

# Vändpunkter

– berättelser om förändring i en pedagogisk verksamhet

Marie Gladh

Specialpedagogiska institutionen

Examensarbete 15 hp

Specialpedagogik

Specialpedagogik, AVANCERAD NIVÅ (91 – 120 HP)

Vårterminen 2010

Examinator: Rolf Helldin

English title: Turning points – a reflection of change in a pedagogical setting



**Stockholms**  
universitet

# Vändpunkter

– berättelser om förändring i en pedagogisk verksamhet

**Marie Gladh**

## Sammanfattning

Tidigare studier visar att det ofta finns bestämda mönster som inspirerar människor till förändring. Denna studie syftar till att beskriva hur vändpunkter kan te sig i en pedagogisk verksamhet. Genom att lyfta fram lärares och elevers erfarenheter av förändringar och vändpunkter, bidrar studien till en fördjupad förståelse av hur dessa förändringar och vändpunkter kan åstadkommas i en pedagogisk verksamhet.

Studien har en kvalitativ ansats baserad på kvalitativa forskningsintervjuer med fem lärare och fyra elever. Intervjuerna har analyserats och utgör därefter inledningar till så kallade livsberättelser. Alla nio intervjuade har varit med om vändpunkter eller vändpunktsliknande förändringar, antingen hos sig själva eller hos andra.

– Alla vill lyckas med sina liv! Och därför är det så viktigt för elever att bemötas med ett hopp om att detta är möjligt. Det verkar också vara något som lärare är medvetna om. Att bemötas och bemöta med förståelse – men också krav - är gemensamma teman hos både lärare och elever. Eleverna tycker inte alltid att skolan gett dem tillräckliga utmaningar. Det kan bero på att informationsöverlämningar om elever inte sker i tillräcklig utsträckning från lärare till lärare. Eleverna tycker ofta att de får börja om. Det är inte något som berörs alls av lärarna, men såväl lärare som elever varnar för rutiniseringen.

Eleverna tycks ha gjort medvetna val att delta i studien utifrån behovet att tala ut, tala färdigt, sätta punkt. Det finns ett stort sug i deras berättelser. En lättnad infinner sig efteråt. Detta är inte lika tydligt hos lärarna, men även de berör den enande effekten av att på djupet tala om sig själva och sin lärargärning.

Rutiner och vanor ska enligt eleverna utgöra skolans ryggrad. Lärarna ska hålla på och hålla på och hålla på. Spontaniteten och flexibiliteten skapar sedan förutsättningar för lärande och utveckling. Både elever och lärare försöker fånga in det spontana och intuitiva inslaget i lärarrollen. En bra lärare vet precis när han ska ingripa, som en av eleverna säger. Väsentligt för dem alla är det goda samtalet, något som kommer till stånd då läraren tagit hjälp av sin nyfikenhet och lust till mänskliga möten. Det mest framträdande i resultaten av denna studie är att eleverna framhåller att de vill ha lärare som aldrig ger upp om dem.

### **Nyckelord**

Vändpunkter, livsberättelser, individuella programmet, skolmisslyckanden, undervisningsrelationer

## **Förord**

Mitt intresse för livsberättelser, förändringar och vändpunkter hos lärare och elever inom pedagogiska verksamheter har, förutom det rent yrkesmässiga intresset, även en högst personlig grund. Det motsägelsefulla är, att det personliga på både ett smärtsamt, men även påtagligt konstruktivt sätt, både hindrat och medverkat till att detta arbete vuxit fram. Halvvägs in i arbetsprocessen slog det mig, faktiskt plötsligt, att jag själv genomgick en slags vändpunktsprocess. Ditintills hade vändpunktsbegreppet mest tjänat som en teoretisk ansats att relatera mina informanternas berättelser till. Jag bestämde mig för att se det hela från den humoristiska sidan och kan nu i slutfasen konstatera att den personliga infärgningen kom att tillföra ytterligare en dimension.

Tack till er lärare och elever som på ett så levande sätt har låtit mig ta del av era berättelser. Tack också till min make Jan för all läsning, kloka tankar och stöd.

Slutligen ett stort tack till min handledare Eva Mattson som har varit hjälpsam och inspirerande under arbetets gång!

Stockholm den 23 maj 2010

Marie Gladh

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Syfte och frågeställningar.....</b>	<b>3</b>
<b>Bakgrund .....</b>	<b>4</b>
Vändpunkter .....	4
Rollförändringar.....	4
Exitprocessen.....	4
Vändpunktsliknande förändringar .....	6
Att stärka lärares röster .....	7
Berättelsen i samhällsvetenskaplig forskning.....	8
Specialpedagogik, skolans organisation och styrning .....	9
Olika specialpedagogiska paradigmm .....	9
Specialpedagogik, samverkan och demokrati .....	10
Hälsa och lärande.....	12
<b>Metod .....</b>	<b>14</b>
Kvalitativ metod.....	14
Livsberättelser .....	14
Metodologiska aspekter.....	16
Urval .....	16
Genomförande.....	17
Analys .....	18
Etiska aspekter .....	18
Metoddiskussion .....	19
<b>Resultat .....</b>	<b>20</b>
Lärarna: Vertikal, individuell analys .....	20
Realisten .....	20
Den energiska .....	22
Nätverkaren.....	24
Den snabba .....	26
Entusiasten.....	28
Lärarna: Horisontell, jämförande analys .....	31
Eleverna: Vertikal, individuell analys.....	32
Vägen in mot skolmisslyckandet.....	32
Elevernas syn på skolans roll .....	33

Vändpunkten.....	35
Eleverna: Horisontell, jämförande analys.....	36
Vägen ut ur skolmisslyckandet.....	36
Lärare och elever: Horisontell, jämförande analys.....	38
<b>Diskussion .....</b>	<b>40</b>
Diskussion om resultaten .....	40
Specifikt för lärarprofessionen .....	40
Vändpunktsberättelser.....	40
Läraryroll och kunskapssyn.....	41
Hälsa och lärande .....	42
Utmaningar och samverkans betydelse .....	42
Spänningen mellan normalitet och avvikelse.....	43
Didaktiska implikationer av resultaten.....	43
<b>Referenser .....</b>	<b>46</b>

# Inledning

Tidigare studier har visat, att för att man ska lyckas vända en utveckling måste skolan upplevas som meningsfull av eleverna. Avgörande är lärarens elevsyn och den relation som uppstår i mötet mellan eleven och läraren. Skolans innehåll blir meningsfullt när eleverna upplever att lärandesituationer är på riktigt (Hugo, 2007). I en studie visar Lemar (2001) att gymnasiereformen under 1990 – talet genererat stora förändringar för det barn- och fritidsprogram och dess karaktärsämneslärare hon studerat. Komplexiteten och heterogeniteten i elevgruppen har ökat vilket ställer höga krav på lärarna, som utvecklat olika pedagogiska tekniker för att hantera dessa ökande krav (Lemar, 2001). Henriksson (2004) har i en studie av elevers upplevelser av skolmisslyckanden, i ett klassrum på det individuella programmet, visat att eleverna inte sätter sina misslyckanden i relation till upplevda kognitiva brister, utan snarare till beteendebriter hos sig själva och brister i relationerna till sina lärare. Den individuella relationen till läraren skulle alltså kunna vara avgörande, för om en negativ utveckling kan vändas.

Relationsbegreppet är i sig inte helt oproblematiskt. Frelin (2010) konstaterar att relationsbegreppet är både centralt och specifikt för lärarprofessionen. Hennes utgångspunkt är att förmågan att utföra ett professionellt relationsarbete inte kan förklaras med någon medfödd personlig egenskap hos läraren, utan det är något som man faktiskt kan lära sig: *man föds inte till lärare, man blir det*. (Frelin, 2010, s 199). Frelin utreder dikotomierna professionell närhet och distans och lägger märke till, att på samma sätt som det kan vara befogat för lärare att hålla en professionell distans, kan det också finnas skäl att hålla en professionell närhet, det vill säga utveckla nära relationer med sina elever i syfte att främja deras lärande. Hugo (2007) följde sju elever och deras tre lärare på ett individuellt program under tre år. Han fann att skolarbetet blev meningsfullt när kärnämnen och karaktärsämnen integrerades och verklighetsanpassades. Det andra främsta skälet till elevernas ökade trivsel och skolframgång var de goda relationerna till lärarna.

Annan sociologisk forskning har visat hur det att vara ung idag, kan ses som att vara en del av "ett samhälle i belägring" och hur globala omständigheter och personligt liv hänger intimt samman (Bauman, 2004).

Av ovanstående torde framgå att det yrkesspecifika byggandet av särskilda undervisningsrelationer (Frelin, 2010) och sambandet mellan personligt och professionellt, är en del av min ingång i den här studien, tillika med en fascination inför motsatsparet närhet och distans. Min bakgrund är mellanstadielärare sedan 1987 och specialpedagog och fil. kand. sedan 2000. Jag har arbetat inom förskolan och på grundskolans alla stadier. Sedan 2002 har jag varit verksam som speciallärare och specialpedagog inom gymnasieskolan, de senaste fem åren som specialpedagog med övergripande funktion i ett elevhälsoteam.

Gymnasieskolan har under de senaste decennierna genomgått stora förändringar. Grundprincipen för genomförande av läroplanernas demokratiska värdegrund – en skola för alla - har mött och kommer att möta både stora svårigheter och möjligheter (Helldin, 2002). Min personliga uppfattning är att gymnasieskolan har kommit till ett avgörande: Idén om En skola

för alla kommer slutligen att överges och en effektivare skiktning ta vid (se ex SOU 2008:27; Regeringen, 2008). Om inte, torde gymnasiet tvingas genomgå samma slag av inre reformarbete vad gäller innehåll och arbetssätt, som högstadiet tidigare gjort. Helldin (2002) menar att en utmaning för gymnasieskolan är att kunna utveckla en förståelse för, hur skolan kan bearbeta och förstå social problematik i pedagogiska situationer.

Det förslag till ny gymnasieskola som regeringen gett Skolverket i uppdrag att utforma (SOU 2008:27) innebär dock en rad större förändringar, vars konsekvenser för denna studies undersökningsgrupp ännu är svåra att överblicka: högre behörighetskrav (8 ämnen för de yrkesinriktade programmen och 12 ämnen för de högskoleförberedande), större skillnad mellan yrkes – och högskoleförberedande program, ett nytt individuellt alternativ i stället för det individuella programmet, ny betygsskala och nya ämnesplaner med mera.

Finns det någon verklighet som är oberoende av mänskligt vetande?

Tidigare hade jag svarat obetingat ja på den frågan. Ju längre jag trängt in i den teoretiska delen av denna uppsats för att se hur mina eventuella epistemologiska grundantaganden samspelar med min empiri, desto mer osäker har jag blivit, både över min reella kunskap och min ontologiska grundsyn. Kan jag över huvud taget formulera min människosyn? Min samhällssyn, vilken betydelse har den?

Min egen lust och drivkraft genom hela processen har varit att låta röster höras. Lärares, men, till skillnad från i mycket annan forskning, även elevers. Utan några särskilda, normativa anspråk på hur exempelvis läraren *borde* göra, tänka osv, låta deras berättelser få klinga. Låta elever, vars röster annars oftast efterfrågas i specifika pedagogiska frågor, utforma sina vändpunktsberättelser oemotsagda.

Valet av en livsberättelseansats kändes utifrån ovanstående naturligt. Livshistoria eller livsberättelser som metod har använts en hel del i vuxenundervisning, men är kanske även särskilt lämpligt för att hjälpa unga att i ett pedagogiskt sammanhang sätta punkt, knyta ihop säcken, gå vidare? Bron – Wojciechowska (1992) menar att life – history - ansatsen hjälper till att binda ihop teori och praktik. Vilken/vilka teorier det i mitt arbete är fråga om, har blivit allt svårare att besvara. Jag erfar att jag endast kommit en bit på vägen. Ett grundantagande kan jag i alla fall formulera när det gäller min kunskapssyn och synen på forskaren: jag strävar efter att inte dela upp människor i de som vet och de som inte vet.

Mitt intresse i denna studie har även varit specialpedagogiska frågor som demokrati, lärande, delaktighet, olikheter, rättvisa samt inkludering.

# Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att beskriva situationer där vändpunkter kan ske. För att närma mig dessa ögonblick ”när det vänder” använder jag mig av följande frågor i min analys av berättelserna:

- Hur kan samspelet mellan de intervjuade lärarnas livserfarenheter och professionella utveckling gestalta sig?
- Hur kan samspelet mellan de intervjuade elevernas livs - och skolerfarenheter gestalta sig?
- Vilka drivkrafter och kunskaper använder sig lärarna av för att utveckla elevernas lärande?
- Vad ser lärarna och eleverna som viktiga förutsättningar i den pedagogiska verksamheten för att positiva vändpunkter för elever ska kunna nås?
- Hur överensstämmer lärarnas och elevernas föreställningar om hur positiva vändpunkter kan nås?



# Bakgrund

## Vändpunkter

### Rollförändringar

Den amerikanska sociologen Fuchs Ebaugh (1988) har studerat uppbrottet som process och framställt en allmän teori om processen om rollutträde. Nedanstående är en redovisning av denna teori.

Enligt Fuchs Ebaugh har samhällsvetenskaplig forskning i alltför liten utsträckning uppmärksammat uppbrott och rollförändringar i människors liv. Detta anser hon är anmärkningsvärt eftersom utträden ur olika roller är vanligt i dagens samhälle.

Fuchs Ebaughs forskning om utbrott utgår från en klassisk sociologisk rollteori, både den strukturalistiska, som den har utvecklats av Merton och den interaktionistiska som hos tex Mead. Hon påpekar att man tidigare endast har studerat uppbrott var för sig inom olika specialinriktningar inom sociologin, men forskare har sällan eller aldrig försökt sammanföra de olika forskningsstudierna i syfte att utforma en mer allmän teori om uppbrottsförlopp och rollbyten. Som exempel på forskningsområden där man intresserat sig för dessa frågor nämner hon livscyckelforskningen, karriärforskningen, både den om yrkeskarriärer och avvikande eller kriminella karriärer, migrationsforskningen med flera. Den modell som Fuchs Ebaugh har utvecklat tar hänsyn till att uppbrottet ofta är en process i olika faser.

Fuchs Ebaugh har själv genomgått en rollförändring, då hon på 1960-talet lämnade en tillvaro som nunna inom en katolsk orden. Denna rollförändring gav henne inspiration till ämnet och på 1970 – talet utbildade hon sig till sociolog. Hon intervjuade därefter 173 personer om deras uppbrott. De hon intervjuade var bland annat före detta nunnor, läkare, poliser, lärare, fångar, alkoholister, prostituerade samt transsexuella som bytt kön. Trots att det finns många olikheter mellan intervjupersonerna i studien, finns det enligt Fuchs Ebaugh många likheter mellan dem och deras erfarenheter. Hon konstaterar att uppbrottet kan beskrivas som en process med fyra olika faser vilka hon kallar: De första tvivlen, Sökande efter alternativ, Vändpunkten och Skapandet av en ny roll. Nedan följer en beskrivning av teorins olika faser:

### Exitprocessen

#### 1. Första tvivlen

Denna första fas innebär att individen börjar ifrågasätta sin egen roll. Situationer som tidigare har tagits för givna och accepterats börjar nu ifrågasättas och får ny mening. Tvivlet grundar sig i en besvikelse och vantrivsel med tillvaron. Besvikelsen och/eller vantrivseln kan växa till irritation mot omgivningen och leda till depression. Om personen i denna fas får emotionell avlastning och kanske råd om hur en förändring skulle kunna bli möjlig, minskar personens känsla av att vara fångad och personen kan ta itu med problemen och söka alternativ. Får personen å andra sidan inte bekräftelse så uppstår en förvirrande situation, där personen inte vet om han/hon ska lita på sina egna känslor eller andras omdömen.

## 2. Sökande efter alternativ

Exitprocessens andra fas karakteriseras av att diffusa alternativ successivt klarnar och tar formen av mer medvetna planer. Det handlar om att väga för – och nackdelar och att jämföra med flera möjliga alternativ. Personen försöker leta styrkor inom andra områden. Om personen har kämpat länge för att komma till sin nuvarande position, så för detta med sig mer smärtsamma överväganden före uppbrottet. Stöd av betydelsefulla närstående personer är av stor vikt i denna fas. Efter hand klarnar ett eller några alternativ som möjliga för personen att genomföra. När sedan ett huvudalternativ tar form, är det lätt att personen tar till sig de normer och värderingar som är förknippade med den nya rollen. Personen börjar identifiera sig med den grupp han/hon vill tillhöra.

## 3. Vändpunkten

Denna fas i processen innefattar en vändpunkt som innebär ett definitivt beslut om att bryta upp. Personerna har vidtagit någon åtgärd som visar att de ”fått nog”. En sådan åtgärd kan vara att lägga in sig på avgiftning, lämna in en avskedsansökan eller liknande. Fuchs Ebaugh beskriver fem huvudtyper av vändpunkter:

- *Utmärkande händelser.* Kännetecknas av att en plöslig händelse, som otrohet eller en våldshändelse, får personen att inse att en förändring måste ske. Det kan också vara en mindre händelse, men med stark symbolisk laddning som plötsligt gör att personen ”vaknar upp” efter en lång rad negativa händelser och inser att en förändring är nödvändig.
- *Strået som bryter kamelens rygg.* Personen känner att han/hon inte längre står ut med situationen utan att göra en radikal förändring. En lång rad av negativa inträffanden har byggt upp känslor. Det kan till slut vara en mindre händelse som gör att det till slut brister för personen som inser att en förändring är absolut nödvändig.
- *Tidsrelaterade faktorer.* Fuchs Ebaugh beskriver denna typ av vändpunkt som ett uppbrott som föregriper risken att bli fast i situationen för en längre tid. Hon berättar exempelvis om att många nunnor bröt sig ur klosterlivet strax innan de skulle avge sina slutliga klosterlöften.
- *Ursäker.* Fuchs Ebaugh beskriver här rättfärdigande händelser som legitimerar ett uppbrott – dålig hälsa, omorganisationer etc.
- *Antingen – eller – situationer.* Personerna anser att de måste bryta upp för att rädda något mycket värdefullt för dem. Det kan handla om att rädda livet på sig själv. Hit hör exempelvis uppbrott ur missbruk.

## 4. Skapandet av en före detta roll

Den fjärde fasen i den så kallade Exitprocessen handlar om att förhålla sig till den roll man lämnar. Denna fas är ofta psykiskt smärtsam och innebär ibland svåra sociala processer eftersom omgivningen ofta är trögare än personen att ställa om sig till det nya. Processen att ta sig ur en roll innebär ofta svårigheter att förhålla sig till både det förflutna, nuet och framtiden. Både personen och omgivningen/samhället har förväntningar om beteende utifrån den roll personen lämnat. Svårigheter med att hävda sin nya självuppfattning kan orsaka en akut identitetsosäkerhet och ibland också leda till social isolering (Fuchs Ebaugh, 1988).

