



“Jag är mycket mer än en diagnos”

En kvalitativ intervjustudie om elevers tankar om att gå i en särskild undervisningsgrupp

Fredrik Karlsson

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: PDA 522
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2018
Handledare: Thomas Johansson
Examinator: Johannes Lunneblad
Rapport nr: VT18-2920-002-PDA522

Abstract

Uppsats: 15 hp
Program: Barn och Ungdomsvetenskap
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/ 2018
Handledare: Thomas Johansson
Examinator: Johannes Lunneblad
Rapport nr: VT18-2920-002-PDA522
Nyckelord: crip, identitet, särskild undervisningsgrupp, diskurspsykologi, diskursanalys, funktionsvariation.

I denna magisteruppsats har jag valt att beforska hur en placering i en särskild undervisningsgrupp (SUG) påverkar en individ, utifrån ett antal perspektiv. Antalet SUG i Sverige ökar samtidigt som den pågår en debatt om alla elevers lika rätt till en likvärdig undervisning. Visionen om *en skola för alla* låter påvisa att alla elever ska ges möjlighet att lyckas i sin egna klass samt att det är skolans ansvar att anpassa sin verksamhet efter elevernas förutsättningar och behov. Syftet med den här studien har varit att undersöka hur elever som går i särskilda undervisningsgrupper beskriver sin skolgång, sitt identitetsskapande och sitt aktörskap. Jag har utgått ifrån tre olika frågeställningar vilka är: Hur beskriver ungdomarna att deras syn på sig själva påverkats av deras skolgång? Hur talar ungdomarna om sina upplevelser av att ha kunnat påverka sin skolgång? Vad tänker ungdomarna om deras placering i en SUG? Mitt fokus har varit på eleven egna narrativ kopplat mot dessa frågor. Jag har utgått från en kvalitativ ansats med enskilda semistrukturerade intervjuer som metod. Empirin har analyserats genom en diskurspsykologisk ansats och resultatet i tre olika teman; ”Problembärare”, ”Placering” och ”Att vara eller att inte vara aktör”. Sammanfattningsvis visar resultat att, de sju personerna som intervjuats, samtliga upplevde sig själva som bärare av de olika problem vilka de upplevde genom skolgång, ansvaret låg på deras axlar. Placeringsdiskursen indikerar en objektifiering av eleverna, inte sällan kopplad mot deras eventuella diagnostiserade funktionsvariation. Resultatet pekar mot att en placering allt som oftast sker utan ett elevens röst blivit hörd i processen. Vidare visar resultatet att en placering kan leda till en ökad upplevd känsla av aktörskap och därigenom en ökad framtidstro. För andra har placeringen haft motsatt effekt, en känsla av maktlöshet och objektifieringen, bland annat genom den medicinska diskursen visar sig vara ett tydligt mönster i respondenternas narrativ.

Förord

Det känns lite märkligt att de första orden läsaren tar del av i uppsatsen är de sista jag skriver men ordningen är ju sådan och att sammanfatta mina upplevelser och erfarenheter av arbetet känns väldigt svårt, därför tänker jag fatta mig kort.

Jag vill till att börja med rikta ett enormt stort tack till de helt fantastiska ungdomarna som ställde upp och gav av sin tid, väntade på mig när kollektivtrafiken strulade, bokade möte - bokade av och bokade sedan igen, berättade om sin skolgång och fick mig att förstå och inse saker, utan er hade arbetet såklart varit helt omöjlig att genomföra - tack. Såklart vill jag även tacka er som hjälpte mig att få kontakt med ungdomarna.

Min handledare Thomas Johansson, som jag i snart två års studier blivit lotsad av i olika teoriers, diskursers och filosofers (ibland helt obegripliga) värld, vill jag också tacka.

Till min "skrivarkollega", du vet vem du är, vill jag säga, "*Yes we can, yes we did!*".

Till sist vill jag tacka min helt underbara sambo. Att komma hem till våra, mer eller mindre helt knökade, 30m² och se en låda med mitt studiematerial snyggt i ordning och lite motivationsgodis på locket var bara en av de saker du gjorde för att jag skulle orka komma i mål. Tack.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	3
2.1 Historisk tillbakablick	3
2.2 Sammanfattande tankar	5
3. Tidigare forskning	6
3.1 Identitetskapande i SUG	6
3.2 Elevers aktörskap	8
3.3 Sammanfattning av tidigare forskning	9
4. Metod	10
4.1 Kvalitativ forskningsintervju	10
4.2 Elever som informanter	11
4.3 Urval	11
4.4 Materialinsamling	11
4.5 Etik	12
4.6 Reliabilitet och validitet	12
4.7 Metodologi och analys	13
4.7.1 Diskurspsykologi	13
4.8 Metodreflektion	14
5. Teoretiska utgångspunkter	15
5.1 Cripteori	15
5.2 Identitet	16
5.3 Sammanfattning av teori	17
6. Resultat	18
6.1 Problembärare	18
6.1.1 Sammanfattning problembärare	21
6.2 Placering	21
6.2.1 Sammanfattning placering	24
6.3 Att vara eller att inte vara aktör	24
6.3.1 Sammanfattning aktör	27
7. Diskussion	28
7.1 Identitetsdiskussion	28
7.2 Elevens röst	29
7.3 Avslutande reflektion	30

7.4 Framtida forskning	30
8. Referenslista	31
9. Bilagor	33
9.1 Bilaga 1. Mail till ansvarig vid särskild undervisningsgrupp.	33
9.2 Bilaga 2. Intervjuguide, semistrukturerad intervju.	34
9.3 Bilaga 3. Brev till vårdnadshavare	35

1. Inledning

För att introducera denna studie kommer jag att, genom en kort anekdot, illustrera en konsekvens av det ökande antalet särskilda undervisningsgrupper (SUG) som finns i svensk grundskola.

På bussen häromdagen, när jag tillsammans med en vän var på väg hem, såg jag en gammal elev. Jag kände genast igen hen men valde, precis som alltid när jag träffar gamla elever, att inte ta kontakt utan lät hen göra det. När eleven väl såg mig gick hen fram till mig och sa "Hej Fredrik! Kommer du ihåg?" "Hej! Ja, självklart kommer jag ihåg dig!" "Haha, klart du att gör. Det går inte att glömma ett ADHD-barn som jag!". Hen skrattade, vi tog i hand, och hen gick av vid nästa hållplats.

Vad jag vill belysa med detta är hur självklart det var för den här eleven att *identifiera* sig som ett "ADHD-barn" och att hen antog att det var lika självklart för mig, som hade jobbat med eleven i tre års tid i en SUG, att göra detsamma. Genom mitt yrkesverksamma liv, snart 15 år, har jag på olika sätt arbetat med elever i SUG. Mötet med denna elev fick mig att börja fundera över hur en placering i en SUG påverkar en individs identitetsprocess. Att hen dessutom på ett så självklart och, som jag upplevde det, stolt sätt använder sig av sin diagnos får mig att fundera över ifall hen inte alls såg sig som negativt "stämplad", utan snarare ser sig stärkt i att ha en diagnostiserad neuropsykiatrisk funktionsvariation.

Även i andra delar av samhället finns liknande tendenser. Inom film och kultur finns det flera exempel på individer vilka har en funktionsvariation och som stolt visar upp detta. Justin Timberlake, Cicci Wallin och även Filip Hammar berättar öppet om sina olika funktionsvariationer och gör det med raka ryggar och utan att skämmas. Filmer som *The Theory of Everything* (2014), *A Beautiful Mind* (2001) och serien *Big Bang Theory* (2007-2018) har alla karaktärer vilka anses ha en funktionsvariation. Porträtterandet av dem är i en positiv anda, de skäms inte för sina funktionsvariationer, utan de är "Crip och stolt".

Eleverna jag genom åren arbetat med har till stora delar, som jag upplevt det, inte beskrivit sina funktionsvariationer som stärkande eller med stolthet, utan det har snarare varit tabubelagt. Tabu kring att få en diagnos har funnits bland eleverna, men även hos deras vårdnadshavare, som inte sällan valt att inte berätta för skolan att deras barn har en diagnos. De flesta har heller inte, så som jag kan minnas deras berättelser, önskat att gå i en SUG, utan de har mer eller mindre blivit placerade där av deras rektor. Med tanke på detta blir jag än mer nyfiken på eleven jag träffade på bussen. Har jag missbedömt hur eleverna ser på att ha en diagnostiserad neuropsykiatrisk funktionsvariation, har jag uppfattat situationen fel gällande upplevelsen av att bli placerad i en SUG?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med den här studien är att undersöka hur elever som går i särskilda undervisningsgrupper beskriver sin skolgång, sitt identitetsskapande och sitt aktörskap. Vidare är syftet att undersöka deras uppfattning av den hjälp de genom åren har tillhandahållits av skolan.

Mina frågeställningar är.

- Hur beskriver ungdomarna att deras syn på sig själva påverkats av deras skolgång?
- Hur talar ungdomarna om sina upplevelser av att ha kunnat påverka sin skolgång?
- Vad tänker ungdomarna om deras placering i en SUG?

2. Bakgrund

Skolinspektionen (2014) visar att elever placerade i en SUG riskerar att identifieras som elever utan egen agens och kan därmed bli objekt för omsorg mer än för undervisning. Syftet med placeringen är allt som oftast att de så småningom ska återanpassas till den vanliga grundskolan (Skolinspektionen, 2014). Elever riskerar att hamna utanför den socialiseringsprocess det innebär att delta i den vanliga svenska grundskolan och genom det snarare tillskriva sig en identitet baserad på den undervisningsform de befinner sig i. Internationell forskning presenterad i en rapport från Skolverket (2009) visar på stigmatiseringseffekter för elever som får särskilt stöd. Om stödet dessutom sker i avgränsade sammanhang, visar rapporten att elevers syn på sig själv och elevens motivation till skolan kan påverkas negativt.

2.1 Historisk tillbakablick

I den inledande delen av studien kommer jag ge en historisk tillbakablick över hur den svenska skolan har arbetat med elever man ansett varit i behov av olika typer av stöd. I artikeln "What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s-2014", ger författarna Isaksson & Lindqvist (2014) en historisk genomgång av hur specialundervisning beskrivits i svenska skolpolicydokument. Författarna menar att inkludering, genom historien, varit en tydlig vision i den svenska skolan; all undervisning ska ske i en elevs ordinarie klassrum och att olikheter som existerar mellan eleverna ska ses som något naturligt och dessutom som en tillgång i undervisningen (Isaksson & Lindqvist, 2014). De diskuterar vidare hur den praktiska implikationen av ideologin kring inkludering utförs av specialutbildad personal med olika typer av expertkunskap. Tanken som förmedlas av det svenska skolsystemet är att specialundervisning ska ske på ett inkluderande sätt men i artikeln visar författarna att det har varit svårt för skolorna, framförallt den senaste tiden, att på lokal nivå genomföra denna typ av specialundervisning. Detta menar de bland annat kan bero på en vag beskrivning av *hur* undervisningen ska ske (Isaksson & Lindqvist, 2014). Författarna menar att det är viktigt hur policydokument beskriver elever i behov av särskilt stöd, alltså hur den skrivna diskursen ser ut. Detta på grund av att beskrivningarna av eleverna indikerar hur de ska bemötas och hur specialundervisning ska struktureras (Isaksson & Lindqvist, 2014).

Artikelförfattarna har delat upp tiden från 1970–2014 i fyra perioder. Den första väljer de att kalla den relationella modellen. Under denna tidsperiod understryks vikten av relationen mellan en elev och hans omgivning. Tidigare policydokument beskrev specialundervisning utifrån idén att *eleven har problem* med skolan, vilket omformulerades till att *skolan har problem* med undervisningen. Interaktionen mellan eleven och *hela* hans sociala omgivning lyftes fram som en viktig förklaringsmodell till varför vissa elever inte lyckades i skolan (Isaksson & Lindqvist, 2014).

Kommande period, mellan 1990–1998, kallar författarna för omlokaliseringsperioden. Detta skede i svensk skolas historia präglas av förändringar i svensk inrikespolitik, från ett socialdemokratiskt styre till ett liberalkonservativt styre. En förändring i skolan författarna väljer att understryka medför ett ökat fokus, från regeringshåll, på att eleverna ska nå de kunskapsmål uppsatta i läroplanen, och att eleven ska få godkända betyg. Den praktiska konsekvensen av detta var bland annat att de elever som inte lyckades nå målen betraktades som elever *med* behov av särskilt stöd. Omformuleringen till *med* behov tyder på att det är individen själv som har problem, inte att det skulle finnas problem i skolan. Individens egna tillkortakommanden var i fokus och utbildningsministern menade dessutom att skolan inte

behövde lösa alla typer av utbildningsproblem, det kunde externa aktörer göra (Isaksson & Lindqvist, 2014).

Under nästa period vilken varar från sent 1990-tal till tidigt in på 2000-talet blir specialundervisningen en mer integrerad del av det övergripande elevhälsovårdsarbetet. Återigen sker ett maktskifte i politiken och den socialdemokratiska regeringen flyttar fokus från resultat mot relation. Som ett led i den strävan ville man lyfta fram specialpedagogens roll, vilken skulle vara att organisera specialundervisningen mot att fungera som ett komplement till den ordinarie undervisningen, dvs. elever skulle få hjälp inom den ordinarie undervisningen (Isaksson & Lindqvist, 2014). Vidare lyfter författarna att det var under denna period som det för första gången i ett policydokument inkluderades neuropsykiatriska funktionsvariationer, ADHD, autism, Tourettes syndrom etc., kopplat till specialundervisningen. Diagnostiseringen av ADHD sker genom kliniska utvärderingar av en persons beteende, det finns inte några medicinska tester som kan fastslå en ADHD-diagnos (Socialstyrelsen, 2014). Bristande impuls kontroll, hyperaktivitet och/eller ouppmärksamhet är signifikanta delar av en ADHD-diagnos (Mini-D 5, 2014). Vad regeringen ville göra, enligt Isaksson & Lindqvist (2014), var att betona det relationella perspektivet på "handikapp" samtidigt som de ville inkludera ett medicinskt perspektiv inom specialundervisningen.

Den sista period som författarna lyfter är den vi är i nu, från mitten av 2000-talet och framåt. Något som präglar detta skede är att det återigen sker många och snabba förändringar i skolpolitiken. Maktskiftet i politiken från en socialdemokratisk regering till en liberalkonservativ märks enligt författarna i hela skolsystemet. Bland annat belyser de en förändring i hur lärare ska använda sin kunskap inom specialundervisningen. Tidigare policydokument lyfte fram att de skulle använda sin kunskap för att *hjälpa* eleverna, nu ska de *identifiera* eleverna och, i praktiken, lämna över ansvaret till speciallärare (Isaksson & Lindqvist, 2014). Bland annat står det att läsa i skollagen, (2010:800) kopplat till de elever som riskerar att inte nå målen i skolan, följande:

Utredning 8 §

Om det inom ramen för undervisningen(...)framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, trots att stöd har getts i form av extra anpassningar inom ramen för den ordinarie undervisningen, ska detta anmälas till rektorn.

