



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# *Jag var förstås duktig på att göra mig osynlig. Man lär sig vet du!*

Berättelser om elevers förlorade skolår,  
när skolan har misslyckats.

Carina Wever Randveer  
Specialpedagogiska programmet



Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: Specialpedagogiska programmet: SPP610  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: HT/2017  
Handledare: Girma Berhanu  
Examinator: Rolf Lander  
Kod: HT17-2910-224-SPP610

---

Nyckelord: Livsvärld, narrativ, dilemman, skolans misslyckande, skolavhopp, exkludering,

## Abstract

Syftet med studien är att synliggöra några människors egen syn på sina förutsättningar i skolan då och nu, för att öka förståelsen vad som ligger bakom främst grundskolans misslyckanden. Kontakt med informanterna etablerades ur en elevgrupp som utgjordes av elever som inte fullgjort grundskolan.

Teori: Studiens teoretiska ansats utgår från livsvärldsfenomenologin. I kontrast till det reduktionistiska paradigmet, ryms antagandena i det holistisk-konstruktionistiska paradigmet, varur olika teorier diskuteras/problematiseras utifrån informanternas berättelser: inkludering, dilemma och narrativ teori, vilka samarbetar med syftet att ge ökad förståelse och öka medvetandet om problemet.

Metodologi och metod: Den metodologiska ansatsen för studien är narrativ. Metoden är livsloppsberättelser, med hermeneutisk tolkning och abduktiv analys. Insamlade data: personliga möten med intervjuer och fritt berättande, inspelade, transkriberade och tolkade. Viss styrning för att nå ökad förståelse och medvetande för både informanterna och forskaren, genom frågor som berör skoltiden och viktiga nedslag som inneburit förändringar för informanterna.

Resultat: Informanterna har öppenhjärtigt delgett sina upplevelser. De visar faktorer som direkt påverkat deras svårigheter i skolan. Skolan har brustit i sitt uppdrag på flera punkter och på olika nivåer, såväl individ-, grupp- och skolnivå: identifieringen av att vara annorlunda eller i behov av stöd som främst var stigmatiserande, samt kategoriskt och exkluderande bemötande av lärare, brist på stöttning (både där informanterna visade styrkor och brister), utfrysning, mobbning och frånvaro utan åtföljande handlingsplan. Grundskolorna saknade fungerande rutiner för samverkan och elevhälsa. På övergripande nivå kan ett systematiskt upprätthållande av en underordning skönjas, skapad genom utpekande av elevers diagnoser/olikheter.

Uppsatsens betydelse är insikten att genom att lyssna på, vara lyhörd och ha respekt för informanternas egna berättelser skapas förståelse för människornas livsvärld. Att närma sig deras värld, deras erfarenheter och utblick har inneburit ökad förståelse för hur bemötandet och kategoriseringen har påverkat dem, och det bör vara denna uppsats implikation, att göra allmänheten medveten om individers subjektiva upplevelser i sin livsvärld. Eleverna behöver professionella i skolan som har ett respektfullt bemötande, som kan stötta på rätt nivå och åstadkomma ett inkluderande klassrum, där alla är delaktiga fastän alla är olika.

## Förord

Uppsatsens titel är tänkt att spegla en överlevares strategi, smart, ironisk. Hon var *duktig på att göra sig osynlig. Man lär sig vet du!* Ja, man lär sig... Man lär sig många saker, optimalt för samhället, samhällsbygget, det som ska läras ut i skolorna, kunskap. Men även många andra saker: för att hantera sin situation, finna sig tillrätta efter de förutsättningar som ges, skolkulturen, en anvisad underordning, eller revolten, något som eleverna i studien visar. De uppvisar styrka.

Samtidigt vill jag med titeln visa att berättelser om elevernas erfarenheter kan lyftas till en annan strukturell nivå, där skolan och övriga samhället har ansvaret. Informanternas upplevelser i skolan, i samhället kan kopplas samman med deras förlorade skolår. Denna förlust delar vi alla till syvende och sist.

Livsberättelserna från mina två informanter är den här uppsatsens byggstenar. Jag känner stor tacksamhet för mina informanternas vilja att delge mig sina liv, nedgångar och uppgångar. Det hade naturligtvis inte gått förutom dem och utan den nära relation vi haft hade uppsatsens resultat inte blivit vad det blivit. Hela den elevgrupp de representerar inser jag dessutom har enorm betydelse för vilken riktning mitt eget liv och mina studier tagit. Det är tack vare dem, [namn , namn, namn,...], som jag funnit en kärna i det specialpedagogiska arbetet. Jag känner mig privilegierad att ha fått arbeta med dem.

Min tacksamhet går till min handledare Girma Berhanu, många fler lärare och författare som fångat mitt intresse under studierna med specialpedagogisk inriktning.

# Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Syfte och frågeställningar	1
2. Tidigare forskning, perspektiv och teorier	2
2.1 Kategoriska skillnader och olika behov	2
2.2 Olika perspektiv på elever i behov av stöd	3
2.3 Dilemmaperspektivet	6
2.4 Inkludering	7
3. Vetenskapsteoretiska utgångspunkter	8
3.1 Teoretisk ram: Livsvärldsfenomenologin	8
3.2 Metodologi: Narrativ ansats	9
3.2.1 Narrativ forskning	10
3.2.2 Narratologiska begrepp	11
3.3 Urval	12
3.4 Genomförande	13
3.5 Transkription och bearbetning	14
3.6 Forskningsetik	15
3.7 Kunskapsdiskussion, generaliserbarhet, validitet och reliabilitet	16
4. Resultat och analys	19
4.1 Rebeckas berättelse	19
4.2 Olivias berättelse	23
4.3 Teman och mönster i berättelserna	35
4.4 Övergripande mönster	40
4.4.1 Dilemman	40
4.4.2 Skolans uppdrag	42
4.5 Narratologiska egenskaper	44
5. Konklusion	46
5.1 Metoddiskussion	46
5.2 Resultatdiskussion	47
5.2.1 Identifieringsdilemman	47
5.2.2 Socialt arv	51
5.2.3 Skuldbeläggning	52
5.2.4 Lärarens betydelse	53
5.3 Slutord	55
Litteratur	57

# 1 Inledning

## 1.1 Bakgrund

Varje år hänvisas till vuxenutbildningen ett antal elever som hoppat av grund- och gymnasieskolan i förtid samt kategoriserats ha läs- och skrivsvårigheter och olika neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (härefter kallat NPF). Fokus för uppsatsen är denna elevgrupps dilemma, som i denna studie representeras av en specifik elevgrupp, (nomenklaturen hädanefter kallad "ELEVGRUPPEN"), bestående av vuxna med svenska som modersmål och ett förflutet av att ha exkluderats eller "haft problem" i skolan och hoppat av i förtid. Den aktuella situationen hade för dem inneburit erfarenheter av misslyckanden i skola, jobb, och i såväl det sociala som fysiska livet, vilket lett till ärrad självkänsla och ofta miserabla framtidsutsikter. Vid ingången för studien deltog de i ett särskilt kurspaket (nomenklaturen hädanefter kallat "KURSPAKETET") som startades 2007 och riktades mot elever som slutat skolan i förtid. Det här är elever som jag mött då jag var verksam i KURSPAKETET. KURSPAKETET gällde från början endast att nå målen för grundskolebetyg och bestod av kärnämnen svenska, engelska och matematik, samt samhällskunskap, genom individuellt skräddarsydda studieplaneringar. Redan efter ett år av framgång, förhandlades med stadsförvaltningen fram att eleverna skulle kunna fortsätta på gymnasienivå inom samma koncept.

