inte utgjorde automatiska koder för analysen av materialet. Resultaten från den studien kan därmed ses som en produkt av ett möte mellan existerande teori och vårt empiriska material. I delstudie 4 följde vi dock det induktiva idealet i vår kodning av det empiriska materialet och där vår framtagna konceptuella modell sedan jämfördes med tidigare forskning och teorier.

## Etiska överväganden

Avhandlingsprojektet har etikprövats och godkänts av Medicinska fakultetens forskningskommitté vid Umeå universitet<sup>29</sup>. Det påbörjades innan 2004 års lag om etikprövning av forskning trädde i kraft (2003:460).

I mitt arbete har jag tagit fasta på humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådets (HSFR) etiska principer<sup>30</sup> i samhällsvetenskaplig forsk-

---

<sup>29</sup> Diarienummer 02/401, godkänt 2003-02-11

<sup>30</sup> Dokumentet finns tillgängligt för nedladdning via följande länk:  
<http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html>

ning, vilka numera också gäller som Vetenskapsrådets riktlinjer. I syfte att skydda individen ställs fyra allmänna huvudkrav på forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, samt nyttjandekravet. Med informationskravet avses att forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om undersökningens syfte, hur den huvudsakligen genomförs, samt vad undersökningen kan bidra med. I samband med datainsamlingen av både åtgärdsprogrammen och intervjuerna presenterades projektet i enlighet med dessa riktlinjer såväl skriftligt som muntligt. I förhandsinformationen lämnades även uppgifter om projektmedarbetare, institutions-tillhörighet samt kontaktuppgifter om någon ville få ytterligare information om projektet. Utöver detta gavs information om frivilligheten att delta i projektet och att avbryta deltagandet. Frågan om frivillighet aktualiserades exempelvis tydligt i samband med att en av de initialt utvalda skolorna valde att avsluta sin medverkan inför intervjuerna till delstudie 3. Även om vi inte fick något klart besked att man aktivt drog tillbaka sin medverkan tolkade vi den bristande responsen från skolan som att de var ovilliga att medverka i studien. Även om man som forskare har rätt att försöka motivera deltagare att kvarstå i forskningsprojektet så bedömde vi detta som utsiktslöst då vi efter ett antal telefonsamtal och via mail inte kom i kontakt med rektor på skolan.

När det gäller krav på samtycke så inhämtades ett sådant för både åtgärdsprogrammen och intervjuer med föräldrarna och eleverna. Förfrågningarna riktades till föräldrarna/vårdnadshavarna då nästan alla elever var under, eller strax fyllda, 15 år. För intervjuerna med skolpersonalen vände vi oss istället till ansvarig rektor på skolan med förfrågan om att få intervju utvalda grupper ur skolpersonalen. Jag upplevde att de flesta tyckte att det var intressant och givande att bli intervjuad.

Kravet på konfidentialitet har även varit en viktig fråga att förhålla sig till i genomförandet av studierna och har praktiskt tillämpats på olika sätt. I anslutning till denna fråga kan nämnas något angående åtgärdsprogram och sekretess. De åtgärdsprogram som upprättas inom den kommunala skolan är i princip en allmän handling (se t.ex. Skolverket, 2001, 2008). Vissa program kan emellertid innehålla integritetskänsliga uppgifter som omfattas av sekretess, exempelvis i form av medicinska/psykologiska utredningar eller om specifika hemförhållanden. I vanliga fall rekommenderas dock att sådana integritetskänsliga uppgifter inte skrivs i själva programmet. Det rådde en viss osäkerhet bland skolpersonalen om åtgärdsprogrammets eventuella sekretess, vilket ledde till att det dröjde innan vi fick ta del av programmen från en av skolorna.

Allt material som samlats in har enbart hanterats inom forskargruppen och material som har uppfattats vara av etisk känslig karaktär har förvarats inlåst på min arbetsplats. När det gäller redovisningen av materialet så informerades deltagarna om att denna skulle ske på ett sådant sätt att enskilda personer inte skulle gå att identifiera utifrån redovisningen. Varken namn på deltagare eller på arbetsplats/skola har offentliggjorts vilket tillgodoser krav på konfidentialitet. I de fall vi har använt oss av direkta citat från åtgärdsprogrammen eller från intervjuerna har detta bedömts vara uppgifter av icke känslig karaktär. Då studierna har författats på engelska har detta inneburit att citaten än mindre kan knytas till någon identifierbar person.

Slutligen angående nyttjandekravet så har deltagarna skriftligen eller muntligt fått information om vad vårt projekt handlat om, varför vi gör det, samt att projektet kommer att redovisas som en avhandling i socialt arbete. Avslutningsvis bör även vikten av att reflektera över hur man ser på sina informanter poängteras, d.v.s. om man enbart ser dem som objekt som tillför information eller som människor. I denna fråga instämmer jag i Fontana & Frey's (2003) diskussion om att den som leder intervjuer behöver bruka sunt förnuft och ansvar gentemot subjekten (informanterna), därefter studien, och sist till sig själv.

## Kapitel 4. Summering av avhandlingens delstudier

### **Artikel I. Articulatory practices on the meaning of special education in Swedish policy documents**

Det övergripande syftet i artikeln är att undersöka hur innebörden av specialpedagogisk verksamhet har artikerats på en policynivå. En central frågeställning är vilka elever som benämns som elever i behov av särskilt stöd, d.v.s. som anses tillhöra målgruppen för särskilda stödåtgärder i skolan. Andra frågeställningar berör vilka former av stödåtgärder som föreslås, samt vilka professionella grupper som tilldelas ansvaret att utföra sådana stödinsatser. Det empiriska materialet består av fem skolpolitiska dokument, fyra regeringspropositioner och en offentlig utredning, och spänner över tidsperioden 1989-2008. Då specialpedagogik officiellt är det kunskapsområde som ska stödja skolans arbete med att möta den naturliga variationen av elever så valdes de skolpolitiska dokumenten utifrån deras relevans för specialpedagogik och elever i behov av särskilt stöd. Analysen av dokumenten gjordes utifrån en diskursanalytisk begreppsram.

Resultaten av vår analys av dokumenten visar att betydelsen av särskilda stödinsatser har artikerats och getts delvis olika innebörder under de senaste två decennierna. Detta visar sig genom att målgruppen för stödinsatser har tillskrivits skiftande skolsvårigheter, vilket har påverkat rekommendationerna för stödåtgärderna samt vilka aktörer i skolan som förväntas utföra dessa. Även om många insatser kan göras av lärare betonar alla dokumenten specialpedagogens viktiga uppgift i form av att både utföra och utforma specifika åtgärder för elever, samt behovet av specialpedagogisk kompetens hos alla lärare. Den officiella specialpedagogiska diskursen, d.v.s. hur specialpedagogik har getts betydelse i dokumenten förefaller dock ha påverkats av närliggande diskurser inom samma terräng. Diskurser som går att urskilja i dokumenten är exempelvis en läroplansdiskurs, en diskurs om funktionshinder, samt en medicinsk/hälso-diskurs.

I analysen framstår särskilt två händelser som särskilt betydelsefulla och som öppnade upp för ett perspektivskifte angående elevers skolsvårigheter och stödinsatserna. Den första förändringen relateras till decentraliseringsprocessen under början på 1990-talet vilket tog sig uttryck i en tydligare betoning på resultat och måluppfyllelse. Detta syntes innebära att målgruppen för stödåtgärderna kom att omformuleras till att omfatta de som inte nådde resultaten i skolan. Utifrån detta föreföll betydelsen av specialpedagogiska stödinsatser att främst bestå i att hjälpa eleverna att undvika misslyck-

anden i form av att inte nå målen. I motsats till det relationella perspektivet som i mångt och mycket betonats under 1970-talet och framåt indikerade 1993 års regeringsproposition snarare ett mer individuellt synsätt på elevers skolsvårigheter.

I början av 2000-talet kom även målgruppen för stödinsatser att inkludera elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som ADHD/DAMP som en grupp som behövde särskilda specialpedagogiska åtgärder. Med anledning av detta föreföll betydelsen av specialpedagogik bli tudelat: å ena sidan skulle den specialpedagogiska verksamheten genomsyra hela skolans arbete, å andra sidan skulle specialpedagogerna använda sin expertis till att arbeta med elever med specifika svårigheter. Utvidgningen av målgruppen för stödinsatser genom dessa diagnosgrupper innebar även att andra aktörer inom skolan fick ett utökat ansvar för stödinsatserna, däribland läkare, kurator, skolpsykolog etc. Även om ett relationellt perspektiv på elevers skolsvårigheter betonades i dokumenten från början på 2000-talet föreföll det som att en medicinsk diskurs och/eller en funktionshinderdiskurs kommit att få ökad betydelse för stödåtgärderna och vilka aktörer som skulle involveras i detta arbete.

Den andra händelsen som framstod som särskilt betydelsefull och som kan tolkas i form av ett perspektivskifte angående elevers skolsvårigheter relaterar till SOU-utredningen från 2008. Det faktum att utredningen starkt kritiserade det rådande perspektivet (relationella) inom specialpedagogiken och istället framhöll betydelsen av ett individuellt perspektiv innebar att den specialpedagogiska verksamheten samt stödinsatser rent generellt kom att ges en ny betydelse i dokumentet. Detta genom att betona fokus på individuella stödinsatser och introduktionen av speciallärare som avses arbeta direkt med elevers skolsvårigheter utanför den ordinarie klassen, vilket gick emot tidigare ambitioner att så långt som möjligt behålla eleven i klassen. Perspektivskiftena tolkas i termer av en ”kamp” angående betydelsen av specialpedagogisk verksamhet och elevers skolsvårigheter och relaterar till en socialdemokratisk respektive borgerlig skolpolitisk agenda.

Slutligen visar även analysen av dokumenten att samarbetet mellan lärare och specialpedagoger har getts olika innebörder i de olika dokumenten. Under 1990-talet poängterades vikten av att lärare skulle utföra en betydande del av stödåtgärderna och underlätta arbetsbördan för specialpedagoger. I samband med de nya speciallärarnas roll i form av en mer direkt funktion i arbetet med stödinsatserna förefaller samarbetet mellan lärare och speciallärare/specialpedagoger dock att förändrats till att lärarna ska identifiera och rekommendera vilka stödinsatser som bör vidtas, något som specialläraren blir ansvarig för.

## **Artikel II. School problems or individual shortcomings? A study of individual educational plans in Sweden**

Det övergripande syftet med artikeln är att undersöka hur skolsvårigheter och föreslagna åtgärder kommer till uttryck i skolans åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd. Frågan som står i fokus i artikeln är hur problem och åtgärder beskrivs i åtgärdsprogrammen. Den underliggande tankefiguren är i vilken mån det är individen, skolmiljön eller interaktionen mellan eleven och skolmiljön som står i fokus. En annan fråga är vilken betydelse man tillskriver arbetssätt och organisatoriska aspekter av skolans arbete i åtgärdsprogrammen. Studien baseras på en riktad kvalitativ innehållsanalys av åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd insamlade från tre grundskolor i en medelstor kommun i norra Sverige. Totalt 51 åtgärdsprogram samlades in från årskurserna 3, 6 och 9 på varje skola och utgör det empiriska materialet i studien. Studien är därför att betrakta som i huvudsakligen deskriptiv, men genom den riktade innehållsanalysen gavs det empiriska materialet en begreppslig teoretisk tolkning.

