



# **Att ha och att vara**

En analys av språket i dokument som rör  
barn i behov av särskilt stöd

**Ingela Söderberg**

Handledare: Rolf Helldin



# **Att ha och att vara**

En analys av språket i dokument som rör  
barn i behov av särskilt stöd

**Ingela Söderberg**

Publikationen kan  
utan kostnad laddas ner  
i pdf-format från  
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Rolf Helldin



## Sammanfattning

Syftet med studien är att belysa det institutionella språk som används i specialpedagogiska sammanhang. Några centrala föreställningar är: Vilka är de kategorier och begrepp som skapas och vidmakthålls när man talar om barn som blir föremål för särskilda åtgärder i skolan? Vilka föreställningar och förgivettaganden speglar ordval och grammatik i skriftliga utsagor om dessa barn? Det empiriska materialet utgörs av ansökningar om extra resurser för barn som bedöms behöva särskilt stöd samt åtgärdsprogram som i de flesta fall bifogas ansökningarna. Materialet kommer från fyra skolor i en kommun.

En av förutsättningarna för studien är att språket ses som en del av en institutionell, social gemenskap och betraktas som en viktig faktor i en kunskapsskapande process. Språket i dokumenten har till en del belysts med hjälp av begrepp som diskurs, paradigm och kollektiva tankestilar. För analys av det insamlade materialet har dock främst använts Bowkers och Stars, Hackings, Hayakawas samt Potters teorier om språk och kategorisering.

Resultatet bekräftar tidigare forskning som noterar att problem i skolan vanligen förläggs hos barnen, medan miljö och aktiviteter i skolan ses som konstanta variabler. Det språk som används för att beskriva barns svårigheter är relativt likartat i de olika skolorna och tolkas som ett uttryck för en institutionell, språklig gemenskap. Materialet har strukturerats, kategoriserats och analyserats utifrån olika beskrivna problem samt utifrån faktorer som vaghet, detaljrikedom, grammatik, meningsbyggnad och användning av metaforer. Tonvikten i analysen har lagts på hur beskrivningar kan konstrueras så att de framstår som fakta.

Nyckelord: Institution, diskursanalys, barn i behov av särskilt stöd, åtgärdsprogram, språk, kategorier, faktakonstruktion.

**Title**

To be and to have. An analysis of the language in documents concerning children with special needs.

**Author**

Ingela Söderberg

**Tutor**

Rolf Helldin

**Abstract**

The aim of the study is to investigate the institutional language used in special education. What categories and concepts are produced and preserved while talking about children who are considered “pupils with special needs”? Which representations and assumptions are reflected in written documents about these children?

The empirical material consists of applications for extended support and other documents from schools about the children. The documents come from four different schools within the comprehensive school in a Swedish township.

One of the assumptions for the study is that language is part of an institutional, social community and an important element in a process where knowledge is produced.

The language in the documents is analysed by different concepts such as discourse, paradigm and collective manners of thought. The study however is based on theories about language and classification developed by Bowker and Star, Hacking, Hayakawa and Potter.

The result notices an individualization of school problems in which the activities and the circumstances in school are considered as constant. The language used for description of the problems is rather similar in the different schools. The material is structured, categorized and analysed out of different problems described in the documents and by linguistic elements such as vagueness, wealth of detail, grammar, sentence structure and the use of metaphors. The main issue of the analysis is how utterances can be constructed as facts.

Keywords: Institution, discourse, pupils with special needs, language, classification, fact construction.

# Förord

Inom skolan idag sker en stor del av kommunikationen kring barn via skriftliga utsagor. Det skrivs åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner, ansökningar om extra resurser för barn som bedöms behöva särskilt stöd etc. Från Skolverket har framkommit krav på användningen av ett gemensamt och sakligt språk i dokument som rör skolbarn. Inte minst med tanke på detta torde det vara angeläget att studera det språk som används när man beskriver barn i specialpedagogiska sammanhang. Får beskrivningarna och kategoriseringarna av barnen betydelse för hur vi ser på dem och hur de ser på sig själva, idag och i framtiden? Vilken betydelse har språket som en menings- och kunskapsskapande faktor? Dessa och liknande frågor behandlas i denna studie.

Till alla er som bidragit till genomförandet av denna studie vill jag framföra mitt varma tack. Först vill jag tacka min handledare Rolf Helldin för alla kloka och värdefulla synpunkter. Tack Rolf för stöd och uppmuntran! Tack också ni tjänstemän i kommunen som tog er tid att diskutera studiens innehåll och genomförande samt hjälpte mig med insamling av materialet. Utan er hade denna uppsats inte kommit till stånd.

Stockholm i maj 2006

Ingela Söderberg





# Innehåll

## Sammanfattning

## Abstract

## Förord

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Specialpedagogisk forskning och praktik.....	2
<b>2 Bakgrund</b> .....	<b>5</b>
2.1 Teoretiska utgångspunkter.....	5
2.1.1 Institutioner.....	5
2.1.2 Paradigm.....	6
2.1.3 Om diskurs och makt.....	7
2.1.4 Kollektiva tankestilar.....	9
2.2 Problembarnet.....	10
2.2.1 Normalitet och avvikelse.....	10
2.2.2 Barnets svårigheter.....	11
2.2.3 Barnets kropp som fakta.....	12
2.2.4 Kategorisering av skolbarn.....	13
2.3 Om språk.....	15
2.3.1 Sammanhang – extensionell och intensionell mening.....	16
2.3.2 Redogörelser, slutledningar och omdömen.....	16
2.3.3 Att konstruera fakta.....	17
2.3.4 Metaforer.....	21
2.3.5 Om klassificering.....	22
<b>3 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>29</b>
<b>4 Material och tillvägagångssätt</b> .....	<b>30</b>
4.1 Om aktmaterial i forskning.....	30
4.2 Diskursanalys som metod.....	30
4.3 Tillvägagångssätt.....	34
4.4 Etiska aspekter.....	34
<b>5 Ansökningar om extra resurser till skolor för barn i behov av särskilt stöd – presentation och analys</b> .....	<b>36</b>
5.1 Presentation av de fyra skolornas ansökning om extra resurser.....	37
5.2 Kategorier av beskrivna svårigheter i ansökningar och åtgärdsprogram.....	38
5.2.1 Koncentrationssvårigheter.....	38
5.2.2 Svårigheter som rör inläring och kunskap.....	39
5.2.3 Svårigheter som rör självständighet och ansvarstagande.....	40
5.2.4 Sociala problem.....	40
5.2.5 Mindre vanliga problembeskrivningar.....	41
5.2.6 Övriga svårigheter.....	42

5.3	Analys av språket i beskrivningar av problembarn .....	43
5.3.1	Att ha och att vara.....	43
5.3.2	Att göra och behöva .....	43
5.3.3	Vaghet eller detaljrikedom .....	44
5.3.4	Fakta eller omdömen .....	44
5.3.5	Att konstruera fakta .....	45
5.3.6	Kategorisering av barn i behov av särskilt stöd .....	48
5.3.7	Problem – orsaker och lösningar .....	50
5.3.8	Metaforer .....	53
<b>6</b>	<b>Några avslutande tankar .....</b>	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>Referenser .....</b>	<b>61</b>

# 1 Inledning

I skolans värld produceras en rik flora av utsagor – muntliga såväl som skriftliga – om barn, särskilt om dem som bedöms behöva särskilt stöd. För sådana utsagor är dels formella såsom barngrupps- och elevvårdskonferenser och dels informella, i vardagen återkommande samtal om barn.

De skriftliga utsagorna återfinns bland annat i kartläggningar av barn, åtgärdsprogram, anteckningar till barngruppskonferenser och elevvårdskonferenser samt i ansökningar om extra resurser för barn i behov av särskilt stöd. Enligt flera forskare är det vanligt att skolsvårigheter individualiseras. Det är barnen som beskrivs och blir föremål för åtgärder medan den miljö och de situationer som barnet möter och samspelar med inte analyseras i någon vidare omfattning.<sup>1</sup> Ofta beskrivs barnen utifrån egenskaper som de ”har” eller hur de ”är”. Han eller hon ”är” till exempel ”svag”, ”omogen”, ”klumpig”, ”aggressiv” eller ”har” ”ADHD”, ”koncentrationssvårigheter”, ”brist på motivation” eller ”störande beteende”.<sup>2</sup>

Föreställningen om att barnets uppvisade beteenden har sin grund ”inne” i själva barnet, alltså ett slags essentiell syn, är enligt Elisabeth Nordin-Hultman (2004) tätt förbunden med den ”modernistiska” psykologin. Även om forskningen alltmer utgår från post-strukturella subjektivitetsteorier som betonar miljöns och samspelets betydelse för hur ett barn skapar sig själv som subjekt, så tycks de vara relativt osynliga i de pedagogiska praktikerna. Nordin-Hultman ställer frågan varför man i barnpedagogisk verksamhet snarare fokuserar det individuella barnet än den miljö och de situationer som barnet samspelar med. Hon konstaterar att det

i de dominerande psykologisk-pedagogiska diskurser finns en strävan att ge en enhetlig bild av barnen. Trots att barn är olika i olika sammanhang försöker man finna det som är *mest* ”typiskt”. Vilka antaganden är det som får oss att söka efter hur barnen ”egentligen” är, oberoende av här och nu?<sup>3</sup>

Trots skolans och förskolans teoretiska grund som betonar samspel och interaktion finns alltså en strävan att få veta ”sanningen” om barnet. Hur ”är” han/hon egentligen? Nordin-Hultman har studerat barn i olika pedagogiska situationer i svenska och engelska förskolor och sett att miljöfaktorer såsom tid, rum och material spelar stor roll för vilken bild barn ger av sig själva och hur de blir sedda och beskrivna av andra. Med en post-strukturalistisk syn skulle man enligt Nordin-Hultman till exempel inte kunna säga att ett barn *har* koncentrationssvårigheter eller brist på motivation. Istället *blir* barnet okoncentrerat i en specifik situation och bristen på motivation skulle då kopplas till ett visst sammanhang eller kunskapsområde.

Forskaren Eva Hjärne (2004) har följt arbetet i några elevhälsoteam och där funnit att orsaken till skolproblem oftast förläggs hos barnen själva och att miljö och undervisning sällan diskuteras. En vanlig förklaring till svårigheter är neuropsykiatriska diagnoser (vanligen ADHD/DAMP) vilket ofta gör att barn placeras i särskilda undervisningsgrupper.

---

<sup>1</sup>Se t.ex. Blom, FoU-rapporter (1999:28; 2004:7), Börjesson, och Palmblad (2003), Colnerud och Granström (2002), Hjärne (2004), Tideman. m fl (2004)

<sup>2</sup> Hjärne (2004) del 2, studie 1, s. 16, min översättning

<sup>3</sup> Nordin-Hultman (2004) s 157

Hjörnes och Nordin-Hultmans arbeten har varit viktiga källor för mig i mina försök att granska specialpedagogisk verksamhet, särskilt det språk som används i specialpedagogiska sammanhang. Även andra forskare<sup>4</sup> har sett att synen på barnet som problembärare, som antytts ovan, tycks dominera pedagogisk verksamhet. Hur ”problembarnet” beskrivs av samhällets funktionärer i olika skriftliga (och muntliga) utsagor står i fokus för denna studie. I avsnittet om ”problembarn” presenteras delar av sådan forskning som gjorts de senaste åren. Det empiriska materialet består av skriftliga utsagor om barn som bedömts behöva särskilt stöd i skolan. Utsagorna finns i ansökningshandlingar om extra resurser som är ställda till kommunens resursenhet samt bifogade åtgärdsprogram. En utgångspunkt för såväl forskningsgenomgången som analysen av det insamlade materialet är en föreställning om språk som en del i en kunskapsskapande process. Det vill säga det sätt på vilket vi talar om och beskriver ett barn påverkar den kunskap som vi bygger upp kring barnet och kan också styra vårt seende. Språket ses här som en viktig del av en skolkultur och kanske, mera specifikt, specialpedagogisk kultur. Att närmare studera språk som används i dessa sammanhang kan vara *ett* sätt att granska specialpedagogisk verksamhet. En annan viktig utgångspunkt är att skolan är en social institution där normalitet och avvikelse fastställs.<sup>5</sup>

Ett underliggande syfte med studien är att prova om lingvistisk analys kan vara användbar för att granska specialpedagogisk verksamhet. Därför ägnas förhållandevis stort utrymme åt språkteoretiska resonemang.

## 1.1 Specialpedagogisk forskning och praktik

Det är viktigt att forskningen anlägger andra perspektiv på samhällsutvecklingen än de som når bred uppslutning av politiker, myndighetsutövande och andra aktörer – i annat fall behöver vi ingen forskning<sup>6</sup>

Specialpedagogikens tvärvetenskapliga karaktär, så som den framkommer i olika forskningsrapporter, utgår från olika perspektiv: ett medicinskt-psykologiskt perspektiv, ett organisatoriskt och, slutligen, ett sociopolitiskt.<sup>7</sup> I specialpedagogisk verksamhet möts ofta professionella med olika yrkesbakgrund, vanligen pedagogisk, medicinsk och psykologisk. Den tvärvetenskapliga karaktären skulle kunna vara utvecklande för specialpedagogisk, praktisk verksamhet.

Enligt många forskare utmärks dock det specialpedagogiska fältet i hög grad av inflytande från medicinsk expertis.<sup>8</sup> Detta märks inte minst genom dagens neuropsykiatriska diagnoser. Diagnoser som ADHD/Damp ses ofta som förklaring till elevers skolsvårigheter.<sup>9</sup> Bengt Persson (1998) menar att det medicinska tolkningsföreträdet har att göra med lärares låga yrkesstatus i förhållande till läkarnas. Detta kan göra att skolpersonal okritiskt anammar medicinska diagnoser som förklaringar och underlag för specialpedagogiska åtgärder. Persson hänvisar till Mehan (1992) som menar att man bör söka orsaker till skolsvårigheter inom de institutionella arrangemangen inom skolan och inte, i första hand,

---

<sup>4</sup> Blom, (1999, 2004), Börjesson och Palmblad (2003), Tideman m fl (2004)

<sup>5</sup> Begreppet ”institution” behandlas i ett särskilt avsnitt (s 5 f)

<sup>6</sup> Börjesson och Wahl (1999) (ur förordet)

<sup>7</sup> Persson (1998)

<sup>8</sup> Se bland annat: Börjesson och Palmblad (2003), Börjesson (1997) Helldin (1997;2002) samt Hjörne (2004)

<sup>9</sup> Börjesson och Palmblad (2003), Persson (1998)

hos det individuella barnet. Samma slutsats drar Persson själv av sina intervjuer med lärare inom olika kategorier samt rektorer och tillägger:

Specialpedagogisk verksamhet är enbart delvis ett svar på vissa elevers behov av särskilt stöd; den har också funktionen att uppfylla skolans behov av sortering.<sup>10</sup>

Att specialpedagogisk verksamhet, i förhållandevis liten grad, fokuserar och analyserar den miljö som barnet samspekar med, eller de situationer som barnet möter i skolan, visas också i undersökningar från senare år.<sup>11</sup> Forskare som Eva Hjärne (2004) och Anna Blom (1999; 2004) pekar bland annat på hur skolans behov av rutinisering och effektivitet leder till kategorisering av elever. De efterlyser fördjupade kunskaper om hur elevers svårigheter definieras och kategoriseras samt vilka konsekvenser dessa definitioner och kategorier får för den enskilde eleven.

Mats Börjesson och Thomas Wahl (1999) menar att det, ytligt sett, råder ett brett samförstånd mellan olika aktörer när det gäller diagnosticering och hantering av skolbarn i svårigheter, kring grunden för diagnosticering, det vill säga att orsaken till problemen står att finna inom barnet och inte i dess miljö. Dessutom finns, enligt författarna, ett samförstånd kring de organisatoriska samverkansformer inom vilka dessa barn diagnosticeras och hanteras, det vill säga det har under de senaste årtiondena efterlysts en allt större samverkan mellan olika verksamheter. En sådan form för samverkan är så kallade basteam (även kallade Damp-team), inom vilka personer med olika yrkesbakgrund samlas för att, under en barnläkares ledning, utreda och diagnosticera barn. Inom dessa team tycks, enligt Börjesson och Wahl, gamla kontroverser ha suddats ut, eller osynliggjorts. Istället ses idag ofta ett allt bredare samförstånd mellan olika professionella grupper.

Så har t.ex. relationen mellan (Stockholms) psykiatriska barn-och ungdomsvård (PBU) och den landstingsbaserade barnpsykiatrin inte alltid varit helt självklar. Det finns inom PBU traditionellt en motvilja mot att söka upp och diagnosticera barn på det vis man idag strävar genom samverkan med barnpsykiatri och skola.<sup>12</sup>

Samförstånd tycktes också vara också utmärkande för elevhälsoteamen i Hjärnes undersökning (2004). Hon menar att dessa team som består av flera olika professioner skulle kunna ge olika perspektiv på problemen. Istället tycks, ytligt sett, konsensus vara det som utmärker dessa möten. Hjärne noterade en brist på argumentation och kritisk analys av omständigheterna kring barnet. Det fanns, menar Hjärne, ett gemensamt antagande att förklaringen till problemen stod att söka hos det individuella barnet.

Det är dock frågan om det som kallas samverkan mellan olika instanser kring skolans ”problembarn” verkligen präglas av ömsesidighet. Själva ordet samverkan antyder att man möts på lika villkor. Att så inte är fallet kan förstås av vem som bör lära av vem, eller få stöd av vem. Till exempel står i en av Börjessons och Wahls granskade texter: ”Skolan får inte tillräckligt med stöd från den barn - och ungdomspsykiatriska verksamheten.” Vidare talas om vikten av att ”ge rätt stöd men även av att ge läraren förmåga att kunna hantera barnen i den dagliga verksamheten”.<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Persson (1998) s 27

<sup>11</sup> Hjärne (2004), Nordin-Hultman, (2004)

<sup>12</sup> SOU 1985:14 i Börjesson och Wahl (1999) s 22

<sup>13</sup> Ibid.

Hjörne (2004) uttrycker en tilltro till pedagogers förmåga att hantera problem som uppstår kring barnen men drar slutsatsen av sina observationer att den medicinska vetenskapen dominerar. Hon efterlyser ett större självförtroende hos pedagogerna. Istället för en strävan efter konsensus skulle en dialog mellan olika ansatser kunna främja elevernas bästa, något som även Tideman (2004) tar upp.

En utgångspunkt för denna studie är att specialpedagogiken karaktäriseras av att den har många olika dimensioner och att det går att förstå dess ursprung och verkan med hjälp av teorier som kanske inte är så vanliga i skolforskningsområdet. Teorier om makt, rättvisa, språk och institutioner såsom de behandlas av bland annat forskarna Rolf Helldin (1997; 2002) och Eva Hjörne (2004) har lett mig till att söka efter teorier om språkets funktion inom specialpedagogisk verksamhet. Jag hämtar dessa ifrån bland annat sociologi, antropologi och språkvetenskap.

Vilka teorier vilar då specialpedagogisk verksamhet på? Med teorier menas här föreställningar som ligger till grund för ens handlingar. Den specialpedagogiska praktiken som kommer till uttryck i ansökningshandlingar och åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd svävar knappast i ett tomrum. De vilar på kulturella och sociala föreställningar om barn samt teorier om lärande och undervisning som går att spåra bakåt i tiden. I detta arbete ges inte utrymme för någon historisk genomgång av specialpedagogisk praktik, jag kan bara kort konstatera att även om man i olika skeden talat om ”en skola för alla” så har resultatet verkat vara samma sak: varierande segregering och uteslutande strategier för barn som bedömts vara avvikande.<sup>14</sup>

I denna första del behandlas teorier om institutioner, språk och klassificering. Efter avsnittet om institutioner dras paralleller till teorier om paradigm, diskurs och kollektiva tankestilar. Vidare refereras till forskning som till stor del fokuserar särskiljande och kategoriserande processer, något som har en lång tradition inom skolan när det gäller att hantera barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd. En viktig källa har, förutom nämnda avhandlingar varit Mats Börjessons och Eva Palmblads (2003) historiska genomgång av akter om så kallade problembarn. I den andra delen redogörs för material och tillvägagångssätt samt förs en diskussion om diskursanalys som metod. Därefter presenteras den empiriska studien och analys av det insamlade materialet samt en avslutande diskussion.

---

<sup>14</sup> se bl.a. Helldin (1997;2002) och Hjörne (2004)

## 2 Bakgrund

### 2.1 Teoretiska utgångspunkter

#### 2.1.1 Institutioner

Det institutionella tänkandets stora triumf är att göra institutionerna fullständigt osynliga.<sup>15</sup>

En institution är enligt den engelske antropologen Mary Douglas (1986) ingenting annat än en konvention. Douglas grundar sitt resonemang främst på filosofer som Emile Durkheim och Ludwik Fleck, och har intresserat sig för hur kollektiv kunskap uppstår.

En utgångspunkt hos Douglas är att individens tänkande och handlande är beroende av institutioner. Konventionen/institutionen (till exempel en familj, en ceremoni, ett spel eller en skola) uppstår när alla parter har ett gemensamt intresse av samordning och likställdhet. Institutioner är sociala företeelser, som bygger på ömsesidiga överenskommelser, men för att etableras och bli stabila behöver de också stärkas kognitivt. Till detta krävs en legitimerande kraft som kan vara en person med tydlig auktoritär ställning som till exempel en far, en domare eller en doktor men även mera diffus som ”ett allmänt samtycke kring någon grundläggande princip”<sup>16</sup>

I specialpedagogiska sammanhang kan en sådan auktoritet vara exempelvis en skolläkare eller en skolpsykolog med mandat att utreda individuella barn i skolsvårigheter, eller helt enkelt den starka medicinska diskurs, den diagnostiska kultur som utmärker pedagogisk verksamhet. En ”grundläggande princip” att enas kring kan vara till exempel utvecklingspsykologins stadietänkande.<sup>17</sup>

Ett sätt att stabilisera institutionen är att få sociala företeelser såsom klassificering och etikettering av objekt att framstå som *naturliga*. En institutions kännetecken är när dess medlemmar, som svar på frågan ”varför gör ni så här”? hänvisar till naturens ordning, (såsom till exempel kroppen, höger eller vänster hjärnhalva eller människors och djurs ’naturliga’ beteende). Att institutionen är en social företeelse som bygger på gemensamma förgivettaganden är inte en uppfattning som delas av institutionens medlemmar. Gjorde den det vore den, om jag förstått Douglas rätt, inte längre en institution. Institutionens stabilitet bygger på att den inte har någon historia eller något minne. När allt är institutionaliserat behövs ingen historia, institutionen i sig själv säger allt. Tidigare erfarenheter ses inte som erfarenheter utan de är ”inkapslade i institutionens regler så att de tjänstgör som en guide för vad som kan förväntas av framtiden”.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Douglas(1986) s 98, (min översättning)

<sup>16</sup> Douglas (1986) s 46 min översättning.

<sup>17</sup> Börjesson och Palmblad (2003); Hjörne (2004); Nordin-Hultman (2004)

<sup>18</sup> Douglas (1986) s 48 min översättning.

### 2.1.1.1 Vad institutioner gör

Nothing else but institutions can define sameness<sup>19</sup>

Mary Douglas (1986) refererar till Durkheims tankar om kollektiva representationer, det vill säga gemensamma tankestilar som utvecklas inom en grupp: ”genom begrepp, kategorier, analogier, metaforer, normer etc. verkar det specifika sammanhanget tvingade på dess medlemmar”.<sup>20</sup> På så sätt ”verkar samhället genom individen och inte tvärtom”.<sup>21</sup> Institutioner sägs, enligt Douglas (1986), fatta beslut, lösa problem och utföra en hel del tänkande för individernas räkning, samt producerar och använder kunskap. Enligt Hjørne (2004) skapar institutioner också rutiner och förenklar saker, något som gör att omgivningen och de uppgifter institutionen har blir förutsägbar. Utan rutiner skulle institutionella praktiker knappast fungera. Ett sätt att förenkla och göra händelser och människor begripliga är att skapa kategorier. Hjørne (2004) har följt elevhälsoteamens arbete i ett antal skolor och studerat språket som används om barn som blivit föremål för särskilda åtgärder. Hon visar hur skapande av kategorier kan bli vägledande för hur skolan skall hantera elever i svårigheter och noterade en strävan att sätta ’rätt’ etikett på barnen för att på så sätt ’veta’ hur man ska handla. Jag kommer att återvända till dessa och andra forskare i avsnittet om klassificerande. Först vill jag anknyta till ett begrepp som också kan vara användbart när det gäller att förstå hur kunskap skapas och vidmakthålls, nämligen *paradigm*.

### 2.1.2 Paradigm

Paradigm är ett centralt begrepp hos vetenskapsteoretikern Thomas S. Kuhn (1970) och innebär ett slags forskningsgemenskap. En forskare väljer inte sitt paradigm utan socialiseras, genom utbildning, in i en redan given tradition. Ett paradigm är således också en social företeelse.