Det finns olika perspektiv på problemet; teorier har utvecklats inom olika forskningsfält såsom t.ex. medicin, sociologi och pedagogik, utifrån olika kunskapsparadigm, där det ena, den medicinska, har en dominerande ställning – en hegemoni mot vilken motstånd växt fram, vilket påverkar hur dessa människors deltagande i skolan har skildrats, och i sin tur bidragit till olika konsekvenser. Dessa har bl.a. uppmärksammats i en vetenskaplig kontrovers (Ekström, 2012), genom vilken de olika kontrahenterna argumenterat för sina ståndpunkter. Dess komplexitet har även bidragit till teorier om att dilemma som perspektiv uppmärksammats, med mål att öka människors medvetande. Att kunna sätta fingret på de svårigheterna som elever och lärare står inför, att kunna följa upp de konsekvenser som de gjorda valen innebär, finner jag både intressant och nödvändigt för att möjligen bidra till att lindra elevers utsatthet. Men subjekten för kontroversen, de träffade eleverna, har inte gjort sin röst nämnvärt hörd i argumentationen. Genom att låta individer ur den här elevgruppen komma till tals ökar förståelsen för deras utsatta situation, något som i sin tur kan hjälpa skolor att se vad som kan göras i det förebyggande arbetet.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande målet med denna uppsats är åstadkomma bättre förståelse så att den kan leda till bättre åtgärder för elever som avviker från traditionellt normativa mönster; detta genom att försöka förstå och därigenom synliggöra mönster och faktorer som kan ha haft betydelse för vuxnas situation, med ett förflutet av att ha blivit exkluderade som unga i skolan. Men inte enbart ur den utomstående synvinkel. Syftet med studien är således att synliggöra några av dessa människors egen syn på sina förutsättningar i skolan då och nu, för att öka förståelsen

för vad som ligger bakom främst grundskolans misslyckanden. Detta misslyckande har lett till allvarliga konsekvenser för människor, som inneburit att de hoppat av skolan och förlorat skoltid. Studiens fokus ligger på att få informanternas ("elevernas") röster hörda, deras upplevelser synliggjorda för att möjligtvis kunna spegla dem i teoretiska perspektiv och forskning.

Syftet mynnar ut i följande frågeställningar:

- Vad berättar informanterna om sin tidigare och återupptagna skolgång?
- Vilka mönster framträder i elevernas berättelser som skulle kunna förklara deras svårigheter i skolan och livet?
- Vilka dilemman kan identifieras som de vuxna eleverna erfarit i sina skolår och vilka konsekvenser har de inneburit?
- Ur ett narrativt perspektiv, kan det sätt på hur eleverna framställer berättelsen ge tyngd åt förståelsen?
- Framkommer det att elevernas möjlighet att få komma till tals här eventuellt kommit att påverka dem, i så fall hur?

Frågorna kan kopplas till syftet att synliggöra elevernas egen syn på sina förutsättningar, och om de har ändrats genom livsloppet. Syftesformuleringens legitimitet ligger bl.a. i att den kan kopplas till skolans uppdrag att vända sig till alla barn, samt rikta strålkastare på sociokulturella samhällsfenomen, som t.ex. hur undervisningen bedrivs och lärandet går till. Eftersom det råder stor osäkerhet idag om vad som fungerar/inte fungerar, samtidigt som det talas mycket om diverse stödinsatser, skulle den här studien kunna resultera i ytterligare en pusselbit.

## 2 Tidigare forskning, perspektiv och teorier

### 2.1 Kategoriska skillnader och olika behov

Ur ett medicinskt synsätt framträder "diagnosen" som ett nyckelord; personer kategoriseras efter den diagnos eller NPF de har. Med den följer t.ex. några generellt typiska kriterier för en elev med t.ex. ADHD eller Asperger syndrom. Ordet diagnos härleds till grekiska: 'genom vetande och syfte'. Man skiljer på teknisk diagnos och för studiens intresse av människor: medicinsk diagnos, som ligger till grund för behandling och framtida prognos, enligt SAOB "igenkännande o. bestämmande (af det slag af sjukdom som en patient lider af); sammanfattning af de symtom l. sjukdomstecken hvarpå en sjukdom igenkännes." Det patologiska styrks även av Haugs hänvisning till Gillberg (1996): "Diagnoser förknippas med patologiskt synsätt, och de nya diagnoserna kan endast ställas av specialkompetenta läkare, neurologer och psykologer" (Haug, s. 37). Gillberg försvarar vikten av att diagnostisera barn och "åtgärda svårigheterna" (medicinera) med argumentet att det "på dessa områden finns en överhängande risk för daglig förnedring på skolan (...) som gör att grunden läggs för det hat mot överhet

och samhälle som senare kommer att utmärka en liten grupp av alla med ADHD/DAMP.” (Gillberg, 2005, s. 69).

Faktorer som sägs ha sin grund i elevers diagnoser har inneburit att olika störningar (ur ett normperspektiv) blivit tydliga. Flenninger (2011) beskriver detta väl om perception som handlar om hjärnans tolkning av våra sinnesintryck, om att kunna välja och sortera det viktiga. Någon med ”perceptuella funktionsnedsättningar arbetar ständigt med att försöka tolka och förstå omgivningen (...) Mycket kraft går åt till att stå ut med intryck som inte kan sällas bort av hjärnan.” (a.a., s. 11). Detta kräver nya rutiner. Både när det gäller elever som påverkats negativt socialt och de som diagnostiserats med en NPF, blir man varse om att det finns helt olika saker i elevernas miljö som påverkar deras möjligheter och studieteknik. Olika diagnoser identifieras genom kriterier som arbetar t.ex. ”inåt och utåt”; eleverna blir störda och de stör; vissa saker frambringar svaga sidor och vissa starka sidor i studerandet och ”varandet”. När en del elever har förenklande omständigheter är de försvårande för andra. Det kan röra komplett olika sinnesintryck, t.ex. ljud, ljus, doft, beröring, orientering, (lokalsinne). (a.a., s. 11ff). Därför är det viktigt att eleverna och lärarna blir medvetna om att det finns olika behov hos samtliga i närmiljön, att det måste respekteras, anpassningar göras, och att om alla anstränger sig, hjälper det både dem själva och alla andra. Dessa olikheter blir det ”normala”, och på så sätt blir de en homogen grupp.

## 2.2 Olika perspektiv på elever i behov av stöd

Synen på elever i behov av stöd skildras ur olika perspektiv och har lett till olika teorier. En vanlig dikotomi sorterar in två huvudspår som gett upphov till olika perspektiv: ett *traditionellt* spår och ett *alternativt*. Det traditionella har en positivistisk kunskapsbas inom medicin, psykologi och naturvetenskap, diagnostiserar och pekar ut individen som bärare av problemet. Perspektiven som följer benämns av Ahlgren (2013, s. 42ff) och Nilholm (2005, s. 125ff) *individualistiskt* (Ainscow), *funktionalistiskt* (Skrtic), *kompensatoriskt* (Haug), *kategoriskt* (Emanuelsson, Persson och Rosenkvist) och *medicin-psykologiskt* (Skidmore; Clark, Dyson och Millward). Här ingår både segregrande undervisningsmetoder för diagnostiserade grupper och ”en stark betoning av en specialpedagogisk professionalitet som grundar sig på en expertkunskap om det avvikande” (Nilholm, 2005, s.126). Alternativa spår har uppkommit som kritiserar det traditionella synsättet och de perspektiven betraktar ”specialpedagogiska behov som sociala konstruktioner snarare än individuella tillkortakommanden” (a.a., s. 126). Här finner vi perspektiven *demokratiskt deltagarperspektiv* (Haug) och *relationellt perspektiv* (Emanuelsson, Persson och Rosenkvist, a.a.).

