

Att utmana eller återskapa traditionen – Sex skolors arbete med elever i relationssvårigheter

Hans Larsson & Claes Nilholm

Being part of a decentralized system Swedish schools have a rather large possibility to shape their own activities. In the present article we analyze the activities of different schools, working with children who are considered to have problems relating to others. Four schools represent a traditional way to work with these children. In contrast, two additional schools present challenges towards this tradition. Specifically, the work of these two latter schools is focused. The analysis is built upon interviews with three persons in each school: the headmaster, one teacher and the special educational needs coordinator (the SENCO). The two groups of schools are compared with regard to a number of themes: organizational solutions, the importance of school leadership, the role of the "small group", the role of the SENCOs, occupational development, preventive work, and relations. The two groups of schools differ with regard to all these themes. Finally we discuss the implications of the two different approaches.

Keywords: Behavioral problems, organization, prevention, principals, schools, segregation, SENCOs, special needs teachers.

Hans Larsson, lecturer in Education, Department of Education, School of Humanities, Education and Social Sciences, Örebro University.
hans.larsson@oru.se

Claes Nilholm, professor in Education, Department of Education and Communication, Jönköping University.
claes.nilholm@hik.hj.se

Inledning

I utredningen *Från dubbla spår till Elevhälsa* (SOU, 2000:19) framkommer att en stor grupp elever i skolan är vad beskrivs som oroliga, otrygga, koncentrerade, aggressiva och/eller splittrade. Dessa elever utgör en stor utma-

ning för nästan alla lärare. På frågan om vad som anses svårast i lärararbetet svarar många disciplinproblem och elevers ”bråkighet” (Ogden, 2003; Persson, 2005; Holmberg, Jönsson & Tvingstedt, 2005; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007). Många lärare menar att ”bråkiga” elever drar till sig mycket negativ uppmärksamhet och ”stör” övriga elevers möjligheter att fullgöra sina uppgifter. Skolverket (2008) uppger att fyra av tio lärare inte anser sig ha tillräcklig kompetens för att möta dessa elever. Eftersom eleverna anses störa undervisningen löper de också risk att stötas ut ur gemenskapen och bli föremål för segregering åtgärder (Skolverket, 2008). Vi menar att en av skolans viktigaste uppgifter gäller hur man ska kunna möta denna elevgrupp. Skolan har förutom kunskapsuppdraget också ett demokratifostrande uppdrag där erfarenheter av att duga, höra till, känna sig värdefull och delaktig är centrala aspekter. Som vi ser det tenderar skolans roll att i huvudsak diskuteras utifrån ett kunskapsperspektiv i den offentliga debatten. Även om kunskapsuppdraget naturligtvis är oerhört betydelsefullt riskerar en sådan fokusering att utelämma andra av skolans grundläggande uppgifter, vilket kan leda till att frågor om tillhörighet på lika villkor i många fall får en undanskymd plats.

Vilken roll skolan skall spela i förhållande till de elever som av ett eller annat skäl anses som problematiska ur uppförande- och ordningssynpunkt och därmed riskerar att marginaliseras från gemenskapen, är inte bara en fråga för den enskilde läraren och eleven. I ett vidare sammanhang handlar det om grundläggande demokratiska värden såsom delaktighet och likvärdighet. Genom åren har olika organisatoriska arrangemang prövats för att hantera dessa elever, till exempel kvarsittning, B-klass, hjälpklass, specialklass, OBS-klass, klinik, MBD-klass, DAMP-klass och liten grupp (jfr. Hjärne & Säljö, 2008). Lösningarna har framförallt handlat om att avskilja eleverna från den övriga elevgruppen och ge dem någon form av särskilda insatser. I Grundskoleförordningens femte kapitel, paragraf 5 (SFS, 2000) betonas dock:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör.

Det innebär som vi ser det att ett delaktighetsperspektiv framhålls i förordningstexten. Samtidigt medger texten undantag från ett sådant perspektiv eftersom det står att ”stödet skall i första hand ges inom den klass eller grupp

som eleven tillhör” vilket öppnar för att särskiljande lösningar kan erbjudas i andra hand.

Det finns en hel del forskning som pekar mot att det i dagens decentraliserade svenska skola är lokala förhållanden som är avgörande för hur skolor organiserar sitt arbete med elever i olika typer av svårigheter (Ekström, 2004; Haug, 1998; Holmberg, Jönsson & Tvingstedt, 2005; Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007; Persson, 1995). Det betyder att skolor har en stor frihet men också ett omfattande ansvar. Samtidigt finns lite forskning om hur skolor väljer att gestalta sitt uppdrag med denna elevgrupp. Det finns ett mycket stort antal metoder och arbetssätt som förespråkas av olika aktörer (Larsson, 2008) och som alltmer kommit att bli föremål för utvärderingar (Mitchell, 2008). Det behövs dock fler studier av hur skolor gestaltar sitt vardagliga arbete med elever i svårigheter. Jakten efter metoder kan ibland skymma det faktum att det kan finnas skolor som lyckas mycket bra med sitt arbete. Mot denna bakgrund är vi speciellt intresserade av skolors försök att bryta traditionen av segregeringar lösningar.

Syfte

Larssons studie (2008) syftade till att skapa övergripande kunskaper om skolors arbete med elever i relationssvårigheter. Med utgångspunkt i det empiriska material som den studien bidrog med är syftet med föreliggande artikel att jämföra två av skolorna som vi menar utmanar ett traditionellt arbetssätt med övriga fyra skolor som organiserar sin verksamhet kring elever i relationssvårigheter mera traditionellt. Två av skolorna var rekommenderade av SIT (dåvarande Specialpedagogiska institutet) som framgångsrika i arbetet med elever i relationssvårigheter. De har bland annat valt att avveckla det som ofta kallas för liten grupp och i stället byggt en organisation som kan tillmötesgå allas delaktighet i ordinarie klasser, vilket vi finner intressant att belysa i artikeln.

Innan vi presenterar de undersökta skolornas arbete med elever i relationssvårigheter vill vi dels klargöra vad vi menar med begreppet ”elever i relationssvårigheter” och dels diskutera skolan som en arena för demokrati-fostran i en mer allmän mening, ett ämne vi också återvänder till i diskussionen av studiens resultat.