Den forskning som bedrivs inom ett paradigm kallar Kuhn för normal vetenskap. Normal vetenskap är inte inriktad mot nya fakta eller teorier och ”så länge den är framgångsrik finner den heller inga”.<sup>22</sup>

Precis som institutioner så kontrollerar paradigmat sig självt. Inom den så kallade normala vetenskapen finns inbyggda mekanismer som gör att när paradigmat inte längre fungerar effektivt så släpper det på de regler och restriktioner som skapats av och styrt paradigmat. Den normala forskningen inom ett paradigm är helt och hållet inriktad på att bekräfta och tydliggöra de fenomen och teorier som existerar inom paradigmat. ”Den är ett försök att tvinga in naturen i den redan färdiga och relativt fasta form som paradigmat erbjuder.”<sup>23</sup>

Om ett problem inte går att lösa eller uttryckas med hjälp av de forskningsmässiga verktyg som står till buds inom paradigmat så ägnas problemet enligt Kuhn inte något intresse. Han jämför forskning inom normalvetenskap med att lägga pussel. När man lägger pussel måste man använda de bitar som står till buds. De måste ligga med rätsidan upp och man fogar

---

<sup>19</sup>Douglas (1986) s 55

<sup>20</sup>Börjesson (2003) s 47

<sup>21</sup>Ibid.

<sup>22</sup>Kuhn (1970) s 52

<sup>23</sup>Ibid. s 32



samma dem utan våld så att det till slut uppstår en förväntad bild. Bilden kan bara se ut på ett sätt och det får inte vara något hål i den.

Kuhn vänder sig mot föreställningar om vetenskap som en kumulativ, gradvis växande process där nya kunskaper läggs till gamla. Istället menar han att utvecklingen inom vetenskap karaktäriseras av en ständig kamp mellan olika sätt att uppfatta världen. Att man övergett äldre teorier behöver inte bero på att de var mera "ovetenskapliga" än nya, moderna teorier. Vad som skiljer dem åt är just deras olika sätt att betrakta sin vetenskapliga värld.

### *2.1.2.1 Hur kan ett paradigm förändras?*

Det Kuhn kallar normal vetenskap är, som tidigare nämnt, inte inriktad mot nya fakta. Det är enligt Kuhn enbart då paradigmet inte längre fungerar effektivt som det kan förändras. Om något upptäcks som på något sätt bryter mot förväntningarna – en pusselbit som inte passar in i bilden – kan detta leda till en kris inom ett paradigm. En sådan pusselbit kallar Kuhn för anomali. En kris uppstår inom paradigmet och ett brott sker. Så småningom kan den nya upptäckten assimileras av forskaren som skolas om och vars uppfattning av världen förändras. Han lär sig att se sin vetenskapliga värld på ett sätt som helt skiljer sig från den han tidigare sett. Detta visar, enligt Kuhn, hur forskare inom olika paradigm ofta har så svårt att förstå varandra.

Kuhn använder metaforen revolution när han talar om den icke-kumulativa processen i den vetenskapliga utvecklingen och jämför förloppet med politiska revolutioner. Dessa börjar ofta med en oro inom en begränsad grupp. En känsla av att de existerande institutionerna inte längre fungerar tillfredsställande. De kan inte längre möta de problem som skapats inom paradigmet. Ur denna känsla av otillräcklighet uppstår en kris som så småningom leder till en revolution. Såväl vetenskapliga som politiska revolutioner behöver bara "förefalla revolutionära för dem vars paradigm påverkar dem"<sup>24</sup>. För andra kan de tyckas vara helt normala inslag i en utvecklingsprocess. Enligt Kuhn döljs själva den vetenskapliga revolutionen när läroböcker skrivs om genom att man där endast presenterar det nya som "normal" samtida vetenskap.

Kuhn hämtar sina exempel från naturvetenskaplig forskning. Han menar att samhällsvetenskaplig forskning skiljer sig från den naturvetenskapliga genom att den innehåller flera olika paradigm som konkurrerar med varandra.

### 2.1.3 Om diskurs och makt

De flesta forskare som hänvisas till i denna studie refererar i större eller mindre omfattning till den franske filosofen och historikern Michel Foucault. Hans teorier liknar på flera punkter Kuhns paradigmteori. Utvecklingen inom kunskaps- och vetenskapsteori är precis som i Kuhns resonemang inte kumulativ. Istället utmärks den av plötsliga och avgörande förändringar. En poäng med Foucaults skrifter är, som jag ser det, att han inte presenterar några teorier att luta sig mot när det gäller att finna orsakssamband. Han blottlägger en rad företeelser som säger något viktigt om vår kultur, han antyder, erbjuder förslag, möjligheter

---

<sup>24</sup> Kuhn (1970) s 81

och tolkningar, men han svarar inte på frågan *varför?* Hans tänkande är snarare icke-strukturalistiskt och oförutsägbart.<sup>25</sup>

*Diskurs* är ett centralt begrepp, framför allt i Foucaults tidigare verk. Andra viktiga begrepp som Foucault återkommer till i sina skrifter är *sanning, vetande, subjekt* och *makt*.

Med diskurs menas en regelstyrd sammanhängande rad av utsagor, föreställningar, teorier och yttranden om någonting. Diskursen är också formen som dessa utsagor, föreställningar och teorier har, det vill säga *hur* de sägs eller framställs. Liksom ”paradigm” och ”institutioner” så kontrollerar diskurserna sig själva. När en bestämd diskursiv praktik dominerar under en viss tid kan den framstå som sann eller naturlig. Då utesluts de föreställningar, teorier etc. som inte hör hemma inom diskursen.

Foucault antar att produktionen av diskurser i ett samhälle styrs via ett antal mekanismer som han kallar utestängningsprocedurer. En sådan mekanism är ”det förbjudna ordet”. Man får inte tala om vad som helst, när som helst. Dessutom får inte ”vem som helst tala om vad som helst”<sup>26</sup>. Foucault talar om ”viljan till sanning” som har en tendens att ”utöva ett slags press på och tvingande makt över andra diskursformer”.<sup>27</sup> Han menar att ”sanningen” är något som skapas av vetenskapen. Varje samhälle har sin egen ”sanningsregim”. Foucault levererar en hypotes om det han kallar ”sanningens politiska ekonomi”. Den karaktäriseras bland annat av att ”sanningen är koncentrerad till den vetenskapliga diskurs och de institutioner som producerar den”.<sup>28</sup>

Begreppet *subjekt* har för Foucault en dubbel innebörd. Det är dels ett handlande subjekt, alltså en aktör. Dels är det – och detta är viktigare – någon som görs till objekt det vill säga underkastas en given ordning. Denna ”objektifikation av subjektet”<sup>29</sup> kan ske genom så kallade särskiljande praktiker. Foucault beskriver en rad sådana praktiker där föremålen för särskiljning växlar (leprasjuka, vansinniga, kriminella, sexuellt avvikande etc.). Uppkomsten av modern psykologi är enligt Foucault också ett system för särskiljning. Och även för vetenskaplig klassifikation, en annan objektifikation av subjektet, genom vilken vi har kommit att förstå oss själva vetenskapligt. Ett tredje exempel på objektifikation av subjektet är det sätt som vi människor skapar oss själva som subjekt.

Diskursen är enligt Foucault starkt förbunden med makt. Maktens natur och verkningar återkommer i Foucaults skrifter. Som mycket annat i hans analys blir innebörden i ordet makt svårfångad och flyktig. Den etablerade kunskapen är starkt förknippad med makt och utgör drivmedlet i utestängningsmekanismer som till exempel när något blir definierat som rätt eller fel, sjukt eller inte sjukt, något är tradition eller inte tradition.

Makten bör enligt Foucault studeras underifrån. Den är alltid närvarande och skapas i alla relationer och är i första hand en produktiv, kunskapsskapande makt. Foucault är intresserad av hur den utövas och drabbar och inte av vem eller vilka som innehar makt. Makt och kunskap förutsätter varandra: ”det finns inte något maktförhållande utan att ett därmed sammanhängande område av vetande skapas och (...) inte heller något vetande som inte

---

<sup>25</sup> Foucault (1980;1987;1993)

<sup>26</sup> Foucault (1993) s 7

<sup>27</sup> Ibid. s 13

<sup>28</sup> Foucault (1984) i P Rabinow (red) s 73 (min översättning)

<sup>29</sup> Ibid s 7

samtidigt förutsätter och utbildar ett maktförhållande”.<sup>30</sup> För att kunna vara verksam är det nödvändigt att makten är osynlig. ”Dess framgång står i proportion till vad den lyckas dölja av sina mekanismer.”<sup>31</sup>

Foucault talar också om *inre* procedurer som gör så att diskursen upprätthålls. En sådan *inre* procedur är *kommentaren*. Foucault antar att i de flesta samhällen finns ”viktiga berättelser som man berättar, upprepar och varierar”.<sup>32</sup> Inom specialpedagogisk verksamhet och över huvud taget i skolsammanhang är det vissa berättelser och vissa ord som ständigt upprepas när man beskriver barn i svårigheter, såväl muntligt som i skriftliga dokument.<sup>33</sup>

Genom språket, det talade och skrivna ordet, konstrueras och vidmakthålls en viss kunskap i ett visst sammanhang. Ett exempel på detta är beskrivningarna av barnen i Hjärnes (2004) undersökning av elevhälsoteamens arbete. Dessa beskrivningar är så konstruerade, enligt Hjärne, att de kan passa in i en medicinsk/neuropsykiatrisk diskurs.

En ytterligare form för utestängning och restriktion är *ritualen*. En ritual ”bestämmer kvalifikationer de talande individerna måste ha” samt ”bestämmer gesterna, beteendena, omständigheterna och alla de tecken som måste beledsaga diskursen”.<sup>34</sup> Foucault frågar sig om ett utbildningssystem egentligen inget annat är än en ”ritualisering av ordet”.<sup>35</sup>

#### 2.1.4 Kollektiva tankestilar

En föregångare till Kuhns kunskapsteori är Ludwik Flecks [1935](1997) kritik av den vetenskapliga positivismen. Han skrifter har uppmärksammats och översatts först under senare decennier. Fleck var kritisk mot samtidens alltför starka tilltro till logiska förklaringar och menade att det fanns en övertro på objektiviteten hos fakta. Fleck menar att en kunskapsprocess inte är en individuell process utan resultatet av en social verksamhet. Vårt tänkande styrs dels av de tankestilar som råder inom en grupp, dels av det vi redan vet. Det vi ”vet” är alltid i relation till något. Att säga att ”någon vet något” är således inte meningsfullt. Det kräver ett tillägg till exempel ”på grund av ett visst kunskapsstoff” eller bättre: ”som medlem i en bestämd kulturmiljö” eller, enligt Fleck, ännu bättre: ”i en särskild tankestil och i ett bestämt tankekollektiv”.<sup>36</sup> Ett tankekollektiv är en gemenskap av människor som utbyter idéer och tankar och ”står i tankemässig växelverkan med varandra”.<sup>37</sup> Det finns tillfälliga tankekollektiv som till exempel när två personer talar med varandra, samt förhållandevis stabila, som uppstår i mer organiserade sammanhang. Om en sådan organiserad, social, grupp existerar tillräckligt länge, fixeras och formaliseras tankestilen. ”Den praktiska funktionen kommer då att dominera över den skapande stämningen som reduceras till en bestämd, diskret, disciplinerad och slätstruken nivå”.<sup>38</sup> Ett tankekollektiv avgränsas ibland med ett eget språk eller åtminstone en egen terminologi. Det viktigaste är dock tankekollektivets ”innehållsmässiga slutenhet i form av en egen

---

<sup>30</sup> Foucault (1987) s 38

<sup>31</sup> Foucault (1980) s 110

<sup>32</sup> Foucault (1993) s 16

<sup>33</sup> se t.ex. Hjärne (2004)

<sup>34</sup> Foucault (1993) s 28

<sup>35</sup> Ibid. s 32

<sup>36</sup> Fleck [1935] (1997) s 48

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Ibid. s 103

tankevärld”.<sup>39</sup> Som individ är man inte medveten om de kollektiva tankestilar som ”utövar ett oemotståndligt tvång” över ens tankar.<sup>40</sup> Fleck menar att tankekollektivet ”rent av är stabilare än den så kallade individen, som alltid är fylld av motstridiga impulser”.<sup>41</sup>

Finns ett specialpedagogiskt tankekollektiv? Hur ser de kollektiva tankestilar ut som ”tvingar” oss att tänka och säga det vi gör? Hur uppstår och vidmakthålls kunskap? Vilka har makten att med ord definiera vad som är relevant kunskap, vilka beskrivningar ses som giltiga i ett specifikt sammanhang och hur kan ett vetande konstrueras genom språket? Det är den typen av frågor som återkommande väcks när jag tar del av forskning om skolans så kallade problembarn. I nästa avsnitt refereras till några studier som behandlar kategorisering, normalitet och avvikelse i den svenska skolan. Därefter kommer språket och dess beståndsdelar att beaktas närmare. Kategoriseringar och klassificeringar, som är en viktig del av språket, får ett eget avsnitt.

## 2.2 Problembarnet

### 2.2.1 Normalitet och avvikelse

Individer kan inte vara avvikande i sig själva (...) endast i relation till våra önskningar och samhällsliga ordningsstrukturer<sup>42</sup>

Var gränserna går för normalitet, hur dessa fastställs och av vem är frågor som intresserat flera forskare som studerat skolan under de senast decennierna.

Tideman med flera (2004) definierar ordet normalitet på tre olika sätt:

Det normala tillståndet, det vanliga eller det genomsnittliga, det vill säga statistisk normalitet.

Värderingar om vad som är normalt i form av förmåga som förekommer i ett samhälle vid en viss tidpunkt.

Individuell eller medicinsk normalitet. När någon är avvikande från det normala krävs det behandling för att uppnå normalitet.<sup>43</sup>

Det sistnämnda innehåller en moralisk aspekt på normalitet genom att det talar om hur det bör vara. Genom att beskriva det problematiska, det avvikande kan vi få en föreställning om vad som är det önskvärda, det ”normala”.

Börjesson och Palmblad (2003) visar i sin historiska studie om skolans så kallade problembarn att man såväl idag som under tidigare skeden av skolans historia tyckt sig kunna förklara barns uppträdande naturvetenskapligt. Med hjälp av karaktärsbeskrivningar, klassifikationsscheman, tester och diagnoser har man sökt fastställa gränser för avvikelse. Jämförelsepunkten som alltid finns som utgångspunkt när man beskriver ett barn är ”ofta

---

<sup>39</sup> Fleck [1935] (1997) s 104

<sup>40</sup> Ibid. s 50

<sup>41</sup> Ibid. s 53

<sup>42</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 127

<sup>43</sup> Tideman med flera (2004) s 19

dold eller underförstådd och bygger på en vardagsförståelse av ett tänkt normalt barn”.<sup>44</sup> Börjesson och Palmblad har studerat akter (bland annat ansökningar till specialskolor) och konstaterar att beskrivningar och omdömen över tid kläs i alltmer professionella och vetenskapliga termer. Detta betyder inte att vittnesmålen om barnen blivit mera objektiva. Tvärtom, menar författarna, ligger bakom den vetenskapliga terminologin en moralisk uppfattning om hur barnen (och, i många fall, deras föräldrar) bör vara. Beskrivningarna av barnen är egentligen omdömen och värderingar, även om ett ”expertklingande språk”<sup>45</sup> använts.

I ett kommande avsnitt om språk ska vi närmare se hur företeelser kan beskrivas så att de framstår som normala respektive onormala.

### 2.2.2 Barnets svårigheter

Den forskning jag tagit del av pekar samstämmigt på skolans långa tradition av att ensidigt förlägga svårigheter, som uppstår i skolan, hos barnen. Enligt Hjörnes studie av elevhälsoteamens arbete osynliggörs lärarens och sammanhangets betydelse när barnens svårigheter diskuteras.<sup>46</sup> Den ensidiga fokuseringen på barnet som problembärare påpekas också av Nordin-Hultman (2004). Hon frågar sig bland annat varför uppmärksamheten så starkt riktas mot barnen och då särskilt de situationer där barnen framstår som problematiska.<sup>47</sup> Skolans och förskolans miljö och aktiviteter betraktas ofta som givna och beskrivs förhållandevis sällan. Snarare beskrivs ofta skolan som en ”upptäckarmiljö” där barnets störningar eller svårigheter upptäcks.<sup>48</sup>

När särskilda behov upptäcks hos barn sker det enligt Börjesson (1997) nästan alltid med skolans vardag som jämförelsepunkt. Skolan beskrivs också som en katalysator som kan utlösa barnets inneboende svårigheter i och med att där ställs nya krav på barnet.

Ett återkommande tema i Jönsson och Tvingstedts undersökning (2002) om elever i svårigheter handlade om att ”hinna med” (något som kan relateras till skolans starka reglering av tid – min kommentar). Elevernas uppfattning av sig själva måste ställas i relation till skolans inbyggda ”prestationskultur som sannolikt mer eller mindre medvetet förmedlar föreställningar om vad det innebär att vara ’duktig i skolan’”.<sup>49</sup> När eleverna mera allmänt funderade över varför vissa var ”duktiga i skolan” nämnde de inte någon gång yttre faktorer som skolan eller undervisningens roll.

Detta att problemen så ofta förläggs hos eleverna själva kan, enligt Colnerud och Granström (2002), bero på att lärare, liksom andra yrkesgrupper som möter människor i svåra situationer (socialarbetare, poliser etc.) är mer utsatta och kan känna sig hotade av sina klienter och därför måste ”försvara” sig. Författarna menar att ett perspektivbyte, det vill säga att mera ställa skolan och undervisningen i fokus med all sannolikhet kan innebära utmaningar för skolans personal, eftersom det kan komma att kräva förändringar av praxis.

---

<sup>44</sup> Börjesson och Palmblad, (red) 2003) s 29

<sup>45</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 141

<sup>46</sup> Hjörne (2004) del 2, studie I

<sup>47</sup> Nordin-Hultmans (2004) avhandling handlar mest om förskolan, men teorierna är även applicerbara på skolan.

<sup>48</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 228

<sup>49</sup> Jönsson och Tvingstedt (2002) s 57

Ett skäl till att svårigheterna så ofta identifieras som individuella kan, enligt Colnerud och Granström, också bero på ”brister i yrkesspråk och att en oklar yrkesetik begränsar möjligheten till mera ingående analyser av orsaker till problemen”.<sup>50</sup> Detta gör, enligt författarna, att handlingsutrymmet vad gäller behandling och planering av åtgärder begränsas.<sup>51</sup>

Persson (1998) menar att även om det är uppenbart att en elevs svårigheter hänger samman med situationen i klassrummet eller att ett arbetssätt praktiseras som missgynnar eleven, så förklaras problemen som individuella, det vill säga elevens egna problem. Lösningen på dessa är då ofta att eleven ska få hjälp att träna bort problemen, en lösning som, enligt Persson, troligen är enklare att få acceptans för och är mindre krävande än att identifiera och arbeta med orsaker som har att göra med arbetssätt och klassrumssituationer.<sup>52</sup> Åtgärder som vidtas för att komma tillrätta med problemen riktas följaktligen mot eleverna, såsom speciallärarstöd, placering i liten grupp (samundervisningsgrupp, särskola, så kallade Damp-klass eller förberedelseklass etc.).<sup>53</sup> Ofta är skälen för placering i särskilda grupper rutinmässiga och/eller beroende på förväntade, framtida behov av särskilt stöd. Ibland ingår åtgärden i en bearbetningsprocess för att ”föräldrarna ska få möjlighet att vänja sig vid att barnet så småningom ska tas emot i särskola”.<sup>54</sup> Vanliga svårigheter som antas som skäl för placering i liten grupp är

koncentrationssvårigheter i stor grupp, behov av lägre tempo, lugn och ro eller enskild förklaring. Likväl kan skälen för särplaceringen ses som grundade i de motsatta förhållanden som antas råda i den vanliga klassen (såsom stor grupp, högt tempo, avsaknad av lugn och ro samt instruktion och genomgång i helklass).<sup>55</sup>

Dion Sommer (2002) är kritisk till utvecklingspsykologins stadietänkande som han menar är otidsenlig. Han vänder sig också mot synen på barnet som ”psykopatologiskt” och ”bräckligt” och han lyfter fram senare tiders forskning som alltmer erkänner barnet som aktör i ett samspel. Sommer menar att ett paradigmskifte ägde rum under 1960-talet när det gäller synen på barns socialisation och lärande, men han ger i sin bok flera exempel på att det han kallar för-60-talistiska paradigmet fortfarande styr våra handlingar och slutsatser idag. Nordin-Hultmans avhandling kan ses som ett exempel på ett sådant paradigmskifte. Genom att vända sig till poststrukturella teorier kring frågor om ”människors identitet, subjektskapande och relation till omvärlden”<sup>56</sup> erbjuder hon andra möjligheter att se på barns utveckling, socialisation och lärande än dem som vilar på utvecklingspsykologins stadietänkande och individualiserande föreställningar.

### 2.2.3 Barnets kropp som fakta

Beskrivningar av ”problembarn” har ofta tagit sin väg via kroppen. Motoriska beskrivningar kan ses som ”hårda, objektiva fakta som kan ge stöd åt de mer mjuka beskrivningarna av barnets interaktion med sin omgivning”<sup>57</sup> Detta kan också ses som

---

<sup>50</sup> Colnerud och Granström (2002) s 70

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Persson (1998)

<sup>53</sup> Blom (FoU-rapporter 1999:28; 2004:7), Hjärne (2004)

<sup>54</sup> Blom, (2004) s 147

<sup>55</sup> Blom (2004) s 90

<sup>56</sup> Nordin-Hultman (2004) s 166

<sup>57</sup> Wahl i Börjesson och Palmblad (red) (2003) s 143

institutionens sätt att stärkas kognitivt genom att man hänvisar till ”naturen”, det vill säga barnets kropp.<sup>58</sup>

Motoriska beskrivningar problematiseras vanligen inte som vore de resultatet av en teoretisk tillämpning, en kulturellt given blick eller en skolpolitisk definition. Snarare behandlas de som självklara avspeglningar av barnets ’faktiska’ kroppslighet. Barnen är vänsterhänta, klumpiga eller hyperaktiva, de *har* svårt att sitta still, tydlig svank eller dåligt penngrepp.<sup>59</sup>

Beskrivningar av barnets motorik återges här som *naturliga*<sup>60</sup> kategorier, något som redan finns och som det handlar om att sätta ”rätt” etikett på. Wahl (2003) menar att det medicinska språk som under 1900-talet utvecklats för att beskriva barns kroppslighet idag kommit att användas även av föräldrar och intressegrupper i allt större grad.

## 2.2.4 Kategorisering av skolbarn

Skolan måste, precis som andra institutioner rutinisera och kategorisera för att kunna fungera.<sup>61</sup> Att klassificera människor är dock, enligt Bowker och Star (1999), ett vanskligt företag. Det gäller självklart också kategorisering av elever i skolan, något som kan göras – och görs – utifrån olika perspektiv. I en FoU-rapport om så kallade samundervisningsgrupper<sup>62</sup> urskiljs tre definitioner av kategorisering. Ett sätt är att definiera individens förmåga med hjälp av olika psykometriska testinstrument. Ett annat kan kopplas till det relativa handikappbegreppet, det vill säga individens förmåga beskrivs i förhållande till omgivningens krav. Det tredje, som enligt Bloms studie ofta förekommer i skolans värld, utgår från det faktum att ”vi i skolan har olika skolformer där eleverna *antingen* tillhör den ena (grundskoleelever) eller den andra (särskoleelever)”.<sup>63</sup>

Administrativ kategorisering, det vill säga att namnge och placera individen i ’rätt’ grupp, kan vara ett sätt att tillförsäkra eleven det extra stöd den har rätt till enligt lag, men skolan kan också

vara i behov av att kunna kategorisera sin olika delar – eleverna – eftersom det innebär stora svårigheter för skolan som byråkratisk organisation att hantera eleverna som individer. Byråkratiska organisationer bygger sin verksamhet på masshantering, det vill säga ett visst antal ärenden ska handläggas på en viss tid. Då måste individen förenklas för att effektivt kunna hanteras och kontrolleras. Förenklingen innebär i praktiken att individen förvandlas till klient. Därefter fäster organisationen bara avseende vid vissa av individens (tidigare eller egentliga) egenskaper.<sup>64</sup>

Kategorisering innebär allmänt, att företeelser och ting förenklas och att bara vissa egenskaper beaktas. Vilka dessa egenskaper är avgörs inte av den som kategoriseras, utan av människor med befogenhet att testa, utreda, observera och ställa diagnos. Bloms rapport

---

<sup>58</sup> Douglas (1986) Potter (2000)

<sup>59</sup> Wahl i Börjesson och Palmblad (red) (2003) s 142 förf. kursivering

<sup>60</sup> Hacking (1999) samt s 25 f i detta arbete.