Resultaten av vår innehållsanalys av åtgärdsprogrammen visar att problembeskrivningarna främst relaterade elevers skolsvårigheter till individuella tillkortakommanden och individuella karaktäristika. Beskrivningarna i åtgärdsprogrammen tenderade framförallt allt att handla om två slags svårigheter; socioemotionella svårigheter och koncentrationssvårigheter, samt lärandesvårigheter i en vid mening, exempelvis svårigheter att ej uppnå kunskapsmålen i olika ämnen. Även de rekommenderade åtgärderna var främst relaterade till individen då vartannat program fokuserade på särskild färdighetsträning i syfte att förbättra elevens prestationer i skolarbetet.

En typologi utvecklades även i syfte att klassificera åtgärdsprogrammen efter fyra idealtyper som vi konstruerade utifrån två olika perspektiv på elevers problem och svårigheter i skolan; ett individuellt respektive ett organisatoriskt/miljörelaterat perspektiv. En majoritet av åtgärdsprogrammen (n=34) klassificerades efter ett individuellt perspektiv avseende både problembeskrivning och åtgärder, varav åtgärderna dock i viss mån relaterade något mer till skolans miljö. Vidare så klassificerades ytterligare 15 program efter en individrelaterad problembeskrivning, men där de rekommenderade stödåtgärderna tenderade att vara mer relaterade till förändringar främst i skolmiljön. Totalt sett resulterade kodningen av åtgärdsprogrammen enligt typologin i att två tredjedelar av programmen relaterade elevernas svårigheter till individuella karaktäristika, medan det var något vanligare att inkludera skolans miljö, i form av fysiska och pedagogiska barriärer, i beskrivningarna av de rekommenderade stödåtgärderna.



Resultaten av analysen av åtgärdsprogrammen diskuteras även utifrån olika teoretiska perspektiv från specialpedagogisk forskning och handikappforskning. Av studien framgår att ett traditionellt individuellt/medicinskt synsätt på elevers skolsvårigheter fortfarande tycks djupt rotat inom skolan.

### **Artikel III. 'Pupils with special educational needs' A study of the assessments and categorizing processes regarding pupils' school difficulties in Sweden**

Det övergripande syftet med artikeln är att undersöka hur skolor "socialt konstruerar" elever i behov av särskilt stöd. En central frågeställning i artikeln är hur elever i behov av särskilt stöd identifieras och särskiljs från "normala" elever, d.v.s. hur görs gränsdragningen mellan normalitet och avvikelser inom skolans värld vad gäller "särskilda behov". Vidare analyseras huruvida det går att urskilja några dominerande mönster i denna särskiljande process i skolorna och hur sådana eventuella mönster kan konceptualiseras och förstås i en bredare utbildningspolitisk kontext. Det empiriska materialet består av intervjuer med fyra rektorer, åtta lärare, åtta specialpedagoger/speciallärare, två skolsköterskor samt två skolpsykologer från två grundskolor i samma kommun. Analysen av intervjuerna gjordes med hjälp av grounded theory.

Utifrån vår analys utkristalliserades en kärnkategori utifrån det empiriska materialet som visade på tre olika modeller för identifiering av elevers skolsvårigheter; en pedagogisk modell relaterad till kunskapsmål, en social modell<sup>31</sup> relaterad till elevens sociala situation och anpassningssvårigheter i skolan, samt en medicinsk modell relaterad till sjukdom/hälsa. De olika modellerna representerade tre olika utgångspunkter för identifieringen av särskilda behov och innebar i varierande grad att olika experter involverades i identifieringsprocessen. Identifieringen av särskilda behov som inlärnings-svårigheter var relaterad till olika screening-test och de nationella proven som användes på skolorna. De sociala svårigheterna identifierades istället genom att fokus lades på svårigheter som kunde relateras till elevens sociala situation, exempelvis anpassningssvårigheter och svårigheter i relationer med andra barn och vuxna. Den tredje modellen, den medicinska modellen, var slutligen relaterad till sjukdom och psykosociala problem, vilket i sin tur kunde orsaka inlärnings-svårigheter eller andra svårigheter. Den pedagogiska och medicinska modellen identifierade främst elever genom mer objektiva tester av olika slag, medan identifieringen av sociala svårigheter kan sägas i

---

<sup>31</sup> Denna sociala modell skall ej förväxlas med den sociala modellen för funktionshinder (the social model of disability) som tidigare redogjorts för i kapitel 2.

högre utsträckning vara relaterad till normativa bedömningar av beteenden, anpassningssvårigheter etc. Modellerna bör dock inte betraktas som ömsesidigt uteslutande, utan element från en modell kan finnas i en annan vilket innebär att skolan har använt mer än en modell för att förstå en elevs svårigheter.

Det visade sig även att skolpersonalen satte stor tilltro till externa professioners (objektiva) bedömningar, men även en ökad tilltro till lärares egen förmåga att identifiera elevers skolsvårigheter. Det är viktigt att notera att en sådan identifiering främst görs utifrån en normaliserande position i brist på mer objektiva bedömningsverktyg, vilket kan leda till en ”överkonstruktion”, d.v.s. att fler och fler elever bedöms vara i behov av särskilt stöd utifrån enskilda lärares subjektiva bedömningar av vad som är normalt respektive avvikande vad gäller beteende och inlärningsförmåga hos eleverna. Många av de intervjuade var även ambivalenta gentemot de mer objektiva instrument som användes (tester och prov) men även mot de subjektiva bedömningar som gjordes av svårigheter utifrån otydligt formulerade kriterier, och där bedömningen av avvikelse ofta gjordes utifrån klassen som referensram. Utifrån detta upplevdes det som svårt att fastställa vilka svårigheter som var tillräckligt stora för att legitimera stödåtgärder. Slutligen föreföll det även som att särskilda behov definierades och konstruerades utifrån skolans resurser, särskilt då en klar definition/diagnos kunde generera extra resurser i ett trångt ekonomiskt läge.

Vår modell för identifiering av elevers skolsvårigheter, vilken genererades från vårt empiriska datamaterial, visar på den ambivalens som karaktäriserar identifieringsprocessen för elever i behov av särskilt stöd och hur nationella riktlinjer översätts i praktiken. Att de tre modellerna överlappar varandra visar även på spänningen mellan skolpersonalens subjektiva bedömningar och behovet av mer objektiva tester och medicinska diagnoser. Vårt material visar även på de antaganden och föreställningar som ligger till grund för bedömningar och kategoriserande praktiker, d.v.s. hur elever i behov av särskilt stöd socialt konstrueras i skolan.

#### **Artikel IV. Struggling for recognition and inclusion – parents’ and pupils’ experiences of special support measures in school**

Syftet med artikeln är att undersöka hur elever i behov av särskilt stöd – och deras föräldrar – upplever de stödåtgärder som skolan tillhandahåller. En central frågeställning i artikeln är vad som framstår som särskilt viktiga/problematiske frågor angående stödåtgärderna, samt hur eleverna och föräldrarna upplever och hanterar detta. Studien inriktade sig på elever i behov av särskilt stöd i skolan i årskurs 7-9 på två grundskolor i samma

kommun. Det insamlade empiriska materialet består av intervjuer med åtta elever från de två skolorna som får någon form av stödåtgärder, samt deras föräldrar. Eleverna som intervjuades hade olika skolsvårigheter i form av socioemotionella svårigheter/koncentrationssvårigheter, inlärningssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, samt dyslexi. Alla utom en av eleverna hade även erhållit en medicinsk diagnos relaterat till sina behov av stödinsatser, varav fem hade diagnosen dyslexi och två hade diagnosen ADHD. Analysen av intervjuerna gjordes med hjälp av grounded theory.

Utifrån vår analys genererades en kärnkategori baserad på det empiriska materialet, ”en kamp för erkännande och inkludering” (struggling for recognition and inclusion), vilken förklarar vad eleverna och deras föräldrar upplevde som det huvudsakliga problemet med stödinsatserna i skolan. Denna kamp indikerade att de ville erhålla ett större erkännande från skolpersonalen av barnets behov av stödinsatser relaterat till en medicinsk diagnos, men även ett större erkännande för deras egna förslag angående vad de ansåg som adekvata stödåtgärder och specifika undervisningsmetoder. Framgången av dessa förslag, vilka ofta baserades på information som föräldrarna och eleverna tillhandahållit på egen hand eller från medicinsk expertis varierade dock mellan deltagarna i studien. I anslutning till kärnkategorin identifierades även två konceptuella kategorier som relaterar till hur eleverna och föräldrarna upplevde och hanterade den process som den ovan beskrivna kampen innebar. Dessa två kategorier var ”förhandling av expertkunskap inom en fragmentarisk struktur för stödinsatser” (negotiating expertise knowledge within a fragmented support structure) och ”hantering av stigma, ambivalens och särskilda stödåtgärder” (coping with stigma, ambivalence and special support measures).

Den förstnämnda konceptuella kategorin relaterar till elevernas och föräldrarnas upplevelser av stödinsatsernas strukturella arrangemang och samarbetet med skolpersonalen angående undervisningsmetoder och utformning av stödinsatser. En intressant aspekt som framkom var att stödåtgärderna i huvudsak gavs individuellt eller i en mindre grupp av elever utanför den ordinarie klassen. Detta tydde på en diskrepans mellan de nationella riktlinjernas inkluderande intentioner och det praktiska arbetet på skolorna angående stödåtgärder. Denna form av stödåtgärder upplevdes även som dåligt koordinerad med den ordinarie undervisningen, bl.a. genom att eleverna gick miste om sådant som togs upp i den vanliga klassen. Det faktum att alla eleverna utom en hade en medicinsk diagnos relaterad till sina skolsvårigheter innebar även vissa konflikter angående undervisningsmetoder och utformningen av stödinsatserna. Följderna av detta var att föräldrarna i mötet med skolpersonalen motsatte sig de senares expertkunskap och själva engagerade

sig i förhandlingar om utformningen av lämpliga stödinsatser relaterade till de specifika behoven.

Den andra konceptuella kategorin relaterar till elevernas och föräldrarnas upplevelser av stödåtgärderna och av att ha en medicinsk diagnos i skolan, samt olika strategier som de använde för att hantera dessa upplevelser. Elevernas upplevelser av de differentierade stödåtgärderna visade sig vara både positiva och negativa och många av eleverna hade ett ambivalent förhållningssätt gentemot denna form av stöd. De positiva upplevelserna kunde härledas till den lugnare undervisningsmiljön som undervisning utanför klassrummet bidrog till medan de negativa upplevelserna utgjordes av ett bristande pedagogiskt upplägg relaterat till elevernas specifika behov och stigmatiserande effekter av att behöva lämna den vanliga klassen. Strategier för att hantera dessa ambivalenta upplevelser av stödåtgärderna involverade bl.a. att vägra ta emot det tilldelade stödet, att föräldrarna kritiserade skolan för åtgärdernas dåliga resultat etc. Eleverna behövde även hantera stigmatiserande effekter av en medicinsk diagnos i skolan, men diagnosen användes även strategiskt av både eleverna och föräldrarna i syfte att reducera skamkänslor, samt för att erhålla stödåtgärder och specifika rättigheter i skolan i form av förlängd tid på prov, tillgång till dator etc.