Komplexiteten som fältet omges av bidrar till att teorier och perspektiv alltjämt utvecklas, diskuteras, polariseras. Samtidigt som det mot bakgrund av ett medicinskt perspektiv blivit vanligt att skuldbelägga elevernas tillkortakommanden på grund av deras ev. diagnoser blossade en vetenskaplig kontrovers upp, där detta synsätt angripits för att vara alltför polariserat. Bo-Lennart Ekström redogör i sin avhandling (2012) för kontroversens olika diskurser, och hur media påverkats och påverkar, med hänvisning till forskning av framförallt Kadesjö och Gillberg, frontfigurer och förespråkare för det kategoriska/medicin-psykologiska perspektivet

och Kärfve, frontfigur för det sociologiska/relationella, i vilken olika orsaksförklaringar till elevers misslyckanden i skolan har givits. Studien handlar om en tidvis hätsk debatt under en 10-årig eskalerande kontrovers mellan "förespråkare" för det medicinska/neuropsykiatriska förhållningssättet och "motståndare", med mer sociologiskt perspektiv. Såväl sociologer som pedagoger involverades. Bakgrunden var just ett kraftigt ökande antal elever med beteendestörningar och inlärningsproblem som diagnostiserats med NPF "idag" (2012) jämfört med tidigare (en tredubbling mellan åren 2007-2012; Utbildningsfakulteten GU, 2012) Ekström har observerat att de medicinska teorierna tillskrivs högre status och förklaringsvärde än de pedagogiska och att "neuropsykiatrin vunnit tolkningsföreträde framför andra möjliga förklaringar" till elevers inlärningsproblem i skolan. Tecken finns även på att skolor i sitt stöd orienterats mot det neuropsykiatriska perspektivet. Pedagogernas formuleringsmöjligheter blir därmed begränsade jämfört med den medicinska diskursen, i vilken även rätten att formulera en förklaring och en nödvändig pedagogisk lösning hävdas. (a.a.) Hallerstedts sammanställning (2006) av forskning på området med medförfattare, t.ex. Kärfve (a.a.), riktar blicken mot synen på diagnoser som ett gränsvärde för normalitet, ur perspektiv på samhällsförändringar och patologiseringen av det onormala. Ekströms metastudie om olika forskares anspråk på kunskapen, i det medicinska och det sociala paradigmet, visar att kontroversen karaktäriseras av inkommensurabilitet: de talar inte samma språk (delvis), vilket nedan diskuteras i termer av paradigmskifte.

Lewis (1998) betonar i boken "Theorising special education" nödvändigheten av att se ett holistiskt perspektiv och ändra syn på kunskapsparadigm. Han problematiserar den teorimångfald som finns, men boken handlar inte om att utveckla teorier. Istället utmanas de olika strukturerna och ramverken, inom vilka förvirring och motsägelser råder; Lewis menar att teoretiseringar sker i det gamla paradigmet, där påståendena inte längre gäller. Därför är ett nytt paradigm nödvändigt. Han förklarar ett paradigm som en sammanbunden uppsättning antaganden, värden och metodologier, som tillåter en samexistens av en mängd olika, t.o.m. motstridiga, teoretiska orienteringar – så länge de baseras på samma antaganden. Han anser att användning av begreppen "The paradigm of special education" och den teoretiska orienteringen "The behaviourist paradigm" är felaktig. Parallell kan dras till vetenskapsfilosofen Kuhns resonemang om paradigmskifte. Man har bytt namn på teorier, benämnt dem paradigm, skapat en illusion av en fundamental förändring, men de är i själva verket bara en variation av teorier som diskuteras, medan de fundamentala paradigmatiska antagandena är orörda. När inga nya teorier utvecklas uppstår ett nytt paradigm, där en ny uppsättning antaganden blir överenskomna. Gamla antaganden kan fortfarande gälla, men blir en del av en annan bild och utvecklas med den. Lewis jämför med Einstein som behöll Newtons idéer. Sammanfattningsvis menar han att t.ex. Skidmores och Scrtics systematiseringar av paradigm, även kallade metateorier, visserligen har olika åskådningar som radikalstrukturalistiska och funktionalistiska, men delar reduktionistiska antaganden medan det framväxande holistiska paradigmet inlemmar tolkande humanistiska perspektiv, men aldrig reduceras till dem. Det nya paradigmet kallas Holistic-constructivist, där Piaget, Vygotskijs och Bruners princip: "the learner as actively engaged in constructing their own learning" (a.a., s. 97) står i kontrast till den reduktionistiska specialpedagogiken.



Poplin (1988a, 1988b) identifierar antaganden som grundas inom de olika paradigmen, några exempel:

<i>Antaganden inom reduktionistiska paradigmet</i>	<i>Antaganden inom det "nya" holistisk-konstruktionistiska paradigmet</i>
Fokus på individ, unikheten, det avvikande, marginaliserade minoriteter.	Helheten är större än summan av dess delar. <i>Alla</i> barn har individuella profiler, förmågor och behov. Alla lär sig.
Slutsatser dras enbart från vetenskapliga och medicinska metoder, t.ex. IQ-tester.	Slutsatser dras mer från sociala modeller om svårigheter, samhällsstrukturer och -system, samt människors attityder inom samhället.
Både inläringssvårigheter och starka förmågor ses som unika fenomen.	Förmågor hör samman med kulturella och miljörelaterade faktorer, samt kan förändras.
Ansvaret för orsak till och botmedel för inläringssvårigheten läggs på eleven.	Det finns en interaktion av den inlärd erfarenheten som förändrar både elevens inläringsspiral (helheten) och den enskilda erfarenheten (delen).
Teorier och modeller baseras på diagnosen, som innebär att brister dokumenteras.	Elevens kunskapsspiral är självreglerande och -bevarande.
Det är diagnosen som formar essensen för interventionen	Att göra fel är viktigt för inläring.
Inläring segmenteras i delar.	Inläring sker med hjälp av känslor, av intressanta erfarenheter och dem som tillhör elevens aktuella kunskap, människor man litat på.
Lärande ses som enriktat, där lärandet är strikt kontrollerat och eleven passiv.	
Skolmål är viktigare än livsmål	

De reduktionistiska antagandena bär likheter med de kategoriska perspektivets egenskaper, och de holistisk-konstruktionistiska med de relationella, se ovan.

Inspirerad av Clark och Dyson diskuterar Nilholm (2005) hur den nu vanliga dikotomin kan kompletteras med ett tredje perspektiv: *dilemmaperspektivet*. Dilemman som samhället och skolan stöter på, beror på komplexiteten inom både bredden av "orsaksfaktorer", vidden av individers unikheter, samt medlemmar ur grupperns unikheter. Flera dikotomikritiska perspektiv och teorier har utvecklats, t.ex. Ahlbergs *kommunikativ-relationsinriktade perspektiv (KoRP)* (Ahlberg, 2007, s. 89).

Effekter på välfärden inom ekonomisk-politiska maktstrukturer i 2000-talets neoliberalistiska, individualistiska strömningar i samband med utbildning tas bl.a. upp av flera författare i Bloch, Holmlund, Moqvist och Popkewitz (2011). Dess relevans kan uttryckas i att de nämner att eleven ses som kund.