Elever i relationssvårigheter

Det är vanligt förekommande att elever i skolan beskrivs med begrepp som ”störande”, ”bråkiga”, ”okoncentrerade” och ”oroliga”. I forskning och annan litteratur förekommer en flora av begrepp för att beskriva elevers problem såsom ”elever i socioemotionella svårigheter”, ”elever i psykosociala svårigheter”, ”elever med beteendeproblem” och liknande. Vi har valt att använda begreppet *elever i relationssvårigheter* för att tydliggöra ett perspektiv där vi ser svårigheterna som samspelesorienterade, vilket innebär att de innehåller en relationsaspekt. Utgångspunkten är att elever, oavsett kompetenser, funktionshinder, förutsättningar och uppväxtvillkor agerar i sociala sammanhang och i relation till andra människor. Det är i dessa sammanhang som relationssvårigheterna identifieras. De existerar, menar vi, inte oberoende av den sociala gemenskapen. Elever är inte problematiska på samma sätt i skilda kontexter eller hela tiden, utan förhåller sig vanligtvis på olika sätt i skilda sammanhang. De elever vi talar om finns i ett socialt sammanhang, där interaktionen får betydelse för elevernas agerande. Elevers så kallade svårigheter framträder således i en kontext där lärare – elev och elev – elev interagerar.

Om vi talar om en enskild elev som ”bråkig”, ”utåtagerande”, ”besvärlig” eller ”stökig” så talar vi endast om den ena parten i interaktionen, nämligen eleven. Detta kan få till följd att vi bortser från relationsaspekten och det sociala sammanhang som eleven agerar i. Mot denna bakgrund väljer vi begreppet *elever i relationssvårigheter*.

Skolan som en arena för demokratifostran

Skolan är inte bara en institution för lärande och kunskapsutveckling utan också en arena där framtidens medborgare formas i samspel med kamrater och vuxna. Biesta hävdar i likhet med Dewey (1916) att ”det bästa sättet att utbilda för demokrati är genom demokrati” (Biesta, 2003, s. 62). Utbildning *genom* demokrati är alltså ett sätt att utbilda *för* demokrati, vilket innebär att bästa sättet att forma demokratiska medborgare är genom deltagandet i demokratiska livsformer. Det finns alltså hos såväl Dewey (1916) som Biesta (2003) ett starkt gemenskapsideal som betonar deltagardemokratiska värden. Haug (1998) kan sägas ge uttryck för en liknande demokratisyn i sin diskussion av skolans roll för elever i olika typer av skolsvårigheter. Han betonar att dessa elever har rätt till en naturlig plats i den gemenskap som skolan är och borde vara. Han menar att inga elever ska pekas ut, till exempel diagnos-

ticas, eller avvisas. Skolans uppgift blir att skapa en gemenskap där alla elever, oavsett individuella karakteristika, har en naturlig plats. Haug menar att begreppet ”inkludering” betecknar en sådan gemenskap där de sociala målen är överordnade krav på prestationer. Även Thomas och Loxley (2001) har argumenterat för att inkludering är starkt knutet till demokratiska värden vilket kan jämföras med Grundskoleförordningens femte kapitel där ett sådant perspektiv betonas. Detta sätt att se på skolans uppgifter är alltså betydligt mer kollektivt och socialt inriktat än dagens fokus på individuella prestationer.

Det empiriska materialet

Vi jämför i det som följer hur sex skolor organiserar verksamheten kring elever i relationssvårigheter. Närmare bestämt jämför vi arbetet i två av skolorna med de fyra övriga. Dessa två skolor valdes alltså ut på rekommendation av Specialpedagogiska institutet (SIT) med utgångspunkt i att de anses framgångsrika i arbetet med elever i relationssvårigheter. De har bland annat avvecklat liten grupp vilket de övriga skolorna inte gjort. De övriga skolorna valdes ut med utgångspunkt i att de skulle ha en geografisk spridning när det gäller stad – landsbygd samt socioekonomisk status i syfte att skapa variation i det empiriska materialet. Av de sex skolorna ligger två i en mellanstor stad, två i mindre städer och två i vad som kan betraktas som landsbygd. Det empiriska materialet bygger på intervjuer med sex rektorer, sex specialpedagoger och sex klasslärare vid de sex skolorna. En rektor, en specialpedagog och en lärare vid varje skola intervjuades. Femton av intervjudeltagarna representerar skolår 4–6 och tre skolår 1–3. Intervjudeltagarna hade vid intervjutillfället mellan fem och drygt trettio års erfarenhet av arbete inom skola och förskola. Studien bygger på halvstrukturerade frågor centrerade kring ett antal temaområden. Materialet har tidigare analyserats utifrån andra infallsvinklar av Larsson (2008).

Utgångspunkten för intervjun var en frågeguide som skickades till deltagarna en vecka före intervjun. Frågeguiden berör följande fyra frågeområden: 1) Frågor av allmän karaktär om utbildning, befattning och antal år i yrket, 2) Frågor om relationsproblem och deras omfattning, 3) Frågor om förklaringar till problemen, och 4) Frågor om lösningar till problemen. I föreliggande artikel utgår vi i huvudsak från frågeområde 4, personalens tal om lösningar och den organisation som tillhandahålls.

Analys av det empiriska materialet

Utsagorna bedömdes utifrån den innebörd som de uttryckte. Enligt Bonniers Svenska ordbok (1980/2002) innebär begreppet innebörd – *betydelse* eller *mening*. Innebörderna från intervjupersonernas utsagor ordnades i teman. I ett första steg analyserades utsagorna på individnivå för att söka innebörder. Därefter kategoriserades dessa innebörder i teman. Synen på liten grupp är ett exempel på ett sådant tema. De fyra traditionella skolorna uttryckte huvudsakligen en typ av innebörd av den lilla gruppen medan de två traditionsbrytande skolorna i huvudsak uttryckte andra innebörder. Alla intervjuer vid en skola sammanfördes för att urskilja de övergripande innebörder som just den skolan gav uttryck för i förhållande till ett visst tema. Exempelvis användes intervjuerna med rektor, lärare och specialpedagog vid en specifik skola för att analysera vilken innebörd den skolan gav liten grupp. Samtidigt är det viktigt att framhålla att det i vissa fall förekom olika innebörder hos personalen vid en och samma skola. Vi har dock haft som ambition att redovisa och belysa vanligt förekommande och gemensamma innebörder vid de olika skolorna. Innebörderna ska inte ses som objektiva speglingar av verkligheten utan snarare som sociala konstruktioner som härrör ur sociala och kulturella erfarenheter (Allwood & Erikson, 1999; Lahdenperä, 1997; Säljö, 2000; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). En institution som exempelvis en skola har formats över tid genom en rad sociala handlingar och språkliggöranden vilka bidrar till de föreställningar som omger verksamheten och som personalen blir bärare av. Det betyder att skolor som utformat verksamheten på olika sätt i många fall ger uttryck för skilda föreställningar om dess roll och mening.