Vidare lyfte den liberalkonservativa regeringen fram vikten av ett individuellt perspektiv på specialundervisning och att specialläraren med expertkunskaper ska arbeta direkt med eleven. I de fall skolan bedömer att en elev inte kan lyckas, även med hjälp av en speciallärare, ger nuvarande policydokument (SFS, 2010:800) skolan ytterligare möjligheter att individualisera undervisningen (Isaksson & Lindqvist, 2014).

Om det finns särskilda skäl, får ett beslut enligt 9 § för en elev i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan eller sameskolan innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till.

Hur specialundervisning formuleras i policydokument och hur den praktiskt utförs har genom åren förändrats mycket i svensk skola. Vi kan se en utveckling från en relationell diskurs kopplat till omgivning och miljö, till en individuell diskurs med fokus på tillkortakommanden och svårigheter. Som en parallell till detta lyfter skolinspektionen (2014) tydligt fram ett relationellt förhållningssätt gentemot eleverna och pedagogernas förmåga att skapa trygga relationer som en framgångsfaktor i SUG. Enligt skolverkets statistik (Skolverket, 2017)

varierar antalet elever som går i SUG beroende på vilken årskurs man tittat på. I de lägre åldrarna är det relativt få, ca 1 % fram till skolår 6. På högstadiet verkar det hända något med undervisningen, skolan eller något annat, för i skolår 9 är det 2,6 % av eleverna som går i SUG vilket motsvara ca 2800 elever, bara i skolår 9 (Skolverket, 2017). Enligt skolinspektionen (2014) är det dessutom ofta kötid till SUG, upp till två år. Vidare visar skolinspektionens (2014) granskning att det är genom vårdnadshavares engagemang som eleverna får sitt stöd, vilket poängteras inte är förenligt med skolans uppdrag. Motiveringen till att särskilda undervisningsgrupper existerar har varit uppdelad i två kategorier. För det första omsorg mot eleverna som går i en SUG eftersom en placering skulle ge dem en möjlighet att öka sitt självförtroende genom att skydda dem från de eleverna som presterar bättre än dem i skolan. För det andra skydda andra elever från de som går i en SUG eftersom elever vilka blir placerade tar för mycket lärartid i en vanlig klass (Brodin & Lindstrand, 2007). Enligt Karlsson (2012) uppstår behovet av SUG ur ett demokratiskt dilemma som gör sig till synes för de elever som inte passar in i visionen "en skola för alla". Skolans strävan att anpassa undervisning och miljö så att alla elever kan känna delaktighet ställs emot vad som anses vara bäst för den enskilde eleven.

2.2 Sammanfattande tankar

De särskilda undervisningsgrupperna, eleverna i min studie har gått i, existerar, bland annat, på grund den svårighet skolor har att organisera sin undervisning så att alla elever kan passa in. Eleverna i min studie är en del av visionen "en skola för alla", i den meningen att det fortfarande är just en vision och inte en realitet. Således blir de en del av de särlösningar skolsystemet genom historien försökt, utan större framgång, att organisera bort. Vad som står klart är att visionen innefattar ett dilemma, alla elever passar inte in i det skolsystem som finns idag i Sverige.

3. Tidigare forskning

Forskningsöversikten i detta kapitel är uppdelad i olika teman med utgångspunkt i de ämnesområden jag ämnar beforska. Den forskning jag kommer presentera har som förutsättning att skolan är en arena i vilken kategoriseringar sker samt att dessa påverkar individens identitetsskapande. Elever som av olika orsaker flyttas från ett större sammanhang till ett mindre fungerar även det som ett tema i kommande kapitel. Studier vilka analyserar elevens, vårdnadshavarens samt lärares syn på dessa placeringar kommer diskuteras. Såväl svensk, nordisk och annan internationell forskning kommer presenteras.

3.1 Identitetsskapande i SUG

Karlsson (2012) skriver i sin artikel om barns aktörskap och identitetsarbete att de barn som går i SUG riskerar att marginaliseras i den svenska skolan. Detta menar hon sker genom att de, på grund av avvikande social samt fysisk placering, tillskrivs en avvikande identitet. Karlsson (2012) har studerat pojkar i en SUG med fokus på deras möjlighet till aktörskap samt identitetsarbete. Genom sin forskning visar hon att eleverna är medvetna om att de, genom placeringen i SUG, är sedda som problemskapande elever. Med flera exempel visar forskaren hur eleverna agerar genom olika strategier för att slippa en problematisk identitet. Åtgärden, placering i SUG, understryker för eleverna vilken kategori de tillhör, men det blir också tydligt vilken kategori de *inte* tillhör. De tillhör kategorin “bråkig”, “problemskapande” etc., de är inte en av “de önskvärda eleverna”. Karlsson (2012) belyser vikten av att förstå att barns identitetsarbete speglar den struktur de befinner sig i. Detta betyder i sin tur att barn i en SUG identifierar sig och beskriver sig med utgångspunkt ur skolans beskrivning. Barnen *gör* sin identitet i relation till omgivningen. Liknande resonemang för Hjärne & Evaldsson (2012) när de diskuterar hur sociala kategorier görs *inom* olika sammanhang. Kategoriseringen av barn utifrån ovanstående epitet definierar dem som onormala, de blir individuellt ansvariga för de problem som tillskrivs dem av skolan och därigenom *bärare av problem* (Hjärne & Evaldsson, 2012).

Spänningen mellan skriven och praktisk diskurs, som råder inom grundskolan, kopplat till ideologin “en skola för alla”, problematiseras av Hjärne & Evaldsson (2012) när de diskuterar reformer vilka direkt eller indirekt har ökat antal elever med svårigheter att anpassa sig till skolan. De menar att grupperna blir mer heterogena, bland annat, som en följd av minskade resurser och större klasser. En konsekvens för de elever som inte passar in denna heterogenitet blir att deras utrymme krymper. Professionella i skolan beskriver eleverna med benämningar som “svårigheter att anpassa sig”, “skolvägran” etc., det vill säga de enskilda individerna tillskrivs problem. Vidare menar Hjärne & Evaldsson (2012) att detta synsätt till mångt och mycket utgår ifrån att beteendet eleven uppvisar diagnostiseras, vilket i sin tur godkänner särlösningar för de eleverna. Den politiska idén, en skola för *alla*, tar sitt avstamp i att alla elever ska få en plats i den svenska skolan. Den praktiska realiteten menar författarna ser annorlunda ut.

Jacobs & Collair (2017) beskriver i sin studie hur ungdomar i en specialskola i Sydafrika upplever att deras identitet påverkats av tiden i specialskolan. Deras berättelser visar att synen från allmänheten på specialskolor är stigmatiserande och att respondenterna i studien upplevde ett utanförskap gentemot samhället. Forskarna diskuterar hur definitionen av funktionshinder har gått mot att mer och mer involvera miljö samt social kontext, men att detta inte gett utslag i hur allmänheten ser på funktionshinder, utan att den diskursiva uppfattningen om individens tillkortakommanden fortfarande är tongivande.

I studien “AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp” diskuterar författaren till avhandlingen, Adrina Velasquez

(2012), hur diagnosen AD/HD förstås, används och hur den påverkar lärarnas arbete i gruppen. Den särbehandling en elev får genom att bli placerad i en SUG menar Velasquez (2012) även påverkar en elevs identitet. Genom studien visar författaren bland annat hur lärarnas tal om elever med diagnos är en del av en diskursiv praktik som råder i den undersökta gruppen. Författaren redogör för hur lärarna i gruppen benämner ADHD, vilket är en neuropsykiatrisk funktionsvariation, som ett öde, något fast och bestämt vilket eleven och hans omgivning får acceptera och rätta sig efter. Den medicinska tolkningen av funktionsvariationen leder till en syn på eleven som ensam bärare av sitt beteende och sina svårigheter. Den *medicinska diskursen* menar Velasquez (2012) är medskapande till att diagnosen *blir* ett funktionshinder, i vilka elevens förmågor och relationer blir begränsade. Velasquez (2012) visar hur den talade diskursen leder till praktiska diskurser, både medvetna och omedvetna och hur dessa rättfärdigar lärarnas perspektiv på eleven som en problemskapande elev, med en diagnos.

Författarna Renshaw, Choo & Emerald (2014) diskuterar hur en individ med en diagnostiserad funktionsvariation, utifrån den medicinska diskursen, ses som en person vilken behöver vård eftersom tillståndet är patologiskt. Livet för den diagnostiserade blir ett liv grundat i ett omhändertagandeperspektiv (jfr Löfgren-Mårtenson, 2012), med speciallösningar och vård som en del av vardagen. Individen konstrueras som en person med en avvikande identitet, utan större möjlighet till eget aktörskap, hen blir objektifierad. Vidare diskuterar författarna hur "Ett barn med funktionshinder" skapas och aktivt placeras i den positionen av både föräldrar och lärare, bland annat genom hur de skriver och talar om barnet (Renshaw et al, 2014).

Velasquez (2012) diskuterar hur en strategi lärarna använder sig av, att medvetandegöra eleverna om sin funktionsvariation, tydligt påverkar elevernas identitet. Strategin följer eleverna under hela deras tid i grundskolan vilket, menar Velasquez (2012), även påverkar deras identitetsprocess längre fram i livet. Metoder, förhållningssätt och rutiner gör eleverna konkret medvetna om den problematik de anses ha. Den praktiska diskurs som råder runt att göra diagnosen till en del av elevens identitet är något som både lärare och elever agerar aktivt och passivt kring, menar Velasquez (2012). Eleverna lär sig att definiera sig själva utifrån liknande termer som lärarna använder, dessa termer är då allt som oftast negativa. Diagnosen, funktionsvariationen, blir den förklaring läraren använder sig av när hen tolkar och tillskriver eleven identiteter. En följd av detta blir att eleven förstår sig själv och värderar sig själv samt sina handlingar utifrån dessa, ofta negativa, identiteter. Författaren menar att begränsningar och hinder blir en tydlig del av de praktiska diskurser som råder i gruppen, vilka även påverkar elevens framtida identitetsprocess.

Forskning som är kritisk mot SUG poängterar att det finns en risk att eleverna som blir placerade utvecklar en *avvikande identitet* (Hjörne, 2004). Förväntningarna från lärarna på eleverna minskar samtidigt som ambitionerna från eleverna gör det. Dessutom verkar inte lärarnas förväntningar ändras över tid och många placerade elever utvecklar en, om de inte redan hade, negativ självbild (Hjörne, 2004; Lundgren 2006). De elever vilka anses befinna sig i risk när de börjar skolan betraktas troligen på samma sätt under hela deras skolkarriär (Lundgren, 2006; Groth, 2007).

Lundgren (2006) har i sin studie "Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena", studerat processen kring hur en elev blir "en elev i riskzon". I studien visar hon att användningen av begreppet är brett, men att det allt som oftast syftar mot att eleven är bärare av problemet. Lundgren (2006) hävdar att vuxna ser eleverna som passiva objekt och inte som aktiva delar av processen i att bli en elev i riskzon. Hennes undersökning visar att elever blir bärare av de vuxnas förväntningar på dem. Lärarnas syn på eleverna, menar Lundgren (2006), är konstant, och eftersom eleverna delar de vuxnas åsikter om deras brister försöker de att konstanta korrigera sig till vad som anses vara normalt. Lundgren

(2006) menar att lärare och elever är en del av en diskurs kring vad som anses vara normalt. De elever som inte passar in i *normalitetsdiskursen* anses vara avvikande. I den skolmiljö som Lundgren (2006) studerat, diskuteras och ifrågasätts inte vem eller vad som kan anses vara normalt eller normal. En konsekvens av detta blir enligt Lundgren (2006) ett misslyckande för samtliga, vuxna, involverade i eleven och att hen blir bärare av problemet när det normala inte konkretiseras kan inte heller eleven sträva mot det. Forskaren argumenterar för att alla vuxna engagerade i elevens skolgång tror att framsteg kommer bara hen verkligen gör sitt bästa. Det, menar Lundgren (2006), är inte möjligt på grund av att det i normalitetsdiskursen ingår avvikelser. Liknande resonemang kopplat till avvikande beteende och avvikelser förs av Karlsson (2008), "Elevernas avvikande egenskaper och beteenden jämförs indirekt med en idealelev. Centralt är att fånga in och kartlägga brister hos den enskilde eleven i relation till en normal skolelev" (Karlsson, 2008, s 170). För att normanten (jfr Rydström, 2009) ska existera måste några elever misslyckas, den onormala existerar endast i kontrast till den normala. Kategoriseringen och objektifieringen blir därför indirekt en del av skolsystemet.

I skolsystemet, skriver Lundgren (2006), ingår det framgångar och motgångar. När en motgång sker riktar inte skolan blicken mot "sig själv" utan på orsaker utanför skolan. Elevernas vårdnadshavare skuldbelägger skolan och barnet. Konsekvensen blir att de elever som misslyckas själva blir bärare av problemen. "Därmed får eleven/barnet ensam härbärgera de vuxnas krav, frustrationer, förväntningar och önskemål om förändring (Lundgren, 2006, s. 179). Liknande resonemang förs av Douglas (2010) där hon menar att inte bara elever utan även föräldrar till elever vilka inte passar in i utbildningsformen ses som problembärare. Kraven som ställs på barn med en normföljande funktionalitet skiljer sig drastiskt från de med normbrytande funktionalitet. Den diskursiva uppfattningen om barn med normbrytande funktionalitet blir tydlig när man ser till det ovanstående resonemanget. Deras behov passar inte in i *en* skola för alla.

3.2 Elevers aktörskap

Faktorerna för att lyckas i skolan är många. Etnicitet, kön, klass och intelligens är några av de vanligast förekommande förklaringsmodellerna, men det krävs även en förståelse för hur man tolkar *normalitetskriteriet* (Lundgren, 2006). För att delta i skolan förväntas det att man kan ge mening åt en social kontext, samt rådande diskurs inom denna kontext. Ifall orsakerna till problem som kan uppstå mellan elev och skola placeras på eleven, är det en klar fördel för eleven ifall hen förstår miljön och kan ge mening åt situationen, för att kunna uppföra sig som förväntat i den rådande diskursen (Lundgren, 2006). En mycket viktig faktor för att lyckas i klassrummet är att kunna vänta, lyssna, koncentrera sig, lösa problem, svara på och ställa frågor vid rätt tidpunkt, arbeta enskilt, samarbeta, sitta stilla eller röra sig vid rätt tidpunkt. Förutom diskursen i klassrummet finns det även diskurser på skolgården eller i skolmatsalen som måste förstås. Att klara av förhandlingar, konflikter och förstå hur och att det råder olika förväntningar på beteende beroende på kontext är viktiga förmågor att ha för att passa in i normalitetskriteriet och därigenom ses som en aktör i skolan (Lundgren, 2006; Ljusberg, 2009).

