



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Diskursen om eleven och den pedagogiska yrkesrollen i dagens skola

Maria Körner Lindgren

Examensarbete:	15 hp
Program :	spp 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Ernst Thoutenhoofd
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten/studenterna)

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program	spp 600
Nivå:	Grundnivå/ Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2015
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Ernst Thoutenhoofd
Rapport nr:	xx (ifylles ej av studenten/studenterna)
Nyckelord:	Diskursanalys, normalitet, maktteori, fokusgruppsintervjuer

Syfte: Syftet med studien är att belysa pedagogers sätt att tala om normalitet i en gymnasieskola och på en högstadieskola. Studien syftar även till att åskådliggöra hur pedagoger talar om sin yrkesroll i förhållande till elever som befinner sig innanför eller utanför uppfattad norm.

Frågeställningarna är:

Hur konstrueras elever genom pedagogers sätt att tala om dem?

Hur konstrueras yrkesrollen genom pedagogers sätt att prata om den?

Teori: Teoretisk ansats är maktteori. Den teoretiska ansatsen som bygger på Foucaults maktteorier belyser hur normalt och onormalt skapas i strukturer av makt. Det är en teori där makt och vetande är sammanvävda.

Metod: Diskursanalys har använts som teoretiskt analysverktyg samt fokusgruppsintervjuer som datainsamlingsmetod.

Resultat: Ur pedagogernas uttalanden har två diskurser framträtt, ”diskursen om den kompetenta eleven” och diskursen om ”den undervisande pedagogen”. Diskursen om ”den kompetenta eleven” är samma som ”den ideala eleven”. Hon eller han är kompetent nog att läsa av vad som förväntas av henne eller honom i olika undervisningssammanhang. Diskursen om den ”undervisande pedagogen” är någon som fullgör ett fullgott pedagogiskt uppdrag enligt ramar och riktlinjer för kunskapsmål. I resultatet har det framkommit att den kompetenta eleven är en förutsättning för den undervisande pedagogen skall kunna lyckas med sitt pedagogiska uppdrag. Högstadiepedagogerna fokuserar i högre utsträckning än gymnasiepedagogerna på eleverna som i gruppen. De arbetar med gruppdynamiken som en självklar arbetsuppgift. Gymnasiepedagogerna är i högre utsträckning fokuserade på var och en elev som individer i relation till pedagogerna och skolan. Som en del i resultatet har det visat sig att både högstadiepedagogerna och gymnasiepedagogerna tolkar de sociala arbetsuppgifterna i yrkesrollen som otydliga och diffusa i relation till individen. När det kommer till det sociala ansvaret i att arbeta med gruppdynamiken på högstadiet finns dock inga oklarheter.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Problemformulering.....	1
2. LITTERATURGENOMGÅNG	2
2.1 Litteratur kring normalitet och barnsyn	2
2.2 Specialpedagogisk forskning.....	3
2.3 Specialpedagogens yrkesroll	5
2.4 Styrdokument	6
2.5 Maktteorier	7
3. METOD	8
3.1 Syfte och frågeställningar	8
3.2 Diskursanalys som teoretisk analysmetod.....	9
3.3 Genomförande	11
3.3.1 Fokusgruppsintervjuer	11
3.3.2 Urval	11
3.3.3 Validitet, reliabilitet, och generalisering	11
3.4 Etiska överväganden	12
4. RESULTAT	13
4.1 Gymnasieskola	13
4.1.1 Diskursen om den kompetenta eleven	13
4.1.2. Diskursen om den undervisande pedagogen	15
4.2 Högstadieskola	17
4.2.1 Diskursen om den kompetenta eleven	17
4.2.2. Diskursen om den undervisande pedagogen	20
4.3 Metoddiskussion	23
4.4 Diskussion och sammanfattning	23
4.4.1 Diskurserna om den kompetenta eleven och den undervisande pedagogen.....	23
4.4.1.1 Diskursen om den kompetenta eleven.....	23
4.4.1.2 Den undervisande pedagogen.....	24
4.4.1.3 Den överbelastade pedagogen.....	25
4.4.1.4 Elevbemötanden och pedagogbyte.....	25
4.4.1.5 Föreställningar om tid, resurser och relationer.....	26
4.4.1.6 Gruppen i fokus på högstadiet.....	26
4.4.1.7 Individens i fokus på gymnasiet.....	27
4.4.1.8 Det sociala ansvaret.....	27
4.4.1.9 Upprättandet av det normala.....	28
4.4.1.10 Den specialpedagogiska kompetensen.....	29
5. FRAMTIDA FORSKNING	30
6. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING	31
Bilaga 1. Missivbrev	33
Bilaga 2 Intervjufrågor	34

1. INLEDNING

Här presenteras en bakgrundsbild till området och problemformulering.

1.1 Bakgrund

Enligt Börjesson och Palmblad (2003) var det under 1800-talet som metoder växte fram för att mäta normalitet. Institutioner för social styrning som t.ex. skolan i det moderna samhället blev beroende av ett normalitetstänkande. Metoderna möjliggjorde identifiering av normavvikelse. Uppfattningen byggde på att både sociala och biologiska fenomen kännetecknades av att befinna sig i antingen normala eller patologiska (sjuka) tillstånd. Börjesson och Palmblad (2003) menar att förväntningarna på barnet i skolan är någon som klarar av att vara dygdig och aktivitetsmässigt balanserad.

Uppsatsen behandlar hur föreställningar om elever och om den pedagogiska yrkesrollen konstrueras genom sättet som pedagoger talar om elever och den pedagogiska yrkesrollen på. Fokus är att belysa processen där elever blir ägare och bärare av pedagogiska problem i skolan.

Andreasson (2007) visar på att elever finner sina egna identiteter, normer och värderingar i samspelet och i spegling med pedagoger, andra elever, föräldrar och andra representanter för vuxenvärlden. Det innebär att de normer och förväntningar på elever som pedagoger bär med sig påverkar hur eleverna upplever sig själva och hur de agerar och uppträder. Omgivningens moraliska värderingar och föreställningar påverkar människors identitetsskapande. Individens identitet skapas utifrån det moraliska nätverk som hon eller han befinner sig i.

Jensen och Löv (2009) beskriver lärare-elevrelationen som en komplementär relation där läraren är ansvarig över vad som kännetecknar relationen. Det är när pedagogen kan se vem som är ansvarig över relationen som hon eller han kan agera och tala på ett sätt som får eleven att känna att hon eller han har en meningsfull plats. För att en pedagog skall kunna härbärgera och sätta sig in i känslorna bakom ett barns beteende menar författarna att pedagogen bör ha arbetat med sin egen självkänsla. För att kunna bemöta eleverna där de befinner sig måste pedagogen ha kontakt med empatin inom sig.

1.2 Problemformulering

Att arbeta med exkludering av det avvikande barnet tillhör enligt Rosenqvist (2007) ett kategoriskt perspektiv som tar avstamp i det psykiatriska fältet där fokus ligger på att särskilja det som avviker. Som motpol till det kategoriska perspektivet står det inkluderande perspektivet. Det inkluderande perspektivet har fått ett allt större fäste i skolpolitiska sammanhang. Det handlar om en inkluderande undervisning som tillhör det relationella perspektivet. Det är ett perspektiv där omgivande faktorer tas hänsyn till när det kommer till skapandet av pedagogiska problem. I detta ifrågasätts den exkluderande normen. Ahlberg (2007) menar att avskiljning av elever till små undervisningsgrupper har ökat trots att det under de senaste årtiondena har utvecklats en inkluderande politisk viljeriktning. Historiskt kommer det individriktade perspektivet först. Det individriktade perspektivet handlar om att leta orsaker till svårigheter hos eleven. Funktionsnedsättning och avvikelse lyfts fram hos eleven. Detta bygger på en tradition av medicinsk forskning och psykologisk testteori. I deltagarperspektivet ser man till likvärdighet, egenmakt och rättvisa. Den senare

forskningstraditionen handlar mer om vad som hindrar eleverna från att delta i en skola för alla. Ahlberg (2007) menar att det är en rättighet för eleven att kunna delta i den sociala gemenskapen på sina egna villkor.

Enligt Ineland, Molin och Sauer (2013) finns det i svensk funktionshinderpolitik sedan 1950-talet en normaliseringstrend i politiken. Det finns en strävan efter att hjälpa människor att leva efter vad som är ”normalt”. Samtidigt finns det en motsatt trend som problematiserar normaliseringsbegreppet. Det finns en kritik angående hur verksamheter bidrar till en normativ styrning av brukarna. Brukarna måste bete sig enligt ett normativt ramverk för att det skall fungera socialt och praktiskt. De som nyttjar verksamheten förväntas ha anammat organisationens värderingar och normer. Nordin och Sjöstrand (2011) menar att vad som uppfattas som normalt är en social konstruktion beroende av kontexten som den befinner sig i. En funktionsnedsättning kan ses som en social konstruktion. Hur den uppfattas är beroende av kontexten som den befinner sig i. Självbilden påverkas hos den som i ett visst sammanhang uppfattas ha en funktionsnedsättning. Självbilden som personen tillskriver sig själv är då avvikande i relation till det som konstruerats som normalt i sammanhanget. Enligt Nilholm (2007) är det i samspel med omgivningen som handikapp uppstår. WHO:s handikappdefinition ICF har gjort att delaktighet och medinflytande har kommit att tas hänsyn till. Andreasson (2007) hänvisar till Foucault och menar att det är den disciplinära makten som formar föreställningar och handlingar. Ett exempel är hur fängelsestraffets syfte är att disciplinera fångarna till nya människor. Detta kan relateras till hur skolan som institution förväntas socialisera eleverna till kompetenta vuxna. Makt utövas med hjälp av olika teknologier för att styra människors beteende. Kunskapen om dessa beteenden blir sanningar om deras natur. Pedagoger som befinner sig i en maktposition över elever använder sig av åtgärder som fungerar korrigerande och i syfte att ändra elevens beteende utifrån föreställningen att hon eller han inte befinner sig inom ramarna.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

I föreliggande kapitel görs en litteraturgenomgång och därefter följer en presentation av det specialpedagogiska forskningsområdet samt den specialpedagogiska yrkesrollen. Kapitlet tar även upp styrdokument och maktteorier.

2.1 Litteratur kring normalitet och barnsyn

Martinsson och Reimers (2014) menar att ingen kan stå utanför det uppfattat normativa. De menar att det är viktigt att inte ge upp en normkritisk blick. Normstriderna behöver hållas vid liv och göras legitima i skolan. Normer utgör villkoren för hur vi tänker. Genom att medvetandegöra normerna går det att ifrågasätta om de är rimliga eller inte. Det vi tar för givet som normala beteenden många gånger handlar om politiska frågor, hur bör samhället se ut? Vems visioner skall få finnas? Vidare menar de att elever som inte betar sig enligt den förväntade normen ofta får en nidsbild skapad om sig som ”en svag elev”, ”en stökig elev” eller en ”tung elev”. Det som finns att tillgå är en förminskad stereotyp att identifiera sig med. När en person ges en värdig social existens är då hon eller han blir erkänd och begriplig för sig själv och känner sig delaktig. Martinsson och Reimers (2014) tar upp Filosofen Louise Althussers begrepp interpellation. Det handlar om processen när ideologier ”talar till individer”, på det sättet skapas de som subjekt genom samhällets institutioner. Detta är en process som alltid redan har skett eftersom individer alltid redan är subjekt. Genom att studera interpellation blir det möjligt att definiera ut befintliga normer inom institutioner och hur

dessa bidrar till att förminska och begränsa individers uppfattning om sig själva. Kunskapsproduktionen om ett samhälles befolkning handlar inte bara om en rationell styrning, utan bestämmer även hur människor ser sig själva i kontrast till andra och till sådana som inte riktigt "hör till". Under 1800-talet skapade statistiken i Sverige en känsla av att höra ihop som en del en nationell identitet, ett "vi". På samma sätt skapar Skolverkets statistik skolans verklighet. Det blir en sanningsproduktion som visas genom tv, radio och tidningsartiklar. Kategorier av elever och hierarkier som är resultatet av Skolverkets statistik bildar kunskapen och sanningen om skolan som människor bär med sig. Det blir ett filter som eleverna ses igenom och de utpekade tillhör dessa statistiska kategorier. Stereotyper skapas vilka elever sedan identifierar sig med.

Bartholdsson (2008) menar att normalitetsbegreppet handlar om hur det bör vara samt vad som är typiskt. Individens normalitetsbestämning börjar i princip vid befruktningstillfället. Normaliteten uppstår i kontrast till avvikelserna och förstås utifrån denna. Berättelsen om den avvikande eleven behövs för att den normala eleven skall kunna framträda i en viss diskurs. Sommer (2005) menar att barnsyn är de föreställningar om hur barn är och bör vara. Hur man föreställer sig att vuxna bör förhålla sig till barn och hur de bör påverka dem kallas för fostranssyn. Barnsyn och fostranssyn har sett olika ut i olika tider och fungerar som filter som man ser igenom och som ändras med tiden. Vuxna ser aldrig barn som de är utan igenom sina egna föreställningar om barn. Typiskt för rådande barnsyn är t.ex. en omfattande etikettering (labeling) från vuxnas sida på vilka typ av beteendeproblem många barn anses ha. Det råder även en stark föreställning om att barn är i fara på olika sätt. Det kan handla om föreställningar om att den moderna familjen med två heltidsarbetande föräldrar skulle vara negativ och innebära en risk för barns utveckling, eller familjer där kulturkrocken med det svenska samhället blir så stor att elevens skolgång kommer i fara.

Bartholdsson (2008) menar att det finns en gällande samhällelig socialisationsprocess när det kommer till uppfostran. I denna är det de vuxnas agenda och kulturella föreställningar om barn och barndom som avgör syftet med barns utveckling. Det är en åldershierarkisk socialisationsmodell där vuxna tillskrivs tolkningsföreträde. Bartholdsson (2008) tar upp dilemmat att maktutövningen i skolan sker i ett demokratiskt samhälle. Pedagogens maktposition vilar på idealet att elever vill ta ansvar för sitt lärande och sin skolgång. Det finns även en förväntan på pedagogen att hon eller han skall respektera elevers egenart. Pedagoger skall inte förtrycka elever även om de befinner sig i maktposition över dem.