Följande teman har konstruerats:

- Organisatoriska lösningar
- Skolledningens roll
- Synen på liten grupp
- Specialpedagogrollen
- Reflekterande samtal
- Förebyggande arbete
- Relationer

Resultat

För varje tema presenterar och diskuterar vi de innebörder som urskiljts i intervjuerna. Vi relaterar också innebörderna till tidigare forskning när vi funnit det lämpligt i sammanhanget. Utfallet för temana diskuteras i tur och ordning. Vi benämner skolorna i de båda grupperna för a) traditionsutmanande respektive b) traditionella. De två traditionsutmanande skolorna numreras 1 och 2 och de övriga skolorna 3–6. Numreringen av yrkeskategorier följer skolan (således arbetar specialpedagog 1 i skola 1).

Organisatoriska lösningar

De två rektorerna i de traditionsutmanande skolorna lyfte i intervjuerna fram målet om en sammanhållen klass:

När vi hade särskild undervisningsgrupp, då var det ju liksom att läraren slog larm. Det här barnet fungerar inte. Ta bort den ifrån mig. Okey, vi diskuterade med föräldrar, vi tog in specialpedagog, psykolog eller kurator eller någonting och så gjorde vi en bedömning. Ja, särskild undervisningsgrupp kan vara ett alternativ. Sen var det jättesvårt att få tillbaka dom i klassen. Då släppte klassläraren helt. Den tillhör inte mig längre. (Rektor 1)

För vi upplever att det är en väldig svårighet att plocka ut eleven i en liten grupp. Det är svårt att få dom tillbaka sen. (Rektor 2)

Ja, jag menar att eftersom vi jobbar för en skola för alla elever så uppfattar jag att min roll är att jag ska skapa en sådan skola. Så att alla elever kan få plats i min skola. Och min vision är ju också, sen om den är möjlig eller inte, det är att eleverna ska vara integrerade i dom vanliga klasserna. Sen tror jag att vi kommer att ha ett antal som kanske har väldigt multiproblematiske problem och dom kanske vi inte fixar för problemen är så stora. (Rektor 2)

Båda rektorerna talade om svårigheten med att flytta tillbaka eleverna till ursprungsklassen och det användes som argument mot särskild undervisningsgrupp. Rektor 1 antydde att bara förekomsten av en särskild undervisningsgrupp ger en möjlighet för lärare att bli av med problematiska barn från klassen. Gemensamt för båda rektorerna var en vilja att inte skapa särlösningar även om rektor 2 gav uttryck för en viss tvekan huruvida detta var

möjligt eller ej. De hade i jämförelse med övriga fyra skolor i högre grad satsat resurser på det inre arbetet i klassrummet och på förebyggande åtgärder (se nedan) vilket visar att de har sökt bygga en organisation som syftar till att särlösningar undviks. Rektor 1 sa ”Om jag kommer in på det där med organisation. Vi har alltså olika verktyg som vi jobbar med, förebyggande”.

Vid övriga fyra skolor var organisationen och åtgärderna mera traditionella och mångfasetterade. Det förebyggande arbetet betonades inte utan lärarna tycktes i större utsträckning hantera problemen på egen hand så långt det gick för att sedan söka hjälp när svårigheterna upplevdes som övermäktiga.”Å då tycker jag att man som rektor har en stor uppgift att uppmuntra personalen och jobba vidare och inte ge upp” (rektor 3). Det förekom en rad åtgärder såsom liten grupp, anpassad studiegång, motorisk träning, avslappningsövningar, belöningspedagogik och färdighetsträning på dessa skolor. Specialpedagogerna arbetade i högre utsträckning med utvalda elever enskilt och samarbetet med lärarna var inte lika väletablerat som vid de traditionsutmanande skolorna. Klasslärarna handskades sålunda med svårigheterna på egen hand så länge det gick: ”Vi får försöka tackla problemen så gott vi kan” (klasslärare 4). Det tyder på att lärarna sökte hantera problemen utan att i någon större utsträckning samverka med specialpedagogerna. När problemen blev övermäktiga för klasslärarna slussades eleverna vidare till liten grupp, anpassad studiegång, färdighetsträning eller annan åtgärd. Dessa åtgärder kan knytas till ett kompensatoriskt perspektiv vilket varit vanligt förekommande i svensk specialundervisning (Haug, 1998). Åtgärderna har ofta erbjudits eleverna enskilt eller i liten grupp. I en sammanställning av senare års forskning om särskilt stöd i grundskolan framhåller Nilholm, Persson, Hjerm och Runesson (2007) liksom Skolverket (2008) att särskiljande lösningar verkar vara vanligt förekommande trots att det finns en ambition att arbeta för inkluderande lösningar. Varje kommun har i genomsnitt fem särskilda undervisningsgrupper där eleverna tillbringar mer än 50 % av skoltiden (Nilholm, Persson, Hjerm & Runesson, 2007). Det är också vanligt med färdighetsträning för elever i socioemotionella svårigheter (Skolverket, 2008).

Skolledningens roll

Skolledningen spelar enligt många av informanterna en avgörande roll för de specialpedagogiska insatsernas karaktär.

Om vi inte har en ledning som tycker att det här är angelägna frågor, utan också tycker att det är mest besvär med dom här ungarna, som har behov av särskilt stöd och deras krångliga föräldrar, då tror jag att man sprider det till sin personal också. Ska vi kunna förverkliga en skola för alla då måste man ha en ledning som tror på det också. Då visar dom vägen och är goda förebilder, precis som vi är goda förebilder för eleverna. Jag tror att man för det första måste ha en ledning som är intresserad av elever i behov av särskilt stöd överhuvudtaget. Det handlar inte bara om resurser utan vi behöver visioner och idéer. (Specialpedagog 3)

I intervjuerna framhöll specialpedagogerna och klasslärarna rektorernas betydelse för hur arbetet kring elever i relationssvårigheter organiserades och det gällde för personalen på alla sex skolorna. De påpekade betydelsen av att rektorerna engagerade sig i det specialpedagogiska arbetet och formade en organisation som kunde möta elevernas behov. På de traditionsutmanande skolorna fanns ett nära samarbete mellan rektor och specialpedagog. Här var specialpedagogrollen i högre grad övergripande såtillvida att konsultation och handledning var en central del av yrkesrollen och det framkom också i intervjuerna att ett förtroendefullt klimat rådde mellan lärare och specialpedagog på dessa skolor. Vid övriga skolor var samarbetet inte så utvecklat och en viss kritik kunde skönjas.