En faktor som lyfts av Sigsgaard (2003) är att ifall lärarna objektifierar eleven motverkar det förståelse och en god relation till eleven. När lärare och personal ser eleverna som aktörer och pratar med dem, får de en större förståelse för eleverna, vilket hjälper eleverna att i sin tur skapa en mening åt den kontext de befinner sig i (Sigsgaard, 2003).

I studien "Liv och lärande i gymnasieskolan" följde Hugo (2007) i tre år, en liten gymnasieklass i vilken han understryker att lärarna var viktiga för eleverna. Den erfarenhet eleven har av mötet med lärare är avgörande för huruvida hen deltar i undervisningen. Eleverna som ingick i studien hade inte tidigare känt att skolan var något för dem. En

förutsättning forskaren lyfter fram för att eleverna ska uppleva sig som aktörer, för att de ska engagera sig i skolan och för att de ska känna att skolarbetet är meningsfullt var att de hade lärare som kunde ge dem dessa förutsättningar. Eleverna i Hugos (2007) studie ändrade sin syn på sig själva i relation till skolan, de blev öppna för att lära sig. Forskaren menar att det till stor del handlar om att eleverna ska uppleva skolan som meningsfull och givande. Liknande resultat hittade Jacobs & Collair (2017) i deras studie i vilken de fann en tydlig koppling mellan respondenternas upplevda meningsfullhet av skolan och lärarnas förmåga att få eleverna att uppleva sig som aktörer. Vidare menar Jacobs & Collair (2017) att respondenterna i deras studie, genom att de gick på en specialskola, fick möjlighet att se en positiv framtid även om inte alla i studien gjorde det.

I studien “Att inte vilja vara ett problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp” följde Karlsson (2008) en SUG i vilken lärarna förklarade elevernas skolproblem genom att beskriva brister de menar att eleverna har. Karlsson (2008) kopplade lärarnas beskrivningar till olika diskurser, bland annat diskursen kring lärares syn på elevernas aktörskap. Forskaren visar på att eleverna beskriver sig själva utifrån skolans perspektiv och understryker att det är viktigt att se eleverna som aktörer för att de ska kunna se sig själva som det. Jag menar att detta innebär att elevens perspektiv blir viktigt och att eleven, som en förutsättning för att lyckas i skolan, ses som aktör och inte som objekt.

3.3 Sammanfattning av tidigare forskning

Sammanfattningsvis går det att konstatera att det under de senaste åren genomförts ett flertal studier vilka pekar mot att skolan och samhället i stort individualiserar problemskapande beteenden i skolan, samt att detta får konsekvenser för individens identitetsskapande. Diagnostiserade funktionsvariationer och annan kategorisering, såsom placering i SUG av elever, bidrar även det till att se individen som bärare av problem. Forskningen visar även att den medicinska diskursen, till viss del, rättfärdigar uppdelningen mellan olika elever. Vidare visar forskningen att lärarens roll för en elev, placerad i en särskild miljö, spelar en avgörande roll för elevens framtida möjligheter i att se sig som eller att inte se sig som en aktör i sitt eget liv.

4. Metod

Inför valet av metod i en studie är det viktigt att reflektera över vad målet med studien är. Syftet med denna studie är att beforska hur eleverna själva beskriver sina upplevelser av att gå i en SUG samt hur de ser på sin skolgång. Valet av metod ska fungera som ett verktyg för forskaren att få mer kunskap inom det problemområdet hen valt att fokusera på. Metodvalet i denna studie blir därför kvalitativ intervju, då metoden ger forskaren möjlighet att djupare förstå ett ämne än vad ett kvantitativt angreppssätt hade gett (Kvale & Brinkmann, 2014). Genom möjligheten att stanna upp vid vad informanten berättar, eller att i intervjun återkomma till detaljer i berättelsen, ges forskaren möjlighet att fånga intervjupersonens subjektiva upplevelser.

4.1 Kvalitativ forskningsintervju

Metoden jag använder i denna studie är semistrukturerad kvalitativ forskningsintervju. Kvalitativa metoder är att föredra som verktyg när man ämnar undersöka och beskriva hur människor upplever sin omvärld och när man vill undersöka den intervjuades egna perspektiv. Eftersom det jag bland annat undersöker är intervjupersonernas syn på hur skolgången påverkat deras identitetsprocess, samt deras syn på den hjälp de fått av skolan, har jag valt att genomföra halvstrukturerade intervjuer. Enligt Kvale & Brinkmann (2014) ger den typ av intervju informanten möjlighet att prata tämligen fritt, samtidigt som intervjuaren ges möjlighet att under intervjuens gång följa upp intressanta spår vilka eventuellt framkommer under intervjuens gång. Vid samtliga intervjuer har jag använt mig av en genomarbetad intervjuguide, se bilaga 2. Den information som skapas genom intervjuerna ska inte begränsas på förhand av strikt bestämda frågor. Genom uppföljande samt tolkande frågor ska informanten ges utrymme att vidare förklara och beskriva sitt resonemang (Kvale & Brinkmann, 2014).

Semistrukturerad intervju påminner till viss del om ett vardagligt samtal i sitt upplägg, men på grund av att det är en professionell intervjuform med ett genomarbetat angreppssätt vilket syftar mot att få den intervjuade att beskriva hans egen syn på, i denna studie, sina upplevelser, utan att intervjuaren styr samtalet för mycket, finns det skillnader mot ett vardagligt samtal. Metoden ger intervjuaren utrymme att anpassa sig och vara öppen för vad den intervjuade berättar. En ges möjlighet att djupare utforska en del svar, följa upp idéer samt genom att vara uppmärksam på tonfall, suckar, gester och pauser hos den intervjuade noggrant undersöka vad den intervjuade menar. Vid valet av en strukturerad intervju eller enkät begränsas dessa möjligheter (Kvale & Brinkmann, 2014).

Metoden har flera fördelar samtidigt som den begär mycket av forskaren. Dels ska forskaren besitta en gedigen kunskap om forskningsområdet, del ska hen ställa frågor på ett sådant sätt att den intervjuade upplever trygghet (Kvale & Brinkmann, 2014). När en beforskar den grupp jag ämnar göra, personer placerade i SUG, är det viktigt att betänka att några av dem kan ha en intellektuell funktionsvariation. Det finns även en risk att de kan frestas att berätta en mer positiv bild av verkligheten än vad de egentligen upplever, för att vara forskaren till lags (Aronsson & Hundeide, 2002). Ungdomen ska av forskaren verkligen göras helt medveten om att det hen har att berätta är viktigt för de vuxna (Ljusberg, 2009). Vad som även är viktigt att noga tänka igenom är hur en som forskare ställer frågor. Konkreta frågor med lite utrymme till missförstånd samt att ge den intervjuade gott om tid på sig att svara är viktigt att beakta (Cederborg, 2009).

4.2 Elever som informanter

När särskilda stödinsatser utformas för elever menar jag att det är viktigt att eleverna själva får uttala sig om hur de upplever olika villkor och förutsättningar. Allt som oftast är dessa stödinsatser baserade på vad vuxna tänker och tror att eleverna tänker och vill. Det är bland annat med tanke på detta, av stor vikt att belysa vad eleven tänker, så att insatserna inte blir verkningslösa eller värsta fall kontraproduktiva (Hellberg, 2007).

Vid en forskningsintervju söker forskaren svar på sina frågeställningar och i samtal med barn och unga blir det, som i all forskning, viktigt att skapa en trygg och välkomnande miljö och atmosfär. Enligt Cederborg (2009) bör en intervju med barn genomföras uppdelad i tre faser, inlednings-, arbets- och avslutningsfas. Inledningsfasen tar upp neutrala samtalsämnen. Arbetsfasen tar upp de mer känsliga frågorna, de som går mer på djupet. Avslutningsfasen sammanfattar och förklarar att intervjun är slut. De tre faserna och dess övergångar ska uppmärksammas för barnet menar Cederborg (2009). Detta är något jag har tagit i beaktande under mina sju intervjuer.

4.3 Urval

Inom den kvalitativa forskningen är det av största vikt att urvalet sker genom noga övervägande eftersom det till stor del påverkar studiens resultat. Vid en kvalitativ studie bör urvalet vara heterogent inom den ram en vill beforska. Urvalet sker genom att forskaren vänder sig till människor som ingår i den grupp hen vill intervjua. *Urvalskriterierna* i denna studie är att ungdomen går i årskurs 9 alternativt gjorde det föregående läsår, att eleven går, alternativt gick i, en SUG vilken inte är fysiskt integrerad i en vanlig grundskola. Den övervägande andelen SUG i Sverige är mer eller mindre, fysiskt, integrerade i en vanlig grundskola. Urvalet i denna studie har skett genom ett snöbollsurval. Till att börja med kontaktade jag ett flertal SUG i västra Sverige, vilka uppfyller kriteriet att de inte är fysiskt integrerade i en vanlig grundskola (bilaga 1). Detta resulterade i kontakt med nio intervjupersoner. Två av de, till att börja med, intresserade ungdomarna valde vid själva intervjutillfället att inte delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2014; Langemar, 2008). Fem av respondenterna hade slutat i grundskolan och två av dem gick i årskurs 9. Sex av informanterna identifierar sig som killar och en som tjej.

Samtliga av de sju ungdomar jag har intervjuat, antingen gick eller har gått på en SUG strukturerad som en egen skola. De elever som blir placerade i den typ av verksamhet är de elever som av olika anledningar inte går i sin hemskolas eventuella SUG. Bryman (2011) skriver att en frågeställning forskare vid kvalitativ metod ställs inför är utmaningen i att avgöra antalet respondenter som krävs för att få hög validitet och reliabilitet i studien. Jag menar att variationen i min empiri var stor och tillräckligt täckande för att besvara mina frågeställningar (jfr. Langemar, 2008). Antalet respondenter och hur detaljerade beskrivningar respondenterna ger är viktiga detaljer för att öka validiteten i kvalitativa studier (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.4 Materialinsamling

Jag fick kontakt med två olika SUG vilka jag, efter samtal med enhetsansvarig, besökte vid ett förberedande tillfälle. Jag valde denna strategi eftersom jag ville att eleverna skulle ges en möjlighet att träffa mig och ställa frågor ifall de hade några. Dessutom såg jag det som en möjlighet att skapa en relation med eleverna innan själva intervjutillfället.

Materialinsamlingen har skett genom enskilda intervjuer med respondenterna, antingen på deras skola, på ett allmänt bibliotek alternativt på ett café. Orsaken till att platserna har varierat är för jag har tillmötesgått respondenternas önskemål i så stor utsträckning det har varit möjligt. Under själva intervjun var det huvudsakliga syftet att lyssna till respondenternas berättelser i förhållande till min forskningsansats. Intervjuerna varade mellan 40 minuter till 60 minuter. Intervjuerna spelades in digitalt parallellt med att jag gjorde anteckningar under själva intervjun varefter jag, i direkt anslutning till att intervjun var genomförd, transkriberade intervjun ordagrant.

4.5 Etik

De etiska aspekterna är i all forskning viktiga att ta hänsyn till. I en kvalitativ intervju sker en mellanmänsklig interaktion som sannolikt påverkar den intervjuade men även intervjuaren, således blir de etiska övervägande särskilt viktiga vid kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2014). De etiska riktlinjerna för forskare diskuteras vidare av Kvale och Brinkmann (2014) där de tar upp fyra områden; informerat samtycke, konfidentialitet, konsekvenser och forskarens roll. I denna undersökning tillgodoses det första kravet dels genom e-postmeddelandet, (bilaga 3) men även senare genom ett förtydligande av syftet med undersökningen i samband med att intervjun sker. De intervjuade personerna ges fiktiva namn dessutom nämns inte skolorna alls - detta för att till största möjliga mån garantera konfidentialitet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att de etiska konsekvenserna är något forskaren bör överväga kopplat till resonemanget kring konsekvenser av studien. Betänkligheterna gällande forskarens roll i denna undersökning menar jag är kopplade bland annat till mitt yrke som skolkurator, att jag inte ska falla in i den typ av samtal som jag har med eleverna på skolan jag arbetar vid men även hur min närvaro vid den aktuella skolan eventuellt kan påverka både elever och lärare. Utmaningen ligger på mig att behålla en professionell distans till de intervjuade och inte falla in i ett terapeutiskt liknande samtal. Vidare menar Brodin & Lindstrand (2007) att ett dilemma man kan ställas inför är gränsen mellan rapporteringsskyldighet och tystnadsplikt. Ifall ett barn berättar om något så känsligt att det faller under rapporteringsskyldighet måste det gå före sekretesskravet på forskaren, men att denna gränsdragning ibland kan vara svår att göra. Detta är inte något dilemma jag ställts inför i aktuell studie.

4.6 Reliabilitet och validitet

Kvale och Brinkmann (2014) använder begreppen validitet och reliabilitet, men de omformulerar begreppen med avseendet att de ska bli av större relevans för den kvalitativa samhällsforskningen. Reliabiliteten behandlar forskningsresultatens struktur, sammansättning och tillförlitlighet, i relation till ifall resultaten kan refereras till av andra forskare (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014).

För att minska risken av motsägelser och inkonsekvens i studien valde jag, som tidigare nämnts, semistrukturerade intervjuer (bilaga, 2). Med intervjuguiden som utgångspunkt säkerställs att respondenterna får frågor om samma ämnen. För att stärka reliabiliteten ytterligare i studien transkriberades intervjuerna var för sig. På så sätt hoppas jag utesluta slumpmässiga eller systematiska fel vilka riskerar att uppstå ifall forskaren transkriberar ämne för ämne, eller tema för tema (Kvale & Brinkmann, 2014). En studies trovärdighet, validitet, syftar mot frågan ifall metoden används för att undersöka det den påstås undersöka och detta styr studiens trovärdighet (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann,

2014). I denna studie menar jag att inget annat val av metod hade kunnat användas i syfte att besvara de frågeställningar jag ämnar göra.

4.7 Metodologi och analys

Någon standardmetod vid analysprocessen för att komma fram till olika slutsatser i en intervjuundersökning finns, enligt Kvale & Brinkmann (2014), inte. Mitt första steg var att kategorisera empirin. Analysprocessen bygger sedan på en systematisering, sortering och reducering för att därigenom hitta eventuella teman och diskurser (Ryen, 2004; Kvale & Brinkmann, 2014). Vidare är det viktigt att inte låsa sig vid den första tolkningen en som forskare gör utan gå tillbaka till empirin och bearbeta den flera gånger. Genom den kunskap jag har tillägnat mig under studiens gång har min förmåga att se fler mönster och nivåer av olika diskurser ökat.