<sup>61</sup> Douglas (1986), Hjärne (2004)

<sup>62</sup> En samundervisningsgrupp är en grupp bestående av elever inskrivna i särskolan samt grundskoleelever som bedömts vara i behov av särskilt stöd. (Blom 2004:7)

<sup>63</sup> Blom, (2004:7) s 142

<sup>64</sup> Johansson (1992) s 55 i Blom (2004:7) s 142

visar på behovet av fördjupade kunskaper när det gäller bedömning och kategorisering av elever i svårigheter och vill särskilt belysa frågan om vem, hur och i vilket syfte dessa svårigheter definieras.

Hjörne (2004) noterar i sin avhandling om arbetet inom skolans elevhälsoteam att kategoriseringar av skolbarn ses som ett administrativt verktyg, något att samlas kring när man diskuterar åtgärder och behandling av elever. Hjörne karakteriserar elevhälsoteamet som en diskursiv praktik, en social, språklig gemenskap där en viss kunskap produceras. Såväl inom elevhälsoteamen, där olika yrkesgrupper finns representerade som på elevvårdskonferenser, där även föräldrar finns med, skedde, enligt Hjörne, en anpassning till ett biologiskt språkbruk. Argumentation eller kritisk analys förkom knappast på mötena. Elevvårdsteamet med olika professioner kunde annars ge olika perspektiv på problemen, men i stället var det konsensus som utmärkte mötena i undersökningen. En vanlig förklaring till barns svårigheter var kategorin ADHD, en kategori som ”tillhandahåller en attraktiv mötesplats för föräldrar och personal”, genom att parterna inte behöver synliggöra sin egen roll i sammanhanget.<sup>65</sup>

Förutom ADHD som förklaring till svårigheter, noterades kategorier som ”svag” eller ”omogen”. Även beteendeproblem som ”koncentrationssvårigheter”, ”klumpighet”, ”störande”, ”socialt isolerad”, ”sårbar” och ”dominant” var mer eller mindre vanliga beskrivningar av barnen på elevhälsoteamets möten. Det intressanta här, menar Hjörne, är inte vad alla dessa begrepp/kategorier betyder. Från språkanalytisk synvinkel är de flesta av dem vaga och flertydiga. Poängen är i stället att medlemmarna i elevvårdsteamet tycktes vara överens om att beskrivningar som dessa kan användas som praktiska redskap för att lösa de problem som presenterades på mötena. Kategorierna kan, enligt Hjörne, vara vägledande för vilka åtgärder som ska vidtas för att komma tillrätta med svårigheterna. Kategorier ska inte ses som

verktyg som passivt speglar händelser i världen och sortera den på något ofarligt sätt. Tvärtom bidrar de till att forma vår förståelse av ett problem och vårt handlande. Genom kategorisering *vet* institutionella representanter hur de ska hantera situationer, vilka mått och steg som är relevanta att ta.<sup>66</sup>

Det tycks också, enligt Hjörne, råda enighet om att barn som beskrivs på ovanstående sätt faller inom ramen för den institutionella beteckningen ”barn i behov av särskilt stöd”.<sup>67</sup> Lärares yrkeskunskap kommer enligt Hjörne inte fram. Istället dominerar samtalen av en medicinsk/psykologisk diskurs.

Hjörne beskriver elevhälsoteamet som en social institution där medlemmarna (kanske omedvetet) anpassar sina uttalande och sitt ordval till den eller dem som har den högsta statusen i gruppen, det vill säga framför allt de med medicinsk yrkesbakgrund. Detta är också en av slutsatserna som Persson (1998) drar i sin studie av specialpedagogisk praktik:

Lärare har i jämförelse med läkarna ofta låg yrkesstatus vilket medför att medicinska diagnoser i hög grad okritiskt dominerat som kriterier på behov av specialpedagogiska åtgärder<sup>68</sup>

---

<sup>65</sup> Hjörne och Säljö i Hjörne (2004) del 2, studie II: s 21 (min översättning)

<sup>66</sup> Hjörne (2004) del , s 17 (fritt översatt)

<sup>67</sup> Hjörne (2004) del 2, studie I, s 16 (min översättning)

<sup>68</sup> Persson (1998) s 22



### 2.2.4.1 Vad kategorier gör

Flera forskare<sup>69</sup> talar om de processer som gör att människor spontant låter sig passas in i kategorier. Den tilldelade kategorin blir något att leva upp till och en del av ens identitet. Till exempel att kallas ”speciell är att ges en ny identitet inom skolsystemet”.<sup>70</sup>

Att den kategori man placeras i påverkar individens syn på sig själv framkommer också i de intervjuer av elever i svårigheter som utförts av Jönsson och Tvingstedt.<sup>71</sup> I intervjuerna ges enbart individualiserande förklaringar till svårigheter respektive framgångar i skolarbetet. En uppfattning som återkom var att inte passa in i skolans värld: ”man var inte precis en sån de ville ha”.<sup>72</sup> Författarna menar att ”när en elev får en viss etikett bemöts han eller hon också med speciella förväntningar från omgivningen, förväntningar som eleven ifråga för övrigt också tenderar att leva upp till och successivt internalisera i sin självbild”.<sup>73</sup>

Att studera användningen och utvecklingen av kategorier i skolans värld kan, enligt Hjørne (2004) vara ett fruktbart sätt att förstå vilken kunskap som produceras när det gäller uppkomna svårigheter. Hur man kategoriserar har, enligt Hjørne, betydelse inte bara för det individuella barnet utan också för skolans funktion, till exempel när det gäller vilka som tillåts delta i vanlig klassrumsundervisning och vilka som utesluts. Liksom Blom (2004) noterar Hjørne kategoriernas politiska dimension. När en kategori – eller en metafor – väl är etablerad är det svårt att ersätta den.<sup>74</sup> Detta ger således företräde åt vissa sätt att beskriva världen framför andra.

Frågan om vad kategorier gör, vilka långsiktiga konsekvenser det får för den enskilde att beskrivas på det ena eller andra sättet är ett av de av de områden som vore intressant att studera. I detta arbete kommer frågan att diskuteras endast på ett teoretiskt plan. Vad kategorier gör är en fråga som jag återkommer till i avsnittet om språk och kategorier. I min analys av de insamlade dokumenten, kommer jag att återvända till ovan nämnda forskare. Men först följer ett teoretiskt avsnitt om språk och kategorier. Här presenteras också några språkanalytiska verktyg.

## 2.3 Om språk

En av utgångspunkterna för denna studie är att vårt språk och vår kultur ömsesidigt påverkar varandra. Språket är beroende av det sammanhang, den miljö där det växer fram och verkar men det påverkar också våra tankar, känslor och handlingar. I detta avsnitt kommer jag endast kortfattat att redogöra för några tankar om språkets betydelse och beståndsdelar. Här introduceras också några teoretiska begrepp som jag använder som verktyg för analys av det insamlade materialet.

---

<sup>69</sup> Thomas och Loxley (2001); Mehan (1991), Hacking (1986) i Hjørne (2004) samt Hacking (1999)

<sup>70</sup> Thomas och Loxley i Hjørne (2004) s 20 (min översättning)

<sup>71</sup> Jönsson (1999), Jönsson och Tvingstedt (2002)

<sup>72</sup> Jönsson och Tvingstedt (2002) s 92

<sup>73</sup> Ibid. s 12

<sup>74</sup> Thomas och Loxley i Hjørne (2004)

### 2.3.1 Sammanhang – extensionell och intensionell mening

Den japansk-amerikanske språkforskaren S.I. Hayakawa (1973) pekar bland annat på sammanhangets betydelse när det gäller hur ett ord eller ett yttrande kommer att förstås. Tolkningen av en utsaga måste utgå från det sammanhang som den används i. Att sammanhanget är avgörande kan ses av att människor inom ett visst sammanhang ofta förstår varandra även om de inte finner det ”rätta” (eller vanligaste) ordet.

Även vaga begrepp kan förstås bland medlemmarna inom en institution. Till exempel kan ordet ”svag” betyda flera olika saker beroende på i vilket sammanhang det används. Man kan till exempel tala om mänsklig svaghet när det gäller att inte kunna låta bli att ta emot mutor. En person kan känna sig svag efter att ha genomgått en operation eller genomlidit en svår sjukdom. I skolans värld används ordet ”svag” vanligen synonymt med ”svagpresterande” när man vill beskriva en elev som inte uppvisar förväntade kunskaper i något ämne.

Ett ord eller ett påstående sägs ha ett extensionellt innehåll när det går att hänföra till varseblivningsfakta, alltså det är något vi kan se, känna, eller på något annat sätt registrera eller mäta. Extensionell mening kallas också denotation, det vill säga beteckning, och står för ett ords eller ett uttrycks omfång.<sup>75</sup>

Ett ords intentionella mening handlar om dess innehåll. Detta benämns även konnotation, det vill säga inbegrepp. Ett ords eller yttrandes intensionella mening är således det som ”frammanas inne i ens hjärna (konnoteras eller inbegripes)”.<sup>76</sup>

Ett yttrande kan naturligtvis ha både en extensionell och intensionell mening, det vill säga de kan *beteckna* något och de kan *inbegripa* något. Ett påstående som dock endast har extensionellt innehåll, till exempel: ”rummet är fem meter långt” kan kontrolleras genom att man helt enkelt mäter rummet och behöver därmed inte ge upphov till vidare diskussion. Ett ord eller ett yttrande som enbart har intensionell mening till exempel påståendet: ”en ängel vakar om natten vid min huvudgård” kan däremot föra till ändlösa diskussioner. Förekomsten av änglar som vakar om natten går inte att registrera vetenskapligt, en diskussion om sanningshalten i ett sådant påstående skulle knappast leda någon vart. Här ligger, enligt Hayakawa, skillnaden mellan extensionell och intensionell mening.<sup>77</sup>

### 2.3.2 Redogörelser, slutledningar och omdömen

Vaga och intetsägande talesätt och missbruk av språket har så länge gällt som vetenskapliga mysterier, och svåra eller illa funna ord med ringa eller ingen mening har, tack vare höga föredömen, en sådan rätt att gälla som prov på djup lärdom eller höjden av tankeanspanning, att det inte kommer att bli lätt att övertyga vare sig dem som talar eller dem som hör dessa ord, att de blott är täcken för okunnigheten och hinder för sann kunskap.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Hayakawa (1973) s 65

<sup>76</sup> Ibid. s 66

<sup>77</sup> Hayakawa (1973) s 67

<sup>78</sup> John Locke i Hayakawa (1973) s 45

Hayakawa behandlar skillnaden mellan redogörelser, slutledningar och omdömen, företeelser som lätt blandas ihop i dagligt tal. Redogörelser kan bestyrkas och kontrolleras. De ”utesluter, i görligaste mån, den talandes egna omdömen och slutledningar och undviker användningen av ’belastade’ känslbetonade ord”.<sup>79</sup>

Likaväl som vårt språk i dagligt tal (och i vetenskap) bygger på redogörelser för fakta använder vi oss av slutledningar. En slutledning är enligt Hayakawas definition en ”utsaga om något okänt grundad på något känt”.<sup>80</sup> Till exempel kan uttrycket, ”han slog näven i bordet”, betraktas som en redogörelse för fakta medan ”han blev arg” är ett exempel på en slutledning (även om det i detta fall skulle kunna stämma).<sup>81</sup>

Vi varken kan eller ska låta bli att göra slutledningar, menar Hayakawa. Frågan är bara hur medvetna vi är om de slutledningar vi gör. Påståenden som ibland felaktigt uppfattas som fakta är vanligen dels slutledningar och dels omdömen. Ett omdöme är ”uttryck för (någons) gillande eller ogillande av de händelser, människor eller saker som han beskriver”.<sup>82</sup>

Omdömen som direkt uttrycker gillande eller ogillande jämför Hayakawa med hundars och katters morningar och spinnanden. Deras styrka, logik och estetik gör dock att vi ofta får en känsla av att de beskriver något, snarare än ger uttryck för en känsla hos den som uttalar dem.

Omdömen (till exempel ”han är intelligent” eller ”hon är flitig”) kan begränsa vår tankeverksamhet på så sätt att om en gång ett omdöme har fällts så måste vi se till att resten av vår framställning överensstämmer med omdömet.

Redogörelser, eller beskrivningar, kan inbegripa underförstådda omdömen till exempel genom vilka detaljer man väljer att beskriva. Till exempel är uttrycket ”han kommer till skolan i smutsiga kläder” ingen ren redogörelse eftersom det förebådar ett omdöme. Detta sätt, att välja ut detaljer som kan gynna eller missgynna den beskrivna personen eller företeelsen kan kallas ”ensidigt urval av fakta eller *urvalsförvrängning*”.<sup>83</sup> En parallell till detta fenomen är Potters beskrivning av så kallade ontologisk gerrymandering”.<sup>84</sup>

### 2.3.3 Att konstruera fakta

En *redogörelse* är för Hayakawa (1973), om den inte infiltrerats av omdömen eller slutledningar, något som i viss mån förmår avspegla fakta. Ordet *fakta* antyder här att något är sant eller verkligt. Jonathan Potter (2000) visar dock hur fakta kan konstrueras genom beskrivningar. Han analyserar hur beskrivningar byggs upp för att få en viss version att framstå som trovärdig och objektiv. Potter talar inte om vad som *är* fakta utan vad som *räknas* som fakta. Han bygger vidare på John Austins teori om ”språkets praktiska natur” där språket ses som ”ett görandets medium”.<sup>85</sup> Austin skiljde först mellan två slags

---

<sup>79</sup> Hayakawa (1973) s 45

<sup>80</sup> Ibid. se 47

<sup>81</sup> Ibid. s 48

<sup>82</sup> Ibid. s 49

<sup>83</sup> Hayakawa (1973) s 55, författarens kursivering

<sup>84</sup> Potter (2000) se också nedan s 20

<sup>85</sup> Potter (2000) s 11 (min översättning)

yttranden. Det ena är yttranden som påstår något och det andra yttranden som *gör* något. Han visade sedan att det inte gick att göra någon skillnad. Ett yttrande kan således samtidigt vara både beskrivande och produktivt (handlingsbestämmande). Potter fortsätter där Austin slutar med att undersöka hur beskrivningar och påståenden kan byggas upp så att de framstår som fakta:

showing that statements are actions is just the preliminary; what comes next is an examination of the many different actions that statements can do.<sup>86</sup>

Potter redogör för en rad olika fenomen i språket som utnyttjas när det finns ett intresse att få beskrivningar att bli behandlade som fakta. Han menar att beskrivningar också kan bli handlingsbestämmande. Det inte är en slump hur vi i dagligt tal bygger upp beskrivningar så att de exakt passar syftet med beskrivningen. Om detta är avsiktligt planerat eller ej är inte det viktigaste. Potter menar att vårt språk är mycket mer subtilt och sofistikerat än vi tror:

People spend their whole lives becoming extremely well practised at all facets of talking, and it seems quite plausible that they develop very finely tuned practical skills that allow them delicately to produce descriptions appropriate to particular actions without having to consciously to plan or think through what they are doing.<sup>87</sup>

Retoriska tekniker behöver således inte vara medvetna. Till exempel kan upprepningar av vissa ord samt listformer vara mycket effektiva när det gäller att skapa trovärdighet. Inte minst används sådana tekniker i exempelvis politiska tal, men de förekommer också i andra, mera vardagliga sammanhang. Potter (2000) hämtar flera exempel från vardagliga samtal människor emellan, där personerna använder sig av just listformer. Yttranden som vid första anblicken kan förefalla tveksamma, de följs till exempel av självtröttelser kan, enligt Potter, vara mycket effektiva och motståndskraftiga mot ifrågasättanden, just genom sin vaghet.

Ett sätt att skapa trovärdighet är att använda sig av narrativa element som till exempel i vilken ordning något händer, vem som gjorde vad etc. Även detaljer kan användas för att få ett påstående att framstå som fakta, även om detaljen inte har betydelse för själva påståendet. Det finns dock sammanhang där detaljer kan göra mer skada än nytta för trovärdigheten hos ett påstående. I vissa sammanhang är vaga beskrivningar att föredra. Potter menar att det som gör att en beskrivning framstår som trovärdig och faktisk också kan underminera trovärdigheten hos ett påstående. Detaljer kan till exempel plockas isär och granskas på ett sätt som vaga beskrivningar inte behöver utsättas för. Vaga formuleringar kan vara användbara när det handlar om att bygga upp en mera defensiv retorik, menar Potter. Hans huvudtes är att beskrivningar är förknippade med det sammanhang där de förekommer och att deras ”epistemologiska bas” (om de är vaga eller detaljerade) är olika i olika sammanhang.

Andra uttryck som visserligen är vaga men kan vara väldigt effektiva mot ifrågasättanden, är, enligt Potter, *idiomatiska uttryck* eller *klichéer*. Potter menar att de inte är uttryck som bara strös ut på måfå, utan de dyker upp i speciella avgörande ögonblick, till exempel när meningsskiljaktigheter hotar. De är robusta och inte lätta att utmana med fakta eller information. De passar där det är en konflikt eller åtminstone brist på stöd av

---

<sup>86</sup> Potter (2000) s 12

<sup>87</sup> Ibid. s 65

samtalspartnern.<sup>88</sup> Uttrycket ”koncentrationssvårigheter” skulle kunna vara ett exempel på en term som i specialpedagogiska sammanhang används så ofta att den förefaller klichéartad och som kanske därigenom är svår att ifrågasätta. Beteckningen ”koncentrationssvårigheter” kan också ses som ett exempel på ett vagt begrepp. Trots sin vaghet tycks det ändå vara etablerat som förklaring till elevers skolsvårigheter. Begreppet förekommer som vi ska se flitigt i ansökningshandlingarna och åtgärdsprogrammen i denna studie.

Ett effektivt sätt att få beskrivningar att framstå som fakta är att dra uppmärksamheten bort från den som formulerat beskrivningen. Ett exempel på detta är det Potter kallar ”stake inoculation”.<sup>89</sup> Här kan det handla om att visa att man inte har något intresse i det man beskriver som fakta. Ett sätt är att framhålla att man först var skeptisk men sedan låtit sig övertygas av ”fakta”. ”Fakta” som har framkommit efter att man till exempel låtit göra en utredning. ”Fakta” talar så för sig själv – och kan övertyga till och med den som var skeptisk.

### 2.3.3.1 Att konstruera ”out-there-ness”<sup>90</sup>

Ett sätt att dra uppmärksamheten bort från den som producerat beskrivningen kan vara att konstruera konsensus, det vill säga man presenterar en beskrivning som delas av flera olika producenter. Det kan få beskrivningen att verka mera trovärdig och ”sann”. Andra sätt att närma sig konstruktioner av ”out-there-ness” är att studera grammatiska former. Potter hänvisar till Gilbert och Mulkay (1982; 1984) som talar om den så kallade ”empiristiska diskursen”. Här ingår bland annat passivformen, en ”grammatisk form som minimerar inblandning av författaren”<sup>91</sup>, till exempel istället för ”jag har upptäckt att...” säger man ”det har upptäckts”.

Ett annat sätt är att behandla data som det primära. Verb som vanligen förväntas förknippas med människor appliceras här på data i konstruktioner som ”dessa data föreslår” och ”upptäckterna pekar på”.<sup>92</sup> Gilbert och Mulkay studerade biokemister men Potter menar att den ”empiristiska repertoaren” inte bara finns inom så kallade hårda vetenskaper utan även inom till exempel psykologin. När den empiristiska repertoaren används blir den som producerar beskrivningar och utsagor passiv. Han eller hon blir den som står bredvid medan ”fakta” lever sitt eget liv. ”Data blir retoriskt sett levande aktörer som kan föreslå, peka på, visa och antyda.”<sup>93</sup> Den empiristiska repertoaren är, enligt Potter, ett effektivt sätt att konstruera ”out-there-ness”.

Även Fairclough (2004) pekar på passivformernas funktion när det gäller att osynliggöra agenten. Det innebär att substantiv blir agenter som i följande exempel:

Capital is mobile, technology can migrate quickly, and goods can be made in low cost countries and shipped to developed markets<sup>94</sup>

---

<sup>88</sup> Potter (2000) s 168

<sup>89</sup> Ibid. s 128 (ungefär ”intressevaccination”, min översättning)

<sup>90</sup> Constructing Out-there-ness, kap. 6 i Potter (2000)

<sup>91</sup> Ibid. s 153. The Empiricist Discourse.

<sup>92</sup> Ibid.

<sup>93</sup> Potter (2000) s 153 (min översättning)

<sup>94</sup> Citat av Tony Blair i Fairclough (2004) s 13

Det tredje sättet är osynliggöra agenten är att karaktärisera forskning och laborativt arbete som om det inte styrs av människor utan av universella regler.

Ytterligare ett sätt att dölja agenten är att transformera ett verb till ett substantiv, så kallad nominalisering. Det kan vara en teknik som gör att ansvarsfrågan kommer i skymundan. Det kan också vara ett sätt att visa neutralitet, vilket, enligt Potter, inte behöver innebära "faktisk neutralitet".<sup>95</sup> Exempel på "nominalisering" är "långsam inläring" vilket betyder att någon lär sig långsamt.

Andra tekniker som kan bidra till faktakonstruktion är så kallad ontologisk gerrymandering vilket i korthet innebär att man i sin argumentation väljer ut ett sätt att beskriva en händelse och undviker andra. Verkligheten kan avgränsas och återges på en rad olika sätt. Genom att gränser flyttas skapas olika verkligheter. Det är själva gränsdragningen som är en ontologisk gerrymandering. Det finns alltid utgångspunkter som man behöver bestämma sig för, "alternativt tar man helt spontant den ordning som dominerande diskurser talar om för oss är rimlig eller självklar".<sup>96</sup> Styrkan hos en beskrivning ligger snarare i vad den *inte* beskriver än vad som beskrivs. Här blir det intressant att försöka se vad som utelämnas .

I en argumentation kan ord som till exempel "alltid", "varje" "fullständigt", "helt och hållet", "aldrig" och liknande uttryck utgöra verksamma delar.. Dessa retoriska konstruktioner är ofta överdrifter men kan förstärka uppfattningen att det rör sig om fakta. Användningen av siffror och procent kan ytterligare ge sken av "ren" beskrivning snarare än retorisk konstruktion.

### 2.3.3.2 *Normalt och onormalt*

Hur kan en beskrivning presentera vissa handlingar som normala och andra som onormala? Potter hänvisar till Smith som menar att abnormalitet byggs upp retoriskt genom det hon kallar en "kontrasterande struktur"<sup>97</sup>. Det är en diskursiv process som dels beskriver en aktivitet och dels får den att framstå som onormal. Smith (1978) har bland annat studerat vardagliga beskrivningar av en person som anses vara onormal eller till och med psykiskt sjuk. Potter menar att det förmodligen inte räcker med kontrasterande beskrivningar för att få fram att något är "onormalt". Han menar att det är vissa ord och uttryck som kan ha betydelse när det finns ett intresse att få något att framstå som "onormalt". Att använda ord som till exempel "brukar" antyder, enligt Potter, att beskrivningen bygger på återkommande observationer, "...the issue of normality is closely connected to the issue of regularity"<sup>98</sup>.

En "kontrasterande" och kontextberoende beskrivning i specialpedagogiska sammanhang skulle kunna vara följande: "är envis och vill bestämma vad han ska och inte ska göra". Exemplet är hämtat ur en ansökan om extra resurser och anförs som en svårighet som personen har. I andra sammanhang skulle envishet och självbestämmande kunna ses som en något positivt.

---

<sup>95</sup> Potter (2000) s 182

<sup>96</sup> Börjesson (2003) s 92

<sup>97</sup> Smith (1978) i Potter (2000) s 194

<sup>98</sup> Potter (2000) s 195

Potter hänvisar till Edwards<sup>99</sup> som också frågar sig hur ett agerande kan beskrivas på ett sätt som får det att framstå som vanligt och alldaglig. Eller hur det kan beskrivas så att det istället framstår som avvikande. Sådana konstruktioner kan byggas med verb som har en upprepande betydelse, till exempel, som tidigare nämnt, ”brukar” (i ”jag brukar”) eller ”blir” (i ”han blir så arg”). Ett annat sätt att påvisa regularitet och/eller kontinuitet är genom pluralformer som till exempel ”vi hade kontroverser”<sup>100</sup> eller ”hamnar i konflikter”<sup>101</sup>. Tidsadverb som ”alltid” ”vanligen” eller ”aldrig” är också verksamma delar när något ska beskrivas som normalt eller avvikande.