Flera av specialpedagogerna talade om att de bedrev ett ”förändringsarbete” på skolan vilket innebar att de försökte förankra ett nytt synsätt när det gäller arbetet med elever i behov av stöd. I det utvecklingsarbete som specialpedagogerna bedrev utgjorde rektors stöd en central roll för att förankra intentionerna. Om rektor ”backar upp” och stödjer förändringsarbetet så får det en avgörande roll för hur man lyckas, enligt specialpedagogerna på skola 1 och 2.

Jag tycker att [rektor] lyssnar och hon är inte rädd att ställa frågor, be om hjälp och reflektera och så här, så jag tycker att, jaa hon är verkligen lyhörd. Gör inte saker, när det gäller framför allt dom här barnen då, i behov av särskilt stöd då, utan hon frågar gärna först. Hon frågar gärna två gånger för mycket. (Specialpedagog 1)

På övriga skolor verkar det som om specialpedagoger inte får det stöd och det ansvar de anser sig behöva när det gäller att förankra och utveckla arbetet kring den nya specialpedagogrollen.

Ja, jag säger det i alla fall, jag tycker att den pedagogiska ledningen har väldigt stor betydelse. Finns inte den här förståelsen eller kunskapen hos dem så måste ju dom ta hjälp av dom som förstår det. Å sen måste man ju som när det gäller mitt jobb i större utsträckning än vad som görs så skulle jag få gå in och ha lite synpunkter på hur man fördelar resurser och så vidare. Det sägs alltid att vi ska få det, men sen blir man i alla fall förevisad. Den här organisationen ska vi ha nästa år och så här ska det va. (Specialpedagog 5)

Flertalet av specialpedagogerna talade om att de befann sig i en mellanställning i organisationen. Det gör det extra svårt att få stöd för frågor som de driver eftersom de varken tillhör lärargruppen eller skolledningen.

Den förändring som ska ske får väl vi specialpedagoger stå för i så fall. Å det är lite tufft, för vi har inte mandat att gå in och säga "så här ska ni göra". Utan det måste ju komma från skolledningen. Och det gör den väl tyvärr inte. (Specialpedagog 4)

Både specialpedagogerna och klasslärarna framhöll sålunda rektorernas avgörande betydelse för hur arbetet kring elever i relationssvårigheter organiseras och utvecklas. De lyfte dock fram detta utifrån olika bevekelsegrunder. Lärarna menade å sin sida att resurserna borde satsas på fler vuxna i klassrummet vilket i större utsträckning kan bidra till att förtroendefulla relationer uppbyggs i klasserna. Vid de traditionsutmanande skolorna hade rektorerna valt en sådan lösning för att som de uttryckte det förebygga sociala problem. "Vi har bestämt organisatoriskt att man aldrig jobbar ensam här" (Rektor 1).

Vid de övriga skolorna hade rektorerna i stället valt att satsa resurser på liten grupp vilket visar att skolledningen använde befintliga medel på olika sätt. Specialpedagogerna framhöll som beskrivits ovan att rektorerna borde engagera sig i samt bidra till att förankra den nya specialpedagogrollen i organisationen något som ledningen på de traditionsutmanande skolorna också medverkat till. En specialpedagog på en av skolorna som avvecklat liten grupp sa:

Ja jag tycker ju egentligen att dom ska få vara i klassen. För många tycker ju att dom skulle få vara i special... som det fanns förr, sådana här hjälpklasser och det. Men det här med hjälpklasser det tror inte jag på. Jag tror att de blev stämplade för livet. (Specialpedagog 1)

Detta ligger i linje med vad rektor på samma skola uttryckte under intervjun. I Persson, Andreasson och Heimerssons studie (2005) framkom att på skolor där rektor lyckats förankra den nya specialpedagogrollen tycks behovet av traditionell specialundervisning exempelvis i form av liten undervisningsgrupp minska. Detta verkar också vara fallet vid två av skolorna i Larssons (2008) studie. Ett likartat resultat beskrivs för övrigt i Skolverkets (2006) rapport *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?*

Rektorerna har enligt gällande lagstiftning ett grundläggande ansvar för hur skolans verksamhet organiseras. Det är rimligt att anta att rektorerna utgör navet för den specialpedagogiska verksamheten och de insatser som tillhandahålls och skollledningens engagemang i arbetet kring barn i behov av stöd kan knappast överskattas (jfr. Skolverket, 2002). Det finns också en stor överensstämmelse mellan kommunerna i synen på att rektorer har ett stort eller ganska stort inflytande över det särskilda stödets omfattning. De får sålunda en avgörande roll för de insatser som tillhandahålls för att förebygga och möta elever i behov av stöd (Nilholm, 2007).

Vid de två traditionsutmanande skolorna verkade rektorerna starkt engagerade i specialpedagogiska frågor. De hade som tidigare påpekats bland annat satsat resurser på kompetensutveckling, reflektionssamtal och ett utökat antal vuxna i klassrummet. Rektorerna, specialpedagogerna och klasslärarna på dessa skolor hade generellt sett mer att säga under intervjun om de specialpedagogiska insatserna än personalen vid övriga skolor. Det kan sannolikt härledas till den kompetensutbildning i specialpedagogik som rektorerna på dessa skolor satsat på. Dessa frågor hade förmodligen varit föremål för diskussion på ett mera omfattande sätt än vid övriga skolor vilket bidragit till den samsyn som i högre grad tycktes präglade personalen på dessa skolor. Detta får sannolikt betydelse för verksamheten på sikt.