Fuchs Ebaugh talar om svårigheter inom sex olika områden efter uppbrottet:

- 1. Presentationen av sig själv.** Här börjar personen sända ut signaler om att en förändring har skett. Att sända ut "rätt" signaler kan vara svårt, eftersom det fordrar god kännedom om de sociala koderna i den nya miljön.
- 2. Sociala reaktioner,** bekräftelse av andra. Det handlar om att få stöd och erkänsla från viktiga personer i personens omgivning och bli insläppt och erkänd i den nya rollen. Ofta vill t.ex. alkoholister och prostituerade glömma eller gömma sin tidigare roll, eftersom människor i den nya miljön ofta tar avstånd från dem om de får veta deras bakgrund (eller för att de är rädda för, att detta ska ske).
- 3. Hantering av intimitet.** Fuchs Ebaugh exemplifierar med nunnors problem med att skapa fungerande sexuella relationer med sina partners.
- 4. Byte av vänskapliga nätverk.** Vid ett uppbrott byts ofta tidigare vänskapsrelationer och ersätts med nya. Den största förändringen i detta avseende genomgår före detta missbrukare.
- 5. Förhållningssätt till den gamla miljön.** Det handlar om att förhålla sig både till sitt före detta sociala nätverk, men även till andra rollutträdare.
- 6. Rollutträdet.** Den tidigare livssituationen innefattar ofta starka symboliska inslag av det som personen uppfattar som sin identitet. Att förändra detta kan ge upphov till starka känslor och längtan tillbaka. Omedveten bearbetning av rester av den tidigare identiteten kan förekomma lång tid efter uppbrottet. Att "skaka av" sig den gamla rollen kan gå olika snabbt för olika personer (Fuchs Ebaugh, 1988).

## Vändpunktsliknande förändringar

Berglund (1998) har undersökt problemungdomars val av livsstil och deras sätt att hantera sin verklighet och konstruera sin identitet. I ett senare arbete (Berglund, 2000) menar han, att det är endast genom att komma ungdomar och deras självbild riktigt nära, som man kan påverka de val som ligger bakom förändringar och omorienteringar hos de unga. Människor växer och mår bra av att berätta och att se tillbaka på sig själva, konstaterar författaren.

Carlberg (1999) undersöker barnpsykoterapeuters erfarenheter av förändringsprocesser, den del av processen som terapeuterna identifierade som vändpunktsliknande förändringar. Carlberg menar att vi använder många vardagliga begrepp för att beskriva förändringar. Vi talar exempelvis om "kvalitativa språng", "nyckelhändelser", "brytpunkter" och "vändpunkter" (Carlberg, 1999, s 11). Carlberg belyser fenomenet utifrån en rad skilda håll; från Parmenides uppfattning om att *förändring är omöjlig* och Herakleitos "*Allt flyter!*" (allt befinner sig i rörelse) över *Newtons mekanistiska modell* till "*en modell för självorganiserande processer*" (Carlberg, 1999, s 12). Exempel på begrepp, enligt Carlberg, som beskriver vändpunktsliknande processer är "peripeti" – används inom teaterkonsten som en beteckning på vändpunkten i ett drama och "epifani" – de speciella livshändelser och revolutionerande förändringar som man kan finna i biografier (Carlberg, 1999, s 12-13 ).

Religionsfilosofen Martin Buber (1994) tillför ytterligare viktiga tankegångar. Villkoren för förändringar är starkt kopplade till kvaliteter i samspelet mellan två eller fler personer. Martin Buber skapade en dialogfilosofi utifrån ett helt livs erfarenheter av att ha utforskat möten, det vill säga föreställningen om autentiska möten, mellan människor. Bubers intresseutveckling

förskjuts gradvis från en ”enpersonpsykologi”, med ett intresse för individen, mot en tvåpersonerspsykologi”, med ett intresse för individen i relation till andra. Buber gör en jämförelse mellan lärare-elevrelationen och psykoterapeut-patientrelationen. Dessa relationer får enligt Buber inte utvecklas till full ömsesidighet. ”Bota lika väl som uppfostra kan bara den som lever i mötet och dock med distans.” (Buber, 1994, s 170). I både psykoterapi och i pedagogik finns, enligt Buber, en spänning mellan att ”vara i relation, i ett äkta möte” och att vara på distans, för att problem ska bli tydliga och för att utveckling skall komma till stånd. ”Att vara mittemot” och ”att vara i relation” kompletterar varandra, anser Buber.

## Att stärka lärares röster

”Det flödar av förändringsstudier, planer för önskvärda förändringar och nya administrativa modeller. Mycket mindre skrivs om hur förändringens realiteter uppfattas av lärare, föräldrar och elever.” (Hargreaves, 1994a). Hargreaves är en forskare som fördjupat sig i problematiken runt skolförändringar. Han menar att förändringsrealiteterna inte bara skiljer sig från retoriken kring förändringar, utan ofta är mycket komplexa och konfliktladdade. För att begripa sig på svårigheterna att uppnå varaktiga förändringar i skolan, måste man ha insikter i den sammansatta och komplexa verkligheten som skolan utgör (Hargreaves, 1994a; Blossing, 2003). För att åstadkomma fruktbar utveckling måste alla inblandade förenas i något han kallar för en form av ”deltagande gemenskap” (Hargreaves, 1994a, s 20). Hargreaves problematiserar kring de förändringsrealiteter som omger förändringsarbete i skolan och som påverkar sättet att se på lärares röster både som forskare och kollegor.

Hargreaves drar bland annat följande slutsatser:

- Det existerar ingen enhetlig, generell lärarröst; vad som finns är en mångfald lärarröster.
- Pretentionerna att företräda och artikulera lärares personliga kunskap och därmed ”lärarens röst” har i själva verket utgått från ganska selektivt valda empiriska exempel, som stämt med bestämda ideologiska intressen, men knappast omfattat den mångfald av ordinära och till och med obehagligt utmanande röster som hävdar andra kunskaper och erfarenheter.
- ”Lärarnas röster” har ofta blivit orättmätigt tystade i bestämda sammanhang (politik och forskning), men kanske samtidigt alltför högljudda i andra (klassrum och skolor). Det är ett uttryck för typisk akademisk fåfänga att föreställa sig att lärares tystnad i vetenskapliga sammanhang är särskilt viktig. Det är vad som hörs och inte hörs i samtalet om *undervisningen* som har störst betydelse för lärare och elever.
- ”Lärarnas röster” och deras erfarenheter koncentreras till bestämda utsnitt av skolverkligheten. De är av nödvändighet partiella, kanske även partiska. När det saknas dialog kommer dessa olika gruppers röster och erfarenheter sannolikt att förbli splittrat disharmoniska element i en isolerad klassrums – och samhällskultur präglad av missförstånd och dålig kommunikation.
- ”Lärares röster” kan inte *a priori* ges något speciellt privilegium och försteg i förhållande till andra röster i utbildningssamhället. De ska artikuleras och höras jämsides med och i dialog med andra relevanta röster.

- ”Lärares röster” är ofta välgrundade, men ibland intetsägande. De kan bara förstås i de sammanhang där de utvecklas och används.
- En del sådana sammanhang skapar kunskaper och erfarenhet som frigör. Andra sammanhang skapar kunskaper och erfarenheter som begränsar. I sammanhang som begränsar professionell inläring, kan den personliga praktiska kunskapen visserligen vara personlig, men i grunden opraktisk, det vill säga dåligt lämpad för praktiken.
- Det är dags att i högre grad kontextualisera lärares röster, kunskaper och erfarenheter – befria dem från romantiken och moraliserandet. Det är dags att ägna sig såväl åt de svårigheter lärare tiger om som åt de svårigheter som de måste uthärda tigande (Hargreaves, 1994a, s 20ff).

## Berättelsen i samhällsvetenskaplig forskning

Hydén (1997) menar att studiet av berättelser inte utgör någon särskild disciplin som förtjänar ett eget namn i stil med ”narrativitet” eller något liknande. Han ser i stället studiet av berättelser som ett specifikt problemområde inom ett vidare forskningsfält. Det innebär att studiet av berättelser ”/.../ med nödvändighet måste bedrivas från en mängd olika forskningsperspektiv och utgångspunkter.” (Hydén, 1997, s 7)

Hydén konstaterar att människor förstår både sig själva och andra, sina relationer och den värld de lever i, med hjälp av berättelser. För den som är nyfiken på världen och hur vi förstår den och oss själva, är därför berättelsen en viktig form för att både nå kunskap och att formulera och förmedla denna kunskap. Under de senaste decennierna har vi kunnat bevittna ett starkt tilltagande positivt intresse för berättelser bland annat hos litteraturvetare, historiker, samhällsvetare och medicinare (Hydén, 1997).

Under 1920 - och 30- talen verkade åtskilliga samhällsforskare med olika inriktning som kom att intressera sig för bl.a. berättelser. Det var forskare som sökte nya former för att samla in data och uppgifter i syfte att bättre kunna fånga människors vardagliga liv och tankar. Då aktualiserades berättelsen – i form av dagböcker, noveller och brev. Hydén berättar att de amerikanska sociologerna William Isaac Thomas och Florian Znaniecki studerade polska immigranter i USA under det sena 1910-talet och det tidiga 1920-talet och systematiskt samlade in dagböcker och brev. De uppmanade också till novellskrivande- allt i syfte att få så mycket kunskap som möjligt om varför de polska bönderna emigrerade och hur de anpassade sig till det nya hemlandet. Den centrala frågan för dessa forskare var inte i första hand att studera berättelser som sådana. För dem var berättelser viktiga som ett sätt att komma åt det som fanns ”bortom” och ”bakom” berättelsen. De ville nå den sociala verklighet som berättelsen skildrade för att kartlägga och beskriva den. Ett centralt problem med detta synsätt var att man aldrig granskade hur man, i användningen av berättelsen som en form av för gestaltning, inte såg hur man själv skapade ”verkligheten” genom sin konstruktion av berättelsen (Hydén, 1997).

Under 1950 - och 1960 – talen växte det fram en omfattande kritik av den traditionella, representerande synen på språk. Denna kritik hade enligt Hydén sin början hos Wittgenstein i språkfilosofin och kritiserade framförallt motsatsen mellan språk och verklighet. Istället erbjöd man en självreflektiv hållning till diskursen. En konsekvens av detta resonemang är att det är svårt att föreställa sig en punkt utanför språket – den så kallade verkligheten - som exempelvis forskare kan använda för att oberoende validera utsagor, alltså se om vad någon säger verkligen

stämmer överens med hur det ”är”. Även forskarnas eget språk är ett av många möjliga språkspel. Språket är alltså ingen spegel – snarare en del av en väv. Att studera berättelser blir sålunda ett sätt att studera hur vi gestaltar och upplever vår fysiska och sociala värld, oss själva och andra (Hydén, 1997).

Det ökade intresset för människors berättelser och berättande, menar Hydén svarar mot en ökad medvetenhet om att vi som forskare, terapeuter, läkare, socialarbetare eller lärare inte agerar i en värld där alla roller och relationer är givna. Tvärtom konstitueras både vi själva och den andre genom samtalet och berättandet. Av den anledningen blir det nödvändigt att ta den andres tal på allvar och inte avfärda det som ett tal, som inte är sant eller som något subjektivt. Men lika viktigt är det att vi inte finns utanför, utan i världen tillsammans med den andre.

En minimal definition av begreppet berättelse, enligt Hydén (1997), är att betrakta den som en väl avgränsad enhet inom ramen för ett pågående samtal eller språklig framställning: ”vet ni vad som hände mig idag när jag...”. Berättandet sker här genom ett skift av ramar för tolkning och framställning.

Berättelsebegreppet kan också, enligt Hydén, uppfattas i mycket bredare termer i bemärkelsen livsberättelse. En livsberättelse kan omfatta en hel rad underberättelser, berättas vid flera tillfällen och framställas i intervjuform som inkluderar att preciseringar kan göras eller invändningar bemötas. Här använder vi både som berättare och lyssnare (intervjuare) berättelsebegreppet aktivt för att binda samman och tolka en hel rad olika ”språkliga händelser” som del av en helhet – personens berättelse om sitt eget liv i något speciellt avseende (Hydén, 1997).

Centralt för en berättelse är händelser, som sker i ett visst sammanhang, är orsakade eller förorsakade av något och upplevda av någon och som framställs av någon. Hydén konstaterar att tiden eller den temporala dimensionen är central för vår uppfattning om vad en berättelse är och vad som händer i en berättelse. Detta synsätt på en berättelse som starkt betonar den temporala aspekten, är knuten till våra kulturella föreställningar. I exempelvis den latinamerikanska magiska realismen är den spatiala eller rumsliga dimensionen central.

Hydén gör en distinktion mellan tre olika ”nivåer” i en berättelse: text= den konkreta framställningen av berättelsen, berättelsen eller historien= det som vi uppfattar som den grundläggande kärnan i berättelsen och det berättade= de händelser eller händelseförlopp som berättelsen återger. Vi utnyttjar dessa distinktioner för att skapa dynamik, spänning och poäng i berättelsen (Hydén, 1997, s 22).

## **Specialpedagogik, skolans organisation och styrning**

### **Olika specialpedagogiska paradig**

Specialpedagogisk forskning bedrivs enligt Skidmore (1996) huvudsakligen inom tre olika paradig; det medicinskt – psykologiska, det sociologiska och det organisatoriska. Varje paradig har sin egen epistemologi, sitt urval av forskningsmetoder och förslag till genomförande och åtgärder. Det organisatoriska paradigmet fokuserar på det faktum att brister i en organisation kan förklara uppkomsten av särskilda behov och organisationsutveckling kan eliminera dem.

Skidmore (1996) beskriver skolors organisationer utifrån ett funktionalistiskt perspektiv, exempelvis professionella byråkratier, där lärare i stort arbetar isolerade från varandra. De tenderar att anpassa eleverna till sina befintliga kunskaper och färdigheter hellre än att hitta lösningar utifrån elevernas behov.

Äldre skolorganisationer fungerar ofta som professionella byråkratier och är förändringsobenägna, medan nystartade organisationer eller organisationer i dynamiska områden ofta fungerar som adhokratier, vilka är öppna för samarbete och inkluderande lösningar (Heimdahl Mattson, 2001).

Qvarsell (2003) redogör för hur skolans styrdokument kan vara utgångspunkt för åtgärder av olika slag. Hon menar att skollagskommitténs förslag om ett åtgärdsprogram i fem steg riskerar att leda till att "En skola för alla" ser ut att bli en segregerad och segregande skola. I stället för en inkluderande specialpedagogik får vi en integrerande pedagogik som förutsätter att man först segregeras, definierats som "i behov av särskilt stöd" (Qvarsell, 2003, s 29).

Heimdahl Mattson (2001) beskriver hur målstyrda organisationer kan vara inkluderande eller segregande, beroende på om de är professionella byråkratier eller adhokratier och att det ofta kan vara slumpen som styr vilken lösning som erbjuds en elev i behov av särskilt stöd. Ansvaret har decentraliserats till skolledare vilka enligt Skidmore (1996) antingen beskrivs som visionära ledare, neurotiska förändringsmotståndare eller professionella. En decentraliserad målstyrning av organisationer utifrån lagar och förordningar lägger ett stort ansvar på skolledare för hur elever upplever sin skolsituation, och vilken inriktning den specialpedagogiska verksamheten har.

Isaksson (2009) undersöker spänningsfältet mellan normalitet och avvikelser och lägger märke till det paradoxala, att alltmedan diagnoserna vunnit större intrång i skolvardagen görs allt färre anpassningar av skolmiljön runt eleven med konstaterat funktionshinder. Hautaniemi (2001) menar att vilka teorier som får företräde vid vår förståelse av exempelvis ett funktionshindrat barn, kan bero på tro, övertygelse, mode eller helt enkelt tillgång till just den sortens kunskap. De samhällsdiskurser som finns under en viss tid påverkar tolkningen av fenomenet.

Skolverket har uppmärksammat att de åtgärdsprogram som arbetats fram vid utredningar av elever som inte tros nå uppsatta mål, oftast handlar om vad eleven klarar, inte klarar, kan eller ska ändra på, inte vad skolan kan och bör göra för att nå individen (Skolverket, 2008). Det finns både internationell och svensk forskning som visar att skolan kan lyckas med att hjälpa eleven till en rimlig social och kunskapsmässig utveckling, oavsett elevens kognitiva grundförmåga. Rutter (1980) liksom även Grosin (2003) ifrågasätter därför individuella faktorer som huvudförklaringar till skolsvårigheter. I stället visar man på hur enskilda skolors egenskaper påverkar elevers resultat och sociala anpassning. De största skillnaderna återfinns när man jämför de bästa och de sämsta skolorna.

## **Specialpedagogik, samverkan och demokrati**

Svårigheter att klara studierna är den främsta orsaken till studieavbrott i gymnasieskolan, enligt Helldin (2002). En stor del av eleverna ur socialgrupp tre lyckas sämre i gymnasieskolan än vad man kan förvänta sig utifrån begåvnings tester och standardiserade kunskapsprov. Denna tendens är enligt Helldin ett starkt hot mot visionen om en skola för alla. Den svenska grundskolans lagar har i en betydande omfattning ändrat karaktär under 1980-talet och framåt. Det har också påverkat förutsättningarna för gymnasieskolan. Lag- författnings- och

läroplanstexter har i de senaste skrivningarna reducerats kraftigt. Den senaste läroplanen för grundskolan omfattar endast 15 sidor. Reduceringen har också haft konsekvenser för texter som kan sägas handla om skolmisslyckanden i någon form. Ordet specialpedagogik nämns exempelvis inte i läroplanen, vilket är en stor förändring jämfört med den föregående läroplanen, Lgr 80, påpekar författaren (Helldin, 2002, s 93). Lgr 80 lyfter fram de specialpedagogiska åtgärderna och hanteringen av skolmisslyckanden som den viktigaste policyfrågan. Helldin menar att det är svårt att tolka vad denna förändring står för. En positiv tolkning skulle kunna vara att elevvården, stödet och solidariteten med dem som kallas svaga ses som en gemensam ansvarsdel för alla i skolan. Detta formuleras under rubriken ”Grundläggande värden”. Läroplanen är således åtminstone på den retoriska nivån välvilligt inställd till det personliga stödet, menar Helldin (2002). När det gäller stödåtgärder ställs höga krav på det svenska skolsystemet i och med att eleverna enligt lag skall ha rätt till stöd till dess de godkänts.

Men studiesituationen för gymnasieelever har hårdnat. Varje år lämnar 30000 ungdomar, eller 30 % av alla elever, gymnasieskolan utan grundläggande betygsbehörighet (Skolverket, 2008b). De elever som idag inte blir godkända i svenska, matematik eller engelska får ingen plats på de nationella programmen. Och än mer hårdnar det: gymnasieförslaget Gy 11 innehåller skrivningar om att mellan 8 och 12 ämnen kommer att bli det som kommer att krävas som behörighet för de nationella programmen (SOU 2008:09/199). Gymnasiet är också idag det enda reella alternativet för 16 – åringarna. Allt färre får jobb direkt efter grundskolan. Under 1970 – talet var det ca 30 % som fick jobb och 1985 är siffran nere i 1 %. Den här trenden höll enligt Måhl (1998) i sig hela 1990 – talet igenom. Enligt Skolverket ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)) är 50 % av 22 – åringarna med oavslutade gymnasiestudier utan arbete år 2010.