## 2.3 Dilemmaperspektivet

Ett intresse för denna studie ligger på begreppet *dilemma*. Norwich (2007) citerar Judges (1981) definition: 'when there is a choice between alternatives when neither is favourable'. I begynnelsen tillhörde begreppet de politiska och juridiska jargongerna. Professorn i juridik, Martha Minows (1985) intressen, presenteras av Harvard University: (o-)jämlighetsfrågor, mänskliga rättigheter, företrädare för minoriteter, kvinnor, barn och personer med funktionsnedsättningar. I samband med tvåspråkighet och specialundervisning diskuterade hon "the Difference dilemma" redan 1985 som:

a failure by the school to undertake an assessment and select a placement. Again, inattention by the school could create a problem, but attention by the school could also create a problem for the child. (...) The dilemma of difference is the risk of reiterating the stigma associated with assigned difference either by focusing on it or by ignoring it." (Minow, 1985, s. 202)

Difference-dilemmat är enligt Minow att i en skola, som brister i bedömning och lämpliga åtgärder, uppstår dilemmat med att stigma sker både p.g.a. fokusering på olikheten, det annorlunda, å ena sidan och å andra sidan att den ignoreras. I båda fall återupprepas olikheten, båda kan skapa ett problem. Vad som gör dilemmaperspektivet särskilt användbart för studiens syfte tydliggörs av Minows reflektion på vad som händer när ett dilemma lyfts fram:

These solutions, however, at best forestall the difference dilemma, or move it to another point of decision-making or implementation. Reimmersion in the dilemma, rather than avoidance of it, can yield a more vivid understanding. In offering a reexamination, a different stance toward the difference dilemma is suggested here, not with the hope of solution, but with the hope of a more productive struggle. (s. 202)

Minow säger att dilemmat uppmärksammas, ett uppmärksammande som istället för undvikande skapar mer förståelse, vilket ökar människors medvetande om problemens komplexitet. I den här studien används teorin med förhoppning att det leder till en mer produktiv kamp. Hon föreslår olika hållningar inom vilka hon lyfter fram och diskuterar, dekonstruerar, vanliga dikotomier, som hon menar skymmer den variation och mångfald som olika erfarenheter ger. Hon prövar olika andra samband. Därmed utmanas bl.a. också begreppet "normal" kontra annorlunda olikhet (*difference*) som hon menar är en *relation*: ett "normalt" barn och ett "annorlunda" barn är båda olika *varandra*. (a.a., s. 202ff). En av Minows många viktiga hållningar är att "stigma är en sannolik risk om olikhet (*difference*) betyder 'avvikande beteende' istället för jämlikhet/-ställdhet" (a.a., s. 206). Målet är enligt Minow inte att låtsas som att olikheter inte finns, eller att fokusera på de "annorlunda" eleverna som problem, utan istället identifiera den delade kontexten, i vilken *difference*, olikhet, framträder, som problem. En parallell kan dras mellan dessa två synsätt och ett utpekande kategoriskt respektive relationellt perspektiv, med variationer i klassrummet.

When does treating people differently emphasise their differences and stigmatise or hinder them on that basis? And when does treating people the same become insensitive to their difference and likely to stigmatise or hinder them on that basis? (Minow, 1990, s. 20; Norwich, 2007, s. 7)

Denna identifikation av den delade kontexten som problem lyfter fokus från individnivån till ett större samhälle, t.ex. klassrummet, vilket innebär en möjlighet till positiv förändring för en elevgrupp, något som kan leda till åtgärder ämnade för deras bästa. Detta gör dilemmafältet

intressant. Minows (1985) och Norwicks (2006, 2007, 2013) forskning på att urskilja och åskådliggöra dilemman visar på att en viss vinst kan knytas till detta, då en ökning av att man fick bukt med problemen skedde. Detta berör den här studiens syfte, att undersöka hur dilemman framträder i berättelser från människor som gått i en elevgrupp ("ELEVGRUPPEN") på vuxengymnasium och som i tidigare skolor upplevt sig blivit exkluderade. I syftet eftersträvas därför att sätta ljuset på dilemman i skolans och elevernas värld. Det görs i avsikt att utforska, förstå, åskådliggöra och medvetandegöra problemens natur, i hopp om att förbättra elevernas situation och självkänsla.

## 2.4 Inkludering

Norwich (2013) tar även upp den flyktiga, flertydiga innebörden av begreppet *inclusion*, som står i fokus för flera forskningsdiskussioner, samt dess samband med spänningar som kan leda till dilemman. Det är rimligt att anta att alla åtgärder som inriktas mot elever i behov av stöd sker i syfte att uppnå en inkluderande process. Begreppet *inkludering*, myntat i Salamanca-deklarationen (UNESCO, 1994), anammat globalt med fortsatta diskussioner, forskning och rekontextualisering, utmanar hela skolorganisationer i relation till identifieringsdilemmat då betydelsen ibland översätts lite godtyckligt till alltifrån att det ska gälla alla barn med rätt till deltagande, där särskiljande lösningar bör undvikas och således kan förknippas med en kritisk syn på traditionell specialpedagogik. Komplexiteten i form av allas unikheter, olika behov, erfarenheter och kontexter, olika arbetssätt, tycks ibland göra att ansträngningarna för inkludering mynnar ut i en retorisk abstrakthet som kan se väldigt olika ut. Om denna kontextsvaga retorik skriver bl.a. Armstrong, Armstrong och Spandagou (2011) träffsäkert i sin artikel "Inclusion: by choice or by chance?" om kontextuella skillnader i internationellt perspektiv.

Den centrala betydelsen av inkludering som begrepp handlar om att få till stånd inkluderande processer, att skapa inkluderande förhållningssätt och lärmiljöer som implementeras och finns kvar, som syftar till att alla elever ska komma in i ordinarie skola och få möjlighet att klara skolan, ingå i en gemenskap, en helhet (Nilholm & Göransson, 2013). Om lärarna får syn på sin egen syn på inkludering, kan de sätta ord på den, så att den kan vidgas. Inkluderande lärare stöttar eleverna i vad det är som fungerar och inte fungerar. Även om det inte finns någon tydligt enhetlig definition av inkludering används begreppet ofta för att tydliggöra alla elevers rätt till utbildning och delaktighet i skolan. Tydligare förklaras kanske vad inkludering *inte* är: Inkludering är inte att lyfta ut elever ur klassen så att de lämnar klasskamrater för att få stöd. Utan att peka ut dem kan de få anpassningar och stöd tillsammans med alla elever i klassen. Man är inte heller inkluderad bara för att man sitter i samma klassrum. Nilholm och Alm (2010) skriver just om att de som kan säga något om när inkludering är uppnådd, är eleverna.

Skollagen handlar om allas rätt till utbildning och delaktighet. Genom inkludering upplever man känsla av sammanhang, KASAM, vilket Antonovsky skriver om i begrepp som begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet (1991). Hejlskov Elvén (2014) skriver om källor till beteendeproblem. Det kan vara en indikation på att det sammanhang eleverna befinner sig i inte upplevs som begripligt för dem. Då är det sannolikt att de inte känner sig delaktiga, vilket kan ses som en aspekt av bristande inkludering.

Inkludering kan tydligt speglas i klassrumstudier, som förtydligar att det inte enbart handlar om individnivå, utan även gruppnivå. Exempelvis tar Peder Haug i sin rapport för Skolverket (1998) upp att det finns faktorer som inte i första hand har att göra med barnen själva utan det finns klara samband med förändringar i t.ex. skolsituationen. Han beskriver sin skolforskning från Solheim, Norge (1984), om lärarens betydelse som avgörande, något som gett svallvågor i Skolverkets rapporter (1998; 2008). Hans omfattande studier inom specialpedagogik i klassrummet i Norge (SPEED-projektet, där både kvalitativa och kvantitativa data om elevresultat insamlats), om lärarens betydelse är relevanta för min studie.