4.7.1 Diskurspsykologi

I analysdelen av mitt arbete kommer jag använda mig av diskurspsykologi för att analysera min empiri. Själva ordet diskurs går att förklara som en helhet av samhörande benämningar eller sätt att tala om och förstå världen. Diskursen är vad som kan förstås som det självklara och naturliga, men en diskurs är föränderlig över tid. En diskurs kan ses som ett filter igenom olika varianter av världen skapas och återges, några varianter som viktiga andra som mindre viktiga. Winther Jörgensen och Phillips (2000) menar att en diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)”(s. 7). Det främsta målet med diskursanalys är att identifiera hur olika delar av världen återges samt resonera kring vilka tänkbara konsekvenser det kan få. Vid diskursanalys ses inte talet om något eller ett agerande kring något som en neutral kommunikation eller handling där någon avspeglar verkligheten. Vid diskursanalys ses detta som olika versioner av verkligheten skapade för att övertala eller att visa en bestämd bild av verkligheten (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Ett exempel är hur det svenska samhället uppfattar och kategoriserar personer som inte har fyllt 18 år. De saknar flertalet rättigheter äldre människor har, samtidigt som de har rättigheter genom sin ålder. Kategoriseringen är för många en självklar del av samhället trots att den är socialt konstruerad och ser ut på helt andra sätt i andra delar av världen. På liknande sätt kan diskursen om personer med diagnostiserade intellektuella och neuropsykiatriska funktionsvariationer uppfattas som självklar. Genom föreställningen att dessa människor tillhör en speciell grupp, vilka kan och bör särskiljas från andra, befästs det omöjliga i att förstå och beskriva gruppen på något annat sätt än genom den rådande diskursen. Diskursen, genom dess skildring av världen, skapar skiljelinjer mellan vad som anses sant och vad som anses falskt (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Min analys grundas i en diskurspsykologisk metod vilken är det socialkonstruktionistiska förhållningssättet till diskursanalys. Diskurspsykologin fokuserar primärt på människors vardagliga praktik, men den innefattar även diskurser på samhällelig nivå, diskurser vilka människor rekonstruerar genom sociala handlingar (Winther Jörgensen & Phillips, 2000). Analys av språkbruk kopplat till de kontexter där de utvecklas är ett centralt tema inom diskurspsykologin. Enligt Winther Jörgensen och Phillips (2000) är diskurspsykologi, vilket jag nämnde tidigare, ett socialkonstruktionistiskt angreppssätt där emfas läggs vid tal och text, dessa ses som sociala handlingar. Språket ses som en social handling och språkhandlingar fungerar som sociala kontrakt mellan människor kring hur något bör tolkas och kan vidare ses som konstruktioner av världen. Utifrån det diskurspsykologiska synsättet, menar författarna, skapar människor olika sanningar beroende på kontext och eftersom människors handlingar varierar beroende på kontext, vilken eller

vilka diskurser som är tongivande i den aktuella kontexten, varierar även ”sanningarna”. Forskaren kan med detta angreppssätt beforska diskurser vilka människor använder sig av för att beskriva världen utifrån de sociala strukturer hen befinner sig i (Winther Jörgensen & Phillips, 2000).

Vidare diskuterar Winthers Jörgensen och Phillips (2000) att tolkningsrepertoarer kan användas som ett verktyg vid diskurspsykologisk analys. Begreppet tolkningsrepertoar och diskurs kan, menar författarna, användas nästintill synonymt. Syftet är att studera och belysa hur världen, den andra och jaget konstrueras genom text och tal i social handling och kommunikation. Att variera användandet av begreppet tolkningsrepertoar med diskurs ges forskaren en större möjlighet att analysera sociala kategorier i vilka människor konstrueras/konstruerar sig i, och inte ge fokus åt själva kategoriseringen.

Diskursens ideologiska innehåll kan bedömas utifrån dess *verkan* och *effekt*. Syftet är att demonstrera att effekten av vissa diskurser är att *en* grupps intressen främjas på bekostnad av en annan grupps (Winther Jörgensen och Phillips, 2000. s 116).

Citatet ovan menar jag går att koppla ihop med diskussionen kring elever placerade i en SUG samt elever med en diagnostiserad neuropsykiatrisk funktionsvariation. Genom föreställningen att dessa människor tillhör en speciell grupp, vilka kan och bör särskiljas från andra, bekräftas det omöjliga i att förstå och beskriva gruppen på något annat sätt än genom den rådande diskursen. Analys av diskurser kopplade till detta, genom bland annat cripteori (McRuer 2006, Berg & Grönvik 2007, Löfgren-Mårtenson 2012) kommer att vara tongivande i resultatdelen.

4.8 Metodreflektion

Jag menar att metodvalet, semistrukturerad intervju, stärker studiens validitet eftersom frågeställningarna är av den karaktären att de bäst besvaras genom analys av en individs berättelse. Dessutom är det av vikt att beakta att flera av de elever, vilka jag intervjuat, har en diagnostiserad funktionsvariation inom autismspektrum. Jag finner det, i denna del av arbetet, nödvändigt att ge en *mycket grundläggande* beskrivning av de svårigheter en person med autism kan ha i relation till sin omgivning. Detta för att ge en djupare förståelse för vilka utmaningar en som forskare ställs inför. Enligt Mini-D 5 (2014), vilken är den diagnostiseringsmanual som främst används i Sverige, är det inom två huvudområden en person ska uppvisa svårigheter för att få en diagnos inom autism. Den första är i social kommunikation och social interaktion, det andra området innefattar att personen visar begränsade, repetitiva beteenden. I vilken grad personen har svårighet varierar men gällande det sociala kan det handla om en oförmåga att bevara och förstå relationer över tid eller en oförståelse av icke-verbal kommunikation. Gällande repetitiva beteenden kan det handla om repetitivt tal, fixerade intressen eller överkänslighet för ljud och doft (Mini-D 5, 2014). I föreliggande studie, menar jag, är det främst svårigheter inom social kommunikation som kan påverka resultatet. På grund av detta är intervju att föredra framför andra metoder.

För att ytterligare stärka tillförlitligheten i studien hade det eventuellt varit önskvärt att göra en longitudinell studie, detta bland annat för att bygga en än mer trygg relation med informanterna. Tyvärr har det inte varit möjligt i denna studie främst på grund av tidsåtgång. Vidare hade det varit tänkbart att ha något annorlunda urvalskriterier, exempelvis en specifik SUG, en ålder eller ett kön. Kriterierna i denna studie grundas på vad jag ämnat beforska.

5. Teoretiska utgångspunkter

Under arbetet med denna fördjupningsuppgift använder jag mig av, vilket jag tidigare skrivit, ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vad detta innebär är bland annat att arbetet kunskapsteoretiskt utgår från att det är människorna i samhället som skapar kunskap inom vissa ramar och genom den förändring som ständigt råder i samhället och dessa ramar är även kunskapen föränderlig och varierande; världen bör förstås som socialt konstruerad (Alvesson & Sköldberg 2008). “Att studera social konstruktion innebär att reflektera över vad som sägs, vad som inte sägs, hur det sägs, hur det skulle kunna sägas och hur det görs” (Lundgren, 2006, s 54). Interaktionen mellan individ och samhälle är uppdelad och fungerade genom att människor hela tiden konstruerar världen. Denna värld blir sedan en upplevd verklighet i vilken de måste agera i. När individer sedan agerar i den världen konstruerar och *externaliserar* de företeelser som sedan får en egen objektiv verklighet. Därefter *internaliserar* detta och spelar därmed en nyckelroll i processerna för externalisering (Berger & Luckmann 2011; Breivik, 2016).

Diagnostiseringen av intellektuella samt neuropsykiatriska funktionsvariationer kan utifrån detta perspektiv ses som skapad av människan i ett försök att förstå de personer vilka uppfattas som annorlunda, eller onormala. Utifrån denna synvinkel är kategorisering av dessa personer, precis som samhället, föränderlig över tid (Lundgren, 2006). Detta i sin tur betyder att det går att omforma kategorierna och genom det synen på de människor som placeras där (Burr, 2015).

5.1 Cripteori

Cripteorin är en teoribildning som handlar om att vända fokus från en funktionsvariation mot att istället kritiskt granska normalitet kopplat till den norm som finns runt funktionsfullkomlighet. Teorin betraktas som radikal samt aktivistisk vilket kommer att avspegla sig i analysdelen av arbetet. Inom cripteorin används begreppet *normanten* vilket även det syftar mot att benämna den funktionsfullkomliga individen. Uttrycket används för att understryka den maktordning vilken, på bekostnad av människor med funktionsvariationer, råder i samhället (Rydström, 2009). Själva ordet *crip* kommer från engelskans *cripple* som betyder krympling på svenska och är ett starkt nedvärderande ord. Ursprunget till cripteorin är att istället för att bli kallad vid något nedsättande ord som “cp”, *DAMP-unge* eller liknande kan de som identifierar sig som *crip* kalla sig det och känna sig stolta (Löfgren-Mårtenson, 2012).

McRuer (2006), som anses vara cripteorins grundare, menar att det normala endast kan finnas om något annat anses vara onormalt. I en strävan att kritisera den norm kring funktionsfullkomlighet, det normala, som McRuer (2006) anser råder i samhället resonerar han kring uttrycket “Critical Disability” vilket Berg & Grönvik (2007) tolkar som *medvetet funktionshinderskap*. Utifrån den positionen blir det möjligt att ifrågasätta normaliteten, eftersom den medvetna funktionshindrade individen inte alls lika självklart som den omedvetna accepterar sitt utanförskap. Ett led i det här resonemanget är att identitetsprocessen för en individ med en funktionsvariation förändras ifall individen är medvetet funktionshindrad och blir därigenom inte lika cementerande.

Ett antagande genom uppsatsen kommer vara att en individs identitet konstrueras, att individers till stor del konstanta personlighetsdrag inte är något medfött, dvs. identitet är ett görande. Hur människor uppfattas; som invandrare, kvinna, barn, funktionshindrad eller svensk förstås som sociala konstruktioner och kategorier, alltså är det inte medfödda egenskaper. Olika normerade och reglerande system fungerar som strukturer för människor, genom vilka de skapar förståelse om sig själva, men även om andra. Kollektiv tillhörighet,

sociala relationer och hur andra beskriver en är av stor betydelse för hur en människa förstår sig själv och andra (Hammarén & Johansson, 2009). Strukturella grundantaganden som till exempel ålder, genus och funktionsvariation är delar av en identifikationsprocess genom vilken identitet görs. Att vara medvetet funktionshindrad kan i en sådan process påverka ifall en individ ses om objekt eller subjekt.

Historiskt har crip-perspektivet först och främst använts för undersökningar vilka riktar sitt fokus mot fysiska funktionsvariationer, alltså inte intellektuella som i denna studie. McRuer (2006) nämner endast personer med fysiska funktionsvariationer, men är samtidigt tydlig med att resonemanget inte ska vara låst där, utan argumenterar för att olika positioner ska inrymmas. Löfgren-Mårtenson (2012) resonerar i sin artikel om möjligheten att använda crip-perspektivet vid studier som fokuserar på intellektuella funktionsvariationer. Hon frågar sig ifall alla personer med intellektuella funktionsvariationer har möjlighet och förmåga att vara medvetet funktionshindrade och menar att omgivningens ansvar är stort i den frågan. Vidare resonerar hon kring crip-teorins ifrågasättande av kategorisering av människor och menar att det i grunden handlar om olika behov. Behov från en människas första sekunder i livet fram till behov av medmänniskors omhändertagande vid livets slutskede. Löfgren-Mårtenson (2012) understryker att det handlar om val av perspektiv och att utifrån det crip-teoretiska perspektivet fungerar att granska livssituationen för personer med intellektuella funktionsvariationer. Berg & Grönvik (2007) kommer fram till liknande slutsatser och menar att crip-teoretiska perspektiv fungerar som utgångspunkt vid analys av personer med funktionsvariationers vardag, i vilka de inkluderar samtliga funktionsvariationer.

Utifrån ovanstående beskrivning menar jag att resonemanget kring funktionsfullkomlighet är ett görande i relation till den omgivning en person befinner sig i och blir därmed en del av personens identitetsprocess.

5.2 Identitet

Begreppet *sociala position* används av bland annat Giddens (1984) i ett försök att tydliggöra att identiteten ska förstås som obunden till en individ. Identitet ska förstås som något som görs i olika situationer genom bland annat tal och agerande (Giddens, 1984). Varierande givna fysiska och tidsbestämda kontexter möjliggör, men förhindrar samtidigt, vilka sociala positioner en person kan inta i den givna kontexten. Vissa positioner uppfattas positiva och för de allra flesta önskvärda, till exempel bra kompis eller duktig elev. Andra är mer negativt laddade så som, opålitlig eller "elev i behov av särskilt stöd". Samtliga av dessa positioner påverkar en individs självuppfattning och självbild, att positioneras som en elev i behov av särskilt stöd inverkar på individens utsikter att lyckas i skolan (Hjörne & Säljö, 2008).

En persons identitet går inte att finna i beteendet och inte heller i andras reaktioner, hur viktiga dessa än är, utan i förmågan att hålla i gång en specifik berättelse (Giddens, 1999 s 69).

Vidare diskuterar Giddens (1999) en individs *reflexivitet*, vilket kan tolkas som individens förmåga att omskapa sin identitet genom reflexiva handlingar dvs. ifrågasätta det som var sant igår och ständigt revidera det som är sant idag. Giddens (1999) kallar detta för "ett reflexivt projekt" (Giddens 1999, s 95). I dagens accelererande samhälle ser ett sådant projekt annorlunda ut mot "förr i tiden". Tidigare generationers identiteter var mer förutbestämd och tydlig menar Giddens (1999). En individ gick från barn till vuxen vid en given tidpunkt, ibland markerades stegen med olika typer av ritualer. Ett barn följde ofta en förälders väg i livet, sonen till en bonde blev i sin tur bonde ofta på samma gård som han själv växt upp på. Det moderna samhället kräver i allt större grad ett reflexivt tänkande där en individs identitet

ständigt konstrueras och förändras. Det är många strukturer som inverkar på ett barns reflexiva tänkande, bland annat vilken skola barnet går i och vilka vuxna det träffar.