Om anpassad studiegång historiskt har varit ett av grundskolans anpassningsinstrument (Helldin, 2002, s 97 ff) har det individuella programmet blivit en ’anpassningsmöjlighet’ för gymnasieskolan (Helldin, 2002, s 101). Helldin konstaterar att socioekonomiskt svaga grupper missgynnas i en skola med svag styrning. Ett skolsystem som förutsätter individuell handlingskraft och eget ansvar slår ut vissa grupper (Helldin, 2002, s 102). Helldin drar också paralleller till huvudresultatet i *Det pedagogiska samspelet* (Björklid och Fischbein, 1996). Utifrån ett interaktionistiskt perspektiv menar författarna, att lärare ställs inför ett avgörande val när det gäller vilka aspekter av demokrati de ska fästa avseende vid. Den individuella variationen av svagheter hos individer i relation till skolans olika krav, kräver ett avgörande ställningstagande när det gäller lärares styrningsnivå och kompensationers omfattning och kvalitet. Den i skolan svage eleven missgynnas av en svag styrning medan den starke gynnas av frihet. Helldin (2002) menar med stöd av Bernstein att skolan kan sägas reproducera ett maktsamhälle via dess friare arbetsformer. Den politiska frågan om en rättvis specialpedagogisk kompensation för vissa kulturellt och socialt eftersatta grupper ställs därmed på sin spets. Helldin menar att frågan om nödvändig kompensation eller inte, i detta sammanhang inte är en forskningsfråga, utan snarare ett politiskt ställningstagande (Helldin, 2002, s 105).

En praktisk tillämpning av ovan nämnda ställningstagande skulle för specialpedagogisk personal i de högre skolåldrarna innebära att alltmer aktivt samarbeta med andra lärare, elevvårds- och annan skolpersonal (Helldin, 2002). Men Elevhälsopropositionen Hälsa, lärande och trygghet (Regeringen, 2001) har i praktiken ännu inte fått någon större genklang. Snarare är skolor ofta att betrakta som professionella byråkratier (Heimdahl Mattsson, 2001), där traditionella arbetssätt är svåra att bryta, för lärare såväl som för andra yrkesgrupper. Samverkan



kommer sällan till stånd i något slags elevhälsöhänseende, utan de professionella yrkesgrupperna bevakar ängsligt sina positioner. Det är långt till det moderna begreppet elevhälsa som kartlägger och utvärderar skolans betydelse för elevernas fysiska, psykiska och sociala hälsa. Denna kartläggning förutsätter nära samarbete mellan personalkategorierna (Helldin, 2002).

Hjörne och Säljö (2008) har studerat hur elevhälsoarbete bedrivs idag och vilka förklaringar till skolsvårigheter de som arbetar i skolan använder sig av. Studien visar att elevhälsoteamens professioner individualiserar problemen och förlägger dem hos den enskilde eleven. Normalitet är något som förhandlas, menar författarna. För att utveckla arbetet i elevhälsoteam behöver de professionella inte bara vara kunniga inom sitt eget område, utan också medvetna om och reflektera över den kategoriserande verksamhet de är en del av, och se denna som helt avgörande för skolans verksamhet och för barns framtida möjligheter och skolgång (Hjörne och Säljö, 2008, s 156 ff). Författarna bidrar med ett antal förbättringsförslag för elevhälsoteamen: betydligt fler och mer konkreta diskussioner om var, när och hur elevproblem uppträder, en mer konstruktivt kritisk hållning till den egna samtalskulturen, gemensam kunskapsutveckling, yrkesspecifika problemlösningsförslag, synliggörande av relationsdimensionen lärare - elev, dokumentationsutveckling med mera (Hjörne och Säljö, 2008).

## Hälsa och lärande

”Om någon ändå märkt hur jag hade det” är namnet på en artikel av Ek i ett temanummer om barn och ungdomars psykiska hälsa av tidskriften Psykisk Hälsa (Ek, 2009). Artikeln beskriver en grupp elever på ett individuellt program i Stockholm. Ek behandlar frågan om hur man på ett tidigt stadium kan fånga upp elever som behöver stöd och hjälp innan hela skolgången havererar. Ett av förslagen handlar om att på ett kraftfullt sätt uppmärksamma skolkl, frånvaro och elever som underpresterar eller visar tecken på att må dåligt och agera utifrån det.

Skolverket uppmärksammar i en nyutkommen rapport (Skolverket, 2010) långvarig ogiltig frånvaro i grundskolan ur olika perspektiv: elevs, skolors och förvaltningars. Rapporten konstaterar att långvarig ogiltig frånvaro innebär att den rätt till utbildning som alla skolpliktiga barn har inte blir tillgodosedd. Författarna fastslår att de bakomliggande orsakerna till frånvaro många gånger är komplexa. De rör inte bara skolan utan också elevens situation i övrigt. Skolpersonalens bemötande och undervisningens utformning är centralt för att undvika frånvaro. Skolan kan inte och har inte ansvar för att lösa alla elevens problem, men det är skolans ansvar att upptäcka och utreda signaler på att eleven inte mår bra. En sådan signal är ett ogiltigt frånvarotillfälle (Skolverket, 2010).

Antonovsky (1991) betraktar meningsfullheten som den viktigaste komponenten för utvecklandet av KASAM, ”känsla av sammanhang” i tillvaron. Meningsfullhet är att känna motivation och lust. Utan vilja eller önskan om förändring, sker ingen utveckling. De krav som ställs ska vara värda investering och engagemang. Dessutom måste individen ha en upplevelse av delaktighet i det som sker. Antonovsky anser vidare att om människan har kontroll över de stressorer hon utsätts för, blir de mindre skadliga och kan till och med vara hälsobringande (Antonovsky, 1991).

Illeris (2007) betonar att allt lärande omfattar två olika processer: en samspejlsprocess mellan individen och dess omgivning och en inre mental tillägnelse – och bearbetningsprocess.

Tillägelsen omfattar alltid både ett innehåll och en drivkraft. Lärandet har alltså tre dimensioner: innehållsdimensionen, drivkraftdimensionen och samspelsdimensionen. Innehållsdimensionen handlar om kunskap, förståelse och färdigheter. Drivkraftsdimensionen omfattar motivation, känslor och vilja. Samspelsdimensionen, slutligen, omfattar handling, kommunikation och samarbete (Illeris, 2007).

# Metod

## Kvalitativ metod

Jag har gjort en kartläggning av begreppen vändpunkter och vändpunktsprocesser genom intervjuer med 4 lärare och 4 elever på ett individuellt program för elever i behov av särskilt stöd inom gymnasieskolan och med 1 lärare inom den ordinarie grundskolan.

Tolkningsramen för den fördjupade analysen har inspirerats av Hydén, (1997), Kvale (1997) och Alvesson och Skoldberg (2008). Det symboliskt - interaktionistiska perspektivet (Björklid och Fischbein, 1996) utgör en del av ramen. Inom denna kan jag sägas ha studerat avvikelser – berättelserna om skolmisslyckanden och om hur en individ lyckas vända en dålig utveckling. Det symboliskt-interaktionistiska utgör dock inte, enligt bla Bron – Wojciechowska (1992) något enhetligt perspektiv, eftersom det inte består av en gemensam uppsättning antaganden och begrepp som accepteras av alla som arbetar utifrån synsättet. Därför kan bakgrunden till mitt arbete snarare betraktas som ett antal inspirationskällor och min metod som framväxt ur dessa. Bron – Wojciechowska menar att ”/.../ varje undersökning med hjälp av life – historyansatsen är flexibel och fantasifull. Den ger stor frihet för den enskilda forskaren när det gäller val av undersökningsgrupp, metod och analysteknik /.../.” ”Kvalitativa analyser av material som samlats in med hjälp av life- historyansatsen kan göras på mycket olika sätt. Det finns ingen given teknik, varje forskare skapar själv sitt sätt att arbeta.” (Bron-Wojciechowska, 1992, s 36).

Metoden är kvalitativ i så motto att olika kvaliteter i olika berättelser belyses, tolkas och jämförs även i någon mån. Det blir aldrig fråga om några kvantitativa data som kan ställas i relation till varandra och som talar om att så här, är det vanligast att ett visst fenomen ter sig. Men genom att framställa ett antal bilder av fenomenet vändpunkt, kan man anta att på det här sättet kan det också se ut. Angreppssättet kan betraktas som ett abduktivt växelspel (Stensmo, 2002). Sådan igenkännande forskning kan, menar jag, tjäna som inspirationskälla, men också som källa till tröst och krafthämtning för enskilda lärare. Som lärare är man ensam i de flesta beslut och har sällan någon rollmodell i sin absoluta närhet, desto viktigare med igenkänningen.

Frågan om perspektiv är alltid en fråga om val, skriver Eliasson (1995). Jag valde att försöka förena lärar- och elevperspektiven för att frambringa en beskrivning av hur de samspelar med varandra. Perspektivet ville jag anlägga på gymnasiets individuella program, eftersom det är en unik miljö, ännu relativt utforskad, även om undantagen börjar inställa sig (se ex Henriksson, 2004; Hugo, 2007; Hultqvist, 2001; Lemar, 2001).

## Livsberättelser

Livsberättelseansatsen placerar in denna studie i en kvalitativ forskningstradition, närmast inom det etnografiska fältet. Denna tradition – som den tedde sig hos exempelvis hos antropologerna – ville teckna bilder av exempelvis livsstilen hos en grupp människor (Bryman, 1997; Bryman, 2002). Det kvalitativa angreppssättet är ett sätt att studera den sociala verkligheten, vilket har som främsta syfte att beskriva och analysera kulturen och beteendet hos människor och grupper

med utgångspunkt från dem som studeras (Bryman, 1997; Bryman, 2002). Denna forskningstradition innehåller metoder där forskaren styr så lite som möjligt. I exempelvis en ostrukturerad intervju lämnar forskaren stort utrymme för den som intervjuas att utforma sina svar och kommentarer. Forskaren tillåter sig i viss mån en kontrollförlust över exempelvis ett skeende i en intervju.

Den kunskapsteoretiska grunden för kvalitativ forskning bygger på en uppfattning om att varje förståelse av den sociala verkligheten måste grunda sig på människors upplevelse av denna verklighet, som redan tolkats av dem, och samhällsforskaren måste förstå sig på individernas tolkningsredskap – de utgör drivkrafterna bakom deras beteende. Social handling måste kort sagt studeras av samhällsforskaren i termer av aktörernas egna tolkningar av deras handlingar och drivkrafter. Det mest grundläggande draget i kvalitativ forskning är den uttalade viljan att se eller uttrycka händelser, handlingar, normer och värden utifrån de studerade personernas eget perspektiv (Bryman, 1997; Bryman, 2002)

Thomas & Znaniecki (Bryman, 2002) inom den så kallade Chicagoskolan talade varmt för den så kallade lifehistoryansatsen. I denna rekonstrueras några huvuddrag i en eller flera individers livshistoria. Källorna till denna rekonstruktion kan vara olikartade. Den biografiska (bio=liv) metoden vill beskriva en människas liv. Lifehistory- eller lifestoryforskningen tillhör en fenomenologisk, sociologisk inriktning som betonar tradition och historia mer än situation. Livsberättelsen är en personlig rekonstruktion av erfarenheter som exempelvis en lärare gjort. En livshistoria börjar med livsberättelsen, men bygger vidare på den givna informationen.

Livshistoriedata kan enligt Goodson (1996) innefatta följande:

- En bakgrundsbeskrivning som innehåller en beskrivning av en förebildlig lärare eller annan person som på ett avgörande sätt inspirerat.
- Lärares livsstil påverkar hennes syn på undervisning och praktik. Det kan därför vara svårt att skilja mellan liv och yrkesliv; det professionella och det privata går hand i hand.
- Lärares livscykel är en viktig aspekt på yrkesliv och utveckling. Läraren åldras, men inte hans (elev)grupper – ett unikt drag för lärarens arbete. Detta förstärker livscykelns och den egna ålderns betydelse för synsätt och praktik.
- Lärares yrkesbana har tydliga stadier – början, mitt, slut – och till dessa intimt förknippade valsituationer och avgörande beslut.
- Utöver dessa stadier finns kritiska händelser, speciellt i arbetet, som på ett avgörande sätt påverkar lärarens synsätt och praktik. Exempelvis överväganden om att hoppa av, känslor av utbrändhet etc.
- Studier av lärarens liv kan göra det möjligt att se individen i relation till sin tids livshistoria och samhällets historia. En direkt fokusering på lärarens liv skulle i och med den levande kontextuella bakgrunden som ernås kunna förändra forskning kring undervisning och läroplanspraktik på ett avgörande sätt. (Goodson, 1996, s 87-88)

Goodson (1996, 2003) menar också att livshistoriestudier innebär en förändrad relation mellan läraren/uppgiftslämnaren (insidern) och forskaren/uppgiftssamlaren (outsidern). Forskaren blir en slags medkonstruktör av en berättelse om undervisning, som utvecklar båda parter uppfattningar om själva saken. Goodson (1996) anser att den partikulära, individuella

lärarerfarenheten ofta har fått stå tillbaka för det generella i den utbildningsvetenskapliga forskningen.

Livsberättelserna – eller början till dem – ger röst åt de individuella lärarnas och elevernas erfarenheter av avgörande förändringar eller vändpunkter. Berättelserna i denna studie beskriver vändpunkterna och dess processer; vägen in i och ut ur svårigheterna, men även förutsättningarna som möjliggjorde förändringarna – lärares och elevers lust och strävanden, kunskaper och redskap.

## Metodologiska aspekter

Beträffande insamlingen av data har min utgångspunkt varit, att med hjälp av 9 stycken semi-strukturerade intervjuer skapa ett så rikt berättelsematerial som möjligt. Intervjuerna är att betrakta som så kallade djupintervjuer eller kvalitativa forskningsintervjuer (Kvale, 1997). Det har varit av största vikt att lägga upp intervjuandet på ett sådant sätt, att det inbjöd intervjupersonerna att berätta och använda berättelserna som en form för att presentera sina erfarenheter. Därför var det också naturligt att använda fickminne för att komma de intervjuade så nära som möjligt.

Vad gäller transkriptionen menar Hydén (1997) att olika konventioner kan användas, men att det viktigaste att komma ihåg är att transkription alltid innebär en bearbetning och selektion av det talade ordet. Jag har även varit medveten om samspelsdimensionen mellan mig och de intervjuade. Jag valde utsnitt av berättelsedata för att exemplifiera analysen i texten. I skrivandet har jag vinnlagt mig om att ligga så nära informanterna som möjligt. De data jag använt är deras, inte mina (Hydén, 1997).

## Urval

För att så väl som möjligt inom ramen för studiens omfattning kunna beskriva fenomenen vändpunkter och förändring, ville jag att lärarna skulle representera olika kön, ålder, utbildning, problematik och kulturell bakgrund. Samtidigt ville jag gärna höra erfarna lärares röster. När det gällde eleverna var det fråga om ett strategiskt urval (Stensmo, 2002), så till vida att alla var eller hade varit elever vid ett och samma individuella program och lätt tillgängliga för mig att tillfråga personligen.

Bakom kategorierna (se nedan under Analys för en beskrivning av hur kategoriseringen gick till) döljer sig följande personer:

### Lärarna

- Realisten= man, ca 50, mellanstadielärare, matematik – samt speciallärare vid gymnasiets individuella program
- Den energiska= kvinna, ca 55, mellanstadielärare, specialpedagog vid specialenhet
- Nätverkaren= kvinna, ca 45, adjunkt i svenska och samhällsorienterande ämnen, högstadielärare
- Den snabba= kvinna, ca 50, mellanstadielärare, engelsk – samt speciallärare vid gymnasiets individuella program

- Entusiasten = kvinna, ca 55, adjunkt i svenska och samhällsorienterande ämnen, specialpedagog

## Eleverna

- Den målinriktade= flicka, 20 år, tidigare elev vid det individuella programmet (IV), studerar vid intervjutillfället till barnskötare, utrett funktionshinder
- Den sköre= pojke, 19 år, tidigare behörig elev vid det individuella programmet, studerar vid intervjutillfället på folkhögskola, psykiatrisk problematik
- Hemmasittaren= flicka 17 år, elev vid det individuella programmet
- Den starka= flicka 16 år, behörig för det Nationella programmet, elev vid det individuella programmet, nyinledd neuropsykiatrisk utredning

Informanterna fick ta del av de kategoriserande namn jag gav dem.

## Genomförande

Jag genomförde intervjuerna under januari – mars 2009. Alla fyra elevintervjuer samt tre lärarintervjuer genomfördes på elevernas skola och lärarnas arbetsplats. Två av lärarintervjuerna genomfördes i mitt hem. Fickminne användes för ljudupptagningen för att komma så nära berättarnas egna framställningar som möjligt (Hydén, 1997). Intervjuerna varade mellan 1,5 till 2 timmar. Alla intervjuade fick frågan personligen, om de ville delta i ett samtal med mig om sin syn på förändringar och vändpunkter inom skolan; både hos sig själva och hos sina elever (för lärarna) och hos sig själva och hos sina lärare (för eleverna).

Intervjuerna inleddes med att jag talade om, att jag under samtalet ville att de skulle berätta fritt och att jag inte skulle komma att ställa direkta frågor, om det inte var nödvändigt för att klargöra något. Jag berättade också att jag under samtalet skulle bevaka att ett antal frågeområden täcktes in. Frågeområdena utgick från studiens frågeställningar och syftade till att möjliggöra en senare horisontell analys, både mellan lärare – lärare, elev- elev samt lärare- elev. Frågeområdena var nedskrivna på papper vilket jag visade informanterna.

Jag sade *Berätta för mig...* och så var vi igång!

## Frågeområden

### Elever

Hur ser du på din skolstart; förväntningar och svårigheter i början, tillbakablickar på skolåren, kommentarer till nuläget? Hur ser du på vändpunkter; hur åstadkoms dessa, av vem och av vad? Hur ser du på ditt lärande; goda lärandemiljöer, anpassningar och relationer och samspel med lärare och skolkamrater?

### Lärare

Hur ser du på förändringar, vad möjliggör dessa? Samarbete – hur uppstår det? Vändpunkter – hos dig själv och dina elever - hur åstadkoms dessa, av vem och av vad? Vad betyder personliga erfarenheter för yrkesutövningen? Din livshistoria sedd ur ett pedagogiskt perspektiv.

## Genomlysning och transkription

Jag genomlyssnade mitt material flera gånger. Därefter transkriberade jag det i princip ordagrant till text (Hydén, 1997). Informanterna erbjöds genomläsning, vilket alla tog chansen och gjorde. Det utskrivna korrigerades avseende något enstaka sak – respektive hörfel.

## Analys

Arbetsgången var följande:

- Jag närläste data i sin helhet (intervjuutskriften, texterna) och vaskade därefter fram temaområden som jag sammanställde i stödordsform i en tankekarta.
- För varje informant genomförde jag därefter en kategorisering i form av en namngivning: *Realisten*, *Hemmasittaren*, *Den målinriktade* etc. Namnen föll sig naturliga utifrån var huvudfokus i intervjuerna hade legat, som det nu tedde sig i de nedtecknade tankekartorna.
- Därefter utförde jag en tematisering genom en vertikal, individuell analys av data i tankekartorna för lärarberättelserna. Tematiseringen ledde fram till följande rubriker: *Egna vändpunkter*, *Bakgrund och förebilder*, *Lust och drivkrafter*, *Redskap, metoder och modeller samt Skolans uppdrag*. Under dessa rubriker fanns nu berättelserna - själva historien, kärnan - ”nedbantade” i stödordsform, förkortningar och korta meningar.
- Tillvägagångssättet för elevintervjuerna utgjordes även detta av en vertikal, individuell analys, som ledde fram till tre rubriker: *Vägen in mot skolmisslyckandet*, *Elevernas syn på skolans roll på vägen in mot skolmisslyckandet samt Vändpunkter*. Under rubrikerna fanns nu berättelserna i stödordsform.
- Kortversionerna av samtliga 9 intervjuer lät jag därefter växa ut till löpande text under ovanstående rubriker, vid behov med stöd av de ursprungliga utskriftena.
- Därefter företog jag en horisontell, jämförande analys efter vilken elevernas berättelser samlades under rubriken: *Vägen ut ur skolmisslyckandet, drivkrafter hos dem själva och faktorer i skolan*. Det likartade i elevernas berättelser gjorde att det föll sig naturligt med en gemensam rubricering.
- Jag genomförde därefter en horisontell, jämförande analys där det gemensamma i lärarnas berättelser vaskades fram.
- Slutligen genomförde jag en horisontell, jämförande analys mellan samtliga lärar – och elevberättelser. Med horisontell analys avser jag här en jämförelse mellan berättelserna i avsikt att hitta gemensamma respektive disparata teman och mönster. – Vad överensstämmer? – Var möts kunskaperna?

## Etiska aspekter

Vid genomförandet av studien har jag tillämpat de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Individskyddskraven är uppfyllda genom att jag informerade informanterna om studien och dess syfte, deltagandet var frivilligt och informanterna och i

förekommande fall även vårdnadshavare lämnade muntligt samtycke, informanterna godkände utlämnande av information (konfidentialitet föreligger) samt att uppgifterna inte har använts i något annat syfte än i studien.

## Metoddiskussion

Den kvalitativa ansatsen är mycket spännande att utgå ifrån, men också mycket tidsödande. 9 gånger ca 100 minuter är en ansevärd tidsrymd, men kan ändå enbart sägas representera just dessa 9 individers syn på verkligheten. Några generella slutsatser kan jag inte dra, men jag anser att jag argumenterat för det angelägna i att låta röster från en pedagogisk verklighet få höras, och betydelsen av att bryta dessa lärar- och elevröster mot varandra, för att få en bild av hur de kan samspela.

Arbetets omfattning medförde att jag aldrig lät ansatserna till livsberättelser växa ut till livshistorier (gäller framför allt lärarna). Det hade kunnat bli ett väsentligt bidrag till förståelsen för lärares drivkrafter och kunskaper att hjälpa och förstå elever med skolmisslyckanden bakom sig, sett ur ett historiskt kontextuellt perspektiv.

Beträffande den språkliga dräkten är min avsikt å ena sidan att ligga så nära samtalstonen i intervjuerna som möjligt. Å andra sidan leder ju analyserna med nödvändighet till en viss abstraktion och distans. Jag slogs av kraften i elevernas berättelser. Deras ordval var uttrycksfulla och precisa. Berättelsernas lätthet och fria flöde underlättade för mig, att ligga nära elevernas egna utsagor och därmed undvika onödiga tolkningar. Detta borgar, menar jag, för att validiteten tryggas. Jag har också funderat över i vilken utsträckning min egen person finns med som ett tänkbart upphov till berättelsernas rikedom. Jag är medveten om att jag har en fallenhet för samtal. Jag har dock inte använt mig av några specifika intervjumanualer eller dylikt. Jag tror dock, att vetskapen om att jag efterfrågade ett helt förutsättningslöst samtal, fick de intervjuade att slappna av i trygghet och förvissning om att bli lyssnade på. Bekräftande samtal är något som varken elever eller lärare är bortskämda med. Min förhoppning är att de intervjuade – men även andra lärare och elever i liknande sammanhang - kan känna igen sig i kategoriseringar, temarubriker, jämförande analyser et cetera. Kanske är det, som Härnsten menar; att subjektiviteten är värdefull i sig, när teorin möter praktiken (Härnsten, 1999).



# Resultat

## Lärarna: Vertikal, individuell analys

### Realisten

#### Egna vändpunkter

Han kastar sig direkt in i en vändpunktsberättelse. För ca 15 år sedan hamnade han i en ohållbar situation, både professionellt och privat. Han uttrycker det som om han hade brukat våld på sig själv och under en längre tid sagt ja till saker som han inte stod för. Han tyckte inte att han kände någon tillhörighet alls på arbetsplatsen – ”det är ju viktigt att hitta sina likar!” – och beskriver sitt tillstånd som att ha ”tandvärk i själen”. Han ser själv starka samband mellan sin bakgrund och den yrkesmässiga och privata situation han hamnat i. Han menar att han ville så mycket i början av yrkeskarriären, men nu hade börjat tänka efter: ”- Vad håller jag på med egentligen?!” Den omedelbara reaktionen var att följa sitt eget moraliska inre och fly. Han fick hjälp av en kollega, sorterade vad som var vad och sjukskrev sig i tre veckor. Därefter kom möjligheten att söka arbete som lärare på fängelset, där han sedan stannade i 10 år. Nu är situationen på ett sätt likartad, med ganska stor vantrivsel. Men denna gång vill han träna sig på att inte fly, utan stå ut och vänta. ”- Jag bidar min tid.”

#### Bakgrund och förebilder

Det som han framhåller som mest betydelsefullt för den lärare han blivit, är själva uppväxten i den norrländska gruvbygden. Det privata och det professionella går helt klart hand i hand.

Lärare måste tycka om sina ämnen. De som gjorde det, minns han bäst från sin egen skoltid. ”Du vet det där när man kan svara på allt. Det finns inte en fråga som man inte kan svara på, det är det som är grejen... det finns ingenting jag inte kan svara på, när det gäller matte.” I det sammanhanget funderar han på om det är rätt att låta eleverna få sitta och klura lite längre, innan han ger dem en push framåt, som han ser att vissa kolleger gör. Men risken med det är att det inte händer något, det vill säga elevernas utveckling tar inte fart.

Två lärarförebilder har han haft, en på fängelset och en på Barnbyn Skå. De tyckte inte lika i allt, men hade en ständigt pågående, livaktigt reflekterande diskussion.

#### Lust och drivkrafter

Han menar att alla människor måste känna tillhörighet, det är otroligt viktigt. ”Man måste hitta sina likar.” Att arbeta i team är bra, men kräver att man lägger ned mycket tid på det. För alla beslut gäller att de måste vara grundade i personen själv. Att alltid få kunna ifrågasätta och reflektera är viktigt för professionen. Lärare måste, precis som andra yrkesgrupper, akta sig för självuppfyllande beteenden. Som exempel tar han ungdomstiden i norra Sverige, där han menar att ”gänget” höll tillbaka varandra i ignorans och rädsla. ”Vi bekräftade vår egen dumhet”.

## **Redskap, metoder och modeller**

Det viktigaste han vill ge eleverna är ett hopp om förändring. Han är ärlig, förenklar kraftigt, visar olika vägar och små tricks och driver gärna på – arbetsinsatsen är inte förhandlingsbar. Gruppen använder han förebildande – ”se på honom, din klasskamrat – han klarar det!” Den yttre motivationen räcker alltså till en början, så kommer den inre så småningom.

Något han absolut inte gör är att ”morsa” eleverna i uppfostrande syfte – det skapar bara tokiga relationer. Till att fostra säger han däremot ja, om det innebär att man så småningom gör sig själv som lärare överflödig. Aldrig döma, men alltid ifrågasätta och reflektera och därmed vara en förebild för eleverna att göra detsamma. Omvärldskunskap – ett upptäcka världen tillsammans med eleverna – lyfter han fram som något mycket väsentligt och exemplifierar med studiebesök på Riksdagshuset och Rosenbad.

Han vet att han gör något kontroversiellt när han lovar eleverna att god närvaro och god arbetsinsats kommer att rendera ett betyg. ”Jag gör det man inte får säga att man gör – jag lär dem för skolan – inte livet!” Men han är absolut ingen cyniker och dömer aldrig någon på förhand. Förhållningssättet har utvecklats ur hans egen bakgrund och från erfarenheterna från fängelseskolan och Barnbyn Skå.

När det gäller elevers vändpunkter, är han övertygad om att en negativ utveckling egentligen alltid går att vända, men det kan ta enormt lång tid. Individerna måste själv alltid bestämma sig för förändringen, för till syvende och sist är det alltid en fråga om ens eget val. Han erinrar sig interner som var tvungna att misslyckas kanske 10 gånger innan det vände. Han tänker sig någon slags samhällsnormalitetskurva, där allt fördelas enligt denna; brottslighet, dåraktighet osv. Alla behövs... ”man måste bara hitta sina likar...” Han vet att han kan te sig som en ensamvarg, men vill egentligen inte etikettera sig så. Teamarbete är bra, men kräver en enorm arbetsinsats.

Han refererar till Ann- Britt Grünevalds uttalanden om bristen på närvarande pappor. Han håller med, men påpekar att en frånvarande pappa inte per automatik gör någon till kriminell.

Matematikämnets essens har han funderat mycket över. Han ser det i princip som en analytisk förmåga, ett sätt att tänka, även om han naturligtvis även lär ut de enkla modellerna. Att resa till månen, all teknisk utveckling... allt är matematik. Han brukar säga till eleverna: ”Det är som i moskén, ni får inte tala illa om matematiken!”

## **Skolans uppdrag**

Det individuella programmet (IV) inom gymnasieorganisationen han nu tillhör måste fungera som en mellanstation för eleverna. De är på väg någon annanstans, till annan utbildning, till praktik eller arbete, ”ut i det verkliga livet”. Det får aldrig vara accepterat att som elev bara sitta av tiden och inte göra någonting. ”- Att vara 16-17 år och sitta av tiden igen, som under högstadietiden, nej, jag är inte nöjd med det!” Arbetsinsats och närvaro i hans klassrum är inte förhandlingsbart överhuvudtaget och den tydligheten, menar han, skapar trygghet för eleverna. För övrigt ser han det som ”en dag i taget”. När eleven sedan är färdig med det han skulle utträtta inom IV, måste läraren ha en dialog med eleven och dennes föräldrar om vilket nästa steg är. Och inte vara rädd för att släppa taget.

## Den energiska

### Egna vändpunkter

Den energiska använder inte själv ordet vändpunkter, men gör under intervjuens gång nedslag i tre viktiga händelser i sitt liv, såväl privat som professionellt.

Efter att ha varit ute och arbetat några år efter lärarexamen blev hon 1983 en del av den Läsutvecklings (LUS) - rörelse som drog över Sverige, med gemensamma fortbildningssatsningar ute på skolorna, förändrat arbetssätt osv. Hon kallar det en slags uppgradering (Läraryrket hade mest gett ett intyg, en slags inträdesbiljett). ”Jag blev på riktigt medveten om vad jag håller på med. Jag är lärare... ett fruktansvärt viktigt yrke.” Hon började omvärdera saker hon tidigare tagit för självklara och fick en mycket mer medveten undervisning. Fram för allt fick hon en allt större motivation till yrket.

För ca 20 år sedan fick hon ett funktionshindrat barn. Detta har självfallet påverkat henne även yrkesmässigt. Hon lyfter även fram en skolledare som såg hur dåligt hon mårde under en pågående skilsmässa och gav henne möjlighet till ganska omfattande anpassningar av arbetssituationen under den mest krisartade perioden. ”En skolledare måste ha ett livsperspektiv på den anställde.”

Intresset för att vidareutbilda sig till speciallärare var till en början ganska svalt: ”Speciallärare var ju bara placerade.” Men sedan såg hon en annons för den nya specialpedagogutbildningen i en föräldratidning för funktionshindrade barn. Under utbildningen fick hon arbeta med sina egna värderingar och hur hon fungerar som människa. Hon fick också möjlighet att titta på sin egen praktik. Det är ju först då man kan börja ta till sig forskning, menar hon. Hon ställer frågan retoriskt: ” – Varför struntar lärare i forskning?” Hon tycker att den narrativa metoden är särskilt spännande, eftersom det är viktigt att det inte finns rätt och fel. Utbildningen ser hon totalt sett som en hjärntvätt, i positiv bemärkelse. ” – Det händer nåt i skallen, magen, hjärtat!”

När hon sedan kom ut för att arbeta som specialpedagog, ville hon verka som en förändringsagent för barn i behov av särskilt stöd i ett större sammanhang. Hon tycker att hon blivit stoppad av skolledare, inte blivit lyssnad på och drabbats av en oklar styrning som hon tycker är vanlig på högstadiet och gymnasiet. Hon har sällan haft handledning i specialpedagogrollen, något hon anser att hon väl hade behövt. Hon har själv en skolledarutbildning, men har aldrig velat söka en sådan tjänst.

Det nuvarande arbetet med eleverna med somatisk och psykiatrisk problematik tycker hon är mycket roligt och utmanande. Hon tycker sig ha hittat en slags ursprunglig undervisningskonst – det är så lätt på något vis! Inom organisationen i stort anser hon att hon har ett tydligt uppdrag, blir sedd, lyssnad på, får och ger återkoppling. Hon anser att hon nu finns i ett normaliserande sammanhang: ” – Går man i skolan är man lite frisk i alla fall.”

### Bakgrund och förebilder

Hon växte upp i ett enkelt hem på landsbygden. De hade det fattigt och fadern missbrukade alkohol, vilket naturligtvis påverkade allihop runt honom; hon själv, systemen, modern. ”- Det var som det var.” Hon berättar att hon alltid sett till att förse sig med förebilder som haft ett lättare liv än hennes egen mamma; ett exempel är mostern, 97 år, som hon fortfarande har kontakt med flera gånger i veckan. I hemmet fanns ingen som helst studietradition, hon berättar bland annat

att av 35 kusiner är det endast hon som tagit studentexamen. En bibliotekarie försåg henne ständigt med böcker som liten.

Fröken - den älskade – såg henne på riktigt. Hon blev som en idol när hon uppmärksammade hennes egenskaper - det var pigg och smart som premierades med guldstjärna och högsta betyg. När framtida yrkesval skulle anges i "Mina Vänner" så blev svaret självklart Lärare. Hon berör även klassresebegreppet. Det framstod tidigt som viktigt att komma vidare, att göra den så kallade klassresan. "Alla andras föräldrar var så fina, så vackra..." Hon ljög om hur det såg ut och var hemma hos henne. När hon skulle skriva "This is my room" fabulerade hon fritt fram ett hem som inte fanns i det verkliga livet. Det var tron att "alla andra" hade det annorlunda som skapade en känsla av skam.

### **Lust och drivkrafter**

Hon beskriver hur livet som lärare mest knallat på hela tiden. Hon har aldrig tappat lusten direkt. Hon tycker att hon har en slags positiv grundsyn på livet, ett jäklar anamma och en vetskap om att ingenting är omöjligt, allt går att fixa. "Du kan fixa allt, du kan göra vad som helst. Det kan man. Sen kan ju hälsan förstås... eller pengar... fast pengarna är ett mindre problem. Det mesta fixar sig, på nåt sätt så gör det det! Jag har alltid fått som jag har velat också. Alltid! Hade jag ont om pengar, ja då vann jag 75 kr på en lott och klarade den veckan!"

### **Redskap, metoder och modeller**

Hon tycker inte att hon har några universalknep direkt, men glömmer aldrig att alla vill bli sedda. Det kan vara så enkelt som att sitta mitt emot varandra och se varandra i ögonen. Det gäller att locka fram personen "bakom gardinen" - man kan ju bli någon annan beroende på vem som ser en. Det kan verka banalt, men att säga någons namn är nog så viktigt. Hon vinnlägger sig om att ha värderingsfria samtal, där hon bara lyssnar på det som kommer upp, pratar runt det och ger feedback. Hon försöker göra förutsättningslösa kartläggningar, där hon använder sig av fingertoppskänsla och intuition. Någon slags kontakt måste uppstå – början till en relation – som ger eleven en möjlighet att själv välja att lyckas. Det kan gå blixtnabbt att etablera, men kan också ta lång tid. Detta är själva lärarkompetensen, menar hon.

Nyfikenheten är en stark drivkraft hos henne – "så att jag får reda på om det jag tänker är sant" och hon ställer många frågor där humor och allvar blandas i syftet att komma nära. När så ärligheten kommer från eleven, accepterar hon nästan vad som helst. Det är till största delen slumpen och tillfälligheter som styr. Man kan bara agera och reagera utifrån sig själv och därför är reflektionen efteråt så viktig. Den är viktig även för eleverna. Sina nuvarande elever/högpresterande med somatisk och psykiatrisk problematik tycker hon ibland ter sig som studiemaskiner som slutat tänka. De måste få klart för sig att reflektionen har kommit bort på vägen. Det är också viktigt att förmedla en känsla av att alla i gruppen har ansvar för gruppen som helhet. Hon är medveten om att hon självklart inte hinner se alla alltid, men tycker att hon utvecklat ett medvetet sätt att fördela gracerna. Att hinna med att dokumentera varje elev är en viktig del i detta. Från svärmor som var tandläkare snappade hon upp detaljernas betydelse. Denna gjorde små anteckningar i barnens så kallade tandkort ("har en katt som heter Misse") som en hjälp att komma ihåg för barnet viktiga detaljer och därmed personalisera besöket.

En anledning till att hon delvis gav upp arbetet som mellanstadielärare var svårigheten att hinna med att se alla. Till en början såg hon inte dessa svårigheter klart – från början vågar man ju allt

– men blev med tiden allt mer medveten om hur svår individualiseringskonsten är. Trots detta blir man en allt bättre lärare med tiden, menar hon.

### **Skolans uppdrag**

Det viktigaste hon vill framhålla är skolans roll för klassresan. Att detta inte nog understryks numera är en samhällsutveckling som bekymrar henne – ”att barn och ungdomar från arbetarhem inte pluggar vidare.” Man kan och får aldrig avkräva föräldrar att vara de som studerar med sina barn. Hon har intresserat sig mycket för forskning om så kallade framgångsrika skolor. Att ha höga förväntningar på eleverna är a och o. ”- Du ska kunna ställa krav på ungarna. Då gör dom det. Då kan dom lyfta berg. Dom kan det.”. Annars är hon tveksam till hur pass mycket skolan kan bidra till förändring. Hon tycker att hon velat och försökt att vara en förändringsagent, men inte lyckats särskilt bra. Det ligger en sorg i detta, understryker hon.

### **Nätverkaren**

#### **Egna vändpunkter**

Hon talar inte direkt om vändpunkter. I stället beskriver hon en avgörande händelse som ”står ut” när hon tittar tillbaka och summerar sitt liv som lärare. Som 20-årig vikarie i kemi, ”uppfann” hon tillsammans med den äldre kollegan ett mentors/coaching – system innan begreppet ens existerade. I själva verket var det hon själv som vid förfrågan om vikariatet krävde att få en mentor. Hon tror att hon insett betydelsen av att vara fler och behovet av vägledning utifrån sin egen ungdom. Dessutom hade hon själv så nyligen varit elev och var därmed själv fortfarande i behov av en egen lärare. Att hon tordes be om hjälp menar hon berodde på att hon visste att det fanns ett reellt behov av henne.

#### **Bakgrund och förebilder**

Hon lyfter fram som sin främsta egenskap att vara lösningsinriktad. Hon har alltid snabbt hittat dem som kan hjälpa henne – och själv gett tillbaka i gengäld. I nätverket runt henne i uppväxten fanns några lärare, men det var läkare som var hennes drömyrke. Det var Kunskaperna som lockade, men också de sociala dimensionerna. Hon vill också framhålla sitt eget föräldraskap som betydelsefullt i finmejslandet av lärarrollen. Som mamma till två tonårsflickor får hon tillgång till mycket känsliga berättelser om olika skolverkligheter. ”Vidden av att vara elev..., att vara i en värld där man aldrig får vila... i de här ständiga sociala interaktionerna, i den här prestationsmiljön.”

#### **Lust och drivkrafter**

Hon beskriver en uppväxt med skilda föräldrar som hjälpte till att skapa en social organisatör. Eftersom föräldrarna inte talade med varandra efter skilsmässan, fick hon själv organisera allting runt sina vistelser hos mamma och pappa; hämtningar, lämningar osv. Ur detta utvecklade hon en stor förmåga till samarbete och att snabbt läsa av situationer. Att nätverka med andra människor är för henne lust, glädje och utveckling. Lusten och viljan riktas mot hennes behov att förstå sig själv och andra, mest i grupper, eftersom hon till största delen har positiva grupperfarenheter. Hon ser alltid till att inte behöva vara ensam. Det är en stor glädje i att dela och för att orka i yrket måste man vara fler. Under universitetsstudierna byggde hon snabbt upp ett nätverk, där de pluggade åt varandra och därmed gjorde stora effektivitetsvinster.

## **Redskap, metoder och modeller**

Hon tycker att hennes främsta tillgång som lärare är hennes blick. Hon läser snabbt av situationer; rastkulturer, spontandialog, statusspel, ensamhet, kroppsspråk... Hur ser det ut när de går in i klassrummet? Vem är med vem? Vem pratar med vem? Hur ser de ut? Först kommer blicken, sedan kommer hur hon organiserar sitt uppdrag. Först gäller det att skapa förtroendekapital, därefter använder hon de sociala redskapen i lärarrollen till att bygga upp lärandesituationer. Hon anser att gruppen har en mycket stor betydelse och medvetandegör alltid eleverna om att skolan inte enbart är ett individuellt projekt. Alla elever ska känna ansvar för gruppen som helhet. För att åstadkomma detta ser hon till att bygga in mindre så kallade trygghetsgrupper i den större gruppen. Som ansvarig ledare ställer hon ständigt den centrala frågan: Vem behöver mest?

Den svåraste utmaningen är att kunna möta och hantera mångfalden och variationen. Hon måste kunna kategorisera och katalogisera, men samtidigt vara anarkistisk inom ramen – var ligger friutrymmet? Hon försöker utveckla olika strategier för att göra individerna inom gruppen synliga och vill därmed kunna göra skillnad för elever som ”sticker ut”. Ett exempel är den ensamma flickan som skilde sig från de andra både kognitivt och socialt. Kring henne byggde hon med ett grupparbete den lilla grupp som hade störst chans att lyckas.

Det viktigaste i läraruppdraget är att kunna identifiera kunskapskvaliteter. Att till exempel kunna sammanfatta, är en central förmåga, vare sig det gäller utifrån elevbaserade eller textuella erfarenheter. Därför är texturvalet en kritisk aspekt som hon lägger stor vikt vid. Innehållsligt får texterna gärna behandla det sociala, hierarkiska spelet ungdomar emellan. Metodiskt använder hon sig gärna av teater, drama, improvisationsövningar. Just impro – teater är en personlig erfarenhet som blivit ett pedagogiskt redskap. I impron lärde hon sig att aldrig bli skrämmd av nya, överraskande situationer.

Kunskaperna tänker hon sig nästan inympa i eleverna. Hon relaterar till en roman av Iris Johansson: En annorlunda människa, när hon menar att det faktiskt handlar om att lära genom att lära. Det som ofta behövs för ”elever som behöver mer” är: längre tid, enskild undervisning, rensa bort, möjligheter att lyckas, att kunna sätta ord på sin egen utveckling, göra sina egna erfarenheter begripliga för andra, att kunna tala om sin egen förändring och att kunna reflektera över exempelvis orsakskedjor. Den inre motivationen bedömer hon som allra viktigast. Genom att eleverna ges chanser till nya rolldeltaganden, till exempel under praoperioder med nytt eget ansvar och nya erfarenheter, skapas motivation till förändring av t.ex. ”dåligt”, gammalt invariant beteende.

Sitt eget lärarliv ser hon numera i treårscykler. Att saker tar tid förstår man bättre som äldre, menar hon. Många unga lärare vill gärna ha quick fix. Själv tycker hon att hon arbetar i ett längre perspektiv. Detta är en professionell insikt som vuxit sig starkare i takt i och med att åren som lärare lagt sig bakom henne. ”- Man måste ha varit med om ett par treårscykler innan det sätter sig. Man har sett det som händer t.ex. specifikt i år åtta i relation till helheten, man har sett det så många gånger.”

## **Skolans uppdrag**

Att kunna identifiera kunskapskvaliteter är det absolut viktigaste. Vad är det eleverna kan när de kan, och vad är det de inte kan? Identifiera det viktigaste – vad ska vi börja med i allt som finns, det är där förmågan att sammanfatta blir så central.

Förutom detta försöker hon alltid förmedla till sina elever att skolan inte är ett individuellt projekt. Hon menar att det finns en risk i vår tid, att man uppfattar det individuella som en kunskapsförsäkring. Hon försöker tala med eleverna om att de verkligen har ett ansvar i att själva komma vidare, men också ett ansvar för gruppen som helhet. Ska man kunna utvecklas, kunna förstå och orka, då måste man vara fler... och man måste göra det ihop.

## **Den snabba**

Hon inleder intervjun med fyra elevers vändpunktsberättelser hon förberett. Alla fyra elevberättelserna kan sammanfattas med att elevernas egna bilder av sig själva ifrågasattes av henne som lärare och konfronterades på ett överrumplande sätt. ”- Det är då det snappar!”

I den första berättelsen var det hennes – lärarens - förhållningssätt och bemötande utifrån det hon kallar sin egen grundade person, som väckte nyfikenhet hos eleven. Hon uppfattar det som ett väldigt lyckat, tajmat möte. Eleven var ”skittrött” på sin egen roll som ständig soffliggare och mogen för förändring. Hon menar att första mötet med en elev i allmänhet alltid är viktigt – här var det avgörande. I detta möte bidrog hon till att eleven inledde ett identitetsomskapande. Hon framhåller att hon ofta försöker slå hål på elevers idéer om sig själva. Denna gång sade hon bland annat till eleven: ” – Andras omdömen om dig är inte giltiga för mig.”

Den andra berättelsen handlar om ett arbete på mycket lång sikt med en elev inom arbetslaget. Arbetet innebar bland annat många och långa samtal om träning, välmående och skolframgång. Samtalen bar så småningom frukt och eleven sökte sig vidare till ett nationellt program.

Den tredje berättelsen illustrerar hur viktigt det är för läraren att vara här och nu och kunna fånga tillfället i flykten. Det är en magkänsla - en intuition – som i bästa fall leder läraren rätt.

” – Jag överrumplade eleven – haffade i rätt ögonblick.”. Våra hjärnor med hög flexibilitet/plasticitet kräver överraskningar.

I den fjärde berättelsen var det fråga om något hon kallar en medveten haffning. Genom en genomtänkt avancerad spegling fick hon relationen med en avig elev att göra en helomvändning.

Hon sammanfattar: ”- Jag är glad att jag har den här förmågan att se. Det gör att jag vågar tro att det nog kan gå för den här eleven också. Det är nog aldrig jag känner att någon är hopplös. Kan ju känna vanmakt i stunden förstås, men inte i grund och botten. Det kommer att ske någon gång, eleven kommer att mogna. Ibland måste man vänta ut dem bara – för utan den egna drivkraften, så går det inte. Men man måste alltid ha ett hopp om att nå fram. Det man gör är att så små frön... man gör ett förarbete och sår små frön... Och vändpunkten innebär att växandet tar fart. Men då måste man vattna som fan!”

## **Egna vändpunkter**

Hon lyfter fram två sammanhang där livet spelat in mot lärarrollen. Hon menar att lärarrollen i alla stycken är mycket sårbar, eftersom man alltid har sig själv som instrument. Mötet med det åldersblandade arbetssättet var omvälvande. Det var så annorlunda mot hennes egen skoltid och kunde på ett helt nytt sätt möta bredden – variationen - i klassrummet.

Det andra stora som hänt henne yrkesmässigt är den sjukskrivning hon genomgick för några år sedan. Hon hade haft en svår klass med mycket krävande föräldrar och blivit nästintill utbränd. Hon kom fram till att lärararbetet var för övermaga. ”- Att få ihop allt, kraven från alla håll...

jag hade det svårt både hemma och på arbetet då. Det är stor skillnad mot idag. Jag har ju haft det besvärligt privat nu också, men i stället kunnat hämta kraft från arbetet.”

Vid detta tillfälle sade hon hastigt upp sig och började på ett teleföretag i stället. Det var någonting helt annat. Efter sex månader dök ett vikariat på nuvarande arbetsplatsen upp. Vikariatet var på endast tre månader, vilket var bra för då kunde hon känna att det var detta hon ville återvända till – hon fick tillbaka arbetslusten. ” – Det var en vändpunkt för mig – jag går inte längre och tvekar om det är lärare jag vill vara. Jag hanterar svårigheterna på ett helt annat sätt nu. Det är helt upp till mig. De skäl som fick mig att tveka förut, kommer nu inte att få mig att sluta som lärare. Om jag skulle sluta, är det för att jag får lust att göra någonting annat i stället.” Under vikariatstiden fick hon på två vitt skilda ställen uppleva spännvidden mellan en mycket okonventionell verksamhet och en mycket strukturorienterad. Hon ser detta som en utdragen vändpunkt, som spelar roll för hur hon går in i yrkesrollen idag.

### **Bakgrund och förebilder**

Utifrån sin uppväxt med en beroende förälder; att hon ofta kände att hon levde i två världar och ofta fick hålla garden uppe, skapades en känsla av utsatthet som hon tycker sig haft nytta av. Hon tycker att hon har en speciell blick för utsatta och mobbade människor och blir ofta väldigt engagerad. Hon ville tidigt jobba för att ge stöd åt dem som blir utsatta för att ge dem möjligheter. Hon menar att hon själv fått möjligheter i vårt samhälle som hon inte skulle ha haft i många andra samhällen. Hon är tacksam över möjligheterna som gavs henne, men poängterar också att hon hade en stark egen drivkraft, hon ville verkligen ta sig någon annanstans. Hon är glad för att hon hade den här bakgrunden och menar att den är drivkraften i hennes lärargärning.

”Men själva orsaken till att jag blev lärare var nog min egen mellanstadielärare. Hon var helt fantastisk. Hon såg mig och mitt behov att få vara duktig och ta ansvar. I små doser. Hon var en slags förebild. Liten och rund. Tyckte om sitt jobb. Gapade och skrek och lät ... men det var lustfyllt. Temperament och glädjefyllt och ett jäkla stöd. Hon var omtyckt av alla. Vi gick och lussade för henne ända upp till gymnasiet.”

### **Lust och drivkrafter**

Naturligtvis måste det finnas en balans mellan vila, lust och kreativitet, men mest är det fullt ös hela tiden! Hon lever kraftfullt och i högt tempo. Ibland måste hon påminna sig om sina andra roller, tex mammarollen. Numera stänger hon om det privata ibland, för att inte blotta sin sårbarhet. Att vara en del av ett arbetslag ser hon som en möjlighet att inte vara fullt så ensam i yrket.

### **Redskap, metoder och modeller**

En metod hon framhåller som viktig är Non Violent Communication (NVC). Denna metod erbjuder en struktur och hon använder den för att utveckla ett bättre klassrumsklimat och hjälpa elever att utveckla lyssnande och empati.

Hon kännetecknar sig själv som snabb som person. ”Det går fort i mitt huvud. Kanske för fort ibland.” Som lärare måste man utveckla en förmåga att ta tillfället här och nu. Det tillfället kommer kanske inte igen. Ändå känner hon ofta att hon inte hunnit agera som hon velat göra. Många lärare är snabba som hon, men det finns naturligtvis också den eftertänksamma sorten.



Nyckelord för henne är tid och omsorg byggd på intuition, en magkänsla. Relationen med eleverna ska vara nyfiken, intim, nära och tät, men ändå med viss distans. Beskrivande ord hon använder är simultant, spontant, kreativt, plötsligt, äkta, beslutsamt, tydligt. ”Det ska aldrig vara någon tveksamhet om att det är skola som gäller.” Hela tiden måste man jobba med det friska. Hon poängterar att det är viktigt att inte gå in i elevernas jag- bilder. Eftersom de är felaktiga ibland, måste man till och med slå hål på dem och i stället locka fram guldskorna som finns därunder. Hon lägger ribban för eleverna precis så lagom högt att de orkar häva sig upp.

Hon försöker ge eleverna en gemensamhetskänsla av att vi bygger Vår Skola tillsammans. Ibland blir det så att man nästan bokstavligen bär eleven – det kan bli väldigt tungt! När det gäller belöningar tycker hon att både yttre och inre behövs. Den yttre motivationen kan bli startskottet till en förändring av elevens självbild (hon exemplifierar med 60- talsskolans stipendiesystem), men i princip måste belöningsystemen alltid vara individuella.

### **Skolans uppdrag**

Hon ser på lärandet som att det sker efter en lång, lång uppförsbacke som kan ha olika lutning och som sedan planar ut. Det är läraren som för framåt. Hon får inte bli orolig när det stannar upp ett tag, i pauser och under lågperioder, för så småningom blir det ändå ett Aha. Hos de yngre eleverna kan man till och med se hur det sitter i kroppen.Handledning är mycket väsentligt, så att inte eleverna kan ”borra sig in”.

De bästa förändringar sker underifrån, menar hon, men strukturellt och organisatoriskt måste skolan, precis som de individer som befolkar den, då och då göra en överraskande kullerbytta i självbilden. Exempelvis kan personalneddragningar, inköpsstopp och så vidare utgöra en mycket stark grogrund för en förändring, som senare kan visa sig vara positiv. Men generellt är lärarkåren för svårmanövrerad. Det har varit svårt att ställa krav på lärare. Hon tror att det kan hänga ihop med att det är sårbart att gå på enskilda individer, eftersom själva grundvalen i yrket är, att vi går in i det med oss själva som instrument. Både krav och spontanitet behövs. Och från skolledningen en stor lyhörighet för när ett förändringsarbete underifrån faktiskt pågår.

### **Entusiasten**

#### **Egna vändpunkter**

Hon urskiljer inga direkta vändpunkter, utan ser lärargärningen i huvudsak som ett fritt flöde framåt. Hon lyfter fram alla möten hon haft: ”1000 – tals timmar av möten!” Hon ser att hon haft modet att byta och att bryta upp och söka sig till nya cirklar, nya människor.

#### **Bakgrund och förebilder**

Både hennes mamma och mormor var högskoleutbildade med stark yrkesidentitet. Bägge gick också i pension i samband med att respektive dotter fick barn och kunde därmed hjälpa till med barnpassning. Hennes egen yrkesidentitet växte med åren, bland annat beroende på att maken reste enormt mycket i arbetet. ”– Hade jag inte haft arbetet hade jag inte haft något annat än barnen!”

Som barn var hon alltid den som skickades fram i olika sammanhang som språkrör; den som företrädde, lyfte frågor, axlade ansvar, ledare inom scouterna och så vidare. Föräldrarna var väldiga föreningsmänniskor som tog hand om utsatta människor på många olika sätt. I hemmet fördes långa existentiella samtal och ordnades många tillställningar dit ensamma människor

bjöds in. Mamma var sjuksköterska och pappa militär – olikartade yrken, men med ledarskapet och teamkänslan gemensam. Föräldrarna stod politiskt mycket långt ifrån varandra – ”det var alltid diskussioner och liv i luckan!” – men bägge var sanna humanister. Med fadern, som ju till vardags vistades i en hierarkisk värld, hade hon många brottningsmatcher, men att hon ville vara rebell var dynamiskt, ansåg han.

Lärardrömmar hade hon inga alls – hon ville bli präst! Även psykolog, socionom, sociolog och journalist var tänkbart. Hon ser att alla dessa yrken har likheter med läraryrket: att med samtalet som redskap förlösa människor till tilltro och kraft och inte väja för det svåra. Hon hade ingen egentlig gudstro, men ett stort intresse för Gudsbegreppet – vilken är människans inneboende kraft? På ett konfirmationsläger mötte hon en kvinnlig präst som fick stor betydelse. Hon visade på strukturer och hierarkier och lade ett genusperspektiv som förklarade världen för henne. Senare på Teologen i Lund gjorde intolerans och patriarkala strukturer att lusten försvann. Svåra dilemman i prästrollen stod också klara för henne. Hon blev bland annat vidtalad som själåsörjare för en ung mamma som precis förlorat sitt barn. ”Det blev för stort... för svårt.” Från dessa prästdrömmar har hon tagit med sig in i lärarrollen viljan att alltid arbeta för att ta fram det goda i varje människa. Från tiden som reseledare/guide tar hon med sig tre lärarverb: hantera, organisera, förmedla.

### **Lust och drivkrafter**

Hon har alltid sett till att leta upp människor att arbeta med. Hon har aldrig varit ensam på arbetet – från allra första början har det varit samverkan. Hon beskriver sig som en av- eller på-människa, som blev ”av” under mammaledigheterna och därför kände stor lust att gå tillbaka till arbetet. Ledord har varit sammanhang, samarbete, kollektiv, hjälpa och ställa upp på andra. Hon framhåller förmånen att ha haft flerspråkiga kolleger som gett henne kulturella ramar och nya tankar om lärande.

Hon har sett som en utmaning att hjälpa de kolleger som riskerar att gå under i yrkesrollen, om de inte kommer till insikt om sin perfektionism, sin ytlighet och sitt behov av kontroll. Det måste finnas lust och positivism och plats för det som är roligt. Detta har hon alltid försökt skapa i sina klassrum. Det var en elev som i en utvärdering gjorde henne medveten om en enormt stark drivkraft hon har. ”- Du säger alltid: - Det är klart att du kan! Kanske inte nu, men sen!” Efter detta blev hon mer medvetet tydligare inför andra elever om detta. Hon menar att mycket av lärararbetet handlar om att hjälpa unga människor att hitta sina identiteter.

### **Redskap, metoder och modeller**

Det viktigaste av allt som lärare är att kunna reflektera över sig själv och därmed undvika att rutiniseras. Den som är rutiniserad är också utbytbar. Det finns också alltid risken att ”man leker skola.” Den läraren lägger på eleverna saker, skuld till exempel och pratar enbart tidsperspektiv, blir gnällig, planerar sönder saker, serverar eleverna, tar över ansvar och följden blir att eleverna lär för läraren. Om eleverna görs delaktiga, minskas stressen för både dem och läraren. Om man ser eleverna som en skog av träd, som planlöst sträcker sig åt olika håll, kan det lätt bli så att man kränker eleverna. I stället bör man se dem som olika slags växande blommor, var och en med sin särskilda fason.