### 2.3.3.3 Listformer och upprepning

Fokus har här varit på hur yttranden eller beskrivningar kan etableras som neutrala, det vill säga fakta, samt oberoende av den som fällt yttrandet. Som avslutning på detta språk-teoretiska avsnitt uppmärksammas några andra retoriska tekniker som används i såväl dagligt tal som i mera formella sammanhang nämligen det som Potter kallar ”Three-part Lists”<sup>102</sup> det vill säga en lista med tre påståenden, samt slutligen metaforer. Genom tretalet kan händelser eller handlingar konstrueras som normala eller vardagliga. Tretalet kan också verka övertygande på så sätt att det visar att något är generellt förekommande. Följande exempel är hämtat ur en ansökan i det insamlade materialet:

1. Han har extrema attitydproblem gentemot såväl vuxna som barn
2. Han har dyslexi
3. Han vill i princip aldrig ta emot någon hjälp.

I ovanstående exempel ges tyngd åt yttrandena genom att orden ”han har” upprepas tre gånger. Även i en kartläggning som bifogats en ansökan slås man av tretalets retoriska dynamik: ”... han skrek, kastade möbler och störde konstant de andra eleverna”.

### 2.3.4 Metaforer

Genom att studera metaforer i en text kan vi upptäcka tankar som kanske inte uttrycks direkt i texten. Bergström och Boréus (2005) skiljer på aktiva och inaktiva metaforer. Aktiva metaforer är inte konventionella. De kan istället betraktas som kreativa skapelser av den som formulerar metaforen. Deras innebörd måste tolkas i det sammanhang som de yttras i och de kan inte omedelbart användas för att tolka kulturella mönster. De är språkliga nykonstruktioner som snarare kan betraktas som liknelser än metaforer. De inaktiva metaforerna är förmodligen viktigare. De ses som konventioner i språket, vars ”metaforiska innebörd står klart för språkanvändarna även om man inte aktivt reflekterar över överföringen varje gång man hör metaforen”<sup>103</sup>.

Metaforer kan sägas ha en mellanställning. De är inte så reflekterade som argument som vanligen förs fram mera medvetet men inte heller lika automatiska som andra meningskonstruktioner. Att leta efter metaforer i en text kan vara ett sätt att se kulturmönster som

---

<sup>99</sup> Edwards (1996) i Potter (2000) s 197

<sup>100</sup> Ibid s 199

<sup>101</sup> Exemplet är hämtat från det insamlade materialet

<sup>102</sup> Gail Jefferson (1990) i Potter (2000) s 195. I fortsättningen benämns företeelsen enbart med ”tretal”.

<sup>103</sup> Bergström och Boréus (2005) s 269

vid vanlig läsning inte alltid är så tydliga. Bergström och Boréus ger exempel på metaforer för till exempel samhällsekonomin som ofta baseras på väder ("ekonomiska högtryck", "klimatförändring i svensk ekonomi", "den svenska kronan är i hårt väder") eller sjömetaforer ("flytande växelkurs" etc.).<sup>104</sup> Metaforer i beskrivningar av skolbarn kan, ofta kopplas till teknologi eller industri. Barnet som manick är en vanlig metafor ("fungerar inte", "har dålig motor" och liknande metaforiska uttryck). Hur känner man igen en metafor? Bergström och Boréus hänvisar till Rosenblatt (1994) som föreslår att man ska börja med att ställa frågan var, i vilka andra sammanhang uttrycken brukar användas. Ibland kan man också känna igen en metafor på "att en bokstavlig tolkning av uttrycket blir bisarr, falsk eller orimlig".<sup>105</sup>

I analysen av det insamlade materialet kommer jag att återvända till metaforer och andra retoriska tekniker som återfinns i såväl ansökningshandlingar som åtgärdsprogram gällande barn som bedömts vara i behov av särskilt stöd.

Avsikten med min analys är inte att behandla beskrivningarna av barnen utifrån hur väl dessa kan tänkas stämma överens med verkligheten. I stället vill jag försöka identifiera viktiga retoriska element och funktioner i texterna.

I nästa avsnitt behandlas teorier om klassificering, något som inom språkforskningen anses vara ett av de mest grundläggande elementen i mänskligt språk.

### 2.3.5 Om klassificering

Det enskilda föremålet eller den enskilda företeelsen som vi benämner har naturligtvis inget namn och hör inte till någon klass, innan vi hänför det till en.<sup>106</sup>

Att *klassificera* är enligt Hayakawa detsamma som att *namnge*. Med namn menas här inte egennamn eller geografiska namn. *Hur* vi namnger/klassificerar, *vem* eller *vilka* som gör det och vad själva klassifikationerna *gör* är något som intresserat forskare inom olika områden. Exempel på hur skolbarn beskrivs och kategoriseras har vi sett i kapitel 2. I detta avsnitt redogörs för några tankar och teorier från forskning inom sociologi, antropologi och semantik.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Bergström & Boréus (2005) s 268

<sup>105</sup> Ibid. s 277

<sup>106</sup> Hayakawa, (1973) s 142

<sup>107</sup> Bowker och Star (1999), Douglas (1986), Hacking (2000), Hayakawa (1973)



### 2.3.5.1 Hur vi klassificerar

Likhet är inte en kvalitet som kan kännas igen hos själva sakerna, den tilldelas dem inom ramen för ett sammanhängande schema<sup>108</sup>

Genom att benämna ett föremål eller en företeelse förs detta samman med andra föremål eller företeelser som i något eller några avseenden liknar varandra. Hur vi klassificerar/benämner något är avhängigt av vilka intressen och avsikter vi har med klassifikationen. Djur kan exempelvis klassificeras olika av slakterinäringen, läderindustrin och zoologer<sup>109</sup>.

Att klassificera, föra samman företeelser och föremål i kategorier, är enligt Geoffrey Bowker och Susan Star (1999) något djupt mänskligt. Hur kan då individer enas om huruvida två saker är lika eller olika? Antropologen Mary Douglas (1986) menar att det inte är tingens eller företeelsernas ytliga likhet i sig som förklarar hur de förs samman i kategorier. Det beror på vilka egenskaper som väljs ut. Enligt Douglas förhandlas likheter fram och fastställs av institutioner. Det är inte likheter i sig som fastställs, utan vissa egenskaper väljs ut som motsvarar avsikten med att föra samman ”lika” företeelser till en kategori. Här kan vi dra en parallell till kategorisering av skolbarn. Hjärne (2004) noterar till exempel i sin undersökning att det tycks vara accepterat hos lärare att barn med ADHD bör undervisas tillsammans i en speciell grupp, trots att barn med ADHD inte är någon homogen grupp.<sup>110</sup> Det är alltså själva ADHD-diagnosen eller möjligen vissa särskilda beteenden, som har valts ut som likhet mellan dessa barn och som utgör grunden för hur de sätts samman i grupper. Andra likheter som barnen kan ha med varandra och med andra barn, till exempel att de är intresserade av djur, tycker om att spela teater, trakterar musikinstrument eller något annat får här en underordnad betydelse.

Förmågor som till exempel att kunna skilja giftiga bär från ätliga eller att kunna bedöma avstånd och närhet är, enligt Douglas (1986) troligen urgamla och har förmodligen varit avgörande för vår överlevnad. Det är således, om jag förstått Douglas rätt, förmågan att diskriminera, det vill säga att urskilja olikheter, som så att säga kommer först. Från att kunna urskilja olika nyanser av till exempel färgen gult till att skapa likheter är steget, enligt Douglas, stort. Att föra samman objekt i grupper utifrån vissa utvalda likheter låter sig, som vi ska se i kommande exempel, inte göras utan komplikationer.

Föreställningen om sakers likhet är inom varje kultur så djupt rotad så att den förefaller självklar.<sup>111</sup> För att ta ett exempel från Hayakawa: ett bord *är* ett bord för oss eftersom vi är vana vid att använda det till att äta eller arbeta vid eller lägga saker på. Vi kallar alla föremål med den funktionen för bord även om de är av olika träslag, form eller storlek. Ett sådant föremål skulle i en kultur där man inte använder bord kunna vara ”en mycket stor pall, en liten plattform eller en meningslös träställning.”<sup>112</sup>

Att klassificera föremål som bord, bestick, hundar och katter för vanligen inte med sig några stora svårigheter. Mera komplicerat blir det när det handlar om ”klassificeringar på

---

<sup>108</sup> Douglas, (1986) s 59

<sup>109</sup> Hayakawa (1973)

<sup>110</sup> Hjärne (2004) studie IV s 29

<sup>111</sup> Douglas (1986)

<sup>112</sup> Hayakawa (1973) s 142

hög abstraktionsnivå”.<sup>113</sup> Det kan gälla mänskligt beteende och moraliska frågor, t ex om dödandet av en annan människa ska betecknas som dråp, mord eller ett hjältedåd. Andra svårtolkade klassifikationer är till exempel ”duktig”, ”svag”, ”okoncentrerad” eller ”långsam” som är några vanligt förekommande kategorier i skolan.

Problemet kring huruvida vårt språk bestämmer vår världsbild är frågor som länge diskuterats bland språkforskare. Bergström och Boréus (2005) hänvisar till forskning som visar hur språket påverkar våra föreställningar och hur vi klassificerar företeelser i vår omvärld. Ett exempel är Lucy (1999) som jämfört engelsktalande personer med personer som har yucatec maya (ett mexikanskt språk) som modersmål. Lucy såg att de olika språkens grammatik styrde sättet att klassificera föremål samt hur man intresserar sig för föremåls olika egenskaper. Bergström och Boréus menar att sådana experiment som rör fysiska föremål kan överföras på sociala företeelser. De ”pekar mot att bedömningen av den sociala verkligheten också påverkas av hur vi talar om den och säkert starkare än uppfattningen av den mer utpräglad fysiska verkligheten”.<sup>114</sup> Intressant är att människorna också kunde lära sig andra sätt att klassificera, något som pekar på att vi inte är ”språkets totala fångar”.<sup>115</sup>

Att klassificera människor är, enligt Bowker och Star (1999), för den som klassificeras, ett vanskligt företag som kan få allvarliga konsekvenser. Detta gäller inte minst för dem som hamnar i *mellanrummet* mellan olika klasser. Bowker och Star hänvisar till Foucault som argumenterar för ett ”arkeologiskt grävande för att hitta ursprunget och konsekvenserna av sociala kategorier”.<sup>116</sup> Foucaults praktiska arkeologi utgör för Bowker och Star en utgångspunkt när de undersöker olika fall av klassifikation, liknande det Börjesson och Palmblad (2003) gör i sin historiska genomgång av akter som rör ”problembarn”. Liksom dessa anlägger Bowker och Star en moralisk/etisk aspekt på klassificering och diskuterar hur olika klassifikationssystem påverkar individen. De analyserar bland annat hur man klassificerat tuberkulossjuka och de försök att klassificera människor som gjordes under apartheidregimen i Sydafrika. Genom dessa extrema exempel visar författarna hur svårt det är att utarbeta ett enkelt klassifikationsschema och hur komplicerat livet blir såväl för dem som tvingas in i, som för dem som inte passar in i någon av de fastställda kategorierna.

Ett klassificeringssystem har enligt Bowker och Star (1999) följande egenskaper:

1. De är konstanta, unika, operativa principer
2. Kategorierna är varandra ömsesidigt uteslutande
3. Systemet är komplett och heltäckande

Ett sådant heltäckande system går möjligen att finna för exempelvis klassifikation av växter. Ingen av de verkliga klassifikationer som författarna undersökt uppfyller dock dessa kriterier på klassifikationssystem och det är enligt Bowker och Star tveksamt om de någonsin kan det. Författarna menar, om jag förstått dem rätt, att det är omöjligt att klassificera människor, även om försök ständigt har gjorts, och fortfarande görs, exempelvis i skolsammanhang.

---

<sup>113</sup> Hayakawa (1973) s 144

<sup>114</sup> Bergström och Boréus (2005) s 296

<sup>115</sup> Ibid.

<sup>116</sup> Bowker och Star (1999) s 5

Apartheidregimen försökte dela in människor i 4 grupper: européer, asiater, färgade och s.k natives (Bantufolket). Bantuklassifikationen hade 8 undergrupper varav de flesta tillhörde Xhosa och Zulu. Gruppen ”färgade” var också delad i undergrupper, huvudsakligen utifrån etniska kriterier. Regimens argument för apartheidsystemet var ”separat utveckling”. Varje ”ras” måste utvecklas var för sig, på sitt ”naturliga” sätt, rasblandning var ”onaturlig”.<sup>117</sup> Att systematiskt klassificera människor utifrån ras ser författarna som ett omöjligt företag och hänvisar till Suzman:

Any attempt at race classification and therefore of race definition can at best be only an approximation, for no scientific system of race classification has as yet been devised by man. In the final analysis the legislature is attempting to define the indefinable<sup>118</sup>.

Från den första augusti 1966 blev det obligatoriskt för alla medborgare i Sydafrika över 16 år att få ett identitetskort där det stod vilken rasgrupp man tillhörde. Hur blev det för gränsfallen, den ca en miljon sydafrikaner som föll inom kategorin ”färgad”? Det gick då att anhålla om att få tillhöra en annan kategori – något som var kostsamt och tidskrävande. Klassifikationsprocesserna och reklassifikationsprocesserna blev officiella angelägenheter. Det senare var processer som behandlade människors anhållan om att få tillhöra en annan kategori. Man klädde av personerna deras identitet, deras egenart och förödmjukade dem offentligt. Människor köade för att få sin ”rastillhörighet” fastställd, de förväntades fylla i formulär och svara på frågor utan en möjlighet att få vara privata. I genomsnitt tog varje sådan utredning och fastställande av ”rastillhörighet” ungefär tolv minuter<sup>119</sup>.

Apartheidssystemet är ett extremt fall av klassificering av människor som man enligt Bowker och Star direkt kan relatera till andra typer av system där man försöker sortera människor i kategorier. Även om inte alla system försöker klassificera människor så konsekvent som apartheidsystemet gjorde, så finns, enligt författarna, inom många system en strävan att klassificera människor exempelvis utifrån ålder, position eller kunnande. De ger flera exempel på hur människors livshistoria och identitet ”vrids” när de ska fås att passa in i redan givna kategorier:

Many are used to build up subtle (and not so subtle) profiles of individuals based on their filiations to a myriad of categories. The process of making people and categories converge, there can be a tremendous torque of the individual biographies<sup>120</sup>.

Bowker och Star hävdar att mycket återstår att göra inom analyser av klassifikationssystem. Kategorier rör människor på olika sätt. Man bör fråga sig, menar Bowker och Star, på vilket sätt kategorierna är knutna till människor. Är de självvalda eller påtvingade? Kan de tas bort och isåfall av vem? Dessa frågor kan vara intressant att ställa sig när man klassificerar människor utifrån exempelvis IQ-test. Ett av författarnas viktigaste argument är att klassifikationssystem ofta är förknippade med politiska och sociala strävanden. Detta kan vara svårt att upptäcka eftersom lager av klassifikationssystem ligger inbäddade i en infrastruktur och därmed ”blir den ursprungliga politiska intentionen med klassifikationen alltmer befäst”<sup>121</sup>. Detta leder i många fall till att kategorin uppfattas som naturlig, den blir så att säga tagen för given. Det är framför allt för den som drar fördelar av ett klassifikationssystem och som vars plats inom systemet förknippas med makt, som klassifikationen

<sup>117</sup> Bowker och Star. (1999) s 197 ff.

<sup>118</sup> Suzman (1960) i Bowker och Star (1999) s 203

<sup>119</sup> Horell (1958) i Bowker och Star, (1999) s 210

<sup>120</sup> Bowker och Star (1999) s 224-225

<sup>121</sup> Bowker och Star (1999) s 196, (min översättning)

förefaller naturlig. Klassifikationen ses då som något som kommer inifrån snarare än som ett resultat av en mänsklig aktivitet.

En klassifikation är inte i sig en förklaring utan en etikett som man kan sätta på exempelvis ett beteende. Till exempel är kategorin ”koncentrationssvårigheter” inte något som förklarar ett beteende utan mera en beteckning för ett visst beteende: personen koncentrerar sig inte på det som förväntas av den.

Klassifikationer ligger ”inbäddade i infrastrukturer, osynliggjorda utan att förlora något av sin kraft”<sup>122</sup>. Vardagliga kategorier som försvunnit in i vanor och blivit tagna för givet kan vara mäktiga teknologier.

### 2.3.5.2 Vad gör kategorier?

Ian Hacking (2000) skiljer mellan det han kallar ”interaktiva” och ”indifferentia” eller ”naturliga” kategorier. Indifferentia är sådana kategorier som inte förändras av själva kategoriseringen<sup>123</sup>. De som sammanförts till en viss kategori är här inte heller medvetna om att de kategoriseras. De växelverkar inte med sina kategorier, det vill säga de förändras inte av själva kategoriseringen. Hacking ger flera exempel på sådana ”naturliga” eller indifferentia kategorier: ”vatten, häst, tiger, citron, multipel skleros, värme och färgen gul”<sup>124</sup>

De interaktiva kategorierna däremot växelverkar med de människor som kategoriseras. Ett exempel på interaktiv kategori är ”utvecklingsstörning” som Hacking menar är en tillfällig historisk etikett som sätts på vissa människor.

Att kategorisera, sammanföra i grupper, kan ses som ett sätt att konstruera eller konstituera en verklighet. Hacking talar inte om företeelserna i sig som konstruktioner. Snarare är det våra olika sätt att perceptuellt uppfatta företeelser i vår omvärld som kan beskrivas som sociala konstruktioner. Ett exempel är kategorin ”kvinnlig flykting”<sup>125</sup>. Det är själva idén om en kvinnlig flykting som är en konstruktion, inte att det finns kvinnor som lever som flyktingar.

Om kategorin ”kvinnliga flyktingar” skriver Hacking:

... denna betingade kategori och den matris i vilken den ligger inbäddad förändrar hur somliga kvinnliga flyktingar upplever sig själva, sina erfarenheter och sina handlingar. På ett indirekt sätt blir alltså människorna påverkade av kategoriseringen – och om man så vill, socialt konstruerade som en särskilt sorts person<sup>126</sup>.

Hacking har en ambivalent inställning till att beteckna företeelser som sociala konstruktioner, men också till användandet av ”fasta beteckningar på sjukdomar och störningar”<sup>127</sup>. Han ser brister med den socialkonstruktionistiska terminologin som, menar han, förutsätter att det är den sociala omgivningen som påverkar individen och konstruerar exempelvis störningar. Genom sin lansering av idén om interaktiva kategorier hävdar han att det

<sup>122</sup> Bowker och Star (1999) s 320 (min översättning)

<sup>123</sup> Hacking (2000), s 144

<sup>124</sup> Ibid. s 145

<sup>125</sup> Ibid. s 24 f.

<sup>126</sup> Ibid. s 26

<sup>127</sup> Hacking (2000) s 163

handlar om en ömsesidig påverkan eller ”en hel labyrint av sammanlänkande påverkansrelationer.”<sup>128</sup> En kategori kan till sitt ursprung vara indifferent, som till exempel schizofreni (om man antar att denna åkomma har biologiska orsaker). Genom att personer med diagnosen schizofreni förändras bland annat på grund av medicinering eller helt enkelt därför att de kallas schizofrena, förändras också det sätt vi ser på schizofreni, det vill säga innebörden i kategorin schizofreni.

De interaktiva kategorierna, som tillämpas på människor och deras beteenden växelverkar således med de människor som kategoriseras. Dessa människor förändras på grund av att de kategoriseras på ett visst sätt och därför måste kategoritermerna revideras. Hacking talar om ”de interaktiva kategoriernas dynamik” och frågar sig hur kategorier kan bidra till att bilda människor och hur människorna skapar bilder av sig själva ”när de handlar i överensstämmelse med eller i protest mot, påträngande kategoriseringar”<sup>129</sup>. Växelverkan handlar, enligt Hacking, inte bara om enskilda individers reaktioner på hur de kategoriseras utan på konsekvenser för hela grupper av kategoriserade individer och andra personer som på ett eller annat sätt står i förbindelser med dessa.

Mycket av forskningen kring s.k problembarn tar upp just kategoriseringar som ett område värt att studera.<sup>130</sup> Vilken bild av sig själva skapar sig de barn och ungdomar som kategoriserats som elever i behov av särskilt stöd till exempel? Och hur växelverkar de i sin tur med sin omgivning? Hacking säger:

Kanske är de barn som fått diagnosen ADHD eller DAMP annorlunda än de barn som förr kallades rastlösa – delvis på grund av de teorier som formulerats om dem och de åtgärder som vidtagits mot deras dåliga vanor. Och omvänt kan det vara så att förändringarna hos barnen har bidragit till utvecklingen av idén om problembarn. Detta är ett exempel på växelverkan.<sup>131</sup>

Hacking diskuterar frågan om vad som är sociala konstruktioner och vad som är ”verkligt”. Han skiljer, som vi sett, på det han kallar naturliga–indifferentia kategorier och interaktiva kategorier. Enligt en diskursanalytisk kritik så finns inga naturliga kategorier. Så snart vi kategoriserar, namnger, en företeelse så skapar vi själva företeelsen. Orden, kategorierna, ligger alltid steget för och styr våra tankar.

För att det ska blir möjligt att se en tiggare, en invandrare, en schizofren eller en punkare, så måste det finnas en sådan kategori på förhand.<sup>132</sup>

De kategorier som behandlas i denna studie är, för att använda Hackings terminologi, till största delen ”interaktiva”, de ingår i ett samspel. En användbar poäng med Hackings teorier är, som jag ser det, vad kategorierna gör, att de till och med kan ändra på individers uppfattning av sig själva.<sup>133</sup>

Att studera användningen av kategorier kan vara ett sätt att försöka förstå hur en viss kunskap konstrueras. Utifrån ett diskursanalytiskt perspektiv är det också intressant att försöka se vilka kategorier som förefaller giltiga i en viss tid och i ett visst sammanhang

---

<sup>128</sup> Hacking (2000) s 155

<sup>129</sup> Ibid. s 164

<sup>130</sup> Börjesson och Palmblad (2003), Hjärne (2004), Jönsson (1999), Wahl (2003)

<sup>131</sup> Hacking (2000) s 140

<sup>132</sup> Börjesson, (2003) s 74

<sup>133</sup> Hjärne (2004)

och vilka som hamnar utanför. Intressant är också att försöka studera motsatsförhållanden. En kategori står alltid i relation till en annan kategori, till exempel kan kategorin ”koncentrationssvårigheter”, som är vanligt förekommande i skolsammanhang relateras till kategorin ”koncentrationsförmåga”.

Andra diskursanalytiska verktyg är att studera de sammanhang där en viss kunskap skapas, om det sker i interaktion mellan agenter, om konsensus råder, hur maktförhållandena ser ut etc. I denna studie fokuseras främst språkanvändningen rörande skolbarn som blivit föremål för särskilda åtgärder, det vill säga en semantisk aspekt dominerar framställningen. Hur kategoriseras barnens svårigheter, hur konstrueras ”fakta” om dessa barn? Jag kommer att återvända till dessa och liknande frågor i metodavsnittet samt i analysen av mitt insamlade material.

### 3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att lyfta fram språkets betydelse i specialpedagogisk verksamhet. Några centrala frågeställningar är:

- Vad utmärker det språk som används för att beskriva barn som blir föremål för särskilda åtgärder i skolan?
- Vilka är de kategorier och begrepp som skapas och hålls vid liv när man beskriver dessa barn?
- Vilka föreställningar och förgivettaganden speglar ordval och grammatik i skriftliga utsagor om barn i svårigheter?

## 4 Material och tillvägagångssätt

### 4.1 Om aktmaterial i forskning

Ett myndighetsarkiv kan ses som ett samhälles minne, dit experter kan återvända när klienten kommer tillbaka (...) Men vi kan också se arkivet som en del av de byråkratiska ordningsinstitutionernas maktmedel när klienten skall hanteras (...) den retoriska plats där livsödet kan naglas fast i linje med expertens definitioner<sup>134</sup>

Syftet med denna studie är att närmare granska och analysera hur man beskriver barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd i skolan. För att närma mig språket som används i dessa sammanhang har jag studerat akter. En studie av akter och dokument kan göras på olika sätt och med olika syften. Enligt Börjesson och Palmblad (2003) används aktmaterial inom forskningen på ett ofta okritiskt sätt, det vill säga ”med en grundläggande föreställning om att detta material kan avspegla individers tillkortakommanden och problem”<sup>135</sup>

I specialpedagogisk verksamhet används ofta aktmaterial som ett sätt att följa elevers svårigheter bakåt i tiden, samt att se vilka åtgärder som vidtagits. Här finns också ofta att läsa vad föräldrar gjort (eller inte gjort) för att stödja sitt barn. Dessa dokument används vanligen som utgångspunkt när man beslutar om fortsatta insatser för eleven.