2.2 Specialpedagogisk forskning

Specialpedagogisk forskning befinner sig idag i en förändringsprocess. Ahlberg (2007) skriver att specialpedagogiken idag har en viktig funktion när det kommer till att en naturlig variation av elever skall kunna mötas i skolan. Detta står i kontrast till den traditionella uppfattningen om funktionen som stöd till enskilda elever. Specialpedagogikens ideologiska sida och policy för den svenska skolan kommer ifrån FN:s konvention om barns rättigheter och Salamancadeklarationen 1994. Både som forskningsdisciplin och som kunskapsområde är specialpedagogiken en del av utbildningspolitiska intentioner. Differentialpedagogiken utvecklades under 1920-talet och Bintes intelligenstester började användas. Specialklasser bestående av elever med fastställda handikapp kom att inrättas i början på 1940-talet. Under 1960-talet utvecklades detta ytterligare till olika typer av specialklasser för olika typer av handikapp. I slutet av 1960-talet började en önskan om att integrera dessa elever i den vanliga undervisningen. Det visade sig att specialklasserna inte hade haft den önskade effekten på

elever som det var tänkt. Det var vid den tiden som skolans verksamhet kom i fokus istället för att enbart se till individens svårigheter. Många lärare fick under 1980-talet vidareutbildning för att bättre kunna arbeta i en skola för alla. I Lgr 80 betonades att skolan skall fungera så att elever inte får svårigheter med skolarbetet. Det är då det återkommer att stödåtgärder skall ges inom ramen för vanlig undervisning. I Lpo 94 framgår samma budskap när det kommer till skolans uppdrag och stödundervisning. Skolan är beroende av det ideologiska och det politiska klimatet i samhället, därför förändras skolans uppdrag när politiska idéer och värderingar förändras. Politiska idéer och värderingar har gått från exkludering till integrering. Integrering har successivt ersatts av inkludering. Skolan arbetar fortfarande i praktiken på ett segregterande sätt då särskilt stöd ofta ges utanför ordinarie undervisning. Det betyder att en inkluderade utbildningen inte har tillämpats på ett praktiskt sätt. Det finns en diskrepans mellan ideologi och praktik. Specialklasserna har ersatts med särskilda undervisningsgrupper.

Nilholm och Björk-Åkesson (2007) menar att även om den specialpedagogiska forskningen har kommit fram till att en funktionsnedsättning uppstår i samspel med omgivningen har denna kunskap har inte tillämpats på ett praktiskt sätt i skolan. Enligt Rosenqvist (2007) finns det inom specialpedagogik två huvudsakliga forskningsperspektiv, det kategoriska och det relationella. I det kategoriska perspektivet har elever sorterats utifrån ett normalitetstänk. För de elever som anses vara i behov av stöd sätts det in särskilda åtgärder. Det andra perspektivet är det relationella där man istället för att tala om elever med svårigheter talar om elever i svårigheter. Fokus ligger här på samspelet mellan individ och omgivning.

Pijl och Van den Bos (1998) förklarar uppdelningen med att den tidiga specialpedagogiska historien har färgats av ett psykomedicinskt paradigm där man använt sig av naturvetenskapliga metoder och förhållningssätt när det kommer till det objektivt verkliga. Fokus ligger på att definiera medicinska diagnoser som skall förklara varför individer får problem med sin skolgång. De menar att det positivistiska paradigmet är så dominant i den vetenskapliga världen att vi tar det för givet. Det har dock påbörjats en process av tankar bort ifrån detta. Specialpedagogiken har börjat studeras i ljuset av t.ex. radikal strukturalism, radikal humanism och interpretivism. Det nya sättet att se på speciella behov är genom sociala processer. Specialpedagogiska behov kan inte enbart ses i relation till enskilda personer. De menar att den sociala kontexten fungerar som en medaktör i situationer där specialpedagogiska behov uppstår. Det psykomedicinska paradigmet stöttar i själva verket inte de utsatta utan de som redan har det gott förspänt. De utsatta skall på olika sätt tas undan, inte synas eller märkas eller störa de "normala" eleverna (Pijl & Van den Bos 1998). Enligt Ahlberg (2007) är dagens specialpedagogiska forskning knuten till teoribildningar inom pedagogik, sociologi, psykologi och filosofi. Det tillkommer alltfler teoretiska utgångspunkter inom specialpedagogisk forskning. Det har blivit alltmer intressant med sociokulturella och socialkonstruktivistiska och fenomenologiska teorier. I skolan är det främst det individinriktade av dessa två perspektiv som fått gehör och fotfäste eftersom den rådande uppfattningen fortfarande är att svårigheter i skolan beror på individens avvikelser från normen.

Lewis (1998) har illustrerat behovet av ett nytt tänkande med att använda begreppen holism och reduktionism. Han menar att det holistiska synsättet ser till att helheten är större än summan av delarna. Enligt honom går det inte att förklara specialpedagogiska behov utifrån principen att reducera problem till den enskilde eleven. Behovet behöver alltid studeras holistiskt och det går aldrig att hitta den perfekta lösningen eftersom det holistiska synsättet aldrig riktigt går att avgränsa. Lewis förespråkar holistisk konstruktivism när det kommer till

specialpedagogisk forskning då detta skulle leda till en mer positiv dynamik när det kommer till skolutveckling.

Björk-Åkesson och Nilholm (2007) menar att i verkligheten har deltagarperspektivet inte fått lika stort gehör som förklaringsmodell för svårigheter i skolan. Avskiljning av elever till små grupper har ökat vilket visar att någon verklig inkludering inte har fått fäste i verkligheten. De pekar ut inkludering och integrationsfrågor samt ett mer individorienterat och exkluderande problemperspektiv som de huvudsakliga forskningsområdena. De hävdar att det behöver utvecklas en forskning som är mindre normativ till sin karaktär. Det måste finnas en praktisk relevans i specialpedagogisk forskning och att den behöver få tydliga kopplingar till de verkliga miljöerna. Enligt Ahlberg (2007) finns det en diskrepans mellan teori och praktik. Det är svårt för forskare att förmedla sin kunskap på ett förankrat sätt. Det som behövs är en forskning som bidrar till ett förändrat tänkande i praktiken.

Ahlberg (2007) menar även att nya perspektiv behöver utvecklas och etableras.

Den vetenskapliga basen för specialpedagogik behöver inte nödvändigtvis vara inomdisciplinär. Det är viktigt att förtydliga specialpedagogikens egen disciplin som befinner sig i ett nära utvecklande samarbete med andra discipliner. Det är de specialpedagogiska frågeställningarna som skapar den specialpedagogiska vetenskapliga grunden. En viktig väg för specialpedagogisk forskning är de praktisknära studierna i skolans vardag. För att kunna svara på vad inkludering är behövs det en avgränsning mellan specialpedagogik som ideologi, verksamhet och forskningsfält. Skolans uppdrag behöver granskas normlöst. Ett sätt att bidra till utvecklingen av specialpedagogisk forskning är att öka den kontextuella och situationella specialpedagogiska forskningen. Det är den praktisknära forskningen i kombination med en ideologikritisk forskning som kan leda den specialpedagogiska forskningen framåt samt att bidra till en mer befast tillämpning av ny specialpedagogisk kunskap. Nilholm (2007) hävdar att samhälleliga beslutsfattare är skyldiga att se till att inkluderande principer, demokrati, och rättvisa får fotfäste i skolans vardag. Tyvärr är trenden att små grupper med alltför låga kunskapskrav ökar. Nilholm föreslår en mer kraftfull inkluderingsforskning i form av aktionsforskning. Han förespråkar studier av samspel mellan identitetskategorier och att detta relateras till erfarenhet av utbildning och utbildningskarriär.

2.3 Specialpedagogens yrkesroll

Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) har undersökt och kartlagt specialpedagogers yrkesroll. Enligt dagens nya specialpedagogiska utbildning ingår det att aktivt kunna arbeta för barn, elever och vuxna i behov av särskilt stöd. Fokus i utbildningen ligger på förebyggande arbete där lärandemiljöer och undervisningsmiljöer får stöd att utvecklas med hjälp av specialpedagogens arbete. Specialpedagogen förväntas kunna leda skolutvecklingsfrågor. Specialpedagogen skall enligt examensförordningen ha ett mer relationellt fokus i sitt arbete än specialläraren som förväntas arbeta mer individorienterat. Det står inte formulerat någonstans att det är personal med specialpedagogisk utbildning som skall utföra det stöd som eleven i behov av stöd behöver. Specialpedagoger har en mer relationell förståelse av de svårigheter som elever befinner sig i än övrig skolpersonal har. De lägger mindre vikt vid medicinska diagnoser eller små undervisningsgrupper. De anser i högre grad än övrig skolpersonal att den problematik eleven befinner sig i tillhör miljön och inte eleven. Specialpedagogen vill arbeta för att utveckla hela situationen och inte enbart fokusera på kunskapsmålen. Undersökningen visar vidare att specialpedagoger motarbetas av övrig skolpersonal när det kommer till att arbeta självständigt utredande, rådgivande och

handledande som är förordat av den nya utbildningsplanen. I skollagen och läroplanen framgår det att det är den undervisande pedagogen som skall ansvara för och undervisa elever i skola och förskola. Det visar sig att det finns en svårighet i att hävda sin legitimitet i de specialpedagogiska arbetsuppgifter som idag förordas. Skolan och övrig skolpersonal förväntar sig att dagens specialpedagoger skall ha samma roll och arbetsuppgifter som de haft tidigare innan utbildningen förändrades. Under 2000-talet har arbetsuppgifter som handledning och rådgivning dock blivit vanligare arbetsuppgifter. Studien visar att den specialpedagogiska yrkesrollen befinner sig i en förändringsprocess. Från att tidigare ha inneburit arbetsuppgifter där specialpedagogen ägnat sig mer åt individuellt stöd och undervisning har utbildningen förändrats till att yrkesrollen idag innebär att arbeta med övergripande skolutveckling, handledning och rådgivning. Specialpedagogerna befinner sig idag inför utmaningen att befästa den nya yrkesrollen i praktiken (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015).

2. 4 Styrdokument

Enligt Skollagen (SFS2010:800) syftar skolväsendet till att barn skall inhämta och utveckla kunskaper och värden. En livslång lust att lära skall främjas. Demokratiska värderingar och respekt mot de mänskliga rättigheterna skall förankras. Det skall tas hänsyn till elevers olika behov. Barn skall få det stöd de behöver för att utvecklas så långt som det är möjligt. Strävan skall vara att uppväga för skillnader i olika elevers situation för att kunna ta till sig undervisningen. Syftet är även att skolan skall samarbeta med hemmen om att utveckla elevernas allsidiga personliga utveckling. Eleverna skall genom detta samarbete ges stöd i att utvecklas till ansvarskännande, kreativa, kompetenta medborgare. Skollagen (SFS2010:800) säger att i all verksamhet och utbildning som rör barn skall utgångspunkten vara barnets bästa. Barn definieras som varje människa under 18 år. Så långt det är möjligt skall barnets inställning klarläggas. Barn skall fritt få uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör henne eller honom. Barnets åsikter skall tillmätas betydelse i förhållande till barnets ålder och mognad. I Skollagen under Särskilt Stöd (SFS2010:800), formuleras att en elev i mesta möjliga mån skall ges särskilt stöd inom den ordinarie gruppen.

Enligt Skolverket. (2014) skall skolan skall se över organisationen kring eleven innan stödinsatser sätts in. Organisationen kring eleven kan vara pedagogiska metoder, hur den aktuella elevgruppen fungerar, hur elevens lärmiljö är organiserad och hur resurser är fördelade. Mer individinriktade stödinsatser skall sättas in vid behov. Extra anpassning är mindre ingripande och dessa kan pedagogen själv ansvara över. Särskilt stöd har en mer ingripande karaktär och kräver ofta att annan kompetens träder in. Det är pedagoger och övrig skolpersonal som bedömer elevens behov. Bedömningen utgår ifrån om eleven uppnår de förväntade kunskapskraven. Även social problematik som anses kunna hota kunskapsinhämtningen kan ligga till grund för extra anpassningar eller särskilt stöd. Om en pedagog informerar rektorn angående en elev som kan vara i behov av särskilt stöd är det rektorns ansvar att en utredning påbörjas. Om det finns behov av särskilt stöd skall ett åtgärdsprogram upprättas. Lärare och övrig skolpersonal skall vara uppmärksamma på tecken som visar på att en elev kan vara i behov av stöd eller extra anpassning. Då skall elevens behov identifieras skyndsamt. Tecken på att en elev är i behov av stöd är om hon eller han inte uppnår förväntade kunskapskrav. Detta kan uppmärksammas av lärare, annan skolpersonal eller vårdnadshavare. Skolan skall även vara uppmärksam på om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation som ligger till grund för beslut om stödinsats. Exempel på extra anpassning kan vara att ge tydligare instruktioner och att hjälpa till med

planering inför uppgifter, det kan vara särskilt material men även specialpedagogiska insatser och/eller kontakt med speciallärare. Stor vikt skall läggas vid hur skolpersonal samarbetar kring eleven så att insatserna gynnar eleven på bästa sätt. Samarbete mellan pedagoger och elevhälsan är viktiga för att skapa en så bra miljö kring eleverna som möjligt. Skolmiljön skall verka för att bidra till elevernas lärande och hälsa. Elevhälsoarbetet skall ha en förebyggande karaktär. Specialpedagogen skall arbeta förebyggande med att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön, rektorn är ansvarig över att den specialpedagogiska kompetensen tas tillvara på rätt sätt. Det är rektorn som är ansvarig över att det finns fungerande rutiner på skolan kring elever i behov av stöd. Det skall föras en kontinuerlig dialog mellan rektorn, pedagogerna och övrig skolpersonal. Skolan skall lyssna på och ta hänsyn till vårdnadshavarnas bild av situationen kring en elev. När skolan ser att det finns ett behov för särskilt stöd för en elev skall vårdnadshavarna informeras. I vissa fall kan det vara av betydelse att personalen samtalar enskilt med eleven om hur hon eller han upplever skolsituationen. För att stödinsatser skall lyckas är det av största vikt att eleven är delaktig i utformningen av dessa. Det kan också vara bra om eleven och vårdnadshavaren får möjlighet att ta ställning till åtgärder och insatser innan ett formellt beslut från skolans håll fattas. Om vårdnadshavarna eller en elev över 16 år misstycer om de stödinsatser som det har beslutats om kan dessa. Elevens upplevelser och tolkning av sin situation skall tas hänsyn till och fungera som utgångspunkt för bedömning av stöd och/eller åtgärder.