Ett av hindren till att nå inkludering på strukturell nivå förklaras av de förändringar som sker i samhället, som Stefan Lund beskriver i sin artikel "Från tågresenär till bilist" (2002): dels de förändringar i samhället som eleverna i skolan metaforiskt reser genom, där *tågen* representerar gemenskapen och de kollektivt delade erfarenheterna, och som utvecklades till *var sin bil* där den nyliberalistiska diskursordningen innebar en valfrihetsrevolution. Lund redogör för den nya ordningens huvudsakliga syften i gymnasiet: förbereda för samhällsdemokratiskt deltagande, kvalificera för arbetsliv och för studier, men hänvisar samtidigt till bl.a. Gullbergs och Börjessons (1999) konstaterande att de gamla upptrampade stigarna från skola till arbetsliv är borta. Flexibiliteten, individualiseringen och valfriheten har lett till ett alltmer varierat och osäkert karriärmönster. Några lyckas väl och andra har betydligt större problem, något som även Mills, Ridell och Hjørne (2015) beskriver: "Many of these young people are either encouraged to find a school 'more suited' to their needs or face sanctions that prevent them from returning to the school." (a.a., s. 561) Fastän nyliberalismen inneburit en "slagsida" (Lund, 2002, s. 86), menar han ändå att "det strukturella utfallet av utbildning [tycks] komma att bli likartat det som gällt under tidigare seklers predestinerade karriärriktningar" (a.a., s. 85); med andra ord består klyftan.

### 3 Vetenskapsteoretiska utgångspunkter

#### 3.1 Teoretisk ram: Livsvärldsfenomenologin

Studiens teoretiska huvudram är livsvärldsfenomenologin, en fenomenologisk hermeneutisk ansats, vilken möjliggör förståelse av respondenternas berättelser och synliggör dem på en djupare nivå. Den teoretiska ramen har implicerat en narrativ metodologi, inom vilken det empiriska materialet är kvalitativt och består av djupintervjuer som ger upphov till narrativer (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007; Bengtsson, 2005; Johansson, 2005).<sup>1</sup> Då studien är longitudinell, 8-9 år, och jag lärt känna respondenterna, bygger den på en helhet av förförståelse och reflektion, där en abduktiv insamling av data och hermeneutisk reflektion möjliggör olika tolkningar (Maltén, 1995; Thurén, 2007; Lewis, 1998; SBU, 2012). Insamlade data skulle kunna kallas för livslopsberättelser. Då den rent fenomenologiska ansatsen tillhör den "em-

---

<sup>1</sup> Det finns en komplexitet kring begreppet 'narrativ' (= berättelse/berättelse-), vilket kan användas som förled till ansats, teori, metodologi, analys och metod, samt stå självständigt. (bl.a. Johansson, 2005; Bryman, 2008) Jag har här valt att använda begreppen 'livsberättelse' och 'livslopsberättelse' som metod.

pirinära forskningen” (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 125f) kan den fenomenologiska hermeneutiken tänkas bli mer konceptuellt inriktad, då mönster börjar framträda och kategoriseringen blir selektiv och fokuserad, vilket sker i studien.

Det finns inslag av socialkonstruktionistisk teori då ett samhälle, format av och som formar sociala konstruktioner t.ex. avvikelse och normalitet, framträder i berättelserna, samt en diskursanalytisk blick på språket, hur det används, ger mening och mönster, kopplad till de konsekvenser elevernas upplevelser innebär (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007).

Den åskådning studiens teoretiska inriktningar utgår ifrån, befinner sig inom det empirisk-holistiska paradigmet, i kontrast till det reduktionistiska (Lewis, 1998; Poplin, 1988).

### 3.2 Metodologi: Narrativ ansats

Studiens metodologiska ansats är narrativ, livsberättelsen. Det är naturligt för människan att berätta. Detta skulle kunna förmodas ha varit en bakgrundsteori, som de första ”kvalitativa” sociologiska forskarna lutade sin ontologiska grund mot, för att närma sig förståelse, när de i folkloristisk vetenskaplig forskning i slutet av 1800-talet studerade Amerikas urinnevånare. Än mer bekant är inom Chicagoskolan Thomas & Znanieckis studie om polska immigranter: *The Polish Peasant in Europe and America, 1918-1922* (Stanley, 2010). Den narrativa ansatsen växte fram både som metodologi och metod. Livsberättelsen skulle obesudlad visa ett index på ett visst studiesubjekt i en viss tid, under ett visst förhållande, och hur denna grups ”jag” (’self’) var konstruerad och skedde p.g.a. sociala, relationella och temporärt placerade ”jag”, som reflekterar den yttre världen. *The Polish Peasant* har påverkat den tidiga sociologin och antropologin, historisk och social psykologi, men har först i och med den efterkommande biografiska sociologin fått ökat intresse på 1970-talet (Bertaux, 1981).

Liz Stanley (2010), som har narrativa och biografiska metodologier som ett av sina huvudintressen, tar även upp dilemmat med att den metodologiska ansatsen, att arbeta med helt naturliga berättelser, går emot den strukturella och objektivistiska socialvetenskapen, som insisterar att disciplinen måste hålla kvar de ”olösbara karaktärsdragen subjektivitet – objektivitet, jaget - samhället, individualiteten – kollektivismen” (a.a., s. 140). Med den narrativa metoden, som syftet är förknippat med, tillåts det reciproka beroendet mellan subjekt och objekt, det kontextuella, det öppna och nyfikna, reflektioner och tolkning. Det är oundvikligt att även jag som tolkare är delaktig och nära, dels i vår gemensamma nutid med mina kunskaper om informanterna, dels i mina förväntningar utifrån mina tidigare erfarenheter.

Den narrativa ansatsen görs genom både rent berättande och djupintervjuer och syftar till förståelse för mening och mönster i berättelsen, där hela bilden framkommer (historiskt, politiskt, etc.); helheten hålls i berättelsen (SBU, 2012, 10:12). Berättelsen och djupintervjun förenas genom att syftet med kvalitativ forskningsintervju är att få kunskap som är konceptuell, teoretisk, och som baseras på respondenternas livserfarenheter (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Den fenomenologiska hermeneutiken, som bl.a. bygger på narrativa intervjuer, inriktar sig på tolkning av främst texten som framkommer i intervjuerna och berättelserna; ”Intresset riktas mot levda erfarenheter, inte mot personen” (SBU, 2012, 10:5).

Studiet av berättarkonsten, narratologin, används för att lyfta upp det berättade till olika nivåer, analysera den språkliga formen och innehållet, finna undertexter, strukturer, teman och genrer. Denna metateori möjliggör skapandet av begrepp som genom tolkning sammanställer berättelsen ur olika synvinklar. Det görs inom flera tvärvetenskapliga grenar, t.ex. litteraturvetenskap. Berättelsen analyseras till ”grundläggande narrativa kännetecken, såsom riktning, struktur, intrig och vändpunkt.” (SBU, 2012, 10:12) Fokus i uppsatsen ligger på intrig och vändpunkt. Efter analys och systematisering av materialet används en ”kvalitativt kategoriserande och tematiserande metod” (a.a.), t.ex. en konstant jämförande metod eller kvalitativ innehållsanalys. Datamaterialet kategoriseras i huvud- och underkategorier som sedan tolkas utifrån en ”narrativ teori”, sätts in i en ”teoretisk referensram” och bildar en helhet. (a.a.)

Övergripande och god vägledning genom livsberättelsen som ansats ger även Johansson i sin bok *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. (2005), som säger att livsberättelser är särskilt lämpliga för marginaliserade grupper, där deras röster ges självständig luft, som ”aktiva aktörer”.

### 3.2.1 Narrativ forskning

Narrativ ansats i svensk forskning representeras som min främsta inspirationskälla av Hector Pérez Prieto (2000) som, i sin forskning om livshistorier ur elev-, lärar- och skolperspektiv, menar att det handlar om att synliggöra subjekten, deras erfarenheter och perspektiv, samt att därifrån, även om det gäller ett fåtal, kan kunskap fås om mekanismer i den sociala omgivningen. Han förtydligar även att intresset ligger i *hur* det berättas, och att det bäst sker genom att lämna över makten till berättaren. Läsaren får följa reflektioner framåt och bakåt i tiden, tidsandan och de tillhörande ”ideologiska ställningstagandena”. (Pérez Prieto, 2006 s. 154)

Om man ska titta på exempel på livsberättelseforskning på grupper som har haft svårigheter i skolan, bör nämnas Martin Molin som i sin avhandling beforskat särskolan (2004) och Inger Berndtssons avhandling om elever med synnedsättning (2001).