Dokumenterna i mitt material består av ansökningar från enskilda skolor till kommunens resursenhet om extra resurser för barn som bedömts behöva särskilt stöd, samt kompletterande åtgärdsprogram och i några fall andra handlingar som rör barnet. De ansökningar jag studerat är alla skrivna på förtryckta blanketter med plats för problembeskrivning, vilka åtgärder som vidtagits och vilken hjälp som önskas. Längst ner på blanketten står att åtgärdsprogram måste bifogas ansökan. I de flesta fall är också åtgärdsprogram bifogade. Dessa är också skrivna på förtryckta blanketter med något varierat utseende, beroende på årgång. På blanketterna för åtgärdsprogram finns förutom plats för beskrivningar av barnens svårigheter även utrymme för att beskriva barnens starka/positiva sidor, samt vilka mål man önskar uppnå och på vilket sätt de olika parterna (lärare eller annan personal i skolan, föräldrar och eleven själv) ska bidra till att en förbättring sker.

### 4.2 Diskursanalys som metod

Diskursanalysens rötter går att söka inom litteraturkritik och språkvetenskap, där de definieras utifrån hur språket används beroende på sammanhang och mottagare. Det kan handla om grammatik eller hur en argumentation byggs upp.<sup>136</sup> En viktig utgångspunkt för diskursanalys är att språket ”inte bara avspeglar utan också binder och begränsar våra tankar”.<sup>137</sup>

---

<sup>134</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 240

<sup>135</sup> Ibid.

<sup>136</sup> Sahlin (1999) i Sjöberg (red)

<sup>137</sup> Ibid. s 88



Hos Foucault får diskursbegreppet en central och vidgad, sociologisk betydelse. Förutom att diskursen anger gränser för vad som är möjligt att säga och tänka i en viss tid och i ett visst sammanhang, så är den också produktiv. En vanlig definition av diskurs är att det är ett ”bestämt sätt att tala om och förstå världen”<sup>138</sup>.

Att studera diskurser kan innebära att man funderar över *hur* något sägs och om det skulle kunnat sägas på något annat sätt. Detta att ställa den befintliga textens uppbyggnad mot andra sätt att beskriva en händelse är, enligt Bergström och Boréus (2005), en av grundidéerna inom kritisk, lingvistisk textanalys.

Fairclough (2004) pekar på texters sociala effekter på människor, hur dessa kortsiktigt kan påverka vår kunskap, våra tankar och våra attityder. Men texter har också långsiktiga effekter, menar Fairclough. Till exempel kan reklamtexter bidra till att skapa identiteter som ”konsumenter”<sup>139</sup>.

Texter är, enligt Fairclough, intressanta, inte bara i sig själva utan också i vilken mån de ingår i en interaktiv, meningsskapande process. Han urskiljer tre element i en sådan meningsskapande process: Textproduktionen, texten i sig själv samt mottagandet av texten. Meningen skapas således genom samspel mellan den som producerar, och den som tar emot texten.<sup>140</sup> I en sådan process blir det viktigt att beakta position, kunskap, intresse, värderingar och önskemål hos såväl den som producerar texten som mottagaren.

Meningsskapande beror inte bara på vad som är explicit i en text utan också på vad som är implicit – vad som avses. (... ) Det som ’sägs’ i en text vilar alltid på outtalade förmodanden.<sup>141</sup>

I denna studie är textanalysen med beaktande av ovanstående, begränsad på så sätt att bara själva texten i sig blir föremål för analys. De som skapat texterna och den explicita och implicita meningen i dessa texter, samt de som tar emot dem förblir här osynliga.

Avgränsningen av en diskurs kan göras på olika sätt och med olika syften, man talar om offentliga och lokala, små och stora diskurser. Diskurser är dock inte något som ”finns som ett slags ting”<sup>142</sup>, de är konstruktioner och kan betraktas som perspektiv som exempelvis forskare intar.

Diskursanalys innebär inte att beskriva eller förklara en ”verklighet”. Snarare handlar det om att försöka förstå hur representationer av verkligheten konstrueras. Diskursanalys ska dock, enligt Fairclough (2004), inte ses som ett sätt att reducera verkligheten till språk. Det är snarare en meningsskapande strategi bland många som kan användas tillsammans med andra typer av analyser, till exempel etnografisk analys.

Att se något som en diskursiv praktik kan innebära att intresset riktas mot hur texter produceras, distribueras och kommuniceras<sup>143</sup>. I en diskursanalys är man i första hand inte

---

<sup>138</sup> Börjesson (2003) s 35

<sup>139</sup> Fairclough (2004)

<sup>140</sup> Ibid. s 10-11

<sup>141</sup> Ibid. s 11 (min översättning, författarens citat)

<sup>142</sup> Börjesson (2003) s 184

<sup>143</sup> Bergström, och Boréus, (red) (2005, s 323)

intresserad av vad författaren vill säga med sin text utan man granskar den ”för att undersöka vad den underförstår, omöjliggör, respektive implicerar”.<sup>144</sup>

Ansökningsförfarandet/handlingarna i mitt material kan ses som diskursiva praktiker, det vill säga de producerar och kommunicerar en viss typ av vetande. En utgångspunkt är att de olika kategorier som används i dokumenten är produktiva och meningsskapande precis som diskurser. Med produktiv menas här att de bidrar till att konstruera och sprida en viss kunskap om barn och skolsvårigheter. På liknande sätt kan man se det jag själv gör med materialet: jag konstruerar kunskap genom att jag väljer ut och bearbetar ett material så att det skapar mening i ett visst sammanhang och utifrån ett visst perspektiv.

I analysen av det insamlade materialet kommer intresset främst att riktas mot själva texten, dess struktur och underliggande förutsättningar, vad som tas för givet och vad som förefaller meningsskapande.

Börjesson (2003) menar att om man redan från början talar om den ”medicinska diskursen” eller ”den psykiatriska” så får det betydelse för det man kommer att ”se när man ser”. Istället tänker han sig en bredare ansats, som innebär att man utgår från ”olikhetsdiskurser”,<sup>145</sup> något som kan komma att bli mera intressant ”genom sitt avstånd till de givna kategoriernas tyranni”.<sup>146</sup> Börjesson menar att en av styrkorna hos Foucault är att han pekar på diskurser som återfinns i olika delar av samhället. Självt nämner han exempelvis diskursen om det skadliga eller otillräckliga föräldraskapet, en diskurs som går igen på många platser i samhället, till exempel i läromedelsmaterial, socialstyrelsens råd och anvisningar till nyblivna föräldrar samt utvecklingssamtal i förskolan.<sup>147</sup>

Jag tänker mig att olikhetsdiskurser kan ge en intressant belysning åt skrivna utsagor om barn och bidra till en förståelse av texten. De kan ”öppna” texten genom att motsatser sätts i relation till de redan givna och, till synes överenskomna, kategorierna. Till exempel kan kategorin ”fungerar inte i stor grupp” ställas i relation till ”fungerar i stor grupp”.<sup>148</sup>

Per Linell (1996) varnar för en dekontextualisering av sociala konstruktioner, vilket kan innebära att man bortser från de konkreta situationer där vissa fenomen och föreställningar konstitueras. I mitt fall kan det dock vara verksamt med att försöka dekontextualisera de språkliga utsagor som jag avser att granska. Den miljö där fenomen som t.ex ”barn i behov av särskilt stöd” eller ”barn med koncentrationssvårigheter” konstrueras, är mig välbekant, jag har förstahandserfarenhet av såväl situation som företeelse och kan omedelbart uppfatta beskrivningarna som relevanta för sitt sammanhang. Därför kan det vara meningsfullt att främmandegöra vissa begrepp och beskrivningar. Att tillfälligt isolera dem från den omgivning där de konstrueras kan vara en metod som underlättar analys. Till exempel får ordet ”svag” när jag hör det i skolsammanhang hos mig den intensionella betydelsen ”svagpresterande i något eller några ämnen”. I andra sammanhang kan ju som bekant ordet ”svag” ge upphov till helt andra föreställningar.

---

<sup>144</sup> Sahlin (1999), s 91

<sup>145</sup> Börjesson (2003) hänvisar till Foucaults tal om ”förnuft” och ”oförnuft”. Vilka som är ”förnuftiga” resp. ”oförnuftiga” går att spåra i de framväxande hospitalen och kan ses som en bärande diskurs inom alla sociala institutioner.

<sup>146</sup> Börjesson (2003) s 184 f

<sup>147</sup> Börjesson och Palmblad 2003

<sup>148</sup> Sahlin (1999) nämner diskursen ”inte klara eget boende” som användes om hemlösa och som kan kontrasteras mot att ”klara eget boende”, något som fordrade vissa förmågor som bedöms av socialarbetare.

Med ett sådant förfarande finns enligt Linell en risk att resultatet enbart blir en skrivbordsprodukt. Dessutom är det inte säkert att jag helt och hållet förmår att skapa distans till innehållet i texterna eftersom de är en del av en diskurs som jag själv ingår i. Enligt Fleck [1935] (1997) är det inte möjligt att ”se de tvångsmässiga kopplingarna i en tankestil förrän den förändrats”<sup>149</sup>

Att betrakta beskrivningar som sociala konstruktioner av något kan vara *ett* sätt att förstå en verksamhet, alltså – för att använda Linells ord – ”att se begreppfästade och kommunikativ konstruktion och andra dimensioner som **aspekter i vår förståelse** av omvärlden”<sup>150</sup>. Med ”konstruktion” menas i denna studie inte att det är barnen eller de uppkomna svårigheterna som är socialt konstruerade. Det som konstrueras är vår kollektiva kunskap om fenomenen vilken konstitueras genom språket. Det betyder inte att det till exempel inte finns barn som har svårt att koncentrera sig i skolan eller medicinska förklaringar till att vissa barn inte lär sig läsa. Inte heller ses språket som isolerat från en fysisk verklighet utan snarare som ett fenomen som samspelar med materiella förhållanden. Linell säger: ”Språkets ord och uttryck både refererar till omvärlden och bestämmer och beskriver den begreppsligt”<sup>151</sup>. Vagt uttryckta fenomen som till exempel ”svaghet” och ”koncentrationssvårigheter” som kan ses som socialt konstruerade har sin grund i perceptuellt uppfattade förhållanden och framför allt blir de ”verkliga genom sina konsekvenser”<sup>152</sup>.

Inom diskursanalys är man, enligt Bergström och Boréus (2005), inte intresserad av aktörer och vilka motiv som kan ligga bakom och kanske kan förklara aktörernas handlingar.<sup>153</sup> Man undviker alltså att undersöka hur ”sanna” utsagor om en viss verklighet är.<sup>154</sup> Avsikten med denna studie är inte heller att kartlägga eller beskriva en företeelse, som till exempel hur många barn som ”behöver” särskilt stöd i skolan eller vad som är deras bekymmer. Inte heller ämnar jag försöka bedöma föreslagna åtgärder. Istället vill jag söka efter möjligheter att tolka, det vill säga använda teorier för att försöka förstå vad som sägs och hur det sägs. Att tolka och analysera innebär ofrånkomligt att använda ord. Genom orden och kategorierna konstrueras nya bilder av det redan sagda. Det blir så att säga en ”ny story”<sup>155</sup>. Min text kan därmed ses som en konstruktion av en flerdimensionell och motsägelsefull praktik.

Diskursanalys är inte objektiv, men däremot är resultatet av textanalyser relativt öppna för ”intersubjektivitetsstest”<sup>156</sup>, det vill säga andra kan studera samma texter för att se om de påstådda mönstren och meningarna framträder.

---

<sup>149</sup> Fleck [1935] (1997) s 102

<sup>150</sup> Linell (1996) s 21 (förf. kursivering)

<sup>151</sup> Ibid s 21

<sup>152</sup> Ibid. s 22

<sup>153</sup> Bergström och. Boréus (red.) (2005)

<sup>154</sup> Sahlin (1999)

<sup>155</sup> Börjesson (2003) s 186

<sup>156</sup> Sahlin (1999) s 90 i Sjöberg (red)

### 4.3 Tillvägagångssätt

Centralt i den undersökta kommunen finns en resursenhet belägen som fördelar resurstilldelningen till skolorna för barn i behov av särskilt stöd. Varje skola inkommer med en ansökan tillsammans med åtgärdsprogram för de barn som bedömts behöva extra resurser i form av assistent, liten grupp eller dylikt.

Jag kontaktade chefen för resursenheten och fick tillgång till ett arkiv med ansökningar samt vidhängande dokument om barnen som inkommit de senaste åren. Handlingarna låg sorterade i bokstavsordning efter barnens efternamn. Av chefen för resursenheten samt en specialpedagog som är anställd centralt i kommunen fick jag hjälp att välja ut fyra skolor belägna i olika delar av kommunen och med olika typer av bebyggelse inom respektive upptagningsområde. Min strävan var att skolorna skulle ligga i områden med olika socioekonomisk status för att om möjligt skapa en bredd i urvalet. Alla fyra skolorna är kommunala. I resultatet ges en kortfattad presentation av skolorna.

Från dessa fyra skolor fanns ansökningar om särskilt stöd till 225 elever som inkommit under läsåret 2004/2005. För många av eleverna fanns även ansökningar och åtgärdsprogram från tidigare år. Det fanns en mapp för varje elev. De 225 mapparna sorterades utifrån skola, kön och stadium (tidigaredelen respektive senaredelen inom grundskolan). Från varje grupp drogs sedan slumpmässigt ca 20 %. Det blev totalt 47 stycken mappar med ansökningar samt, i de flesta fall, åtgärdsprogram. En tjänsteman i kommunen kopierade handlingarna och aidentifierade dessa, innan jag fick tillgång till dem, så att bara skola, kön och ålder fanns kvar. Syftet med detta urvalsförfarande var att få en spridning i materialet. Några jämförelser mellan olika skolor, barnens ålder eller kön kommer inte att göras. För analysen har alla handlingar som fanns i de 47 mapparna använts.

I analysen av texterna utgår jag från olika element inom textanalys som presenterats i avsnittet om språk. I analysen tas också upp några av de kategorier som används i ansökningarna och åtgärdsprogrammen. Dessa kategorier kan ses som institutionella verktyg när det gäller hantering av uppkomna svårigheter i skolmiljön.

### 4.4 Etiska aspekter

I såväl genomförande som presentation av studien har hänsyn tagits till rådande forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Enligt dessa principer ska forskningens nödvändighet ställas mot individens rätt till skydd. Det grundläggande individskyddet konkretiseras av Vetenskapsrådet (2002) i fyra allmänna huvudkrav: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I denna studie har det inte varit aktuellt att informera undersökningsdeltagare eftersom de inte medverkat aktivt i studien. Uppgifterna har hämtats från ett redan existerande myndighetsregister, vilket förutsatt myndighetens tillstånd.

Samtyckeskravet, det vill säga att deltagarna själva har rätt att bestämma över sin medverkan, behöver i detta fall inte efterfrågas eftersom uppgifterna tas från existerande myndighetsregister.

Största möjliga hänsyn har tagits till konfidentialitetskravet genom att alla personer som undersökningen rör förblivit anonyma. Inte heller avslöjas från vilken kommun eller vilka skolor uppgifterna hämtats. Därför finns inte heller några blanketter för ansökningar om extra resurser eller åtgärdsprogram bifogade.

Nyttjandekravet innebär bland annat att uppgifter om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål. Den aktuella myndigheten har informerats om detta samt om tid och plats för framläggande av studiens resultat.

## 5 Ansökningar om extra resurser till skolor för barn i behov av särskilt stöd – presentation och analys

Det insamlade materialet består av ansökningar från fyra kommunala grundskolor till kommunens centrala resursenhet. Ansökningarna gäller extra resurser till elever som av respektive skola bedömts vara i behov av särskilt stöd. Det framgår inte vem som skrivit ansökningarna men alla är undertecknade av rektor. Med ansökningarna följer, i de flesta fall, åtgärdsprogram och i enstaka fall finns andra dokument bifogade som rör barnen. Det rör sig då om observationsprotokoll, kartläggningar gjorda av specialpedagog eller intyg från barnpsykiatrin. Åtgärdsprogrammen upprättas gemensamt av lärare, barn och föräldrar och är vanligtvis undertecknade av samtliga parter. Ansökningarna om särskilt stöd görs av skolan och behöver inte undertecknas av föräldrar. Däremot finns en förtryckt fråga om föräldrarna har fått information om ansökan samt en uppmaning att bifoga åtgärdsprogram till ansökan.

I kommunens arkiv låg handlingarna sorterade efter barnens efternamn. I varje mapp låg, i många fall, ansökningar från flera år och även äldre åtgärdsprogram.

Ansökningarna är skrivna på förtryckta blanketter med ett begränsat utrymme för att beskriva problemen. Blanketternas utseende varierar något beroende på årgång men innehållet är i stort sett detsamma. Här finns utrymme för en kortfattad beskrivning av elevens situation och problem samt vilket stöd eleven har idag och förväntas behöva i framtiden. I de allra flesta fall har en mindre del av utrymmet använts. Formuleringarna är således oftast mycket kortfattade, ibland med endast ett eller ett par ord, såsom ”omogen”, ”särskolemässig”, ”utredd dyslektiker” eller ”dåligt självförtroende”. Likaså har förkortningar, som till exempel ”konc.problem”, använts. Andra exempel på sådana kortfattade beskrivningar är: ”svårt med koncentrationen”, ”svår social situation”, ”har svårt med begreppsbyggnad” samt ”är sen i sin utveckling”.

I andra ansökningar förekommer något utförligare beskrivningar av eleven, samt tänkbara orsaker till problemen, som i följande exempel:

Svårt med koncentrationen. Svårt med sociala kontakter och kraftigt utåtagerande och hamnar i konflikter. Beror inte endast på språksvårigheter utan situationen i hemmet är inte den bästa.

Även utlåtanden av andra instanser som till exempel BUP eller specialpedagog har i några fall bifogats ansökningarna. Dessa utlåtanden grundar sig på observation och/eller samtal med eleven.

Blanketterna för åtgärdsprogram har utrymme för problembeskrivning, barnets starka sidor, kortsiktiga och långsiktiga mål samt ansvarsfördelning, det vill säga vad lärare, föräldrar och eleven själv ska göra för att förbättra situationen.

I åtgärdsprogrammen ges ofta en utförligare beskrivning av problemen. Ansökningarna tycks bygga på det som står i åtgärdsprogrammen i de fall sådana finns bifogade. Ofta är ordval och formuleringar identiska i de båda dokumenten.

Syftet med själva ansökningarna är att skolan ska få del av de extra resurser som kommunen har till förfogande för barn i behov av särskilt stöd. Resurser som efterfrågas är som regel ekonomiskt stöd till respektive skola så att man där antingen kan ha råd med så kallade särskilda undervisningsgrupper eller något annat riktat stöd till barnet. Det senare kan bestå av undervisning av speciallärare och/eller stöd av assistent. Av intresse för denna studie är bland annat hur författarna till dessa dokument argumenterar för sin sak. Finns det – medvetet eller omedvetet – en retorik som gör att beskrivningarna av barnen framstår som fakta?

Dokumenterna kommer här att behandlas var för sig och som en helhet. Det är således inte fråga om att jämföra olika delar i materialet, exempelvis olika skolor, eller flickor och pojkar, med varandra. Som en bakgrund presenteras dock en sammanställning av antalet barn som bedömts behöva särskilt stöd i förhållande till det totala antalet elever och fördelningen mellan flickor och pojkar i respektive skola. Det är påfallande hur lika barnen beskrivs i de olika skolorna. Samma typer av svårigheter bedöms generera extra resurser till skolorna.

## 5.1 Presentation av de fyra skolornas ansökning om extra resurser

I skola A går drygt 200 elever från förskoleklass till och med årskurs 5. Där fanns ansökningar för 47 barn varav drygt 82 % var för pojkar.

Skola B är också en F-5-skola. Där går ca 230 elever. Ansökningarna gällde 35 barn varav ca 88 % pojkar.

Skola C är en F-9-skola med plats för ca 800 elever. Andelen elever i år 6-9 är här störst. Ca 500 elever går i dessa årskurser. Därav följer att de elever vars akter jag studerat också till största delen går i årskurs 6-9. Antal elever som man ansökt om extra resurser för var 68 elever varav 69 % gällde pojkar.

I skola D går närmare 300 elever även här från förskoleklass till och med årskurs 9. Härifrån fanns ansökningar för 75 elever. Andelen pojkar var här ca 58 %. Totalt fanns ansökningar för 225 elever från de fyra skolorna. För att få ett hanterbart material valdes slumpmässigt ut drygt 20 %. Som föremål för analys återstår alltså ansökningar och vidhängande dokument som rör 47 barn i olika åldrar (se *tabell 1 och 2*). Könsfördelningen i de utvalda handlingarna motsvarar materialet i sin helhet. I tidigaredelen, det vill säga från förskoleklass till och med årskurs 5 var andelen flickor mindre än 20 %. I de senare årskurserna var andelen flickor något större

Materialet kan struktureras och analyseras utifrån olika aspekter. Ett sätt är att sortera in alla de beskrivna svårigheterna i olika kategorier och rangordna dem efter frekvens. Ett sådant förfarande blir emellertid grovt och vi kan se att det inte uppfyller de kriterier för klassifikation som Bowker och Star<sup>157</sup> refererar till, det vill säga ett komplett, heltäckande klassifikationssystem där kategorierna ömsesidigt utesluter varandra. Det blir istället en sortering av problembeskrivningar, där de som liknar varandra avseende ordval och innehåll, placeras i samma kategori. Nedan följer en sådan grov uppdelning av problem-

---

<sup>157</sup> Bowker och Star (1999) s 10. Se s 23 f i denna studie

beskrivningar av vilka de mest frekventa kommer först. De sorteras in under följande rubriker: Koncentrationssvårigheter, Svårigheter som relateras till inläring och kunskap, Svårigheter som rör självständighet och ansvarstagande, Sociala problem, Känslomässiga problem, Olämpligt beteende, Svårigheter som relateras till barnets kropp, Svårigheter som relateras till mognad och ålder, Svårigheter som relateras till motivation och lust, samt Övriga svårigheter. Under den senare rubriken återfinns de beskrivningar som antingen förekommer i väldigt få fall eller som jag bedömt som svåra att placera in under ovanstående rubriker. De är antingen vaga som till exempel ”behöver fortsatt stöd” eller ”svårt att jobba i stor klass”, eller detaljerade som till exempel ”gör konstiga ljud” eller ”vill inte delta i simhallen”.

## 5.2 Kategorier av beskrivna svårigheter i ansökningar och åtgärdsprogram

### 5.2.1 Koncentrationssvårigheter

Kategorin ”koncentrationssvårigheter” förekommer i ansökningar och åtgärdsprogram för mer än hälften av de 47 barnen (se *tabell 1*). Oftast står begreppet utan närmare angivelse, det får så att säga tala för sig själv och i samtliga fall uttrycks det som något som barnet *har*. Av de 49 gånger som begreppet förekommer i ansökningar och åtgärdsprogram förtydligas det i nio fall med en situations- eller platsangivelse som till exempel ”koncentrationssvårigheter i stor grupp” eller ”svårt att koncentrera sig på lektionerna”. En gång kombineras det med en tidsangivelse: ”har *ibland* svårt att koncentrera sig på lektionerna” (min kursivering) I några fall kan svårigheterna ses som kopplade till ett agerande snarare än en egenskap: att ”tappa koncentrationen” är inte samma sak som att ”ha koncentrationssvårigheter”. Formuleringen ”lätt att tappa koncentrationen” antyder dock en svårighet som barnet *har*. Uttrycket ”okoncentrerad på undervisning – större koncentration på vad kompisarna gör” antyder en moralisk aspekt på problemet, något som inte direkt syns i de övriga problemformuleringarna som rör koncentration. I det förra exemplet är förmågan till koncentration snarare förknippad med barnets beteende och/intresse än en egenskap. I de allra flesta texterna i ansökningarna och åtgärdsprogrammen antyds dock att ”koncentrationssvårigheter” uppfattas som en egenskap, något som barnet *har*. Endast i ett fall uttrycks problemet mera försiktigt. I sammanfattningen av en observation som en specialpedagog har gjort av en pojke står att han är ”till synes okoncentrerad”.

I ansökningarna förekommer kategorin ”koncentrationssvårigheter” oftast i kombination med andra problembeskrivningar. Det är vanligt att de står som nummer ett i raden av uppräknade svårigheter och beskrivs ibland som orsaken till att andra problem uppstått, till exempel i yttrandet ”koncentrationssvårigheter – därför kunskapsluckor”.

Som åtgärd för att komma tillrätta med problemet föreslås vanligen enskild undervisning och/eller liten grupp samt i några fall stöd av elevassistent. Under rubriken ”Eleven skall”, står det till exempel att eleven ska ”försöka koncentrera sig bättre” eller ”träna koncentrationen”. Som mål i åtgärdsprogrammen anges exempelvis att eleven ska ”kunna koncentrera sig längre stunder”.



Intressant att notera är att många av de barn som uppges ha koncentrationssvårigheter inte alltid bedöms ha problem med sin inläring, utan tvärtom i flera fall beskrivs som ”lätt att lära”, ”lätt att ta till sig kunskaper”, ”resurser att klara skolarbetet” och liknande beskrivningar.