2. 5 Maktteorier

Enligt Börjesson (2011) menar Foucault att makt och vetande är sammanflätade. Det var under skolans uppbyggnad som den normala och den onormala eleven skapades. Uppfattningen om den moderna brottslingen skapades på samma sätt. Foucault (1987) menar att från att definitionen av brott har handlat om vilken nivå ett brott ligger på och om inom vilket område kom analysen så småningom att handla mer om brottslingens själ. Man frågade sig orsaken till att en individ hade utfört en felaktig handling. Detta i sin tur ledde till frågan vilken åtgärd som skulle vara lämpligast för att gynna personens utveckling i en positiv riktning. Foucault (2008) menar att det finns olika former av styrning. En av dem är konsten att styra sig själv. En annan är konsten att styra en familj eller hur en pedagog styr elever. Den som styr andra måste vara tålmodig och inte lätt bli arg. Hon eller han behöver en stor visdom. Det handlar om en visdom att kunna förstå och sätta sig in i de hon eller han styr över för att kunna vägleda personen i rätt riktning. Den som styr skall bry sig om den eller de som hon eller han styr över som om hon eller han "står i dess tjänst".

Enligt Foucault (2008) sågs de historiska bestraffningssystemen inte enbart som negativa. Bestraffningssystemen skulle främja brottslingen att förstå det rätta sättet att handla på. På samma sätt korrigeras normavvikande elever utifrån attityden att de betett sig felaktigt och skall korrigeras eller hjälpas genom olika åtgärder.

Bartholdsson (2008) menar att det finns en maktrelaterad socialisationsmodell som utgår ifrån en traditionell uppfattning om fostran och uppfostran. Modellen bygger på att vuxnas bild av barn och barndom avgör hur barnets utveckling ser ut. Det är en socialisationsprocess där någon ger sig rätt att enligt bestämda värden forma någon annan i en viss riktning. I den åldershierarkiska socialisationsmodellen är vuxna godkända socialisatörer. Det är de vuxna som har rätten att avgöra vad som ryms inom det "normala". Även pedagogen ingår i socialisationsprocessen. När elever ses som aktörer uppstår en ömsesidig positionering. Positiv maktutövning som normaliserande och disciplinerande fungerar vägledande och

gränssättande på ett konstruktivt sätt. Det är samtidigt ett stort ansvar att ha makten vägleda och styra andra.

Andreasson (2007) menar att Foucaults maktteorier handlade om att studera hur människor blir till subjekt. Foucault var intresserad av vem som har fått komma till tals och med vilken auktoritet i en viss tid. Makt är enligt Foucaults maktteori kopplat till vetande. För att förstå makt behöver man förstå vilket sammanhang makten uppstår i. Han var intresserad av hur relationen mellan makt och vetande påverkar människor inom t.ex. en institution. Någon objektiv sanning var omöjlig att komma fram till. Makten ligger i handlingar och i relationer mellan människor. Det är ingen specifik människa som besitter makt. Makten skapas och omskapas hela tiden genom människors handlingar och interaktioner. Institutioner fungerar operationellt där maktrelationer ständigt reproduceras genom människors handlingar. Han menar att makten fungerar genom att det finns möjlighet till att göra motstånd mot den samma. Det är genom interaktiva handlingar som subjektet skapas. Detta gäller både hur subjektet uppfattar sig själv och hur det uppfattas av andra som ingår i samma sammanhang.

Enligt Börjesson (2003) var det när skolan som institution skapades i samhället som uppfattningen om ”den normala” och den ”onormala eleven” blev till. Det fungerar på samma sätt som att brottslingen skapas genom de övervakningssystem med konsekvenser som finns för att definiera och hantera henne eller honom. Makten att bevara sanningen om något eller någon finns i de uttalanden och i den sociala praktik som sker i relation till fenomenet. Jørgensen och Phillips (2000) menar att makt enligt Foucault även innebär positiva möjligheter för den sociala utvecklingen. Den sociala omvärlden skapas genom makt. Det är makt som kategoriserar saker och fenomen och därmed även skapar möjligheter till relationer dem emellan. Makt är därför både produktiv och begränsande. En förutsättning för att makten skall få kraft är kunskap. Pedagogerna förväntas ha kunskap om eleverna, skolan och om undervisningsinnehållet som pedagogerna skall hjälpa eleverna att ta till sig. Pedagogernas och skolans makt över eleverna bygger på föreställningen att pedagogerna är mer kunniga än eleverna och därigenom har tilldelats en samhällslig maktposition över dem.

3. METOD

Här presenteras först syfte och frågeställningar. Därefter följer teoretisk ansats och metod, diskursanalys och genomförande. Under genomförandet kommer fokusgruppsintervjuer, urval, validitet, reliabilitet, generalisering och etiska överväganden. De metoder som jag valt att arbeta med är diskursanalys som ett teoretiskt analysverktyg samt fokusgruppsintervjuer som datainsamlingsmetod.

3.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att belysa pedagogers sätt att tala om normalitet i en gymnasieskola och på en högstadieskola. Studien syftar även till att åskådliggöra hur pedagoger talar om sin yrkesroll i förhållande till elever som befinner sig innanför eller utanför uppfattad norm.

Hur konstrueras elever genom pedagogers sätt att tala om dem?

Hur konstrueras yrkesrollen genom pedagogers sätt tala om den?

3.2 Diskursanalys som teoretisk analysmetod

Som teoretiskt analysverktyg för min studie har jag valt diskursanalys för att visa på hur föreställningar och uppfattningar om hur elever och pedagogrollen konstrueras i pedagogers tal. Genom diskursanalysen belyser jag hur föreställningar om förhållanden mellan elev och pedagog ser ut i dagens skola. Diskursanalysen lämpar sig för att analysera människors uttalanden kring föreställningar om verkligheten. Jörgensen och Phillips (2014) menar att ”diskurs” innebär en förställning om att språket organiseras i mönster. Det är sedan efter dessa mönster som människors utsagor organiseras när de agerar socialt i på olika områden. Det område som jag analyserar är diskurser inom skolans domän. Genom en diskursanalys vill jag visa på den sociala praktik som talet hos pedagogerna utgör och hur detta formar deras uppfattningar om eleverna och om sin egen roll. Diskursanalysen i studien är även kopplad till maktförhållanden i skolan. Bergström och Boréus (2012) hävdar att externa strukturer skapar och skapas genom diskurser.

Enligt Börjesson (2003) är påståendet och fenomenet sammanlänkade när någon beskriver en situation som leder till en social konstruktion. Hur pedagoger talar om elever bidrar till att skapa vilka eleverna är. Enligt Börjesson (2003) menar Foucault att ritualer och socialiserande institutioner har skapat samhällsliga utestängningsprocedurer. På vad vilar legitimiteten att få lov att vara den som talar? Det handlar om sanningsregimer som kan bytas ut. Nya sanningsregimer ger nya sätt att tala om människor. Utifrån vilket epistememötespunkter mellan politik, vetenskap och praktiska samhällsorganisationer och allmänna diskursiva förståelseformer talar man? Det kan handla om stora områden som vad en individ, ett barn eller en medborgare är. Diskurser fastslår vilka kategorier som är logiska och stämmer överens med verkligheten.

Burr (2003) menar att traditionell psykologi tillskriver ett barn med inlärningssvårigheter en patologi inom barnet medan socialkonstruktionismen skulle säga att inlärningssvårigheterna är något som skapas i interaktion mellan elev, pedagog och andra. Kunskap är något som skapas tillsammans i situationen (Burr, 2003). Detta blir tydligt när en och samma elev kan ”fungera bra” med en pedagog men inte hos en annan. Burr (2003) visar på att språket ger oss möjlighet att kategorisera våra erfarenheter av verkligheten och ge den mening. Även vi själva blir till genom utsagorna om andra. Våra upplevelser av oss själva och av andra skapas genom språket. Enligt diskurspsykologer handlar en diskurs om ett visst pågående språkbruk.

Enligt Jörgensen och Phillips (2000) hanterar diskurspsykologin människors aktiva språkbruk. Det är i diskursen representationer och den fysiska verkligheten får betydelse (Jörgensen och Phillips, 2000). Andreasson (2007) refererar till Foucault och menar att diskursen är olika sätt att tala och handla som bestämmer hur människor skall tänka och agera i verkligheten. Diskursen bestämmer hur vi förstår oss själva. I diskursen framträder vad som är rätt och fel och vem som gör rätt och fel. Det handlar om föreställningar och förväntningar på skolan som arbetsplats och vad som förväntas av elever och av pedagoger i sin yrkesroll. Dominerande diskurser är de som finns på olika platser samtidigt. Det finns även som övergripande diskurser och mer lokala diskurser, dessa är då på olika nivåer samtidigt. Diskursen kopplar konventioner för hur människor skriver och talar till hur de verkar i samhället. Enligt Jörgensen och Phillips (2000) är det ekvivalenskedjor som skapar identiteten. Det är sammanlänkningar av tecken som skapar hur man är och inte är. Det innebär att identiteten organiseras relationellt. Man är något i relation till det man inte är. Börjesson (2003) menar att det finns föreställningar om förhållanden i samhället som har hegemonisk styrka, de

ifrågasätts inte. Det innebär att orättfärdiga relationer som människor lever under döljs. Jörgensen och Phillips (2000) menar att språket skapar representationer av verkligheten som inte stämmer överens med hur den egentligen ser ut. Representationerna är delaktiga i att skapa verkligheten. Den fysiska världen blir verklig och får betydelse genom diskurser. Hur pedagoger pratar bidrar till att bevara och reproducera verkligheten i en viss diskurs. Burr (2003) hänvisar till hur narrativpsykologin visar på att människor är selektiva när de berättar något. En berättelse utformas i relation till sammanhanget som den berättas i och i relation till temat eller genren. Hon menar att de diskurser som existerar i vår kultur idag avgör vilka berättelser som får berättas om våra erfarenheter. Jörgensen och Phillips (2000) hävdar att språket skapar den sociala världen på samma sätt som det skapar identiteter och sociala relationer. Samspelet mellan språket och verkligheten leder till successiva förändringar inom diskursen. Det är sociala konventioner som ger världen betydelse. På så sätt associeras bestämda ting med bestämda uttalanden och beskrivningar. Jörgensen och Phillips (2000) menar att enligt Foucault behövs det en kartläggning av kunskapsregimers struktur. Det innebär att kartlägga reglerna för vad som kan sägas och vad som inte är acceptabelt att säga samt vad som accepteras som sant eller falsk. Andreasson (2007) hänvisar till Foucaults diskurst teori när det handlar om vad som är möjligt att sägas eller tänkas i en viss tidsperiod och kultur. Vem har rätt att tala? Han var intresserad av hur människor begränsar sitt språk till att tala på ett visst sätt i ett specifikt sammanhang. Det är diskursen som bestämmer hur vi skall uppfatta oss själva och hur vi uppfattar vad som är rätt och fel vem som är normal och onormal och hur olika människor bör vara. Diskursiv formation innebär att flera diskurser existerar inom ett område på samma gång. Inte sällan är dessa diskurser även motstridiga.

Enligt Jörgensen och Phillips (2014) bygger Laclau och Mouffe sin diskursanalytiska teori på att sammanföra marxismen och strukturalismen/poststrukturalismen. Syftet med diskursanalysen är att kartlägga processerna där tecknens betydelse fastställs. När fixerade betydelser blir konventionaliserade uppfattar vi dem som naturliga. Diskursen utgörs av ett antal är fixerade betydelser som kallas moment inom ett område. "Momenten" har olika differentialpositioner till varandra. De utgör ett "nät av betydelse" emellan sig. Momentens betydelse bestäms av deras relationer till varandra. Diskursen blir till genom att betydelse växer fram kring några "nodalpunkter" i "nätet". En nodalpunkt är ett moment som tillskrivits större betydelse än övriga. I diskursen om eleven är t.ex. eleven en nodalpunkt. Andra moment ordnas kring denna nodalpunkt och får sin betydelse i relation till denna. Inom diskursen har momenten en fast punkt i relation till varandra. Diskursen motarbetar att momenten byter position för att åstadkomma entydighet. Alla teckens alternativa meningar och positioner tillhör det "diskursiva fältet". Här kan samma tecken ha andra betydelser i andra diskurser, de ignoreras dock i den aktuella diskursen. En diskurs blir alltid till i kontrast till det den inte är. De "sanningar" och alternativa förståelser av moment i en diskurs utmanar diskursen. Dessa sanningar tillhör vad som kallas det diskursiva fältet. Diskursen riskerar alltid att undergrävas av betydelser i det diskursiva fältet. Diskursen kan rubbas av vad som kallas "element". De är tecken som fortfarande har en flytande betydelse. Den rådande diskursen kämpar för att göra elementen till moment genom att minska deras mångtydighet och göra dem entydiga. Diskursen är en "tillslutning", ett stopp i tecknens betydelseförändring. Denna tillslutning är dock aldrig definitiv, det går aldrig helt att stoppa övergången mellan element och moment. Samtidigt som nodalpunkter är centrala i en diskurs är de i högre grad tillgängliga för en alternativ betydelse och kan samtidigt vara "flytande signifikanter". Det innebär att när föreställningen om eleven i "diskursen om eleven" förändras har hela diskursen förändrats. Varje diskurs vill ge sin betydelse åt dessa nodalpunkter eller flytande signifikanter. Samtidigt som de bildar "kristalliseringspunkter" inom en diskurs utgör de kampen mellan diskurser. En diskursiv kamp är olika diskurser som

representerar olika sätt att se på och uppfatta ett visst sammanhang. De kämpar hela tiden för att uppnå hegemoni. Hegemoni innebär en ”diskursiv stormakt”, en övergripande diskurs som organiserar människors sätt att uppfatta verkligheten.

3.3 Genomförande

För genomförandet av studien används fokusgruppsintervjuer. Enligt Wibeck (2010) lämpar sig denna intervjuemetod för att studera själva interaktionen mellan människor. Metoden är ett sätt att förstå hur kunskap och idéer utvecklas mellan människor. Fokusgruppsintervjuer med pedagoger genomfördes på två skolor. Tre fokusgruppsintervjuer genomfördes på en gymnasieskola och tre fokusgruppsintervjuer genomfördes på en högstadieskola. Var och en intervju varade i en timme. Intervjuerna med gymnasieskolans tre pedagoger tog plats i ett konferensrum i skolans lokaler. Intervjuerna med de fem högstadiepedagogerna tog plats i ett mötesrum i skolans lokaler. Vid ett tillfälle var en av de kvinnliga gymnasiepedagogerna frånvarande. Även en av de kvinnliga högstadiepedagogerna var frånvarande vid ett tillfälle.