Synen på liten grupp

Vid de fyra traditionella skolorna utgjorde liten grupp en del av organisationen och personalen såg denna verksamhet som nödvändig för vissa elever. Personalen menade att "liten grupp" behövs både för eleven och för klassens bästa eftersom klassens arbetsro störs av så kallade "stökiga" elever. Det är dessutom bra för elevens egen utveckling menade flera av rektorerna och klasslärarna. De påpekade att vissa barn har svårt att tillgodogöra sig undervisningen i helklass. De personliga problemen är så stora att eleverna riskerar att hamna i utanförskap i gruppen. De ansågs ha svårt att finna sig tillrätta i klassgemenskapen. Av dessa skäl ansåg de det motiverat med liten grupp. I den lilla gruppen blir barnen synliggjorda på ett helt annat sätt menade några av intervjudeltagarna.

Det är ju ledsamt att det ska behövas. Men det är frågan om överlevnad både för barn och vuxna och dom andra barna. (Lärare 5)

En rektor framhöll bland annat:

Jag tycker, som var med på den tiden när vi hade specialklass att det var en fin människosyn, trots att dom då gick i klassrummet bredvid den stora klassen och hette läsklass. Men man kan säga att dom här små undervisningsgrupperna som gjorde att varje individ i alla fall förhoppningsvis varje dag kände att de lyckades med någonting. Alltså jag kan inte förstå att det är fel att säga att ett barn behöver ha mer tid på sig för att lära sig läsa därför ska dom vara i mindre grupp och ha specialutbildad personal. (Rektor 5)

Vid de traditionsutmanande skolorna såg man nödvändigheten av liten grupp ur ett annat perspektiv. De hade avvecklat denna insats och i stället arbetat föra att förebygga svårigheter i så stor utsträckning som möjligt. De menade också att eventuella problem i första hand skulle hanteras inom klassens ram vilket sammantaget fick konsekvenser för insatserna på skolorna.

Så det gör vi inför hösten, vi har ju haft en liten grupp på år 4–6, den prövar vi att ta bort inför hösten och lägga mera resurser i arbetslagen för att man ska möta eleverna mer där dom finns. (Rektor 1)

I studien framkom således att rektorernas syn på och inställning till liten grupp skilde sig åt mellan skolorna vilket fick till följd att de traditionsutmanande skolorna byggde en organisation som hade som mål att motverka att vissa elever fick lämna sin klass.

Specialpedagogrollen

Samarbetet mellan specialpedagoger och lärare verkade mera förtroendefullt och utvecklat på de traditionsutmanande skolorna jämfört med övriga skolor. Specialpedagogerna på dessa skolor arbetade i högre grad på en övergripande nivå vilket innebar att de i huvudsak hade en handledande och konsultativ roll.

Vi samarbetar väldigt tätt, väldigt tätt. Dom har en central roll. En jätteviktig roll. Sen så är det ju så också att dom fångar ju upp och diskuterar med mig. "Nu tycker jag att vi behöver den här kompetensutvecklingen" för det här har vi sett och det här behöver vi ta tag i. Jag skulle inte klara mig utan dom (skratt) Jag diskuterar också resurstilldelning med dom. (Rektor 2)

Det framkom också i intervjuerna att det rådde ett förtroendefullt klimat mellan lärare och specialpedagog på dessa skolor. Vid övriga skolor var samarbetet inte så utvecklat och en viss kritik kunde skönjas. Samarbetet med rektorer och klasslärare föreföll således mera utvecklat än på övriga skolor och specialpedagogerna hade också ett stort inflytande över den organisation som upparbetats. Rektorerna på dessa skolor lyfte fram betydelsen av att etablera den nya specialpedagogrollen och framhöll bland annat vikten av specialpedagogernas samarbete med lärarkåren för att motverka och förebygga problem.

Handledning ska inte ses som någonting jag behöver få för att det är en problematik utan att handledning är någonting som jag har rätt att ha där jag kan lyfta och dryfta det jag ser som inte fungerar för mig. Att jag kan få handledning innan det händer saker och ting. Så handledning tror jag mycket på som förebyggande. Just nu så får man ju handledning när det inte fungerar i stället. Men vänd på det i stället. Jag behöver handledning för att allting ska fungera utan att det blir problem. (Rektor 1)

Vid övriga fyra skolor tycktes det enligt rektorerna finnas en spänning mellan den nya specialpedagogrollen i förhållande till den traditionella speciallärarrollen. De påpekade att det var svårt att förankra ett nytt tänkande i verksamheten. Den praxis som varit förhärskande tycktes svår att bryta. Några av rektorerna menade att vissa lärare har svårt att omfatta ett nära samarbete med specialpedagogerna. Det var framför allt de äldre lärarna som enligt rektorerna ansågs sitta fast i gamla mönster. De hade erfarenheter av speciallärare, vilket gjorde att de gärna såg en fortsättning utifrån dennes arbetsuppgifter. De ställde sig tveksamma till att specialpedagogerna sysslar med konsultation och handledning och ansåg i stället att specialpedagogerna borde arbeta direkt med eleverna.

Men sen vet jag att många, speciellt äldre lärare som är vana vid speciallärare i stället va. Så den lärare du kommer att träffa är nog mera en sån där som skulle vilja att kom nu och ta ut den här och sätt dig och var med honom/henne. Man känner att man vill få lite lugn och ro i sin klass va. (Rektor 6)

Det verkade således finnas ett avstånd på några av skolorna när det gäller samarbetet mellan lärare och specialpedagoger. Arbetsuppgifterna för lärare och specialpedagoger var tydligt åtskilda och samarbetet föreföll bristfälligt. När klassläraren "kört fast" kontaktades specialpedagogen som då förväntades ta över problemen och avlasta läraren samt i förlängningen ta hand om eleverna under kortare eller längre tid. De engagerades således i ett sent skede när problemen upplevdes som övermäktiga till skillnad från hur det var på de traditionsutmanande skolorna, där specialpedagogen kom in i ett tidigare skede. Persson (1995) framhåller att specialpedagogen kan få en beskyddande och kurativ roll eftersom både eleven och läraren känner sig otrygg i skolsituationen vilket tycktes vara fallet vid de traditionella skolorna.

Reflektionssamtal

De båda traditionsutmanande skolorna hade avsatt resurser för så kallade reflektionssamtal där en grupp lärare tillsammans med specialpedagog eller psykolog gavs möjlighet att utbyta erfarenheter och diskutera pedagogiska och specialpedagogiska frågor. Tanken om den reflekterande praktikern har förts fram i debatten när det gäller synen på lärares kunskapsutveckling (jfr Handal, 1996; Alexandersson, 1996). Det återspeglar en idé om att lärare fortlöpande ska ges möjlighet att utveckla kunskaper om den egna verksamheten. Reflekterande samtal kan bidra till insikter om hur andra förstår och handlar i svåra situationer vilket kan leda till en utveckling av kompetenser och medföra nya handlingsalternativ där svårigheter förekommer.