Begreppet ”koncentrationssvårigheter” tycks, trots att det är vagt, vara ett etablerat begrepp i skolans värld. Det används ofta som argument i ansökningar om extra resurser till skolan och de som skriver det räknar troligen med att bli förstådd av läsaren, utan att någon närmare förklaring av begreppet behövs. Att begreppet är välbekant och etablerat antyds även av att det ibland anges som förkortning, ”konc.problem”. Hjørne såg i sin studie om elevhälsoteamens arbete att kategorin ADHD användes som svar på många problem.<sup>158</sup> Hon tolkade ADHD-kategorin som vägledande för institutionens medlemmar när det gäller hur de ska agera.<sup>159</sup> På samma sätt kan kategorin ”koncentrationssvårigheter” vara en nyckel till vilka åtgärder som ska vidtagas för eleven ifråga.

### 5.2.2 Svårigheter som rör inläring och kunskap

För en något mindre del av barnen relateras svårigheterna till inläring, (se *tabell 1*). Av dessa uppges knappt hälften ha ”läs- och skrivsvårigheter” och/eller ”dyslexi”. I några av dessa fall beskrivs barnet som ”utredd dyslektiker”. För ytterligare en fjärdedel beskrivs svårigheterna i mera allmänna ordalag, ”inläringssvårigheter” eller ”långsam inläring”. Andra uttryck är: ”svag”, ”svagpresterande”, ”bristande förmåga att tillgodogöra sig undervisningen”, ”särskolemässig”, ”klarar ej målen” samt ”skrivs in i särskolan”. I några fall kopplas problemen till barnens språk som i ”språksvårigheter”, ”sen språkutveckling”.

Ett problem som beskrivs med enbart ett eller ett par ord kan tolkas som en beskrivning som inte behöver förtydligas. Är det så att berörda parter ”vet” vad det innebär och att begreppet i sig ensamt kan utgöra ett starkt argument för extra resurser? En sådan ”stark” formulering lyder: ”utredd dyslektiker”, ett yttrande som i flera fall står som enda problembeskrivning. Själva ordet ”utredd” kan betecknas som ”starkt” då det antyder att ansökan bygger på ”fakta” om barnet som konstaterats av någon annan än läraren. Jag kommer längre fram att återvända till begreppet ”utredd” i samband med att olika former för faktakonstruktion tas upp. Där diskuteras också expertrollen. Den som ”utreder” är ofta en person med yrkesbakgrund inom medicin eller psykiatri. Begreppet ”utredd” förekommer även i samband med andra angivna diagnoser såsom Damp/ADHD eller Tourettes syndrom.

”Svag” eller ”svagpresterande”, som till exempel i uttrycket ”är nu en svag 2:a”, kan också ses som en ”stark” formulering, ”stark” i den meningen att den tycks räcka som beskrivning och inte behöver förtydligas för läsaren.

---

<sup>158</sup> Hjørne (2004) del 2, studie II

<sup>159</sup> Douglas (1986)

Tabell 1. Antal elever som beskrivs ha svårigheter med koncentration och/eller inläring.

Skola	Koncentration	Inläring	Antal ansökningar
A	7	6	9
B	4	2	7
C	6	8	15
D	9	7	16
Totalt	26	23	47

### 5.2.3 Svårigheter som rör självständighet och ansvarstagande

Här refereras svårigheterna till målen så som de uttrycks i läroplanen. De beskriver eleven mera som en agent än vad som är fallet vid de andra kategorierna, eleven *gör* något – eller snarare, eleven *gör inte* något, till exempel ”gör inte läxorna” eller ”tar inte ansvar för tidpassning”. Andra beskrivningar är: ”svårt att arbeta på egen hand”, ”deltar inte aktivt i skolarbetet och tar ej ansvar för sitt lärande” samt ”klarar inte av att arbeta självständigt”. I ansökningar som gäller ca en tredjedel av barnen finns beskrivningar som handlar om brister i ansvarstagande och självständighet (se tabell 2). De förekommer i samtliga fall tillsammans med andra beskrivna svårigheter.

### 5.2.4 Sociala problem

För ca en tredjedel av eleverna beskrivs svårigheterna som ”sociala problem” (se tabell 2). Ordet ”social” används i en rad kombinationer, som till exempel ”svår social situation”, ”svårigheter att fungera socialt”, ”svårt i socialt samspel”, ”knepig med sociala kamratrelationer”. Även i åtgärdsförslagen återkommer begreppet ”social” som till exempel ”behöver träning i det sociala samspelet i liten grupp”. Här uttrycks det i bestämd form, ”det sociala samspelet”, vilket, trots att själva uttrycket är vagt, kan tolkas att det är något som är känt för alla inblandade, det är således inte vilket socialt samspel som helst. Under denna rubrik har jag också sorterat in beskrivningar som: ”har svårt att fungera i grupp”, ”svårighet att följa uppgjorda regler”, ”svårigheter i kontakt med andra barn” och liknande formuleringar. Liksom ”koncentrationssvårigheter” formuleras ”sociala problem” som något som barnet *har*.

”Sociala problem” återfinns i samtliga fall kombinerat med andra beskrivna svårigheter

Tabell 2. Antal elever som beskrivs ha svårigheter med självständighet och ansvarstagande samt sociala svårigheter

Skola	Självständighet och ansvar	Sociala problem	Antal ansökningar
A	2	2	9
B	3	3	7
C	4	3	15
D	7	7	16
Totalt	16	15	47

### 5.2.5 Mindre vanliga problembeskrivningar

Under följande rubriker återfinns beskrivna svårigheter som förekommer i något mindre omfattning, det vill säga färre än tio barn uppges ha dessa svårigheter. Liksom vid de övriga kategorierna handlar det oftast om en kombination av flera beskrivna svårigheter.

#### **Känslomässiga problem**

För ett något mindre antal elever beskrivs känslor som barnen uppges hysa. Dessa känslor får tillsammans med andra problembeskrivningar utgöra grund för åtgärder. Beskrivna känslor är till exempel ”känner sig ibland mobbad”, ”har dåligt självförtroende”, ”humörsvängningar”, ”blir ledsen när han känner att han stör”, ”orolig” etc. Även uttryck som ”han är mycket känslig” och ”behöver gå undan med en vuxen för att kunna hantera sina känslor” uttrycker en problematik kopplad till känslor.

#### **Olämpligt beteende**

Här kopplas problemet oftast till barnets handlingar såsom till exempel ”uppträder hotfullt”, ”spelar tuff”, ”slåss, bits och spottas”. Vanligare är dock att barnet inte beskrivs som aktör i egentlig mening utan mer ett passivt offer för omständigheterna: ”hamnar i konflikt”, ”får vredesutbrott”, ”dras till konflikter”, ”försvinner i sin egen värld”, ”tappar självförtroendet” samt uttrycket ”är ofta *inblandad* i konflikter” (min kursivering).

#### **Svårigheter som relateras till barnets kropp**

Beskrivningar som rör barnets kropp har sammanförts till en kategori. Vanligen handlar dessa om oförmågan att kontrollera sin kropp och uttrycks som något som barnet *har*, såsom ”motoriska problem”, ”har svårt att sitta still” eller *är*, såsom ”rörlig”, ”mycket hårdhänt även när han leker”. I ett par fall anges fysiskt handikapp och sjukdom som orsak till problemen. Även åkommor som magont och huvudvärk finns med i beskrivningarna av barnens problem. Som ett bekymmer beskrivs också ”stort rörelsebehov”.

### **Svårigheter som relateras till ålder, mognad och utveckling**

Beskrivningar som rör barnets ålder och mognad är till exempel: ”Han känns liten för att gå i åk 4”, ”han är en liten pojke som borde få vara förskolebarn ett år till”, ”han är överårig för årskurs 1”. Exempel som handlar om utveckling är: ”långsam utvecklingstakt”.

### **Svårigheter som relateras till motivation och lust**

Problem som rör motivation och lust uttrycks vanligen i allmänna termer som ”motivationsproblem”, ”bristande motivation och drivkraft” eller något mer detaljerat: ”omotiverad för vad skolan kan ge ”och liknande termer.. I några fall hänvisas till elevens vilja eller inställning: ”han vill inte arbeta” ”han vill i princip aldrig ta emot någon hjälp”, samt ”negativ inställning till skolarbete”. Ordet ”olust” förekommer en gång, då som ett citat av elevens mamma.

## 5.2.6 Övriga svårigheter

Här har jag samlat de problembeskrivningar som endast förekommer i några få fall eller som jag inte lyckats placera in under någon av de övriga kategorierna. Exempel på svårigheter som nämns för färre än fem elever är: Frånvaro, Neuropsykiatriska diagnoser (Damp, ADHD, Autism, Tourettes syndrom). Andra beskrivningar, som förekommer oftare men som hamnar utanför de av mig fastställda kategorierna är vaga uttryck, som t.ex: ”behöver fortsatt stöd”, ”behov av fortsatt resurs”, och ”fr.o.m. år 6 väntas stödbehovet öka”. Exempel på enstaka beskrivningar som är något mer detaljerade är: ”använder fula ord”, ”kan inte inordna sig i skolans/klassens rutiner och ramar” ”behöver inrutade rutiner”, ”tar med dyrbara saker till skolan (radiostyrd bil)”, ”vill inte delta i simhallen”, ”trött och slö”. Under denna rubrik har jag också samlat beskrivningar som handlar om elevens hemförhållande: ”dåliga förutsättningar för studier hemma”, ”situationen i hemmet är inte det bästa” ”får mycket lite stöd hemifrån” etc. Liksom många av de andra problembeskrivningarna anges dessa ”övriga svårigheter” i kombination med andra svårigheter.

Denna grova uppdelning av de beskrivna svårigheterna ska framför allt ses som en presentation av materialet och som en bakgrund och översikt inför den kommande analysen. En analys som görs med hjälp av olika språkvetenskapliga analysverktyg som beskrivits i tidigare avsnitt.

Sammanfattningsvis kan jag så här långt konstatera att de ord som används för att beskriva barnens svårigheter oftast har ett intensionellt innehåll, det vill säga de *inbegriper* snarare än *betecknar* något.<sup>160</sup> Till exempel kan beskrivningar som ”långsam utvecklingstakt” eller ”bristande motivation” ge upphov till en rad olika föreställningar hos läsaren. Intressant här är att beskrivningar som dessa tycks ingå i ett gemensamt språkbruk i skolans värld och skapa någon slags mening för institutionens medlemmar.

---

<sup>160</sup> se Hayakawa (1973, s 66) samt avsnittet om språk s 15 i detta arbete.

## 5.3 Analys av språket i beskrivningar av problembarn

### 5.3.1 Att ha och att vara

Ett sätt att närma sig materialet kan vara att utgå från det sätt som problemen kopplas till barnet, det vill säga undersöka meningsbyggnad i varje beskrivning. Här finner vi att de allra flesta problemen beskrivs som något som barnet *har* eller *är*. Exempel på beskrivningar som kopplas till barnet med hjälpverbet *har* är: ”koncentrationssvårigheter”, ”långsam inlärning”, ”dålig motor”, ”inlärningssvårigheter”, ”svårt att lyssna”, ”svårt socialt”, ”Damp”, ”dyslexi”, ”svårt att sitta still”, ”svårt att arbeta på egen hand”, ”långsam arbetstakt”, ”sen språkutveckling”, ”dåligt självförtroende”, ”stort rörelsebehov”, ”bristande motivation”, ”svårt att fungera i grupp” etc.

Svårigheter som kopplas till barnet med hjälpverbet *är* eller *blir* finns bland annat i uttryck som ”svag”, ”orolig”, ”envis”, ”utredd dyslektiker”, ”överårig för årskurs 1”, ”lättstörd”, ”blir fort trött”, ”i en annan värld”, ”omogen”, ”sen i sin utveckling”, ”trött och slö” samt ”särskolemässig”.

### 5.3.2 Att göra och behöva

Ibland följs ovanstående beskrivningar av något som barnet *gör* eller *inte gör* som till exempel ”drömmer”, ”glömmer bort vad han ska göra”, ”gör på sitt eget sätt”, ”provocerar andra till ilska”, ”tar ej ansvar”, ”spårar ur”, ”tar till våld”, ”stör”, ”skriker”, ”sitter av dyrbar tid”, ”kommer ofta i konflikt”, ”spelar ’apa’”, ”gör konstiga ljud”, ”förstör leksaker”, ”slåss”, ”bits” och liknande uttryck.

Barnens starka eller positiva sidor så som de beskrivs i åtgärdsprogrammen (i ansökningarna finns inte utrymme för att beskriva starka eller positiva sidor) uttrycks också som något som barnet *har* eller *är* till exempel: ”mycket energi”, ”god fantasi”, ”glad”, ”vetgirig”, ”hjälpssam”, ”ärlig”, ”lätt att få kontakt med”, ”lugn”, ”snäll”, ”begåvad”, ”sportintresserad”, ”kreativ”, ”intresserad”, ”lyhörd”, ”empatisk” och ”verbal”. De positiva beskrivningar som kopplas till något som barnet *gör* är inte lika vanliga men återfinns i uttryck som: ”fungerar bättre i liten grupp”, ”fungerar socialt”, ”skriver fina berättelser”, ”lär sig snabbt”, ”försöker göra sitt bästa” och ”tar hand om sina kamrater”.

När det gäller åtgärder beskrivs dessa vanligen som något som barnet i fråga *behöver*: ”långsam inlärning”, ”hjälp att hantera sin ilska”, ”hjälp med gränssättning”, ”träna socialt samspel”, ”få sitta för sig själv i klassrummet”, ”ev. annan skolform”, ”placering i liten grupp” samt till exempel behov av personlig assistent eller specialpedagog.

Endast i två fall uttrycks de efterfrågade insatserna som något som skolpersonalen behöver, i bägge fallen efterfrågas handledning av specialpedagog.

Föreslagna åtgärder – eller önskade resultat – utgår som regel inte från barnets så kallade *starka* eller *positiva* sidor utan är mera kopplade till svårigheterna, såsom ”träna upp koncentrationen” och ”försöka sitta stilla på lektionen”.

### 5.3.3 Vaghet eller detaljrikedom

Språket i ansökningshandlingarna är oftast kortfattat. Utrymmet på ansökningsblanketten är begränsat – trots det används vanligen inte hela utrymmet. Ibland används förkortningar eller ofullständiga meningar såsom ”oftast lugn och glad” eller ”koncentrationssvårigheter”, ”kan ej sitta still”, eller ”jobbar bäst i liten grupp”.

Problembeskrivningarna är, som tidigare nämnt, oftast vaga: ”långsam inläring”, ”svårt att fungera i stor grupp”, ”koncentrationssvårigheter”, ”sociala problem”, ”ADHD”. Bland vaga formuleringar när det gäller åtgärder kan nämnas det vanligt förekommande ”sätta gränser” (detta gäller vanligen något som föräldrar uppmanas göra). Potter (2000) menar att just vagheten kan vara en styrka när det gäller att framställa något som trovärdigt. Att formuleringar är vaga kan skydda dem från ifrågasättande. Ibland kan dock detaljer stärka trovärdigheten hos det som ska förmedlas, det vill säga bilden av det problematiska barnet. Här handlar det inte i första hand om omdömen eller slutledningar, utan man rapporterar om något konkret, något man sett med egna ögon, eller något bestämt som man vill ska ske. Exempel på sådana detaljer finns i uttrycket ”tar med dyrbara saker till skolan (radiostyrd bil)” samt i målbeskrivningar som ”kunna sätta upp fötterna på fotstödet och behålla dem där 10 min” och ”ska lägga sig senast kl. 22”.

I analys av textmaterial är det, enligt Silverman (2001), viktigt att ställa frågor som inte bara handlar om hur texten är skriven, utan också om hur den kan läsas, vem som läser den och i vilket syfte den skrivs och läses. Intressant är också att försöka utröna vad i texten som tas för givet om läsaren och vad läsaren behöver förstå för att skapa mening i texten.<sup>161</sup> Frågan är om de vaga beskrivningarna av barnen i mitt material förmår skapa mening för läsaren. Är det så att dessa ingår i ett institutionellt språk, ett språkbruk som delas av institutionens medlemmar och inte behöver förtydligas därför att alla inblandade ”vet” vad orden, kategorierna betyder? Kategorier som ADHD, utredd dyslektiker och koncentrationssvårigheter kan således ses som institutionella verktyg som dels används som ett sätt att strukturera ett elevmaterial och dels kan tjäna som vägledning för hur man ska handla. Läsare av dokumenten är i första hand den eller de tjänstemän i kommunens resursenhet som ska fördela medel till skolorna för barn som bedöms behöva särskilt stöd.

### 5.3.4 Fakta eller omdömen

En av utgångspunkterna för min studie är att vårt språk ses som handling, språket gör något. Det påverkar vårt sätt att se och uppfatta företeelser och själva orden ger en vägledning om hur vi bör handla. Till exempel blir de yttranden om barn som fälls i institutionella, specialpedagogiska sammanhang handlingsbestämmande. Inte minst torde de få konsekvenser för vilka specialpedagogiska åtgärder som sätts in. Med handlingsbestämmande menas här dock att språket är en del i en kunskapsskapande process.

Vad är då utmärkande för beskrivningarna av barnen? Och är det egentligen fråga om beskrivningar? En redogörelse, eller beskrivning är, enligt Hayakawa (1973) något som avspeglar fakta och är ”ren” från omdömen eller slutledningar. Potter (2000) visar dock, hur beskrivningar eller redogörelser kan byggas upp så att de *framstår* som fakta snarare än *avspeglar* en faktisk verklighet.

---

<sup>161</sup> Silverman (2001) s 129

I denna studie fokuseras, med hjälp av bland annat Potters (2000) resonemang, hur alla dessa yttranden om barn, vare sig de är beskrivningar, omdömen eller slutledningar är konstruerade så att de framstår som fakta. I detta sammanhang fakta om ”problembarnet” eller ”barn i behov av särskilt stöd”. Först vill jag dock utgå från Hayakawas (1973) språkteoretiska resonemang.

De flesta yttranden i de ansökningar och åtgärdsprogram som jag studerat kan betecknas som slutledningar och omdömen snarare än beskrivningar enligt Hayakawas definition. En slutledning är enligt Hayakawa ”en utsaga om något okänt som bygger på något känt”.<sup>162</sup> Ett exempel på en tydlig slutledning är yttrandet ”kan ej sitta still”. Det framgår inte vad slutsatsen grundar sig på men en inte alltför djärv gissning är att den bygger på återkommande registreringar av en elev som inte sitter stilla på sin plats under lektionerna. Uttrycket ”kan inte sitta still” är en slutsats bland många möjliga, som kan dras utifrån ett registrerat beteende. Likaså är det vanligen förekommande uttrycket ”har koncentrationssvårigheter” en slutledning som dras av ett beteende snarare än en beskrivning av ett beteende. En beskrivning av beteendet skulle i detta fall kunna lyda: eleven koncentrerar sig inte tillräckligt på de uppgifter han eller hon förväntas utföra.

I några fall förekommer det Hayakawa skulle kalla beskrivningar. Yttrandet som ”han frågar”, ”han skrek”, ”kastade möbler” kan ses som mera ”rena” beskrivningar, medan ”han söker uppmärksamhet” är en slutledning som dras på grundval av att eleven betar sig på ett visst sätt.

Exempel på tydliga omdömen är ”svag” ”svagpresterande”, ”glad”, ”duktig”, ”slö”, ”dåligt självförtroende”, ”vågar inte visa om/vad han kan”, eller ”inåtvänd”. Uttrycket ”särskolemässig” är ett omdöme som härstammar från och hänvisar till hur vårt skolsystem är uppbyggt, det vill säga det faktum att vissa elever skrivs in i särskolan.

I materialet återfinns ofta redogörelser som delvis kan ses som ”rena” beskrivningar men som också på ett eller annat sätt infiltrerats av omdömen eller slutledningar. Till exempel är yttrandet ”tar med dyrbara saker till skolan (radiostyrd bil)” dels en beskrivning (en elev tar med en radiostyrd bil till skolan) och dels en värdering (”dyrbar”). Detta, liksom de ovan nämnda beskrivningarna kan även vara exempel på ”gerrymandering”<sup>163</sup> eller ”urvalsförvrängning”, det vill säga genom att fokusera vissa saker som en elev gör styrs läsarens uppfattning om eleven i en viss riktning.

### 5.3.5 Att konstruera fakta

I förra avsnittet konstaterades att problemen språkligt sett förläggs hos barnet genom meningsbyggnader med verb som ”har” och ”är” samt ibland även ”blir”. Dessa konstruktioner antyder också en kontinuitet över tid. ”Har” och ”är” är något stadigvarande i motsats till ”hade” och ”var”. ”Blir” kan beteckna något som ska hända i framtiden tillika att något återkommer, i motsats till ”blev”, som till exempel i uttrycket ”han blir ledsen när han känner att han stör” till skillnad från ”han blev ledsen när han kände att han störde” som snarare kan tolkas som beskrivning av en engångsföreteelse.

---

<sup>162</sup> Hayakawa (1973) s 47

<sup>163</sup> Potter (2000) se också avsnittet om språk s 15 f i denna studie

Yttranden som ”han har svårt att koncentrera sig” eller ”han är orolig” antyder att det handlar om egenskaper som finns hos barnet, och som visar sig återkommande i tid och rum. Ibland förstärks dessa konstruktioner med tidsadverb som ”ofta” eller ”alltid”. Pluralformer, som till exempel ”hamnar i konflikter”, ger också en tydlig vink om att det något som återkommer och kan även stärka uppfattningen om att detta är en egenskap hos eleven. Utsagan ”har börjat förstöra leksaker igen” innehåller både pluralform (leksaker) och ett tidsadverb (igen). Utsagor med sådana element (verb eller adverb som har en upprepande aspekt eller pluralformer) kan enligt Potter (2000) förstärka uppfattningen av att det rör sig om fakta.

Själva layouten i ett dokument kan i sig vara en värdefull ledtråd när det gäller att tolka utsagor. Silverman pekar på listformen som ett betydelsebärande element:

...the twin characteristics of lists and 'bulletprints' betray its character as an official document with an essentially practical function.<sup>164</sup>

Av alla de saker man skulle kunna säga om ett barn lyfts några speciella kännetecken ut och dessa markeras som viktiga genom att de ordnas i en lista, gärna med punkter framför. Ansökningshandlingarna rymmer en mängd sådana punktlistor som i följande problembeskrivning:

- Dyslexi
- Bristande motivation och drivkraft
- Negativ inställning till skolarbete
- Dåligt självförtroende

Ibland förekommer att-satser, som i följande målbeskrivning:

Att använda ett bättre språk.  
Att delta mer aktivt på lektionerna.  
Att göra läxor.  
Att inte klottra.

Upprepning av vissa ord är en annan retorisk teknik som kan ge extra tyngd åt ett yttrande. I följande exempel är det ordet ”svårt” som återkommer:

Lars har haft svårt att koncentrera sig på lektionerna.  
Det har varit svårt för honom att arbeta på egen hand.  
Lars har svårt att se orsak – verkan när han hamnar i konflikt

Det tredje exemplet rymmer även 3-talet, som också är en vanlig verksam retorisk teknik, något som ofta förekommer i ansökningar och åtgärdsprogram, som i följande beskrivning av en elevs problem: ”inlärnings- konc.- och motivationsproblem”.<sup>165</sup> Även i åtgärdsförslag används tretalet: ”ge stöd, uppmuntran och återkoppling”, och som svar på frågan vad svårigheterna kan bero på: ”Stress? Oro? Otillräcklig gränssättning”. (Här kan det kanske vara värt att notera att endast de två första förklaringarna ställs som frågor och den senare som ett påstående.)

Tretalet är en frekvent förekommande form i hela materialet och återfinns i problembeskrivningar, förslag till åtgärder och även när man räknar upp elevens positiva/starka

---

<sup>164</sup> Silverman (2001) s 121

<sup>165</sup> Förkortningen ”konc.”, vilket troligen står för ”koncentration” har behållits.



sidor, som i exemplet: ”han är glad, humoristisk och har lätt att lära”. Vid ett tillfälle förtydligas 3-talet genom att det numreras (understrykningarna har behållits):

1. Han har extrema attitydproblem gentemot såväl vuxna som barn
2. Han har dyslexi.
3. Han vill i princip aldrig ta emot någon hjälp.