3.3.1 Fokusgruppsintervjuer

Enligt Wibeck (2010) är fokusgruppsintervju en intervjuemetod där ett antal människor under en avgränsad tid diskuterar ett antal frågor kring ett ämne. Det är samtalsledaren eller intervjuaren eller som ställer initierande frågor till diskussionen och som även ger nya aspekter av ämnet under tiden. Fokusgruppsintervjuer är givande när det kommer till att undersöka föreställningar och attityder.

3.3.2 Urval

Genom en rektor som jag har kännedom om fick jag kontakt med mina informanter på en gymnasieskola. Två av pedagogerna var kvinnor och en pedagog var man. Jag erbjöd även fokusgruppsamtal till ett arbetslag på en högstadieskola som jag känner till. Arbetslaget bestod av fem pedagoger varav fyra kvinnor och en man. Det blev en möjlighet för arbetslaget på högstadieskolan att kunna prata om viktiga frågor på ett riktat sätt och samtidigt var de införstådda med att jag skulle använda intervjurens resultat för min studie. Pedagogerna på högstadieskolan arbetade med elever i årskurserna f-3. Urvalsmetoden kallas enligt Stukat (2011) för ett frivilligt urval. Urvalet resulterade även i att bli ett bekvämlighetsurval.

3.3.3 Validitet, reliabilitet, och generalisering

Enligt Wibeck (2010) kan trovärdigheten i fokusgruppsintervjuer undergrävas om de intervjuade inte är ärliga i sina svar. Det kan bero på gruppsyck eller upplevelser av att de vill visa upp en åsikt som inte stämmer med vad de tycker. Det kan vara så att deltagarna bara vågar uttala sig om det som de upplever som socialt accepterat. För att undvika denna risk i studien samtalade jag med pedagogerna om vikten av att vara ärlig i sina uttalanden. Ett annat hot mot validiteten enligt Wibeck (2010) skulle kunna vara att sessionerna äger rum där pedagogerna inte känner sig hemma. Detta hinder försökte jag undanröja genom att förlägga intervjutillfällena till pedagogernas arbetsplats.

Wibeck (2010) talar även om ekologisk validitet som är validitet i levande livet. Hon menar att fokusgruppsintervjuer har hög ekologisk validitet eftersom informanternas utsagor och åsikter stöts och blöts mot varandra istället för att någon enskilt svarar på frågor.

Enligt Wibeck (2010) innebär reliabilitet att forskningsresultat inte skall påverkas beroende på vem det är som forskar. Om samma forskare gör undersökningen vid olika tidpunkter skall denne komma fram till samma resultat. För att uppnå en hög grad av reliabilitet är det önskvärt att olika forskare jämför sina resultat och analyser. Karaktären och omfattningen på min studie har inte möjliggjort att någon annan har analyserat mitt material. Jag har förlitat mig på min egen analys av de inspelade intervjuerna. För att öka reliabiliteten i min studie har jag analyserat intervjumaterialet vid flera tillfällen och jämfört mina egna resultat.

Wibeck (2010) menar att syftet med fokusgruppsintervjuer är att få en större insikt i människors förståelse av ett område. Genom fokusgruppsintervjuer vill forskaren få fram människors underliggande värderingar kring en fråga. Det som går att dra generella slutsatser kring när det kommer till fokusgruppsamtal är gemensamma kommunikativa mönster. En fokusgruppsstudie utförs inte för att bidra till statistiskt underbyggda slutsatser om större populationer. Stukát (2011) menar att relaterbarhet är en svagare form av generaliserbarhet och lämpar sig bättre för en studie med en liten undersökningsgrupp. Generaliserbarheten i arbetet är låg medan det finns en relaterbarhet till andra skolsituationer.

3.4 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra forskningsetiska principer formulerade som huvudkrav. De är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Enligt informationskravet har jag informerat deltagarna i fokusgruppsintervjuerna om villkoren för intervjuerna och vilken uppgift som de har. Jag har både skriftligen och muntligen informerat om att all information är avkodad och att de inspelade intervjuerna raderas efter att arbetet är klart.

Enligt samtyckeskravet informerades skolorna om syftet med studien genom ett missivbrev. Jag träffade skolornas rektorer och pratade om vad fokusgruppsintervjuer innebar. I början av första intervjutillfället gick jag igenom missivbrevet och försäkrade mig om att de samtyckte till villkoren kring intervjuerna. Intervjuerna spelades in för att utsagorna skulle kunna analyseras på ett så tillförlitligt sätt som möjligt. Jag har upplyst dem om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst under intervjuerna kan avbryta sin medverkan utan att detta innebär några följder.

Enligt konfidentialitetskravet informerades pedagogerna om att inga uppgifter i studien formuleras på ett sådant sätt att det skulle gå att identifiera pedagogerna eller skolorna som de arbetar på.

Enligt nyttjandekravet har jag informerat om att inget som sägs vid intervjutillfällena förs vidare utanför studien.

4. RESULTAT

I den här delen presenteras intervjuresultat, diskussion och framtida forskning.

4.1 Gymnasieskola

4.1.1 Diskursen om den kompetenta eleven

När pedagogerna beskriver elever i behov av särskilt stöd är det utåtagerande elever med koncentrationssvårigheter, undvikande elever som lämnar klassrummet och som inte närvarar på lektionerna som de uttalar sig om. Pedagogerna uttrycker oro över elevernas bristande närvaro.

Vad min kollega säger skulle kunna stämma på många elever. Jag är bekymrad över elevernas bristande motivation. Den elev som jag tänker på skall jag be om hjälp med. Jag tror inte att det finns någon diagnos.

Det jobbigaste är de omotiverade och stökiga eleverna. Som lärare vill man ju kunna motivera eleverna.

Jag önskar att eleven även sätter ett värde i sig själv genom att lära sig.

Många ser ingen nytta med att lära sig.

Det ligger ett stort ansvar på skolan att motivera. Hade vi haft fler resurser och färre elever hade vi kunnat göra mer.

Pedagogerna och skolans specialpedagog har enligt pedagogerna upptäckt samma elever som är i behov av extra stöd på olika sätt. De är elever som ”sticker ut” utöver det vanliga. Pedagogernas uttalanden visar att de definierar eleverna på olika sätt.

Eleven kan inte koncentrera sig och springer ut och in mycket. Det hade hjälpt lite om jag kunde sitta med bara den eleven. Jag vet inte om den har någon diagnos. Det var specialpedagogen som satte ord på att eleven behövde hjälp.

Pedagogerna säger att det är den stora tidsbristen som gör att de inte hinner samarbeta med Elevhälsövårdsteamet (EHT). Samtidigt säger samma pedagoger att det känns lättare med ”svåra elever” när elevhälsövårdsteamet är inkopplat då det finns någon att bolla problemet med. Tidsbristen framträder som central för pedagogerna. Även avsaknad av resurser är viktigt för pedagogerna.

Nej det blir svårt, det är lite olika. Bara att EHT är inkopplade och att det finns någon att bolla med hjälper. Han är en av många. Han stör inte när han är där, utan det är när han går iväg som det blir problem eftersom andra hakar på.

Det finns ett bra EHT-team som vi har stöd av men vi har fortfarande inte tid att kunna samarbeta med dem”.

En pedagog uttrycker frustration över att behöva tillrättavisa och säga till en flicka som är över 18 år gammal. Pedagogen fortsätter med att säga att han anser att det är tråkigt när ”alla” eleverna har en låg kunskapsnivå och att det inte finns någon elev som kan fungera som gott exempel för de andra. Dessa uttalanden visar på en önskan om mogna ansvarstagande elever. Det finns en idealbild av att ”så stora elever” inte skall behöva tillrättavisas. Eleverna

förväntas ha med sig en viss kunskapsnivå från tidigare. Idealbilden är motiverade kunskapsförstående elever. Pedagogerna uttrycker frustration över att eleverna inte är mer mogna och ansvarstagande än de är.

Det är en tjej som inte får tillräckligt gjort. Hon tillsammans med några av sina kompisar är ingen bra kombination. Det känns lite tråkigt att behöva sära på så stora personer, de är ju ändå över 18 år gamla.

Många elever klarar inte av kunskapsnivån i den här skolan. Det hade varit roligt om det fanns något positivt exempel att kunna hänvisa till.

I pedagogernas uttalanden framkommer att vissa elever är mer öppna för att skapa relationer än andra. Deras utsagor visar på att dessa elever upplevs lättare hjälpa.

Vissa är mer relationsbenägna. De som inte är det blir det svårare att hjälpa.

De är alla överens om att det borde finnas fler vuxna i skolan som kunde prata med eleverna utanför klassrummet. De anser att det tar tid ifrån andra arbetsuppgifter att skapa relationer med eleverna utanför lektionstid. Relationen är central relationsskapandet mellan pedagog och elev uttalas som viktigt för en fungerande undervisning och för att få eleverna motiverade.

Om det hade funnits någon utanför klassrummet som fångade upp eleverna hade det hjälpt. Då fick de bli sedda.

Pedagogerna tar upp att många elever har en dysfunktionell hemsituation där de bl.a. måste stanna hemma för att tvätta, ställa upp som tolk, träffa släktingar. Pedagogerna säger att skolan bör kunna kompensera för detta.

Elever måste stanna hemma för att tvätta, tolka, träffa släkt osv. Skolan går man till om man har tid.

Pedagogerna utsagor handlar om oro för eleverna. De uttrycker oro kring elevernas bristande kunskaper, bristande motivation, frånvaro och hemförhållanden.

Diskursen som framträder på gymnasiet är diskursen om den kompetenta eleven. Den kompetenta eleven är engagerad, intresserad, deltar aktivt i undervisningen och bidrar med spännande frågor. Hon eller han vet hur "man skall bete sig" som elev. På gymnasiet är hon eller han självständig, tar ansvar över sitt skolarbete, sköter sociala relationer på ett moget sätt och behöver inte tillrättavisas. I diskursen om den kompetenta eleven framträder pedagogernas praktik i definiera elever. Elever definieras utifrån om de har en diagnos, om de är stökiga, tysta blyga eller frånvarande. Definitionerna av de olika eleverna är beroende av varandra för att framträda på ett tydligt sätt. I diskursen framträder även föreställningen om tid. I föreställningen om tid ingår förväntningar på resurser, stöd och färre elever. Föreställningen bygger på en upplevd sanning om att fanns det mer tid, fler resurser, och stöd att tillgå skulle fler elever vara kompetenta. I diskursen finns en föreställning om att problematiska elever och problematiska situationer kring elever i skolan skall upphöra med mer tid. Till diskursen om den kompetenta eleven hör även att känna oro. Pedagogerna uttrycker oro över att eleverna inte närvarar, oro över att eleverna hjälper till hemma, oro över deras bristande motivation och oro för att de inte skall nå kunskapsmålen.

Föreställningen om relationen tillhör även denna diskurs. Det är en föreställning om den goda harmoniska relationen. Det är en relation som pedagogen skapar tillsammans med eleven. I denna föreställning finns det elever som är mer relationsbenägna än andra och därför lättare att undervisa. De relationsbenägna eleverna är ett exempel på hur elever definieras inom diskursen.

4.1.2. Diskursen om den undervisande pedagogen

Pedagogerna uttrycker att eleverna på deras skola är extra svåra jämfört med andra skolor och att det därför är omöjligt att leva upp till förväntade ramar och riktlinjer.

Ramarna och riktlinjerna är hopplösa att leva upp till. Vår skola är ännu svårare än många andra skolor. Vi har ett viktigt jobb men vi hade behövt fler resurser. Planeringen är svår när eleverna spretar så mycket.

Jag tror att det har att göra med mängden av elever.

De säger att det hade behövts fler resurser för att kunna utföra arbetet. Pedagogerna uttalar att om de hade haft fler vuxna att tillgå hade de kunnat hjälpa "de välfungerande" eleverna att komma längre i sin utveckling. De "välfungerande eleverna" är de elever som kan anpassa sig till vad som förväntas av pedagogen i undervisningssituationen. Pedagogernas uttalanden visar på en uppfattning om att de upplever sig överbelastade.

Jag hinner inte ge till de mer fungerande som hade kunnat komma längre med mer stöd.

Det hade varit bra att kunna prata om verksamhetens förutsättningar oftare. Vi har ju många elever som misslyckas med sina gymnasiebetyg, det är ju ett misslyckande för verksamheten.

De uttrycker också att de som pedagoger är betydelsefulla för eleverna och att skolan som plats är betydelsefull för eleverna.

Jag tror att vi är viktiga som plats för eleverna.

De är i skolan även om de skolkar.

Eleverna kommer hit och är här trots att de inte går på några lektioner.

Pedagogerna uttrycker att det är svårt att veta hur mycket tid de skall lägga på relationen med eleverna utanför lektionstid. De uttrycker att det är svårt att veta var ansvaret som pedagog slutar när det kommer till viss problematik.

Man kan spara in på att inte prata med eleverna i korridoren. Det skulle gå att stänga in sig för att få jobb gjort.

Pedagogerna säger att det är svårt när eleverna förväntar sig hjälp när som helst. En pedagog ser en genuskillnad i denna arbetsuppgift. I pedagogrollen finns en föreställning om att skapa relationer med eleverna. Kring denna föreställning råder osäkerhet om var ansvaret tar vid och om var det tar slut.

Det blir ju en bättre relation om man pratar med eleverna i korridoren. Det finns en genusaspekt när det kommer till de som blir utbrända, alla är kvinnor. Det finns ett mönster. De manliga kollegorna är bättre på att sätta gränser. Män tillgodoser sitt ego lite mer.

Den manlige kollegan svarar att han inte har reflekterat över detta.

Detta har jag inte tänkt på så mycket. Om några pedagoger tar ansvar över de sociala relationerna och andra pedagoger inte gör det är det orättvist. Det är svårt att ställa upp på eleverna just när de vill ha hjälp i korridoren.

Pedagogerna uttrycker att det är viktigt att lägga tid på planeringsarbetet inför lektionerna. De säger att eleverna blir lättare att hantera under lektionstid då. Det är lättare att få dem engagerade. Utsagorna visar på en föreställning om den planerande förberedde pedagogen.