Resultaten av eleverna och föräldrarnas upplevelser av en medicinsk diagnos i skolan jämfördes med vad Solvang (2007) lyft fram som den ljusa och mörka sidan av medikalisering i tidigare studier av dyslexi. Våra resultat bekräftade några av de ljusa och mörka sidorna av medikalisering. De ljusa sidorna tog sig uttryck i tron på att en diagnos genererade extra resurser till stödåtgärder medan den endast delvis syntes ha en destigmatiserande effekt i form av förstärkt självkänsla och att lindra känslor av skam för eleverna och föräldrarna. Tvärtom föreföll diagnosen att kunna leda till stigmatiserande känslor i form av depression (ADHD) och att känna sig dum, vilket kan härledas till dess mörka sidor. Utifrån detta föreföll det som att en medicinsk diagnos bidrog till motsägelsefulla upplevelser inom skolan och i förhållande till stödåtgärderna. Även om de positiva aspekterna av en medicinsk diagnos var produktiva för eleverna och föräldrarna på en individuell nivå tenderade de dock att samtidigt bli begränsande på en övergripande strukturell nivå (Solvang, 2007). Exempelvis tog sig detta uttryck i att diagnosen kunde generera extra resurser till stödåtgärder men påverkade ej nämnvärt utformningen av stödåtgärderna och undervisningsmetoder. Detta tenderade att skapa en frustration hos föräldrar och elever som inte sällan har en tro på att diagnosen utlovar adekvata stödåtgärder anpassade efter de specifika svårigheterna som innefattas i diagnosen. Resultaten kan tolkas i termer av bristande samverkan mellan pedagoger och medicinsk expertis vilket gjorde att

föräldrarna och elevernas kamp relaterades till den bristande överensstämmelsen mellan elevernas behov enligt diagnosen och utformningen av de pedagogiska insatserna som erbjuds i skolan.

Det viktigaste resultatet av studien kan sägas vara att vår empiriskt grundade konceptuella modell visar på hur elever och föräldrar kämpar för erkännande och inkludering och att denna process involverar både förhandlingar och ifrågasättande av skolpersonalens expertis, samt strategier att hantera stigma, ambivalens och stödåtgärder. Föräldrarna och eleverna var aktivt engagerade i sådana förhandlingar och använde olika strategier för att hantera problem som uppstod relaterat till stödåtgärderna, men även av att ha en medicinsk diagnos i skolan.

## Kapitel 5. Slutdiskussion

I den här avhandlingen har olika aspekter av skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd studerats. Mer specifikt var det övergripande syftet att analysera spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse som det kommer till uttryck i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. För att kunna erhålla en ökad förståelse för hur detta spänningsförhållande tar sig uttryck i skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd har avhandlingens delstudier studerat detta på både en policynivå och en lokal praktisk nivå då den förstnämnda nivån sätter riktlinjerna och agendan för den senare att följa. Avsikten med detta kapitel är att diskutera och problematisera delstudiernas utfall utifrån den teoretiska referensram som har presenterats tidigare i avhandlingen. Utifrån de frågeställningar som ställdes i anslutning till syftet har följande resultat framkommit av delstudierna:

- Målgruppen för stödinsatser i skolan har inbegripit elever med olika skolsvårigheter, vilket framgår i olika skolpolitiska dokument. Detta har i sin tur påverkat rekommendationerna för skolans stödinsatser samt vilka aktörer i skolan som har förväntats utföra dessa. Förändringarna kan förstås i termer av en kamp om vilken mening som tillskrivs skolsvårigheter, vilket får konsekvenser för hur stödinsatserna utformas (delstudie 1)
- Ett individuellt perspektiv på skolsvårigheter framträder som djupt rotat bland skolpersonalen (delstudie 2, 3 & 4), vilket även får konsekvenser för utformningen av stödinsatserna.
- Skolans identifieringsprocess och bedömning av skolsvårigheter kan förstås utifrån tre modeller. Emellertid återspeglar denna process även en ambivalens hos skolpersonalen angående uppdraget att göra bedömningarna av skolsvårigheter (delstudie 3)
- Elever och föräldrars upplevelser av skolans arbete med stödåtgärder präglas av en kamp för erkännande och inkludering. Resultaten visar på den diagnostiska skolkulturens kontraproduktiva effekter för elever och föräldrar (delstudie 4)

I den fortsatta dispositionen i kapitlet kommer ovanstående punkter att diskuteras med utgångspunkt i tre centrala teman i avhandlingen; nämligen hur elever i behov av särskilt stöd ”konstrueras”, hur skolan hanterar dessa elever med hjälp av särskilda stödinsatser, samt vilka effekter de två förstnämnda frågorna får för elever och föräldrar. Dessa tre övergripande teman kan även ses i form av ett processperspektiv då elevers avvikelser från det

”normala” först måste konstateras, därefter kan stödinsatser i olika former erbjudas, och därefter kommer elevernas och föräldrarnas upplevelser av stödinsatser och att ha en medicinsk diagnos i skolan in i bilden. Därefter vidtar en diskussion kring resultaten i ljust av vad Solvang (2000a) lyft fram som en balansakt mellan normalitet och avvikelse som funktionshindrade personer har att förhålla sig till, vilket jag anser även går att relatera till elever i behov av särskilt stöd i skolan.

### **Att ringa in och fastställa det avvikande - skolans bedömning och dokumentation av elever i behov av särskilt stöd**

Ett centralt tema i denna avhandling är hur elever i behov av särskilt stöd konstrueras, d.v.s. hur de definieras, identifieras och tillskrivs social mening. Detta meningsskapande är något som sker på alla de nivåer som har studerats i avhandlingen, d.v.s. i skolpolitiska dokument, i interaktionen mellan skolans personal, samt i interaktionen mellan skolpersonal och elever och deras föräldrar. I skolpolitiska dokument formuleras vilka skolsvårigheter som ses som centrala för stödåtgärder samt betydelsen och innebörden av den välfärdsstatliga kategorin elever i behov av särskilt stöd. Våra resultat (delstudie 1) visar emellertid att meningsskapandet har varit föremål för en förhandling angående betydelsen och innebörden av kategorin, samt vilka specifika skolsvårigheter som har ansetts som särskilt viktiga/problematiserade under en längre period. I skolpolitiska dokument får även olika diskurser kring elever i behov av särskilt stöd en viktig roll för hur skolsvårigheter ska förstås. I genomgången av de skolpolitiska dokumenten visade det sig att diskurser kring funktionshinder, läroplaner samt medicin och hälsa tillskriver elever i behov av särskilt stöd olika meningsbetydelser. Framförallt fanns en märkbar spänning mellan ett relationellt perspektiv på skolsvårigheter och ett medicinskt och neuropsykiatrisk perspektiv i beskrivningar av elever i behov av särskilt stöd. Under senare år har de sistnämnda perspektiven fått en mer framträdande roll i skolpolitiska dokument. Även om formuleringar i skolpolitiska dokument ter sig ganska allmänna och enbart anger riktlinjer för skolans arbete så har dock dessa en vägledande funktion för vilka skolsvårigheter som bör prioriteras genom tidig identifiering och vilka som ska fastställas som ”särskilda behov” av skolans personal.

Utöver policynivåns riktlinjer har dock även skolan sina normer som får betydelse för vilka elever som kommer att betraktas som avvikande. Sådana normer involverar exempelvis elevens arbetsförmåga, relationen till kunskapsnivåer och frågor kring social anpassning (Börjesson & Palmblad, 2003). Men hur sker egentligen denna konstruktion av elever i behov av särskilt stöd i praktiken, d.v.s. hur och utifrån vilka kriterier identifieras

skolsvårigheter av skolpersonalen? Utifrån vårt material visade det sig att identifieringen och ”konstrueringen” av elever i behov av särskilt stöd kunde förstås utifrån tre olika modeller som var relaterade till skolans kunskapsmål, elevens sociala situation och anpassningssvårigheter, samt till sjukdom/hälsa. De olika modellerna utgjorde utgångspunkter för hur skolpersonalen försökte förstå och begripliggöra olika former av skolsvårigheter och innebar även olika kriterier och metoder för identifiering. När identifieringsprocessen sker utifrån dessa tre spår innebär det i hög grad att skolpersonalen använder sig av välkända etablerade kategorier av skolsvårigheter i sökandet efter beteenden eller andra särskiljande drag hos elever. Med detta avses att utgångspunkten för identifieringen tas i redan välkända kategorier istället för att utgå ifrån de aktuella svårigheter som visar sig (se t.ex. Mehan, Meihls, Hertweck & Crowdes, 1981; Hjärne, 2004). I detta avseende blir även de skolpolitiska dokumentens formuleringar av prioriterade skolsvårigheter, liksom rådande samhälleliga diskurser kring elever i behov av särskilt stöd, vägledande för vilka kategorier av skolsvårigheter som identifieras och hur de kan förstås.

Men även om de tre modellerna för identifiering syntes relativt vedertagna på skolan så framgick det även att identifieringsarbetet innebar en hög grad av ambivalens angående de kriterier som användes för detta arbete. Mycket av denna ambivalens kunde relateras till den kontext och situation som bedömningarna gjordes inom. Exempel på detta var t.ex. att man menade att själva testsituationen vid nationella prov eller screening-test kunde påverka eleven negativt, vilket antogs vara en viktig bidragande faktor till skolsvårigheterna. Ett annat exempel var att den subjektiva bedömningen av avvikelser ofta gjordes utifrån klassen som referensram för normalitet. En sådan ambivalens kan förstås i ljuset av hur den spänning mellan ett relationellt perspektiv och ett individuellt perspektiv på elevers skolsvårigheter som visade sig i de skolpolitiska dokumenten även återfanns i skolpersonalens arbete med att utföra identifieringen av skolsvårigheter.

Skolans åtgärdsprogram kan ses som en förlängning av identifieringsprocessen där elevens skolsvårigheter dokumenteras och ges en social mening genom språket. Åtgärdsprogrammen tillkom som ett obligatorium i samband med övergången till mål- och resultatstyrningen och kan ses som en statlig reglering på individnivå och ett verktyg för att dokumentera och ”åtgärda” elever som riskerar att ej uppnå kunskapsmålen av olika anledningar. Liksom tidigare forskning har pekat på visade sig de åtgärdsprogram som studerades vara nästan uteslutande individrelaterade, d.v.s. problembeskrivningarna relaterade skolsvårigheter till individuella tillkortakommanden (se t.ex. Skolverket, 2003; Asp-Onsjö, 2006; Andreasson, 2007). En majoritet av



åtgärderna kunde även tolkas som att eleven skulle ”komma ikapp” de andra eleverna främst genom särskild färdighetsträning, vilket kan ses som en styrning av eleven så att denne motsvarar de krav och förväntningar som skolan ställer (Andreasson, 2007).

Även om åtgärdsprogram inte speglar hela skolans samlade arbete för elever i behov av särskilt stöd ger de likväl en viktig fingervisning om de underliggande uppfattningarna om normalitet och avvikelse i skolan. Utifrån de tydligt individrelaterade beskrivningarna av både skolsvårigheter och åtgärder i åtgärdsprogrammen är det därför angeläget att resa frågor kring vilka potentiella effekter detta kan få för eleven. Detta var inte något som togs fasta på i vår studie men som har uppmärksammats av Andreasson (2007) som har studerat åtgärdsprogram utifrån vilken betydelse språket kan få för elevers identitetsbildande. Andreasson liknar åtgärdsprogrammen med en spegelbild där den skrivna texten kan fungera som en identitetsförmedlare och bekräftelse på att eleven är avvikande. Med detta avses att texten förmedlar dels hur eleven är, dels hur eleven bör vara, vilket kan komma att internaliseras av eleven (jmf Goffman, 1973; Scheff, 2007). Det skrivna språket i åtgärdsprogrammen kan således kopplas till maktaspekter, där den som behärskar språket ges stora möjligheter att definiera villkoren för texten. På så sätt utgör åtgärdsprogrammen ett viktigt dokument att studera utifrån hur uppfattningar och föreställningar om skolsvårigheter kommer till uttryck.