I det socialkonstruktionistiska perspektivet är människan ständigt blivande, hen *är* inte statisk. Identiteter förstås som något som skapas i sociala processer. Enligt Johansson (2006) bör identiteter och sociala kategorier förstås som ständigt konstruerade och föränderliga, med påverkan av ett flertal faktorer såsom, kulturella, historiska och sociala. En individs position i ett samhälle determineras av hens sociala identitet och skapas därigenom i ett samspel. Johansson (2006) menar att individen är aktivt medskapande av sin identitet när hen rör sig mellan sociala arenor och använder olika sociala markörer och identifikationer. Individens identitet blir, menar Johansson (2006), tack vare det stora utbudet av sociala arenor mer nyansrik. Eftersom en individ i dagens samhälle har mer intryck att ta ställning till ökar kravet på att individen är reflexiv och ställningstagande. I och med detta ställs andra krav än tidigare i historien på en individs reflexiva projekt och genom det krävs nya sätt att förhålla sig till olika kollektiva tillhörigheter. Det samtida samhället ger individen större tillgång till information och genom bland annat sociala medier kan en individ röra sig i många olika sociala sammanhang och växla tillhörigheter, vilket också påverkar identitetsprocessen (Johansson, 2006). När en ungdom blir föremål för en medicinsk diagnos, vilken inte är föränderlig, påverkas sannolikt hens identitetsprocess. Ungdomen blir en elev med en diagnos, om eleven dessutom blir placerad i en SUG bör även detta påverka identitetsprocessen. Men de ovannämnda faktorerna bör samtidigt ge större förutsättningar för dagens ungdomar att röra sig mellan fler sociala arenor och då få access till fler sociala identiteter, förutom att vara en elev med en funktionsvariation.

Studien har för avsikt att bland annat belysa vilka konsekvenser en placering i en SUG kan få för eleven kopplat till hens identitetsutveckling samt möjlighet till aktörskap. Enligt det diskurspsykologiska synsättet gällande identitetsutveckling menar Winther Jörgensen och Phillips (2000) att en individs identitet inte är en isolerad ö utan omformas i olika sociala kontexter och sammanhang. Identiteter uppfattas inom diskurspsykologin som diskursiva och flexibla. De konstrueras, görs, genom att talet om individen och hur individen talar varier beroende på kontext vilket i sin tur innebär att en elevs identitet konstrueras olika beroende på hur hen talar om sig samt hur andra talar om hen.

5.3 Sammanfattning av teori

Utgångspunkten i mitt teoretiska ramverk är den socialkonstruktionistiska positionen, där individen och hens identitetsprocess görs i ett socialt sammanhang. Begrepp som kommer vara framträdande i resultatkapitlet är bland annat; normanten, normalitetsdiskurs, normalitetskriteriet, problembärare, avvikande identitet, medicinsk diskurs, identitetsprocess, medvetet funktionshindrad samt reflexivitet (se kap 3 samt 5). Flera av begreppen kan stå för sig själva i diskussionen kopplat mot mina frågeställningar men de hänger även ihop med gemensamma teman. Normanten, normalitetskriteriet samt normalitetsdiskurs hör tydlig ihop då de samtliga är nyanser av diskurser kring vad som anses vara normalt eller onormalt.

Medvetet funktionshindrad, identitetsprocess, reflexivitet, problembärare och avvikande identitet har alla kopplingar mot en individs identitet och står för olika delar av samt nyanser av diskurser kopplade till hur elever identitetsprocess kan se ut. Den elev vilken ser sig som bärare av problem samt i sin reflexivitet tillskriver sig en avvikande identitet blir sannolikt inte medvetet funktionshindrad i den mening det cripteoretiska perspektivet diskuterar.

6. Resultat

I denna del av arbetet analyserar jag de intervjuades berättelser och kopplar dem till de analytiska perspektiv samt tidigare forskning jag presenterat i arbetet. Dessutom ämnar jag genom kapitlet besvara mina frågeställningar. Resultatkapitlet är uppdelat i tre delar, problembärare, placering och att vara eller inte vara aktör.

Ordningen på delarna i resultatet grundas i kronologin som informanterna har berättat om i intervjuerna. Samtliga sju informanters berättelser börjar med en beskrivning av sig själva som problembärare i skolan. Hur de beskriver detta och hur det har yttrat sig skiljer sig åt mellan dem men att de samtliga sedan tidiga år i skolan "vetat" att det var hos dem problem fanns är klart. Placeringen, som är del två av resultatkapitlet, visar på en brytpunkt för informanternas skolgång från att gå i en vanlig grundskoleklass till att, av olika anledningar, bli placerad i en SUG. Hur, bland annat, placeringen påverkat informanterna till att uppleva sig som aktör alternativt inte uppleva sig som aktör är den avslutande delen av resultatkapitlet samt den avslutande delen i deras berättelser.

6.1 Problembärare

Att vara den med problem, eller se sig som bärare av olika problem blev en tydligt framträdande del i analysen av ungdomarnas berättelser. Uppfattningen av att människor runt om dem menade att de var bärare av olika problem samt att det var deras fel, eller ansvar att något blev som det blev, var även det en framträdande del av informanternas berättelser. Hjørne (2004) menar att de observationer hon gjorde tyder på att elevhälsoteamet, på skolan hon studerade, individualiserade och placerade problemet hos eleven. Den första respondenten jag citerar heter Alex. Han är 16 år gammal, går första året på gymnasiet i en medelstor stad i västra Sverige. Han har genom hela sin skolgång haft flera olika speciallösningar och olika typer av stöd.

Mina problem å så började ju redan i lågstadiet. Jag var väldigt aggressiv, jag jobba ju aldrig. På något stadie så visste jag att jag hade problem (Alex).

I citat ovan beskriver Alex tydligt att han anser att det är hans problem. De problem han beskriver lokaliserar han till sig själv, till sin person. Att problemen började så tidigt som i lågstadiet är inte ovanligt i den aktuella undersökningsgruppen. Detta visar även Eriksson & Carlsson (2016) i deras studie, där flera av respondenter talar om att problemen i skolan varat under mer eller mindre hela skolgången. De upplevda problemen och det upplevda ansvaret för dessa problem startar för flera av respondenterna i lågstadiet. I framställningen av sig själv som ung porträtterar Alex sig som aggressiv och visar genom citatet att han menar att det var han som var problemet, bland annat genom sitt aggressiva beteende. Han nämner inte miljön eller människorna runt om honom, utan det var han som aldrig jobbade. Vidare menar han att redan som liten visste han att han hade problem. Det självklara i att Alex *visste* att han hade problem menar jag visar på att detta inte var något som han som liten reflekterade över utan det var, eller hade under hans liv blivit, självklart. När "liten" är i tiden framkommer inte och jag frågade honom inte om det men min tolkning är att det är så han minns sig själv som liten, det var så han såg sig själv som barn. Karlsson (2008) skriver i sin studie att "Genomgående tar eleverna själva på sig ansvar för sina skolsvårigheter och för att förändra sitt problematiska beteende (Karlsson, 2008, s 171)", vilket går i linje med vad Alex beskrivit ovan.

Jag hade ett väldigt våldsamt beteende. Jag hade rätt så allvarlig ADHD när jag var liten det är det jag vill komma till, jag ansåg mig själv som onormal under en längre period (Justin).

Justin som citeras är, precis som Alex, 16 år och läser på gymnasiet. Justin har, från skolår 2, gått i olika SUG men går nu på ett större gymnasium. Ovan beskriver han hur han såg på sig själv under lågstadietiden. Han beskriver sig som en våldsam person och att hans syn på sig själv var att han var onormal. Justin menar att det var hans ADHD som var orsaken till hans beteende. Att Justin ser ADHD som en förklaringsmodell för sitt beteende tolkar jag som att han i viss mån inte vill identifiera sig med den unga våldsamma personen han beskriver, utan att det beteendet kom av hans diagnos och inte från honom själv. Ett sätt för honom att distansera sig från oönskade egenskaper och handlingar. Vidare tolkar jag Justins beskrivning av att se sig som onormal som en del av normalitetsdiskursen (jfr Lundgren, 2006; Karlsson, 2008; Rydström 2009). När Justin får en ADHD diagnos, vilket tydligt går att koppla till den medicinska diskursen (Hjörne, 2004; Velasquez, 2012), ges han möjlighet, av läkare, att distansera sig från sitt beteende. Ännu en nyans av citatet går att koppla till Velasquez (2012) där forskaren menar att då elever får sitt beteende förklarat genom en diagnos riskerar detta att vara medskapande till en elevs negativa självbild.

Jag var inte så motiverad i skolan och kanske tycker jag nu tycker jag att jag borde varit mer engagerad och öppen och typ försöka vara mer normal (Charlie).

Charlie, 16 år, går första året på gymnasiet och har även han genom stora delar av sin skolgång haft olika typer av särskilt stöd och varit placerad i olika särskilda undervisningsgrupper. I citatet ovan visar Charlie, precis som tidigare citerade Justin, att han tänker i termer normal - onormal. Kopplat till resonemanget kring normanten (jfr Rydström, 2009; Löfgren-Mårtenson, 2012) positionerar sig de aktuella respondenterna i en underordnad maktposition, vilket sannolikt påverkar deras identitetsprocess mot att se sig som avvikande (Hjörne, 2004). Charlies beskrivning av sig själv i skolan indikerar att han inte lyckats leva upp till normalitetskriteriet i den kontext han befann sig i utan blev en av de avvikande kring dikotomin i normalitetsdiskursen. Vidare analys pekar på att Charlie menar att det var hans ansvar att vara engagerad och motiverad i skolan. Enligt Hugo (2007) är en avgörande faktor för elevernas engagemang i skolan de lärare hen möter samt lärarnas förmåga att göra skolan meningsfull, det är inte eleverna själva som bär ansvaret.

Kim som är 16 år och går första året på ett gymnasium i västra Sverige berättar om sin syn på hur han betedde sig på Fémskolan (fiktivt namn på skolan). Han har genom sin skolgång gått på flera olika grundskolor i flera olika kommuner. Följande citat handlar om hur han minns tiden från skolan han gick i årskurs 5.

F: Hur minns du tiden på Fémskolan?

Kim: Det var kanske att man var en allmänt typisk ADHD-kille det fanns ingen logik, det fanns ju många andra där också men som inte var lika bråkiga som jag. Det var ofta att jag var speedad eller försökte springa å så höll de (lärarna) fast mig.

Här påpekar Kim att det var fler andra på skolan som också hade svårigheter, men inte i lika stor utsträckning som han själv. Det var han som var den mest bråkiga, det var han som lärarna fick hålla fast. I den beskrivningen anser jag att Kim tar på sig ansvaret för sitt agerande vilket får mig att fundera över hur en 11 årig elevs beteende påverkas av att han *vet*

att det är han som är den mest bråkiga och lärarna inte klarar av att hantera honom utan att hålla fast. Förväntningarna från den omgivning eleven befinner sig i blir medskapande till hur eleven agerar, men även hur hen ser på sig själv (jfr. Karlsson 2012). Vidare analys av citatet visar att Kim med utgångspunkt i sin diagnos beskriver sitt beteende utifrån vad han tycker var typiskt för en ADHD-kille, utan logik i sitt agerande. Jag menar att beskrivningen stämmer överens med vad Justin tidigare sagt om att se sitt beteende ur en medicinsk diskurs. Detta stämmer även överens med Hjärne (2004) som noterade att den medicinska diskursen och dess förklaringsmodell till fullo accepteras för att, i ett elevhälsoteam, förklara elevers svårigheter.

De sa att jag har ADHD. Jag är helt säker på att de har rätt. Jag blir ju arg snabbt å slåss. Jag brydde mig inte ingen är ju perfekt. Andra tänkte nog bara att jag var ett problembarn (Liam).

Liam är 15 år och går i årskurs 9 i en SUG i en mellanstor stad i västra Sverige, i perioder av hans liv har han av olika anledningar inte gått i skolan. I citatet ovan berättar Liam om sin tid på en mellanstadieskola. Utifrån den bild han har av hur en person med ADHD agerar stämmer det överens med hur han såg på sig själv och sitt beteende. Han beskriver sig som arg och våldsam men, som jag tolkar honom, skyddar han sig och sin bild av sig själv när han säger att han inte brydde sig om det. "Ingen är ju perfekt" indikerar även det att Liam genom sina tolkningsrepertoarer konstruerar ett försvar samt ger sig själv en möjlighet att distansera sig från diskursen av att vara ett problembarn. Vad Liam även gör här, menar jag, är att han aktivt visar sin medvetenhet om hur samhället stigmatiserar personer med neuropsykiatriska funktionsvariationer och protesterar, med de medel han har, mot det (jfr. Berg & Grönvik, 2007; McRuer, 2006). Resonemanget som Liam för kring hur han tänker att andra ser på honom som ett problembarn förs av respondenter i Griffiths (2007) studie. Elever i en specialskola ger uttryck för att elever i en vanlig skola tänker på dem som onormala och annorlunda.

Jag syntes och hördes mest, jag var tvungen att trappa ner på mitt beteende för att jag var för mycket å de andra tyckte inte om det. Jag hade massa samtal med rektor och föräldrar å så (Nike).

I citatet ovan berättar Nike om sin lågstadietid, hur hon minns sig själv och hur andra såg på hennes beteende. Nike är 16 år gammal, bor i en medelstor stad i sydvästra Sverige, läser första året på gymnasiet och under slutet av sin högstadietid gick hon i en SUG. I citatet beskriver Nike hur hon, enligt egen utsago, var för mycket för de andra eleverna och att hon var tvungen att trappa ner på sitt beteende på grund av hur de andra såg henne. Nikes beskrivningar av att det var hon som var för mycket och att de andra inte tyckte om henne i kombination med att hon vid flera tillfällen hade samtal med rektor menar jag visar på att Nike inte lyckats lära sig normalitetskriteriet utan var en av de elever för vilka normalitetsdiskursens verkan inte var främjande. Att detta skedde redan under hennes lågstadieperiod menar jag sannolikt påverkat hennes identitetsprocess mot att ses som, och se sig själv som en individ med avvikande identitet (jfr. Hjärne, 2004; Groth, 2007). Kopplingen mellan Nikes citat och Lundgrens (2006) resonemang om hur vuxenvärlden skuldbelägger barnet, i det här fallet Nike, menar jag är tydlig. Frustrationen över en elevs beteende får som konsekvens att eleven blir bärare av den frustrationen då vuxenvärlden inte tar det ansvaret.

6.1.1 Sammanfattning problembärare

Mina sammanfattande tankar om hur elever görs till, uppfattas och i förlängningen ser sig själva som problembärare grundas i hur jag, genom analysen, visat att vuxenvärldens agerande tillskriver barnet skulden för de problem barnet upplevt i sin skolgång. Analysen av respondenternas berättelser har, på olika sätt, visat att deras syn på sig själva, men även hur de upplevt andras syn på sig, som tydliga faktor i deras skolgång samt i deras identitetsprocess. I likhet med de studier jag presenterat i tidigare forskning (jfr. Lundgren, 2006; Hjärne & Evaldsson, 2012; Karlsson 2012), visar min analys att eleven med ett problemskapande beteendet tillskrivs en avvikande identitet. Respondenterna i min studie upplever att de tillhör, eller tillhörde, gruppen elever vilka passar in i normalitetsdiskursens "minuspol". Det är de elever som genom sitt beteende "rättfärdigar" en uppdelning mellan normal – onormal.