Jag tar inte med mig datorn hem men jag jobbar i huvudet iallafall. Jag har svårt att släppa.

Det är inför mig själv som jag vill upprätthålla min yrkes stolthet. Det blir jobbigare dagar med eleverna om jag inte är förberedd.

En pedagog tycker att det är svårt att sätta gränser och att samtidigt ha bra relationer med eleverna. Hon uttrycker missnöje i sin uppfattning av att manliga kollegor är bättre på att sätta gränser.

Det svåra är att sätta tydliga gränser och vara en ledare och samtidigt ha bra relationer.

Pedagogerna reflekterar över att de borde prata oftare om hur tillgängligheten till pedagogen borde se ut. Pedagogernas uttalanden visar på en oklarhet i pedagogrollen.

Eleverna förväntar sig alltid att kunna få hjälp. Vissa pedagoger chattar med eller svarar elever på Facebook på nätter och helger?

Det är inte fel att få eleverna att förstå att man också är en människa. Det är svårt att få eleverna att förstå att pedagogen inte alltid har tid. Det är intressant att fundera över hur mycket man är tillgänglig som person.

I en traditionell skola från förr skulle det inte gå att fråga pedagoger om skoluppgifter mellan lektionerna”.

Pedagogerna tycker att det är viktigt att kunna visa för eleverna att de också har behov men de uttrycker samtidigt att det är svårt att nå eleverna i detta. En pedagog är arg över arbetets förutsättningar. Detta visar på en oklarhet i yrkesrollen när det kommer till tydlighet och gränssättning.

Jag är arg på våra villkor. Vi förväntas arbeta utifrån ett kall.

Vi hade behövt mer tid, fler pedagoger, många säger att det inte är tid och resurser som krävs i friskolevärlden. Jag tror att rektorn känner och säger olika saker. Jag tror att hon ser att behoven är större än vad vi kan hantera.

Pedagogernas utsagor visar på att lärarrollen är otydlig, att det är svårt att avgöra var och hur man skall dra gränser för elever.

Jag tycker att lärarrollen är utsuddad, det är få gränssdragningar för vår profession. Det är inte den disciplinära pekpinneundervisningen som jag är ute efter men jag är ändå ganska traditionell.

När pedagogerna inte lyckas hantera en situation med en elev på egen hand skulle det vara bra om någon annan vuxen “fångade upp henne eller honom” utanför klassrummet. Den som mötte eleven skulle kunna vara någon ung som hon eller han kunde identifiera sig med eller

någon lärare som styrde upp en tyst studieyta. Det finns en föreställning om resursen som avlastar pedagogen i sin överbelastade yrkesroll.

Det kan vara vem som helst som tar emot utanför klassrummet och har en dialog med eleverna.

Jo, det hade nog varit bra även med en fritidsledare. Samtidigt skulle det vara bra med en tyst studieyta där det fanns en vuxen som kunde styra upp.

I detta uttalande kan man utläsa en önskan om att alla elever skall bli sedda. Det finns en idealbild av en skola där det alltid finns flera vuxna utanför klassrummen för att fånga upp de elever som lämnar klassrummet.

I diskursen om den undervisande pedagogen framträder på gymnasiet föreställningen om planering. Pedagogen är någon som planerar för att undervisa. Planeringsarbetet är även kopplat till den kompetenta eleven som kan ta till sig den planerade undervisningen. Föreställningen om "det svåra elevunderlaget" hör ihop med föreställningen om den överbelastade pedagogen. Det är hon eller han som har en orimlig arbetssituation. Föreställningen är att hon eller han är överbelastad av arbetsuppgifter som hör till ett svårt elevunderlag. Föreställningen om tid, resurser och extra stöd finns med i diskursen om den undervisande pedagogen. Den ideala situationen innebär att pedagogerna har mer tid till att i lugn och ro kunna utföra sin planering sin undervisning och sin dokumentering. Det är en föreställning som bygger på att tid skulle lösa problematiska situationer i yrkesrollen. Den önskvärda situationen innebär elever som ber om den hjälp de behöver under lektionstid och inte utanför klassrummet. Det är en diskurs där ramar och riktlinjer upplevs omöjliga att leva upp till. Föreställningen är att både eleverna och pedagogerna drabbas av tidsbrist. Den föreställda sanningen om resursen innebär att andra än den undervisande pedagogen möter eleverna och pratar med dem eller undervisar dem utanför klassrummet. Resursen avlastar och löser den pedagogiskt problematiska situationen. Resursen kan vara olika personer, det kan vara en elevassistent, det kan vara en annan pedagog eller någon som tillhör EHT. Föreställningen om resursen är kopplad till föreställningen om tid genom att resursen skapar och lösgör tid. Den undervisande pedagogen skulle avlastas med mer tid och fler resurser. Det skulle gynna den undervisande pedagogen att kunna utföra ett fullgott arbete. Till diskursen hör även föreställningen om att vara betydelsefull. Föreställningen bygger på att pedagogen socialt viktig för eleven. Till denna föreställning om verkligheten hör den betydelsefulla skolan som plats. Pedagogerna uppfattar skolan som en betydelsefull plats för eleverna även om de inte är på lektionerna. Föreställningen om relationen hör samman med föreställningen om den överbelastade pedagogen. I diskursen om den undervisande pedagogen är de relationsbenägna eleverna en tillgång. De relationsbenägna eleverna blir lättare kompetenta elever än övriga. I talet om pedagogrollen framträder en diskursiv kris när det handlar om pedagogens sociala ansvar. Pedagogernas utsagor visar på att det finns en otydlighet kring avgränsning av sociala arbetsuppgifter i yrkesrollen. Pedagogerna uttalar en otrygghet kring var deras sociala ansvar slutar och börjar.

4.2 Högstadieskola

4.2.1 Diskursen om den kompetenta eleven

I pedagogernas tal om elever i behov av stöd presenterades utåtagerande elever, tysta elever, elever som lämnade klassrummet och elever som inte uppnådde kunskapsmålen. Här framträder en föreställning om eleven som behöver definieras

Eleven är oförutsägbar dag ifrån dag. Gruppen spinner inte vidare men jag känner att det kräver extra engagemang att förhålla sig till beteendet.

Bemötandet av eleverna kan se olika ut. En pedagog säger att hon lägger mycket energi på att vara förstående och kärleksfull och ha tålmod med eleven. En annan pedagog säger att hon försöker vara tydlig. Hon säger att hon försöker få eleven att förstå att hon eller han stör andra elever som också behöver hjälp. En pedagog uttrycker att det är svårt att veta vilket agerande som är rätt i mötet med en utåtagerande elev. Det finns olika uppfattningar om bemötandet av eleven och hur detta bör se ut. Det framkommer även en osäkerhet i vilket bemötande som är det rätta.

Hur skall jag agera gentemot eleven, vilken är den rätta konsekvensen? Det är en trygghet att EHT är inblandade.

Om eleven dessutom har svårt med inläringen beskriver pedagogerna det som extra bekymmersamt.

Kunskapsnivån kan hotas till slut pga det sociala. Kunskapsinhämtningen är inte direkt hotad nu men även denna kan påverkas om elevens beteende fortgår.

Eleven är utåtagerande, tar över och utsätter de andra.

En pedagog uttrycker att hon strävar efter att uppnå balans i gruppen. Hon säger att hela gruppen skall lära känna varandra och visa respekt mot varandra.

Det bör finnas en balans där alla får plats.

Pedagogen säger att hon bekymrar sig över de övriga eleverna och hur de känner. Hon uttrycker trygghet i att kunna hantera situationen på egen hand med uppmuntran ifrån kollegor. Hon uttrycker att den ideala situationen är att alla är lugna och tysta och aktiva på rätt sätt. Föreställningen om harmoni och balans i gruppen framkommer i pedagogernas uttalanden.

De skall räcka upp handen och delta aktivt lagom mycket allihop. De skall inte prata för lite och inte för mycket.

Framför allt är det kunskapsinhämtningen som inte ligger i fas. Han utvecklas inte tillräckligt snabbt utifrån målen.

Pedagogen jämför i sitt tal arbetet med en utåtagerande elev med övriga gruppen och uttrycker att det finns för många i gruppen som har problem. Det framträder en föreställning om mängd och antal elever som är i behov av särskilt stöd. Uttalandena visar på att det inte får vara "för många" elever som är i behov av särskilt stöd.

Arbetet med övriga elever i gruppen känns mer hanterligt trots att det finns andra elever som också behöver extra hjälp. "Dock är det kanske lite för många barn med svårigheter i den här gruppen.

Pedagogen anser sig kunna få eleven att fungera socialt accepterat men inte kunskapsmässigt. När det gäller övriga elever som "sticker" ut säger hon att det finns det "en tydligare plan" där EHT är inblandat. Här blir föreställningen om resursen tydlig.

Dessa elever skall få hjälp genom en annan gruppammansättning.

Vissa pedagoger uttrycker ilska över att en utåtagerande elev tar plats medan en annan pedagog uttrycker att hon eller han ”tycker synd om eleven ifråga”. När det kommer till eleven som tar plats framträder olika uppfattningar om hur hon eller han bör bemötas.

Han behöver mycket kärlek och förståelse och många kramar.

Varför skall han få så mycket uppmärksamhet? Det finns andra som behöver lika mycket. Jag kramar inte mina elever.

Förutom utåtagerande elever uttryckte även högstadiopedagogerna bekymmer över de tysta inåtvända eller blyga elever ”om än inte på samma sätt”. En av pedagogerna berättar om en elev som ”inte gör väsen av sig” men som lämnar klassrummet. Han sade att detta ofta gör att även andra elever lämnar klassrummet. Pedagogerna uttrycker att det stressar honom att eleverna missar undervisningen.

Det gör mig ofokuserad och det märker övriga elever.

Eleverna bör vara i klassrummet annars missar de kunskapsinhämtningen.

Pedagogerna reflekterade sinsemellan över att de utåtagerande eleverna som de berättat om alla har varit pojkar.

Pedagogerna pratar även om den ”stora gruppen”. De var överens om att grupper hade olika dynamik beroende på elevsammansättning men även beroende av hur länge eleverna känt varandra och pedagogerna.

När en faktor ändrades i gruppen påverkade det gruppdynamiken direkt.

De hade skilda uppfattningar kring om det var bra eller dåligt med pedagogbyten för eleverna eller att de skulle ingå i flera olika grupper i olika skolämnena under dagen. Uppfattningen om det är bra eller dåligt med pedagogbyten skiljer sig åt mellan pedagogerna. Det framkommer konfliktiva åsikter.

De här eleverna behöver känna trygghet i att samma pedagog finns med under hela dagen.

Jag tror att det är bra de lär sig byta pedagog i olika ämnen under dagen.

På högstadiet framträder diskursen om den kompetenta eleven. Del i diskursen på högstadiet är att definiera elever som t.ex. är utåtagerande, lugna, frånvarande eller att de har svårt att uppnå målen. De olika definitionerna står i kontrast till den kompetenta eleven. I diskursen finns föreställningen om elevbemötande. Pedagogernas utsagor visar på olika uppfattningar om det korrekta bemötandet. En bemöter med värme, en med tydlighet och en vet inte hur hon skall bemöta eleven. Här kan man se åsiktsskillnader inom diskursen. I uppfattningen om bemötande finns det hos vissa pedagoger en osäkerhet i hur agerandet bör se ut. På högstadiet framträder i diskursen om den kompetenta eleven en föreställning om ”den harmoniska gruppen”. Förväntningen på gruppen är kompetenta elever som beter sig socialt balanserat och harmoniskt. Gruppen förväntas kunna läsa av hur de gemensamt bör bete sig utifrån undervisningsmoment. Till föreställningen om den harmoniska gruppen hör en uppfattning om att det inte kan vara för många elever i behov av extra stöd. För att gruppen skall vara harmonisk krävs det att de flesta elever är potentiellt kompetenta. Det finns en föreställning om resursen som kommer att ta hand om ”eleven på ett bra sätt”. Till diskursen om den

kompetenta eleven finns det föreställningar om huruvida det är bra med pedagogbyten eller inte. Även här kan man se exempel på meningsskiljaktigheter inom diskursen. Det finns en uppfattning om ”vikten av samma pedagog” för att eleven skall känna sig trygg. Det finns och en annan uppfattning om ”vikten i att byta pedagog” för att eleven skall utvecklas.

4.2.2. Diskursen om den undervisande pedagogen

Pedagogernas uttalanden visar på att i den ideala klassrumssituationen med den ideala gruppen är eleverna medvetna om vad de skall göra, de är medvetna om varandra och kan hjälpa och stötta varandra i att ta mer social plats alternativt att ta mindre socialt utrymme.

Alla vet vad de skall göra, de skall veta var materialet finns och de skall kunna gå och ta det. De skall klara av att arbeta med sin uppgift och visa respekt för varandra.

Tanken är att de skall klara av att stötta varandra i att våga ta mer plats eller att lugna ner sig om det behövs.

Förväntningarna är att varje elev skall vara medveten om att lektionen enbart handlar om kunskapsinhämtning. De skall samtidigt klara av att visa respekt gentemot varandra och den sociala gemenskapen. De flesta pedagogerna uttalade att en viss typ av ”högljuddhet och stök” kunde vara positiv beroende på uppgiftens karaktär. Här framkommer en föreställning om den mogna ansvarstagande eleven och en förväntan om den ideala klassrumssituationen. I diskursen om den ideala klassrumssituationen samverkar eleverna på ett moget och balanserat sätt, de klarar av att ta ansvar över uppgifterna och över sin kunskapsinhämtning.

Det beror på uppgiften, om det t.ex. är efterforskning för projekt som de håller på med låter det ju mer.

En pedagog uttryckte att hon inte klarade av för hög ljudvolym.

Jag går in och bryter, sådan är jag, jag klarar inte av när det blir för mycket och det står jag för.

Ingen pedagog tog på eget initiativ upp hur de kände inför de mycket tysta eleverna i gruppen. När de blev tillfrågade svarade samtliga att dessa elever behövde stöd i att delta mer aktivt i undervisningen och den sociala interaktionen. Detta visar på en föreställning om ”aktivitet”. Pedagogernas utsagor visar på att den positiva eller negativa aktiviteten är situationsanpassad. Det framkommer dock att det som tolkas som ett negativt tyst beteende inte uppfattas som lika oroväckande som det som tolkas som ett negativt aktivt beteende.