Vi har våra reflekterande grupper och det är fantastiskt att vi har den här tiden. I och med att vi har våra reflekterande grupper t.ex. så har ledningen visat på att man tycker att det här är viktigt och dom flesta arbetslag tycker också att det är fantastiskt att få ha den här tiden. Där man kan få lyfta bekymren på en lite mer personlig nivå då. (Lärare 1)

För att göra den praktiska kunskapen synlig och möjliggöra kritisk granskning fordras att lärare tillsammans reflekterar över den egna verksamheten enligt Alexandersson (1996). När en osäker situation problematiseras och belyses utifrån olika perspektiv och erfarenheter kan alternativa idéer framträda. Reflekterande samtal kan bidra till att lärare omtolkar och omdefinierar sina förgivettaganden. I ett sådant samtal rör sig deltagarna fram och tillbaka över tänkbara handlingsalternativ och möjliga förklaringar. Handal (1996) menar att personalen i ett sådant samtal har möjlighet att granska rutiner och formulera utmanande frågor. Poängen är att belysa och medvetandegöra deltagarna om att de handlingar som iscensätts i det dagliga arbetet inte med nödvändighet behöver vara de enda möjliga eller ens de mest fruktbara i sammanhanget.

I flera studier framkommer, som tidigare påpekats (Holmberg, Jönsson & Tvingstedt, 2005; Larsson, 2008), att lärare upplever de sociala problemen som svårbemästrade. De talar om bristande kompetens och säger att det är svårt att hitta framgångsrika lösningar för att möta denna problematik. Många menar exempelvis att det är lättare att ta hand om inlärningssvårigheter såsom läs- och skrivproblem och framhåller att de saknar kompetens för arbetet med sociala frågor.

Det som är lättare för oss att ta tag i inom skolan är de som har läs- och skrivsvårigheter. De sociala problemen är svårare för oss att komma tillrätta med, där behövs det oftast mera insatser utifrån. (Lärare 3)

Mot en sådan bakgrund kan det såsom på de traditionsutmanande skolorna vara fruktbart att diskutera olika erfarenheter av arbetet med elever i relationssvårigheter där alternativa perspektiv och idéer kan belysas och bidra till att lärare omtolkar och omdefinierar sina handlingar.

Forskning illustrerar hur diskussionen i elevvårdsteam tenderar att fokusera på elevers problem och deras orsaker enligt Liljegren (2001). I likhet med Liljegren (2001) visar Hjärne och Säljö (2008) att elevvårdshälsoteam talar *om* eleven men inte *med* eleven. Deras forskning visar att de kontextuella omständigheterna kring elever i relationssvårigheter sällan problematiseras vilket medför att diskussioner om undervisningen, klassrumsarbetet och relationsarbetet i gruppen får en mera undanskymd plats. Risken föreligger enligt Hjärne och Säljö (2008) att elevers tillkortakommanden blir det dominerande i diskussionen medan klassrumsarbetet inte fokuseras. De reflekterande samtalen kan i idealfallet bidra till att blicken riktas mot de kontextuella omständigheterna som exempelvis lärarens undervisning och klassrumssituationen. Reflektionssamtalen har som syfte att motverka att problem accentueras och tilltar vilket kan leda till segregeringar.

Förebyggande arbete

Lundgren och Persson (2003) beskriver två verksamhetskulturer för arbetet inom offentlig verksamhet som de benämner proaktiv respektive reaktiv verksamhetskultur. Den proaktiva kulturen kännetecknas av en gemensam syn på uppdraget och präglas av ett förebyggande arbete där gemensamma åtgärder utgör en naturlig del av verksamheten. Den reaktiva kulturen kännetecknas av individuellt präglade lösningar och karakteriseras av reaktion snarare än aktion, där uppkomna situationer kräver akuta och snabba lösningar. Den bygger således på åtgärder som vidtas när problemen förefaller akuta och så att säga står för dörren.

Flertalet av skolorna i Larssons studie (2008) använder sig av inslag från båda dessa kulturer. Dock pekar studien på att de traditionsutmanande skolorna satsat mera på proaktiva åtgärder. Personalen vid dessa skolor har i större utsträckning en genomarbetad samsyn och en organisation som framhåller insatser som kan ses som förebyggande.

Specialpedagogernas nära samarbete med klasslärare och rektor, den kompetensutveckling som all personal erbjudits, den utökade lärartätheten i klassrummet och de reflekterande samtal som lärarna deltagit i pekar som vi ser det på en orientering mot ett proaktivt arbetssätt.

De traditionella skolorna talar i högre grad om individuella lösningar och akuta åtgärder. Här säger specialpedagogerna att de i stor utsträckning arbetar direkt med eleverna eller tar hand om grupper av elever utanför klassen. Assistenten tillhandahålls och särskilda lösningar såsom anpassad skoldag där eleven får följa undervisning under förmiddagen och delta i praktiska aktiviteter på eftermiddagen förekommer. De åtgärder som personalen talar om vid dessa skolor kan betraktas som mera reaktiva till sin karaktär.

Vi har ju vissa barn som har så stora sociala problem så de har assistenter, för att överhuvudtaget kunna genomföra en dag i skolan. Å vi har ju också elever som inte klarar att genomföra en hel dag i skolan utan har mer en anpassad undervisning och kanske har skolämnen på förmiddagen och har andra aktiviteter på eftermiddagen fria aktiviteter, sporter och sådana saker för att de inte orkar en hel dag. Det är sådana barn som har så stora svårigheter att dom har en vuxen runt sig och då åker dom ut utanför skolan. (Rektor 4)

Redovisningen ovan visar att villkoren för elever i svårigheter på respektive skola ser olika ut vilket får till följd att eleverna möter olika förutsättningar. Skolans roll som demokratifostrande arena får därmed olika innebörd beroende på vid vilken skola eleverna finns.

Relationer

En aspekt som deltagarna från samtliga skolor lyfte fram som betydelsefull i arbetet kring elever i relationssvårigheter var vikten av att upparbeta förtroendefulla relationer mellan lärare och elever. Majoriteten av intervjupersonerna i studien betonar detta som en viktig aspekt för att förebygga problem. De intervjuade framhöll betydelsen av att lärares förhållningssätt präglas av omtanke, respekt och inkännande för att ett respektfullt klassrumsklimat ska växa fram.