6.2 Placering

I respondenternas berättelser framkommer bland annat, hur placeringen till deras sista SUG i grundskolan gick till. Det visade sig ske på en rad olika sätt, men med flera delar som påminner om varandra. Respondenterna beskriver hur de utan att, vad de hävdar, informerats i förväg blivit placerade i en SUG. Flera av respondenterna vittnar om att deras röst blivit åsidosatt, om ens hörd alls, i processen kring placeringen. Kommunikationen mellan skola, vårdnadshavare och elev har enligt ungdomarnas berättelser varit bristfällig. Dessutom kan ett mönster skönjas av att det är en speciell händelse i ungdomarnas liv som lett till placeringen. Att ungdomens identitetsprocess blir påverkad, ibland även helt präglat, av en placering i en SUG visar sig både i hur de talar om sig själva men även när de beskriver hur de tror sig uppfattas av människor runt dem. Även Hjärne & Evaldsson (2012) och Karlsson (2012) diskuterar hur en placering i en SUG påverkar en individs identitet. Däremot står det inte mycket skrivet i den forskning jag har tagit del av om hur själva placeringen gick till.

Nedanstående citat visar hur Charlie upplevt sina möjligheter att påverka sin placering i en SUG. Citatet visar på att han upplevde tiden som jobbig och känslan att av att vara mobbad visar på en maktlöshet samtidigt som han menar att placeringen från allra första början var fel.

F: Hur kom det sig att det blev så? (*att han blev placerad i en SUG*)

Charlie: Det blev något fel jag visste inte att jag skulle börja där så blev jag insatt automatiskt efter att jag varit på sjukhus å satt jag inne i ett hörn för mig själv å blev utmobbad av de andra (Charlie).

Vad Charlie också gör tydligt är att hans placering skedde utan en, vad han kan minnas, dialog med honom. Enligt honom blev hela placeringen fel, den skedde automatiskt. Vid en jämförelse mot rådande policydokument ska en placering i en SUG ske efter noggrann pedagogisk utredning och kartläggning av elevens situation (SFS, 2010:800). Det kan vara så att en sådan utredning var gjord gällande Charlie och att beslutet om placering i en SUG var grundat på den utredningen. Jag menar dock att eftersom Charlie inte upplevt sig informerad och delaktig i processen blir hans självkänsla och identitet extra påverkad av placeringen. Vidare menar jag att Charlies upplevelse av maktlöshet i placeringsprocessen påverkat hans syn på hur vuxna ser på ungdomar och därigenom påverkar det även hur han ser på sig själv. Charlies upplevelse av att placeringen var fel visar på att han inte, i alla fall, före placeringen såg sig som avvikande. Genom placeringen finns det en risk att Charlies reflexivitet, genom den sociala position (Jfr. Johansson, 2006) han blir "tilldelad", inte blir lika nyansrik som den hade kunnat bli i en stor skola. I Hjärnes studie (2004) visar hon att elevens perspektiv på

hens egen skolsituation inte var ett ämne för elevhälsoteamet, vilka är de som gör den pedagogiska kartläggningen, utan beslut rörande eleven fattades grundat på observationer. Att Charlie sedan upplevde sig som mobbad av de andra eleverna menar jag även det spädde på hans upplevelse av att placeringen var fel. Thornberg (2015) visar i sin artikel att offer för mobbning vill bli accepterade och inkluderade samtidigt som de kämpade med sin identitet, att antingen vara "normal" eller "avvikande".

F: Hur gick den övergången?

Justin: Jag hade blivit lovad vid någon tidpunkt av en lärare att det här var sista gången att jag skulle gå i en liten skola.

F: Så du ville inte gå i en liten skola?

Justin: Nej! Det var det sist jag ville sedan fick jag veta under sommarlovet att "Hej du ska gå på en liten skola i tre år till".

Justin beskriver i citaten ovan hur han upplever sig sviken av vuxenvärlden genom att han blivit lovad att inte efter mellanstadietiden behöva gå i en liten skola mer. Justins beskrivning menar jag visar på hur han hade en bild av att ha lyckats dechiffrera normalitetskriteriet och tack vare det inte längre behövde gå i en liten skola, vilket var det sista han ville. Vidare anser jag att beskrivningen av hur han fick beskedet, att i tre år till gå i en liten skola, indikerar en objektivering av honom vilket sannolikt påverkade hans identitetsprocess från att se sig som en med förmåga att passa in i normalitetsdiskursens pluspol mot att ses sig som en med avvikande identitet. Dessutom ska, enligt Skolverket (2014), ett beslut om placering i särskild undervisningsgrupp kontinuerligt följas upp och utvärderas med övergripande strävansmål om att eleven ska återgå till sin ordinarie grupp. Justins besked om att han i tre år till skulle gå i en liten skola visar på att de vuxna runt honom inte hade för avsikt, eller inte trodde att det var möjligt för honom att återgå till ordinarie grupp. Förväntningarna på honom var att han fortsatt skulle vara en elev med avvikande identitet (jfr. Lundgren, 2006). Genom att normantens makt grundas i att en annan grupps (de avvikande) makt är begränsad, ges eleverna placerade i SUG inte någon möjlighet att bli, eller vara, medvetet funktionshindrade (McRuer, 2006; Rydström, 2009). Genom, den tre år långa, placeringen av Justin kommer hans möjlighet att positionera sig som medvetet funktionshindrad, och därigenom inte se sig som avvikande, bli starkt begränsad (Jfr. Lundgren, 2006; Renshaw et al, 2014).

F: Hur gick det till när du började här?

Axel: De sa att jag skulle börja här (på en SUG) när jag trodde att jag skulle börja på Storskolan (fiktivt namn på skolan), det blev fett jobbigt för mig. Jag hatar när det blir snabba ändringar.

Axel, som har en diagnostiserad funktionsvariation inom autismspektrum, beskriver hur han trodde att han skulle gå i en stor skola men att vid något tillfälle fick informationen om att så inte var fallet. Axels uttryck att han hatar snabba förändringar stämmer väl överens med delar av diagnoskriterierna för autism och visar att förståelsen för detta från hans omgivning vid givet tillfälle var bristfällig. Den föreliggande utredning samt den kartläggning de beslutande runt Axel, *måste*, gjort och på vilka de senare grundade sitt beslut i, har enligt Axel inte involverat honom. I alla fall inte till den grad att han förstod vad som var på gång. Axels röst hade inte, enligt hur jag tolkar citatet, blivit hörd i processen. Genom det faktum att Axel har en diagnostiserad funktionsvariation finns det en risk att han ses som en individ som behöver livslångt omhändertagande (jfr. Löfgren-Mårtenson, 2012) samt att hans konstruerade avvikande identitet inte går att omskapa (jfr. Velasquez, 2012; Renshaw et al, 2014). Hans position som avvikande menar jag även späds på av det faktum att han, mot sin vilja, placerats

i en SUG. Liksom Justin, hade han bilden av att han skulle gå på en stor skola under sin högstadietid men när så inte blev fallet skapade det en stor frustration i likhet med vad Liam beskriver i citatet nedan.

När jag gick till den stora skolan trodde jag att de skulle visa mig runt innan ja skulle börja men de sa att du inte kommer börja här, utan i en liten skola. Jag ville inte och jag vill inte nu heller (Liam).

Liams beskrivning av hur han fick beskedet om placering i en SUG, menar jag, visar på en bristande respekt alternativt förståelse för hur ett sådant besked och dess följder kan påverka en individ. Vad Liam vittnar om i citatet ovan menar jag kommer påverka hans bild av hur vuxna, skolan samt samhället i stort lyssnar till och behandlar ungdomar (jfr. Sigsgaard, 2003; Karlsson, 2008; Jacobs & Collair, 2017).

Charlie, Justin, Axel och Liam vittnar samtliga om hur de inte på förhand fått någon information om att de skulle börja på en SUG. Deras berättelser går helt emot hur skolverket (2014) understryker att eleven ska vara informerad om beslut kring placering och att dessa beslut går att överklaga. Vad de ovan citerade respondenterna samtliga vittnar om är, menar jag, en allvarlig brist i processen kring placering av en elev i en SUG. Bristen, vilken kommer diskuteras mer utförligt i nästkommande kapitel, handlar om hur elevens, barnets eller ungdomens röst *inte* blir uppmärksammas i den utsträckning jag menar att den borde bli i processen som leder till ett placeringsbeslut.

Till att börja med fick jag välja, jag kände att jag inte vill gå på en CP-skola liksom. Jag bara nej nej nej jag börjar heller på en stor skola men sedan tänkte jag om så då började jag ändå på Pequeñoskolan (fiktivt namn på skolan) (Nike).

I citatet ovan berättar Nike om hur det var för henne när hon började på sin sista SUG på grundskolan. Hon beskriver till en början Pequeñoskolan, vilken är en SUG, som en "CP-skola" hon inte vill bli förknippad med. Hennes bild av den typen av skolor var tydligt negativ och att de som går på den typen av skolor inte är de en vill bli associerad med. Liknande resonemang förs av ungdomarna, som går på en specialskola, intervjuade i Griffiths (2007) studie. De ger uttryck för att eleverna i den vanliga skolan ser dem som ointelligenta. Djupare analys indikerar att Nike upplevde det som hennes beslut att fatta i vilken skola hon skulle gå i men att hon, trots hennes tydliga avståndstagande från Pequeñoskolan, ändå började där menar jag korrelerar med diskurspsykologins tes om att språket fungerar som ett verktyg för människan att skapa sig sin egen sanning i den kontext hen befinner sig i (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). När intervjun gjordes, ca 1 år efter att Nike slutat på Pequeñoskolan, porträtterar hon sig som den som till slut gjorde valet att börja i SUG medan hon i början av citatet indikerar att hon endast till en början fick välja och att valet *egentligen* låg utanför hennes inflytande.

F: kommer du ihåg den övergången?

Kim: Det var egentligen asså en incident typ. Jag vet inte varför egentligen, jag tog med en kniv till skolan å så var det någon som sa det till min lärare å sedan gick den lärare till mig å då sprang jag typ från skolan.

Incidenten som Kim beskriver var enligt honom det som gjorde att han blev placerad på en SUG. Vad Kims citat är ett exempel på menar jag är diskursen kring beskyddande (jfr. Brodin

& Lindstrand, 2007; Ljusberg, 2010) vid en placering. I detta fall ett beskyddande av de andra eleverna i Kims dåvarande skola. Kims val att ta med en kniv till skolan är såklart inte alls bra men att som en konsekvens av detta val placera honom i en SUG menar jag indikerar att placeringen kan tolkas som ett straff och inte som en möjlighet för honom att lyckas i skolan. Den initiala bilden av en SUG, Kim ges, menar jag är att det i liknande grupper placeras elever vilka den vanliga skolan inte vill veta av. Kims placering och den förelöpande händelsen menar jag går i linje med Lundgrens (2006) resonemang om att när en motgång sker söker inte skolan efter lösningar eller problem i sin egen organisation eller rutiner, utan skuldbelägger eleven. Analysen av den tolkningsrepertoar jag menar skolan, i Kims fall, använder sig av konstruerar elever som avvikande och onormala.

6.2.1 Sammanfattning placering

Placeringsdiskursen, vilket är en diskurs jag menar framträtt i analysen av respondenternas berättelse, präglas av ett maktutövande från skolvärlden mot eleverna. Hur diskursen haft effekt och verkat, hävdar jag, har flera nyanser och nivåer. Kopplat mot den medicinska diskursen (jfr. Velasquez, 2012) kan förklaringen till en placering ske med argument om individens diagnostiserade tillkortakommanden (jfr. Jacobs & Collair, 2017) och därigenom hans omsorgsbehov (jfr. Löfgren-Mårtenson, 2012). Placeringen kan även ske som ett led i beskyddandet av normanten från den avvikande och genom det stärka normantens maktposition (jfr. Berg & Grönvik, 2007) och därigenom försvåra en placerad individs möjlighet till att vara medvetet funktionshindrad. Att placeringar kan ske utan att elevens röst eller åsikt blivit lyssnad till indikerar en objektifiering av eleven inom placeringsdiskursen (jfr. Lundgren, 2006) vilket korrelerar med resonemanget Ljusberg (2010) för om att placerade elevers önskan är att inte vara placerade.

6.3 Att vara eller att inte vara aktör

Att bli placerade i en SUG, menar Ljusberg (2009), kan ses som att bli stämplad som inkompetent och att omgivningens förväntningar på en blir markant lägre än i en vanlig klass. Elevens möjligheter till påverkan minskar samtidigt som lärarnas makt är oförändrad. Ljusberg (2009) menar att det en elev placerad i en SUG främst lär sig, är att vara en elev placerad i en SUG. Risken att eleven blir objektifierad och därigenom saknar ett eget aktörskap visar även Lundgren (2006), Karlsson (2008) och Velasquez (2012). Hugo (2007) påvisar att elever, vilka blir bemötta av lärare som kan ge dem en meningsfull skolsituation, ses som subjekt och har därigenom större utrymme till ett eget aktörskap. I min studie har respondenterna gett svar som går att härleda till båda dessa positioner.

Jag fick mycket mer kunskap och chans att visa mina kunskaper på ett bättre sätt. Den förändringen som kom det skulle bara hänt på den skolan, om jag kom till en vanlig skola så skulle jag kommit på mitt vanliga sätt (Alex).

I citatet ovan beskriver Alex hur han agerade när han började på högstadiet i en SUG. Han beskriver att han fick en annan möjlighet än tidigare till att visa sina kunskaper och att han fick mer kunskap. Alex menar att det inte hade hänt om han hade gått i en vanlig skola utan en förutsättning för att han skulle lyckas var att gå i en SUG. Detta menar jag stämmer överens med Hugos (2007) resonemang kring hur elever ges möjlighet att se sig som aktörer

och se skolan som meningsfull. Att Alex dessutom tydligt deklarerar att han inte hade lyckats i en vanlig skola menar jag stämmer väl överens med vad Lundgren (2006) diskuterar runt normalitetsdiskursen och att Alex *vet* att han inte passar in i vad som anses normalt i en vanlig skola. Däremot tolkar jag Alex citat som att han har lyckats lära sig och förstå normalitetskriteriet i den kontext han befinner sig i (jfr Lundgren, 2006). Kopplat till resonemanget Hjørne & Evaldsson (2012) för om hur identitetsprocessen påverkas av en placering i en SUG menar jag att Alex identitetsprocess påverkats av hans sociala positionering (Jfr. Johansson, 2006).

Mitt mål är att åka på en språkresa, och jag ska göra lumpen. Jag är tjej och jag vet att jag klarar det och jag vill bevisa för ALLA att jag klarar det (Nike).