Emellertid innebär upprättandet av åtgärdsprogram även att de identifierade skolsvårigheterna kan bli föremål för en förhandling mellan skolpersonalen och elever och föräldrar om hur dessa bör förstås. Denna dialog föreföll dock vara bristande utifrån vårt material då ett flertal föräldrar inte kände till att deras barn hade ett åtgärdsprogram. Å andra sidan framgick det av intervjuerna med föräldrar och elever (delstudie 4) att de var aktivt involverade i sådana förhandlingar med skolpersonal även om de inte var direkt knutna till åtgärdsprogrammen. Att denna dialog syntes bristfällig i anslutning till åtgärdsprogrammen menar jag dock är problematisk då den text som formuleras i dessa program kan få konsekvenser för elevens identitet (se ovan) samt att föräldrar och elevers delaktighet i meningsskapandet riskerar att utebli. Texten riskerar då att enbart representera hur skolpersonalen ser på elevens skolsvårigheter och hur dessa bör hanteras. En sådan risk kan dock föreligga även där föräldrarna är med i upprättandet av åtgärdsprogram då det kan vara svårt att hävda tolkningsföreträde gentemot skolpersonalen. Asp-Onsjö (2006) har exempelvis visat på att upprättandet av programmen ofta sker före utvecklingssamtalen med föräldrarna och att det senare mötet snarare innebär att driva en bestämd linje och övertyga föräldrarna om hur

elevens problematik bör förstås. En viktig fråga som kan ställas i detta sammanhang är vem åtgärdsprogrammen egentligen är till för – skolan, eleven/föräldrarna, eller för båda parter?

I ovanstående text har avsikten varit att visa på hur meningsskapandet av elevers skolsvårigheter tar sig uttryck på de olika nivåer som har studerats. För att återkoppla till syftet med avhandlingen så visar detta även hur spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse utgör en central del i detta meningsskapande och förhandlingar angående elevers skolsvårigheter. Som följer av nästa tema får den sociala mening som tillskrivs skolsvårigheterna även konsekvenser för skolans stödinsatser.

### **Skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd**

Den sociala mening som tillskrivs skolsvårigheter genom bedömningen och dokumentationen av elevers skolsvårigheter har en tydlig koppling till vilka stödinsatser som erbjuds och hur dessa är utformade i skolan. Om skolsvårigheter relateras till brister/tillkortakommanden hos individen blir det naturliga att åtgärderna riktar in sig på individen, d.v.s. det är individen som ska korrigeras eller ”normaliseras” i förhållande till de uppsatta kunskapsmålen, normer för beteenden etc. Om skolsvårigheter däremot ses som ett resultat av ett samspel mellan individen och omgivningen följer att fokus riktas mot att undanröja barriärer i undervisningsmiljön som kan leda till skolsvårigheter och anpassa undervisningen efter individens förutsättningar. I praktiken innebär ovanstående att om skolsvårigheter ses som individbundna blir de ofta en specialistuppgift som kan delegeras utanför den sammanhållna klassens ram och som innebär en särskiljande behandling. Betraktas istället skolsvårigheter som skapade i ett samspel mellan individen och dennes omgivning impliceras att åtgärderna sätts in i ett större sammanhang och blir ett ansvar för hela skolans personal att skapa förutsättningar för inkluderande undervisning (jmf Emanuelsson et al, 2001, Persson, 2001).

I vår genomgång av skolpolitiska dokument i delstudie 1 visar det sig att specialpedagogik tillskrivs en vital roll i att både utforma och tillhandahålla stödinsatser för elever i behov av särskilt stöd. Vad som dock är märkbart är att dess betydelse och uppdrag har artikulerats olika under den studerade perioden, varför en märkbar spänning finns mellan ett individuellt perspektiv och ett systemperspektiv (relationellt). Dessa två perspektiv får konsekvenser för både vilket synsätt som skall råda på skolsvårigheter i skolan samt huruvida stödinsatserna antar en segregering eller en inkluderande karaktär. Även om mål som inklusion och inkluderande undervisning till viss del är synbara inom de flesta av de studerade dokumenten framstår det som en paradox att de flesta utredningar sedan 1970-talet har behövt upprepa bud-

skapet om att elever i behov av särskilt stöd är hela skolans ansvar och således inte enbart en fråga för speciallärare och senare tids specialpedagoger. I enlighet med målsättningen om inkludering har specialpedagogerna sedan 1990-talet gradvis utvecklat sin professionsroll till en konsultativ roll inom skolans arbetslag samt en tydligare koppling till skolans organisatoriska ledning i syfte att utveckla hela skolans specialpedagogiska verksamhet. Likväl visade det sig i vårt material att specialpedagogerna i stor utsträckning får arbeta som traditionella speciallärare i skolan genom att undervisa elever i behov av särskilt stöd enskilt eller i grupp utanför det ordinarie klassrummet (jmf Rosenqvist, 2004). Denna bild, liksom de upprepade formuleringarna inom skolpolitiska dokument att elever i behov av särskilt stöd är hela skolans ansvar, tyder på att detta arbetssätt fortfarande har svårt att få fotfäste i praktiken. Istället föreföll ”tvåspårsmodellen” (se t.ex. Haug, 2003), i form av ett normalspår respektive ett specialspår vara väl förankrat inom de studerade skolorna, vilka ter sig väldigt svåra att upplösa då båda fyller en viktig funktion och är avhängiga varandra. Specialspåret avlastar exempelvis den ordinarie undervisningen och ger den ökad legitimitet (jmf Skrtic, 1991).

Utifrån de åtgärdsprogram som studerades framgick att den vanligaste stödinsatsen på de studerade skolorna var särskild färdighetsträning vilket skedde enskilt eller i liten grupp utanför det ordinarie klassrummet. Detta arbete utfördes av främst specialpedagoger/speciallärare eller genom att lärare och/eller föräldrar tränade eleven efter instruktioner av specialpedagog. Vart tredje program lade dock större vikt vid skolmiljön än vid individuella karaktäristika, vilket då handlade om att anpassa gruppstorlekar, ändra scheman och undervisningens innehåll och skoldagens utformning. I mindre grad återfanns beskrivningar av stödinsatser som tog direkt sikte på att anpassa och förbättra skolan som organisation utifrån elevernas behov. Denna bild bekräftades även i intervjuerna med elever och föräldrar angående stödinsatserna då merparten av stödinsatserna eleverna erhöll gavs individuellt eller i grupp utanför klassrummet. Som tidigare har konstaterats så utgör dock sådana undervisningsformer inte något egentligt brott mot de tämligen allmänna föreskrifter som finns för särskilt stöd utan endast ett brott mot inkluderingsideologins mål och riktlinjer.

En annan intressant aspekt på skolans stödinsatser rör relationen mellan olika skolsvårigheter och de stödinsatser som erbjuds. Som nämndes tidigare följde skolans identifiering av skolsvårighet tre urskiljbara modeller vilka delvis kunde kopplas samman med vidare prioriterade stödinsatser som kom ifråga för dessa svårigheter. Den bild som ges utifrån åtgärdsprogrammen och intervjuerna med föräldrarna tyder dock på att stödåtgärderna inte skiljer

sig nämnvärt beroende på vilka svårigheter det rör sig om. Med detta menar jag att de olika spåren inte verkar leda till specifikt utformade åtgärder för de specifika svårigheterna, vilket även bekräftas utifrån intervjuerna med eleverna och föräldrarna.

En ytterligare viktig aspekt av stödinsatserna som framgår ur vårt material och som ter sig problematisk gäller frågan om vilken betydelse en medicinsk diagnos har för stödinsatser i skolan. Även om diagnostiserade svårigheter har getts ett ökat utrymme och utökat målgruppen för specialpedagogiska åtgärder så uttrycks i skolpolitiska dokument att en medicinsk diagnos inte skall ge företräde till stödinsatser. Utifrån våra studier förefaller dock detta vara fallet i de skolor som har studerats i denna avhandling. Utifrån intervjuerna med skolpersonal och externa aktörer som skolpsykologer framgick betydelsen av en medicinsk diagnos och hur en sådan syntes eftersträvansvärd för skolan. Ett liknande mönster visade sig i intervjuerna med föräldrarna och eleverna där man hade en stark tilltro till att diagnosen utgjorde ett viktigt instrument för att erhålla stödåtgärder, men även specifika rättigheter inom skolan. I vissa fall hade detta även bekräftats från skolan enligt föräldrarna. Relationen mellan diagnos och resurser tenderar dock att bli problematisk då våra resultat visar på att diagnosen inte förefaller ha någon nämnvärd effekt för de åtgärder som erbjuds elever med medicinska diagnoser såsom dyslexi, ADHD etc. Tvärtom erbjuder ofta diagnoser lite vägledning för det pedagogiska arbetet (se t.ex. Jakobsson, 2002) och eleverna erbjuds ofta liknande åtgärder som elever med andra skolsvårigheter som att arbeta i liten grupp eller enskilt med specialpedagog eller annan lärare.

En relevant fråga angående den ökade betydelsen av medicinska diagnoser inom skolan är varför de framstår som prioriterade som förklaringar av skolsvårigheter och relevanta för stödåtgärder och extra resurser? Den svenska skollagen fastslår att ”särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet” (SFS 1985:1100) vilket i princip innebär en ovillkorlig rättighet för eleven. Det ter sig därför problematiskt att diagnostiserade medicinska svårigheter (till skillnad mot en pedagogisk utredning som fastställer att ”särskilda behov” föreligger) synes värderas högre inom skolan. Detta kan tolkas i termer av att den vida välfärdsstatliga kategorin ”elev i behov av särskilt stöd” inte förefaller ha samma legitimitet som en medicinsk kategori för resursfördelningen inom skolan. Utifrån ett sådant resonemang kan man även tänka sig att en medicinsk klassificering av exempelvis dyslexi, vilket innebär att det rör sig om ett funktionshinder, kan tänkas värderas högre (och anses mer valid) än en pedagogisk klassificering som exempelvis läs- och skrivsvårigheter eller allmänna inlärningssvårigheter. Ovanstående kan där-

med även sägas spegla gränsdragningen mellan vad som utgör ett funktionshinder och vad som betraktas som allmänna svårigheter, samt prestigen som tillskrivs medicinska/psykologiska utredningar kontra pedagogiska utredningar i dagens samhälle.

I sammanhanget är det emellertid viktigt att påpeka att den framskjuta position som medicinska diagnoser tycks ha fått inom skolan inte enbart beror på beslutsfattare; fenomenet är generellt och berör principerna för välfärdssystemets distribution av resurser efter administrativa kategorier. På lång sikt riskerar dock en sådan utveckling att leda till att det inte enbart räcker att bli klassificerad som att vara i behov av särskilt stöd för att erhålla stöd i skolarbetet; för att vara helt säker på detta behövs en medicinsk diagnos. Av vad som framgår i nästa tema innebär emellertid en diagnos också vissa problematiska aspekter i förhållande till stödinsatser.