Jag är helt övertygad om att vi kan få ner problemen om vi kan skapa en god anda i klassrummet. Förhållningssättet är grunden och en del av det förebyggande arbetet. Att man satsar på dom vuxna och för-

hindrar att problem uppstår. Trygga vuxna är A och O i äkta möten med eleverna. Jag tycker att det finns många otrygga vuxna, som till och med kan vara rädda för elever och då kan man inte skapa trygghet heller. Du måste vara trygg som vuxen själv, för att kunna sprida det till eleverna. Man kan gå omkring utan att ha några direkta möten med eleverna. Man bara är här. Man gör sitt jobb, men egentligen så skulle man vilja vara någon annanstans. Ett demokratiskt arbetssätt är det som gäller. Elevernas synpunkter måste tas på allvar. Barn kan vara med och tycka och tänka tidigt. (Specialpedagog 4)

Att lyssna mer på eleverna var en återkommande synpunkt. Intervjudeltagarna menade att eleverna blir motiverade och inspirerade av lärare som visar respekt, lyssnar och värnar om ett positivt relationsklimat. Kvaliteten på relationerna är enligt Nordahl m.fl. (2007) avgörande för det klassrumsklimat som utvecklas. I studier (Nordahl m.fl., 2007) framkommer att lärare som upparbetat en förtroendefull relation till eleverna upplever mindre klassrumsproblem än lärare som inte satsat på denna aspekt i lärararbetet.

Vid de två traditionsutmanande skolorna hade man utökat lärartätheten för de lärare som arbetade med de yngre eleverna i skolor 1-3. I samband med att man avvecklat liten grupp så hade skolorna i stället satsat på två lärare i varje klass för att ge lärarna ökade möjligheter att bygga förtroendefulla relationer. En av rektorerna menade: "Det är ju via personaltätheten som vi har tid att bygga dom här relationerna" (rektor 1). Den andre framhöll att: "Vi har bestämt organisatoriskt att man aldrig jobbar ensam här" (rektor 2).

Lärares betydelse för grupputvecklingen och klimatet i klassrummet kan knappast överskattas. I Skolverkets rapport *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder* (2006a) framhålls att lärares förhållningssätt och kunskaper är något som eleverna ständigt återkommer till. I varje grupp/klass utvecklas ett speciellt klimat som kan innebära delaktighet, gemenskap, närhet, tillhörighet, vänskap och trygghet såväl som ensamhet, isolering, marginalisering, mobbing, utanförskap och kränkning. Lärares sätt att förhålla sig till och arbeta med de sociala aspekterna får enligt Skolverket (2006a) en avgörande betydelse för elevernas trivsel och trygghet i gruppen. I studien framkommer att barns och ungdomars trivsel, trygghet och lust att lära i hög grad avgörs av deras relationer till lärare och kamrater. Enligt Skolverkets forskningsöversikt (2008) utgör lärares kompetens den enskilt viktigaste faktorn för elevers framgång i skolan.

Nordahl m.fl. (2007) påpekar att när det gäller åtgärder kring beteendeproblem så är omstrukturerings av klassrumsarbetet, det vill säga åtgärder som inte är riktade mot enskilda elever utan i stället riktade mot hela klassen, de mest lovande insatserna för att förebygga beteendeproblem vilket ligger i linje med de åtgärder som de traditionsutmanande skolorna vidtagit. De har satsat på övergripande insatser såsom kompetensutveckling, reflektionssamtal, ett utökat samarbete mellan specialpedagoger och lärare samt utökad lärartäthet i stället för att satsa på specialpedagogiska arrangemang som riktar sig mot enskilda elever.

Skolverket (2006b) har i rapporten *Vad gör det för skillnad vad skolan gör* analyserat sambandet mellan skolors verksamhet och deras förmåga att nå skolans mål. Sex skolor har jämförts där tre haft en relativt hög måluppfyllelse och tre en relativt låg. I studien argumenteras för att de skolor som i högre utsträckning nått målen kännetecknas av en dubbel satsning, det vill säga de har satsat på både omsorg och kunskapsutveckling. Den mest framträdande faktorn hos de skolor som lyckats nå målen var enligt studien ett förhållningssätt som präglas av ett nära och respektfullt klimat från lärarna. Dessa skolor satsar både tid och resurser på att bygga relationer till eleverna.

Den organisation och de insatser som de traditionsutmanande skolorna satsat på kan kopplas till en verksamhetskultur som är orienterad mot proaktiva åtgärder. Insatserna bygger på en övergripande organisation som enligt rektorerna syftar till att inkludera alla elever i så stor utsträckning som möjligt.

Avslutande diskussion

Skolor lägger varje år ner stora summor på insatser riktade mot elever med olika former av svårigheter. Studier visar att insatserna ofta är fragmentariska och inte tillräckligt förebyggande (Nordahl m.fl. 2007). De saknar ofta förankring i teori och empiri och insatserna utvärderas sällan (Nordahl m.fl. 2007; Skolverket, 2008; Hjärne & Säljö, 2008). Undervisningssammanhanget problematiseras i liten utsträckning och såväl problembeskrivningar som åtgärder tenderar att individualiseras och upprepas (Nordahl m.fl. 2007; Skolverket, 2008; Hjärne & Säljö, 2008). I Skolverkets (2008) sammanställning av senare års utvärderingar och forskning av särskilt stöd framkommer bland annat att särskiljande lösningar är vanligt förekommande och att åtgärdsprogrammen tenderar att snäva in förståelsen av elevers problem. Man

påpekar att lärarkompetensen och förtroendefulla relationer till elever får stor betydelse för elevernas studieresultat. Skolverket menar att det ofta saknas ett ledarskap med en tydlig vision och de lyfter fram betydelsen av lärares attityder i specialpedagogiska frågor.