Nikes citat menar jag visar på hur hon ser sig som en person med stor möjlighet till eget aktörskap. Hon deklarerar att hon ska visa för alla att hon ska klara det. Jag menar att formulering "bevisa för" är ett tecken på att hennes erfarenheter av att människor tror att hon ska lyckas är begränsad. Nikes positiva framtidstro och upplevelse av att hon kommer lyckas med sina planer indikerar att den tolkningsrepertoar hon konstruerar sig i uppmuntrar till självständighet och aktörskap (jfr. Sigsgaard, 2003). Den tidigare placeringen i Pequeñoskolan menar jag var en del i ett led för Nike att uppleva meningsfullhet och engagemang i skolan vilket kan vara avgörande för en individs framtidstro (jfr. Jacobs & Collair, 2017).

F: Framtiden, hur ser du på den?

Kim: Jag har mycket kunskap om mycket och kan analysera. Jag har en idé om att flytta till Australien, men sedan vet jag inte, universitetet har jag velat.

Kim, precis som Nike ovan, vittnar om en positiv framtidstro. Hans idéer om en utlandsflytt och att eventuellt kunna söka in på universitetet menar jag visar på att den placering som gjordes av honom bidrog till att han ser sig som, och ses som, ett subjekt kapabel och förmögen till att lyckas i skolan. Johansson (2015) visar i sin studie att de elever vilka ges utrymme till delaktighet även ges möjlighet till aktörskap. Kims beskrivning av sig, i sina tidigare skolår, som en "typisk AHDH - kille" vars placering grundas i en incident involverande en kniv menar jag skiljer sig mycket från en person med mål och ambition att läsa vid universitet. Kim ger numera en bild av sig som full av kunskap och med förmågan att analysera, vilket även det tyder på att han ser sig som aktör i sitt egna liv (jfr. Jacobs & Collair, 2017).

Det här är vad som stör mig med vuxna. De tror att de vet allting, som att sitta på den här lilla skolan. De tror att det är ett bra sätt att hjälpa mig. Fast det är inget jag kan göra åt saken, de är mäktigare (Liam).

Liams beskrivning av sin situation visar på att hans tolkning av sin placering är att de vuxna har som intention att hjälpa honom att lyckas i skolan men att det, enligt Liam, inte fungerar. Hans redogörelse om att vuxna tror sig veta vad som är bäst menar jag går i linje med omsorgsdiskursen (jfr. Brodin & Lindstrand, 2007) samt hur de tolkningsrepertoarer vuxna i Liams omgivning använder pekar mot att Liam själv inte kan förstå vad som är bäst för honom, han blir objektifierad. Vidare menar jag att hans upplevelse av maktlöshet vittnar om en uppgivenhet inför tanken på att själv kunna påverka sitt liv och att själv få fatta beslut

rörande sin framtid. Genom att uttrycka att “de är mäktigare” menar jag visar att Liam, till viss del, har förstått hur maktordningen ser ut i den kontext han befinner sig i. Han har identifierat rådande diskurser och placerat sig, blivit placerad, långt ner i maktstrukturen. Att denna insikt påverkat Liams identitetsprocess och sannolikt spätt på en självbild som avvikande och problembärare menar jag går i linje med Lundgrens (2006) resonemang kring att förstå normalitetskriteriet. Liams beskrivning, menar jag, visar att han har förstått och i den förståelsen dragit slutsatsen att han inte kan passa in i vad som anses normalt i den rådande diskursen.

Jag fick veta att om jag kan jobba och ta ansvar så kan jag börja på Storskolan. Jag klara de första stegen men de hitta mer saker än de sa från början, så jag fick sitta kvar. Det är 0,1 % att jag klarar av det (Axel).

I citatet ovan förklara Axel hur han upplever sina möjligheter att lyckas med de saker som krävs av honom för att få börja på Storskolan som mycket begränsade. Hans beskrivning visar på en känsla av att det helt är upp till honom att lyckas och att de vuxna snarare motarbetar honom är hjälper honom att lyckas. Min tolkning är att Axel blir en av de elever vilka blir, mer eller mindre permanent, sedda som avvikande och bland annat därigenom saknar aktörskap (jfr. Lundgren 2006; Karlsson, 2008). Även respondenterna i Ljusbergs (2010) studie hade som mål att sluta i den särskilda undervisningsgruppen de gick i och istället gå på en stor skola. Jag menar att detta visar på att Axels ambitioner och målsättning inte på något sätt är unika utan går i linje med vad andra forskares resultat visat, nämligen att drivkraften för ett flertal elever placerade i en SUG är att bli sedd som normal, att slippa den upplevda stigmatiseringen en placering kan innebära (jfr. Karlsson, 2012; Jacobs & Collair, 2017). Dessutom ska det enligt skolverket (2104) vara ett tydligt mål med placeringen, att placeringen inte ska vara permanent utan att eleven ska återgå till ordinarie grupp. Som jag tolkar Axel fanns det målet från början för honom och det var dessutom kommunicerat vad som krävdes för att han skulle få börja på Storskolan. I takt med att Axel lyckades, menar han, förändrades kraven och därigenom hans möjlighet till eget aktörskap. De normalitetskriterier Axel hade fått förklarat för sig, och som han upplevde att han lyckades med förändrades och därigenom hans möjlighet att uppleva sig som normal.

Vidare beskriver respondenterna hur de förhåller sig till sin eventuella diagnostiserade funktionsvariation och hur de menar att den bland annat påverkat deras möjlighet till eget aktörskap. Charlie beskriver i citatet nedan att han inte alls vill vara förknippad med sin diagnos.

F: Diagnosen ställer till det säger du, kan du utveckla det?

Charlie: Det är som att man får en etikett på sig man blir inmålad i en viss grupp och jag känner inte att jag passar inte in i den ramen, jag är mycket mer än en diagnos.

Charlie vittnar i citatet om att hans upplevelse av att få, och att ha, en diagnos blir som en etikett, som en stämpel. Utifrån de tolkningsrepertoarer Charlie använder sig av för att konstruerar den “sanning” han ser sig befinna sig i, menar jag att hans möjlighet till eget aktörskap blir starkt begränsat. Beskrivningen av att vara diagnostiserad stämmer överens med vad Velasquez (2012) diskuterar kring den medicinska diskursen och hur det kan ske en stigmatisering genom att omvärlden ser diagnosen och inte individen. Charlies beskrivning av att inte passa in i ramen visar på en upplevd bild av att diagnostiserade människor befinner sig i en avgränsad kontext i vilken de saknar möjlighet att agera utan att deras beteende tolkas

och förklaras med diagnosen som filter. Även Renshaw et al (2014) menar att en diagnostiserad individ riskerar att bli objektifierad och positionerad som avvikande. Den medicinska diskursens position som tongivande menar jag blir framträdande genom Charlies avslutande ord, "jag är mycket mer än en diagnos". Att Charlie inte säger sig passa in i den ram han beskriver sig som intvingad i menar jag kan tolkas som en strävan mot att vara medvetet funktionshindrad (jfr. Berg & Grönvik, 2007). En önskan om att ifrågasätta den medicinska diskursens verkan och effekt på den grupp han själv blivit placerad i (jfr. Winther Jørgensen & Phillips, 2000) och därigenom återfå sitt egna aktörskap och sin rätt att var mer än en diagnos.

Även Justin beskriver hur han inte känner igen sig i sin diagnos, han har dessutom uppsökt läkare i sin process att bli av med diagnosen.

Jag har faktiskt nyligen blivit av med diagnosen till större del. Inte officiellt för jag måste göra en del pappersarbete först det men enligt läkaren på BUP, "det finns ingen logisk anledning att säga att du har ADHD-beteende" (Justin).

Justin vittnar genom sin berättelse en önskan att bli av med sin diagnos. Hans strävan mot detta har lett honom till att kontakta BUP (barn- och ungdomspsykiatri), träffa läkare och enligt vad Justin hävdar genom en del pappersarbete sedan bli av med sin diagnos. Denna drivkraft och arbete anser jag visar på ett eget aktörskap och en position som subjekt. Att syftet med Justins arbete och ambition dessutom är att bli av med diagnosen menar jag ytterligare stärker vad jag tidigare diskuterat (jfr. Velasquez, 2012; Hjørne & Evaldsson, 2012; Renshaw et al, 2014) om att en diagnostiserad individ riskerar att uppleva en objektifiering och en stigmatisering.

6.3.1 Sammanfattning aktör

Sammanfattningsvis menar jag att en placering i en SUG kan leda till olika möjligheter för eleven att uppleva ett eget aktörskap. De informanter vilka har berättat att de bland annat genom placeringen upplevt en större framtidstro eller en större möjlighet att lyckas i skolan har, såklart, blivit stärkta av placeringen. För dessa ungdomar kan placeringen varit en avgörande faktor i deras identitetsprocess mot att se sig som aktörer. De respondenter vilka vittnat om en nästintill total maktlöshet och vad som kan liknas vid ett svek från vuxenvärlden, deras position som objekt och avvikande har genom placeringen stärkts (jfr. Lundgren, 2006). Eleverna vilka berättat om hur deras diagnostiserade funktionsvariation, på olika sätt, påverkat möjligheten till aktörskap och att bli sedd som objekt har även de blivit påverkade av sin placering. Charlies beskrivning vittnar om en upplevd begränsning (jfr. Renshaw et al, 2014) på grund av sin diagnos vilken har stärkts i och med placeringen. Även Justin vittnar om en begränsning genom diagnosen men hans agerande tyder på en identitet som kompetent och kapabel vilket jag menar även det kan ses som en konsekvens av hans placering. Följaktligen kan placeringen påverka individen till att både uppleva ett aktörskap men även till att individen upplever sig som objektifierad.

7. Diskussion

I den inledande delen av min diskussion ämnar jag att kortfattat sammanfatta svaren på mina frågeställningar:

- Hur beskriver ungdomarna att deras syn på sig själva påverkats av deras skolgång?
- Hur talar ungdomarna om att de upplevt sina möjligheter att påverka sin skolgång?
- Vad tänker ungdomarna om deras placering i en SUG?

Faktorer vilka respondenterna i min studie beskrivit som komponenter i hur deras skolgång, före placering i en SUG, påverkat synen på dem själva är hur de av skolan tillskrivits en avvikande identitet, en roll som problembärare samt en position som umbärlig. Dessa komponenter menar jag har påverkat ungdomarna till att se sig som, mer eller mindre, ansvariga för de motgångar de upplevde före tiden i en SUG.

Möjligheten till påverkan eleverna upplever sig haft i sin skolgång skiljer sig till viss del åt, men ett övergripande tema är att deras möjlighet till inflytande varit mycket begränsat. Den rådande placeringsdiskurs, jag identifierat under arbetets gång, ger ungdomen ett begränsat inflytande och dess verkan är klart fördelaktig för de elever som "skyddas" mot SUG - eleverna (jfr. Brodin & Lindstrand, 2007; Ljusberg, 2010).

Vad sedan placeringen haft för inverkan på respondenterna och vad de tänker om placeringen skiljer sig åt, varför det inte utifrån min empiri går att ge något entydigt svar på frågan. De svar jag trots detta funnit är att i fall eleven ses som aktör och ges en tro på att hen är kompetent, stärks eleven av placeringen. För de respondenter vars placering var präglad av objektivering och bristande förståelse från de vuxna blev följden av tiden i SUG det motsatta.

Diskussionskapitlet är vidare uppdelat i två huvuddelar, identitet och aktör, varpå den första lyfter diskussionen kring hur en placering eventuellt påverkar en individs identitetsprocess. Den andra delen tar avstamp i huruvida eleverna upplevt sig som aktörer och går sedan djupare in i en diskussion om hur elevens röst tydligare kan tas till vara på vid en placering till en SUG.

7.1 Identitetsdiskussion

Något som slagit mig genom arbetets gång och analysen är att en individs identitetsprocess inte är en linjär process (jfr Giddens, 1989; Winther Jörgensen och Phillips, 2000; Johansson, 2006) med en start och ett mål, utan förändringar längs vägen hela tiden påverkar hur en individ gör sin identitet. Detta kan ses med positiva ögon då det kan ge individer med en medvetet negativ syn på sin identitet en tro om att den kan förändras till det bättre (jfr. Hugo, 2007). Vad som har en stor påverkan skiljer sig åt mellan olika individer, men för respondenterna i min studie har det varit tydligt att mötet med vuxna spelat en högst avgörande roll för deras reflexiva identitetsprocess. Diskurserna kring funktionshindrade individer, eller individer med en funktionsvariation, är ständigt under omformning, bland annat på grund av att när diskussionen i den offentliga debatten förändras så omformas även den offentliga diskursiva identiteten kring att vara funktionshindrad, eller ha en funktionsvariation (jfr. McRuer, 2006).

Analysen samt identifieringen av olika diskurser i denna studie påvisar att diskurserna inte är ensamma öar, utan i allra högsta grad är förbundna med varandra. Bland följer diskursen kring problembärare och aktörskap varandra. Å ena sidan stödjer de varandra, å andra sidan står de i kontrast till varandra. Elever vilka ser sig som problembärare samtidigt som skolmiljön de befinner sig i inte ger dem utrymme, möjlighet eller uppmuntran till eget aktörskap "straffas" av att diskurserna då stödjer varandra. I förlängningen påverkar detta

även individens identitetsprocess samt den sociala position de har (jfr. Johansson, 2006). Möjligheten till flexibilitet och mångsidighet i en skolkontext minskar. Elever vilka å andra sidan ges utrymme, möjlighet eller uppmuntran till eget aktörskap, kan återta det och genom detta förändra synen på sig från bärare av problem mot en mer positiv bild.

Den medicinska diskursen kring elever med en diagnostiserad funktionsvariation placerar ofta de diagnostiserade i minuspolen, vilket jag genom arbetet visat. Detta riskerar att få som konsekvens att även individen ser sig med negativa termer när hen blir påmind om att hen har en diagnos. Jag menar att de diagnostiserades reflexiva process således blir begränsad eftersom en diagnos kan tolkas som fast och orubblig. Personens bild av sig själv, kopplad till diagnosen, riskerar därigenom att bli cementerad. Vidare menar jag att risken för det ökar ifall en individ "lär sig" att använda diagnosen som en förklaring eller i vissa fall som en ursäkt till sitt agerande. Liam, till exempel, menar att hans ilska och våld går att koppla ihop med diagnosen ADHD (jfr. Velasquez, 2012; Hjärne & Evaldsson, 2012). En förlängning av det kan vara att när en individ har en ADHD-diagnos rättfärdigar det, i individens ögon, ett våldsamt och aggressivt beteende.