### **Den diagnostiska skolkulturen – ett kontraproduktivt system för elever och föräldrar?**

Diskussionen har hittills handlat om skolornas bedömning av elever i behov av särskilt stöd, d.v.s. hur de definieras, identifieras och tillskrivs social mening, samt hur skolan hanterar dessa elever med hjälp av stödinsatser och vad som utmärker detta arbete. Det tredje temat som i det följande tas upp handlar om hur brukarna av stödinsatserna, d.v.s. elever och deras föräldrar, upplever de stödinsatser som erhålls från skolan. I mångt och mycket är upplevelserna även nära knutna till att ha en medicinsk diagnos då nästan alla eleverna som intervjuades hade en sådan relaterad till behovet av särskilt stöd.

Eleverna och föräldrarnas upplevelser av stödinsatserna och att ha en medicinsk diagnos i skolan erbjuder en intressant inblick i aspekter som framkom i de andra studierna och som redan har diskuterats. Att eleverna erhöll merparten av stödåtgärderna utanför det ordinarie klassrummet knyter exempelvis an till frågan om segregering åtgärder och ett individuellt perspektiv på specialpedagogiska insatser. Det visade sig dock att eleverna hade såväl positiva som negativa erfarenheter av denna undervisningsform. Till de positiva erfarenheterna hörde att kunna arbeta i en liten grupp som gav lugn och ro, något som ofta saknades inom ramen för den vanliga klassen. Där emot visade det sig även att sådana stödåtgärder skapade ambivalenta upplevelser för eleverna pga. av dålig koordination med den ordinarie klassen och att behöva utmärka sig genom att lämna klassen och sina kamrater. Detta menar jag reser viktiga frågor vad gäller sådana särskiljande undervisningsformer genom att det synliggör att eleverna i denna studie i hög utsträckning uppskattade själva grundtanken med detta stöd till en bättre undervisnings-

miljö, medan de problematiska aspekterna istället relaterade till frågan om delaktighet och att inte framstå som avvikande. Vissa av eleverna upplevde att stödinsatsernas pedagogiska nivå var alldeles för låg i förhållande till deras nivå, vilket gjorde att de hamnade ännu längre efter sina skolkamrater och de uppsatta kunskapsmålen. Detta indikerar även att dessa undervisningsformer snarare syntes fungera som temporära lösningar för den ordinarie undervisningen.

Det föreföll även som att en medicinsk diagnos i skolan föranledde motsägelsefulla erfarenheter för föräldrarna och eleverna i relation till stödinsatserna. Som redan har konstaterats är en diagnos viktig för att generera resurser till stödåtgärder samt vissa rättigheter såsom förlängd provtid, egen dator etc. Vad som dock framstod som problematiskt var att diagnosen främst var kopplad till just resurser men i lägre grad till den pedagogiska praktiken. Detta skapade ett dilemma för föräldrarna och eleverna som ofta trodde att diagnosen innebar att adekvata stödåtgärder anpassade efter behoven kunde erbjudas. Med anledning av detta engagerade sig föräldrarna och eleverna i förhandlingar kring utformningen av stödinsatserna efter vad de ansåg vara adekvat stöd i förhållande till behoven, men även angående hur elevens behov skulle förstås. Detta menar jag återspeglar den paradoxala roll som medicinska diagnoser har fått i anslutning till stödinsatser i skolan. En medicinsk diagnos kan naturligtvis tjäna som ett erkännande för specifika svårigheter och kan vara befriande för elever och föräldrar då den kan reducera skamkänslor, d.v.s. föräldrar och elever får en förklaring till vad skolsvårigheterna beror på. En diagnos kan dock även ses som något positivt utifrån skolans perspektiv. Som redan har nämnts förefaller diagnosen kunna generera resurser och extra stödinsatser i skolan, men diagnosen innebär i mångt och mycket också att mindre fokus fästs vid skolans miljö och skolpersonalens arbetssätt som en bidragande faktor till att skolsvårigheter uppstår. Häri ligger således risken att en medikalisering av skolsvårigheter maskerar sociala påverkansfaktorer och uteslutande kommer att handla om individuella svårigheter (se t.ex. Conrad & Schneider, 1992; Solvang, 2007).

Vad som ytterligare komplicerar diagnosen roll för stödinsatsernas utformning var det faktum att eleverna och föräldrarna upplevde negativa attityder från skolpersonalen gentemot diagnosen. Detta kan ses som ytterligare ett tecken på att diagnosen främst har ett materiellt värde för skolan men att man inte har accepterat den definierade medicinska orsaken till skolsvårigheterna. Relationen mellan diagnos och stödinsatser utgjorde således en central del av elevernas och föräldrarnas ambivalenta upplevelser av skolans stödinsatser och väcker viktiga frågor angående vilken roll diagnoser spelar inom skolan. Särskilt viktigt blir detta i ljuset av att både eleverna och för-

äldrarna upplevde frågan kring stödinsatser som en kamp för ett ökat erkännande av diagnosens problembeskrivning samt för deras förslag angående utformningen och innehållet av stödinsatserna. Denna kamp kan ses som ett uttryck för en bristande samverkan och konsensus i frågor som rör skolsvårigheter och stödinsatser mellan pedagoger och medicinska experter.

### **Att vara i behov av särskilt stöd i skolan – en balansakt inte bara mellan normalitet och avvikelse?**

Avsikten med ovanstående framställning av resultaten var att åskådliggöra och diskutera hur elever i behov av särskilt stöd identifieras, definieras och tillskrivs social mening, hur skolan hanterar eleverna med hjälp av särskilda stödinsatser, samt eleverna och föräldrarnas upplevelser av erhållna stödinsatser relaterat till en medicinsk diagnos. Under denna rubrik ämnar jag avslutningsvis diskutera resultaten i ljuset av det Solvang (2000a) beskrivit som en balansakt mellan normalitet och funktionshinder, en balansakt som funktionshindrade har att förhålla sig till. I mångt och mycket menar jag att denna balansakt går att överföra till vad elever i behov av särskilt stöd har att förhålla sig till i skolan, även om den i vissa avseenden kan skilja sig något i applicerbarhet.

Som har framgått av avhandlingen blir distinktionen mellan normalitet och avvikelse en central riktningssångivare för skolans arbete med elever i behov av särskilt stöd. Innan stödinsatser erbjuds behöver specifika behov ha identifierats och utretts inom skolan så att en rättvis fördelning av stödinsatser kan komma ifråga. För att välfärdsbyråkratin skall kunna administrera insatser krävs olika kategorier att utgå ifrån. Elever i behov av särskilt stöd utgör en sådan kategori som det är viktigt att skapa lösningar för i form av särskilda stödinsatser inom ramen för den specialpedagogiska verksamheten på skolan. För individen innebär detta att behoven måste framhävas tydligt för att kunna ta del av eventuella stödinsatser som ger ökade möjligheter till att nå kunskapsmålen i skolan. Samtidigt riskerar dock dessa stödinsatser att leda till stigmatisering då det talar om för individen och skolans omgivning att denna person skiljer sig från det ”normala”.

Ovanstående kan tjäna som exempel på att elever i behov av särskilt stöd behöver förhålla sig till normalitets/avvikelsediskursen, men även till en jämlikhets/ojämlikhetsdiskurs som är kopplade till den välfärdstatliga resursfördelningen (Solvang, 2000b). Ännu tydligare menar jag att framhävandet av avvikelsen blir i anslutning till elever som har medicinska diagnoser relaterade till skolsvårigheter. Exempel på detta är att eleverna använder diagnosen som ett ”verktyg” för att åberopa sina rättigheter till stödinsatser i skolan. Detta blev t.ex. väldigt tydligt i en av intervjuerna med en elev som

menade att om inte diagnosen lyftes fram så tenderade skolpersonalen inte att ta behovet av stöd lika allvarligt. Här blir således framhävandet av avvikelserna väldigt tydligt i förhållande till rättigheten att erhålla stödinsatser och knyter således an till jämlikhets/ojämlikhetsdiskursen. Samtidigt utgör detta ett problematiskt inslag om man drar det till sin spets då eleven behöver få avvikelserna klassificerad som medicinsk för att erhålla en starkare koppling till välfärdsstatliga resurser. En ytterligare problematisk aspekt som relaterar till jämlikhets/ojämlikhetsdiskursen är att en medicinsk diagnos mycket väl kan tjäna som extra tyngd i fördelningen av stödåtgärder/extra resurser, men innebär inte nödvändigtvis adekvata pedagogiska åtgärder för eleven. Utifrån detta följer således att stödinsatserna inte nödvändigtvis innebär att elevens specifika behov blir tillgodosedda, vilket delvis motsäger den funktion som stödinsatserna skall fylla i skolan och i välfärdssystemet. Med anledning av detta menar jag att elever och föräldrar även behöver balansera mellan en medicinsk och en pedagogisk diskurs i anslutning till stödåtgärder, vilket förefaller bli problematiskt i ljuset av den bristande samverkan och olika synsätt mellan dessa två professioner som framträder i mitt material. På sätt och vis blir eleven en klient inom båda dessa professioner, vilket innebär en balansakt mellan dem båda.

Balansakten mellan normalitet och avvikelse visar sig även i vårt material genom att det förekommer situationer där eleven inte vill framställa sig som avvikande och där denna istället ser det som problematiskt. Detta visade sig bland annat genom att själva stödinsatserna utanför klassrummet förstärkte den stigmatiserande känslan pga. att eleverna behövde lämna sina klasskamrater. I sådana fall kunde eleven t.ex. vägra att lämna klassrummet vilket kan ses som ett uttryck för en strävan att passera som normal.

Utifrån vårt material är det lite som talar för att specifika skolsvårigheter utgjorde en grund för identifikation och gemenskap och det Solvang (2000b) benämner som *vi/de*-diskursen. Emellertid utgör detta en intressant frågeställning för fortsatt forskning angående elever i behov av särskilt stöd. I viss mån kan ju själva grundtanken med segregering av utbildningsformer sägas bygga på tanken om att elever som bedöms ha liknande behov får sin undervisning tillsammans och att detta kan utgöra en grund för gemenskap, i alla fall är detta något som ofta lyfts fram av förespråkare för sådana åtgärder (se t.ex. Emanuelsson, 2004 angående oheliga allianser). Här kan t.ex. särskolan lyftas fram som ett exempel på en verksamhet där elever tydligt frångår från "normala" elever och som bygger på en sådan tanke om gemenskap. Här menar jag att sådana utbildningsformer förvisso kan tänkas leda till en grund för identifikation och där avvikelserna snarare blir något som utgör en grund för gemenskap. Emellertid är detta avhängigt av hur starkt avvikelserna



har internaliserats av individen och blivit en viktig del av den subjektiva identiteten. I vårt material fanns det dock väldigt lite som kan härledas till att avvikelserna hyllades eller utgjorde en grund för identifiering.

Det är emellertid viktigt att påpeka att ovanstående diskussion främst handlar om elever i behov av särskilt stöd som har en medicinsk diagnos i skolan. Här menar jag dock att balansakten antagligen även är applicerbar på elever i behov av särskilt stöd som inte har en medicinsk diagnos och vad de måste förhålla sig till, även om en diagnos synes ytterligare problematisera balansakten. Utifrån våra resultat kan dock sägas att spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse angående bedömningar och stödinsatser förefaller att bli till en balansakt när det kommer till brukarna av stödinsatserna, d.v.s. elever i behov av särskilt stöd.