Ingrid Henning Loeb har använt livsberättelser i sin avhandling om lärare och deras reflektioner på skolans utveckling och reformer (2006).

I Caroline Svenssons uppsats *Vi är och lever våra berättelser* (2006) används geotranscendensen, hänvisad till och skapad av Tornstam (1998) som teoretisk referensram.

Ur Löfgren, Karlsson och Pérez Prietos antologi *Med livsberättelser som forskningsansats* (2015), finns flera studier som inspirerat till varierande sätt att lyfta berättelser till olika nivåer, t.ex. Blomberg om identitetsskapande och hur olika retoriska resurser används och möjliggör sociala handlingar, Sandvall om tids- och kontextperspektiv, Torpsten om skolerfarenheter från elever som lär sig svenska som andra språk, Klausen inom området psykisk ohälsa, och Berndtsson om ”att närma sig den andres livsvärld och levda erfarenheter och lyssna till vad personer berättar ger en god grund för att förstå konsekvenserna av en synnedsättning eller blindhet i vardagligt liv.” (a.a., s. 135). Dessa och många fler studier i antologin behandlar berättelsernas olika nivåer, samt även innehåll och form.

### 3.2.2 Narratologiska begrepp

Berättelser kan analyseras utifrån verktygen  *innehåll* och  *form*, vilket har varit användbart för mig i uppsatsen.

*Innehåll* - Strukturella verktyg, som används i studien är begreppen *Intriger* och *Vändpunkter* med hänvisning till Johansson (2005).

- *Intrig* (ibland även använd som sin engelska ekvivalent 'plot') förklaras av Johansson: "en berättelses händelseförlopp, som svar på frågan 'Vad hände?'" (a.a., s. 333)
- *Vändpunkt* definieras som en handling eller en händelse som vänder intrigen. (s. 319)

Jag har använt begreppen i betydelsen att intrigen är informanternas Skolgång, med en finare indelning av kronologiska nedslag av skeenden i den skolgången: t.ex. "Börjar skolan", "Högstadiet", etc.. Vid nedslagen har vändpunkter som framkommer i berättelserna, t.ex. "Byte av skola", kunnat identifieras.

*Form* – För att få syn på *vad* som berättas kan det vara relevant att betrakta *hur* det berättas. Under berättelsens gång skapas förståelse både hos berättaren och lyssnaren om vad som hänt. Berättaren kan utveckla sin förståelse när den minns och artikulerar sina tankar verbalt. Det sker genom att berättaren kommer ihåg, hade glömt något, ser nytt ljus, omvärderar, ser intrigen i nya sammanhang. Berättaren använder i sin berättelse t.ex. olika tekniker, som är beroende av berättarens förmåga att "integrera händelserna i en intrig" (Johansson, 2005), på sammanhanget, den kontext som berättaren inte alltid medvetet styrt in på, utan hamnat i. Berättaren kan t.ex. närma sig ett tabubelagt ämne, tveka om hur man ska gå vidare, kanske vill komma tillbaka till något annat tema. Förståelse hos lyssnaren kan utvecklas när denna tar in berättelsen, försöker förstå det som sägs explicit och implicit, försöker förstå innebörder, samt tolkar det sagda och ger det innebörd. För att komma åt innehållet i berättelserna är det viktigt att lyssnaren även betraktar berättelsernas struktur och form med ett metaperspektiv.

Något som visat sig vara av intresse för studien är tanken huruvida detta får konsekvenser för vad lyssnaren säger och hur den agerar (jfr s. 9). I metoden, livsvärldsberättelsen, ingår ett dialogiskt samspel mellan forskaren och informanten. Därför kan det vara intressant att även betrakta deras roller och samspel dem emellan. Denna dialogiska process som berättaren och läsaren/lyssnaren deltar i kan dela in dem i olika roller, som kan fångas med hjälp av några berättarteoretiska begrepp (Coste & Pier 2011), vilka Génette (1980) benämner narrativa 'diegetiska' nivåer i berättelsen. Berättelsens form kan alltså analyseras som diegetiska nivåer, som beskriver berättarens förhållande till sin berättelse. Teorin säger att berättaren kan röra sig mellan dessa nivåer under berättelsens gång.

Av relevans här är att begreppen beskriver t.ex. berättarens grad av närvaro i berättelsen ('diegesen'). Om berättarrösten närvarar ('homodiegetisk' berättare) används oftast 1. person (jag-form), och om berättarrösten tvärtom inte är närvarande ('heterodiegetisk' berättare) används ofta 3. person (han/hon). Det kan hända att berättaren talar om sig själv ur en utomstående perspektiv, att man befinner sig i en berättelse, som berättas i berättelsen ('metadiege-

tisk' nivå, Génette, 1980, alt. 'hypodiegetisk', Bal, 1997). Då används också 3 person och kan signalera en distans till det som berättas. Även berättarens plats ingår i de narrativa nivåerna, som indikerar om berättaren befinner sig inuti berättelsen eller utanför ('intradiegetisk-extradiegetisk' berättare). Dessa begrepp signalerar även olika grad av inbjudan till lyssnaren.<sup>2</sup>

Hur berättandet går till kan avslöja fler nivåer än vad bara orden avslöjar, vad gäller bl.a. betydelsen av det som berättas, exempelvis om det är känsligt. Genom att studera användning av grammatiska, syntaktiska signaler, t.ex. personligt pronomen, betoning, tveksamhet eller som Johansson (2005) nämner: rytm, kan förståelsen fördjupas.

### 3.3 Urval

Studien bygger på flera djupintervjuer av två elever, med start 2008, som följdes upp av några sittningar där berättelser spelades in år 2015, med uppföljning hösten 2017. Eftersom föreliggande studie bygger på tidigare studier av samma ELEVGRUPP, men med fler individer under en flerårstid, har den i sin longitudinella karaktär inte samma urvalsprincip som den första studien. Den första studiens urval var typiskt för den bakomliggande populationen av individer, sett ur ett samhällsnormativt perspektiv en homogen grupp, såtillvida att individerna har ett delvis homogent problem i skolan, som jag känner väl till, vars problem som omger dem kring skolan intresserar mig. Sammanhanget de delar är att skolan egentligen har problem, men elevernas problem har uppkommit som en konsekvens av skolans misslyckande. Studie-subjekten kunde betraktas som en homogen grupp p.g.a.: eleverna var anvisade av stadsförvaltningen till ett KURSPAKET med större möjligheter till anpassningar på ett vuxengymnasium, tidigare exkludering ur skolan, förekomst av NPF-diagnoser, visserligen olika, men de förenas i utanförskapet. När den studien gjordes bestod gruppen av 45 individer, ungefär hälften killar och tjejer, från 20 upp till 40 år. Det följdes av ett bekvämlighetsurval såtillvida att från ELEVGRUPPENS "hela population" på 45 individer, beräknades högst hälften delta, p.g.a. etiska ställningstaganden, i vidare djupintervjuer. Medan elevernas studier förändrades, fördjupades, ändrades även gruppen: förutom olika anledningar som gjorde att några inte ville delta, betraktades gruppen därefter inte som homogen, utan heterogen i sig, med olika kunskapsnivåer, funktionsnedsättningar, åldrar, kön och ageranden.