Nej, det är klart, det är ju inte heller bra om de är för tysta.

Den önskvärda eleven och den önskvärda gruppen varierar utifrån karaktären på inläringssituation och moment.

De flesta pedagogerna uttalade sig om att om de hade färre elever som ”stack ut” på ett utmärkande sätt skulle det finnas mer tid till övriga i gruppen, samtidigt sade de att om de hade färre elever i grupperna skulle de ha tid till de som utmärker sig och då skulle det utåtagerande beteendet inte vara lika utmärkande. Här framkommer en föreställning om hur tid som skulle lösa pedagogiskt problematiska situationer.

Om det var färre elever i behov av stöd eller att det fanns fler resurser till dessa skulle det finnas mer tid till övriga gruppen.

Om det var mindre grupper skulle ingen upplevas som ett problem, då skulle det vara möjligt att fokusera på eleverna på rätt sätt.

Pedagogerna uttryckte att de främst förväntade sig att undervisa eleverna och att kartlägga deras kunskapsnivå. De uttryckte även att det finns sociala arbetsuppgifter. Genom pedagogernas utsagor syns en uppfattning om den undervisande och planerande pedagogen. Pedagogerna förtydligar i sitt tal att det finns ett socialt ansvar men att det är otydligt var gränsen för detta ansvar går.

Det finns ett socialt ansvar också. Det är svårare att säga var den gränsen går. Jag skall ju inte göra mer än jag skall.

Dokumentationsarbetet och kontakt med föräldrar beskrev de som en integrerad del av andra arbetsuppgifter. Föreställningen om dokumentationsarbetet och arbetet som innebär föräldrakontakt uppfattas av pedagogerna som tydliga och självklara arbetsuppgifter. Uttalandena visar på att kontakten med föräldrar främst handlar om att rapportera om eleven inte uppnår kunskapsmålen eller om eleven inte betar sig socialt förväntat.

Dokumentationen ser jag inte som en separat arbetsuppgift utan det är en del i att undervisa.

Jag ser även arbetsuppgiften att kontakta föräldrar vid behov som något som ingår.

Jag tar det inte personligt om någon förälder blir upprörd över något som jag skulle skriva till en förälder när det är nödvändigt.

En pedagog uttryckte att många arbetsuppgifter gav kraft till varandra och underlättade på så sätt. Utsagorna visade att det inte var fel att behöva engagera sig i elever med olika behov. Denna pedagogs uttalanden visade på en föreställning om arbetsuppgifternas synergieffekt. Hon arbetade utifrån en föreställning om inkludering i högre grad än vad som framkom i övriga pedagogers uttalanden.

Det finns en balans i min arbetsvardag och med mina arbetsuppgifter.

Jag känner inte att jag har fel arbetsuppgifter när jag engagerar mig i elever med särskilda behov.

Jag har hittat ett sätt att arbeta där de olika arbetsuppgifterna går hand i handske.

Föräldrarna uppskattar mina utförliga tydliga veckobrev som även är illustrerade med bilder. Dessa hjälper till med dokumentationen som i sin tur hjälper till med planering inför kommande undervisning. Så var det inte förra terminen. Förra terminen gick ut på möten med elever och föräldrar för att få ordning på hela gruppen.

Pedagogerna ger uttryck för vikten av planeringsarbetet. I detta uttryckte pedagogerna stress vid tanken på de elever som inte nådde upp till kunskapskraven. Föreställningen om den planerande pedagogen är central. Pedagogerna uttrycker att det skapade stress när eleverna inte uppnådde förväntade kunskapskrav. Hon gav även uttryck för mängden av elever som inte uppnådde kunskapsmålen. Det framkommer en föreställning om att det är för många som inte uppnår kunskapsmålen.

Förarbetet är viktigt. Jag informerar föräldrarna på ett tydligt sätt inför varje arbetsmoment, då får jag dem med mig.

Det stressar mig att många av mina elever är så svaga kunskapsmässigt.

Pedagogerna sade att EHT var viktigt att ha nära sig för de elever som hade särskilda behov. De sade att EHT var en hjälp för att kunna stämma av var de egna arbetsuppgifterna slutade och började kring en elev i behov av särskilt stöd. Även här syns föreställningen om den betydelsefulla resursen.

EHT är bra, de är tydliga med var gränsen för mitt engagemang går. Under en period var det många ärenden som samlades på hög, då kändes det tyngre.

En pedagog uttryckte att hon behövde ha en reservplanering. I sitt uttalande framkommer att hon inte tror att hon påverkar situationen i gruppen. Pedagogens ansåg att allt handlade om planering. Även för de elever som stack ut anser hon att planeringen var avgörande för hur det skall gå under lektionen. Samtidigt sade hon att det inte alltid gick att följa planeringen.

Ofta behöver jag ha något i bakfickan. Gruppen kan ändras dag ifrån dag. Det kan vara ett barn som har en dålig dag, då fungerar inte planeringen.

Jag tror inte att det är jag som har en dålig dag och påverkar gruppen. Planeringen var bättre gjord idag och då gick det bättre.

En annan pedagog sade att hon lägger mest tid på den stora gruppen. Hon sade att det är ett sätt att få med sig de som ”sticker ut”. Pedagogens uttalande visar på att hon arbetar utifrån ett inkluderande perspektiv.

Då är jag övertygad om att alla kommer med. De eleverna som poppar upp har problem att förhålla sig till regler. Om jag då har en rolig undervisning där alla känner sig sedda och att jag själv lever ut mig själv blir det lättare att få med sig alla.

Pedagogen beskrev att hon talade om för eleverna om hon kände sig ledsen någon dag.

De gånger när jag säger till gruppen att jag har en dag då jag känner mig ledsen kan jag berätta det för eleverna. Det har blivit bra eftersom jag pratar mycket med eleverna om hur man gör mot varandra om någon har en svår dag.

Diskursen om den kompetenta eleven samverkar med diskursen om den undervisande pedagogen. På högstadiet framträder förväntningar om den harmoniska gruppen. I den harmoniska gruppen samverkar eleverna på ett moget och balanserat sätt, de klarar av att ta ansvar över uppgifterna och över sin kunskapsinhämtning. Föreställningen om den ideala klassrumssituationen förutsätter diskursen om den kompetenta eleven som agerar moget och ansvarstagande. I utsagorna framkommer en föreställning om aktivitet. Pedagogernas utsagor visar att aktivitet i undervisningssammanhang är kopplat till föreställningen om den harmoniska gruppen. Elevernas aktivitet förväntas samverka med balansen och harmonin i undervisningssammanhanget. Här blir föreställningen om tid central i diskursen om den undervisande pedagogen. Pedagogerna uttrycker att mer tid skulle skapa möjligheter att ta hand om elever i behov av särskilt stöd och om det fanns mer tid skulle eleverna samtidigt inte hamna i behov av särskilt stöd. Diskursen om den undervisande pedagogen som utför planeringsarbete innefattar föreställningen om den kunnige pedagogen som är en källa till kunskap. Även på högstadiet ingår det i diskursen om den undervisande pedagogen att

dokumentera och att rapportera. Det är pedagogen som rapporterar till föräldrar när eleverna inte uppnår kunskapskraven eller om de betar sig socialt oaccepterat. Det finns en otydlighet i diskursen om den socialt ansvarstagande pedagogen. Pedagogrollen uttrycker en osäkerhet inför var gränsen för deras sociala ansvar och engagemang går. Det finns bland högstadiopedagogerna en otydlighet när det kommer till socialt ansvarstagande. Föreställningen om resursen blir tydlig även på högstadiet. Det är föreställningen om resursen som avlastar och som är en viktig del i att det går bra för elever som är i behov av extra stöd. Utav högstadiopedagogerna var det en pedagog som arbetade utifrån ett mer inkluderande perspektiv än övriga pedagoger. Hennes utsagor visar på en mer inkluderande inställning i bemötandet av elever och i hennes sätt att hantera sina arbetsuppgifter än vad som framkom i övriga pedagogers utsagor. Hon utmanar diskursen genom att agera på ett annat sätt än övriga pedagoger förväntar sig.

4.3 Metoddiskussion

När jag ser till studiens kontext som helhet bedömer jag att informanterna har känt en hög grad av tillit till att kunna uttrycka fritt vad de känner och tycker. Åldersmässigt var de yngre än jag och visste att jag skulle bli specialpedagog. Wibeck (2010) menar att vem moderatorn är, dess ålder och kön kan påverka vad informanterna väljer att säga (Wibeck, 2010). Under andra intervjutillfället upplevde jag pedagogerna som mer ”öppna” i sina svar. Utsagorna visade på en viss polemik i åsikter, diskursiva glidningar och konflikter. Dessa åsiktsskillnader visade sig vid andra intervjutillfället vid båda intervjuomgångarna.

4.4 Diskussion och sammanfattning

4.4.1 Diskurserna om den kompetenta eleven och den undervisande pedagogen

Det framkommer diskursiva skillnader mellan gymnasiet och högstadiet på några områden. På andra områden visar diskurserna på gemensamma föreställningar. I diskussionen växer det fram en bild av hur diskursen om den kompetenta eleven samspelar med diskursen om den undervisande pedagogen. Det framkommer föreställningar kring varför eleven behöver vara kompetent för att pedagogen skall kunna lyckas med sitt pedagogiska uppdrag. De enligt normen avvikande eleverna är alla de som i olika grad inte uppfyller förväntningarna på den kompetenta eleven.

4.4.1.1 Diskursen om den kompetenta eleven

Diskursen om den kompetenta eleven handlar om föreställningen om den vanliga, normala och samtidigt ideala eleven. Enligt Bartholdsson (2008) handlar normalitetsbegreppet om hur förhållanden bör vara och vad som är typiskt. Normalitet står i kontrast till avvikelse och kan enbart förstås utifrån denna. Föreställningen om den avvikande eleven är nödvändig för att föreställningen om den normala eleven skall kunna framträda (Bartholdsson, 2008). Den kompetenta eleven är balanserad med förmåga att läsa av vad som förväntas i den pedagogiska situationen. Här blir det tydligt hur makt enligt Foucault (2008) bygger på kommunikation där språket är en viktig del av maktbegreppet. Pedagogens sociala position ger henne eller honom makt över eleven genom att kunna uttala sig om elevens karaktär (Foucault, 2008). När pedagoger uttalar sig om hur elever är blir detta maktfulla handlingar gentemot elever som befinner sig i beroendeställning till pedagogerna. Utsagorna om eleverna blir till sanningar som eleverna själva lever upp till. Diskursen om den kompetenta eleven på

gymnasieskolan är kopplad till uppfattningen om ålder, vuxen mognad och ansvar medan den på högstadiet enbart kopplas till ansvar. Foucault (2008) menar att den som har makt att styra någon annan måste vara ödmjuk och agera som om hon eller han stod i dess tjänst (Foucault, 2008). Diskursen om den kompetenta eleven visar att pedagogen förväntar sig ett visst beteende istället för att vara ödmjuk inför vem eleven är. Föreställningen om betydelsen i att definiera ut elever framträder i diskursen om den kompetenta eleven på både på gymnasieskolan och på grundskolan. Som Martinsson och Reimers (2014) menar står ingen utanför det uppfattat normativa. Pedagogernas utsagor visar på normer och uppfattningar om elever och sig själva i sin yrkesroll. Att definiera ut eleverna är ett sätt att kunna planera hur arbetet med eleverna skall läggas upp för att pedagogen skall kunna utföra ett så tillfredställande uppdrag som möjligt utifrån förväntade ramar och riktlinjer.

4.4.1.2 Den undervisande pedagogen

Föreställningen om den "normala eleven" är sammanlänkad med diskursen om den undervisande pedagogens möjlighet att fullfölja ett förväntat pedagogiskt uppdrag. I pedagogernas tal konstrueras elever utifrån till vilken grad de försvårar verkställandet av det fullgoda pedagogiska uppdraget. Även pedagogens yrkesroll konstrueras i relation till föreställningen om att kunna utföra ett fullgott förväntat pedagogiskt uppdrag. Pedagogen är någon som lär ut, planerar, dokumenterar och rapporterar. Arbetet i den pedagogiska yrkesrollen utförs för den kompetenta eleven. Martinsson och Reimers (2014) menar att kunskapsproduktionen om ett samhälles befolkning inte bara handlar om en rationell styrning, utan den bestämmer hur människor uppfattar sig själva i kontrast till andra. Statistiken om hur många och vilka elever det är som uppnår kunskapskraven är en stor del i den statistik som skapar skolans verklighet. Skolverkets statistik skapar hierarkiska kategorier av elever (Martinsson och Reimers, 2014) Den kompetenta eleven är ultimata för att säkerställa att pedagogen skall lyckas med sitt uppdrag. Här kommer föreställningen om planeringsarbetet in som centralt i diskursen om den undervisande pedagogen. Upplevelsen av den planerande pedagogen är del i upplevelsen av att utföra det pedagogiska uppdraget på ett tillfredsställande sätt. Här syns det hur enligt Börjesson (2003) dessa sammanlänkade diskurser skapar sanningsregimer i skolans värld (Börjesson, 2003). Skolan blir genom dessa sammanlänkade diskurser en socialiserande institution som för med sig utestängningsprocedurer. Diskursen om den kompetenta eleven är här en förutsättning för att bilden av det värdefulla planeringsarbetet skall få kraft. Planeringsarbetet skapar den kompetenta eleven genom att den förväntas kunna ta till sig pedagogens planerade undervisning. Jag tolkar det som att de elever som inte gynnar förutsättningarna för pedagogen att lyckas med sitt uppdrag blir utestängda ifrån upplevelsen att vara kompetenta. Jörgenssen och Philips (2000) benämner detta med ekvivalenskedjor som skapar människors identitet. Identiteten är relationellt skapad (Philips, 2000). Den icke kompetenta eleven får sin identitet i förhållande till den kompetenta eleven. Dessa identiteter uppstår i sin tur i relation till pedagogens uppfattning om sig och sin yrkesroll. Enligt Börjesson (2003) finns det diskurser som är länkade till varandra på så sätt att de får hegemonisk styrka genom att de står oemotsagda. Pedagogernas föreställning om det pedagogiska uppdraget har enligt min tolkning hegemonisk styrka. Det är underbyggt av sammanlänkade diskurser som säkrar att föreställningen står oemotsagd. Föreställningar om planeringsarbetet i diskursen är tydliga och oemotsagda i pedagogernas tal på båda skolorna. Det framkommer däremot i talet på både gymnasiet och på högstadiet att det finns en osäkerhet kring pedagogens sociala ansvar. Det finns ingen föreställning inom diskursen om vem pedagogen är som socialt ansvarstagande. Det är oklart var det sociala ansvaret tar vid och var det slutar. Samtidigt står det formulerat i Skolverkets allmänna råd och kommentarer, arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (2014) att elevens uppfattning om sin skolsituation skall tas i

beaktande. Det står även i skollagen (SFS2010:800) att elevens upplevelse och tolkning av sin situation skall tas hänsyn till och vara utgångspunkt för stöd/eller åtgärder. Min tolkning är att de sociala arbetsuppgifterna i den pedagogiska yrkesrollen ställer krav på pedagogerna att reflektera över hur de utför sitt pedagogiska uppdrag.