### **Avslutande reflektion**

Inledningsvis nämndes att skolan utgör en avgränsad social arena där normalitet/avvikelseprocesser låter sig studeras. Emellertid menar jag att avhandlingens resultat av det studerade spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse äger giltighet på andra samhälleliga arenor än skolan. Likväl som specialpedagogik vilar det sociala arbetet på en politiskt normativ grund, vilket gör att båda dessa discipliner ställs inför liknande uppgifter i det praktiska arbetet. För specialpedagogiken innebär detta att i utbildningssammanhang bistå med stödinsatser till elever i behov av särskilt stöd, medan det i socialt arbete innebär att bistå andra missgynnade grupper i samhället. En central fråga inom båda dessa professioner handlar dock om bedömningar av behov, vilket görs utifrån ramlagar som anger riktlinjer, men som även är baserade på en normativ grund i form av moraliska bedömningar. Med anledning av detta menar jag att det studerade spänningsförhållandet mellan normalitet och avvikelse även är relevant för andra verksamheter där bedömningar och gränsdragningsprocesser intar en central ställning i anslutning till fördelningen av stödåtgärder för människor i olika behov av hjälp och stöd. I och med att skolans stödinsatser i mångt och mycket berör frågor som rör inkludering/exkludering har resultaten även stor relevans för hur denna process ter sig på en övergripande samhälleliga nivå för andra utsatta grupper, speciellt med tanke på att skolan ofta benämns som en spegelbild av samhället i stort.

## Kapitel 6. English summary

### **Background and aim of the thesis**

Pupils with special educational needs and special education have been the topic of debate in many school political investigations and reforms. The history of this issue shows that there are differences in how special educational needs have been thought of and the way that the school should handle these pupils. Approximately 20 percent of all pupils in school are usually reported to have special educational needs, although some reports state that 40 percent have, or will be in need of, special support measures due to the way that these support measures are defined (Skolverket, 1999). Regardless of what the actual percentage of pupils is who need these measures, the percentage has increased over the last decade (Skolverket, 1998).

During the last few years it has become increasingly common that these pupils have a medical explanation or diagnosis related to their special educational needs that further legitimizes their need of special support in school. The 1990s have seen economic cutbacks in the school sector, the decentralization of municipality resources and an increase in the importance of the role of medical diagnoses in the motivation and assurance of special support measures. Parents and pupils interpret a medical diagnosis as a strong indication that support is needed and it also eases the school's priorities in the distribution of support measures and the deployment of extra resources. The corresponding competition for resources may have boosted efforts to identify pupils with special educational needs.

The practice of identifying and defining these difficulties at school implies that questions of normality and deviance inevitably come into play. A qualifying criterion in order to obtain school measures is that the pupil be defined and categorized as deviant due to having special educational needs. The Swedish National Education Act (SFS (SFS 1985:1100) states that "support measures shall be provided for pupils who have difficulties in their school work", which principally, but not always in practice, implies that the pupil has an unlimited right to help. More specifically, the difficulties must have been observable in some way in pupils' schools work, which then leads to a pedagogical examination that states the needs. Consequently, specific demands are placed on school personnel to observe pupils in the classroom in order to identify possible difficulties, make an examination, and offer adequate support measures. It has been stressed in the last few years of school political debate that the identification of pupils with special educational needs should be made as early as possible. Therefore, questions about what is regarded as normal and deviant in relation to the pupils' learning

process is further brought to the fore – and something that the school personnel has to relate to. By and large, the school has now become one of the most important social arenas in society for identification, diagnosing and treatment of various forms of deviance (Persson, 2003).

A central aspect in the process of identifying pupils who have been deemed to have special educational needs is the dominant perspective within the school and education policies. A traditional perspective has been to see pupils difficulties in school as an individual problem, i.e., the difficulties are related to individual deficits or shortcomings. In contrast, another perspective is to see these difficulties as a result of the interplay between the individual and the environment, where the difficulties are interpreted as social constructions (c.f. Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). These two perspectives have been apparent in the school political debate in Sweden since the 1970s and are important because each perspective give rise to different recommendations concerning special support measures to pupils with special educational needs.

Traditionally, the main people who have been engaged in work with special educational needs are special teachers/special educationalists in school. It is also emphasised in official documents that special education is the field of knowledge that should support schools in dealing with pupil diversity. (Ahlberg, 2007). Therefore, special education constitutes an important part of the problem and research field in this thesis. However, questions regarding normality and deviance are hard, if not impossible, to separate from a larger societal context where definitions of and attitudes towards normality and deviance have consequences for practices in school. The school constitutes a social arena where processes of normality and deviance can be studied within a clearly defined practice, but that also has validity outside the school. Consequently, the focus of this thesis is not specifically on concrete special education practises, but on how the tension between normality and deviance is manifested in one of society's most central institutions; namely the school.

The overall aim of this thesis is to analyse the tension between normality and deviance that is manifested in the school's work procedures in relation to pupils with special educational needs. More specifically, the following research questions are addressed in relation to the overall aim:

- How have pupils with special educational needs and special education been articulated in national policy documents in recent decades?

- What are the perspectives on school difficulties that are portrayed in schools' individual educational plans for pupils with special educational needs?
- How do the school personnel identify and differentiate pupils with special educational needs from "normal" pupils?
- How do pupils with special educational needs and their parents experience the special support measures they receive in school and what seems to be the main concern of such support measures?

The focus of the thesis might be said to be two-fold, how special educational needs are thought of and how the school handles these pupils in terms of special support measures. Furthermore, the research questions are studied on two different levels in the educational system; the policy level and the local school level.

### **Methods and materials**

The four different studies build on empirical materials: Swedish policy documents (study 1), individual educational plans (study 2), interviews with school personnel (study 3), and pupils with special educational needs and their parents (study 4).

Study 1 is based on a selection of policy documents from the late 1980s, the 1990s and the 2000s. The documents were selected because of their relevance for special education and pupils with special educational needs. All the selected documents, 4 Governments Bills and 1 Official report (SOU), originate from the national policy level. The material was subjected to a policy analysis that was inspired by a discourse theory approach (Laclau & Mouffe, 2001).

Study 2 is based on a sample of individual educational plans (IEPs) that was collected from three compulsory schools in the same municipality. The study was restricted to grades, 3, 6 and 9. Of a total of 51 IEPs, 24 represented boys and 27 girls. The method used was a directed content analysis (c.f. Hsiu-Fang & Shannon, 2005). A typology model was developed from already existing theories and previous research with the field, and used for reasons of classification, i.e. the coding of the plans.

Study 3 is based on interviews with school personnel, e.g., principals, regular teachers, special educationalists/special teachers, school nurses, and school psychologists from two compulsory schools (2 of the three schools that the IEPs were collected from). In all, 24 persons were interviewed. Although the design of the interviews was semi-structured, they more often took the form of a conversation. The interviews were carried out at the per-

sonnel's workplaces. A grounded theory approach was used to analyse the interview data.

Study 4 is based on interviews with pupils with special educational needs and their parents. The pupils attended grade 7-9 and studied at the same two schools as the personnel who were interviewed in study 3. The pupils who participated in the study had various difficulties in school: socio-emotional difficulties, learning difficulties, reading- and writing difficulties, dyslexia, etc. In all, eight pupils and their parents (six from one school and two from the other) were interviewed. Of these eight pupils, seven had received a medical diagnosis; five had dyslexia and two ADHD. The interviews were carried out in the informants' own homes and each pupil and her/his parent/parents were interviewed simultaneously. We chose to use a grounded theory approach for this study.

### **Main findings of the empirical studies**

The first study (Isaksson & Lindqvist, study one in this thesis) focuses on how the meaning of special education has been constructed in policy documents and public investigations from 1989-2008. More specifically, the analysis focuses on acts of articulations regarding the target group for special education, the ideas and recommendations about special support measures and the groups of professionals assigned to deliver such support.

The results of the analysis show that the target group for special education, i.e., pupils with special educational needs, have been articulated and attributed with different meanings in the selected documents. Such articulations have ascribed different meanings to the official special education discourse over time and affected the choice of recommended support measures and actors involved in such measures.

In the analysis, two particular occurrences seem to be especially important in terms of discursive changes regarding pupils with special educational needs and special support measures. During the 1970s and 1980s, the meaning of special education is described in similar ways. Special education should be an integrated part of regular education and the support measures should be based on the pupils' overall school situation and be provided through the cooperation of teachers and special teachers. However, a distinguished change can be seen in the introduction of the new curriculum of 1994. In this document, pupils with special educational needs are constructed explicitly as pupils who do not reach the knowledge goals in school. The increased demand on results and goals also signifies an individual perspective on school difficulties, which is contrary to the contextual understanding of such difficulties that had prevailed since the 1970s. Conse-

quently, the meaning ascribed to special support measures is to help pupils to avoid failure and reach these goals. This change also implies that the meaning of special education practices shifted from providing support to some pupils that were deemed to have specific needs to assisting all the pupils who ran the risk of failing to achieve the goals that were set in school.

This meaning is challenged in the documents from the early 2000s, as special education is articulated in a similar manner to the document from the end of 1980s. However, the difficulties that would justify special support are broadened to include medical symptoms and disorders/disabilities. Such additional difficulties indicate that the meaning of special education became twofold: a basic competence that should permeate the whole school sector and an expert knowledge concerning the special educationalist who worked with specific difficulties. The other distinguished change that clearly implies a change of meaning of special educational needs and special education is evident in the most recent of the selected documents from 2008. The fact that the prevailing perspective of special education is strongly criticised contributes to a new meaning of special education, which should focus more on individual rather than environmental measures in school. Evidently, special educational needs are also portrayed as individual “failures” instead of the schools’ failure to adjust their teaching to suit all pupils, which had been the ambition of earlier policies. The analysis of the documents also reveals how professionals responsible for providing support measures have changed during the period – from cooperation between special educationalists, teachers and other school personnel to special educationalists and special teachers as experts.

The second study (Isaksson, Lindqvist & Bergström, 2007) focuses on individual educational plans for pupils with special educational needs. The aim is to study how special educational needs are defined and described and to reveal which support measures are suggested in these plans.

Our analysis indicates that difficulties are predominantly attributed to the pupils’ shortcomings and individual characteristics, and the same holds for the recommended support measures. Another important finding is that a number of the plans are established without the involvement of the parents’, and many of them did not even know that their child had an IEP. The conclusion of the study is that the psycho-medical tradition of special education, which focuses on the shortcomings of the individual pupils, holds a prominent position among school personnel, since two thirds of the plans attributed the pupil’s difficulties to individual characteristics. This perspective is often more clearly expressed in the IEPs, compared to a more socially oriented perspective that takes into account the school environment as a source

of pupils' difficulties. However, it did seem to be more common to include the school environment within the IEP guidelines for the recommended support measures.

The third study (Isaksson, Lindqvist & Bergström, study three in this thesis) explores how schools 'socially construct', i.e., identify and support, pupils with special educational needs. The identification process of pupils with special educational needs is the main focus of the interviews with various school personnel from two compulsory schools. More specifically, we are interested in how pupils with special educational needs are identified and differentiated from the "normal" pupils.

Our analysis indicates that there are three different patterns or models for identifying and supporting pupils with special educational needs: a pedagogical, a social or a medical model. These models represent three different 'points of departure', or perspectives, when looking at school problems, and imply that the degree of involvement of different professionals decides which "model" or perspective that is being used. The identification of school problems as learning difficulties is related to screening tests and national tests that are used in school. The identification of school problems as social difficulties focuses on difficulties that are related to the pupil's social situation, e.g. adjustment difficulties and relational problems with other children and adults. Finally, school problems may be regarded as related to illness and mental ill-health, or disorders, which can also cause learning difficulties, behavioural disorders and other impairments. In the pedagogical and medical model (objective) tests are often used, but the identification of school problems as social difficulties is more frequently linked to normative judgements of behaviour, adjustment problems etc.