Dyson och Millward (2000) liksom Hjärne och Säljö (2008) lyfter i likhet med det som beskrivits ovan fram ett antal åtgärder som de anser betydelsefylla för att utveckla inkluderande lärandemiljöer. De framhåller vikten av ett ledarskap med en klar vision, betydelsen av lärares attityder i specialpedagogiska frågor, reflektion och kompetensutveckling, en kritisk granskning av undervisningssammanhanget, betydelsen av ett utvecklat samarbete samt vikten av lärares förmåga att skapa förtroendefulla relationer till eleverna vilket sammantaget kan bidra till att problem både kan förebyggas och åtgärdas under det löpande arbetet. I Larssons studie (2008) såväl som i Holmberg, Jönsson och Tvingstedts (2005) framhåller ett flertal av intervjudeltagarna förklaringar som är riktade mot arbetet i klassrummet. De åtgärder som föreslås av personalen är inte i första hand riktade mot enskilda elever utan är främst riktade mot verksamheten och undervisningssammanhanget. Personalen poängterar betydelsen av en skolledning som engagerar sig i specialpedagogiska frågor och som bidrar till att de specialpedagogiska insatserna både är förebyggande och riktade mot klassrumsarbetet. Den organisation som två av skolorna i studien tillhandahåller ligger i linje med de insatser som Dyson och Millward (2000), Hjärne och Säljö (2008) samt Skolverket (2008) framhåller som betydelsefulla för att utveckla verksamheten kring elever i relationssvårigheter. I ljuset av det fokus som finns på utbildningsprestationer i dagens skola är det intressant att konstatera att de traditionsutmanande skolorna i Larssons studie (2008) också riktar blicken mot betydelsen av skolans mer omsorgsrelaterade aspekter, vilka då knappast ses i motsättning till skolans kunskapsuppdrag. Skolan bidrar inte bara till lärande utan också till erfarenheter av att duga, höra till, känna sig värdefull och delaktig. Om en stor del av våra barn och unga riskerar att segregeras från sin ordinarie klass så förefaller det angeläget att ur ett demokratiskt inkluderande perspektiv diskutera skolans möjligheter att förebygga att elever marginaliseras. Ahlberg (2001) hävdar att specialpedagogikens och pedagogikens huvuduppgift är att söka undanröja hinder för lärande och delaktighet. Denna utmaning rör sig i spänningsfältet mellan skolans organisation, lärares relationskompetens, undervisningens innehåll och den enskilde elevens förutsättningar, erfarenheter och behov.

I Vetenskapsrådets rapport *Reflektioner kring specialpedagogik* delar Rosenqvist (2008) in den aktuella specialpedagogiska forskningen i tre större inriktningar. Den första rör studier av inkludering och ”en skola för alla”. Den andra huvudinriktningen rör studier av specialpedagogrollen och den tredje inriktningen rör specifika problemområden som exempelvis elever i relationssvårigheter. Studier omkring arbetet med och organisationen kring elever i relationssvårigheter ut ett deltagarorienterat perspektiv är som vi ser det eftersatt i svensk forskning. Den studie som vi presenterat rör både frågor om inkludering och arbetet kring ett specifikt problemområde.

Studiens syfte var att med hjälp av kvalitativa data analysera *olika* sätt att arbeta med elever i relationssvårigheter. Vi har ingående beskrivit två sådana sätt vilka kan beskrivas som traditionsbevarande respektive traditionsutmanande. Användning av intervjuer innebär att vi får en indirekt bild av det arbete som analyseras. Samtidigt har det faktum att tre olika personer inom varje verksamhet intervjuats medgett jämförelse mellan olika beskrivningar av samma verksamhet och för studiens validitet talar att dessa beskrivningar nästan uteslutande haft god överensstämmelse. En begränsning i studien är förstås att vi visserligen i någon mån studerat konsekvenser av arbetssätten (dvs. sådana konsekvenser som informanterna beskriver), men inte hur arbetssätten uppfattas av eleverna i fråga. Sådana konsekvensanalyser är ett viktigt område för framtida forskning.

Referenser

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, Mikael (1996). Att lära av undervisning, I Christer Brusling & Göran Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 143-159). Lund: Studentlitteratur.
- Allwood, Carl Martin & Erikson Martin G. (Red.) (1999). Vad är vetenskapsteori? I Carl Martin Allwood, & Martin G Erikson (Red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra Samhällsvetenskaper* (s. 17–40). Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert (2003). Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem. *Utbildning & Demokrati*. 12(1), 59–77.
- Bonniers Svenska Ordbok (1980/2002). Stockholm: Albert Bonniers förlag.
- Dewey, John (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

- Dyson, Alan & Millward, Alan (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ekström, Pija (2004). *Makten att definiera – En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Institutionen för pedagogik och didaktik: Göteborgs universitet.
- Handal, Gunnar (1996). Att stimulera till reflekterad praktik. I Christer Brusling & Göran Strömqvist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (s. 107–124). Lund: Studentlitteratur.
- Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma*. Stockholm: Skolverket.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Holmberg, Lena, Jönsson, Annelis & Tvingstedt, Anna-Lena (2005). Specialpedagogik i två Skolkulturer – Elever, föräldrar och lärare berättar. *Educare*, (1), 7-18.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS förlag.
- Larsson, Hans (2008). *"Dom är så oroliga" – En studie om skolpersonals tal om elever i relationssvårigheter*. Örebro: Pedagogiska institutionen, Örebro universitet. Licentiatavhandling.
- Liljegren, Britta (2001). *Samspel för förändring*, Lunds universitet: Sociologiska institutionen.
- Lundgren, Marianne & Persson, Bengt (2003). *Barn i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*: Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in inclusive and special education – Using evidence-based teaching strategies*. New York: Routledge.
- Nilholm, Claes; Persson, Bengt; Hjerm, Mikael & Runesson, Susanne (2007). *Kommuners arbete med elever i behov av särskilt stöd*. Insikt 2007:2. Vetenskapliga rapporter från Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Nordahl, Thomas; Sørli, Mari-Anne; Manger, Terje & Tveit, Arne (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Ogden, Terje (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Persson, Bengt (1995). *Specialpedagogiskt arbete i grundskolan*. Specialpedagogiska rapporter, nr 4. Göteborgs Universitet: Institutionen för specialpedagogik.

- Persson, Bengt; Andreasson Ingela & Heimersson, Marie (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Rosenqvist, Jerry (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Vetenskapsrådet, *Reflektioner kring specialpedagogik*, (s. 36-51). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie.
- SFS 2000:1108. *Grundskoleförordningen*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2002). *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006a). *På andras villkor – skolans möte med elever med funktionshinder*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2006b). *Vad gör det för skillnad vad skolan gör?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Thomas, Gary & Loxley, Andrew (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. London: Routledge.
- Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.