4.4.1.3 Den överbelastade pedagogen

På gymnasiet finns i diskursen om den undervisande pedagogen en föreställning om att vara överbelastad. Den överbelastade pedagogen är någon som inte har möjlighet att leva upp till ramar och riktlinjer. Enligt min tolkning upplever pedagogerna att de är överbelastade av de arbetsuppgifter som hindrar dem ifrån att undervisa och planera som de hade föreställt sig att de skulle kunna göra. Det framkommer inte i högstadiopedagogernas utsagor att de känner sig överbelastade. Föreställningen om den överbelastade pedagogen i gymnasiepedagogernas utsagor tolkar jag som kopplat till förväntningarna på den kompetenta eleven. Gymnasiepedagogerna föreställer sig inte behöva arbeta med elevernas sociala problematik så som högstadiopedagogerna gör. Även om högstadiopedagogerna har en föreställning om den kompetenta eleven förväntar de sig att behöva arbeta med gruppdynamiken i högre utsträckning än vad som syns i utsagorna hos gymnasiepedagogerna. Däremot är det enbart på gymnasiet som utsagorna visar på en uppfattning om sig att vara betydelsefulla för eleverna bara genom att finnas där som skola och pedagoger. I gymnasiepedagogernas uttalanden framkommer att när de behöver engagera sig i eleverna socialt blir arbetsuppgifterna för många. Denna uppfattning kan relateras till vad Börjesson (2003) hävdar med att pedagogernas makt över eleverna bygger på föreställningen om att pedagogerna är mer kunniga än eleverna (Börjesson, 2003). När pedagogerna måste utföra sociala arbetsuppgifter gentemot eleverna gynnar inte dessa arbetsuppgifter bilden av den kunnige pedagogen som lär ut. Uttalanden om att pedagogens sociala ansvar är otydligt eller att det blir för många arbetsuppgifter när det sociala ansvaret läggs på pedagogrollen är ett sätt för pedagogerna att motsäga sig arbetsuppgifter som inte gynnar pedagogen i sitt föreställda uppdrag. Det framkommer även att de kvinnliga pedagogerna upplever sig tvingade att ta ett socialt ansvar över eleverna medan männen ser till att inte göra det. Föreställningen om det svåra elevunderlaget som är kopplat till de överbelastade pedagogerna syns i gymnasiepedagogernas tal men inte i talet hos högstadiopedagogerna. Enligt min tolkning är det som framkommer i gymnasiepedagogernas tal angående det svåra elevunderlaget kopplat till den överbelastade pedagogen. Det är de icke kompetenta eleverna som överbelastar pedagogerna och omöjliggör att de skall kunna utföra ett tillräckligt bra arbete.

4.4.1.4 Elevbemötanden och pedagogbyte

I diskursen om den undervisande pedagogen framträder på högstadiet föreställningar om olika elevbemötande som står i ett konfliktivt förhållande till varandra. Det förstående, tålmodiga och ”varma” bemötandet står i kontrast till det tydliga, raka bemötandet. Som Jörgensen och Phillips (2000) menar leder samspelet mellan språket och verkligheten till successiva förändringar av diskursen (Jörgensen och Phillips, 2000). Genom att olika föreställningar inom diskursen stöts och blöts emot varandra kommer diskursen att förändras och nya föreställningar om bemötande växer fram. I diskursen om den undervisande pedagogen finns på högstadiet även meningsskiljaktigheter när det kommer till åsikter om pedagogbyte. Det handlar om huruvida det är bra för elever att få tryggheten i att följa en och samma pedagog under dagarna eller om det är utvecklande för dem att möta olika pedagoger.

4.4.1.5 Föreställningar om tid, resurser och relationer

Föreställningar om tid framträder i båda diskurser på gymnasieskolan och grundskolan. Föreställningen är att mer tid skulle lösa pedagogiska problem. Detta framkommer både i diskursen om den kompetenta eleven och i diskursen om den undervisande pedagogen. Föreställningar om tid är kopplade till föreställningar om resurser som i sin tur är kopplade till föreställningar om den harmoniska relationen. Den harmoniska relationen underlättar för pedagogen att kunna undervisa på ett tillfredsställande sätt enligt diskursen om den undervisande pedagogen. Den underlättar även för att elever skall kunna utvecklas till att bli kompetenta. I pedagogernas tal blir det tydligt vad Jörgenssen och Phillips (2000) menar med att språket är med och skapar verkligheten och diskurserna (Jörgenssen och Phillips, 2000). I pedagogernas tal både på gymnasieskolan och på högstadieskolan framträder uppfattningen om att fler resurser skapar mer tid och större möjligheter för eleverna att känna sig sedda. Föreställningen om resursen är att denna ger pedagogen mer tid att skapa relationer till eleverna. Den föreställda resursen avlastar pedagogen genom att skapa egna relationer till eleverna. Detta leder i sin tur till att fler elever uppnår kunskapsmålen och att de betar sig ansvarstagande och moget utifrån förväntad norm. Gymnasiepedagogernas uttalanden visar på en föreställning om att vissa elever är mer relationsbenägna än andra och därför lättare för pedagogerna att undervisa. Bartholdsson (2008) menar att det innebär ett stort ansvar för pedagoger som sitter i en strukturell maktposition över elever (Bartholdsson, 2008). När vissa elever uppfattas som mer relationsbenägna än andra blir det ett utnyttjande av den strukturella maktposition som pedagogen befinner sig i gentemot eleven. Uppfattning om tid och resurser är gemensam för båda skolornas pedagoger och är kopplade till pedagogernas upplevelse av att inte räcka till i sin yrkesroll. Föreställningen om resursen är föreställningen om en ”magisk lösning” i form av en resurs där alla elever kan räddas på ett bra sätt. Här kan man se hur enligt Jörgenssen och Phillips (2000) den fysiska världen blir verklig och betydelsefull genom diskurser (Jörgenssen och Phillips, 2000). Genom talet om betydelsen av mer tid och resurser blir detta verkligheter i pedagogernas vardag.

4.4.1.6 Gruppen i fokus på högstadiet

Högstadiopedagogerna ser gruppen och individen i gruppen, medan gymnasiepedagogernas uttalanden hänvisar till eleverna som separata individer i högre grad. Högstadiopedagogerna förväntar sig elever som agerar socialt respektfullt gentemot varandra i gruppen och därigenom även gentemot pedagogen. Högstadiopedagogerna är intresserade av gruppdynamiken i högre utsträckning än gymnasiepedagogerna är. Här blir det tydligt som Andreasson (2007) skriver att makt skapas genom handlingar och interaktion (Andreasson, 2007). Pedagogernas handlingar i var de lägger sitt fokus i sina arbetsuppgifter skapar den skolmiljö som eleverna befinner sig i. I och med högstadiopedagogernas gruppfokus blir antalet elever i behov av särskilt stöd mer framträdande i dessa pedagogers tal. Gruppdynamiken påverkas av att flera elever i samma grupp inte betar sig enligt förväntad norm. Enligt Jörgenssen och Phillips (2000) kan makten innebära positiva möjligheter för social utveckling. Det är genom makt som den sociala omvärlden skapas (Jörgenssen och Phillips, 2000). Min tolkning är att högstadiopedagogernas fokus på gruppen och gruppdynamiken skapar förutsättningar för en god social miljö för eleverna. Samtidigt blir de elever som inte agerar utefter förväntad norm i gruppen utpekade i att sticka ut. Här blir makten enligt Jörgenssen och Phillips (2000) istället begränsande för eleverna. På högstadiet ingår föreställningen om den harmoniska gruppen. I högstadiopedagogernas tal växer en förställning om antal fram. Det får inte vara ett för högt antal av elever i behov av extra stöd i samma grupp. I den harmoniska gruppen agerar eleverna balanserat och socialt harmoniskt. De läser av vilken typ av aktivitet och interaktion som förväntas av dem från pedagogen.

Föreställningen samverkar på högstadiet med den kompetenta eleven som är kapabel att anpassa sig till situationen. Meningsiskiljaktigheter om elevbemötande och om uppfattning om pedagogbyte på högstadiet är även kopplat till intresset för gruppen. Min tolkning är att medvetenheten om gruppen påverkar hur pedagogen bemöter elever som inte befinner sig inom förväntad norm. Bemötandet av var och en elev påverkar hela gruppdynamiken. Syftet med ett specifikt bemötande av eleven på högstadiet som inte agerar enligt förväntad norm är att få eleven att fungera i gruppen och samtidigt i relation till pedagogen och till undervisningen. Konfliktniva föreställningar om pedagogbyten handlar om huruvida det är bättre för eleven och gruppen att vara tillsammans och ha samma pedagog eller inte. Här kan man se ett exempel på hur vad Andreasson (2007) menar med att makt är kopplat till vetande. Pedagogen har genom sina handlingar makt att skapa pedagogiska situationer som hon eller han genom sitt vetande anser vara bäst för eleverna. I detta framkommer även vad Andreasson (2007) menar med att makten bara fungerar när det går att göra motstånd mot den. Ett sätt för eleven att göra motstånd är att agera på ett icke förväntat sätt. Högstadiopedagogerna är fokuserade på både relationerna mellan eleverna och på relationerna mellan elev pedagog.

4.4.1.7 Individen i fokus på gymnasiet

Gymnasiepedagogerna är i sitt tal fokuserade på elevernas relation till pedagogerna och till skolarbetet. I gymnasiepedagogernas tal framkom en upplevelse av oro. Sommer (2005) menar att hur vuxna föreställer sig att de bör förhålla sig till barn i sin fostranssyn och hur de ser barn handlar om tidstypiska föreställningar. Idag är det utmärkande för barnsynen att etikettera barn utifrån olika beteendeproblem som de anses ha samt att hysa oro över att de är i fara på olika sätt (Sommer, 2005). Gymnasiepedagogerna fokuserar på oro för hur de olika eleverna har det hemma, över deras bristande motivation och över att de inte skall nå målen. I pedagogernas utsagor framkommer det inte något om elevernas sociala relation sinsemellan eller hur gruppsammanhållningen ser ut. Detta visar på vad Bartholdsson (2008) menar med maktrelaterad åldershierarkisk socialisationsmodell där den vuxnes bild av barn och barndom avgör hur personens utveckling ser ut. Gymnasiepedagogernas tal visar på en föreställning om att gymnasieeleverna förväntas klara av social interaktion med andra elever på egen hand. Uppfattningen blir att gymnasieelever inte behöver stöd i att fungera som grupp på samma sätt som högstadieelever behöver. Gymnasiepedagogerna är mer fokuserade på var och en elevs relation till var och en av pedagogerna. Elevernas sociala interaktion sinsemellan talar inte gymnasiepedagogerna om. Gymnasiepedagogerna förväntar sig elever som agerar socialt kompetent och vuxet gentemot pedagogen. I gymnasiepedagogernas tal framkommer inte gruppfokus i undervisningen. På gymnasiet är föreställningen om den kompetenta eleven kopplat till sin utbildning och respekt gentemot pedagogen och inte till gruppdynamiken i klassen. Antalet elever i behov av särskilt stöd på gymnasiet påverkar pedagogens arbete på ett annat sätt än på högstadiet. Gymnasiepedagogerna ser mer hur hela skolans elevunderlag är extra svårt p.g.a. t.ex. bristande kunskaper och hög frånvaro och bristande motivation.

4.4.1.8 Det sociala ansvaret

När det kommer till både gymnasiepedagogerna och till högstadiopedagogerna finns det en oklarhet i hur det sociala ansvaret bör se ut gentemot individuella elever. När det kommer till högstadiopedagogerna däremot finns det inte någon otydlighet när det handlar om ett socialt ansvar kring arbetet med gruppen. Däremot finns otydligheten i relation till de enskilda eleverna. En av högstadiopedagogerna anser att ett tydligt och rakt sätt är det rätta sättet att bemöta en utåtagerande elev på. Hon sätter gränser genom att särskilja eleven från gruppen. Hon utgår ifrån att eleven bör vara kompetent, självständig, ta ansvar och vilja driva sin undervisning. Den pedagog som däremot anser att det rätta sättet att bemöta en utåtagerande

elev på är med värme och tålmod inom gruppen förväntar sig att i högre utsträckning behöva ta ett socialt ansvar över eleven. Hon förväntar sig inte den kompetenta eleven i samma utsträckning. Rosenqvist (2007) menar att i det relationella perspektivet ligger fokus på samspelet mellan individ och omgivning på ett inkluderande sätt (Rosenqvist, 2007). Pedagogerna som bemöter med värme och tålmod och som inte sätter gränser genom att särskilja elever visar på ett inkluderande sätt då hon inte förutsätter den kompetenta eleven för att kunna utföra ett tillfredställande arbete. Bartholdsson (2008) menar att i en åldershierarkisk socialisationsmodell har de vuxna rätt att avgöra vad som är det normala. När pedagogerna uppfattar eleven som aktör i denna process blir det en ömsesidig positionering. Det blir en positiv maktutövning som fungerar gränssättande och vägledande på ett konstruktivt sätt (Bartholdsson, 2008). En av de intervjuade högstadiopedagogernas uttalanden och ageranden utmanar diskursen om den kompetenta eleven och diskursen om den undervisande pedagogerna genom att resonera på ett icke exkluderande och ett icke kategoriskt sätt. Enligt Burr (2003) handlar diskurser om en typ av språkbruk genom att andras och vår upplevelse av oss själva skapas genom språket (Burr, 2003). Den pedagogiska uttalanden som visar på ett mer inkluderande arbetssätt utmanar det diskursiva språkbruket. Detta i sin tur kommer att påverka övriga oemotsagda delar i det pedagogiska uppdraget. Diskursen om den undervisande pedagogerna och i diskursen om den kompetenta eleven tillhör ett exkluderande kategoriskt perspektiv. Diskurserna bygger på att definiera ut elever på ett hierarkiskt sätt så att den kompetenta och ideala eleven skall framträda. Det är eleven som är förutsättningarna för det lyckade pedagogiska uppdraget. Det innebär att den undervisande pedagogerna måste exkludera de elever som inte är kompetenta att gynna det lyckade pedagogiska uppdraget. Pijl och van den Bos (1998) menar att det psykiatriska paradigmet som bygger på att identifiera diagnoser och urskilja det avvikande från det normala gynnar de som redan har det gott förspänt. De utsatta skall helst inte synas och störa de normala eleverna (Pijl och van den Bos, 1998). Min tolkning är att de elever som definieras som icke kompetenta bör exkluderas från ordinarie undervisning för att inte störa den undervisande pedagogerna i sitt uppdrag.