Av dem som deltagit i tidigare intervjustudier, tillfrågades och valdes för föreliggande studie till slut två "berättare" ut som var villiga att delta. Mina två berättare, de två kvinnorna kallas för Olivia och Rebecka. De har några saker gemensamt. De är kvinnor, hade båda inte fullföljt skolan när jag träffade dem första gången, p.g.a. svårigheter under sin skolgång, båda var diagnostiserade med NPF. Båda deltog i ett särskilt KURSPAKET på komvux som riktats till "dropouts", elever som behövde extra stöttning, helt individualiserat för att få dem på fötter

---

<sup>2</sup> Exkurs: Detta metodverktyg snuddar vid narratologiska studier som går utanför denna studies syfte. Fler begrepp som kan vara relevanta är t.ex. *fokalisation (intern och extern)* som beskriver olika grad av berättarens kunskap om karaktärerna i berättelsen (Bal, 1997). Dess relevans kan ses i perspektivbytet de olika narrativa nivåerna studien utgörs av: Jag lyssnar till och tolkar mina informanter, medan du läser och tolkar min uppsats och min tolkning, (som består av en hög grad av (extern) fokalisation). Den *virtuella läsaren* har bytts ut (Pierce i Coste & Pier, 2011).



igen. Båda har nu fullföljt skolan, yrkesutbildning och har fast jobb. Även skillnader finns dem emellan. Förutom varje människas unikheter och erfarenhet har kvinnorna en åldersskillnad på tio år. De är nu 45 och 35 år. Den äldre Rebecka är mamma till två vuxna barn.

Urvalets omfång är få: två, men med fördjupat innehåll. Det är möjligt att studien går miste om perspektiv genom att inte få med män. Det kan diskuteras om det kan finnas fördelar med att ha två av samma kön. Kvinnors, mäns, människors erfarenheter kan vara olika, men också lika. Jag lyfter två olika berättelser från två olika individer.

För att få den här typen av data krävs det att man möter informanterna, inte i första hand som forskare utan i en annan roll, som medmänniska, i en tillitsskapande relation. Just det faktum att de två kvinnorna kom till KURSPAKETET och fick lyckas där, har troligtvis bidragit till att skapa den här förtroendefulla relationen, och gjort att de vågat öppna sig. Det är sannolikt endast genom detta tillvägagångssätt som jag som forskare kunde komma nära mitt urval och skapa en relation till dem som gjorde att de var villiga att berätta just för mig, beroende på informanternas känslor och svåra upplevelser.

### 3.4 Genomförande

Studien bygger på narrativa intervjuer som skildrar de båda informanternas/elevernas upplevda verklighet. Kvale (1997) beskriver det fenomenologiska förhållningssättet i kvalitativ forskning, då man försöker förstå sociala fenomen ”utifrån aktörens egna perspektiv, beskriver världen sådan den upplevs av subjekten och förutsätter att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är” (a.a., s. 54).

Metoden som användes inledningsvis i denna studie är typisk för hur kunskap byggs upp inom den kvalitativa forskningsintervjun och beskrivs ur fem aspekter i postmodernistisk kunskapsproduktion: *samtal*, *berättelser*, *språket*, *kontext* och *relation* (a.a., s. 45ff). I föreliggande studie presenterade sig dessa aspekter genom dels det övergripande syftet för att klargöra att jag inte ville utsätta eleverna, utan peka på orsaker som lett till deras situation, att det handlar om intersubjektiva data mellan dem och världen, (*relation*, a.a., s. 47). I första nämnda studie svarade eleverna skriftligt på frågor, vilka följdes av intervjuer då jag gick igenom det eleverna berättat tillsammans med dem. Då kunde jag kontrollera om jag förstått rätt, ställa följdfrågor (*kontext*), och få fördjupade förklaringar (*språket*). Det är alltså ett *samtal* med eleverna, genom deras *berättelser* på flera sätt, med fördjupade förklaringar och fokus på *språket*. Det var viktigt att deras egna uppfattningar och beskrivningar framkom. För att förstå vad som gick snett i skolan, ville jag genom elevernas svar och berättelser nå deras upplevelser med hjälp av följande frågeområden, som ställdes vid tidigare intervjutillfälle (2013), och som fortfarande låg till grund i den här studien:

1. Vad var det egentligen som inte fungerade i skolan ”då”, (och fungerade)? Går det att identifiera faktorer? (Bemötande, anpassning, etc.)
2. Hur ser förutsättningarna ut för studierna ”idag”, för möjligheten till målpuppnåelse? (självständighet, yttre omständigheter, myndigheter, ekonomi, etc.)

3. Hur har kategoriseringen ”i behov av extra stöd” i sig påverkat dig som elev och dina förutsättningar? Hur upplever du att diagnosen påverkat ditt liv och din skolgång?

Nu är ytterligare en dimension pålagd. Båda berättande informanter blev klara med skolan och har efter yrkesutbildning fått jobb.

4. Hur ser du på din skoltid och det du berättade för mig tidigare, i en återblick nu?

Att få med det retrospektiva i dessa frågor är bra för att möjliggöra den longitudinella analysen. Dessa frågeområden var inga ja- eller nej-frågor utan öppnade för ett fritt berättande, med lösa tyglar. De rön som framträdde ur elevernas berättelser sammanställdes, tolkades, översattes och kategoriserades till en tematisk struktur, med fokus på *kontext*, så att mönster och faktorer synliggjordes såsom jag tolkade dem. Denna kunskap analyserades, diskuterades och jämfördes därefter med gängse forskning.

### 3.5 Transkription och bearbetning

Forskarens urval och tolkning av citat, redan där analyserar man. ”Transkriptionen är en del i analysen” (Johansson, 2005, s. 297), då forskaren aktivt gör urval av vad som ska ingå, vad som ska tolkas, vad som framhävs. Johansson (a.a.) citerar samtalsforskaren Ochs (1999): ”transcription is a selective process selecting theoretical goals and definitions”. Med detta sagt kan jag beskriva min transkription som går ut på att leta efter information som ger svar på mitt syfte, enligt följande:

<i>Kursivt</i>	- berättarens egna ord:	<i>Det började i sjuan...</i>
VERSALER	- betonade ord:	<i>jag VAR glad, ja jag var GLAD</i>
...	- liten paus	
(...)	- längre paus	
( )	- tillägg om yttranden och gester	(ironisk barnslig röst) (skrattar)
[ ]	- förtydligande information, min tolkning	[kompis nr 2] [oklart vad menas]
vanligt	- mina ord:	Var det i sjuan då? ... <i>Ja</i> ...

Ibland har jag infogat min återkoppling, men för det mesta är mina svar och feedbacks ”mmm”, ”oj”, ”ja” inte utskrivna, för att förenkla läsningen av transkriptionen.

Transkriptionerna skiljer sig mellan Rebecka och Olivia. Rebeckas är mycket mindre omfattande än Olivias, dels för att hon inte var lika detaljerad som Olivia. Rebecka berättade snabbare; ibland ”flög” hon över ett tema, snabbt, inte många repetitioner. Dessutom var hon mån om att vissa saker inte fick nämnas eller skrivas ut. Rebeckas inspelade berättelse från 2017 varade 90 minuter, och byggde delvis på djupintervjuer gjorda 2012-2013. Olivias berättelse från 2015 gjordes i två omgångar, vardera 68 och 60 minuter, och följdes upp 2017.