#### 5.3.5.1 Att dölja agenten

Den så kallade empiristiska repertoaren<sup>166</sup> utmärks bland annat av grammatiska former som minimerar inblandning eller agerande av författaren till en text. Agenterna i de skrivna dokumenten är så gott som uteslutande osynliga. Med agenter menas här personer som skrivit ansökningarna och åtgärdsprogrammen eller på något sätt är delaktiga i de åtgärder som vidtagits, eller kommer att vidtas, för att komma tillrätta med svårigheterna. Agenterna är osynliga därför att det i första hand är barnen som beskrivs, framför allt barnens svårigheter. Bakom ord som stöd, specialundervisning, utredning, diagnosticering, inskrivning i särskolan och placering i liten grupp döljer sig dock personer som är ansvariga för situationen i skolan. Personer som stödjer, specialundervisar, utreder, diagnosticerar, skriver in i särskolan och placerar barn i liten grupp. Genom att transponera dessa verb (undervisa, stödja, utreda etc.) till substantiv, blir verben till agenter istället för personerna som på detta sätt kommer i bakgrunden. Ibland döljs även eleven själv. I satser som ”långsam inläring” som egentligen betyder att eleven lär sig långsamt har verbet ”lära sig” transformerats till ett subjekt, ”inläring”. Genom denna så kallade nominalisering,<sup>167</sup> får således verbet en central position och blir agent istället för det verkliga subjektet som i detta fall är barnet. Barnet blir grammatikaliskt sett objektifierat. Genom nominalisering och passivformer blir han eller hon föremål för olika åtgärder: enskild undervisning, placering i liten grupp, inskrivning i särskola, utredning, gränssättning etc. Andra exempel på passivformer är: ”kontakt med resursteam är tagen”, ”folder om BUP är lämnad till förälder”, och ”han lämnas ensam hemma”.

Att dölja agenten genom passivformer och nominalisering är enligt Potter ett sätt att konstruera ”out-there-ness”, det vill säga en konstruktion som går ut på att visa att något existerar ”därute” oberoende av vem som säger eller skriver det.<sup>168</sup>

Att använda begrepp som ”utredd” eller ”diagnosticerad” kan vara ett effektivt sätt att låta ”fakta tala för sig själv”.<sup>169</sup> På så sätt kan man dölja agents inblandning. För att ytterligare stärka trovärdigheten kan det vara verksamt att hänvisa till auktoriteter, som i detta sammanhang har en högre status än lärare, till exempel medicinsk expertis och psykolog på BUP. Begrepp som ”utredd” eller ”har diagnosen” visar att någon annan, kanske flera olika personer, än läraren själv har observerat och fällt utlåtanden om barnet. Utredningar om dyslexi, Damp/ADHD görs av experter som kan sägas vara innehavare av ”en ren position” det vill säga de har inget eget intresse av att beskriva barnet på något särskilt sätt, vilket gör att beskrivningen kan verka mera trovärdig.<sup>170</sup> Till skillnad från ansökningarnas och

---

<sup>166</sup> Potter (2000)

<sup>167</sup> Potter (2000)

<sup>168</sup> Potter (2000) s 150

<sup>169</sup> Ibid s 128

<sup>170</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 140

åtgärdsprogrammets vardagliga språk används i sådana utlåtanden ett mera expertklingande språk, som i följande exempel:

Sven har tydliga svårigheter beträffande koncentration, uppmärksamhet och hyperaktivitet. (...) Hans svårigheter ryms inom diagnosen ADHD<sup>171</sup>

Nominalisering kan också, menar man inom kritisk lingvistik, vara ett sätt att undvika ansvarsfrågor. Det är naturligtvis inte sagt att nominalisering alltid är ett sätt att dölja agenten eller ansvarsfrågan. Det kan också bero på tidsbrist, eller på kravet att man ska uttrycka sig kortfattat, som ofta är fallet när det är blanketter som ska fyllas i. Utrymmet på blanketterna är dessutom begränsat. Det kan således vara formen för ansökningarna, det vill säga blanketterna som används, som bidrar till att agenten osynliggörs. Men det kan också vara exempel på en omedveten, men ändå verksam retorik som Potter (2000) talar om.

Frågor om ansvar kan kanske också skymmas av ett alltför starkt betonande av samförstånd mellan olika aktörer. Detta sätt att påvisa konsensus, det vill säga ta med liknande beskrivningar på samma elev från olika personer, är enligt Potter (2000), ett av många sätt att stärka trovärdigheten i ett yttrande. För de flesta eleverna i materialet finns ansökningar och åtgärdsprogram från flera år. Det framgår inte om ansökningarna är författade av olika personer eftersom de inte är undertecknade av någon annan än rektor. Åtgärdsprogrammen är i vissa fall skrivna av samma personer och i andra fall av olika. Gemensamt är dock alltid en påfallande likhet i ordval och uttryckssätt. Det är i stort sett samma problematik som beskrivs år från år. Som mest finns dokument från tre år. Till exempel finns för en pojke ansökningar och åtgärdsprogram från tre år med följande problembeskrivningar:

Årskurs 3: Koncentrationssvårigheter. Lättstörd. Svårigheter att följa uppjordade regler.

Årskurs 4: Konc. svårigheter. Behöver hjälp med gränssättning och struktur i skolarbetet.

Årskurs 5: Koncentrationssvårigheter, sociala svårigheter i samre med andra elever, dras till konflikter. Hemmet har svårigheter att hjälpa till med skoluppgifter.

### 5.3.6 Kategorisering av barn i behov av särskilt stöd

I början av detta kapitel presenterades materialet utifrån de olika problembeskrivningar som förekommer i ansökningar och åtgärdsprogram. Dessa beskrivningar kan ses som kategoriseringar av elever som gjorts inom skolan för att lättare kunna administrera stödåtgärder. Eftersom resurserna är begränsade kan strikta definitioner av avvikelser krävas för eleven ska tillförsäkras extra tilldelning, till exempel specialpedagogiskt stöd i samundervisningsgrupp<sup>172</sup>, eller i annan mindre undervisningsgrupp.

Denna kategorisering av elever – i sig ett vanskligt företag – kan som vi sett göras utifrån olika perspektiv. I den refererade FoU-rapporten om samundervisningsgrupper nämndes följande tre definitioner av kategorisering när det gäller barn som bedöms behöva särskilt stöd: individorienterad, miljöorienterad samt administrativ kategorisering.<sup>173</sup>

<sup>171</sup> Stycket är hämtat ur ett utlåtande från BUP som bifogats ansökan. Namnet är fingerat. Även här används det inom retoriken vanliga tretalet. (Potter, 2000; Hägg, 2003)

<sup>172</sup> Blom (2004:7)

<sup>173</sup> se kap.2 om problembarn, samt Blom (2004:7) s 142

I beskrivningarna av skolbarnen i mitt material återfinns kategorier som kan kopplas till alla tre perspektiven. Den typ av kategorisering som Blom kallar för ”individorienterad”, det vill säga ”individens förmåga mätt med psykometriska testinstrument”<sup>174</sup> förekommer i vissa fall. Vanligare är det med omdömen som uttrycks som vardagliga beskrivningar av elevens svårigheter. I de fall där hänvisning görs till utredningar eller medicinskt ställda diagnoser (Damp/ADHD, dyslexi etc.) ges vanligen inga ytterligare beskrivningar av barnen utan dessa diagnoser får stå för sig själva. Medicinska diagnoser kan betraktas som ”starka” kategorier som ensamma kan utgöra skäl för extra resurser. Svårigheterna relateras inte i någon större omfattning till den miljö och de situationer som barnet möter i skolan. Miljön kan istället här ses som underförstådd. I de fall det förekommer att barnets förmåga relateras till omgivningens krav, tycks dessa krav och förväntningar betraktas som oberoende variabler. De situationer som barnet möter i skolan kan med detta perspektiv ses som ”naturliga”.<sup>175</sup> Det är således:

individens det är fel på när eleven har svårt att fungera i förskola och skola. Utbildningsinstitutionen är den fasta och etablerade faktorn. Barnet måste anpassa sig till institutionen och klarar inte barnet det, är det barnet som ska behandlas.<sup>176</sup>

Beskrivningar som ”har stora svårigheter att klara övergångar mellan verksamheter” eller ”är nu en svag 2:a” kan sägas vara relaterade till vissa krav som ställs i skolan, det vill säga att smidigt kunna växla mellan olika aktiviteter och rum, samt att vara på ett speciellt sätt och (eventuellt) ha uppnått vissa färdigheter och kunskaper när man går i årskurs 2.

Det miljöorienterade, relativa perspektivet, det vill säga elevens förmåga i förhållande till omgivningens krav, kan hjälpa till att lyfta blicken från individen. Perspektivet vidgas ytterligare om man upphör med att betrakta omgivningens krav som något givet, önskvärt och kanske ”naturligt”. ”Långsam inläring” och ”långsam utveckling” beskrivs till exempel som problem i dokumenten. Är ”långsam inläring” och ”långsam utveckling” problem i sig eller för att ”snabb inläring” och ”snabb utveckling” är optimalt och önskvärt?

Det tredje perspektivet på kategorisering, så kallad ”administrativ kategorisering”<sup>177</sup> återfinns även i det insamlade materialet, exempelvis kategorin ”särskolemässig”. Som administrativ kategorisering kan också ses de åtgärder som föreslås för vissa barn. ”Placering i liten grupp” föreslås till exempel i de fall där det redan finns smågrupper på den aktuella skolan.

---

<sup>174</sup> Bom (2004:7) s 141

<sup>175</sup> se avsnittet om institutioner (Douglas (1986) s 4 i detta arbete, samt Potter (2000)

<sup>176</sup> Haug (2000) i *Pedagogiska magasinet* 2000:2, s 29-34

<sup>177</sup> Blom (2004)

### 5.3.7 Problem – orsaker och lösningar

Inom diskursanalys finns olika sätt att sortera innehållet i texter. En sådan sortering kan ske med hjälp av verktygen ”problem”, ”orsaker till problemen” och ”lösningar på problemen”.<sup>178</sup> Själva problemen som de beskrivs i dokumenten har redan sorterats.

Orsaker till problemen anges inte direkt i själva ansökningshandlingarna – däremot finns de i många fall beskrivna i de bifogade åtgärdsprogrammen. För 17 av de 47 eleverna har angivits tänkbara orsaker till problemen. Den låga frekvensen kan förklaras av utformningen av blanketterna. Från skola C, där ansökningar för 15 elever har behandlats, har använts blanketter för åtgärdsprogram där frågan om orsaker inte finns förtryckt. Där har inte heller angivits några direkta orsaker till problemen. De vanligaste blanketterna för åtgärdsprogram ger utrymme för att beskriva orsaker under rubriken ”Vad kan orsaken vara?”. Detta utrymme har i många fall lämnats tomt. I några fall hänvisas till själva problembeskrivningen. Begrepp som ”koncentrationssvårigheter” eller ”långsam inläring” uttrycks således ibland både som problemet i sig och som orsak till problemen.

Utsagor som finns i problembeskrivningen och som skulle kunna tolkas som orsaker till problem har inte räknats som orsaker utan endast dem som finns som svar på den förtryckta frågan om vad orsaken kan vara.

För de elever som återstår sedan skola C undantagits har man i ungefär hälften av fallen direkt angivit orsaker till problemen. Orsaker till problemen förläggs till största delen hos eleven själv, några gånger även till elevens hem- och fritidsförhållanden. Exempel på orsaker som relateras till hemförhållandena är: ”skilsmässa”, ”otillräcklig gränssättning”, ”för stort ansvar hemma för yngre syskon”, ”familjens tidigare upplevelse och erfarenhet” samt ”dåliga förutsättningar för studier hemma?”. Orsaker som har att göra med elevens fritid är till exempel ”har pingis + är med kompisar” och ”ser på TV till sena kvällen”.

Orsaker som mera kan relateras till oförmåga hos eleven är: ”långsam utvecklingstakt”, ”bristfällig svenska”, ”bristande koncentration och motivation”, otillräckligt tålamod, glömska, dyslexi och trötthet.

Vid ett par tillfällen finns uppföljningar av åtgärdsprogrammen bifogade. Där anges vad som gått bra sedan åtgärdsprogram skevs och vilka bekymmer som fortfarande kvarstår. Intressant är att anledningarna till förbättringarna beskrivs som skolrelaterade, som till exempel ”arbetar bättre och bättre koncentration” beror på att eleven fått resurstöd. Bekymmer som man inte lyckats komma tillrätta med förklaras däremot främst med de problem som eleven *har*. I Börjessons och Palmblads material förekom knappast heller den ”narrativa form” som ”innebär klientens självläkning och eller/expertens misstag”.<sup>179</sup> När det gäller ansökningar om extra resurser är det kanske å andra sidan logiskt att det är betydelsen av ”resurstödet” som lyfts fram och inte barnets ”självläkning” eller skolans ”misstag”. Den eller de som ansöker vill troligen förvissa sig om ”resurstöd” även i fortsättningen. Beträktat som analys av åtgärder för att komma tillrätta med problem förefaller förklaringen ”resurstöd” något vag.

<sup>178</sup> Bergström och Boréus (2005) s 358

<sup>179</sup> Börjesson och Palmblad (2003), s 151

Det tredje analysverktyget i denna sortering av materialet är ”lösningar på problemen”.<sup>180</sup> I dokumenten anges lösningarna oftast som något som eleven *behöver*,<sup>181</sup> som till exempel ”stöd”, ”extra resurs”, ”undervisning i liten grupp”, ”terapi”, ”hjälp att hantera sin ilska”, ”få sitta för sig själv i klassrummet”, ”gränssättning”, ”motorisk träning” eller ”skrivas in i sarskola”. Vid ett par tillfällen uttrycks det direkt som något som lärarna *behöver*, det vill säga handledning.

Önskad hjälp som till exempel ”assistent” eller ”placering i liten grupp” kan naturligtvis också tolkas som skolans eller lärarens behov av exempelvis avlastning hos skolan och lärarna, men detta uttrycks inte direkt i ansökningarna.

Lösningar på problemen är alltså, precis som i fallen med problemen i sig och orsaken till problemen, i första hand individrelaterade. Men även om dessa beskrivs i dokumenten som individrelaterade, behöver det ju inte innebära att de verkliga lösningarna bara handlar om att åtgärda ”problembarnet”. Åtgärderna kan naturligtvis i praktisk handling riktas mot skolan som organisation och innehållet i undervisningen. I dokumenten föreslås ofta att andra personer än klassläraren ska hjälpa till med att åtgärda problemen (assistent, talpedagog, Svenska 2-lärare etc.). Detta att det är någon annan än läraren som ska åtgärda problemet bekräftas även i Colneruds och Granströms studie (2002). Om eleven går i särskild undervisningsgrupp är det som regel fortsatt placering som efterfrågas. Detta är ju inte så konstigt, eftersom ansökningarna gäller extra resurser. Om läraren ansåg sig själv kunna klara av problemen, eller om man ansåg det lämpligt att eleven gick i vanlig klass, skulle förmodligen ingen ansökan ha lämnats in till kommunens resursenhet.

I materialet som helhet framträder flera mönster. Ett handlar om de föreslagna åtgärderna så som de beskrivs i ansökningshandlingar och åtgärdsprogram. Här rör det sig så gott som uteslutande om en *progression* eller en *fortsättning*, det vill säga det är *ökad* stöd eller *fortsatt* stöd som efterfrågas. I en FoU rapport om samundervisningsgrupper beskrivs stödinsatsernas ”kumulativa karaktär”.<sup>182</sup> Åtgärder som till exempel placering i samundervisningsklass kunde i Blom undersökning vara ett led i en ”bearbetningsprocess som ofta vidtar då barnet ifråga bedömts som avvikande” för att ”föräldrarna ska få möjlighet att vänja sig” vid att barnet så småningom ska tas emot i sarskola”.<sup>183</sup>

I sin historiska genomgång av utredningar, rapporteringar och testningar av skolbarn menar Börjesson och Palmblad att retoriska former som kronocitet och degeneration ”legitimerar professionellt formulerade åtgärder” som i följande exempel:

Trots tidigare ansträngningar har inte klientens tillstånd vänt mot den önskvärda livsbanan.<sup>184</sup>

Om de korrigerande insatserna inte lett till önskat resultat, är det aldrig själva åtgärderna som är felaktiga. Snarare är det bevis på att starkare åtgärder måste sättas in – eller på ”klientens obotlighet”.<sup>185</sup> Börjesson och Palmblad säger:

---

<sup>180</sup> Bergström och Boréus (2005) s 358

<sup>181</sup> Se även under rubriken Att göra och behöva s 43 i detta arbete

<sup>182</sup> Blom (2004:7) s 133

<sup>183</sup> Ibid. s 146f

<sup>184</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 150

<sup>185</sup> Ibid.

Institutionell självkritik gäller bara argument som leder till professionell expansionism. 'Bättre' är 'mera' i expertisens självförståelse. Akten är ett retoriskt argument för 'ytterligare' eller 'starkare' åtgärder, och egentligen aldrig för 'mindre' eller 'inte'. Så fungerar fabriceringen av klienter legitimerande också för samhället utanför undersökningens instanser: problemen bärs individuellt, av varje fall, och genom denna logik kommer skolans och hela samhällets godhet och förnuftighet att understrykas".<sup>186</sup>

Finns det inom skolan en institutionell "godhetsdiskurs" som legitimerar de professionellt formulerade åtgärderna för barn som bedöms som avvikande och hindrar självkritik och rannsaker när åtgärderna misslyckas?

Ett annat mönster är, som tidigare nämnt, fokuseringen på det individuella barnet. Det är barnet som observeras och beskrivs och det är barnet som ska åtgärdas. Ofta genom specifik träning av någon annan än läraren och, i många fall, i mindre grupp tillsammans med andra som också har bedömts som avvikande. *Träning* och *separation* är således ytterligare ett framträdande mönster i de samlade dokumenten, till exempel i yttranden som går ut på att eleven ska få "fortsatt träning i socialt samspel i liten grupp" eller "sitta för sig själv i klassrummet". Separation och träning var också något som utmärkte de föreslagna åtgärderna i Hjörnes (2004) undersökning. I den observerade "lilla gruppen" gick mycket ut på att träna *formerna* för skolarbete, som till exempel att kunna sitta still och arbeta på egen hand. Här hänvisar man direkt eller indirekt till barnens "handikapp" såsom "koncentrationssvårigheter, impulskontrollsvårigheter" etc. Separation var utmärkande för den lilla gruppen, även mellan barnen som ingick i den.

Många av de beskrivningar som görs av barnen i dokumenten kan uppfattas som "starka" omdömen, till exempel "svagpresterande", "extrema attitydproblem", "svårigheter med koncentration och motivation" etc. Ändå handlar det om vaga beskrivningar i den meningen att det är oklart vad som menas. Det "extensionella" innehållet hos begreppet "koncentration" är, enligt ordboken, "stark själslig inriktning på viss uppgift ofta så att (nästan) ingen medveten tankekraft eller uppmärksamhet blir över för annat".<sup>187</sup> Att säga att en person har koncentrationssvårigheter skulle med den definitionen betyda att personen inte har förmåga att på djupet inrikta sig på en uppgift. Den intensionella meningen med begreppet – det vill säga det som frammanas inne i ens hjärna<sup>188</sup> – är troligen något annat. Inte att barnet ifråga saknar förmåga till koncentration, utan att han eller hon inte koncentrerar sig på det som läraren förväntar sig. Det är detta som inbegripes i begreppet "koncentrationssvårigheter" – alltså snarare ett moraliskt omdöme. Det skulle kunna uttryckas annorlunda, till exempel som "han är olydig", "hon gör inte som vi säger", eller bara "han gör fel". Men den moraliska aspekten förblir dold i och med att problemet formuleras som ett tillstånd hos barnet. Ett tillstånd, eller en egenskap som han/hon inte råder över. I Börjessons och Palmblad historiska genomgång av aktmaterial om "problembarn" är beskrivningarna av barnen egentligen "omdömen och allmänna värderingar" (...) även om ett mera "expertklingande" språk används.<sup>189</sup>

Potter (2000) menar att vaga uttryck ibland är att föredra när man vill få något att framstå som fakta. Även om uttryck som "koncentrationssvårigheter", "svag" och "behov av särskilt stöd" förefaller nästan klichéartade, så är dessa i kraft av sin vaghet så robusta att de

<sup>186</sup> Börjesson & Palmblad (2003) s 151

<sup>187</sup> Nordstedts Svenska Ordbok (1990)

<sup>188</sup> Hayakawa (1973)

<sup>189</sup> Börjesson och Palmblad (2003) s 141

blir svåra att ifrågasätta.<sup>190</sup> De är också vanliga – de förekommer i ansökningar och åtgärdsprogram från alla de fyra skolorna. Frekvensen och det faktum att de inte förtydligas kan tyda på att de är delar i ett institutionellt språk.

Som avslutning på analysen av språket i det insamlade materialet följer en kort presentation av några metaforer som förekommer i dokumenten.

### 5.3.8 Metaforer

Genom att leta efter metaforer i en text kan man få syn på hur språket är kopplat till företeelser och handlingar i vår kultur, föreställningar som kanske inte är direkt synliga när vi till vardags uppfattar talat eller skrivet språk. I texter som rör skolbarn går att finna metaforer som kanske kan säga något om hur vi ser på barn, utveckling och utbildning i vår tid.

Ett vanligt uttryck i de ansökningshandlingar jag tagit del av är ordet ”stöd”. Det förekommer bland annat i rubriken till ansökningarna: ”Ansökan om stöd för elever med särskilda behov”. Ordet förklaras i Nordstedts Svenska Ordbok (1990) som en ”anordning som hjälper till att stödja kroppen eller en kroppsdel”. I dokumenten används ordet ”stöd” i mera abstrakt betydelse som till exempel i sammansättningar som ”stödbehov”, ”stödfunktioner”, ”särskilt stöd”, ”fortsatt stöd”, m.m. Det uttrycks så gott som uteslutande som något eleven ”behöver”: ”stöd i svenska”, ”stöd i kamratrelationer”, ”stöd vid övergångar”.

Även ordet ”övergång” skulle kunna betecknas som ett slags metafor, jag kallar det här för en ”transportmetafor”. Ordet finns ofta i trafiksammanhang, i ord som övergångsställe, järnvägsövergång eller övergång från ett transportmedel till ett annat – tågbyte till exempel. Överfört till en skolverklighet handlar det om att gå över från en aktivitet till en annan, något som kan vara problematiskt och kräva extra ”stöd”. Övriga ”transportmetaforer” är uttryck som ”spåra ur” och ”växla spår”.

Många metaforer kan kopplas till industrin. Ett nyckelord är här ”funktion”. Exempel på ”industrimetaphorer” i texten är: ”dålig motor”, ”dålig impuls kontroll”, ”fungerar bra”, ”fungerar inte”, ”svårt att fungera”, ”svårt att klara av takten”, ”nedsatt funktion”, ”dålig drivkraft” och liknande uttryck. När man talar om barnets kropp används ofta ordet ”motorik”. I sammanhanget kan även nämnas metaforer som har med hastighet att göra. Där ses ”långsam” som negativt medan ”fort” är positivt. Ett sådant metaforiskt uttryck är till exempel ”långsam inläring” eller ”långsamt inläringstakt”, något som beskrivs som problematiskt i skolan.

Synen på tid styrs ofta av metaforer där tid ses som en värdefull vara<sup>191</sup> som till exempel i uttrycket ”sitter av dyrbar tid”. I mitt material ses också kunskap och språk metaforiskt som varor som kan lagras i förråd, som i begreppet ”bristande ordförråd”. Kunskapen kan ”hämtas”, den finns lagrad någonstans, vilket antyds i ”kunskapsinhämtning”. Uttryck som ”kunskapsnivå” antyder också att kunskap ses som något som kan fyllas på, kanske i en

---

<sup>190</sup> Potter (2000)

<sup>191</sup> Thurén (1995) s 35

behållare som är graderad eller åtminstone genomskinlig, så att man kan avläsa hur pass välfylld den är. Här är ”hög nivå” positivt medan ”låg nivå” är negativt.

Ett sätt att tala om livet i skolan är att beskriva det som omger det. Här används ofta metaforiska uttryck som ”ramar” och ”gränser”. En ram är en ”fyrkantig träkonstruktion av ribbor som placeras runt en bild för att avgränsa och framhäva denna”.<sup>192</sup> När man säger att någon har svårt med ”fasta ramar” eller ”gränssättning” betonar man, i relation till ordbokens tolkning, således mera det som kringgärdar, alltså själva ramen, än det som finns innanför, det vill säga det som ska avgränsas och framhävas, (”bilden”) Bilden är i detta sammanhang innehållet i undervisningen och all annan mänsklig samvaro i skolan.