4.4.1.9 Upprättandet av det normala

Diskursen om den kompetenta eleven är att hon eller han bör agera balanserat. Eleven i behov av stöd är någon som förväntas behandlas eller hanteras av någon annan, bättre lämpad i form av en resurs. På så sätt vårdas och upprätthålls bilden av den normala skolan med den normala undervisningen och den normala eleven där pedagogerna kan utföra ett tillfredställande arbete.

Det som framkommer i pedagogernas tal om normalitet är att den normala eleven är den kompetenta eleven. Det är en ideal elev som har förmågan att läsa av vad som förväntas av henne eller honom i olika undervisningssammanhang. Hon eller han är intresserad, aktiv på ett förväntat sätt och motiverad att lära sig. I Skollagen (SFS2010:800) framgår att skolan bl.a. skall arbeta för en livslång lust till lärande. Elever skall lära sig om världen och förankra demokratiska värderingar. De skall få det stöd som krävs för att utvecklas så långt som möjligt. I samarbete med hemmen skall elevernas sociala kompetens utvecklas (SFS2010:800). Dessa kriterier stämmer väl överens med pedagogens bild av den kompetenta eleven. Det är en socialt kompetent och balanserad person som är intresserad av att lära sig och som agerar på ett förväntat sätt. Min uppfattning är att pedagogerna fokuserar sin tolkning av styrdokumentet på uppdraget att undervisa och mindre på formuleringarna om att samarbeta med hemmen kring elevernas sociala kompetens. I formuleringarna om att elever skall få det stöd de behöver är min tolkning att pedagogerna valt en förståelse av formuleringen som innebär att det är någon annan än de själva som skall utföra stödet. I pedagogernas tal framkommer att när eleven inte agerar tillräckligt kompetent bör en resurs tillträdas för att lösa den pedagogiskt problematiska situationen. Pedagogerna planerar och

arbetar för det kompetenta elevunderlaget. Pedagogerna förväntar sig att kunna utföra ett enligt ramar och riktlinjer fullgott pedagogiskt uppdrag. De elevgrupper som försvårar detta pedagogiska uppdrag förväntas lösas med utökad tid och extra resurser. Detta kan kopplas till vad Bergström och Boréus (2012) menar med att externa strukturer skapas och skapas genom diskurser. Pedagogernas tolkningar av sitt uppdrag påverkas av diskursiva föreställningar som skapar befintliga strukturer. I Skollagen Under särskilt stöd (SFS2010:800) står det att eleven i mesta möjliga mån skall ges stöd inom den ordinarie gruppen (SFS2010:800). Det finns ingen formulering om att detta stöd skall utföras av någon annan än ordinarie pedagog. Enligt Skolverket (2014) står det formulerat att organisationen kring eleven skall ses över innan stödinsatser sätts in. Det kan t.ex. handla om att se över pedagogiska metoder hur den aktuella elevgruppen fungerar och lärmiljön. Elevens uppfattning om situationen skall tas hänsyn till. I pedagogernas tal framkom inga uttalanden som visade på att de arbetade utefter dessa riktlinjer. Pedagogernas utsagor visade på en föreställning om att andra personer än de själva borde stötta och bemöta eleverna i behov av extra stöd. Samtidigt står det formulerat av skolverket. (2014) att elevhälsoarbetet skall ha en förebyggande karaktär. Specialpedagogen skall förebygga genom att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön (Skolverket, 2014). I pedagogernas utsagor framträder en helt annan praktisk verklighet än vad som står formulerat i styrdokumentet. Inga av pedagogernas utsagor visade på att något förebyggande elevhälsoarbete förkom på skolorna.

4.4.1.10 Den specialpedagogiska kompetensen

Den specialpedagogiska kompetensen på skolor idag kan bidra till att arbeta fram och klargöra det pedagogiska uppdraget. Enligt Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) ingår det i den nya specialpedagogiska utbildningen att kunna arbeta för barn, elever och vuxna i behov av särskilt stöd. Specialpedagogen förväntas arbeta förebyggande för att utveckla lärmiljön (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015). Det är en process där specialpedagogen kan handleda och vägleda pedagoger och övrig personal på skolor att se det pedagogiska uppdraget på ett nytt sätt. Specialpedagogen kan genom grupphandledning och genom att utbilda pedagoger och övrig skolpersonal visa väg för ett inkluderande förhållningssätt i skolan. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm (2015) menar att specialpedagogen förväntas leda skolutvecklingsfrågor och att arbeta utifrån ett relationellt perspektiv. Genom att klargöra för pedagogerna vilka diskurser som de arbetar utifrån ser jag hur specialpedagogen kan bidra till ett mer medvetet arbetssätt.

Specialpedagogen är en resurs i att utveckla nya sätt att se på och tolka skolans uppdrag i samhället. Som Pijl och Van den Bos (1998) menar har specialpedagogiken gått från att ha tillhört ett psykomedicinskt paradigm där fokus låg på medicinska diagnoser som förklaring på individens problem i skolan till att idag se de problem som uppstår i form av sociala processer. Jag ser positivt på att specialpedagogen kan stötta och stärka pedagoger och övrig personal i skolan i att se nya sätt att arbeta med och bemöta elever. Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm (2015) menar att specialpedagoger lägger mindre vikt vid medicinska diagnoser eller små undervisningsgrupper än övrig skolpersonal. De anser att den problematik eleven befinner sig i hör till miljön och inte till individen (Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson & Nilholm, 2015). För att förtydliga och klargöra pedagogernas sociala uppdrag ser jag att specialpedagogen har en central roll. Jag anser att specialpedagogen har ett uppdrag i att arbeta med och förändra pedagogers föreställning om den avlastande "resursen". Specialpedagogen är en resurs genom att hon eller han kan handleda pedagogerna i hur de arbetar med och tolkar sitt uppdrag. Specialpedagogen är även en resurs genom att fördela och se till hur andra resurser tolkas och används på bästa sätt.

5. FRAMTIDA FORSKNING

Under arbetet med studien fick jag en förståelse för att de diskurser som idag råder kring ”den normala eleven” och ”normala undervisningssituationen” är komplexa. Under intervjuerna uttryckte en av de kvinnliga pedagogerna att hon och hennes kvinnliga kollegor tog ett större ansvar över att prata med eleverna utanför klassrummen än de manliga pedagogerna gjorde. Hon uttryckte att kvinnliga pedagoger blev utbrända i högre utsträckning än manliga. I studien framkom det även att de elever som beskrevs som utåtagerande och därför i behov av stöd alla var pojkar. Det skulle vara spännande att undersöka området kring diskurser och normer på ett djupare plan och undersöka hur genusaspekter påverkar diskurserna.

Martinsson och Reimers (2014) menar att begreppet ”norm” visar på vardaglig kunskap och förståelse och förgivettaganden om världen. Normer möjliggör handlingar som innebär makt och skapande av ojämlika förhållanden. Normerna är även avgörande för hur vi identifierar oss själva gentemot varandra Martinsson och Reimers (2014). Andreasson (2007) har studerat hur pojkar och flickor framställs i elevplanerna. Hon menar det är i samspel mellan miljön och individen som kön och föreställningen om manligt/kvinnligt skapas. Kultur, hierarkier och samhällssystem är delaktiga i att socialisera könskonstruktionen (Andreasson, 2007).

Det skulle vara intressant att studera hur den heterosexuella normen påverkar arbetsmiljön i skolan och därmed även diskurser kring manligt kvinnligt beteende när det kommer till att identifiera och arbeta med elever i behov av stöd. Hur påverkar den heterosexuella normen uppfattningen om den ”normala kvinnliga eleven” respektive ”den normale manlige eleven”? Hur förväntas den ”normala kvinnliga pedagogen bete sig” och hur förväntas den ”normale manlige pedagogen” bete sig? Vilka förväntas de vara och hur ser deras respektive arbetsuppgifter ut? Hur påverkar detta eleverna och skolmiljön som helhet? Hur påverkas lärmiljön och de problem som uppstår i skolan av den rådande normen om manligt och kvinnligt?

6. KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING

Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I I. Berndtsson, B. Persson och E. Ullstadius (Red.). *Tema: Specialpedagogik. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), 81-134.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt*. Lund: Studentlitteratur AB.

Björk-Åkesson, E., & Nilholm, C. (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. New York: Routledge Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim*. Stockholm: Liber AB.

Börjesson, M. (2011). *Diskurser och konstruktioner*. Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, M., och Palmblad, E. (2003). *I problembarnens tid*. Stockholm: Carlsson Bokförlag.

Foucault, M. (1987). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv förlag.

Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion AB.

Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnusson, G., & Nilholm, C. (2015). *Speciella Yrken Specialpedagogers och Speciallärares arbete och utbildning*. Serienr (2015:13). Karlstad University studies.

Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). Normalitet och identitet i det senmoderna- om personer med intellektuella funktionshinder i relation till utbildning och arbete. *Socialvetenskaplig tidsskrift* nr 1, 53-69.

Jensen, E., & Löf, O. (Red.). (2009). *Pedagogiskt ledarskap om att skapa goda relationer i klassrummet*. Malmö: Gleerups utbildning.

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2014). *Diskursanalys som metod och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Lewis, J. (1998). Embracing the Holistic/constructivist Paradigm and sidestepping the Post-Modern Challenge. I C. Clark, A. Dyson, A. Millward (Red.), *Theorising special education*. (90-105). London and New York: Routledge.

Martinsson, L., & Reimers, E. (Red.). (2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups utbildning.

Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (2007). Inledning. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Nilholm, C. (2007). Vad och vems är kunskapsobjektet? Reflektioner över hur den specialpedagogiska praktiken kan och bör studeras. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson, (Red.). (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik-sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet AB.

Nordin, A., & Sjöstrand, M. (2011). *I andras händer Utvecklingsstördas rätt till Självbestämmande från personliga assistenters perspektiv*. Gävle: Akademin för hälsa och arbetsliv.

Pijl, S. J., & Van den Bos K. P. (1998). Decision Making in Uncertainty. In C. Clark, A. Dyson, A. Millward, (Red.), *Theorising special education*. (106-115). London and New York: Routledge.

Rosenqvist, J. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. I I. Berndtsson, B. Persson och E. Ullstadius (Red.). Tema: Specialpedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), 81-134.

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

Skolverket. (2014). *Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi i utveckling i en förändrad värld*. Stockholm: Liber.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper*. Lund: Studentlitteratur AB.

Bilaga 1. Missivbrev

Information om fokusgruppsamtal

Jag heter Maria Körner Lindgren. Under vårterminen 2015 skriver jag magisteruppsats på specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet. Ämnet som jag skriver om är hur pedagoger talar om elever som de upplever som svåra att hantera och i behov av stöd. Det ingår även att studera hur pedagoger pratar om sig själva i förhållande till elever. Jag kommer att använda mig av fokusgruppsamtal med ett antal pedagoger för att kunna genomföra studien. I fokusgruppsamtalen som är en form av gruppintervju pratar pedagogerna med varandra kring det givna ämnet.

Samtalen kommer att ske vid tre tillfällen ca en timme per gång.

Fokusgruppsamtalen är ett socialt lärande där deltagarna får en större förståelse för egna och andras intressen, värderingar, erfarenheter och känslor. Den ökade kunskapen bidrar till att förändra pedagogernas och skolans ageranden i svåra frågor.

Samtalen kommer att spelas in med hjälp av en telefon. De inspelade samtalen kommer analyseras och enbart användas av mig för studiens syfte. Inspelningarna kommer att raderas när analysen är klar. Jag kommer även att föra anteckningar under samtalen. Även anteckningarna kommer att förstöras när analysen är klar. Jag kommer inte använda några namn på pedagoger eller någon annan information som kan avslöja någon deltagares identitet eller arbetsplats. Deltagandet är helt frivilligt och kan avbrytas när som helst.

Studien kommer att resultera i en magisteruppsats i specialpedagogik vid Göteborgs Universitet och kommer att finnas tillgänglig på internet.

Om det är något ni undrar över under studiens gång får ni gärna höra av er.

Kontaktuppgifter:

Maria Körner Lindgren

Mobil: 0763410371 E-mail: hlmh@hotmail.com

Bilaga 2 Intervjufrågor

Första intervjutillfället

- 1) Beskriv en elev som du (ni) upplever som svår och i behov av stöd och som inte ryms inom ”vanlig undervisning”
- 2) Ge exempel på olika delar i problemet och försök att ringa in vad, när och hur en situation övergår till att bli ett problem.
- 3) Försök att sätta ord på hur du/ni känner när en elev upplevs ha ett problem som påverkar den vanliga undervisningen.

Andra intervjutillfället

- 1) Vad förväntas av dig som pedagog i din arbetsmiljö?
- 2) Vad anser du ingår i ditt ansvarsområde s pedagog gentemot eleverna?
- 3) Vem anser du bör träda in i en problematisk situation och rädda den?

Tredje intervjutillfället

- 1) Vem blir du som pedagog när du möter ”vanliga” elever som faller innanför ramen för det normala?
- 2) Ge några exempel på vem/vilka den/ de elever är som faller innanför ramen för det normala och vad de bidrar med i undervisningen.
- 3) Beskriv vem du blir när du möter en ”svår” elev i behov av stöd.
- 4) Försök att ge exempel på hur du tror att ditt beteende påverkar eleven och tvärt om.