Ännu en reflektion genom arbetet är att eleverna vilka ingår i studien talat om att bli förstådda av lärare och att den förståelsen har hjälpt dem i skolan. Alex nämner till exempel i förbifarten att "lärarna förstod, de visste hur vi fungera". Detta går i linje med Hugos (2007) resultat. Tyvärr har eleverna inte fått den förståelsen i den vanliga grundskolan, utan först när de blivit placerade. Liknande resonemang för även Sigsgaard (2003) "bristen på förståelse för barns handlingar ger upphov till mer skäll eller vice versa; en förståelse för deras motiv och avsikter minskar förekomsten av skäll" (Sigsgaard, 2003, s. 135). Jag menar att om lärare i den vanliga grundskolan hade en bredare kunskap och därigenom förståelse för olika funktionsvariationer och hur de kan yttra sig hade *fler* elever känt meningsfullhet och engagemang i grundskolan. Hur många fler det hade varit är såklart omöjligt att svara på men att fler elever hade fått gå hela sin grundskoletid i sin ordinarie klass menar jag står klart. Dock ska en inte glömma att det i normalitetsdiskursen (jfr. Rydström, 2009) ingår en grupp vilka ses som avvikande och så länge som den rådande hegemonin inte rubbas kommer det alltid finnas individer som inte passar in i "en skola för alla".

7.2 Elevers röst

När en elev placeras i en SUG ska det, enligt skolverket (SFS, 2010:800), föregås av en grundlig pedagogisk kartläggning. I flera sådana kartläggningar, som jag genom mitt arbete tagit del av, finns det en box att kryssa för i ifall eleven aktivt deltagit i kartläggningen, samt ifall eleven i senare skede deltagit i upprättandet av åtgärdsprogrammet – i vilket beslut om placering står nedskrivet. Senast föregående vecka kom en ny ansökan om placering av en elev till den SUG jag arbetar i, utan kryss i boxen. Jag menar att det inte ska ses som en tillräcklig åtgärd, från de ansvariga personerna, med en box att kryssa i. Dessutom är det inte på något sätt tvingande för ansvariga att eleven är delaktig innan placering sker. Makten som en skola, en rektor, har över en elevs skolgång är mycket stor och beslutet om placering är bland de största ingrepp en skola kan göra för en elev (Skolverket, 2014). I läroplanen (Skolverket, 2016) står det "Skolan har ett *särskilt ansvar* (min kursivering) för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 2016. s 8). Hur detta särskilda ansvar i realiteten yttrar sig har jag genom studiens gång visat skiljer sig mellan olika skolor och olika SUG vilket i sin tur innebär att elevers möjlighet att lyckas i skolan inte är jämlik.

7.3 Avslutande reflektion

Jag anser att det i samtliga beslut om placeringen i en SUG ska ingå en beskrivning om vad eleven i fråga har att säga om den eventuella placeringen samt *hur* hen har blivit informerad om att placering ska ske. Hur ett sådant beslut kan fattas utan att elevens röst hörts i processen, eller att ens eleven i förväg informerats om placeringen är för mig helt obegripligt. Jag menar att det, inför samtliga beslut om placering, ska (från Skolverket) krävas ett samtal med eleven där hans åsikter blir lyssnade till samt tagna på allvar. Ifall det av orsaker, jag i skrivandets stund inte kan se, anses som icke möjligt bör detta dokumenteras samt tydligt förklaras.

Den erfarenhet jag har av att arbeta i olika typer av särskilda undervisningsgrupper, samt genom den kunskap jag fått och de analyser jag gjort i denna studie, leder mig att tänka att resonemanget från skolorna kopplade till dessa grupper och elever är att det är eleven som är problemet. Organisationen av den vanliga grundskolan samt strukturen på specialundervisningen tas för given. Den eller det som kan eller *ska* förändras blir då utan omsvep eleven. För att en förändring av perspektiv ska kunna ske i dessa organisationer krävs det en rad åtgärder där jag menar att skolornas självkritik står högt i kurs. Ifall skolor i större utsträckning kritiskt granskar sina misslyckanden med att skapa en skola för *alla* kan synen på eleven som problembärare ändras.

En förhoppning jag ser i ovanstående resonemang är ifall personer i en maktposition kan omforma deras syn på individerna de har makt över, till att bli mer engagerad, intresserad och positiv, menar jag att möjligheten för den diagnostiserade individen att bli medvetet funktionshindrad ökar.

Stundom slås jag av tanken att de personer som fattar beslut om en placering saknar kunskap om eller insikt i hur stor påverkan skolan har på en individs identitetsprocess.

7.4 Framtida forskning

Förslag till vidare forskning inom detta område är att göra fler, fördjupade kvalitativa studier, med koppling mot hur eller ifall den placeringsdiskurs jag fann även går att finna i fler berättelser från ungdomar i olika SUG. Vidare menar jag att det hade varit intressant att genomföra en kombinerad kvantitativ och kvalitativ studie, med fokus på hur beslut om placering i SUG formulerats och i hur många fall boxen för elevens röst är ikryssad. Kan det vara som så att de elever vars box är ikryssad i större grad upplever sig som subjekt än vid de fall då boxen är tom?

8. Referenslista

- American Psychiatric Association (2014). *Mini-D-5: Diagnostiska kriterier enligt DSM-5*. Pilgrim Press, Stockholm
- Aronsson, Karin & Hundeide, Karsten (2002). *Relational Rationality and Children's Interview Responses*. Human Development, 2002, Vol.45(3), p.174-186
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2007). *Perspectives of a school for all*. International Journal of Inclusive Education, 11(2), 133-145.
- Berg, Susanne & Grönvik, Lars (2007) *Crip Theory – en preliminär positionering*. Stockholms Universitet, Centrum för genusstudier <http://enhemlighet.se/wp-content/uploads/2012/09/CripTheory.pdf> Hämtad 2017-04-03
- Bryman, Alan. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2 uppl.). Malmö: Liber.
- Burr, Vivien (2015). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Cederborg, Ann-Christin, (2009). *Att intervjua barn med intellektuella och neuropsykiatriska funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Douglas, Patty (2010). "Problematising" inclusion: education and the question of autism. *Pedagogy, Culture & Society*, 18:2. s 105 - 121.
- Eriksson, Rickard & Carlsson, Maria (2016). *Att leva med ADHD. En intervjustudie av ungdomar med koncentrationssvårigheter med fokus på deras vardagsliv och sociala relationer*. Tidskrift för psykisk helsearbete, 2016 vol. 13 nr 1–2 s 5–14.
- Giddens, Anthony (1999). *Modernitet och självidentitet. Självet i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Giddens, Anthony. (1984). *The constitution of Society. Outline of the theory of structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Griffiths, Eve. (2007). "They're gonna think we are dump lot becaure we go to the special scool". *A teacher's research study of how mainstream and special school pupils view each other*. Research Education vol 78(1), s 78–87.
- Groth, Dennis. (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå: Luleå tekniska universitet institutionen för utbildningsvetenskap.
- Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket
- Hellberg, Kristina, (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
- Hjörne, Eva. (2004). *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hjörne, Eva & Evaldsson, Ann-Carita (2012). *Att normalisera de marginaliserade. Om motstånd och kategorisering arbete i specialpedagogisk praktik i Sverige*. Utbildning & Demokrati, vol 21, nr 3, s 5–12.
- Hjörne, Eva. & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. (1. uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Isaksson, Joakim & Lindqvist, Rafael (2014). *What is the meaning och special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970: s - 2014*. European Journal of special Needs Education 30:1, s 122–137.
- Johansson, Barbro (2015). *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd*. Malmö: Publit

- Johansson, Thomas (2006). *Att skapa sin identitet: ungdom i ett posttraditionellt samhälle*. Kapitel. Frisé, Ann & Hwang, Philip (2006). *Ungdomar och identitet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Johansson, Thomas & Lindgren, Simon & Hellman, Anette (2013). *Nya uppväxtvillkor - samhälle och individ i förändring*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Yvonne (2008). *Att inte vilja vara ett problem - social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping Universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Karlsson, Yvonne (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, Yvonne (2012). *Barns aktörskap och identitetsarbete i en särskild undervisningsgrupp*. Utbildning & Demokrati, vol 21, nr 3, s 35–52.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Mats (2014) *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Langemar, Pia. (2008). *Kvalitativ forskningsmetod I psykologi: att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber.
- Ljusberg, Anna-Lena. Brodin, Jane. Lindstrand, Peg. (2007). *Ethical issues when interviewing children in remedial classes*. International Journal of Rehabilitation Research 2007, nr 30 s 203–207.
- Ljusberg, Anna-Lena (2009). *Pupils in remedial classes*. Stockholm: Department of child and youth studies.
- Ljusberg, Anna-Lena (2010). *Children's views on attending a remedial class – because of concentration difficulties*. Child: care, health and development, 37, 3, p 440–445.
- Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Acta Wexionensia nr 98/2006.
- Löfgren-Mårtenson, Lotta (2012) ”’Hip to be crip?’: om crip-teori, sexualitet och personer med intellektuell funktionsnedsättning.” Lambda nordica nr. 1-2, s 53-76.
- McRuer, Robert (2006). *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. New York: New York University Press.
- Renshaw, Peter. Choo, Juliet. Emerald, Elke (2014). *Diverse disability identities: The accomplishment of ‘Child with a disability’ in everyday interaction between parents and teachers*. International Journal of Educational Research 63. s 47–58.
- Ryen, Anne (2004). *Kvalitativ intervju: från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber ekonomi.
- Rydström, Jens (2009). *Crip-teori om sex och funktionshinder*. Framtider nr. 4 s 21–24 Stockholm.
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Stockholm.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.
- Sigsgaard, Erik. (2003). *Utskölld*. Stockholm: Liber.
- Socialstyrelsen (2014). *Kort om ADHD hos barn och ungdomar*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Thornberg, Robert (2015). *School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling*, Children & society, (29), 4, 310-320.
- Winther Jörgensen, Marianne & Phillips, Louise. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

9. Bilagor

9.1 Bilaga 1. Mail till ansvarig vid särskild undervisningsgrupp.

Hej!

Jag heter Fredrik Karlsson och studerar Mastersprogram i Barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Jag kommer från västra Sverige och hade tyckt att det var roligt att förlägga mina fältstudier till detta område.

Jag är just nu i startgrupparna för min magisteruppsats och kontaktar därför er för ett eventuellt samarbete.

Mitt uppsatsämne handlar om elever som går i en särskild undervisningsgrupp och beskrivningar av hur de ser på sin skolgång, sin identitet och sin framtid. Jag har intresserat mig av detta då flera rapporter jag tagit del undersöker hur de professionella som arbetar med gruppen ser på elevens möjligheter, hur de tänker om olika pedagogiska strategier etc. Jag vill försöka få in beskrivningar kring hur eleverna själva ser på detta. Hur de har upplevt skolan.

Jag önskar därför ett samarbete med er skola där jag kan intervjua de som går antingen i skolår 9, alternativt de elever som gick ur skolan föregående läsår.

Jag önskar göra enskilda intervjuer, ett samtal per elev. Jag har möjlighet att komma under våren -18 och är flexibel i mina tider. Hoppas att det finns intresse och möjlighet för samarbete.

Min handledare vid Göteborgs Universitet är Thomas Johansson: thomas.johansson.2@gu.se

Ni kan nå mig via telefon; 0739 xx xx xx,
eller e-post; fre.kar.83@gmail.com

Vänligen, Fredrik Karlsson

9.2 Bilaga 2. Intervjuguide, semistrukturerad intervju.

Bakgrund

Hur gammal är du? Har du några syskon? Hur många olika skolor har du gått på? Kommer du från (staden vi befinner oss i) från början? Hur minns du din förskoletid?

Hjälp

Den hjälp du har fått i skolan, när började du få den? Hur mycket tycker du själv att du fått vara med att tycka till om? Vilka är dina åsikter om den hjälp du fått i skolan? Har du haft "egen" assistent i skolan? Skolor skriver så kallade åtgärdsprogram för elever som av olika anledningar har svårigheter med skolan, känner du till om du har ett sådant och vad det så fall står i det?

Vänner

Kan du berätta om någon av dina första vänner? Vad brukade ni göra tillsammans? Vilka är dina vänner idag? De som går i din skola, skulle du beskriva dem som dina vänner? Vad är viktigt hos en kompis? Det finns ett uttryck som heter "lika barn leka bäst", vad tycker du om det? När du har rast i skolan, vad gillar du att göra då?

Fritidsintressen

När du inte är i skolan, vad brukar du göra då? Hur skiljer sig det från när du gick i lågstadiet/mellanstadiet? Deltar du i någon återkommande organiserad fritidsaktivitet?

Skolpersonal

Hur skulle du beskriva en bra lärare? Hur påverkar relationen mellan dig och din lärare din trivsel i skolan? Vilken person genom din tid i skolan har var extra viktig? Hur har lärare och annan personal i skolan engagerat sig i din skolgång?

Pedagogik

Hur tycker du att det fungerar att göra grupparbeten i skolan? Hur trivs du med helklassarbete? När du har prov i skolan, hur en sådan situation ut för dig? Erbjuds du att arbeta enskilt i skolan?

Familj

Pratar du och dina föräldrar om skolan hemma? Om du har läxor, får du hjälp av dina föräldrar med det? Om du några syskon, hur går det för dem i skolan? Har dina föräldrar ändrat sitt engagemang i din skolgång allt eftersom du blivit äldre? Vad tror du att dina föräldrar tänker om din tidigare skola? Vad tycker dina föräldrar om den skolan du går i nu?

Framtid

Efter att grundskolan slutat, vilka är dina planer då? Var skulle du vilja bo? Vad skulle du vilja arbeta med? Vill du läsa vidare?

9.3 Bilaga 3. Brev till vårdnadshavare

Hej!

Jag heter Fredrik Karlsson och arbetar som skolkurator på xx xx i Göteborg, en skola som i mycket påminner om XXXXXX. Under våren 2018 skriver jag min magisteruppsats i Barn och Ungdomsvetenskapliga programmet vid Göteborgs universitet.

Syftet med min studie är att undersöka hur ungdomar som går i, eller nyligen gått i, en särskild undervisningsgrupp ser på sin skolgång. Hur de själva beskriver sina erfarenheter av kontakten med skolan och deras tankar om hur det eventuellt har påverkats deras identitet. Jag vill lyssna till *deras* åsikter.

För att kunna genomföra min studie behöver jag Er tillåtelse att intervjua ditt barn eftersom hen är minderårig. Jag kommer att dokumentera intervjuerna genom inspelning, men det kommer inte att förekomma några personuppgifter som gör att det går att spåra identiteten, vare sig i inspelningarna eller i uppsatsen. Alla intervjusvar kommer alltså att behandlas anonymt. Det finns inget intresse för vem som sagt vad i min studie. Har Ni frågor är ni välkomna att höra av er till mig. Deltagandet i studien är naturligtvis frivilligt.

Tack för att du tog dig tid att läsa mitt brev!

Vänliga hälsningar Fredrik Karlsson

telefon: 0739 - xx xx xx

e-post: fre.kar.83@gmail.com

Jag ger härmed mitt medgivande till att mitt barn, (barnets namn)

.....

deltar i en intervju som skall ligga till grund för Fredrik Karlssons magisteruppsats i Barn och Ungdomsvetenskap.

ort och datum

.....

namnteckning

.....