The three models that are used for the identification of pupils with special educational needs provide an insight into how school personnel create and make sense of pupils' difficulties in school. The school personnel also seem to place a great deal of trust in external professional assessments of pupils' difficulties, but also believe that teacher's abilities in identifying and categorizing pupils difficulties have improved. However, the school personnel did not find it easy to define and sort out "special educational needs". Despite the fact that various tests are used to estimate the knowledge level of individual pupils, special educational needs also seems to be defined in relation to the level of school resources, especially since clearly defined/diagnosed difficulties could generate more resources. Furthermore, due to the absence of precise guidelines for identification the school class usually becomes the frame of reference for normality. Consequently, different school classes pose different limits for what is regarded as normal or deviant

behaviour. Therefore, the process of identification involves significant ambivalence for teachers

The fourth study (Isaksson, Lindqvist & Bergström, study four in this thesis) examine how pupils with special educational needs and their parents experience the special support measures they receive from school. The focus of the analysis was to interpret what the parents and pupils experienced as the main concern of the received support measures and how the pupils and parents handled this.

The empirical material is presented in the form of a conceptual model. The parents and pupils describe the main concern of special support measures in school as a struggle of recognition and inclusion. This is identified as the core category of the study. This struggle indicates that they want to gain greater recognition of the child's special educational needs related to a medical diagnosis by the school personnel, but also a greater recognition of their suggestions about what they perceive as adequate support measures and specific teaching methods. However, the recognition rate of such suggestions, which are often based on information that they have obtained by themselves or from medical experts, does vary among the participants. Two conceptual categories are identified that related to how the pupils and parents experience and deal with this struggle.

The first category relates to the pupils' and parents' experiences of the structural arrangements of the special support and the collaboration with teachers concerning teaching methods and the design of the support. An interesting finding is that a majority of the support takes place outside the regular classroom, either alone or in a small group. Such support is experienced as being uncoordinated with the teaching in the regular class and perceived as a temporary solution. The fact that all the pupils (except one) had a medical diagnosis also brings to the fore the conflicting voices concerning teaching methods and the design of the support measures. Consequently, the diagnosis and its implications for support measures are contested and become an issue for negotiation between the parents and the teachers in terms of the support measure's scope and adequacy.

The second category relates to the pupils' and parents' experiences of the received support measures, their experiences of having a medical diagnosis in school, and various coping strategies that they develop on the basis of such experiences. Their experiences of the received support measures are contradictory and create ambivalent feelings regarding the support. The positive experiences are related to the more peaceful and quiet teaching environment that such support could offer. However, the negative experiences are related to the adjustment of pedagogical levels that are inadequate for



their needs and the stigmatizing effects of having to leave the regular classroom. The pupils and parents use certain strategies to deal with such ambivalent experiences: the pupils can refuse to leave the class and the parents can critique the school because of the poor results of the support measures etc. The pupils also have to cope with the stigmatizing effects of having a medical diagnosis in school, but the diagnosis is also used strategically by both parents and pupils in order to reduce feelings of blame as well as to receive support measures and specific rights in school, e.g., prolonged time during tests, using a laptop etc.

The most important result of the study is that our conceptual model shows how pupils and parents actively negotiate and cope with the problems that occur in relation to the support measures and to having a medical diagnosis in school.

### **Comprehensive conclusions**

The results of the different studies reveal how the tension between normality and deviance comes to play on both policy and local school levels regarding school work procedures for pupils with special educational needs and the meaning attributed to pupils' school difficulties. In relation to the research questions that were addressed and relate to the overall aim of the thesis, the following conclusions are drawn from the empirical studies:

- The target group for special support measures in school has involved pupils with different school difficulties in various policy documents. This, in turn, has affected the recommendations for special support measures and the actors assigned to provide such support. This is interpreted as a struggle over meaning regarding school difficulties in education policy, which have consequences for the design of the support measures (study 1).
- An individual perspective on school difficulties seems to be deeply rooted among the school personnel (study 2, 3 & 4). This also has consequences for the design of the support measures and the teaching methods.
- The process of identifying and assessing pupils' school difficulties might be understood in terms of three models. However, the process also involves a great deal of ambivalence for the school personnel regarding their work in defining and sorting out pupils with special educational needs from "normal" pupils (study 3).

- Pupils' and parents' experiences of special support measures in school are characterized as a struggle for recognition and inclusion. Their experiences of the support measures, which were closely related to experiences of having a medical diagnosis in school, point to the counterproductive effects that the diagnostic school culture has for pupils and parents (study 4).

The above results are discussed in the concluding chapter in relation to three central themes in the thesis: how “pupils with special educational needs” are “socially constructed” in school, how the school deals with these pupils in terms of providing special support measures, and how the pupils and parents experience the support measures.

In order to receive support measures in school, the pupils' deviations from what is regarded as “normal” have to be recognized. The social construction of pupils with special educational needs, i.e., how they are defined, identified and ascribed meaning, takes place in the policy documents, in the interaction between school personnel, and in the interaction between school personnel and pupils and parents. The articulations in policy documents provide guidelines regarding which school difficulties that should be given priority and which pupils that should be identified as having special educational needs by the school personnel. However, the school also has specific norms that are of importance for the actual pupils who are deemed to be deviant. In this respect, the three models for identifying special educational needs reveal how the personnel create and make sense of pupils' difficulties. However, in their use of these models of identification the school personnel use well-known and established categories of school difficulties. As an extension of this process, the IEPs in school become important since pupils' difficulties are provided with social meaning through the use of language in these documents, which may also affect the pupils' identity. Although our results indicated that there was a lack of collaboration between the school personnel and the pupils and parents regarding the IEPs, the interviews showed that negotiations did take place regarding the meaning of the child's difficulties in school and how these were to be interpreted.

The meaning that is ascribed to pupils' difficulties in school is intimately related to the support measures and how they are designed. Although special education is given a vital role to design and provide support measures, its meaning and role have been articulated differently over time. A notable tension is discerned between an individual (categorical) perspective and a system (relational) perspective. This tension involves consequences concerning the perspective on school difficulties that prevails and whether the sup-

port measures take on a segregated or inclusive character. In our studies, a relational perspective seems rather absent in the schools and most of the support is provided in segregated settings, i.e., outside the regular class, alone or in a small group. In contrast, an individual perspective was clearly notable in the IEPs where special skills training were the most common measure suggested for these pupils. To a much lesser extent, the IEPs described measures that included adjustments in the school environment and the schools' organization. The support measures also seemed to lack adjustments in relation to specific needs because in most cases the support was provided individually or in small groups. In this respect, the three different models for identifying pupils' difficulties in school seemed to have minor effects for the support measures that were provided.

Furthermore, a medical diagnosis seemed to be an important vehicle in order to generate resources for the school and to secure special support measures. This relation between a medical diagnosis and the support measures however became problematic for pupils and parents since the diagnosis had little effect on the design of the support measures and teaching methods. In this respect, I pose the question why medical diagnoses seem to be prioritized in school? One possible explanation, it is argued, is that a medical label has more legitimacy within the welfare state's priorities concerning resource distribution compared to the wider category of "pupils with special educational needs". Receiving special support outside the regular class also relates to questions of segregated support and a categorical perspective. The pupils' experiences give rise to important questions regarding differentiated support. Although such support offered a peaceful and quiet learning environment, it also gave rise to feelings of non-participation in relation to their classmates and them being portrayed as deviant. Furthermore, questions of lack of coordination between the support measures and the regular teaching and pedagogical levels that are inadequate and ill-adjusted to their needs were also problematic aspects and indicate that these work forms formed temporary solutions for the regular education.

The experiences of having a medical diagnosis also brings to the fore the paradoxical role that diagnoses have come to play in support measures in school. As previously stated, the diagnosis could generate resources but had little effect on the pedagogical practices, and led to negotiations between parents and the school personnel. However although a diagnosis might reduce feelings of blame and explain the pupils' difficulties in school, it also masks the impact of the school environment and teaching methods on pupils' difficulties. Hence, a diagnosis related to school difficulties runs the risk of individualising the issue in terms of difficulties and personal short-

comings. The fact that negative attitudes had been experienced from the school personnel towards diagnoses further complicates its role in school. This is seen as another example of how the diagnosis first and foremost has a materialistic value, while the medical explanation of the difficulties has not been accepted. In light of this, the parents' and pupils' struggle can be seen as an expression of poor collaboration between educationalists and medical experts regarding questions that relate to school difficulties and the provision of adequate support measures.

Finally, it is argued that pupils with special educational needs have to balance between normality and deviance in school (Solvang, 2000a). In order to receive resources and/or special support the pupil has to emphasise his/her particular difficulties (deviations) in school, while in other situations the pupil strives to pass as "normal", e.g., the pupil do not want to be seen to be different from his/her classmates. For pupils with a medical diagnosis, this balance seems to be even more apparent because a diagnosis could generate extra resources for special support. However, a problematic aspect of having a diagnosis in school was the lack of adjustment of the support measures to match the description of the difficulties as expressed in the diagnosis. Consequently, the pupils with a medical diagnosis seemed to not only have to balance between normality and deviance, but also between medical and pedagogical discourses that imply different perspectives on the child's difficulties and recommendations for support measures in school.

## Referenser

- Abberley, P. (1996). Disabled people and 'normality'. I: J. Swain., S. French., C. Barnes. & C. Thomas (red.). *Disabling barriers – enabling environments*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning*, 12(2), 84-95.
- Ahnlund, P. (2008). *Omsorg som arbete. Om utbildning, arbetsmiljö och relationer i äldre- och handikappomsorgen*. (Doktorsavhandling) Institutionen för Socialt arbete: Umeå universitet.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. I: C. Clark., A. Dyson. & A. Millward (red.). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans dokumentation*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 259. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Asp-Onsjö, L. (2006). *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 248. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga makutövningens regim – om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.
- Barton, L. & Armstrong, F. (2001). Disability, education and inclusion: Cross-cultural issues and dilemmas. I: G. Albrecht., K. Seelman. & M. Bury (red.). *Handbook of disability studies*. London: Sage.
- Bladini, U-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärarens yrkesuppgifter*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 76. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practices in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425-459.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.
- Bruhn, A. & Lindberg, O. (1996). Kvalitativ metod och datateknologi. I: P-G. Svensson. & B. Starrin (red.). *Kvalitativa studier i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism* (2:a uppl.). Hove: Routledge.