---

<sup>192</sup> Nordstedts Svenska Ordbok (1990)



## 6 Några avslutande tankar

De skriftliga utsagor om barn som varit föremål för kategorisering och analys i denna studie har av mig blivit tagna ur sitt sammanhang, dekontextualiserade, precis som våra skolbarn ibland dekontextualiseras i åtgärdsprogram och elevhälsoteam<sup>193</sup>. Sedda i sitt sammanhang utgör dessa texter en del av specialpedagogisk verksamhet som går ut på att tillförsäkra skolan medel att hjälpa barn i behov av särskilt stöd. Här kan det vara på plats med några tankar som rör förhållandet mellan teori och praktik. I denna studie har skriftliga yttranden om barn lyfts ut och ställts i förgrunden för beskådanden. Har jag genom detta förfarande lyft fram något som inte förtjänar att, eller ens bör, lyftas fram? Är dessa skriftliga utsagor om barn enbart led i en process som drivs för att hjälpa barn till en bättre skolgång? Är syftet med att skriva dem så gott, att de bör gå fria från kritisk granskning? Det gäller ju att beskriva problemen så att skolan får del av kommunens begränsade resurser för barn i behov av särskilt stöd. Dessutom ska mycket i skolans värld ske snabbt och med kort varsel, ansökningarna kan vara hastigt hopkomna, vilket kan ha påverkat deras form och innehåll. En annan aspekt är att skolan är skyldig att skriva åtgärdsprogram och sätta in extra resurser om en elev riskerar att inte nå läroplanens mål. Här blir det viktigt att visa att man gjort något, det vill säga definierat problemen och satt in åtgärder. De skriftliga dokumenten kan få tjänstgöra som bevis för detta.

Jag har dock valt att betrakta dokumenten som en del av en institutionell kultur, där vissa föreställningar och viss kunskap om barn, undervisning och lärande, dominerar över andra. En utgångspunkt för min studie är att skolan är en institution, enligt Douglas definition,<sup>194</sup> i den meningen att de tankestilar och den kunskap som skapas där betraktas som ”naturliga” inom institutionen. Skolan är på så sätt också en institution där normalitet fastställs. Bland institutionens medlemmar växer fram föreställningar om vad som är ”normalt” beteende, vilken aktivitetsnivå och vilken koncentrationsnivå som är lämplig. När är man rastlös och när är man ivrig?<sup>195</sup> När är man avskärmad och när är man koncentrerad? När är man viljestark och när är man olydig? Att vara envis och vilja göra ”på sitt eget sätt”<sup>196</sup> kan betraktas som önskvärt i vissa situationer och olämpligt i andra. Skolan ses här som en social institution vars tankevärld verkar ”tvingande” på medlemmarna inom institutionen, framför allt genom det institutionella språket.

Här vill jag också anknyta till Kuhns (1970) teorier om forskningsparadigm. Hans teori handlar om vetenskap men egenskaperna hos ett paradigm känns väl igen när vi talar om andra institutioner, som till exempel skolan. En skola (eller en förskola) styrs inte nödvändigtvis av det paradigm som råder där lärarutbildningen sker. Tillhandahållandet av teoretiska verktyg och metoder under utbildningen sker i stor utsträckning skilt från skolmiljön. Paradigmets sociala funktion gör att det blir nödvändigt att internalisera det sätt att se på verkligheten som råder inom paradigmet (eller institutionen). Inom lärarutbildningen och de enskilda skolorna kan det råda olika slags paradigm (eller kollektiva tankestilar). Likt forskaren som skolas in i paradigmet med dess ”normala” vetenskap skolas läraren in i den ”normala” verksamheten i skolan. En förändring av paradigmet kan,

---

<sup>193</sup> se Hjörnes studie om ”pupil welfare team” (Hjörne 2004, del 2, studie I)

<sup>194</sup> Douglas (1986) se även avsnittet om institutioner, s 6 f i detta arbete

<sup>195</sup> Börjesson och Palmblad (red) (2003) s 29

<sup>196</sup> beskrivningen ”vill göra på sitt eget sätt” är hämtad ur det insamlade materialet

enligt Kuhn, bara ske om en kris uppstår som gör att de ”gamla” teorierna inte längre fungerar.

En annan utgångspunkt för min studie är att de skriftliga dokumenten i undersökningen betraktas som delar av en språklig och kunskapsskapande diskurs. Här fokuseras således inte de enskilda individer som skrivit dokumenten. Enligt Foucault (1993) får en diskurs inte sin mening av att de tillskrivs en författare, även om dessa naturligtvis existerar. Han ser istället författaren som ”princip för gruppering av diskurser, som deras betydelsers enhetliga ursprung och som fokus för deras koherens”.<sup>197</sup> Det en författare skriver (och inte skriver) föreskrivs, enligt Foucault, ”av författarfunktionen sådan som hans epok givit honom den och sådan som han i sin tur omformar den”.<sup>198</sup>

Allt mer kommuniceras skriftligt i skolan idag. Det skrivs åtgärdsprogram, individuella utvecklingsplaner, kartläggningar, ansökningar om extra resurser för barn som bedöms behöva särskilt stöd, anmälningar till elevhälsoteam, ansökningar om utredning av skolpsykolog eller specialpedagog. Att närmare studera det språk som används i sådana texter torde därför vara angeläget. Därmed inte sagt att det verbala språket är det enda sätt varigenom institutionella föreställningar, tankar och normer konstrueras, kommuniceras och vidmakthålls. Genom så kallade tyst kunskap, icke-verbala handlingar, till exempel traditioner och inte minst genom organisering och innehåll i våra pedagogiska rum och pedagogiskt material förmedlas vilka värderingar och som anses giltiga, vilka aktiviteter som anses lämpliga och hur ett lärande ska gå till. Nordin-Hultman<sup>199</sup> tar bland annat upp rummet och tiden som maktfaktorer, det vill säga rummet talar om för barnet – och alla andra som vistas i det – vad som ska göras i det, och därmed vem man är. Rummet tillskriver oss identiteter och skapar subjektivitet. Den starka regleringen av tid och rum styr både barn och vuxna inom förskola och skola. Nordin-Hultmans studie handlar mest om förskolan men hennes erfarenheter och tankar kan lätt appliceras på skolan, vars styrning och krav på inordning eventuellt är ännu starkare än i förskolan.

Väl medveten om att det är många olika faktorer som påverkar institutionella föreställningar och förgivettaganden vill jag återvända till språkets och, framför allt, texters betydelse. Jag har tidigare refererat till Fairclough (2003) som menar att texter har kausala effekter på kort såväl som lång sikt. Texter kan, enligt Fairclough, styra vår uppfattning om oss själva. På samma sätt kan man tänka sig att texter om problembarn bidrar till att skapa föreställningar om ”problembarnet”. Det som skrivs om barn påverkar vår ”kunskap” om dem. Dessa texter ingår i en meningsskapande interaktion, det vill säga meningen skapas genom samspel mellan producent och mottagare av texten. Meningsskapandet beror inte bara på vad som uttalas (är explicit) i en text utan också på vad som avses (är implicit). Fairclough menar att det är själva meningsskapandet snarare än texten som sådan som skapar sociala effekter. Kan det vara så att en institutions sociala betydelse är så viktig så att innehållet, det vill säga exempelvis den kunskap som produceras inom institutionen, får sitt värde av i vilken mån den förmår vara meningsskapande för institutionens medlemmar?

De skriftliga dokumenten bygger, som jag ser det, på en viss kollektiv kunskap som produceras och vidmakthålls inom skolinstitutionerna. Det är kunskapen om vad som är normalt, hur ett barn ska vara och vilka åtgärder som är relevanta att vidta när barnen

---

<sup>197</sup> Foucault (1993) s 19

<sup>198</sup> Ibid. s 21

<sup>199</sup> Nordin-Hultman (2004) s 50. Förf. hänvisar till Foucault som i sina skrifter lyft fram rummet som maktfaktor.

framstår som problematiska. Kunskapen kommer till uttryck i alla de olika sätt som barnen beskrivs och kategoriseras på, och de begränsade resurserna gör att det blir allt viktigare att placera barnen i rätt kategori när åtgärderna ska sättas in.<sup>200</sup> Viljan är god, barnen ska få hjälp med sin skolgång, såväl socialt som inlärningsmässigt, men vad betyder kategoriseringen för deras identitet och uppfattning av sig själva – och för hur de blir sedda av andra – idag och i framtiden? Här kan Hackings tes om ”interaktiva kategorier” vara användbar.<sup>201</sup> Han menar att dessa kategorier växelverkar med de människor som kategoriseras. Det innebär att såväl innebörden i begreppet, det vill säga kategorin, som den som kategoriseras förändras.<sup>202</sup>

I Jönssons intervjuer med före detta ”problemelever” gav ungdomarna flera exempel på hur bemötandet från lärarna och skolan ”påverkat bland annat elevernas självuppfattning och ambitioner under skoltiden men också som unga vuxna”.<sup>203</sup> Till exempel ”jag saknar läshuvud” eller ”jag var en sådan som inte var så bra i skolan”.<sup>204</sup> Jönsson beskriver också strategier som kan ses som en protest eller en flykt från något som hotar ens självbild: man kan till exempel ”gömma sig bakom en roll eller ett beteende som stärker självkänslan men som också avleder intresset från det man upplever hotar ens själv” eller så kan man ”projicera problemet (...) utanför sig själv”.<sup>205</sup> Här uppmärksammas eleven som en aktiv part i ett samspel och inte enbart ett ”offer” för en viss behandling eller kategorisering. Det vore intressant med en studie av hur eleven själv medverkar eller protesterar till kategoriseringen av deras svårigheter och hur detta i så fall påverkar själva kategorierna? I Jönssons och Tvingstedts (2002) undersökning om elever i svårigheter framkom att känsligheten för att inte vara som andra var störst i förpuberteten, enligt författarna kanske en ålder då sökandet efter en identitet är extra viktig. Det kan också tolkas som att det är först när man är lite äldre som man verbalt förmår reflektera över detta. Hur vet man hur det var för de yngre barnen? De kanske hade internaliserat annorlundaskapet och kunde inte med ord reflektera över det.

I Hjörnes undersökning av en liten undervisningsgrupp för elever med ADHD-diagnos noterades ett syfte med undervisningen, nämligen att barnen skulle bli ”medvetna om sin identitet som handikappade”.<sup>206</sup> Liknande formuleringar återfinns i åtgärdsprogram i denna studie. Vad är det egentligen barnen ska bli medvetna om? Hur man är som handikappad i ”normala sammanhang”?<sup>207</sup>

Hur kan de undersökta dokumenten förstås i ett socialt, meningsskapande sammanhang? Är deras innehåll oundvikligt eftersom de bekräftar de teorier, eller de kollektiva tankestilar som existerar inom skolan? Kan texter som dessa hjälpa till att stärka institutionens sociala betydelse för dess medlemmar? Är diskursen så tvingande att det helt enkelt inte går att säga – eller ens tänka – i andra banor? Är det ens möjligt att ifrågasätta det som till exempel uttrycks i åtgärdsprogrammen och de andra skriftliga utsagorna?

Hayakwa (1973) menar att vårt språk till stor del utgör det kitt som håller samman medlemmarna i en grupp och att orden egentligen används förhållandevis sällan för att

---

<sup>200</sup> Blom FoU-rapporter, (1999:28); (2004:7)

<sup>201</sup> Hacking (2000)

<sup>202</sup> Ibid. s 140

<sup>203</sup> Jönsson (1999) s 103

<sup>204</sup> Ibid. s 93

<sup>205</sup> Ibid. s 92

<sup>206</sup> Hjörne (2004) del IV, s 29, min översättning

<sup>207</sup> Ibid, s 31

meddela kunskap. Är det språk som används i skolan först och främst av social natur? Något som stärker banden mellan institutionens medlemmar? Bowker och Star menar att "om någon är bekväm med (...) (det) språk som används i en grupp säger vi att den är medlem i gruppen".<sup>208</sup> Författarna anlägger också ett maktperspektiv på klassificering av människor, de menar att de som drar fördel av klassificeringen, för dem förefaller klassificeringarna *naturliga*. Utifrån Bowkers och Stars resonemang ser jag det som viktigt att, som medlem i en skolinstitution, ställa frågan: *vad* är det som ses som "naturligt" i skolan, och för *vilka* är det naturligt? Är det "naturligt" och självklart att vi måste beskriva barns svårigheter på det sätt som görs i de undersökta dokumenten för att skolan ska få tillgång till extra resurser? Kanske, men det får, enligt min mening, inte hindra en granskning av dessa dokument.

Hjörne (2004) såg i sina studier att biologiska förklaringar lätt etableras som sätt att förstå problematiken kring vissa barn. Genom detta dekontextualiseras barnet från den konkreta situationen i klassrummet och lärarnas och sammanhangets roll kommer i skymundan. Hjörne noterade också i observationer av elevhälsoteam och elevvårdskonferenser en anpassning till ett medicinskt språkbruk hos såväl skolpersonal som föräldrar. Beskrivningar av de problematiska barnen gjordes ofta på ett sådant sätt att de kunde passa in i färdiga mallar. De kunde därigenom bädda för en diagnos, som ju den medicinska expertisen har mandat att ställa. Beskrivningen "koncentrationssvårigheter" som ju så ofta förekommer i ansökningarna om särskilt stöd kan mycket väl kunna passa in i en sådan neuropsykiatrisk diagnos.<sup>209</sup>

Det är framför allt det som uppfattas som problematiskt som dokumenteras skriftligt i skolan. I första hand är det just de situationer där barnen framstår som avvikande som ägnas mest intresse. Att observera och tänka kring situationer där barn "framstår som välfungerande" skulle, enligt Nordin-Hultman,<sup>210</sup> kunna vara minst lika utvecklande och utmanande för en pedagogisk praktik. Specialpedagogen skulle tillsammans med övrig skolpersonal kunna studera sådana fungerande samspejssituationer samt situationer där barn är aktiva och undersökande och låta dessa situationer utgöra en grund för en utveckling av skolans arbete.

Flera forskare talar om detta att problemen så ofta förläggs till barnen och att "skolans verksamhet betraktas som en konstant och inte som en förändringsbar variabel".<sup>211</sup> Colnerud och Granström (2002) förklarar detta fenomen bland annat med att det saknas ett adekvat yrkesspråk med vars hjälp problemen skulle kunna analyseras utifrån olika perspektiv.<sup>212</sup> Skulle specialpedagoger inom skolan kunna vara föregångare när det gäller att utveckla ett sådant metaspråk? I Skolverkets allmänna råd om Individuella Utvecklingsplaner står att lärare "bör utveckla och använda ett gemensamt och sakligt språk" i sin dokumentation av elevernas lärande samt "skapa förutsättningar för att utvecklingssamtalet är ett möte där elev, vårdnadshavare och lärare ses som jämlika parter".<sup>213</sup> Hur ska ett sådant "gemensamt och sakligt språk" se ut? Vem bestämmer vad som är "sakligt"? Att lyfta fram betydelsen av det ömsesidiga samtalet där alla parter ses som jämlika är säkert uttryck för en god vilja, men *är* parterna jämlika? Här ser jag det som viktigt att påminna

---

<sup>208</sup> Bowker och Star (1999) s 285, min översättning

<sup>209</sup> Hjörne (2004), Sahlin (1997) s 48

<sup>210</sup> Nordin-Hultman (2004) s 16

<sup>211</sup> Colnerud och Granström (2002) s 83

<sup>212</sup> se även avsnittet om problembarn, s 10 f i denna studie

<sup>213</sup> Skolverket (2005) s 10

sig om vilka maktförhållanden som råder. Som lärare har man stor makt och inflytande över vilka beskrivningar som lyfts fram som relevanta.

Skolverket skriver också i sina Allmänna råd när det gäller åtgärdsprogram för barn som bedöms vara i behov av särskilda insatser att: ”insatserna bör utgå från en analys av undervisningen och den omgivande miljön”.<sup>214</sup> Detta är troligen ett uttryck för att man även inom skolverket uppmärksammat tendensen att ensidigt förlägga svårigheterna hos individen.

Nordin Hultman (2004) ställer frågan vad det är som gör att, även om man säger sig omfatta teorier om barns samspel med omgivningen, ändå riktar uppmärksamheten, inte mot samspelet utan mot barnen som individer. ”Barnen framstår därmed snarast som oberoende av de sammanhang och miljöer som de – teoretiskt – antas samspela med.”<sup>215</sup> Ett sätt att förstå vad det är som gör att barns sätt att vara individualiseras kan vara att identifiera föreställningar om barns utveckling. Antagandet om att barns utveckling är en uppåtgående, linjär förändring i en viss ordning ger vid handen att det finns ett typiskt eller normalt förlopp. På så sätt blir det också möjligt att urskilja vad som är avvikande. Dessa utvecklingspsykologiska föreställningar har, enligt Nordin-Hultman, kommit till den grad dominerar pedagogisk verksamhet och de har blivit så fast rotade i oss att de förefaller ”naturliga”. Med Douglas språkbruk skulle vi säga att dessa föreställningar har blivit en del i ett institutionellt tänkande.<sup>216</sup>

Nordin-Hultman (2004) menar, i likhet med flera andra forskare<sup>217</sup> att den psykologiska diskurs som dominerar barnpedagogisk verksamhet hindrar oss från att lyfta blicken från det individuella barnet och även uppmärksamma organisation och innehåll och pedagogik och undervisning.

Det paradigmskifte som Sommer (2004)<sup>218</sup> beskriver har möjligen ägt rum inom den teoretiska forskningen. Inom den pedagogiska praktiken, i våra skolor och förskolor och inom specialpedagogisk verksamhet tycks det, enligt bland annat Nordin-Hultman och med hänvisning till de skriftliga dokumenten i denna studie, vara så att den essentiella synen på barn dominerar, liksom utvecklingspsykologins stadietänkande.

Hjörne (2004) menar att tendensen att förlägga svårigheter hos barnen i stället för hos skolverksamheten kan vara ett sätt att värna om lojaliteten mellan kollegor. Av den anledningen kan det vara lättare att ”titta på eleven än på undervisningssituationen”.<sup>219</sup> En av de frågor som väckts under arbetets gång är vilken roll specialpedagogen spelar när det gäller att analysera problem i skolan. Är det möjligt – och önskvärt – för specialpedagogen att ställa sig lite utanför den institutionella skolkulturen för att på så vis möjliggöra en djupare analys av den? Jag har ovan föreslagit några områden där ett sådant ”utanförskap” skulle kunna vara värdefullt.

Hjörne (2004) gör ett tankeexperiment utifrån sina observationer av elevhälsoteamens arbete: hur vore det om en medlem i elevhälsoteamet var ansvarig för att formulera elevens

---

<sup>214</sup> Skolverket (2005) s 15

<sup>215</sup> Nordin-Hultman (2004) s 151

<sup>216</sup> Douglas (1996)

<sup>217</sup> Hultqvist (1990), Tallberg-Broman (1995) med flera

<sup>218</sup> Se även s 12 i detta arbete

<sup>219</sup> Hjörne (2004) del 2, studie I, s 19 (min översättning)

perspektiv och ställa frågor om konkreta situationer i klassrummet. Det skulle kunna bredda diskussionen om hur undervisningen kan utvecklas för att passa de barn som inte så lätt anpassar sig till de i skolan förekommande aktiviteterna. Detta skulle också kunna vara en lämplig uppgift för specialpedagogerna i skolan. Att företräda barnen genom att man tar deras perspektiv och leder in diskussionen på hur det är att vara elev i olika pedagogiska och sociala situationer i skolan.

En tanke som förföljt mig genom hela processen i detta arbete är frågan om "ritualers" betydelse i institutionella sammanhang. I Hjörnes (2004) undersökning om elevhälso-teamens arbete noterades ett, åtminstone på ytan, samförstånd mellan de olika parterna i teamen. Språket som användes i dessa sammanhang var relativt likartat, men grundade det sig på någon verklig förståelse? Enligt Hjörne förekom inga egentliga diskussioner. Är dessa språkliga handlingar snarare att betrakta som ritualer än samtal där olika yrkesgrupper kan komma till tals och ta del av olika perspektiv. Vilken betydelse får i så fall dessa institutionella ritualer för barn som bedöms vara i behov av särskilt stöd i skolan?

## 7 Referenser

- Ahlström, K-G, Emanuelsson, I., & Wallin, E. (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur.
- Blom, A. (1999). *Särskilda elever*. Stockholm: FoU-rapport 1999:28.
- Blom, A. (2004). *Elever mitt emellan. Om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholm: FoU-rapport 2004:7.
- Bowker, G.C. & Leigh Star, S. (1999). *Sorting Things Out*. Massachusetts Institute of Technology.
- Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner* Lund Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2003). *I problembarnets tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red). (2003). *Problembarnets århundrade*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Wahl, T. (1999). *Talet om samverkan. Organisation och psykiatrisk diagnostik av skolbarn*. Stockholm: FoU-rapport 1999:23.
- Colnerud, G. & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Douglas, M. (1986). *How Institutions Think*. New York: Syracuse University Press.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm, Skolverket.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse*. London: Routledge.
- Fleck, L. [1935] (1997). *Uppkomsten och utvecklingen av ett vetenskapligt faktum*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion
- Foucault, M. (1987) *Övervakning och straff*. Lund: Studentlitteratur
- Foucault, M. (1993) *Diskursens ordning* Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Foucault, M. (1980). *Sexualitetens historia. Viljan att veta*. Stockholm:Gidlunds.
- Hacking, I. (1999). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.
- Haug, P. (2000). *Pedagogiska magasinet* 2000:2.
- Hayakawa, S.I. (1973). *Vårt språk och vår värld*. Lund: Aldus.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett Socialt problem* Stockholm: HLS Förlag.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning*. Stockholm: Liber.
- Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion. Negotiating school careers and welfare settings in the Swedish school*. Göteborgs universitet.

- Hägg, G. (2003). *Retorik idag*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Hörnqvist, M. (1996). *Foucaults maktanalys*. Stockholm: Carlssons.
- Hultqvist, K. *Förskolebarnet*. (1990) Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.
- Jönsson, A (1999). *Skolans problemelever – hur ser de på sin skoltid retrospektivt?* Intervjuer med 15 elever. Malmö högskola. Pedagogisk – psykologiska problem ISSN 0348-5004 nr 658.
- Jönsson, A. & Tvingstedt, A-L (2002). *Elever i svårigheter*. Delrapport 2: *Elever berättar om sin skolvardag*. Malmö Högskola. Rapporter om utbildning 12/2002.
- Kuhn, T. (1970). *De vetenskapliga revolutionernas struktur*. Stockholm: Thales
- Linell, P. (1996). *Socialkonstruktionismen som social konstruktion*. Linköping: Tema, Kommunikation, Linköpings universitet
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65, 1-20.
- Månsson, P (red). (1993). *Moderna samhällsteorier*. Stockholm:Prisma.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. Göteborgs universitet Specialpedagogiska rapporter nr 11. Delrapport från projektet ”Specialundervisningen och dess konsekvenser” (SPEKO).
- Potter, J. (2000) *Representing Reality*. London: Sage Publications Ltd
- Rabinow, P. (red.). (1991). *The Foucault reader*. London: Penguin Social Sciences.
- Sahlin, B. (1997). *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- Sahlin, I. (1999). Diskursanalys som sociologisk metod. Sjöberg, K. (red). *Mer än kalla fakta*. Lund: Studentlitteratur.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: Sage Publications Ltd.
- Skolverket (2005). *Den individuella utvecklingsplanen*. Skolverkets allmänna råd. Stockholm: Fritzes.
- Sommer, D. (2002). *Barndomspsykologi*. Stockholm: Runa förlag.
- Tallberg-Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Tideman, M., Rosenqvist, J. Lansheim, B. Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad. Malmö Högskola.
- Thurén, T. (1995) *Tanken, språket och verkligheten*. Stockholm: Tiger Förlag AB.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wahl, T. (2003). Kroppshållning som fakta. Börjesson, M & Palmblad, E. (red). *Problembarnets århundrade (2003)* Lund: Studentlitteratur.





**Lärarhögskolan i Stockholm**  
Institutionen för individ, omvärld och lärande

## Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

### *Utgivna publikationer:*

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång .... och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

- Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.
- Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.
- Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.
- Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.
- Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.
- Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.
- Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.
- Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.
- Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.
- Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.
- Nr 47 (2005) Berit Åstrand: Relation Play vid autismspektrumstörning. Föräldrars och pedagogers upplevda förändringar under två år av vissa förmågor hos åtta barn som deltagit i Relation Play.
- Nr 48 (2005) Rina Andersson: Barn och ungdomar med invandrarbakgrund i den svenska skolan. Elevers attityder till skolan och undervisningen.
- Nr 49 (2006) Mimmi Waermö: Vad betydde Maria Fritidsklubb? Tolv ungdomar blickar tillbaka.
- Nr 50 (2006) Ulrika Jonsson: Bara Vara – en kvalitativ utvärdering av ett händelserike integrerat vid Tom Tits Experiment.
- Nr 51 (2006) Karin Engdahl: Förskolegården – det bortglömda uterummet? En empirisk studie om barns interaktion och lek på två förskolegårdar.
- Nr 52 (2006) Gabriella Höstfält: Från differentieringsåtgärder till åtgärdsprogram. En diskursanalys.
- Nr 53 (2006) Ylva Skogsberg: Språklig medvetenhet hos en- och flerspråkiga förskolebarn – en jämförande studie.
- Nr 54 (2006) Ingela Söderberg. Att ha och att vara. En analys av språket i dokument som rör barn i behov av särskilt stöd





## D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

### *Utgivna rapporter:*

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.  
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?  
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.  
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.  
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE



