

# Tysta och passiva elever

Vad gör skolan?

Eva Berg Arbro

Specialpedagogiska institutionen  
Examensarbete 15 hp  
Specialpedagogik  
Specialpedagogprogrammet 90 hp  
Vårterminen 2015  
Handledare: Åsa Murray  
Engelsk titel: Quiet and Withdrawn Pupils



Stockholms  
universitet

## **Förord**

Ett stort tack till lärare och elevhälsopersonal som jag har intervjuat på de tre skolorna. Genom er medverkan och engagemang, har jag kunnat genomföra denna studie.

Likaså vill jag rikta ett speciellt tack till min handledare Åsa Murray, som på ett konstruktivt och uppmuntrande sätt har handlett mig igenom hela processen att forska inom specialpedagogik. Tack också till Petra Schutz, som har bidragit med goda synpunkter.

Stockholm den 17 maj 2015

*Eva Berg Arbro*

# Tysta och passiva elever

## Vad gör skolan?

**Eva Berg Arbro**

## Sammanfattning

Ett av grundskolans kunskapsmål är att varje elev ska kunna tala och kommunicera muntligt i ämnena svenska och engelska. Skolan har därmed ansvar för att uppmärksamma och stödja de tysta och passiva eleverna, så att de kan utveckla sin muntliga förmåga till interaktion med andra människor. Därför är syftet med denna studie att undersöka vilka specialpedagogiska insatser som görs för gruppen mycket tysta och passiva elever och vilka effekter de åtgärderna får. Det handlar om elever som har anmälts till elevhälsoteamet, med anledning av att deras tystnad och passivitet bedömdes hindra deras sociala och kunskapsmässiga utveckling. Studien bygger på en kvalitativ metod där åtta semistrukturerade intervjuer angående tre mycket tysta och passiva elever genomfördes med fyra lärare och fyra representanter för elevhälsan på tre skolor i tre kommuner. Resultaten visar att de tre eleverna var tysta och passiva i klassrummet, men hos speciallärare/specialpedagog var beteendet det motsatta för två av dem. Den tredje eleven ville inte ta emot hjälp av annan lärare, men var däremot öppen för samtal med kuratorn. Förutom sin tystnad och passivitet i klassrummet hade eleverna knappast något annat gemensamt.

Vissa extra anpassningar för eleverna genomfördes av deras lärare i klassrummet.

Elevhälsogruppernas åtgärder bestod av enskild undervisning två timmar i veckan samt erbjudande om psykologutredning. En av de tre eleverna kunde utredas och lärarna samt elevhälsopersonalen upplevde en positiv förändring hos den eleven, som började delta i skolundervisningen efter rekommenderad medicinering.

## Nyckelord:

tystnad och passivitet, introvert beteende, lärmiljö, elevhälsa

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
Frågeställningar .....	2
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
Begrepp och definitioner .....	3
Teorier om orsaker till tystnad .....	4
Tysta och passiva elever i skolmiljön .....	4
Elevers synpunkter på sin tystnad .....	5
Effekter och resultat av tystnad .....	5
Förhållningssätt till inåtvända barn och elever.....	6
Beskrivning av tysta och passiva elevers rätt enligt styrdokumentet .....	6
Teoretisk utgångspunkt .....	8
Sociokulturella perspektivet.....	8
<b>4. Metod</b> .....	<b>9</b>
Val av metod.....	9
Urval.....	9
Genomförande.....	10
Intervjuguide .....	10
Bearbetning .....	11
Generaliserbarhet – reliabilitet och validitet .....	11
Etiska aspekter.....	11
<b>5. Resultat</b> .....	<b>13</b>
Olika professioners beskrivning och upplevelse av de mycket tysta och passiva eleverna .....	13
Lärargruppen .....	13
Elevhälsogruppen.....	15
Lärares stödinsatser i klassrummet samt specialpedagogiska insatser och stöd .....	17
Lärargruppens stödinsatser .....	17
Elevhälsoteamets stödinsatser .....	18
Skolans kontakter med vårdnadshavarna .....	21
Upplevda effekter av skolans olika stödinsatser.....	23
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>25</b>
Metoddiskussion .....	25
Etiska reflektioner efter genomförd studie .....	26
Resultatdiskussion .....	27
Tyst och passivt beteende .....	27
Stödinsatser för de tysta och passiva eleverna .....	28

Upplevda effekter av stödinsatser .....	29
Användning av studiens resultat i den specialpedagogiska praktiken .....	31
Fortsatt forskning .....	31
<b>7. Referenslista .....</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga 1: Missivbrev- förfrågan om att göra intervjuer.....</b>	<b>35</b>
<b>Bilaga 2: Intervjuguide .....</b>	<b>36</b>

# 1. Inledning

*”Om du bara räckte upp handen lite oftare ... Om du bara deltog mer i diskussionerna”*, så inleds en artikel av Anna Lagerblad i Svenska Dagbladet (2015, 31 mars). Citatet syftar på vad en del elever får höra av sina lärare under utvecklingssamtalen år efter år. Att förväntas vara muntligt aktiv under lektioner kan upplevas som en skräck för blyga och tysta elever, som inte vill synas och höras i klassrumsmiljön. Artikeln uppmanar lärare att uppmärksamma de blyga eleverna genom att prata med dem och stötta på olika sätt samt att skapa ett gott klassrumsklimat.

I dagens samhälle har den muntliga förmågan blivit allt viktigare att utveckla, eftersom ett utåtriktat beteende ofta är högre värderat än ett mer introvert handlings sätt. Detta avspeglar sig i det viktiga styrdokumentet för skolan, läroplanen för grundskolan, LGR 11. I kursplanen för svenska finns lydelsen att eleverna ska ges förutsättningar ” att utveckla sin förmåga att formulera sig i tal och skrift” (s. 222). Vidare fastställs att muntliga presentationer och muntligt berättande är delar av det centrala innehållet i svenska för årskurserna 1 till 3. I mellanstadiet ska eleverna dessutom träna på att argumentera i olika samtalssituationer och för högstadiееleverna ingår därtill att leda samtal förutom att göra muntliga presentationer för olika mottagare. Kunskapskraven för betyget E i ämnena svenska och engelska för både årskurs 6 och 9 fordrar därför att eleverna kan samtala, ställa frågor och framföra egna åsikter inom dessa ämnen. Även i slutet av årskurs 3 finns kunskapskrav för godtagbara kunskaper i svenska, vilket förklaras med att eleverna ska kunna samtala om vardagsnära frågor och ämnen samt ge och ta enkla muntliga instruktioner (Skolverket, 2011). Eftersom den muntliga förmågan har en avgörande betydelse för elevers möjlighet att utveckla såväl sina kunskapsmässiga som sociala färdigheter, har skolan ett stort ansvar att uppmärksamma och stötta de tysta och passiva eleverna.

Forskningsfrågan jag vill undersöka i föreliggande studie, är därmed vilka specialpedagogiska insatser som görs för gruppen mycket tysta och passiva elever och vilka effekter de åtgärderna får. Min erfarenhet som lärare är att dessa elever kommer i skymundan i sin skolsituation, eftersom det finns fler elever som har ett utagerande beteende och därmed tar en större del av lärarens uppmärksamhet i anspråk. Tiden, kraften och förmågan hos den enskilde läraren riskerar att inte räcka till för att hjälpa dessa elever i tillräcklig omfattning. I längden kan passivitet vara första steget till att bli hemmasittare och därefter sluta skolan i förtid. Därför är det angeläget att närmare undersöka vad skolan kan göra för att stötta dessa elever. Om lärare lyckas synliggöra de osynliga eleverna och stötta dem, ökar deras möjligheter att känna sig inkluderade i skolan.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur specialpedagogiska insatser utformas, omsätts och följs upp i undervisningen för passiva och tysta elever som anmälts till elevhälsoteamet, eftersom deras passivitet bedöms hindra deras sociala och kunskapsmässiga utveckling.

### Frågeställningar

- Hur uppmärksammas en stor tystnad/passivitet hos en elev och hur upplevs den av elevens lärare och elevhälsorepresentanter?
- Vilka stödåtgärder har vidtagits av deras lärare och av skolan?
- Vilka effekter upplever berörd skolpersonal att stödåtgärderna har fått efter en tid?

# 3. Bakgrund

Bakgrunden inleds med en genomgång av olika begrepp och dess definitioner som förekommer i litteraturen för att benämna företeelsen stor tystnad och passivitet. Därefter presenteras några teorier om olika orsaker till tystnad hos barn och ungdomar. Nästa stycke handlar om lärares uppfattningar om tysta och passiva elever, följt av några elevers synpunkter på sin tysta skoltid och sedan beskrivs några effekter och resultat av tystnad. En beskrivning av tysta och passiva elevers rätt enligt styrdokumentet presenteras i korthet och därefter beskrivs elevhälsans uppdrag. Slutligen finns en mycket översiktlig redogörelse av det sociokulturella perspektivet med inriktning på det relationella perspektivet, som är relevant för denna studie.

## Begrepp och definitioner

Beteendeproblem i skolan är ett övergripande begrepp som används för att beskriva elever vars beteende bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Definitionen på begreppet innebär också att elevernas beteende hindrar deras inläring och även att social interaktion försvåras. Under den övergripande termen beteendeproblem finns begreppen utagerande respektive inåtvänt problembeteende (Ogden, 2003). Normbrytande beteende är ett annat begrepp, som används inom beteendevetenskapen för att beskriva ett ”beteende som på olika sätt bryter mot rådande normer och regler i den miljö individen befinner sig i” (Andershed & Andershed, 2005, s. 17). Ett normbrytande beteende kan vara både utagerande och icke-aggressivt. Andra benämningar är att ha ett ”antisocialt beteende” eller ”symptom på uppförandestörning” (a.a.). I denna uppsats har jag valt att begränsa mitt fokus till gruppen elever som har ett inåtvänt beteende. Det inbegriper både tystnad och passivitet till den grad att beteendet orsakar problem för eleverna i sin skolsituation, både socialt och inlärningsmässigt.

Att vara introvert eller tillbakadragen eller att ha ett internaliserat beteende är exempel på ord som används för att beskriva en blyg och tyst person. Inom forskningslitteraturen används ett flertal begrepp som beskriver tysta och passiva elevers beteende i skolmiljön. Några exempel på sådana begrepp är att vara inåtvänd (Ogden, 2003), introvert (Cain, 2012), tillbakadragen och passiv (Johannesen, 1997), eller att ha en internaliserande personlighet (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2007).

Ett annat samlingsbegrepp för att beskriva inåtvända elevers sätt att vara, är att ha ett inagerande beteende (Lund, 2006), en term som används inom specialpedagogisk forskning i Norge. Forskaren Ingrid Lund har i en studie intervjuat inagerande elever på högstadiet och deras lärare om hur de upplever sin skolvardag. Lund understryker att dessa elever är en heterogen grupp med sina olika personligheter på många sätt. Det som är gemensamt är just det inagerande beteendet (a.a.). Tillbakadragenhet och passivitet hos barn beskrivs också av Eva Johannesen (1997). Det handlar om barn som inte vill delta i andra barns aktiviteter, som lätt börjar gråta vid minsta motgång och som inte uppskattar förändringar. Vidare skildras dessa barn som dagdrömmande och föga självhävdande. Resultatet kan bli att de blir osynliga både för sig själv och för andra. Omgivningen kan tolka barnens beteende som emotionella problem, vilket kan medföra svårigheter att passa in i barngruppen (Johannesen, 1997).



I sin forskningsöversikt beskriver Andershed och Andershed (2005) tidigare forskning om tillbakadragenhet som givit olika resultat. Vissa studiers resultat visar att tillbakadragna barn riskerar att utveckla ett normbrytande beteende, medan andra studier finner tillbakadragenhet vara en skyddsfaktor. Andershed och Andershed menar att detta förhållande kan bero på hur man definierar begreppet tillbakadragenhet. Tidigare forskning har visat att barn i mellanstadieåldern som benämns tillbakadragna men inte blyga, löper större risk att utveckla ett normbrytande beteende i högre åldrar och motsatsen gäller för de elever som betecknas som enbart blyga (Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz & Vitaro (1997) i Andershed & Andershed, 2005).

## **Teorier om orsaker till tystnad**

McCroskey och Richmond (1991) presenterar i sin forskningsöversikt teorier om barn som är tysta och de olika faktorer som bidrar till tystnaden. Syftet med översikten är att lärare ska få en större förståelse för elevernas situation i skolmiljön och effekterna av tystnaden för att undvika att ytterligare försvåra skoldagarna för dem. Många forskare är överens om den ärftliga faktorns påverkan av kommunikationsförmågan, dock finns olika uppfattningar om i vilken utsträckning arvet bidrar till ett visst beteende. Andra faktorer i ett barns uppväxtmiljö har betydelse, som till exempel familjesammansättningen. Om barnet är yngst i en stor syskonskara kan konkurrensen från äldre syskon göra det svårare att ta för sig av uppmärksamhet i hemmiljön (McCroskey & Richmond, 1991). En annan orsak till tystnad kan vara en förstärkning av ett beteende, som till exempel tystnad i den sociala miljön. Det finns hemmiljöer där ett tyst beteende förväntas och belönas, så när barnen lyder förstärks beteendet. Tysta föräldrar får ofta tysta barn, eftersom det kan vara ett icke önskvärt beteende att vara extrovert. Sättet att kommunicera har oftast grundlagts redan när barnet kommer till skolan (a.a.)

Kulturella skillnader har stor betydelse för hur människor kommunicerar. McCroskey och Richmond (1991) jämför nordamerikanska och asiatiska värderingar på önskvärt beteende när det gäller den verbala kontakten mellan människor. Det som anses vara ett normalt sätt att kommunicera i nordamerikanska miljöer, kan uppfattas som överdrivet i asiatiska sammanhang. En annan studie (Sallinen-Kuparinen, McCroskey, Richmond, 1991), som jämför finländares och nordamerikaners sätt att kommunicera, visar att det finns en skillnad mellan dem, men att den begränsas till viljan att kommunicera och graden av inåtvändhet. När det gäller talängslan och självskattad kommunikationsförmåga, visar resultatet att samtalskulturerna har många likheter (a.a.). Susan Cain (2012) resonerar kring hur det amerikanska extroverta idealet bland skolungdomar krockar med den växande andelen asiatiska studenter, vars ofta mer tystlåtna personlighet kan uppfattas som mindre positivt i USA.

## **Tysta och passiva elever i skolmiljön**

Janet Collins (1996) beskriver i sin forskning det tysta barnet i skolmiljön. Vikten av att kommunikation är tydlig när det gäller inläring och därför är det särskilt betydelsefullt att lärare uppmärksammar de tysta eleverna. Det gäller speciellt i de yngre åldrarna när barnen lär sig läsa och skriva då talet är till stor hjälp i den processen. Collins slår fast att tystnad är skadligt för inläring, eftersom barn lär sig genom att tala; ställa frågor och träna på att argumentera för sina åsikter.

Resultaten i Collins (1996) forskning är baserad på intervjuer och observationer av tolv tysta och tillbakadragna elever. Gemensamt för dem var endast tystnaden och passiviteten. Genus, etnisk tillhörighet eller social bakgrund kunde ses endast som bidragande faktorer och sågs inte vara själva orsakerna till beteendet. Ur intervjumaterialet kunde dock ett par egenskaper hos vanemässigt tysta elever urskiljas; talängslan och svårigheter med relationer till både klasskamrater och lärare.

De tysta eleverna visade ofta brist på självförtroende i situationer när de förväntades uttrycka sig, vilket gjorde dem både ängsliga och frustrerade över omständigheterna och sina svårigheter att övervinna sin blyghet (Collins, 1996). Två huvudorsaker till tystnad anges av Collins och de beskrivs som dels den egna personlighetens oförmåga eller ovilja att delta samt lärarens sätt att agera i klassrummet. För att lättare kunna identifiera de tysta och tillbakadragna eleverna har Collins (a.a.) delat in beteendet i fyra olika kategorier. Den första benämner Collins ”de osynliga eleverna”, vilka är de som är förbisedda av läraren och som själva inte tar initiativ till kontakt. Collins resonerar kring vikten av att ha en egen identitet för att kunna knyta an till andra personer och därmed hur avgörande det kan bli för en tyst elev om dess lärare försöker dra in eleven i den pågående konversationen. Vidare redogörs för observationer i klassrummet när de tysta och passiva eleverna tenderade att ta mindre fysisk plats i rummet än de mer dominanta eleverna. De tysta eleverna satt ofta längs sidorna i och de talföra eleverna i mitten av rummet.

Den andra sortens beteende beskriver Collins (a.a.) som ”vägran att delta”, vilket innebär tillfällena när elever förväntas medverka i olika klassrumssituationer som kräver kommunikation. ”Tvekan att delta” var ytterligare en sorts beteende som observerades i elevgruppen och forskarens slutsats är att den tysta och tillbakadragna eleven var rädd för att misslyckas med uppgifterna och därför hade svårigheter att påbörja arbetet. Den fjärde sortens beteende benämns ”olämpligt fokus”, vilket innebar att eleven ägnade sig åt mer perifera sysslor än att ge sig i kast med uppgiften som läraren presenterade (Collins, 1996)

### **Elevers synpunkter på sin tystnad**

Ann Cederberg (1997) har intervjuat en grupp lärarstuderande som var deltagare på en kurs ”Mod att tala”. Syftet med deras deltagande var för att övervinna sin talängslan, som de hade upplevt alltsedan sin skoltid. De ansåg att de inte hade fått den hjälp och stöd som hade behövts och de efterfrågade en ökad kunskap hos lärare. De önskade också en mer riktad vägledning för talängsliga elever, till exempel genom att använda video i övningar för att öka sin kommunikativa förmåga (Cederberg, 1997).

Ingrid Lund (2008) har djupintervjuat tio flickor i högstadietiden, som definierade sig som blyga och tillbakadragna. Alla eleverna kände sig osäkra i kontakten med sina klasskamrater och lärare på grund av sitt blyga beteende. De hade också negativa tankar om sig själva och sin oförmåga i sociala sammanhang och ville känna samhörighet med gruppen, men kunde inte själva aktivera sig. Eleverna beskrev därmed sitt blyga beteende som en aktiv isolering och inte en passiv blyghet (Lund, 2008)

### **Effekter och resultat av tystnad**

Flera forskare (McCroskey & Richmond, 1991; Collins, 1996; Paulsen & Bru, 2008) lyfter fram negativa effekter av tystnad och passivitet i skolmiljön. Elevernas inlärningsmöjligheter försämras, eftersom de inte gärna deltar i diskussioner och grupparbeten. I en norsk kvantitativ studie redovisar Paulsen och Bru (a.a.) sambandet mellan social passivitet och sämre betyg för 501 elever i årskurserna

åtta, nio och tio. Resultatet visar tendensen att passiva elever fick betydligt sämre betyg än de aktiva eleverna i ämnen som karakteriseras av en sparsam kontakt med lärare, höga samarbetskrav med klasskamrater, muntliga redovisningar samt i praktisk-estetiska ämnen. Dock visade det sig inte vara någon skillnad i matematikbetyget mellan de bägge elevgrupperna (Paulsen & Bru, 2008).

Enligt McCroskey och Richmond (1991) uppfattas tystlåtna människor på ett negativt sätt, som mindre kompetenta och socialt attraktiva. En annan aspekt är att tystnad riskerar att resultera i sämre relationer med kamrater och lärare och även senare i arbetslivet med arbetskamrater och chefer. Ett tystlåtet beteende kan dessutom försvåra karriärmöjligheterna i vuxenlivet (McCroskey & Richmond, 1991)

En omfattande studie genomfördes i Tennessee, USA, av forskarna Fim och Cox (1992) med data från 1388 elevers närvaro i årskurs fyra. Eleverna hade delats in i tre grupper beroende på grad av närvaro och aktivitet i klassrummet och resultatet jämfördes med samma elevers närvaro och aktivitet i årskurs ett. Slutsatsen blev att unga tillbakadragna elever måste identifieras så fort som möjligt för att kunna avvärja eller förhindra de skadliga effekterna i senare år (Fim & Cox, 1992).

## **Förhållningssätt till inåtvända barn och elever**

Barnpsykologen Marie-Louise Folkman (1998) beskriver förhållningssätt och metoder för hur förskolan kan arbeta med inåtvända barn. Signalerna från inåtvända barn anses inte alltid vara så tydliga som från de utagerande barnen, därför är det extra viktigt att uppmärksamma de inåtvända barnen. I rapporten, som också resulterade i en bok *Utagerande och inåtvända barn*, ges en struktur till ett utvecklande arbetssätt för personalen som arbetar inom förskolan. Marie-Louise Folkman sammanfattar arbetssättet som ”*tillitens, självkänslans och samspelets pedagogik*. Personalens förhållningssätt sammanfattas i tre riktpunkter; omsorg om barnet, vägleda barnet i att känna både närhet och distans till de vuxna samt att uppmuntra till ömsesidighet, det vill säga, där båda parter kan ge och ta i ett samspel (Folkman, 1998).

Ingrid Lund (2008) understryker att lärare har ett stort ansvar för dessa inåtvända elever genom att uppmärksamma deras beteende och kommunicera det till eleverna. I den intervjustudie Lund gjorde med tio högstadiel elever framkom att de hade en vilja att delta och bli sedda. Elevernas önskan var att läraren skulle prata med dem om det inåtvända beteendet och engagera sig. Slutsatsen som Lund drar, är att mer kunskap och fokus på denna ofta sårbara elevgrupp är nödvändig. Skolmiljön och framför allt klassrummet måste präglas av trygghet där vuxna tar ansvar för att mobbning inte förekommer. Det gäller att försöka ändra de sociala strukturerna, bland annat genom olika samarbetsövningar (Lund 2008).

## **Beskrivning av tysta och passiva elevers rätt enligt styrdokumentet**

Sverige fick en ny skollag 2010 och i det inledande kapitlet fastställs att det ska tas hänsyn till barnets bästa. Det är en direkt hänvisning till barnkonventionens grundpelare, som fokuserar på detta begrepp (Gustavsson, 2009).

### **Särskilt stöd**

Kapitel tre i den nya skollagen har underrubriken *Barns och elevers utveckling mot målen* och i tredje paragrafen lyfts fram att elever, som har någon form av funktionsnedsättning som försvårar möjligheterna att nå kunskapskraven, ska ges stöd. Både elev och vårdnadshavare ska kontinuerligt informeras om kunskapsutveckling, enligt paragraf 4. Stöd i form av *extra anpassningar* (paragraf 5a)

som ska ske inom den ordinarie undervisningen är sedan år 2014 ett beslutat tillägg till skollagens tredje kapitel. Om detta stöd inte är tillräckligt för att nå kunskapskraven, ska rektor besluta om att elev ska få *särskilt stöd* (paragraf 7), vilket beskrivs som stöd i stället för vanlig undervisning eller som komplement, inom den ordinarie elevgruppen (SFS 2010:800) och ett åtgärdsprogram för eleven ska upprättas.

## **Elevhälsa**

Vid millennieskiftet presenterades rapporten *Från dubbla spår till Elevhälsa* (SOU 2000:19) där begreppen elevvård och skolhälsovård förenades i den nya benämningen elevhälsa. Syftet var att lyfta fram sambandet mellan lärande och hälsa genom att elevhälsan ska arbeta hälsofrämjande och förebyggande. Det syftet återfinns i skollagen (SFS 2010:800), där elevhälsans uppgifter uppmärksammas i andra kapitlet. I skollagen framgår tydligt att, förutom de rent medicinska kompetenserna, ska elevhälsan ha tillgång till psykologisk, psykosocial samt specialpedagogisk kompetens. Detta är en explicit formulering och dessutom har de olika yrkeskategorierna namngivits, det vill säga skolläkare, skolsköterska, psykolog, kurator och personal med specialpedagogisk kompetens. I regeringens proposition (2009) betonas den stora vikten av samverkan mellan elevhälsans personal och övriga personalgrupper på skolan. Även samverkan med övrig hälso- och sjukvård samt socialtjänst betonas. Vidare har elevhälsan till särskild uppgift att undanröja hinder i lärmiljön för den individuella elevens utveckling mot målen (Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och Trygghet prop., 2009/10:165).

Elevhälsan ska bidra till att skolans mål uppnås, det vill säga att elevernas kunskaps- och personliga utveckling sker i en miljö som främjar lärande. Eftersom många olika professioner ingår i elevhälsan är syftet att dessa experter från olika verksamheter inom skolan ska kunna bidra med just sin kunskap, för att skolans mål ska kunna uppnås för alla elever (a.a.). Forskarna Hjärne och Säljö (2008) beskriver dock hur resonemang i elevhälsogrupper tenderar att förklara elevers problembeteenden beroende på elevers individuella svårigheter, i stället för att analysera den lärmiljö, som eleverna vistas i. Ett möjligt skolproblem blir i stället ett elevproblem och elevhälsan koncentrerar insatserna på elevens beteende och förbiser den miljö eleven vistas i (a.a.).

Eva Hjärne har redan 2004 i sin avhandling undersökt på vilket sätt representanter i elevhälsoteam förhåller sig till elever som har behov av särskilt stöd. Resultatet tyder på att en särskild samtalskultur råder, som ofta präglas av ett kategoriserande sätt att beskriva elevers svårigheter. En annan slutsats var att diagnosen ADHD hade använts i många fall för att förklara orsakerna till en elevs beteende i olika sammanhang och därmed lägga ansvaret för svårigheterna på eleven i stället för lärmiljöns utformning. Interaktionen mellan elevhälsa och föräldrar till barn som fått diagnosen ADHD studerades också och det visade sig att föräldrars beskrivning av sina barn i hemmiljö inte fästes så stor vikt vid i jämförelse med skolans uppfattning av elevers beteende i skolmiljön (Hjärne, 2004).

Läkaren Lars H Gustavsson (2009) understryker att hälsa och lärande kan ses som två sidor av samma mynt, eftersom de förutsätter varandra. I sin bok, som har titeln ”*Elevhälsa börjar i klassrummet*”, betonar han vikten av att lärare uppmärksammar när en elev får problem i inlärningsituationen och då försöker identifiera orsakerna till problemen. Gustavsson anser att elevhälsa handlar om att kunna se och bekräfta den enskilda eleven och att en välfungerande lärmiljö i högsta grad är hälsofrämjande för alla elever (a.a.).

# Teoretisk utgångspunkt

Under denna rubrik redogörs för de perspektiv som föreliggande studie har utgått ifrån. Det sociokulturella perspektivet kan ses som ett övergripande synsätt på inläring och därefter har det relationella perspektivet betydelse för förståelsen av hur kunskap utvecklas mellan människor.

## Sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet började utvecklas av Lev Vygotskij efter inledningen på den ryska revolutionen i förra seklet, men har inte fått ordentlig genomslagskraft i västvärlden förrän under de senaste tjugo åren (Dysthe, 2003). Enligt Dysthe finns det inte en unik sociokulturell inläringsteori, utan olika inriktningar inom psykologisk och pedagogisk forskning. Det centrala i dem är att lärandet uppstår i sociala kontakter mellan människor där språk och kommunikation utgör basen i läroprocessen. Kunskap konstrueras genom samarbete i ett sammanhang där det gemensamma arbetet, den sociala praktiken, är det centrala och inte de individuella processerna. Säljö (2000) understryker att människors intellektuella kapacitet inte begränsas av arv, utan påverkas av den miljö vi verkar i tillsammans med andra människor, en sociokulturell verklighet. Språket är det mest centrala redskapet i kommunikation mellan människor och som möjliggör känslan av delaktighet och samspel sinsemellan. Genom möten mellan människor där kommunikation äger rum, uppstår nya sätt att tänka, resonera och handla. Ett grundantagande inom sociokulturellt perspektiv, enligt Säljö, är all mänsklig kommunikation alltid är kontextuellt bestämt, dvs. vad människor säger, skriver eller gör har sin utgångspunkt i det sammanhang man verkar i och uttrycker inte enbart den inre tankevärlden (Säljö, 2000).

## Det relationella perspektivet

Med utgångspunkt från det sociokulturella perspektivet är det relevant att nämna det relationella perspektivet, som fokuserar på elevens lärmiljö och försöker identifiera orsaker till svårigheter i den kontexten, i stället för att tillämpa ett kategoriskt perspektiv som ser till individens egenskaper som skapar svårigheter i skolmiljön. I Vetenskapsrådets rapport (2007) redogör Rosenqvist för dessa två perspektiv inom specialpedagogisk forskning som återfinns i en kunskapsöversikt, som forskaren själv är medförfattare till (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Där kan ett kategoriskt perspektiv innebära att skolan ser elever *med* svårigheter, till skillnad om eleven förstås i ett relationellt perspektiv och då beskrivs som en elev *i* svårigheter (Rosenqvist i Vetenskapsrådets rapport, 2007; Emanuelsson et al. 2001).

I föreliggande studie fokuseras omfattningen och kvaliteten på kontakten mellan de passiva eleverna och de övriga eleverna och deras lärare som ju enligt det sociokulturella perspektivet är centralt för inläring och utveckling hos eleverna. Detta förhållande betonas även i det relationella perspektivet. Samarbete mellan skolpersonal och mellan föräldrar och skolpersonal är vidare en förutsättning för att möta barn i behov av särskilt stöd enligt specialpedagogisk erfarenhet (Ainscow, 2000, Ainscow et al., 2012)

# 4. Metod

## Val av metod

Den forskningsfråga som föreliggande studie behandlar är hur elever som har ett mycket tyst och passivt beteende blir uppmärksammade i skolan och vilka åtgärder som vidtas för att stödja dem i sin utveckling. För att kunna finna svar på frågan valde jag använda den kvalitativa forskningsintervjun, eftersom samtalet ger många möjligheter till att bredda förståelsen för och kunskapen om forskningsområdet. En intervju kan liknas vid ett samtal som är professionellt, vilket innebär att kunskap produceras i samspelet mellan intervjuaren och informanten (Kvale & Brinkmann, 2009). Att genomföra semistrukturerade intervjuer föreföll mest lämpligt eftersom jag hade olika frågeområden i min intervjuguide där det blev möjligt att ställa förtydligande frågor både från mig och från informanten. En semistrukturerad intervju ger också flexibilitet att ställa följdfrågor och även frågor som inte ursprungligen finns med i intervjuguiden, även om undersökningen innehåller ett tydligt fokus (Bryman, 2011). Detta var en möjlighet som jag begagnade mig av vid ett flertal tillfällen under intervjuernas gång, eftersom jag var angelägen om att förstå informanternas upplevelser av möten med och undervisning av de tysta och passiva eleverna.

En kvalitativ undersökning bygger på olika steg som beskrivs av både Bryman (2011) och Kvale & Brinkmann (2009). Min undersökning följde dessa steg, vilket innebar att jag primärt valde ett angeläget forskningsområde och bröt ner syftet i relevanta frågeställningar. Därefter gjordes en planering av undersökningen utifrån den kunskap som efterfrågades och val av platser för undersökningen och vilka personer som skulle delta. Insamling av data gjordes genom de semistrukturerade intervjuerna och transkribering av informanternas utsagor följde därpå. Empirin bearbetades och analyserades och dess tolkning utgjorde studiens resultat. Genom att fastställa intervjuresultaten utifrån validitet, reliabilitet och generaliserbarhet, kunde undersökningen verifieras (Kvale & Brinkmann, 2009; Bryman, 2011).

## Urval

Underlaget till empirin består av åtta intervjuer med fyra lärare, två specialpedagoger, en speciallärare och en kurator. Informanterna arbetar på tre skolor inom tre kommuner i Mellansverige. Två av skolorna bedriver undervisning från förskola till årskurs sex och den tredje är en högstadieskola. Forskningsfrågornas art medförde att ett målstyrt urval (Bryman, 2011) tillämpades eftersom mitt syfte var att intervjua personer som hade relevant information och kunskap om problemformuleringen, dvs. hur skolor arbetar med gruppen inåtvända elever vars beteende orsakar problem för dem. Avsikten var att identifiera tysta och passiva elever endast på högstadieskolor, men det visade sig vara svårt. Gruppen introverta elever är mindre omtalad och framträdande än gruppen utagerande elever och därför svårare att finna. Därför bedömde jag att det inte räckte att skicka en allmän förfrågan till rektorer för att identifiera tre elever, utan jag kontaktade lärare och specialpedagoger, som jag kände sedan tidigare, per telefon. Min fråga till dem gällde huruvida de kände till någon elev, som stämde in på beskrivning mycket tyst och passiv och vars problematik varit föremål för diskussioner i

elevhälsoteamet. De telefonsamtalen resulterade i att en introvert elev kunde identifieras på tre olika skolor. Därefter skickade jag via e-post ett missivbrev (se bilaga 1) till rektorerna på dessa skolor för att informera om min studie och få deras godkännande. Att göra en pilotintervju förespråkas av Bryman (2011) och därför genomfördes den på en annan skola. Syftet var att undersöka intervjuguides användbarhet och den visade sig fungera tillfredsställande. Intervjun bidrog också till att jag började känna mig något mer säker i min roll som intervjuare.

## Genomförande

Från början var det planerat att forskningsfrågan i undersökningen skulle riktas in på intervjuer i tre steg på varje skola. Det målet nåddes bara i högstadieskolan. Där intervjuade jag läraren, specialpedagogen samt kuratorn på skolan. Syftet med de tre stegen var att undersöka processen för ett elevväreende från läraren med extra anpassningar i klassrummet via specialpedagoginsatser inom eller utanför klassrummet, till mer ingripande och eventuellt externa insatser, dvs. särskilt stöd. I de två andra skolorna fick jag bara möjlighet att intervju lära och specialpedagog, inte den tredje nivån kurator/psykolog. Det berodde på tidsbrist hos den ena presumtiva informanten och ovilja att delta i undersökningen för den andra presumtiva informanten. Intervjuerna genomfördes dels på skolorna i avskildhet och dels i hemmiljö. Den sista intervjun genomfördes per telefon på informantens begäran. Vid varje intervjutillfälle kunde vi sitta ostörda i ett rum och jag spelade in intervjuerna på min mobil, Iphone memo, samt förde dessutom anteckningar som en säkerhetsåtgärd. Informanterna tillfrågades alltid om de gav sitt samtycke till inspelningen av intervjun och ingen misstuckte därtill. Intervjuerna varade mellan 20 minuter och 45 minuter. När jag genomförde mina intervjuer med lärare och elevhälsorepresentanter, valde jag att använda begreppen tystnad och passivitet som nyckelord för att beskriva beteendet hos de elever som ingick i målgruppen, eftersom det är välkända begrepp som används inom skolvärlden i Sverige. De nio intervjuerna ägde rum från oktober 2012 till januari 2013.

## Intervjuguide

Inför de semistrukturerade intervjuerna utarbetades en intervjuguide (se bilaga 2), som bestod av tre övergripande teman. Det första handlade om mentors beskrivning och upplevelse av elevens beteende, om specialpedagogiskt stöd hade satts in samt hur kontakterna med föräldrarna hade fungerat. Det andra temat riktade sig till specialpedagogen med frågor om vilket stöd som gavs i respektive utanför klassrummet och om stödets effekter. Det tredje temat berörde psykolog/kurator och frågorna fokuserade på hur elevväreendet hade diskuterats på elevhälsomötet och effekten av eventuella insatser. Bryman (2011) understryker att en intervjuguide kan utformas på olika sätt, men att det väsentliga är att forskaren får information om hur informanterna upplever sin tillvaro och att intervjun ger möjlighet till flexibilitet i frågorna.

Inom varje tema hade intervjufrågor konstruerats som syftade till informanten skulle ge sin beskrivning och upplevelse av den övergripande forskningsfrågan; vad gör skolan för att stödja de mycket tysta och passiva eleverna? Under intervjuerna ställde jag många frågor av olika karaktär, såsom sonderande, specificerande och indirekta frågor (Kvale & Brinkmann, 2009). Vid ett antal tillfällen blev det nödvändigt att ställa uppföljningsfrågor, för att förtydliga ett sammanhang eller vidareutveckla en tankegång. Många gånger kan intervjuer utvecklas till en sorts samtal om eleven och

där ny kunskap producerades under samtalets gång (a.a.). Detta upplevde jag vid alla åtta intervjuerna och det medförde att resultatet blev innehållsrikt och stämningen i rummet utvecklades positivt.

## **Bearbetning**

Transkriberingen av de åtta inspelade intervjuerna tog lång tid, eftersom jag lade stor vikt vid att korrekt återge informanternas uttalanden. Inspelningskvaliteten var god, men mänsklig kommunikation rymmer många extra ord och ljud, som omger själva innehållet i det sagda, vilket gjorde det tidskrävande. När materialet sedan analyserades och tolkades valde jag att lägga tonvikten vid innehållet i vad som berättades, vilket kan beskrivas som en tematisk analys och inte en språklig analys eller samtalsanalys (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). Under bearbetningen av intervjumaterialet använde jag överstrykningspennor i olika färger för att urskilja de olika temana, som dock blev snarlika mina frågeställningar eftersom frågorna i intervjuerna inriktade sig på beskrivningar av beteenden och åtgärder.

## **Generaliserbarhet – reliabilitet och validitet**

Denna studie kan beskrivas ha ringa generaliserbarhet på grund av ett litet urval om tre fall, från tre olika skolor med elever som beskrivs med begreppen mycket tysta och passiva elever. I fråga om vilken utsträckning studien har en reliabilitet, dvs. att begreppen som används kan beskrivas vara stabila och pålitliga (Bryman, 2011), kan studien anses ha en viss reliabilitet. De elever som studien gäller är tydligt definierade som så tysta och passiva att de varit föremål för diskussioner i skolans elevhälsoteam och denna grupp elever finns i alla skolor. Dock är varje intervjusituation unik, både vad gäller deltagare och intervjuare och en annan intervjuare skulle möjligen inte få riktigt samma svar, trots samma intervjuguide.

Reliabilitet och validitet är viktiga kriterier för att bedöma kvaliteten i vetenskapliga undersökningar. Dessa två begrepp kopplas mera samman med kvantitativa metoder och inom kvalitativ forskning diskuteras numera dess användbarhet. I stället anges två alternativa kriterier vid bedömning av kvalitativa undersökningar; tillförlitlighet och äkthet (Bryman, 2011). Orsaken till justering av begreppen är att validitet ofta hänförs till mätning, som inte vanligtvis ingår i en kvalitativ undersökning.

## **Etiska aspekter**

Etiska aspekter är viktiga att ta hänsyn till under hela intervjuundersökningen, vid både planering, genomförande samt tolkning och analys. Intervjuforskning påverkas av den mänskliga interaktionen mellan intervjuaren och informanten och därmed uppkommer både moraliska och etiska frågor. Det är viktigt att överväga värdet av den kunskap som produceras och det bidrag som studien tillför samhället (Kvale & Brinkmann, 2009). Enligt Bryman (2011) och tidigare Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, måste etiska riktlinjer tillämpas under hela genomförandeprocessen av en forskningsstudie. Dessa riktlinjer har fyra huvudkrav på forskning: informations-, nyttjande-, samtyckes- och konfidentialitetskraven (Vetenskapsrådet, 2002).



I föreliggande studie har informationskravet uppfyllts. Alla informanter fick veta syftet med studien och hur genomförande var planerat. Ett missivbrev skickades till varje rektor där deltagarnas medverkan tydligt beskrevs. I brevet informerades också om samtyckeskravet, vilket innebar att deltagarna fick veta att de hade rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Nyttjandekravet nämndes dessvärre inte i brevet, vilket innebär att de insamlade uppgifterna bara skulle komma att användas som underlag till föreliggande studie och därefter förstöras efter att uppsatsen godkänts. Konfidentialitetskravet beskrevs genom att alla respondenternas uppgifter skulle ges hög konfidentialitet. Det innebar att intervjupersoner, elever samt skolor är avidentifierade i redovisningen av intervjuerna (Vetenskapsrådet, 2002). Under genomförandet av intervjuerna blev jag medveten om att mina frågor och framför allt följdfrågor kan ha väckt tankar om försummelser och fel behandling av elever de intervjuade mött. Inget fall ska kunna kännas igen av någon som läser föreliggande studie. Därför har jag valt att anonymisera informanterna både till kön och till ålder.

# 5. Resultat

Resultatet i undersökningen bygger på åtta intervjuer med skolpersonal från tre olika skolor. Det är lärare och representanter från elevhälsoteamen, EHT, som beskriver sina erfarenheter och upplevelser av att undervisa och samtala med mycket tysta och passiva elever. I resultatet redovisas dels lärarnas uppfattningar och dels elevhälsopersonalens synpunkter på de tre elevernas studiesituation och kunskapsutveckling samt vilka åtgärder som har vidtagits i skolan och dess effekter. Lärarnas erfarenhet av eleverna är huvudsakligen från klassrummet medan elevhälsopersonalen vanligen träffar eleverna individuellt. De kan därför ha skilda upplevelser av eleverna.

Från undersökningsmaterialet kunde fyra olika temaområden urskiljas; 1) olika professioners beskrivningar och upplevelser av eleverna, 2) lärares stödinsatser inom klassens ram och specialpedagogiska insatser och stöd 3) skolans kontakt med vårdnadshavare samt 4) skolpersonalens upplevda effekter av skolans olika åtgärder.

Informanterna från de tre olika skolorna hade nästan alla lång erfarenhet från arbete i skolan. Från skola I bestod informanterna av en 1-7 lärare (lärare 1) och en specialpedagog (specialpedagog 1), som bägge hade arbetat inom skolan minst tio år. Från skola II medverkade två mellanstadielärare (lärare 2 och lärare 3), samt en speciallärare som informanter. Alla dessa tre personer hade arbetat på mellanstadiet i minst trettio år. På skola III bestod informanterna av en svensklärare på högstadiet (lärare 4), en specialpedagog, (specialpedagog 2) samt en kurator. Svenskläraren hade arbetat som lärare i drygt fem år och specialpedagogen hade lång erfarenhet av både mellanstadiundervisning och specialpedagogik. Kuratorn hade varit verksam inom skolan i minst tio år.

## **Olika professioners beskrivning och upplevelse av de mycket tysta och passiva eleverna**

### **Lärargruppen**

Alla fyra lärarna beskrev sina elever som mycket tysta och passiva under skoldagarna. Det gällde både i klassrummet och när klassen var på utflykt. Ingen av eleverna deltog i diskussioner under lektionerna, utan de satt mest tysta och tilldrog sig inte någon uppmärksamhet. Det passiva beteendet visade sig i att alla hade svårt att komma igång med arbetsuppgifterna och satt mest och dagdrömde. När de arbetade under lektionerna, var arbetstakten oftast mycket långsam och resultatet blev ringa eller knappast något alls.

En av eleverna beskrevs av sin lärare som en person som höll sig mest för sig själv. Eleven satt ofta och sneglade ut genom fönstret och läraren uppfattade att stora delar av genomgångarna på lektionerna hade gått eleven helt förbi.

Eleven går omkring och ser ut att leva i sin egen värld hela tiden. Och eleven sätter sig på sin plats när denne kommer hit och sneglar ut genom fönstret och är någon annanstans, tror jag. Jag påkallar

elevens uppmärksamhet emellanåt och denne är med emellanåt, men ibland märker jag att eleven har missat mycket av genomgången och även annan information kan denne missa. Så jag ser ju att eleven inte är med. Stora delar av lektionen är eleven inte med. (lärare 2)

Samma lärare berättade t ex hur eleven ibland ”väcktes” genom att läraren ställde en fråga. Eleven svarade då tyst på frågan, men räckte aldrig upp handen. En annan lärare beskrev initialt samma elev med att använda den neuropsykiatriska termen ADD. När jag bad läraren om en förtydligande beskrivning av elevens beteenden, fick jag följande svar:

Typiska ADD-symptom som jag ser: att man har svårt att byta fokus, så att man har svårt att växla ämne, byta arbetsuppgift och att det är en enorm fördröjning hela tiden. /... / Allting går väldigt långsamt och fastnar i drömmande. (lärare 3)

Läraren beskrev också elevens mycket långsamma arbetssätt och hur eleven mitt i en uppgift kunde sluta arbeta och bara sitta och titta. En annan lärare beskrev också sin elev som mycket passiv och som hade svårt med ögonkontakt. Eleven kom inte igång med skolarbetet och vid frågor från läraren, hördes orden ”jag vet inte” eller endast något svävande svar.

Eleven var ju väldigt passiv på lektionerna. Eleven satt där. Eleven var där men kom inte igång och fick ingenting gjort. Nu hade jag ju dem bara i svenska, inte i engelska, men i svenskan; eleven skrev inga texter. Jag fick inte in någonting. Deltog inte i diskussioner. (lärare 4)

Det fanns också skillnader i lärarnas beskrivningar av de mycket tysta och passiva eleverna. En skillnad handlade om kunskapsmässiga förmågor där vissa av eleverna ansågs ha förutsättningar att klara målen i skolan, om än med långsamt tempo. Matematikläraren reflekterade över elevens kunskaper inom ämnet:

Ja, eleven hänger med i matten, det gör eleven. Det är tur att eleven är så pass begåvad så att det inte vilar på mängdträningen, för då hade det gått illa. Jag har testat här positionssystemet och algoritmer och det var bra. Eleven kan det. Eleven förstår det och det är ju tur det. (lärare 2)

Samma elevs kognitiva förmågor beskrevs av svenskläraren:

Det är en klok liten person, så det är inte frågan om att det är något fel på intellektet och så. Jag tror inte att eleven har något multihandikapp på något sätt med någon kombination av något annat eller så, svagbegåvning eller så ... det är en liten normal elev frånsett de här ADD-symptomen, så att säga. (lärare 3)

Lärare 1 ansåg däremot att den passiva eleven i sin skola hade betydande svårigheter att tillgodogöra sig undervisningen. Eleven bedömdes av läraren ligga mycket efter i de teoretiska ämnena jämfört med sina klasskamrater och svårigheterna accelererade i takt med att kunskapskraven höjdes. Läraren uppfattade att eleven var medveten om sina svårigheter, vilket gjorde att eleven blev allt mer tyst och passiv i klassrummet.

En annan skillnad gällde de sociala kontakterna. Medan lärarna från två av skolorna beskrev sina tysta och passiva elever som mer eller mindre isolerade både i klassrummet och på rasterna, var det inte

fallet när det gällde läraren från den tredje skolans beskrivning av sin elev. Denne elev hade kamrater, både inom och utom klassens gemenskap. Trots det var frånvaron hög för eleven, medan eleverna i de andra skolorna åtminstone var kroppsligen närvarande. Läraren från en skola beskrev att eleven i stället för jämnåriga kamrater tydde sig till de vuxna på rasterna.

Eleven går ofta med mig när jag går ute och rastvaktar. Jag tror eleven gör det med alla vuxna som är ute. Där har eleven nån slags ... kanske vet vem denne är då ... jag vet inte. Det är märkligt. (lärare 1)

När jag ställde frågan till lärarna hur de upplevde tystnaden hos sina elever beskrev de alla fyra att de kände en stor frustration, dels för eleven lätt ”glömdes bort” och dels för att lärarna såg att det fanns något, som inte kom fram. Gemensamt för lärarnas uppfattning var att elevernas klasskamrater knappast reagerade på elevernas passivitet. Eleverna var inte utsatta, men klasskamraterna tog heller ingen notis om dem under lektionstid.

## **Elevhälsogruppen**

De fyra representanterna för elevhälsogrupperna, EHT, beskrev de passiva eleverna på många olika sätt, men med en gemensam nämnare. Det var skillnad i elevens beteende enskilt, jämfört med i en grupp tillsammans med andra elever. När specialpedagogerna, specialläraren och kuratorn träffade sin elev i enrum, var eleverna inte blyga och tysta utan kommunicerade, om än i olika grad och uttrycksätt. En elev blev helt förändrad i sitt sätt, när specialpedagogen kom och hämtade denne för enskild undervisning. Eleven sken upp och ville absolut följa med.

Eleven visar det så tydligt i sitt kroppsspråk. Eleven flyger upp när jag kommer och frågar direkt: ska jag få sitta, gå med dig? För eleven vill inte vara i klassrummet ... eleven vill sitta utanför i ett litet rum. Då kan man också arbeta med eleven på en nivå som är elevens nivå ... Då känner eleven att denne kan och då är eleven inte tyst. Då skrattar eleven och är jätteglad och blir nästan flamsig och man kan nästan få säga till på skarpen: Nu måste du skärpa dig. Nu måste vi jobba. Nu får du lugna ner dig. Eleven tar ut allt där... (specialpedagog 1)

En annan elev ville också komma till specialläraren och få tillfälle att arbeta i sin egen takt med det eleven gillade. Eleven kom oftast till specialläraren efter den ordinarie skoldagens slut och verkade vara helt tillfreds med den ordningen. Specialläraren beskrev stödundervisningen på följande sätt:

Vi satt ju ofta på eftermiddagarna och eleven kan sitta fram till fyra-halv fem från tre och tröttnar inte. Eleven sitter och pular med sitt och får saker gjorda, men det tar sin tid. Så att får eleven tid på sig och tycker att det är intressant, så är det inga problem med den eleven. Eleven tänker inte på klockan och tänk den elev, som i den årskursen går ner till mig efter skolans slut och sitter där när alla andra går hem, utan ett ”Får jag gå nu?”, aldrig. (specialläraren)

En tredje elev, som inte talade i klassrumssituationen, blev mer talför när denne i enrum samtalade med specialpedagogen. Eleven ifrågasatte då specialpedagogens uppfattning att eleven skulle behöva någon form av stöd. Eleven ville inte kännas vid sina svårigheter att prestera i klassrummet och ville

absolut inte få stödundervisning av någon lärare, inte ens av skolans mest populära NO-lärare. Att komma till en lärare på eftermiddagar och få hjälp verkade vara otänkbart. Specialpedagogen berättade så här:

Vi har erbjudit, läraren som har NO, att denne skulle komma och göra si och så efter skolan och eleven har konsekvent sagt NEJ till allt. Det har inte gått att säga ... det har varit klurigt med eleven .. för många av våra elever hade sagt: ” Ja, den bästa matte och NO-läraren, bra”, men ”Nej, jag tänker inte gå” och eleven har inte gjort det, icke. Stenennis, inte gjort någonting. (specialpedagog 2)

Ovanstående citat visar ytterligare en skillnad mellan elevernas beteende. Den eleven ville inte till skillnad från de andra två eleverna gå till någon annan lärare och få stöd utanför ordinarie undervisning. Det fanns troligen flera anledningar till den oviljan. Eleven hade i samtal med kuratorn medgivit att eleven inte tyckte sig kunna följa med i undervisningen och en tolkning kan då vara att eleven inte ville lägga mer tid på att vara i skolan än nödvändigt. Kuratorn berättade också att eleven i enskilda samtal varit mer intresserad av att säga sin mening.

Jag har ju varit med på ett möte där ... då eleven var ju lite mer aktiv. För när jag träffade eleven själv, i samtal, då var eleven väldigt talför, pratade så där. Men sen har jag ju förstått att eleven på lektion och på skolmöten varit knäpptyst, suddig och gäspat och svårt att hålla fokus, i princip inte sagt någonting. (kurator)

En annan märkbar skillnad mellan elevhälsorepresentanternas beskrivningar av eleverna var de olika och ojämna begåvningsprofilerna.

Eleven är ... kunskapsmässigt, kan jag säga, långt efter sina klasskamrater och det här blir tydligare och tydligare för eleven själv. (specialpedagog 1)

En annan elev klarade alla ämnen på en godkänd nivå, trots sin stora tystnad och passivitet i den ordinarie klassrumssituationen. Den tredje eleven hade som barn haft mycket lätt för att lära sig, bland annat huvudräkning. Kuratorn gav följande beskrivning:

Alltså, eleven får inte ur sig så mycket och samtidigt hade jag genom kontakt med mamman fått veta att det som sedan visade sig vara en begåvning inom vissa områden. Det hade hon beskrivit från deras tid utomlands. Då, hade hon sagt, som mycket ung, kunde eleven rabbla siffror åt olika håll. Kunde räkna huvudräkning i tresiffer-kombinationer i huvudet när eleven var jätteliten. (kurator)

### **Sammanfattning**

De tysta och passiva elevernas beteende i klassrummet beskrevs på ett liknande sätt av lärarna på de tre skolorna. Gemensamt för eleverna var att de sällan deltog i klassrumsundervisningen, varken muntligen eller skriftligen. Två av eleverna verkade inte ha några direkta inlärningssvårigheter, medan den tredje visade sig ha betydande svårigheter att följa undervisningen i klassrummet. Två av eleverna

tog sällan kontakt med sina klasskamrater, medan den tredje hade vänner i klassen, som denne umgicks med under skoldagarna.

EHT-representanterna gav en annan bild av de tre eleverna, när de undervisade och samtalade med dem i ett enskilt sammanhang. Två av eleverna ville gärna träffa specialläraren och specialpedagogen i enrum och där göra sina uppgifter i lugn och ro. Den tredje ville inte alls särskiljas genom att lämna klassrummet och gå iväg till en speciallärare. Det föreföll som om den eleven inte ville kännas vid några inlärningssvårigheter. Däremot blev den eleven mer talför i det mindre sammanhanget och kunde då uttrycka sig ha vissa svårigheter med läsförståelse och därmed fokusering på arbetsuppgifterna.

## **Lärares stödinsatser i klassrummet samt specialpedagogiska insatser och stöd**

Nedan redovisas vidtagna åtgärder av lärare och speciallärare/specialpedagog i arbetet med de mycket tysta och passiva eleverna. Avsnittet inleds med lärargruppens arrangemang i klassrummen och kontakter med vårdnadshavare samt med respektive elevhälsoteam. Därefter redovisas de av elevhälsoteamens beslutade åtgärder utanför klassrummen. Hur lärare och elevhälsoteamet upplevde insatsernas resultat och eventuella effekter beskrivs i det fjärde temaområdet.

### **Lärargruppens stödinsatser**

De intervjuade lärarna uttryckte alla oro och frustration för den tysta och passiva elevens kunskapsutveckling och studiesituation samt osäkerhet när det gällde att hitta metoder för att kunna stödja eleven i klassrummet. Vid en genomgång av resultatet visade det sig att den gemensamma åtgärden innan elevhälsan kopplades in var att alla fyra lärarna sedan länge hade haft en kontinuerlig föräldrakontakt via mail, telefonsamtal och möten på skolan. Resultaten av dessa kontakter varierade och kommer att redogöras mer utförligt i det tredje temaområdet; Skolans kontakter med vårdnadshavare.

Det fanns även några andra åtgärder som lärarna hade vidtagit i klassrummen, till exempel en annan placering av eleverna i klassrummet. Två elever hade fått en särskild placering för att bättre kunna koncentrera sig på skoluppgifterna. Intressant att notera är att deras lärare ändrade på elevens placering, på diametralt olika sätt. En lärare flyttade eleven från den främre delen av klassrummet till den bakre delen, så att eleven inte skulle ha alla klasskamrater bakom sig och därmed inte veta vad som hände bakom ryggen.

Sitter man längst fram, då sitter alla där och psch ... det är en känsla ... eleven har bara velat sjunka ihop i stolen, så det har ju varit vansinnigt svårt för eleven. Det är klart att denne inte vill läsa, självklart. Eleven tycker det är jättehemskt och alla ser och alla hör. Det är en utsatt position och att det är så tydligt att i alla klassrum så sätter man de här, de som har svårt och de som stökar, så att man kan gå och klappa på dem. Nej, det är inte OK för alla barn. Alla barn kan inte sitta där. (lärare 1)

En annan lärare gjorde en helt motsatt placering av sin elev. Denne sattes längst fram, så att läraren skulle kunna uppmärksamma elevens närvaro och hinna stödja eleven i skolarbetet. En ytterligare anledning till placeringen, enligt läraren, var att eleven skulle ha en chans att hänga med i undervisningen och inte bli distraherad av sina klasskamrater. Läraren uttryckte dock sin frustration över att denna åtgärd inte alltid fick önskat resultat. Tydligt var också att elevens tystnad och passivitet bidrog till att eleven inte tilldrog sig uppmärksamhet från läraren och därmed inte fick den stöd eleven så väl behövde. Läraren gav följande bild:

Men det hänger mycket på att jag kollar vad eleven gör och där kan jag säga att jag har lite dåligt samvete, för det man hinner ju inte alltid och vissa timmar har jag inte haft en susning vad eleven har gjort eller presterat eller så. Eleven bråkar ju inte. (lärare 3)

Andra åtgärder som vidtogs på skolorna var några olika anpassningar. En av eleverna fick anpassade arbetsuppgifter på en enklare nivå. Både i engelska och i bild fick eleven material som passade denne bättre än det som klasskamraterna fick. Dessutom fick eleven inläst material och en s.k. Daisyspelare, som spelar upp talböcker. För en annan elev blev anpassningen i form av längre provtid när så behövdes, men i övrigt fick den eleven inga andra anpassningar. Den tredje eleven fick extra uppmärksamhet som stöd av sin lärare. När jag frågade läraren om denne hade använt några andra strategier i klassrummet för att få eleven att arbeta, fick jag ett nekande svar. Läraren visste inte hur eleven skulle kunna stödjas.

### **Elevhälsoteamets stödinsatser**

Som redogjorts för ovan hade de tre eleverna med mycket tyst och passivt beteende anmälts till EHT av sina lärare. Det hade skett sedan flera år tillbaka. Elevernas svårigheter hade uppmärksammats redan på lågstadiet och många personliga kontakter mellan skola och vårdnadshavare hade tagits i alla tre fallen. Ett flertal kartläggningar, utredningar och åtgärdsprogram hade tidigare skrivits för samtliga elever i varierande omfattning och frekvens. Två elever hade bytt skola sedan lågstadiet och överlämningen mellan skolorna hade varit ganska bristfällig i bägge fallen, ett faktum som hade försvårat informationsutbytet och därmed sinkat stödinsatser enligt informanterna. En elev hade varit elev på skolan alltsedan förskoleklassen och därmed fanns dokumentation även från de tidigare åren. Elevhälsoteamets beslutade insatser bestod dels av erbjudande om stödundervisning av speciallärare eller specialpedagog utanför klassens ram och dels av att försöka få till stånd utredningar av de tre eleverna.

### **Undervisning utanför klassrummet**

Alla tre eleverna erbjöds stödundervisning utanför klassrummet och som redogjorts för ovan, var två av dem var mycket positiva till att träffa en annan lärare enskilt i ett annat rum än i klassrummet. Eleven på den första skolan fick träffa specialpedagogen ett par timmar i veckan och eleven glädde sig mycket åt dessa stunder. Som tidigare beskrivits kunde eleven då arbeta med uppgifter som hade anpassats till elevens kunskapsnivå av specialpedagogen. Det innebar en pärm med anpassade övningar i basämnen svenska, matematik och engelska. Dessutom var eleven då varken blyg eller tyst utan verkade passa på att uttrycka sig muntligen i ett sammanhang där eleven kände sig trygg.

Specialpedagogen berättade att skolan hade arrangerat flera olika stödåtgärder för eleven med både individuell lästräning av speciallärare på skolan och även på ett kommunalt läs- och skrivcenter med logoped. Där tränade eleven tre dagar i veckan under sex veckor. Denna insats fick dock inte något positivt resultat när det gällde läshastighet och ordkunskap och inte heller för läsförståelsen, enligt specialpedagogen på elevens skola.

Det pedagogiska stöd som eleven på den andra skolan fick utanför klassens ram, var en timmes stödundervisning i veckan hos specialläraren, som hade träffat eleven ända sedan denne började på skolan i årskurs tre. Där fick eleven möjlighet att slutföra sina arbetsuppgifter och även hjälp med att strukturera sina uppgifter samt planera veckans arbete.

På den tredje skolan ville däremot eleven inte ha någon extra undervisning utanför klassrummet. Eleven hade erbjudits enskild undervisning i matematik en timme i veckan, men hade avböjt den insatsen. Därutöver tillhandahöll skolan en extra timme i veckan i form av stöd- och struktursamtal av elevens mentor, men det stödet utnyttjades endast sporadiskt. Däremot träffade eleven skolans kurator vid ett antal tillfällen och dessa samtal verkade eleven uppskatta, enligt kuratorn.

## Utredningar

Vad gällde utredningsläget för de tysta och passiva eleverna hade skolorna kommit olika långt. På den första skolan hade eleven utretts vid två tillfällen för sina läs- och skrivsvårigheter redan under de första tre åren, vilket hade resulterat i diagnosen dyslexi. EHT ville då gå vidare med ytterligare utredningar, men föräldrarna motsatte sig det önskemålet från skolans sida. Under de kommande två åren gjordes flera kartläggningar av elevens studiesituation och varje gång framkom att elevens teoretiska inlärningssvårigheter blev mer märkbara ju högre upp i årskurserna eleven kom.

Ja, det som har accelererat ... är att kunskapsnivån är alldeles för hög. Alltså, eleven står liksom still och kunskapsnivån bara ... psch ... banar iväg. Eleven har inte en chans. Det är jättehemskt, men det är så jag känner det. Jag får lite panik, men eleven har inte det. (lärare 1)

Vid den andra skolan hade man även där låtit utreda eleven i de tidigaste skolåren, men resultaten från den utredningen hade varken den nuvarande skolans lärare eller elevhälsoteam fått ta del av. När jag ställde frågan till en av elevens lärare om anledningen till det fick jag svaret att ett fem år gammalt utredningsresultat inte var intressant. Eleven fick tidigt gå om en årskurs och var därför överårig redan på lågstadiet.

... vi har ju pratat om det här testet, men föräldrarna har inte erbjudit sig att visa vad det är, så att säga, vad det stod i det så att vi känner ju inte att vi vill gå förbi föräldrarna och så. Men nu togs det upp sist och då frågade de om vi var intresserade och då sa vi att vi inte var det, därför om det ska göras en ny utredning nu, så jag vill ha mer färskvara på den. Jag vill inte ha en undersökning som är gjord när eleven gick i ettan. (lärare 3)

Som framgår av citatet ovan hade läraren och EHT haft flera motivationssamtal med föräldrarna om att en ny utredning av eleven skulle gagna denne i sin studiesituation.



Läraren berättade att vid det senaste utvecklingssamtalet med föräldrarna, hade denne varit rak på sak om behovet av utredning.

Vi håller på och bearbetar föräldrarna att de ska gå med på en utredning, så tänker jag och det är det vi gör. Vi träffade dem senast förra veckan och jag har träffat dem tre gånger med en sakta bearbetning och föräldrarna är väl inte riktigt med på att det är ett problem eller jo, kanske. (lärare 3)

Elevens ena lärare var mycket tydlig i sina åsikter kring behovet av utredning. Detta speciellt med tanke på att eleven nästa år skulle börja i årskurs sju och därmed vara tvungen att byta skola. Läraren ansåg att om lärarna på den nya skolan, inte i ett tidigt skede blev uppmärksammade på problemet och därmed blev tvungna att vidta åtgärder, skulle eleven få stora problem i sin fortsatta skolgång.

Ja, jag känner så här att, om inte eleven får hjälp och stöd och en utredning, som kan stötta denne och som kan göra att lärarna blir uppmärksammade på problemet och blir skyldiga att ta tag i det, så kommer det inte att gå. Det är min uppfattning. Eleven kommer inte att få godkänt i särskilt många ämnen och kommer inte att kunna klara skolan, tror jag. Det är min dystra prognos. (lärare 3)

På den tredje skolan ville eleven först inte kännas vid problemet med sin tystnad och passivitet i skolan, men ändrade sig efter åtskilliga möten med specialpedagog, föräldrar och kurator. Eleven och föräldrarna samtyckte till utredning efter ett helt läsårs motivationsarbete av elevhälsoteamet. Mamman var hela tiden positiv till utredning, men pappan var mycket tveksam till den åtgärden eftersom han inte förstod på vilket sätt en diagnos skulle gynna hans barn. Eleven själv ville däremot få en förklaring till sina svårigheter med att prestera både muntligt och skriftligt i skolan.

### **Sammanfattning**

De stödinsatser som lärarna genomförde i klassrummet bestod av några olika anpassningar, som speciell placering i klassrummet, extra uppmärksamhet och längre provtid. I övrigt hade lärarna själva inte vidtagit några andra åtgärder än att anmäla sina elever till respektive elevhälsoteam, EHT.

Resultaten av diskussionerna i de olika skolornas elevhälsoteam, kan beskrivas som två parallella åtgärder. Den ena åtgärden innebar att alla tre eleverna skulle få enskild undervisning utanför klassrummet minst ett par timmar i veckan, eftersom det ansågs ge bäst resultat för eleverna. Då kunde eleverna få det individuella stödet från en speciallärare som hade tid och möjlighet att ägna sig åt eleven, till skillnad mot en lärare som hade en hel klass att undervisa. Den andra åtgärden som beslutades om handlade om behovet av utredning av eleven och även där var alla tre EHT eniga. Motiveringen från både elevhälsorepresentanterna och lärarna var att skolan behövde få mer kunskap om elevens behov av stöd i undervisningssituationen. Lärarna var också angelägna om att veta vilka metoder som bäst skulle kunna tillämpas för att stödja elevens kunskapsutveckling inom klassrummets ram. Olika psykologiska och neuropsykiatriska utredningar förväntades kunna ge svar på dessa frågor.

## Skolans kontakter med vårdnadshavarna

Både lärargruppen och EHT-representanterna på de tre skolorna beskrev de många olika kontakter de hade haft med vårdnadshavarna alltsedan eleverna började i skolan. I en skola hade mentor och representanter från EHT haft regelbunden kontakt genom möten och veckovisa mail med bägge vårdnadshavarna angående elevens passiva beteende och brist på inlämningsuppgifter.

Vårdnadshavarna lovade vid flera tillfällen att de skulle hjälpa till i hemmet med bland annat läxläsning och påminna om skoluppgifter, men det ledde inte till någon förändring av elevens beteende. Läraren gav följande exempel:

Vi bestämde att jag skulle maila veckovis och tala om hur det hade gått och det gjorde jag ... men fick inte så mycket svar tillbaka, så det kändes inte som om de engagerade sig så jättemycket i det, men ändå. De kom ju på möten och så där ... men ... (lärare 4)

Åtskilliga motiveringssamtal initierades av EHT-representanter där kurator och biträdande rektor träffade vårdnadshavarna, resulterade så småningom i först en WISC-utredning och därefter en neuropsykiatrisk utredning. Som tidigare nämnts var framför allt pappan mycket skeptisk till en utredning, eftersom han var rädd att hans barn skulle få en negativ stämpel på sig. Kuratorn på skolan beskrev ett samtal med pappan när denne fick en förklaring på hur barnet såg på sig själv;

Jag försöker berätta då att barnet idag känner sig som en idiot och som korkad och känner att det inte finns någon förklaring till att barnet inte kan leverera och om barnet kan få en diagnos, som säger att det finns en anledning, som ett synfel och du behöver glasögon, så kan du också. (kurator)

I den andra skolan hade de bägge lärarna haft ett flertal kontakter med vårdnadshavarna angående både det passiva och tysta beteendet. Den ena läraren gav följande exempel:

Min kontakt med föräldrarna handlar om att eleven arbetar väldigt långsamt och att det fanns vissa detaljer som de skulle nöta in i matten där hemma och då jobbade de med sitt barn i matten. Men det andra beteendet, det har min kollega pratat om flera gånger med föräldrarna och därför det är uppe i EHT. (lärare 2)

Läraren berättade vidare att de bägge vårdnadshavarna var aktiva och hjälpte sitt barn med både läxor och att göra klart skoluppgifter hemma under kvällar och helger. Ytterligare ett exempel på vilka resultat samverkan kan få, är kontakterna mellan vårdnadshavarna och EHT. Elevens andra lärare hade haft många samtal med föräldrarna angående tystnaden och passiviteten och på det senaste EHT-mötet verkade det som om föräldrarna skulle ta kontakt med skolans psykolog om en eventuell utredning av sitt barn. Lärarna och EHT-representanterna var därmed hoppfulla om att ett sådant psykologsamtal skulle resultera i att föräldrarna accepterade en utredning. Läraren uttryckte sig så här:

... off the record, så sa rektor efteråt att bara de pratar med psykologen, då är det klart. Då har vi en utredning. (lärare 3)

Motstånd däremot, mötte den tredje skolans representanter i kontakterna med vårdnadshavarna när det gällde önskemålet från skolans sida att genomföra ytterligare utredning av eleven efter dyslexidiagnosen i årskurs två. Skolans specialpedagog beskrev hur kontakten med föräldrarna hade försämrats redan i årskurs tre när elevens svårigheter framträdde allt tydligare och skolan därför ville få mer kunskap om elevens inlärningssituation genom en utredning. Samtalen mellan lärarna och föräldrarna fortsatte under de följande åren angående elevens skolgång, men skolan mötte ett fortsatt starkt motstånd.

Vid ett möte i början på årskurs fem förtydligade mamman sin ståndpunkt angående en ny utredning;

Man hade ett möte i augusti och då sa mamman till biträdande rektor: Prata aldrig mer med mig om det här problemet någon mer gång. Och där blev man liksom ställd. (specialpedagog 1)

Vid ett senare EHT-möte bestämdes att den nyanställda specialpedagogen skulle göra ett försök att få föräldrarna att gå med på en ny utredning inför högstadiet och därmed byte till en annan skola. Man hoppades att en ny person, som inte kände till den tidigare historien, skulle kunna få föräldrarna att lyssna. Specialpedagogen träffade föräldrarna både enskilt och på ett EHT-möte och då framkom att föräldrarna var mycket oroliga för sitt barns bristande kunskapsutveckling och därmed ett allt tystare beteende i sociala sammanhang, både i skolan och på fritiden. Föräldrarna ville att deras barn skulle få specialpedagogiskt stöd, men endast inom den ordinarie verksamheten och de var fortsatt emot nya utredningar. När specialpedagogen då ställde frågan på sin spets och bad föräldrarna motivera sitt starka motstånd till utredning, fick denna svaret att resultatet av den första utredningen inte stämde med föräldrarnas syn på sitt barn.

Efter ett långt samtal, så sa mamman att när de gjorde den här första utredningen, så tyckte hon inte om det som stod i texten om sitt barn och att hon inte kände igen det som skrevs där.  
(Specialpedagog 1)

Både lärargruppen och EHT hade sedan flera år ansett att eleven troligen var en särskoleelev och skulle behöva en helt annan undervisningsform. Därför gjordes ytterligare flera försök under höstterminen att motivera föräldrarna att tänka om, dock utan att nämna ordet särskola. Det fanns dessutom inom den aktuella skolan en samundervisningsgrupp där det fanns både elever som läste inom den ordinarie läroplanen och elever som läste inom särskolans läroplan och där skulle eleven troligtvis kunna börja. Vid ett nytt möte med föräldrarna lovade pappan att de skulle tänka igenom förslaget om ny utredning och återkomma.

Där förstod jag när jag stod och pratade med pappan, att här kommer det nu att vara ett litet möte i hemmet, andra involverade också under helgen, och jag tror nog dessvärre att de inte kommer att gå med på en utredning. (Specialpedagog 1)

Beskedet från föräldrarna blev som specialpedagogen befarade; deras motstånd hade inte förändrats och därmed utreddes inte eleven ytterligare.

## Sammanfattning

Skolans kontakter med vårdnadshavarna hade pågått under många år för alla tre eleverna. Kontakterna bestod av både telefonsamtal samt möten i skolorna. Lärarna informerade vårdnadshavarna om elevernas svårigheter i skolan och sin oro för elevernas bristande kunskapsutveckling och delvis sociala isolering i skolan. Vårdnadshavarna var införstådda med de anpassningar som gjordes i klassrum och det specialpedagogiska stöd som eleverna erbjöds utanför klassrummet. För alla tre eleverna ansåg skolorna dock att det stödet inte var tillräckligt och därför försökte både lärarna och EHT-representanterna få till stånd neuropsykiatriska eller kognitiva utredningar av eleverna. Det resulterade i tre olika utfall. En elev utreddes efter intensivt motivationsarbete från skolans sida gentemot vårdnadshavarna. Den andre elevens vårdnadshavare övervägde en neuropsykiatrisk utredning av sitt barn, medan den tredje elevens vårdnadshavare bestämt motsatte sig en kognitiv utredning av sitt barn.

## Upplevda effekter av skolans olika stödinsatser

Som tidigare nämnts bestod de tre skolornas stödinsatser av några anpassningar i klassrummet, stödundervisning i annat rum samt ett intensivt motivationsarbete gentemot vårdnadshavarna för att de skulle ställa sig positiva till att deras barn skulle genomgå neuropsykiatriska eller kognitiva utredningar. När det gällde effekter av anpassningar i klassrummet hade lärarna inte upplevt något direkt resultat, förutom för den elev som fick anpassade arbetsuppgifter. Den eleven kunde då genomföra skoluppgifterna och var mer aktiv. De två eleverna som accepterade att ha stödundervisning utanför klassrummet var mycket nöjda med det arrangemanget och både specialläraren och specialpedagogen beskrev att eleverna arbetade aktivt och med adekvat material, även om arbetstakten var långsam. En av dem var inte alls tyst, utan pratade och skrattade tillsammans med specialpedagogen.

Gemensamt för de tre skolornas både lärare och elevhälsoteam var att det fanns en stor förväntan hos alla att deras elev skulle utredas. Anledning till den förhoppningen var att man som lärare då skulle få mer kunskap om hur man skulle kunna stödja eleven. En av lärarna uttryckte sin uppfattning att en utredning skulle vara till gagn för både eleven och lärarna:

Mamman säger nej till utredning... men eleven skulle må så bra av det. Vi skulle må bra av det så att vi vet hur skulle bemöta denne. (lärare 1)

Resultatet av skolornas motivationsarbete fick olika utfall; en genomförd utredning, en eventuell sådan inom en snar framtid och ett starkt nej till utredning. Eleven som utreddes, fick diagnosen ”Utan närmare specifikation”, UNS, med koncentrationssvårigheter. Eleven började medicinera inför årskurs åtta och både dennes lärare och EHT-representanterna såg stora förändringar i elevens beteende efter en tid. Eleven blev delaktig på lektionerna och lämnade för första gången in en skrivuppgift till sin svensklärare. Vidare berättade svenskläraren att eleven deltog i grupparbetena och hade funnit sin plats i klassen. Eleven behövde dock fortfarande stöd med planering av sitt skolarbete och svenskläraren ansvarade för den åtgärden.

Läraren berättade att elevens slutna beteende hade förändrats efter påbörjad medicinering:

Nu kan vi prata med varandra och kommunicera på ett helt annat sätt, tycker jag. Det var som elevens mamma sa, eleven tror mycket på den här medicinen. Det kan ju ha varit som en viss placeboeffekt också, man vet ju inte, men det är ju inte att förakta det heller. Bara det blir bättre. (lärare 4)

Specialpedagogen berättade vidare att eleven såg mycket gladare ut nuförtiden och även deltog i idrottslektionerna. Kuratorn beskrev att elevens självkänsla i hög grad hade förbättrats i och med att denne dessutom hade fått ett heljobb i en butik.

Den andre eleven, skulle kanske bli utredd och i väntan på det sågs endast effekten av undervisningen hos specialläraren. Där fick eleven arbeta i sin egen takt och vara i lugn och ro ensam med en vuxen.

O ja, det fanns en väldigt stor effekt ... eleven tyckte om att komma till mig ... eleven kom och fick sitta för sig själv i lugn och ro, prata lite och eleven verkligen tyckte om det. (speciallärare)

Den tredje eleven hade fått många extra anpassningar samt enskild undervisning och då upplevde både lärare och specialpedagog att åtgärderna fick effekt; eleven arbetade med sina uppgifter och pratade mycket med den vuxne. Eftersom elevens vårdnadshavare hade vägrat att låta utreda sitt barn vidare efter dyslexidiagnosen, kunde de upplevda effekterna av åtgärderna endast hänföras till nyttan av anpassningar av arbetsuppgifterna samt möjligheten att få enskild undervisning i ett mindre sammanhang. Specialpedagogen beskrev den frustration som alla lärare i skolan upplevde eftersom de inte kunde ge eleven rätt stöd i den omfattning som behövdes. De ansåg sig inte kunna anpassa alla uppgifter så mycket som var nödvändigt för att eleven skulle kunna genomföra dem tillsammans med övriga klassen.

Men just den här eleven, skulle jag vilja säga ... Jag tror att alla känner en väldig maktlöshet. Vad gör man med en elev som faktiskt blir bara tystare och tystare? (specialpedagog 1)

### **Sammanfattning**

Effekterna av stödinsatserna som genomfördes på de tre skolorna upplevdes skiftande av skolpersonalen. Den elev som utreddes, fick en diagnos och medicin, upplevdes av sin lärare och elevhälsorepresentanter som mindre tyst och passiv. Eleven började delta i skolundervisningen och upplevdes som mycket gladare av skolpersonalen. Eleven som kanske skulle utredas fick relevant stöd hos specialläraren och där uppfattades att eleven kunde utföra sina skoluppgifter och därmed verkade nöjd. Eleven, vars vårdnadshavare starkt hade avböjt vidare utredning, upplevdes av all skolpersonal som alltmer tyst, passiv och nedstämd i klassrumssituationen.

## 6. Diskussion

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hur specialpedagogiska insatser utformas, omsätts och följs upp i undervisningen för tre mycket tysta och passiva elever. Det handlade om elever som har anmälts till elevhälsoteamet, med anledning av att deras tystnad och passivitet bedömdes hindra den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen. Tre frågeställningar låg till grund för intervjuerna med lärare och elevhälsopersonal. Den första handlade om hur en stor tystnad och passivitet uppmärksammandes och upplevdes av elevens lärare och av elevhälsorepresentanterna. Den andra fokuserade på vilka stödåtgärder som hade vidtagits av lärarna i klassrummet samt av representanter från elevhälsoteamen. Den tredje frågeställningen handlade om berörd skolpersonals upplevda effekter av stödåtgärderna för eleverna.

Avsnittet inleds med en metoddiskussion där val av den kvalitativa metoden och urvalet av informanterna diskuteras samt hur genomförandet organiserades, både praktiskt och etiskt. Därefter diskuteras resultatet i relation till tidigare forskning. Det sociokulturella perspektivet är den teoretiska utgångspunkten i föreliggande studie och därför har skolans bemötande av dessa elever varit i fokus för studien. Dysthe (2003) framhåller att lärande uppstår i sociala kontakter mellan människor och kunskap produceras genom samarbete i ett sammanhang där den sociala praktiken är den centrala för kunskapsutveckling. Säljö (2000) betonar att människors intellektuella kapacitet påverkas av den miljö man verkar i, vilket kan beskrivas som den sociokulturella verkligheten.

### Metoddiskussion

Grunden för mitt val av metod var att en forskningsintervju ger möjlighet att få fördjupad kunskap om forskningsfrågan genom den mänskliga interaktionen mellan intervjuaren och informanten. Många frågor kan ställas och förtydliganden kan behöva göras i den semistrukturerade intervjun, för att en mångsidig bild av informanternas berättelser och så skedde under de åtta intervjuerna. Kvale & Brinkmann (2009) ser forskningsintervjuandet som ett hantverk, som inte styrs av förutbestämda regler för metodens utformning, utan kräver personligt omdöme och speciell teknik. Denna uppfattning delar jag efter de erfarenheter jag har fått av intervjuandet.

Trots den pilotintervju jag genomförde (Bryman, 2011), upplevde jag en viss osäkerhet under den första intervjun när det gällde att ställa uppföljningsfrågor och förtydliganden. Denna osäkerhet minskade dock allt eftersom jag blev mer van i min roll som intervjuare. Min avsikt var inte att påverka informanternas utsagor i någon speciell riktning, men jag är medveten om att mitt val av frågor samt hela intervjusituationen inverkar på själva resultatet av intervjuerna. Om intervjuerna skulle genomföras av en annan person, skulle resultatet möjligen bli delvis annorlunda, vilket kan påverka föreliggande studies reliabilitet.

Inom forskningsvärlden finns intern kritik av kvaliteten, det vill säga trovärdigheten och värdet av den kunskap som produceras genom kvalitativa metoder (Kvale & Brinkmann, 2009). Det anses att intervjuforskning kan bli alltför individualistisk och godtrogen och resultatet kan uppfattas som irrelevant, dvs. att kunskapen som produceras inte tillför nya tankar. För att göra undersökningen mer trovärdig skulle en kompletterande metod kunna ha varit att genomföra observationer i klassrummen

av de tysta och passiva eleverna och identifiera eventuella hinder i lärmiljön, vilket skulle beskrivas som en triangulering av metoderna (Bryman, 2011). Det var dock inte genomförbart inom ramen för denna studie, både vad gäller de etiska aspekterna samt tidsåtgången. En alternativ metod hade varit att genomföra en kvantitativ studie och undersöka forskningsfrågan inom en kommuns skolor för att få kunskap om hur många elever som är mycket tysta och passiva, men det var inte syftet för denna studie.

Urvalet av informanter kan också diskuteras. Som tidigare nämnts gjordes ett målstyrt urval eftersom mitt syfte var att identifiera ett antal mycket tysta och passiva elever. Dock fanns ett visst inslag av bekvämlighetsurval, eftersom jag kontaktade lärare som jag kände på olika skolor för att kunna genomföra undersökningen som den var tänkt. För att öka både trovärdighet och pålitlighet av resultatet i min studie, hade jag initialt planerat att intervjua personer kring varje elev i tre steg, lärare – specialpedagog – psykolog/kurator. Tyvärr lyckades jag inte med det i alla tre skolorna.

En annan omständighet som kan ha påverkat intervjuerna och resultatdiskussionen är det tillägg i skollagen från juli 2014 som benämns *extra anpassningar*. Som tidigare nämnts innebär det att lärare idag måste vidta ett antal anpassningar av sin undervisning och av lärmiljön, för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på bästa sätt enligt sina förmågor. Detta ska ske innan elevhälsan konsulteras och ett åtgärdsprogram skrivs. Alla mina intervjuer ägde rum innan detta begrepp *extra anpassningar* introducerades i Skolverkets skrift *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (Skolverket, 2014). Om jag hade genomfört min intervjuundersökning våren 2015, hade möjligen det förändrade synsättet på elevers rätt till stöd inom klassrummet, bidragit till ett delvis annat resultat av intervjuerna.

### **Studiens begränsningar**

När det kommer till hypoteser kring orsaker till tystnad och passivitet hos de tre elever som ingick i min intervjustudie, kan inga slutsatser dras. Jag har endast intervjuat skolpersonal, dvs. lärare och elevhälsorepresentanter. Jag har inte intervjuat eller observerat eleverna och inte heller intervjuat deras föräldrar. Min presentation av resultatet från intervjuerna är därmed en tolkning av det jag uppfattade att informanterna redogjorde för. En invändning som kan göras är att urvalet är begränsat till tre fall. Däremot kan det ses som en styrka att jag ändå har två perspektiv på fallen, lärargruppens och elevhälsopersonalens. Detta förhållande medför att jag har fått en mer nyanserad bild av bakgrunden till deras tystnad och passivitet i de olika lärmiljöerna.

### **Etiska reflektioner efter genomförd studie**

De genomförda intervjuerna visar på lärarnas och elevhälsopersonalens svårigheter med att förändra det tysta och passiva beteende hos de aktuella eleverna. Det innebär att intervjuerna kan ha gett upphov till tankar hos dessa om både allt arbete de har lagt ned på dessa elever, men också alla bekymmer som de gett upphov till, i och med att detta arbete och engagemang inte varit så framgångsrikt. Att både lärarna och elevhälsoteamet arbetat med de aktuella eleverna kan dock medföra att de känner att de är flera som är engagerade i eleverna. Att elevhälsoteamet satsat extra resurser och tillsammans med lärarna haft en långvarig kontakt med elevernas föräldrar, kan begränsa skolpersonalens egna personliga ansvar för eleverna. Lärarna har tagit ett viktigt steg för att förbättra situationen för eleverna genom att kontakta elevhälsan och de i sin tur har satt in extra resurser för att förbättra situationen för eleverna.

För att bevara anonymiteten vad gäller fallen har inte bara, kommun, skolor och de intervjuade behandlats anonymt i uppsatsen, utan även de elever som uppsatsen behandlar har beskrivits på ett mindre personligt sätt genom att kön, ålder och andra egenskaper utan relevans för studien inte finns med i uppsatsen.

## Resultatdiskussion

### Tyst och passivt beteende

Resultatet av föreliggande studie visar att de tre tysta och passiva eleverna hade just endast de egenskaperna gemensamt i klassrummet, enligt lärargruppen. Eleverna deltog sällan i klassrumsundervisningen och framför allt inte muntligen. Deras lärare ansåg, att eleverna inte verkade följa med under lärares genomgångar och de gjorde inte heller något skolarbete i klassrummet. I övrigt var eleverna sinsemellan mycket olika avseende vad gäller såväl kunskapsnivå, kontakter med klasskamrater som inställning till stödundervisning. Detta resultat stämmer överens med den tidigare forskning jag har tillägnat mig. Resultatet av den studie som Lund (2006) genomförde med tio högstadieelever pekade på just detta faktum att inåtvänt beteende kan ha många olika orsaker och att det därmed var en heterogen grupp elever, som deltog i studien. Den uppfattningen stämmer även med de resultat som McCroskey och Richmond (1991) presenterar i sin forskningsöversikt. Även om en viss ärftlighet kan påvisas i många studier, påverkas den kommunikativa förmågan i stor utsträckning av den miljö barnet vistas i, både i hemmet och i skolan. Till exempel kan ett tyst beteende i hemmiljön förstärkas i skolmiljön, om eleven tror att läraren också tycker att det är ett önskvärt beteende. Ett annat exempel är förekomsten av kulturella skillnader, som flera forskare (McCrosky & Richmond, 1991; Sallinen-Kuparinen et al. 1991; Cain, 2012) tar upp och som har betydelse för i vilken utsträckning människor kommunicerar i sociala sammanhang. Även Collins (1996) lyfter fram att det enda som var gemensamt för de tysta och passiva eleverna var just det beteendet och att genus, etnisk tillhörighet eller social bakgrund inte i sig orsakade beteendet. Ytterligare ett exempel på att ett tyst och passivt beteende har olika orsaker är omständigheten att två av eleverna i föreliggande studie bedömdes klara kunskapskraven för sin årskurs av sina lärare, medan den tredje tycktes ha betydande teoretiska inlärnings svårigheter.

I intervjuerna som jag genomförde framkom att lärarna upplevde en stor oro för sina elevers fortsatta skolgång och framför allt för de två som skulle börja på högstadiet. Denna oro är befogad, enligt Collins (1996), eftersom hennes forskning visar att tystnad är skadligt för inläringen. Barn lär sig genom att uttrycka sig muntligt och de tre eleverna i föreliggande studie var alltid tysta i klassrumsmiljön.

Ett intressant resultat från min studie är den skillnad på beskrivningen av elevernas beteende inom och utom klassrummet. Lärargruppen beskrev elevernas arbetsinsats i helklass under lektionerna som i det närmaste obefintlig, till skillnad mot EHT-representanterna, som berättade att två av eleverna hade en helt annan motivation och arbetade bra med sina arbetsuppgifter när de fick sitta i lugn och ro och arbeta i sitt eget tempo och med uppgifter som var avpassade för deras förmåga tillsammans med en specialpedagog/speciallärare.



Detta resultat kan tolkas så att eleverna kände ett socialt utanförskap i klassrummet. Det kan därmed vara en bidragande faktor till att de gärna och med glädje, träffade specialläraren resp. specialpedagogen. Hos dem upplevde eleverna troligen ett socialt sammanhang där de kom till sin rätt och kunde tillgodogöra sig undervisningen på ett aktivt sätt.

Ingrid Lund (2008) betonar i sin studie just det faktum att det tysta och passiva beteendet kan vara en aktiv isolering och inte en passiv blyghet. Att vara tyst och passiv behöver inte betyda att en elev är mutist, eftersom eleven väljer i vilka situationer den vill kommunicera. Detta beteende blev tydligt för alla de tre eleverna som ingick i min studie. Ingen av dem uttryckte sig verbalt i klassrummet, men i ett mindre sammanhang, hos specialpedagog eller kurator, blev två av dem mycket talföra.

Genomgående för beskrivningarna av de tysta och passiva eleverna utanför klassrummet är att deras beteende kan förstås utifrån ett relationellt perspektiv (Rosenqvist, 2007). När eleverna hade en positiv relation till den vuxna och trivdes i sin lärmiljö, kunde eleverna genomföra sina arbetsuppgifter. Svårigheterna att kommunicera blev inte lika framträdande i ett mindre sammanhang, eftersom lärmiljön var bättre anpassad för eleverna och deras tystnad och passivitet därmed inte framträdde i lika hög grad och skapade hinder för inläringen.

## **Stödinsatser för de tysta och passiva eleverna**

Resultatet av intervjuerna i föreliggande studie visar att stödinsatserna, det vill säga extra anpassningar, som eleverna fick i klassrummet var relativt fåtaliga. Det rörde sig om speciell placering i klassrummet, stöd att komma igång med arbetsuppgifterna samt längre provtid vid behov för alla tre. Endast en av de fyra lärarna anpassade uppgifterna i sitt ämne för eleven. Lärarna beskrev sin osäkerhet och otillräcklighet över vilka ytterligare åtgärder de själva skulle kunna vidta och hade därför vänt sig till elevhälsan. Det stöd elevhälsan kunde bidra med var dels undervisning utanför klassrummet av en speciallärare eller specialpedagog och dels erbjudande till vårdnadshavarna om att låta sitt barn genomgå en psykologutredning.

Tysta och passiva elevers beteende behöver uppmärksammas i skolan, både av lärare och av elevhälsopersonal. Det visar resultaten i föreliggande studie och det stöds av tidigare forskning. Collins (1996) och Fim & Cox (1992) betonar vikten av tidig identifikation av tystnad och passivitet hos elever, eftersom kommunikation är så viktigt vid inläring. Eleverna behöver träna sig på att tala, ställa frågor och argumentera för en åsikt. Denna uppfattning finns också i Cederbergs (1997) intervjuundersökning med vuxna, tidigare mycket tysta och passiva elever. Resultat av den undersökningen visar att de vuxna hade önskat sig riktad talträning när de var elever, eftersom de hade upplevt sig som ängsliga för att uttrycka sig muntligt i klassrummet. Att tidigt uppmärksamma tysta och passiva elever understryks också av barnpsykologen Folkman (1998). Lärare och annan personal som arbetar med inåtvända barn behöver uppmuntra och träna eleven eller barnet att ha en ömsesidig kontakt med andra människor, det vill säga att uttrycka sig i olika situationer. Ökad kunskap hos lärare och skolpersonal om hur inåtvända elever kan stödjas i skolsituationen efterfrågades av dem som ingick i Cederbergs (1997) studie. Likaså Lund (2006) understryker att mer kunskap om denna elevgrupp är nödvändig samt att de vuxna i skolan har ett stort ansvar för en trygg skolmiljö där mobbning inte förekommer.

Stödinsatserna för de tre eleverna som elevhälsan beslutade om handlade om att dels erbjuda undervisning utanför klassrummet av en speciallärare eller specialpedagog och dels förorda att en psykologisk eller neuropsykiatrisk utredning skulle göras genom skolans försorg. Två av de tre eleverna ville ha enskild undervisning. En tolkning som kan göras är att eleverna kände ett socialt utanförskap i klassrummet och därför accepterade att få undervisning på annan plats. Både specialläraren och specialpedagogen beskrev med vilket engagemang två av eleverna arbetade med skoluppgifterna utanför klassrummet. Den tredje eleven reagerade tvärtom och ville inte alls lämna klassrummet. En anledning kan vara att eftersom eleven inte ville medge sina svårigheter, ville eleven inte heller ville utmärka sig genom att få stödundervisning. Den eleven tackade också nej till stödundervisning efter skoltid. En tolkning till den oviljan kan vara att eleven inte ville lägga mer tid på att vara i skolan än nödvändigt. Kuratorn på den skolan beskrev hur den eleven dock blev mer talför i det mindre sammanhanget och då kunde uttrycka att ha vissa svårigheter med läsförståelse och därmed fokusering på arbetsuppgifterna.

Dessa exempel visar hur betydelsefull själva lärmiljön är för elevers möjlighet att koncentrera sig på skolarbetet samt att vilja och kunna kommunicera med andra personer. Collins (1996) resultat pekar i samma riktning. De tysta och passiva eleverna visade ängslan och frustration över sina svårigheter att uttrycka sig muntligen i klassrumssituationen. En annan orsak till tystnad och passivitet kan vara rädsla för att misslyckas med en uppgift, enligt Collins (1996). Det kan likaså vara fallet med de tre eleverna som ingick i föreliggande studie. En av lärarna visade osäkerhet om orsakerna till sin elevs tystnad, medan de tre andra hade en egen uppfattning om bakomliggande orsaker. De tre eleverna beskrevs med olika beteckningar: som svagbegåvad, med uppmärksamhetsproblematik och med en långsam inläring.

Kontinuerlig kontakt mellan skolan och hemmet var en åtgärd som både lärarna och elevhälsopersonalen vidtog. Lärarna ville att vårdnadshavarna skulle stödja sina barn i hemmet genom att se till att läxorna gjordes. Elevhälsopersonalen på de tre skolorna genomförde många samtal med vårdnadshavarna för att få deras medgivande till en utredning av barnet. Som tidigare nämnts resulterade det i tre olika utfall. En elev utreddes och den andre eleven skulle kanske utredas. Den tredje eleven däremot skulle absolut inte utredas. Det var vårdnadshavarnas uttryckliga beslut. Resultatet i föreliggande studie visar hur viktig kontakten är mellan skola och vårdnadshavare för att beslut ska kunna fattas angående olika externa åtgärder, som till exempel utredningar. Det beläggs i Hjörnes avhandling (2004). Hjörne lyfter fram svårigheter i kommunikationen mellan elevhälsan och vårdnadshavare där de senare inte ville låta utreda sitt barn av psykiatriker.

## **Upplevda effekter av stödinsatser**

Som tidigare beskrivits fick stödinsatserna för de tre eleverna olika upplevda effekter hos skolpersonalen. De två elever som accepterade stödundervisning utanför klassrummet verkade uppskatta den åtgärden och kunde utföra skoluppgifterna i den lärmiljön. När det gällde frågan om psykologutredning av de tre eleverna, blev resultatet att bara en av dem utreddes, fick en diagnos och började medicinera. Eleven deltog i undervisningen och lämnade in arbetsuppgifter till läraren. Skolpersonalens uppfattning var att eleven verkade gladare än tidigare. Det kan ju ha andra orsaker än medicineringen, men elevens lärare och elevhälsorepresentanterna uttryckte stor glädje över förändringen hos eleven.

Studier som visar på effekter och resultat av tystnad har genomförts av bland andra Mc Croskey och Richmond (1991), Collins (1996) och Paulsen och Bru (2008), som alla betonar de negativa effekterna av tystnad och passivitet. Det innebar en begränsning av elevernas inlärningsmöjligheter av att de inte deltog i diskussioner och grupparbeten. Det beteendet gällde alla de tre eleverna i föreliggande studie. Ingen av dem talade i klassrumssituationen. Efter påbörjad medicinering av den ena eleven upplevde dock skolpersonalen en vilja hos eleven att kommunicera med sin omgivning och en större glädje överlag, men om det enbart berodde på medicinering är svårt att veta. Många andra faktorer i både skolmiljön och hemmiljön kan ha spelat in eller åtminstone samverkat för denne elev.

Ett annat resultat av tystnad visades i Paulsen och Brus (2008) kvantitativa studie. De fann ett samband mellan social passivitet och sämre betyg för elever i årskurserna 7-9 i flera ämnen som kräver samarbete med andra elever och lärare. McCroskey och Richmonds (1991) forskning visar ett liknande resultat där tystlåtna människor får sämre relationer både med kamrater och lärare och att de dessutom uppfattas som mindre kompetenta av omvärlden.

De upplevda positiva effekterna av en eventuell utredning gällde inte för den tredje eleven i föreliggande studie. Den eleven beskrevs av skolpersonalen som mycket passiv och nedstämd, och en tolkning av det kan vara att eleven hade velat genomgå en utredning, men det negativa beslutet var redan fattat över elevens huvud av elevens vårdnadshavare. En annan tolkning kan vara att eleven hade insett sina inlärningssvårigheter och eftersom vårdnadshavarna inte ville låta utreda sitt barn, fick eleven troligen inte det optimala stödet i den stora klassen.

Elevhälsans betydelse har förändrats de senaste femton åren och alltmer inriktats på sin hälsofrämjande roll. I skollagens (SFS 2010:800) andra kapitel uttrycks explicit vilka professioner som ska ingå i elevhälsan och vikten av att de samverkar med varandra för elevernas bästa. De tre elevhälsogrupper som refereras till i föreliggande studie verkar ha uppfattningen att utredning av elever är en mycket avgörande åtgärd för att kunna avgöra vilket sorts stöd som bör sättas in för de tysta och passiva eleverna. Elevhälsogrupperna verkar mindre fokusera på att försöka identifiera de hindren eleverna troligen möter i lärmiljön och därmed görs få förändringar av situationen i klassrummen. Detta kan tolkas som att skolpersonalen utgår från det kategoriska perspektivet (Rosenqvist, 2007) där eleverna beskrivs enligt sina egenskaper. Resultatet tyder på att skolpersonalen inte tagit tillräcklig hänsyn till den lärmiljö som eleverna vistas i under hela sin skoltid och inte heller vidtagit tillräckligt många extra anpassningar för eleverna. Även Hjärne och Säljös (2008) forskning, visar att elevers problembeteende beskrivs av elevhälsan som till största delen individrelaterade, i stället för se till den skolmiljö eleverna vistas i, vilket kan hänföras till det kategoriska perspektivet när orsaker till beteendet ska hittas (a.a.).

# Användning av studiens resultat i den specialpedagogiska praktiken

Studien visar att elevernas tysta och passiva beteende kan brytas och att skolarbete kan genomföras om de får tillfälle till individuell undervisning hos speciallärare/specialpedagog för de elever som accepterar denna form av undervisning. För elev som inte accepterade undervisning i särskild grupp, blev en personlig kontakt med skolans kurator betydelsefull. Genom den kunde en åtgärd sättas in som enligt elevens lärare påtagligt förbättrade elevens deltagande i klassrummet och skolarbetet. Eventuellt kan även den påbörjade medicineringen efter genomförd utredning ha påverkat den elevens förändrade beteende. Studien visar således att elevernas kontakter med elevhälsans personal var av stort värde för deras utveckling. Dock tycks man möjligen inte ha arbetat med att träna eleverna på att våga yttra sig och delta i undervisningen, något som tidigare forskning (Paulsen & Brus, 2008; McCroskey & Richmonds, 1991; Fim & Cox, 1992; Cederberg, 1997) lyft fram som betydelsefull insats.

## Fortsatt forskning

Under arbetet med studien har det framkommit att framför allt lärarna saknar metoder för att stötta och hjälpa de tysta och passiva eleverna. Som tidigare nämnts är det av yttersta vikt att lärare och övrig skolpersonal uppmärksammar dessa elever för att de ska känna sig inkluderade i lärmiljön och utvecklas allsidigt i skolan. Därför vore det mycket intressant att genomföra en studie som undersöker vilka metoder skolor och även förskolor tillämpar, som arbetar aktivt för att stödja denna elevgrupp. En annan forskningsfråga som skulle vara intressant att undersöka är hur elever själva ser på sin tystnad och passivitet och på vilket sätt skolan skulle kunna stödja dem i att utveckla sin kommunikativa förmåga.

# 7. Referenslista

- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special education*, 27(2),76-80.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*,32(3), 197-213.
- Andershed, H. & Andershed, A. (2005). *Normbrytande beteende i barndomen: vad säger forskningen?*. (1. uppl.) Stockholm: Gothia.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Cain, S. (2012). *Quiet: the power of introverts in a world that can't stop talking*. (1. ed.) New York: Crown publ.
- Cederberg, A. (1997). Tysta elever kommer till tals. I G. Håkansson, L. Löfmarker, L. Santesson, J. Svensson & Å. Viberg (utg.), *Svenskans beskrivning 22. Förhandlingar vid Tjugoandra sammankomsten för svenskans beskrivning, Lund den 18-19 oktober 1996* (s. 111-122). Lund: Lund University Press.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det special-pedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Collins, J. (1996). *The quiet child*. London: Cassell.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Finn, J. D. & Cox, D. (1992). Participation and Withdrawal among Fourth-Grade Pupils.: *American Educational Research Journal*, 29, 141-162.
- Folkman, M. (1998). *Utagerande och inåtvända barn: det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. (1. uppl.) Stockholm: Runa.
- Gustavsson, L.H. (2009) *Elevhälsa börjar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Hjörne, E. (2004). *Excluding for inclusion?: negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Diss. (sammanfattning) Göteborg: Univ., 2004. Göteborg.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan: [med samtalsguide]*. (2. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Johannessen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.

Kerr, M., Tremblay, R.E., Pagani-Kurtz, L., & Vitaro, F. (1997). Boys' behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry*, 54, 809-816

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lagerblad, A. (2015, 31 mars). Synas och ta plats – skräck för blyga. *Svenska Dagbladet*, s. 18-19.

Lund, I. (2006). *Hon sitter ju bara där!: inagerande beteende hos barn och unga*. Lund: Studentlitteratur.

Lund, I. (2008). I just sit there: shyness as an emotional and behavioural problem in school. *Journal of Research in Special Educational Needs* · Volume 8 · Number 2 · 2008 78–87 doi: 10.1111/j.1471-3802.2008.00105.x.

McCroskey, J.C. & Richmond, V. P. (1991). *Quiet Children and the Classroom Teacher (second edition)*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading. Annandale: Communication Skills and Speech Communication Association.

Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (red.) (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: teoretiska och praktiska perspektiv*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Paulsen, E. & Bru, E. (2008). Social Passivity and Grades Achieved Among Adolescents in Junior High School. *School Psychology International*, May (29)2, 248-262.

Prop. 2009/10:165. *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/142368>.

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Sallinen-Kuparinen, A., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1991). Willingness to Communicate, Communication Apprehension, Introversion, and Self-Reported Communication Competence: Finnish and American Comparisons. *Communication Research Reports*. Jun-Dec, (8)1/2, 55-64.

[SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Riksdagen. Hämtad 2012-10-01, från \[http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\\_sfs-2010-800/\]\(http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\_sfs-2010-800/\).](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)

SOU 2000:19. *Från dubbla spår till elevhälsa, i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Slutbetänkande från elevvårdsutredningen. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2014) *Skolverkets allmänna råd med kommentarer: Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket

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

Vetenskapsrådet. (2007) *Reflektioner kring specialpedagogik*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

# Bilaga 1: Missivbrev- förfrågan om att göra intervjuer

Stockholm 8 oktober 2012

Hej!

Mitt namn är Eva Berg Arbro och jag håller på att utbilda mig till specialpedagog vid Stockholms universitet. Denna tredje och sista termin ägnas åt forskning i specialpedagogik och ämnet jag har valt för mitt examensarbete handlar om specialpedagogiska insatser för gruppen mycket tysta och passiva, inagerande, elever.

Syftet för studien är att belysa hur dessa insatser utformas, omsätts och följs upp för elever med ett inagerande beteende, vilket hindrar dem i deras sociala och kunskapsmässiga utveckling, och som därför har anmälts till Elevhälsoteamet.

Därför skulle jag vilja genomföra semistrukturerade individuella intervjuer med tre representanter för Er skola och de jag önskar komma i kontakt med är skolans psykolog, en specialpedagog och en lärare, gärna mentorn.

Intervjuerna beräknas ta ca 45 minuter och kommer genomföras under veckorna 40-43 i tre högstadieskolor i storstockholmsområdet. Givetvis är deltagandet frivilligt och informanterna har rätt att avbryta sitt deltagande när som helst. Alla uppgifter är förstås konfidentiella och intervjuresultaten i undersökningen kommer att vara helt avidentifierade.

Jag hoppas att Ni efter denna information vill medverka i min studie och vore tacksam för ett snabbt och positivt svar!

Eva Berg Arbro  
mail: xxxxx  
tel: xxxxxx

Handledare: Åsa Murray, Stockholms universitet  
mail: xxxxx



# Bilaga 2: Intervjuguide

## **Intervjuguide – semistrukturerad intervju**

### **I klassrummet - mentor**

Kan du beskriva den mycket tysta eleven?

I vilka situationer märktes den tystnaden särskilt mycket?

Hur upplevde du denna tystnad?

Hur tror du att de andra eleverna upplevde den tysta klasskamraten?

På vilket sätt utgjorde denna tystnad ett problem för eleven?

Togs en kontakt med föräldrarna angående det inagerande beteendet?

Vilket resultat gav det?

Tog du kontakt med specialpedagogen/specialläraren?

Vilket resultat fick det?

Fick åtgärderna några effekter efter ca sex månader?

### **Specialpedagogen**

Sattes det in några specialpedagogiska åtgärder i klassrummet?

Fick eleven enskild undervisning med dig?

Samtalade ni om det inagerande beteendet?

Fick åtgärderna några effekter och i så fall vilka?

### **Psykologen/kuratorn**

Hur beskrevs elevärendet på ett möte med elevhälsoteamet?

Vilka åtgärder vidtogs?

Fick åtgärderna några effekter efter ca sex månader?

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



**Stockholms  
universitet**