- Börjesson, M. (1999). Det historiska spelet om skolans förmåner. *Locus*, 2, 6-15.
- Börjesson, M. (red.). (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metod-bok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. Objectivist and constructivist methods. I: N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (red.). *Strategies of qualitative enquiry* (2:a uppl.). Thousand Oaks: BCA: Sage.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Skidmore, D. (1995). Dialectical analysis of special needs and schools as organisations. I: C. Clark., A. Dyson. & A. Millward (red.). *Towards inclusive schools?* London: David Fulton.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising special education. Time to move on? I: C. Clark., A. Dyson. & A. Millward (red.). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Clough, P. (2000). Routes to inclusion. I: P. Clough. & J. Corbett (red.). *Theories of inclusive education: a students' guide*. London: Sage.
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J. & Morton, M. (2008). Editorial: Disability studies and inclusive education – implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457.
- Conrad, P. (1992). Medicalization and social control. *Annual Review of Sociology*, 18(1), 209-231.
- Conrad, P. & Schneider, J. W. (1992). *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dahlgren, L., Emmelin, M. & Winkvist, A. (2004). *Qualitative methodology for international public health*. Umeå: Epidemiology and Public Health Sciences, Department of Public Health and Clinical Medicine, Umeå University.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (1997). *Explaining society: Critical realism in the social sciences*. London: Routledge.
- Dey, I. (2004). Grounded theory. I: C. Seale., G. Gobo., J. Gubrium. & D. Silverman (red.). *Qualitative research practise*. London: Sage.
- Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- DsU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theory and practice in special needs education: Current concerns and future directions. I: P. Haug. & J. Tøssebro (red.). *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand: Høy-skoleforlaget.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Egelund, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkoren för specialpedagogisk verksamhet*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in educational science 209. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Ely, M. (red.). (1993). *Kvalitativ forskningsmetodik i praktiken – cirklar inom cirklar*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (1983). *Verksamhet bland elever med svårigheter eller arbete med elevers svårigheter*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Emanuelsson, I. (1997). Special-education research in Sweden 1965-1996. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(3), 461-474.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I: J. Tøssebro (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2006). Betyget godkänd i en obligatorisk skola för alla. I: E. Forsberg. & E. Wallin (red.). *Skolans kontrollregim – ett kontraproduktivt system för styrning?* Stockholm: HLS Förlag.
- Englund, T. (1995). Utbildningspolitiska vägval – förändrade förutsättningar för skola och didaktik. I: T. Englund (red.). *Utbildningspolitiskt systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (2003). The interview. From structured questions to negotiated text. I: N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (red.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2:a uppl.). Thousand Oaks: BCA: Sage.
- Freidson, E. (1988). *Profession of medicine. A study of the sociology of applied knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fulcher, G. (1989). *Disabling policies? A comparative approach to education policy and disability*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.

- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. San Fransisco: The Sociology Press.
- Goffman, E. (1973). *Totala institutioner: Fyra essäer om anstaltslivets sociala villkor*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Goffman, E. (1968). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin Books.
- Hales, G. (red.). (1996). *Beyond disability: towards an enabling society*. London: Sage.
- Hallberg, L. R.-M. (2006). The "core category" of grounded theory: making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141-148.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. & Tøssebro, J. (red.). (1998). *Theoretical perspectives on special education*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Haug, P. (1999). Formulation and realization of social justice: the compulsory school for all in Sweden and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 231-239.
- Haug, P. (2003). Har specialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94.
- Hjørne, E. (2004). *Excluding for inclusion. Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 213. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Holdford, D. (2008). Content analysis methods for conducting research in social and administrative pharmacy. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 4, 173-181.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hsiu, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Illich, I. (1995). *Limits to medicine. Medical nemesis: the expropriation of health*. London: Marion Boyars Publishers.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Jakobsson, I.-L. (2002). *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. (Doktorsavhandling) Göteborg Studies in Educational Sciences 185. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.



- Johannesson, A. I., Lindblad, S. & Simola, H. (2002). An inevitable progress? Educational restructuring in Finland, Iceland and Sweden at the turn of the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(3), 325-339.
- Laclau, M. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics*. (2:a uppl.). London: Verso.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del*. Skolöverstyrelsen 1980.
- Lindblad, S., Lundahl, L. & Zackari, G. (2002). Sweden: Increased inequalities – increased stress on individual agency. I: S. Lindblad. & T. S. Popkewitz. (red.). *Education governance and social integration and exclusion: Studies in the powers of reason and the reasons of power*. Uppsala reports on Education 39. Uppsala: Universitetstryckeriet.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U. P. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. (4:e uppl.). Stockholm: HLS Förlag.
- Lindqvist, R. (1997). Medikalisering och välfärdsstat. I: R. Lindqvist (red.). *Medikalisering, professionalisering och hälsa. Ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, R. & Borell, K. (1998). Inledning: Organisation och välfärdspolitik. I: R. Lindqvist (red.). *Organisation och välfärdsstat*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, R. (2007). *Funktionshindrade i välfärdssamhället*. Malmö: Gleerups.
- Lpo 94 (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lundahl, L. (2002). Sweden: decentralization, deregulation, quasi-markets – and then what? *Journal of Education Policy*, 17(6), 687-697.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I: M. Granskär. & B. Höglund-Nielsen (red.). *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfqvist, S. (1999). *Den bångstyriga verkligheten. Har det svenska systemskiftet haft någon betydelse för arbetet med elever i behov av särskilt stöd?* (Doktorsavhandling) Umeå universitet: Statsvetenskapliga institutionen.
- Mehan, H., Meihls, J. L., Hertweck, A. & Crowdes, M. S. (1981). Identifying handicapped students. I: S. B. Bacharach (red.). *Organizational behaviour in schools and school districts*. New York: Praeger.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Nilholm, C. (2003). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" – vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2006b). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.
- Nilholm, C. (2006c). *Möten? Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Vetenskapsrådets rapportserie 9:2006. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C., Persson, B., Hjerm, M. & Runesson, S. (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd: En enkätundersökning*. Insikt 2007:2, Vetenskapliga rapporter från HLK. Högskolan i Jönköping.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Norval, A. (2007). *Aversive democracy. Inheritance and originality in the democratic tradition*. Cambridge: University Press.
- Oliver, M. (1988). The social and political context of educational policy: The case of special needs. I: L. Barton (red.). *The politics of special educational needs*. London: The Falmer Press.
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. London: Palgrave Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from theory to practice*. London: Palgrave Macmillan.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Parsons, T. (1964). *The social system*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2003a). Special education competence in a school for all: ideals and actualities. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 81(2), 79-85.
- Persson, B. (2003b). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271-280.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I: C. Nilholm. & E. Björk-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Prop. 1988/89:4. *Regeringens proposition om skolans utveckling och styrning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Riddell, S. (1996). Theorising special educational needs in a changing political climate. I: L. Barton (red.). *Disability & society: Emerging issues and insights*. London: Longman

- Rosenqvist, J. (1996). Integration – ett entydigt begrepp med många innebörder. I: T. Rabe. & A. Hill (red.). *Boken om integrering. Idé, teori, praktik*. Malmö: Corona AB.
- Rosenqvist, J. (2003). Integreringens praktik och teori. I: SOU 2003:35 *För den jag är – om utbildning och utvecklingsstörning. Delbetänkande av Carlbeck-kommittén*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Rosenqvist, J. (2005). Some themes within the realm of research on special education. I: A. Gustavsson., J. Sandvin., R. Traustadóttir. & J. Tøssebro (red.). *Resistance, reflection and change*. Lund: Studentlitteratur.
- Sauer, L. (2004). *Teater och utvecklingsstörning. En studie av Allateatern*. (Doktorsavhandling) Institutionen för Socialt arbete: Umeå universitet.
- Scheff, T. J. (2007). *Being mentally ill: A sociological theory* (3:e uppl.). New York: Aldine
- Scott, J. (1990). *A matter of record*. London: Polity Press.
- SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SFS 1994:1194. *Grundskoleförordning*. (Senast ändrad 2008-07-15). Stockholm: Allmänna förlaget.
- SFS 2000:1108. Förordning om ändring i grundskoleförordningen. (1995:1194). Stockholm: Fritzes.
- SFS 2006:205. Förordning om ändring i grundskoleförordningen (1994:1194).
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. London: Routledge.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?: En multimetodstudie av eleven i matematikproblem ur ett longitudinellt perspektiv*. (Doktorsavhandling) Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap: Umeå universitet.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av skolverket*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (1999). *Nationella kvalitetsgranskningar 1998*. Stockholm: Liber.
- Skolverket (2001). *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber.

- Skolverket (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Skolverkets allmänna råd 2005. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007). *Skolverkets utbildningsinspektion: en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram*. Skolverkets allmänna råd 2008. Stockholm: Fritzes.
- Skolöverstyrelsen (1987). *Skolöverstyrelsens allmänna råd för tillämpning av föreskrifterna i läroplanen för grundskolan om individuella åtgärdsprogram för elever med svårigheter*. SÖ-FS 1987:242. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organisation*. Denver: Love Publishing Company.
- Skrtic, T. M. (red.). (1995). *Disability and democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Slee, R. (1998). The politics of theorising special education. I: C. Clark., A. Dyson. & A. Millward (red.). *Theorising special education*. London: Routledge.
- Solvang, P. (1998). Velferdsstatens problemlogikk i lys av en debatt om dysleksi. *Sociologisk forskning*, 2, 4-24.
- Solvang, P. (2000a). Funksjonshemningen og det normale – om nødvendigheten av å balansere. I: J. Froestad., P. Solvang. & M. Söder (red.). *Funksjonshemning, politikk og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solvang, P. (2000b). The emergence of an us and them discourse in disability theory. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 2(1), 3-19.
- Solvang, P. (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 79-94.
- SOU 1961:30. *Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 års skolberedning*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om skolans inre arbete – SIA*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:86. *Lärare för skola i utveckling. Betänkande av 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1982:19. *Handikappade elever i det allmänna skolväsendet. Slutbetänkandet från integrationsutredningen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1983:63. *Utslagningen i grundskolan. En analys av hur reglerna om anpassad studiegång, skolgångsbefrielse och särskild undervisning tillämpats i praktiken*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS: funktionshindrade elever i skolan. Slutbetänkande av utredningen om funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling. Lärarutbildningskommitténs slutbetänkande*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. (1991). *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. California: Sage.
- Söder, M. (1989). Disability as a social construct: the labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.
- Söder, M. (1997a). Integrering; utopi, forskning, praktik. I: J. Tøssebro (red.). *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Söder, M. (1997b). A research perspective on integration. I: S. J. Pijl, C. J. Meijer. & S. Hegarty (red.). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge.
- Tideman, M. (1998). *I gränlandet mellan grundskola och särskola: intervjuer med föräldrar till barn som blivit individuellt integrerade*. Halmstad: Wigforsinstitutet, Högskolan i Halmstad.
- Tideman, M. (2000). *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. (Doktorsavhandling) Göteborgs universitet: Institutionen för Socialt arbete. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Halmstads Tryckeri AB.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge.
- Tomlinson, S. (1985). The expansion of special education. *Oxford Review of Education*, 11(2), 157-165.
- Tomlinson, S. (1995). The radical structuralist view of special education and disability: Unpopular perspectives on their origins and development. I: T. M. Skrtic (red.). *Disability & democracy. Reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Tøssebro, J. (2004). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3-7.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the world conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994.* Paris: UNESCO.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Vetenskapsrådet: Elanders Gotlab.
- 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.
- Wahlström, N. (2002). *Om det förändrade ansvaret för skolan. Vägen till mål- och resultatstyrning och några av dess konsekvenser.* (Doktorsavhandling) Örebro Studies in Education 3. Örebro universitet.
- Weitzman, E. (2003). Software and qualitative research. I: N. K. Denzin. & Y. S. Lincoln (red.). *Collecting and interpreting qualitative materials* (2:a uppl.). Thousand Oaks: BCA: Sage.
- Winther-Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur.
- Zola, I. K. (1975). Medicine as an institution of social control. I: C. Cox. & A. Mead (red.). *A sociology of medical practice.* London: Collier-Macmillan.