Gnällfällan tycker hon är något av det mest tragiska för yrkets status. När hon uppskattar sig själv som lärare bottenar hon i det hon vet och vill, står fast i sina intentioner, reflekterar, har på

fötterna och vågar steget, är inte prestigefull och är den som bjuder upp till dans. Men även den lärare som ser sig själv som ett offer måste bjudas upp!

Hennes absoluta styrka ligger i att hon fattar snabbt och tänker lateralt, har lätt för att se oväntade, kreativa lösningar. Hon inser vikten av att sovra och balansgången mellan vila och inspiration. Lärorets essens handlar om hur man vet om en elev har förstått. En god lärare måste kunna bryta strukturen av att läraren lär ut och eleven lär in. Lärarens roll är att leda och lägga strukturen, byta riktning, ställa frågor. Metakognition är oerhört viktigt.

Hon lyfter fram det didaktiska perspektivet, exempelvis genreundervisning. Det finns inga bruksanvisningar, varje ämne har sin särart. Oftast ger hon samma uppgift, men med olika kunskapskvaliteter som ska bedömas. För att skapa en jordmån för elevernas vändpunkter lyfter hon fram det hon kallar inkluderingsverktygen och -modellerna. Det kan vara att inte hålla sig med för många förgivettaganden, utan börja där eleverna befinner sig, så att hon har dem med sig, men ändå vara den vuxne som visar på. Hon kallar det en blandning av formell och materiell bildningssyn. Hon tycker mycket om LPO – 94 med dess betoning av förförståelsens betydelse. För att hjälpa eleverna att hitta den egna inre motivationen använder hon sig av så kallade motiverande samtal. Med detta menar hon att förförståelseprincipen måste genomsyra all undervisning. Läraren måste hela tiden arbeta utvärderande - göra stopp, ge återkoppling för att sedan gå vidare. Varje elev måste hitta en ingång till sitt eget lärande. Att klara de svåraste fallen – det är en utmaning!

Värdegrund och kunskapsgrund går inte att separera, menar hon. De är intimt sammanlänkade. Det viktigaste hon som lärare kan göra är att signalera tilltro – att eleven ska vilja och våga växa. Hon måste vara den som kan sovra och prioritera när luckorna är stora... var fyller man på mest och bäst? ”- Man måste hitta progressionen.” Det är aldrig för sent. Mötena och samtalen är viktigast. Hon menar att det så kallade deliberativa samtalet förlöser människor deras egen inneboende kraft. Läraren är den signifikante andre, eleven är sig själv. För andra kollegor vill hon vara en förebild, men aldrig fördöma. Hon vill visa att man måste våga ge sig ut på djupt vatten ibland, och att det finns många vägar att nå målen.

### **Skolans uppdrag**

Hon tycker att hon länge haft ett systemiskt perspektiv på skolan som organisation. På senare tid försöker hon även ha ett organisations – och ledarskapsperspektiv, vilket bland annat innebär att alltid ha koll på ramverket. Tillsammans måste lärarna definiera sina begrepp för att tillsammans - här och nu – kunna göra verkligheten begriplig och synlig.

Skolans demokratiska uppdrag innebär att varje individ måste beredas en plats. Lärare måste därför vara medvetna om samhällsliga strukturer, exempelvis diskriminering. Till eleverna bör läraren ge kraft och redskap till förändring. Hon har inte fostrat några revolutionärer, men likväl ifrågasättare, som är ihärdiga och kan hantera demokratins spelregler; producerande – inte reproducerande - självständiga tänkare.

Genom att få uppleva berättandets glädje lär sig eleven att göra sina ord och sin röst - sin stämma - hörd. För framtidens samhälle måste skolan ha en genomtänkt IT – strategi. Läraren tillhandahåller redskap, modeller och verktyg så att eleven kan hantera sin verklighet. Han/hon måste i till exempel historia kunna attackera en epok, sälla, sortera, förhålla sig källkritisk.

Grundskolan har ett generellt uppdrag, medan gymnasieskolans uppdrag är mer ämnes – och framtidsspecifikt. Det individuella programmet ser hon som en hybrid i detta avseende. Skolans

förändring liknar hon vid en trög koloss- det tar tid! Specialpedagogerna – förändringsagenterna – är outhärliga i detta arbete.

## Lärarna: Horisontell, jämförande analys

Lärarna ser starka samband mellan sitt privata och professionella liv. Deras egen bakgrund formar dem till de lärare de blir och vill vara. Händelser i privatlivet färgar på ett tydligt sätt in sig i det professionella, men det omvända, det vill säga att de yrkesmässiga erfarenheterna och kunnandet ger avtryck i privatlivet, tematiseras inte. Fler avgörande händelser i det privata lyfts fram. Två av fem intervjuade hade en uppväxt med alkoholism hos en av föräldrarna. Dessa två belyser även skolans betydelse för sin egen klassresa och hoppas, men är tveksamma till, att skolan fortfarande fyller denna funktion.

Lärarna framhåller hur de alltid försöker ha en helhetssyn på eleverna och sin undervisning. De som utbildat sig till specialpedagoger, värdesätter utbildningens helhetssyn. De som har sina tjänstgöringar inom det individuella programmet försöker sätta in detta i ett holistiskt sammanhang, det vill säga relatera programmet till en tänkt helhet för eleven - vidare studier inom det nationella programmet, praktik eller arbete, ja, kort sagt anlägga ett framtidsperspektiv för den unga människa, som precis står på tröskeln till det vuxna livet. Skolledare måste också de ha en helhetssyn - ett livsperspektiv på den anställde, framkommer i flera av berättelserna.

Som en röd tråd löper tanken på samarbete – nätverkande – samverkan. Arbetslaget är där man hittar sina likar - den bärande enheten. Lärarna vill se sig som lösningsinriktade. De vill snabbt hitta dem som kan hjälpa och sedan hjälpa dem i gengäld. Lärarna rör sig ständigt i spänningsfältet mellan individ och grupp. Varje individ har ett ansvar för sin egen utveckling – och detta gäller både lärare och elev – men har även ett ansvar för gruppen som helhet. För att förändringar ska komma till stånd – och allt lärande handlar om just detta – måste man vara fler.

Vikten av en ifrågasättande hållning och möjlighet till reflektion är ett genomgående tema, likväl som personaliseringen av själva lärarrollen. Läraren måste undvika den största fällan av alla – rutiniseringen - som i sin tur kan leda till att man "leker skola". Inga beslut eller val, vare sig för elev eller lärare, är möjliga att ta eller göra, med varaktighet, om de inte är grundade i personen själv och med individens egen drivkraft som motor. En omvärderingsfas inträffar efter några år i yrket. Insikter om hur oerhört viktigt läraryrket är, leder till ett nytt allvar och djup, som i förstone tycks försvåra, men på sikt gör dem, om detta är de både överens och tvärsäkra, till bättre lärare. Vikten av att personalisera lärarrollen framgår i alla berättelserna.

Lärarnas redskap, metoder och modeller skiljer sig åt en del, men gemensamt är ingjutandet av hopp om en förändring. Det är både möjligt och önskvärt att både åstadkomma, påverka och skynda på en vändpunktsprocess. Nyfikenheten för "den andre" är en av de starkaste och mest lustfyllda drivkrafterna, den tycks utgöra själva den tändande gnistan i lusten att vara lärare. De poängterar hur viktigt det första mötet med eleven är - ibland till och med avgörande för hela händelseförloppet - och alltid startpunkt för det relationsbygge, som sedan kommer att inbegripa såväl vändpunkts – som lärandeprocesser. Som ett kraftfullt redskap framstår det de kallar blicken, den särskilda lärarblicken - för utsatthet, för det som sticker ut, för det som gör skillnad - blicken som ser, ibland även i förväg och i ögonvrån. – Vem behöver mest? Utmaningen är att kunna hantera klassrummets mångfald och variation. Därför blir den särskilda lärarkompetensen att kunna identifiera kunskapskvaliteter särskilt viktigt för att kunna sovra, rensa bort... ja, för

att kunna lära elever att lära. Genom att ta fasta på ”det friska” gör skolan en normaliseringsprocess möjlig. Bärande i relationsbygget är de otaliga möten och de olika typer av samtal som ständigt äger rum i skolans värld. Ständigt balanserar lärarna mellan valet mellan att motivera inifrån eller utifrån, men de är överens om att bådadera behövs.

Lusten till att lära och leda andra och organisera – ordna, ställa och styra – är ett gemensamt drag. De vill förstå sig själva och andra som både individer och gruppdeltagare. Ur denna kunskap och erfarenhet utvecklas en förmåga att bygga något så paradoxalt som fasta strukturer på spontanitet och intuition. När intuition och magkänsla får styra är läraren sårbar, men att instrumentet är den egna personligheten är ofrånkomligt, själva grundvalen i yrket. Detta kan ha bidragit till att det har varit svårt att ställa krav på lärare, att lärarkåren varit svårmanövrerad. Men det tycks som om det som är bra för elever även är bra för lärare – en lagom blandning av krav och spontanitet. För när skolororganisationer tvingas göra ”överraskande kullerbyttor” i självbilden, orsakade av exempelvis utifrån kommande hot som ekonomiska neddragningar, kan nödvändiga förändringar iscensättas. Då krävs en stor lyhördhet av skolledningen för att se ett förändringsarbete underifrån faktiskt pågår. Av intervjuerna framgår att det är i sådana processer, påtvingade eller spontant uppkomna, som lärarna tillsammans definierar sina begrepp och därmed gör sin egen verklighet mer synlig och begriplig.

## **Eleverna: Vertikal, individuell analys**

### **Vägen in mot skolmisslyckandet**

Vägen in mot skolmisslyckandet och den vändpunkt som sedan utgjorde förändringen beskrivs i klara, tydliga bilder av alla de fyra intervjuade ungdomarna. Knivskarp ärlighet och ibland hårda domar över sig själva träder fram i svaren. Skam över utredda funktionshinder och psykiska sjukdomar har lagt hinder för utveckling och lärande. ”Att vara annorlunda” har präglat uppväxten, orsakat sår som gett ärr och låtit den unge fått känna på utnyttjande och förtryck från både kamrater och lärare. Detta i sin tur har skapat en brist på tillit och misstänksamhet inför omgivningen – men också hjälpt till att forma en extremt intuitiv förmåga att tolka omvärlden. ”Jag är duktig på att känna in folk, men har extremt svårt för att lita på människor”, som en av dem säger.

**Den målinriktade** har ett diagnostiserat funktionshinder, men känner egentligen inte igen sig i diagnosbeskrivningen. Diagnosen är nyligen satt och ersatte en helt annan. Den äldre diagnosen vill hon inte alls tala om, rösten tystnar när jag för det på tal. ”- Den var fel...”. Hon kan känna igen sig i, att saker tar längre tid för henne att göra och att hon har vissa låsningar, men ”alla har ju någon typ av diagnos”. För denna elev fanns svårigheterna med från allra första skolåret. Minnena av en mycket grav mobbning är hjärtskärande. ”- Så fort något är annorlunda, är människor där och klagar”. Elevassistenten hon fick snarare förstärkte utanförskapet. ”- Jag blev utanför, det fanns inget samarbete alls med klassläraren”. Hemma var det bra, men även detta blev till en slags skam. ”Jag hade två helt olika identiteter, en hemma, en i skolan. Två helt olika liv.”

**Hemmasittaren** hade en ”alldeles vanlig barndom” och skolan var både lätt och rolig fram till högstadiet. Då gjorde hon som kompisarna och bytte till X - skolan, med ett alldeles nytt koncept. Där blev allt fel med uteblivna prestationer och ett kraftigt accelererande skolk. ”Det blev för svårt, jag fick för mycket eget ansvar och tappade helt greppet.” Skilsmässa och flytt

krånglade till livet, som blev till ”ett så tråkigt liv, en enda ond cirkel”. Hon trodde sig vara helt ensam om att ha det på detta vis, men lägger numera märke till att omvärldens oförståelse nu, liknar hennes egen då. ”- Måste man själv drabbas innan man förstår?”. Självbildens åkte i botten och hon liknade mer och mer en vilsen liten fjortis som bara drev runt. ”Jag är en dålig människa som inte har något liv. Jag ligger som i ett skal.”

**Den starka** hade ännu inte förstått vidden av mammas alkoholproblem, då hon själv drabbades av en psykos vid 11 års ålder. Fasaden hemma var utan sprickor, men ”jag var alltid rädd att mamma skulle dö.” Hon var en tystlåten, snäll flicka som bar allt inom sig. ”Jag har liksom inte vetat hur man... pratar.”. Hon tror sig ha sänt signaler till omvärlden, men öppnade sig inte för någon. Det enda skolket rörde idrottslektionerna, vilket inte föranledde någon åtgärd alls från skolans sida.

**Den sköre** beskriver sig själv som ”en vanlig kille..., men känslig och sårbar”. En bipolär sjukdom drabbade honom helt oväntat vid 17 års ålder. Beskrivningen av manin är mycket detaljerad och övertygande: ”det är som att vara i världens mittpunkt”. Han hade innan varit alltför målinriktad, nästan tunnelseende ibland. Han har nu förstått att stress är hans största fiende, men vet också, att om det blir för lugnt omkring honom, blir han för låg. Han kan också nu identifiera en ytterligare sårbarhetsfaktor i en ”överdriven sympati, empati, solidaritet” med andra, t.ex. de gamla han skulle ta hand om under praktiken på gymnasiet.

## **Elevernas syn på skolans roll**

### **Den målinriktade**

Hon har ofta genom skolåren känt sig nedtryckt av lärare. Hon ger som ett exempel en lärare som egentligen var lärare i samhällsorienterande ämnen, men som undervisade henne i matematik och som talade om för henne att hon inte kunde, att hon var värdelös i matte.

Hon har numera dubbla erfarenhetsperspektiv genom erfarenheter från både arbete och praktik på förskola och kan göra jämförelser med skolan. Hon konstaterar att det råder väldigt olika syn på hur stort ansvar både barn och personal måste ta för att ”alla ska få vara med”. ”- I förskolan ser personalen till att alla får vara med... i skolan är det inte så.” Hon, som var den mobbade, fick hjälp av kuratorn att byta skola. Det var bra för henne, men inte rätt ändå. Hon säger, att nu som vuxen har hon varit med om, när personal inte kommit överens, att det blivit den som bråkat, som fått lov att flytta på sig. Hon tycker att lärarna hade kunnat göra mycket mer för att stoppa mobbningen. Hon hamnade genom hela skoltiden i konstellationer med tre flickor, där hon oftast var den som stöttes ut, men tycker att varken lärare eller skolpsykolog arbetade aktivt med denna problematik. På tre skolor där hon gått, har hon varit med om att barnen applåderat, när hon eller någon annan tappat brickan i skolmatsalen och att lärarna inte gjort något för att få stopp på detta. Detta finner hon mycket upprörande.

Ett stort bekymmer har också elevassistenten varit. Hon har bytt denna oräkneligt antal gånger och aldrig känt sig trygg med någon. Hon kan ha börjat känna att det varit på väg att bli bra, men då har denna person gått vidare till andra saker, eller inte fått vara kvar på skolan. Samtliga assistenter har också i huvudsak tagit ut henne från klassen och gett enskild undervisning ”i lugn och ro”, men inte haft något samarbete alls med klassläraren. Detta bidrog till att förstärka hennes ”annorlundaskap”, menar hon.

## Hemmasittaren

”Det blev ju bara så... jag skolkade en gång... sen blev det flera...”, kommenterar hon hur skolproblemen började. Dåliga vanor grundläggs snabbt, därför är det oerhört viktigt med tidiga insatser från skolans sida, poängterar hon. Men så blev det ju inte i hennes fall. Inte alls.

”Skolan tog inte alls sitt ansvar. Jag hamnade mellan stolarna och bollades hit och dit.” Hon uppfattade en enorm vanmakt och passivitet hos vuxenvärlden. ”Inga samtal hem, inga elevvårdskonferenser, inga åtgärdsprogram, inga individuella utvecklingsplaner, inga betyg. Ingenting.” Ingen såg. Det var som om ingen av myndigheterna trodde sig om att kunna göra någonting. I stället upplevde hon det som om hon måste driva på allting själv. ”Skola och soc måste öppna ögonen och agera. Och alltid se till att föräldrar får veta.” Skolan måste riva upp himmel och jord om någon skolkar, om än så bara för en dag. Man måste skrämmas och sen bokstavligen lyfta tillbaks individen. ”Man utvecklar som ett beroende när man skolkar – och ljuger för dem som bryr sig.”

## Den starka

Sviken av mamma, socialtjänst och skola flydde hon till vänner, men även till självskadebeteende. Ansvar kunde hon ändå aldrig fly ifrån. Hon vet inte hur och på vad hon tänkte – ”jag tänker egentligen aldrig på saker” - utan är mer av en impulsmänniska, men livet var fullt av otillåtna känslor som ingen förstod – skam, skuld och förnekande, både hemma och i skolan. Hon var en ordentlig, skötsam skolflicka, vars enda skolk rörde idrottslektionerna. Där var skolket å andra sidan monumentalt, men föranledde inte någon åtgärd från skolans sida.

Hon tror själv att, det att hon alltid haft lätt för sig i skolan, gör att hon klarat sig, trots enorma problem i hemmet. Även när hon varit tyngd och ledsen har hon kunnat prestera i skolan. Det var också detta som lyftes upp på utvecklingssamtalen. Hon tror, men kan inte minnas, att lärare har försökt prata med henne, men inte tillräckligt ändå. ”- Jag var bara tyst.”. Varken skolans eller socialtjänstens personal reagerar. ”Dom bara: - ... Aha... Men, liksom, JAG kan inte göra något...” Hon kan inte minnas några Elevvårdskonferenser eller dylikt dit mamma eller pappa varit kallad.

## Den sköre

Han tyckte aldrig att han blev sedd som en individ på gymnasiet. ”Dom bara ser dig som elev, elev, elev... det är som om dom har ett glas runtomkring... alla är samma liksom... det är inte som att dom egentligen ser...” Han jämför med det individuella programmet (IV) på X – gymnasiet, ”där man ser själen i eleverna. Man ser varandra i ögonen.” Han tycker själv att han har en skörhet i sitt sätt att bli alltför överdrivet empatisk. När han själv var deprimerad, blev det nästan omöjligt att genomföra praktikperioden på ett ålderdomshem. Efter sjukskrivning och behandling med antidepressiva läkemedel gick det i alla fall, men han minns inte att han blev bemött på något särskilt sätt i förhållande till denna sårbarhet.

Han poängterar hur viktigt det var att Studie – och yrkesvägledaren (Syv), från det individuella gymnasiet som träffade honom när han befann sig på sjukhusskolan, såg hans behov av en successiv utslussning till det större sammanhanget, trots att han inte har/hade några egentliga inlärningsvärigheter. Det var övertalning som behövdes för att han, som ju var behörig för de nationella programmen, skulle gå med på att gå på IV. Idag är han oerhört tacksam att så skedde. Syven var också väldigt noga med att tala om för lärarna att den här ambitiösa eleven

behövde bromsas upp en smula, något som i sin tur var ett råd från den behandlande personalen på sjukhuset.

Han tycker att det finns alltför många oengagerade, både lärare och elever, i den så kallade vanliga skolan. Men de kan bli engagerade, för potentialen finns egentligen. ”Vi vet ju att det är helt vanligt med såna här ungdomar... och det är inte så många som vill arbeta med dom hela tiden... En lärare i vanliga skolor favoriserar den som är bra... Och den som inte är engagerad... den bara tynar bort faktiskt... tills den slutar skolan eller så. Så att det finns såna här IV- skolor, där man tror att alla egentligen vill, det är fantastiskt!”

## **Vändpunkten**

### **Den målinriktade**

För denna elev kom vändpunkten när hon hittade det hon vill göra i livet – målet som hon vill sträva emot, men också när hon förstätt vilken som är vägen dit. ”- När målet blev klart – då lossnade allt!” Den som hjälpte henne var skolans psykolog. På en handgriplig och konkret nivå ”hon var en pedagogisk psykolog” - listades olika framtida utbildningsalternativ utifrån det hon berättat om sig själv. Psykologen var lätt att lita på, säger hon, men kan inte riktigt beskriva varför. Efter detta samtal vidtog flera års studier, där lärarna på olika sätt fick henne att tro på sig själv. Med psykologen diskuterade hon saker som fanns i hennes huvud och hon fick konkreta råd om hur hon skulle bli av med tokiga tankar och kunna lätta på sin ryggsäck. Hon hade varit alltför ivrig, alltför social i kontakten med jämnåriga. Både psykologen och hennes lärare uppmanade henne genom att säga: ”- Vänta lite i stället! – Vänta och se vad som händer!” Hon har alltid haft mycket stöttning hemifrån och räknar sig själv dessutom som både envis och uthållig. ”- Jag ger mig inte”. Numera känner hon sig motiverad och tar också hjälp av andra när hon behöver. ”Jag tar till mig det som är bra av vad andra säger och jag vet att jag är en bra människa nu – jag duger!” Att bli intervjuad är ett sätt att sätta punkt. Det var skönt och kändes värdefullt att få dela med sig av alla erfarenheter hon har.

### **Hemmasittaren**

Hon ser själv hur hennes envishet både är hennes styrka och svaghet. När hon hade nått sin botten, var hon äntligen redo för en förändring. När väl förändringen kommer går det fort och hon drivs av lusten ”att äntligen få göra någonting av mitt liv”. Bidragande är också hennes nya förmåga att kunna planera och prioritera. Hon gör insikter, får en allt större medvetenhet och bygger nytt i egen takt. ”- Det är ett hårt arbete.” Även detta, att bli intervjuad av mig, är en bearbetning, menar hon. Hon tycker själv att hon utvecklat såväl insikter om sig själv, som ett stort mod att konfrontera sina egna svårigheter.

### **Den starka**

Hon inleder med att säga att hon ville bli intervjuad, eftersom hon varit med om så mycket och det börjat gå bättre nu. Vid 9 års ålder börjar hon förstå mammans missbruk, vid 11 går hon själv in i en psykos och vid 12 börjar hon förstå vidden av missbruket. Vid 16 tänkte hon att ”nu, nu får det räcka!”. Hon bestämde sig då för att tala med de sociala myndigheterna om en fosterfamilj. Hon sa till dem, att hon måste få komma bort. Hon tycker inte att de någonsin gjort något av sig själva, utan att hon har fått driva på hela tiden.



Hon ser också att hon har flytt från det som varit svårt – till vänner och andra vänners familjer. Tidigt såg hon att alkoholen inte hjälper mot några bekymmer, utan snarare förvärrar dem. Hon har inte själv tagit något aktivt beslut att inte dricka, men ”mest vill jag låta bli det.” På egen hand har hon förstått att varje människa är ansvarig för sina egna handlingar. Hon tycker att hon kan sätta sina egna gränser nu. Det är något hon förstått på egen hand och utan att riktigt förstå hur det gått till. Hon vet inte egentligen vilka hennes drivkrafter varit, men konstaterar att efter fyra år så gick det inte längre helt enkelt.

### **Den sköre**

För honom var medicinering i det akuta skedet absolut nödvändigt. Därefter vidtog en behandlingsresa som fortfarande pågår. Han tycker att han blir allt bättre på att självreglera sig – det är med god hjälp av både läkare, behandlare, föräldrar och lärare han har kommit så långt. Inför allt som hänt känner han stor förundran och ödmjukhet. ”- Människans liv kan verkligen vända – man kan inte ta någonting för givet.” Han förstår mer och mer att det är en sjukdom han har, men också att det är en fortlöpande process. ”- Vad är livet? Det är en fråga som kommer i och med sjukdomen. Jag är inte min sjukdom – den ligger utanför mig själv – det vet jag nu. Jag är jättefullbordad nu. Hel!”

## **Eleverna: Horisontell, jämförande analys**

### **Vägen ut ur skolmisslyckandet**

#### **Drivkrafter hos dem själva och faktorer i skolan**

Elevernas syn på vilka faktorer i skolan som bidrar till att de finner sin väg ut ur skolmisslyckandet är samstämd. Skolan bör ge hopp, hjälp, stöd, visa öppenhet, ärlighet, verka utan förbehåll, ge en chans till nystart, men samtidigt i detta visa allvar, lite stränghet och ställa krav. I allt ska skolan visa allvar och vara tydlig med att man vill hjälpa. Eleven i sin tur måste få ta ansvar och känna att skolan är på riktigt och inte någon lekstuga. Lärarna måste tydligt tala om vad som krävs och man måste kunna prata med dem. De bör undervisa om olika sätt att lära sig – lärostilar - och vara beredda att hjälpa eleven till olika slags anpassningar, ex ljudböcker, om det behövs. Eleverna är samfällt överens om att de, trots att de är medvetna om att de kunskapsmässigt befinner sig på en låg nivå, måste få möta stora utmaningar i sitt lärande och inte behöva börja om hela tiden.

De är överens om hur viktigt samtalet är som metod. *Den målmedvetna* exemplifierar: Skolans psykolog hjälpte henne att få syn på sina tankar och sätta ord på dem, bli starkare i sig själv och tro på sig själv. Hon fick hjälp att tänka framåt, på sin framtid. Det var absolut avgörande att få hjälp att sätta upp ett utbildningsmål. Detta tycks vara något essentiellt för dem alla.

Alla ser både resan in i och ut ur svårigheterna som en slags process, där deras medvetenhet om sina svårigheter successivt ökat. Trots detta – eller kanske tack vare - trycker eleverna starkt på behovet av utmaningar. De vill få uppgifter som precis snuddar vid kanten till vad de klarar av, som de med lärarnas stöd och hjälp kan lösa.

Matematikämnet är ofta en svårighet att övervinna. Bra matteundervisning, enligt eleverna, innebär ofta extra undervisningstid, innehåller konkretioner i form av bland annat material, sker ofta enskilt och kännetecknas av ett systematiskt upplägg. ”Läraren måste börja där man är och

hålla på och hålla på och hålla på tills man hittar rätt – var ligger eleven egentligen?”. Viktigt är också avstämningar med de gamla lärarna – detta sker inte alltid, konstaterar eleverna förvånat.

Alla eleverna reflekterar över sig själva, sina svårigheter och sina funktionsnedsättningar (i de fall där dessa finns) i förhållande till en tänkt normalitet. Det tycks som det viktigaste skolan kan göra är att låta eleverna tänka och samspela med lärarna – bara vara och växa tillsammans – så att en utveckling mot en högre grad av normalisering sker. *Den sköre* listar vilka egenskaper lärarna bör ha för att möjliggöra detta: ”tolerans, förståelse, tålmod, empati, inspirerade, tillfredsställda.” *Den målinriktade* uttrycker det delvis annorlunda: ”På förskolan uttalar personalen tydligt: - Alla får vara med! Så är det inte i skolan. I skolan är det som om alla bullar ska vara lika runda. Men små barn tänker inte så.”

De tycker alla att det är en fördel om lärare har eller har haft svårigheter själv. Ur dessa egna svårigheter kan läraren, tänker sig eleverna, hämta trosvissheten om att ”Alla vill egentligen! Alla vill lyckas på nåt sätt med sina liv!”. Olika livserfarenheter kopplas i bästa fall samman med en intuition som gör att läraren nästan ”kan känna av vad som händer när han vänder ryggen till.” *Den målinriktade* lyfter fram en förskolechef som varit hennes handledare på praktiken: ”- Hon sa till mig att tänka positivt om min Asperger. – Tänk; Du är unik. Du är bra. Du ser saker som inte andra ser. Du har sinne för detaljer. Du är snabbare än andra, du ser saker på en gång – och tar sen tag i dom!”

*Den starka* framhåller hur viktigt det är att få utvecklas och förändras i sin egen takt. Det är ett hårt arbete, som man själv måste få besluta om, hur långt man vill ta, och om hur modig man orkar vara. Intervjun med mig ser hon som ett led i att öka sin egen medvetenhet om vad hon varit med om.

*Den sköre* formulerar det som att lärarna var så förstående så att de var ”som skapta för att hjälpa mig”. Han tycker att det individuella programmet ser själen i eleverna – ”Skydda IV!” utropar han. På det individuella programmet med elever i behov av särskilt stöd säger man inte nej till någon. ”Det var som en familj – helt naturligt!” Han tycker att lärarna hade alldeles lagom kännedom om hans bipolaritet; de höll tillbaka hans målinriktning, men lät honom ändå förstå att han kunde, och att hans väg tillbaka mot ett nationellt program inte var stängd. Det är en balansgång på en skör tråd mellan att ”skynda på” och att ”hålla tillbaka”, men i det avseendet lovprisar han sina lärares övergångar mellan ”den lilla, lilla stimulationen” och ”den lilla, lilla bromsningen.”

”- Jag har så mycket att tacka för – jag kan inte bara känna det, jag måste säga det också!”

Alla intervjuade elever framhåller också betydelsen av vanans makt. Rutinerna utgör basen på vilken flexibiliteten vilar. ”Att vakna samma tid varje dag och gå till ett och samma ställe”, som *Den sköre* uttrycker det, är vägen mot något mycket hälsosamt.

*Den sköre* vill göra ännu en lista över avgörande läraregenskaper:

- fasta i sin övertygelse
- veta precis när de ska ingripa
- ha en egen stil
- engagemang
- veta precis vad de ska göra, trots oordning på ytan

- att låta eleven bara få vara – det är proffsigt.

Från den vanliga gymnasieskolan var han van vid lärare som brukade gå omkring hela tiden, ”men här satt han och tittade och var med mig hela tiden, det var som en informell behandling”. Han tyckte att en av de viktigaste insikterna, som lärarna hjälpte honom att göra, var att han förstod sina höga krav på sig själv, sin perfektionism.

Gemensamt för de intervjuade är synen på själva intervjun – samtalet. Alla benämner de den på ett eller annat sätt som en vändpunktsberättelse. Själva berättandet i sig tycks utgöra en slags slutpunkt, en summering. ”- Det här var i alla fall min vändpunkt. Som jag ville berätta den.” Alla eleverna ser numera en ljus framtid framför sig. De har förväntningar på sig själva och livet och vill göra andra människor stolta. De upplever sig inte längre vara samma personer som förut, utan har genom mognad och förståelse för sig själva och genom att lära om från grunden, fått en mycket större självkänsla. Att inte skynda för fort framåt, att skydda sig själv och sätta sina egna gränser är viktigt, poängterar alla fyra.

## Epilog

*Den starka* berättar under intervjun att hon är inplanerad för en neuropsykiatrisk utredning. En del av intervjun kommer att handla om hennes stora skepsis inför detta. Vid genomläsning av intervjuutskriften ett par månader senare berättar hon, att hon inte längre känner sig lika tveksam, utan ser fram emot att utredningen ska slutföras och att hon kommer att få lära sig mer om sig själv.

*Hemmasittaren* håller ett par månader efter intervjuens genomförande på att trilla dit igen. Hennes pojkvän gör slut och hon blir hemma några veckor, mycket nedstämd. Detta kommer till min kännedom och jag ringer då upp henne för att höra efter hur det är. Jag påminner henne om hur hon i intervjun sagt att ”Inget får förstöra för mig nu, inte någonting!” Nästa dag kommer hon till skolan igen.

*Den sköre* får avsluta med ett direktcitrat: ”- Jag tycker att din uppsats bidrar med en intensiv bit till specialpedagogisk forskning!”

## Lärare och elever: Horisontell, jämförande analys

I vad mån delar lärare och elever förförståelse om hur man bryter en negativ skolutveckling? Vilka föreställningar överensstämmer och vilka gör det inte?

Lärarna talar om förändringar, när de talar om sina egna privata och yrkesmässiga erfarenheter. När de talar om eleverna använder de ordet vändpunkter. Eleverna å andra sidan använder uteslutande ordet vändpunkter.

” – Alla vill lyckas med sina liv!” Och därför är det så viktigt för eleverna att bemötas med ett hopp om att detta är möjligt. Det verkar också vara något som lärarna är medvetna om. Att bemötas och bemöta med förståelse – men också krav - är gemensamma teman hos bägge grupperna. Eleverna tycker inte alltid att skolan gett dem tillräckliga utmaningar. Det kan bero på att informationsöverlämningar om elever inte sker i tillräcklig utsträckning från lärare till lärare. Eleverna tycker ofta att de ”får börja om”. Det är inte något som berörs alls av lärarna.

Flera av dem varnar dock för rutiniseringen, men inte heller eleverna vill "leka skola", för att låna ett av *Entusiastens* uttryck.

Eleverna tycks ha gjort medvetna val att delta i studien utifrån behovet att tala ut, tala färdigt, sätta punkt. Det finns ett stort sug i deras berättelser. En lättnad infinner sig efteråt. Detta är inte lika tydligt hos lärarna, men även de berör den enande effekten av att på djupet tala om sig själva och sin lärargärning.

Rutiner och vanor ska enligt eleverna utgöra skolans ryggrad. "Lärarna ska hålla på och hålla på och hålla på..." Spontaniteten och flexibiliteten å andra sidan skapar sedan förutsättningar för lärande och utveckling. Både elever och lärare försöker fånga in det spontana och intuitiva inslaget i lärarrollen. En bra lärare vet precis när han ska ingripa, som en av eleverna säger. Väsentligt för dem alla är "det goda samtalet", något som kommer till stånd då läraren tagit hjälp av sin nyfikenhet och lust till mänskliga möten.

Lärarna poängterar allas gemensamma ansvar för både sig själv som individ och gruppen som helhet. Eleverna uttrycker det inte på samma sätt, men tycks medvetna om att skolan inte egentligen är ett rakt igenom individuellt projekt. De vill bli sedda som individer av läraren, men inser också att det är i en grupp där olikheter och annorlundaskap tillåts samexistera, som verkligt växande äger rum.

Eleverna poängterar att funktionsnedsättningen/sjukdomen/uppväxtmiljön trots allt besvärligt detta inneburit, även har gett dem ett kunnande och ett livsperspektiv som gynnat dem som individer. Erfarenheter av att själv vara "en som behöver mer" skapar en känslighet för och förtrogenhet för andra i samma situation. Dessa erfarenhetsbaserade insikter ser eleverna gärna hos sina lärare. Lärarna problematiserar inte i sig ett personligt erfarenhetsbaserat kunnande, men i berättelserna framskymtar viktiga erfarenheter som uppväxtmiljöer, socialgrupps tillhörighet och att vara förälder till ett barn med funktionsnedsättning.

Lärarna utvärderar i stort sett enbart sin egen insats, visserligen i förhållande till den egna skolans olika utvecklingsfaser och med betoning på vikten av att samarbeta kollegialt, men ger få uttryck för ett holistiskt tänkande, när det gäller samverkan med andra myndigheter. Eleverna å andra sidan understryker hur bristen på samordnade insatser från exempelvis skola och socialtjänst bidrog till att både förstärka och förlänga skolsvårigheterna. *Den skörelsen* ger i sin berättelse ett exempel på gott samarbete mellan skola och sjukvård.

# Diskussion

## Diskussion om resultaten

Det mest framträdande i resultaten av denna studie är att eleverna framhåller att de vill ha lärare som aldrig ger upp om dem. Hoppet om förändring är primärt. Ansvar för att vända en negativ utveckling, tycks de kloka eleverna förstå, vilar på både dem själva och lärarna. Samtidigt har lärarna att förhålla sig till den grundläggande frågan: Vem behöver mest? Utmaningen som lärarna ser det, är att kunna hantera den (special) pedagogiska frågan om mångfald och variation (Björklid och Fischbein, 1996), som följer med även in i det individuella programmets mindre grupper och klassrum.

### Specifikt för lärarprofessionen

I lärarnas berättelser finner jag många av de element Goodson (1996) har lyft fram som specifika för lärarprofessionen:

- critical incidents som i *Realistens* ”in medias res” – berättelse, med fokus på den höststart när han blev medveten om att han brukat våld på sig själv både privat och professionellt, och sa upp sig med omedelbar verkan
- eller i *Nätverkarens* berättelse om hur hon, egentligen utan att veta riktigt varför, krävde en mentor i sin första lärarvikariatstjänst,
- det till synes slumpartade förhållandet mellan det privata och det professionella som i *Den energiskas* berättelse om hur hon bestämde sig att utbilda sig till specialpedagog utifrån en annons i en föräldratidning samt
- klara samband mellan livscyklerna och förhållningssätt och praktik i yrkesutövningen, som i *Nätverkarens* berättelse om arbetets påtagliga 3-årscykler.

Både lärare och elever berör också det alldeles särskilda i lärar – elev – relationerna som, när de fungerar, på ett arteget sätt befrämjar lärandet hos bägge parter. Detta är, som Frelin (2010) konstaterar, ett ännu ganska outforskat område.

### Vändpunktsberättelser

Jag finner teorin om vändpunkter (Fuchs Ebaugh, 1988) mycket användbar för att förstå de starka berättelser som både lärarna, men framför allt eleverna lämnar. Hela första delen av *Realistens* berättelse är vad Fuchs Ebaugh skulle kalla för en klassisk vändpunktsberättelse, där den avgörande händelsen är av kategorin ”strået som bryter kamelens rygg” (Fuchs Ebaugh, 1988). Kategorin ”utmärkande händelser” syns i bland annat *Den målmedvetnas* beskrivning av mötet med skolpsykologen och i *Den starkas* hjärtskärande skildring av uppvaknandet, som innebar att hon själv kontaktade de sociala myndigheterna och sa att det fick vara nog, nu måste de hjälpa henne. *Hemmasittaren* beskriver hur hon nått sin botten, en så kallad ”tidsrelaterad faktor” (Fuchs Ebaugh, 1988).

*Den snabba* bidrar med 4 elevers vändpunktsberättelser. I den första är hon som lärare särskilt aktiv i att påverka elevens självbild för att underlätta det Fuchs Ebaugh (1988) kallar den nya *presentationen av sig själv*, en aspekt där svårigheter efter en vändpunkt lätt kan uppstå. I särskilt den tredje berättelsen, blir det tydligt hur lärarnas långsiktiga arbete med att informera och påverka eleven till ett hälsosammare liv till slut bar frukt, i och med att eleven kunde *identifiera sig med sin nya roll*. (Fuchs Ebaugh, 1988). Hon berör också sin egen vändpunkt (och kallar den även så); hon slutade arbeta närmast av hälsoskäl – *orsäker*, men valde att försöka gå tillbaka till läraryrket i och med att hon erbjöds ett tre månaders vikariat – *tidsrelaterade faktorer* (Fuchs Ebaugh, 1988; denna studie s 5). Ibland balanserar livet på den sköraste av trådar – *Den sköres* berättelse beskriver en *antingen eller – situation* där själva livet stod på spel.

Som synes finns vändpunktsprocesserna beskrivna hos både lärare och elever, även om det endast är eleverna som väljer att använda begreppet vändpunkter när de talar om sin skolhistoria (förutom i *Den snabbas* berättelse, men i denna är det ju 4 elevers vändpunkter hon lyfter fram). Kanske upplevs begreppet förändring som ”mildare” av lärarna, mindre definitivt? Kanske man hörde och tog fasta på olika saker i min dubbla frågeställning om förändringar och vändpunkter hos sig själv och hos elever? Eller är det helt enkelt ålderskillnaden som spelar in?

## Läraryrket och kunskapsyn

Olika bilder av läraren träder fram. *Entusiasten* ser att olika lärare uppfattar sitt uppdrag på olika sätt, vilket självfallet påverkar praktiken. Hon exemplifierar med läraren som en Trädgårdsmästare eller en Skogvaktare (Lundahl, 2006). Hon betonar vidare att hon uppfattar sig ha en plikt att ”bjuda upp” även de kolleger som uppfattar sig som ”offer” för andra kolleger, skolledning eller elever. Också svårstyrda bakåtsträvare måste med på utvecklingståget, menar hon. Hargreaves (1994b) gör en distinktion mellan samarbete och kollegialitet och individualism och individualitet som är tillämpbar för detta resonemang. Han menar att sammanblandning av begreppen ofta sker, både i forskning och debatt, och att individualitet ofta framställs som något negativt av utbildningsforskare.

Hargreaves (1994b) har i kvalitativa studier funnit, att den av lärare självvalda individualismen innehåller tre nära relaterade teman; personlig omsorg, individualitet och ensamhet. Dessa kvaliteter, framhåller Hargreaves, är ofta förbigångna eller till och med missförstådda. Han menar att utan förståelse för dessa kvaliteter inom den självvalda individualismen, kan inga fungerande samarbetskulturer etableras. Dessa samarbetskulturer kännetecknas av att relationerna mellan lärarkollegor tenderar att vara ”spontaneous, voluntary, development-oriented, pervasive across time and space, unpredictable.” (Hargreaves, 1994b, s 192). Spontanitetsaspekten innebär att en samarbetskultur främst utvecklas ur lärarna själva som social grupp. Administrativa åtgärder kan skapa spontanitet, men i sista hand är det kollektivet självt som utvecklar och bevarar samarbetsrelationerna (Hargreaves, 1994b).

*Entusiasten* tycks mena att var och en har rätt att utforma sin egen roll i ett lärarlag som den vill – det individuella uttrycket, individualiteten - utan att för den skull tillåtas att frossa i en individualism som den kollektiva skolorganisationen inte gynnas av. Denna syn delas även av *Den snabba* när hon talar om spontant uppkomna versus ovanifrån avkrävda förändringsprocesser.

*Entusiasten* lyfter vidare fram vad hon kallar ett didaktiskt perspektiv och betecknar sin kunskapssyn som en blandning av formell och materiell bildningssyn. Björklid och Fischbein (1996) har i forskningen kring de dikotomiska begreppen styrning och frihet kommit fram till att ökad styrning minskar variationen och vice versa. *Entusiasten* menar att en visst mått av materiellt bildningsgods har varje lärare att förhålla sig till, men att det formella elementet i kunskapssynen måste innebära ”att alltid börja där eleven befinner sig”. Även Vygotskijs syn på lärande finns med i *Entusiastens* resonemang. De motiverande samtalen ska ligga precis inom den så kallade proximala zonen för att ge resultat. Hon refererar direkt till Habermas i det hon nämner det så kallade deliberativa samtalet. Även eleverna poängterar det goda samtalets betydelse, även om de självfallet inte har de teoretiska referenserna. Modellinläringens betydelse för lärandet lyfts fram av både elever och lärare.

## **Hälsa och lärande**

Både elever och lärare är medvetna om hälsans betydelse för lärandet (Antonovsky, 1991). *Den sköre* berättar om morgonsamlingar som sträcker sig långt in på förmiddagarna. Det som börjar med en nyhetsgenomgång blir till ett läkande samtal om livet. ”Lärarna såg mig utanför mitt skal – i ett helt nytt... som en helt ny... som man är när man är bipolär... sårbar.” Lärarna bidrar här till att ”det nya livet” blir hanterbart, förutsägbart, begripligt (Antonovsky, 1991). *Den sköre* bidrar med dubbla perspektiv, från före detta elev på naturvetenskapligt program till det individuella programmet.

Att reciproka förhållanden råder mellan skolprestationer och psykisk hälsa lyfts fram i ett State of the Science från Kungliga Vetenskapsakademins Hälsoutskott (muntlig kommunikation 100426). *Den sköre* visar här både hur psykisk ohälsa orsakar skolproblem, men också hur en anpassad lärandesituation kan bidra till ett tillfrisknande.

Det finns tyvärr också i elevberättelserna exempel på när det inte fungerar. En elev som presterar i skolan tycks inte vara något problem, hur dåligt han/hon tycks må i andra avseenden. Skolan borde dock ta så kallade ”soft signs”, subtila kriterier på att ett barn far illa, på största allvar, som hos *Den starka*, som konsekvent skolkade från idrottslektionerna. Hos en i övrigt högpresterande elev borde sådant ”utvalt” skolk analyserats i sin djupaste innebörd. Anmärkningsvärt i *Den starkas* berättelse är annars också att en neuropsykiatrisk utredning inletts, där uppväxten i ett missbrukarhem inte fångats upp anamnesiskt, enligt henne själv. Kanske har de sociala problemen i hemmiljön satts in i en medicinsk/neuropsykiatrisk tolkningsram? Det finns en risk för ”överkonstruktioner” av diagnoser i och med att ”definitionerna av elever i behov av särskilt stöd” är knutna till resurser, menar Isaksson (2009). Hautaneimi (2001) menar att de teorier som förklarar exempelvis ett funktionshinder kan bero på tro eller mode, eller helt enkelt en viss tids eller kontexts tillgång till en viss kunskap. Dock är *Den starka* nu positiv till utredningen, påpekar hon i ett uppföljande möte med mig.

*Realisten* lyfter fram de frånvarande fäderna. Berglund (2000) skriver om ”närvaron av de frånvarande” som ett incitament för pojkar att ständigt bevisa sin manliga identitet.

## **Utmaningar och samverkans betydelse**

Andra allvarliga missförhållanden som nämns av en av eleverna, *Den målinriktade*, är upplevda negativa förväntningar från lärare om ”att inte kunna”. I en ännu ej tryckt studie inom den så kallade School Effectiveness – forskningen (Sylva, 2010) påvisas vikten av högt ställda prestationsförväntningar för att uppnå kvalitet i elevernas lärande. Rutter (1980) och Grosin

(2003) inskräper enskilda skolors betydelse för elevers kunskapsresultat och sociala anpassning. Eleverna betonar hur viktigt det är med avstämningar och överlämningar. De är klart medvetna om sina svårigheter – men vill ha tydliga utmaningar! För den skull är det egendomligt att endast en av lärarna spontant nämner betydelsen av att dokumentera. Styrningen av skolan går mot allt tydligare dokumentationskrav ( [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se), Föreskrifter om individuella utvecklingsplaner, åtgärdsprogram etc), men i dessa lärares berättelser finns detta inte med som ett spontant inslag, med ett undantag. Självfallet hade resultaten sett annorlunda ut om direkta frågor om dokumentation ställts, men är ändå värt att beakta, anser jag. Ibland tycks ingen dokumentation, (exempelvis i form av individuella utvecklingsplaner, skriftliga omdömen eller åtgärdsprogram) alls ha upprättats. I resultaten finner man således exempel på både god, men också avskräckande dålig samordning av insatserna runt en elev. Behovet av samordning på olika nivåer lyfts också fram i forskningen (Rydellius, 2003; SOU 2000:19).

## Spänningen mellan normalitet och avvikelse

Endast en av eleverna hade erfarenhet av särskild undervisningsgrupp innan studierna på det individuella programmet. *Den målinriktade*, den enda eleven i studien med konstaterat funktionshinder, är mycket kritisk till den exkludering hon varit utsatt för genom skolåren, i små undervisningsgrupper, men framförallt genom den elevassistentresurs hon tilldelats. Diagnosen sattes, men någon egentlig anpassning av undervisningsmiljön utifrån ett delaktighets – och rättighetsperspektiv – tex. i betydelsen inkludering – realiserades aldrig. Isaksson (2009) konstaterar att skolor ofta inte utformar stöd till elever med medicinska eller neuropsykiatriska diagnoser utifrån deras specifika behov och lägger märke till att den medicinska diagnosen erbjuder föga vägledning för det pedagogiska arbetet. Detta blir än mer paradoxalt, menar jag, i och med att eleven, som Qvarsell (2003) konstaterar, först segregeras och definieras som ”i behov av särskilt stöd”. Jag kan befara att denna utveckling ytterligare befästs i och med införandet av Gy 11 (SOU: 2008:27; Regeringen, 2008).

*Den målinriktade* fick bli 19 år och ute på praktik på en förskola innan hon kunde uppleva sin funktionsnedsättning som en tillgång. Förskolechefen, som ville att hon skulle se på sin diagnos som en styrka i mötet med de små barnen, hade onekligen en poäng, menar hon.

Funktionsnedsättningen i sig kan bidra med ett erfarenhetsbaserat kunnande, vilket i sin tur inbegriper en stor känslighet för och förtrogenhet med barn som far illa och ”barn som behöver”. Det är också dessa erfarenhetsbaserade insikter som eleverna gärna ser hos sina lärare. Det är bra om lärarna har egna svårigheter, eller kommit i nära kontakt med det som ”tufsar till en i livet”, menar eleverna.

## Didaktiska implikationer av resultaten

Livsberättelser både som vetenskaplig ansats och metod kan vara ett lämpligt instrument för att få en balans i vilka röster som hörs på den utbildningsvetenskapliga arenan. Men dessa röster blir inte per automatik intressanta. Fokus bör ligga på vad som hörs och inte hörs i samtalet om undervisningen, eftersom detta har störst betydelse för lärare och elever (Hargreaves, 1994a). Ett sätt, att i en skolverklighet förstå lärar – och elevberättelsers innebörder om exempelvis skolmisslyckanden och hur man vänder en negativ utveckling, kan vara med hjälp av den teori om vändpunktprocesser som Fuchs Ebaugh (1988) tillhandahåller. Teorin förklarar uppbrottet som process och jag tror att många elever med skolmisslyckanden bakom sig skulle behöva



samtala mycket mer om det uppbrott från och inträde till, som de är tvungna att klara av, om en vändpunkt ska kunna nås.

Min förhoppning är att denna studie framförallt har visat värdet av att låta individuella röster få träda fram, såväl lärares som elevers. Nästföljande steg – när röster hörts - blir också det intressant. När lärare med ett gemensamt språk talar om sina undervisnings – och klassrumsrelationer (Frelin, 2010), som ett exempel på vad ett professionseget forskningsområde kan innefatta, kommer de på sikt, menar jag, att utveckla gemensamma metoder som förbättrar skolans verksamhet och elevernas lärande.

Studien pekar på behov av att lärarna utvecklar metoder inom en rad olika områden exempelvis

- dokumentation och rutiner för överföring av elevinformation
- det lärande samtalet
- intervjun som samtalsform
- skolhistoriska kartläggningar – på individnivå, för att ringa in och hjälpa fram vändpunktsprocesser, så att elever kan göra ett avslut för skolmisslyckandena, men även på skolnivå, för att hitta i vilken fas i ett förändringsarbete en skola befinner sig (Blossing, 2003).

Studien visar på behovet av ytterligare forskning inom området Elevhälsa. Denna forskning kan exempelvis innebära studier inom det tvärvetenskapliga fält, där elevhälsans olika professioner möts, men även om att studera de kontaktytor, där skolan i samverkan möter andra myndigheter som socialtjänst och psykiatri etc. De grundläggande frågorna rör både hur den obligatoriska skolan förebygger skolmisslyckanden, men också om hur gymnasieskolan – själv, men även i samverkan med andra - bäst möter de elever som lämnar grundskolan med ofullständiga betyg.

För den interna elevhälsans vidkommande ser jag, i enlighet med Hjärne och Säljö (2008), stora utvecklingsbehov och möjligheter:

- utveckla en samtalskultur inriktad på att beskriva och analysera skol – och klassrumsproblem, så att kategoriseringar och klassificeringar undviks eller i alla fall senareläggs
- utveckling av själva mötesformen för elevhälsoteamen
- ”gemensam kunskaps” - utveckling som i sin tur kan leda till metodutveckling, men även
- tydligare yrkesspecifika bidrag till förståelsen av problemsituationer samt
- öppnare diskussioner om relationsdimensionen i lärararbetet.

De gemensamma beröringspunkterna för de olika professionerna inom Elevhälsan kan exemplifieras med fenomenet *samtal*:

- för specialpedagogen en motivationsskapande metod vid upprättandet av exempelvis individuella planer och åtgärdsprogram med hjälp av skolhistoriska kartläggningar
- för kuratorn vid det som idag benämns skolsociala kartläggningar samt i exempelvis samtal som utgår från en specifik metod

- för psykologen vid kartläggningar som rör till exempel psykologiska, emotionella och kognitiva frågeställningar och
- för studie – och yrkesvägledaren i det som idag benämns vägledande- eller framtidssamtal.

Överhuvudtaget kan tvärprofessionella utbyten av kunskaper om exempelvis samtal vara fruktbara och på sikt leda till metodutveckling. För lärares vidkommande vore det särskilt spännande att titta på de samspelets unika kvaliteter som både Buber (1994), Carlberg (1999) och Frelin (2010) talar om. Hur gör lärare när de balanserar mellan närhet och distans? Hur kan lärare och andra aktörer öppna upp för en diskussion om relationsdimensionens svårigheter och möjligheter?

Alla lärare vet att man kan vara lärare på väldigt många sinsemellan olika, men ändå ”rätta och riktiga” sätt. Men den innersta kärnan – det som förenar – längtar nog väldigt många lärare efter att kunna sätta ord på, formulera som några gemensamma grundsatser. För detta är självfallet elevernas berättelser av största betydelse, för att tillsammans med lärarrösterna kunna ringa in det som utgör fundamentet i den goda lärargärningen och beskriva själva ”förändringens öga” eller ”växandets punkt”.

# Referenser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bauman, Z. (2004). *Samhälle under belägring*. Göteborg: Daidalos.
- Berglund, S-A. (1998). *Val av livsstil. Problemungdomars sätt att hantera verklighet och konstruera identitet*. Institutionen för socialt arbete. Umeå Universitet
- Berglund, S-A. (2000). *Social pedagogik. I goda möten skapas goda skäl*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bron-Wojciehowska, A. (1992). Life history som forskningsansats och undervisningsmetod. *SPOV*, 17, 35-49.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Buber, M. (1994) *Jag och Du*. Falun: Dualis Förlag AB.
- Carlberg, G. (1999). *Vändpunkter i barnpsykoterapi. Psykoterapeuters erfarenheter av förändringsprocesser*. Pedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.
- Ek, U. (2009). ”Om någon ändå märkt hur jag hade det...” *Psykisk Hälsa 3-4*, Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.
- Eliasson, R-M. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Frelin, A. (2010). *Teachers´ Relational Practises and Professionality*. Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Institutionen för didaktik. Uppsala Universitet.
- Fuchs Ebaugh, H. (1988) *Becoming an Ex The process of Role Exit*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Goodson, I. (1996). *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm: HLS Förlag.
- Goodson, I. & Numan, U. (2003). *Livshistoria och professionsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Grosin, L. (2003). Forskning om effektiva skolor som grund för skolutveckling. I Berg & Sherp (red.). *Skolutvecklingens många ansikten*. Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus, nr 15.
- Hargreaves, A. (1994a). *Lärares röster och skolreformers mångfaldiga verklighet*. Didactica Minima 30. Stockholm: HLS Förlag.

- Hargreaves, A. (1994b). *Changing teachers, changing times*. London: Cassell.
- Hautaneimi, B. (2001). *Tolkningens legitimitet i forskning och praktik. Förståelse av barn med funktionshinder*. I Qvarsell, B. (red.) *Pedagogik i barns socialisation – texter om ingripandens legitimitet*. Forskningsrapporter, nr 64. Stockholms Universitet
- Heimdahl Mattson, E. (2001). Inclusive strategies and bureaucratic organisations in integrated and segregated school systems. *SJDR Vol3*, No.1, 38-55.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Henriksson, C. (2004). *Living away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Institutionen för pedagogic. Växjö University Press.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan – En studie om elever och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Högskolan för lärande och kommunikation. Högskolan i Jönköping.
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerande integrering: En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hydén, L-C. & Hydén, Margareta. (1997). *Att studera berättelser*. Stockholm: Liber.
- Härnsten, G. (1999). *Forskning om, för och med. Lärarhögskolan i Stockholm: Specialpedagogisk kunskap, Rapport nr.2*.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse: Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Institutionen för socialt arbete. Umeå Universitet.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lemar, S. (2001). *Kaoskompetens och gummibandspedagogik*. Pedagogiska institutionen. Umeå Universitet.
- Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: Kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Pedagogiska institutionen. Uppsala Universitet.
- Måhl, P. (1998). *Vad krävs nu? En bok om hur skolan kan se ut och fungera*. Stockholm: HLS Förlag.
- Qvarsell, B. (2003) En skola för barn? Eleverna, styrdokumentet och åtgärderna. *Locus 3/0*, 28-38. Stockholm: HLS Förlag.
- Regeringen. (2001). *Hälsa, lärande och trygghet*. Prop. 2001/02:14.
- Regeringen. (2008). *Högre krav och kvalitet i den nya gymnasieskolan*. Prop. 2008/08:199.
- Rutter, M. (1980). School Influence on Childrens Behavior and Development: The 1979 Kenneth Blackfan Lecture. Special article. *Pediatrics*, Vol. 65, Nr 2, 208-220.
- Rydellius, P-A (2003). *Kurskompendium i barn – och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Karolinska Institutet.

Sylva, K. (2010). *School and peer influences on child development*. Presentation vid State of the Science Conference, 2010-04-26: Stockholm.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11 (1), 33-47

Skolverket (2008). *Lägesbedömning i gymnasieskolan*. Rapport 324.

Skolverket, (2008b). *Skolverkets analys – studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier*.

Skolverket, (2010). *Skolfrånvaro och vägen tillbaka*. Rapport 341.

[www.skolverket.se/gy2011](http://www.skolverket.se/gy2011)

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till Elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

SOU 2008:27. *Framtidsvägen, En reformerad gymnasieskola*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. [www.regeringen.se](http://www.regeringen.se)

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Elanders Gotab.

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms**  
universitet