### 3.6 Forskningsetik

Eftersom denna studie riktats mot människor som tillskrivits skolsvårigheter av olika slag, och dessutom just berört svårigheterna, spelar forskningsetiken en central roll. Kvale hänvisar till *American Psychological Association* som inleder med att syftet för de etiska principerna är att bl.a. främja människors välfärd. Samhällsvetenskaperna följer samma princip och menar att forskningen måste tjäna både "vetenskapliga och mänskliga intressen" (Kvale, 1997, s. 104). Etiska frågor berör samtliga forskningsstadier. Det handlar t.ex. om att förbättra, som särskilt aktualiseras vid tematiseringen, *samtycket* i planeringsfasen, *konfidentialiteten* i själva intervjusituationen och utskriften, med andra ord vara uppmärksam på allt som t.ex. kan orsaka obehag för de intervjuade, eller påverka den vetenskapliga nyttan. Det kan alltså innebära att viss information måste utelämnas. (a.a., s. 105)

Informanterna har givits tillfälle att läsa utskrifterna, vilket ledde till mindre justeringar i samråd med dem. Det finns alltid risk för att etiska problem uppstår, trots genomgång av Kvales etiska riktlinjer och Codex. Intervjusituationen kan framkalla oförutsedda känslor, och för att mildra den risken har jag varit inställd på att i förhand noggrant gå igenom min uppsatsplan, och de etiska reglerna.

Konsekvenser - Jag förutspådde flera möjliga huvudscenarion på konsekvenser av studien, positiva och negativa. En positiv förväntning var att de intervjuade eleverna blev lyssnade på och fick känna att deras röster blev hörda. En negativ förväntning var att intervjuens karaktär, med sina välmenande, öppna och personliga drag, kanske lockade eleverna att bli *för* öppenhjärtiga och vidlyftiga med information som de senare kanske skulle ångra. Men de fick läsa igenom och godta utskrifterna, samt gjordes en del justeringar och strykningar. En annan möjlighet som jag varit beredd på är att negativa handlingar återupplevs med oförutsedda reaktioner som följd. Eftersom undersökningen skall ha en främjande effekt för de intervjuade eleverna och hela ELEVGRUPPEN, var det ytterst viktigt för mig som forskare att ha en kontextuell förståelse, för att styra samtalet till mitt syfte och bort ifrån illavarslande känslor, för att bedöma om och hur jag kunde använda materialet. Det fick inte utsätta undersökningspersonerna för skada.

Känslor - Eleverna tillfrågades först om de ville delta i undersökningen (enkäten och intervjun), där jag redogjorde för syfte, tillvägagångssätt och de etiska reflektionerna. Flera av dem ville inte delta, eftersom deras erfarenheter av fokus på dem oftast varit negativa. De som ändå ville delta kände att de fick en chans till "upprättelse", såttillvida att deras synpunkter framkom på ett mer legitimt sätt. Om frågorna eller intervjun ändå skulle väcka t.ex. plågsamma känslor hos undersökningspersonerna, fick de veta att de genast kunde avsluta. Om det skulle bli problematiskt av mer terapeutisk art, skulle jag inte fördjupa något känsligt område, utan endast finnas till förfogande för att lyssna och hjälpa så gott jag kunde.

Beroendeproblematik - Även om mycket av mitt arbete med den här ELEVGRUPPEN gått ut på att bygga upp tilliten, var jag i min tidigare roll som lärare och betygsättare naturligtvis överordnad dem. Tilliten hos eleverna varierade starkt. Antingen hade de ännu inte tillit; de kanske inte trodde att undersökningen skulle vara dem till gagn och då kan de tänkas inte vara

helt sanningsenliga eller utelämna information som skulle kunna ge ljus. Motsatt fanns det elever som varit med längre och känner stort förtroende, som kanske skulle innebära under- och överdrifter de trodde jag ville höra, eller ett för vidlyftigt berättande om känsliga saker.

För att motverka dessa möjliga avvikelser från sanningen upprepades syftet med studien, vid varje nytt samtalstillfälle. Eftersom jag känner till de individuella elevernas historier, diagnoser, etc. fanns även den kunskapen, om ELEVGRUPPENs heterogenitet, med i mina reflektioner när jag intervjuade och sedan bearbetade materialet. Stor hänsyn ägnades åt att dämpa känslan av beroende och jag påpekade att det inte hade att göra med betygsgivande arbete, samt att det var helt acceptabelt att t.ex. inte svara. Syftet med undersökningen betonades och vid behov styrde jag upp eller bad dem omformulera sina utsagor. I valet mellan de etiska och vetenskapliga reflektionerna, måste jag som forskare använda mitt sunda förnuft, göra etiska överväganden, baserat på mina kunskaper om dem och ämnet, och jag preciserade villkoren för mina ställningstaganden till redigeringar i den slutliga metoddiskussionen.

Anonymiteten - Som själva ordet antyder utelämnades namnen. Beroende på vad som framkom behövde avidentifieringen justeras i olika grad. Det kunde röra sig om att utelämna eller ändra uppgifter om namn, ålder och om specifika egenskaper nämnts, som kunde ha en utpekande och nedtryckande verkan.

Sammanfattningsvis avidentifierades eleverna, informerades om Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (2002), ”informationskravet” syftet med undersökningen; tillfrågades om de ville delta, ”samtyckeskravet”, de kunde avbryta när som helst. Problematiken togs upp med beroendeförhållandet, som skulle kunna gälla (lärare-elev) som måste tas hänsyn till i analysen. ”Konfidentialitetskravet” aktualiserades, då informanterna delgav känsliga uppgifter, så att det trots anonymitet inte blev möjligt att identifiera någon. Avvägningar måste göras om vilken information som skulle ingå. Den fjärde principen, ”nyttjandekravet”, som begränsar användningen av insamlade och personliga uppgifter, för kommersiellt bruk och andra icke-vetenskapliga syften, nämndes, samt att rekommendation gavs att låta uppgiftslämnare ta del av rapporten innan den publiceras (Vetenskapsrådet, 2002). Informanterna fick fortlöpande information om detta i samtliga studier.

### 3.7 Kunskapsdiskussion, generaliserbarhet, validitet och reliabilitet

Där positivismen har uppfattningen att vetenskapen är objektiv, fri från subjektiva tolkningar och beskrivningar, är den fenomenologiska ståndpunkten att ett reciprokt beroende mellan subjekt och objekt finns, som *alltid* samspelar; *sakerna* står i en relation, och kan aldrig enligt Husserl betraktas ensamt; sanningen blir därför tillfällig (Bengtsson, 2005, s. 12). I den kvalitativa forskningsprocessen saknas dessutom enligt Widerberg (2002) ”ett systematiserat synliggörande av forskningsprocessens olika led och moment” (a.a., s. 30), men menar vidare att kvalitativ kunskapsutveckling görs genom att reflektera, som utvecklar kunskapsanspråk som leder till nya metoder; man finner nya saker, blir kreativ, ser tolkningsprocesser, analyser. Teorier och metateorier utgör en bakgrund för kvalitativ forskningsdesign, där man utforskar ett nytt område eller gör det på nytt sätt: ”explorerar”, öppen för det oväntade, släpper fram

det. Kvalitativa intervjuer och observationer är dessutom kontextuella. Att ta ställning till och legitimera kunskapsanspråken inom kvalitativ faktainsamling kräver, liksom kvantitativ, saktighet och tillförlitlighet, men de kvantitativt uttryckta begreppen "objektivitet, reliabilitet (upprepade mätningar ger samma resultat) och validitet (det mäts som avses mäta)" fungerar inte likadant för den kvalitativa forskaren. Forskaren kan inte så lätt bytas ut och man vet kanske inte på förhand vad som ska mätas. (a.a., s. 18); detta diskuteras även i 3.3. Urval, s. 12.

Den kvalitativa forskningsintervjun kan emellertid producera vetenskaplig kunskap, alltså metodiskt erhållen ny och systematisk kunskap, hävdar Kvale (1997), som även menar att intervjun som "språklig, mellanmännisklig och tolkande metod" kan vara objektiv, om "intervjuobjektet förutses existera i en språkligt konstituerad och mellanmänniskligt framförhandlad social värld", (a.a., s. 66), vilket min ELEVGRUPP gör. Kvale betonar även "kunskapen om ämnet, expertisen på det område som studeras, som en förutsättning för att komma fram till en giltig tolkning", jämte empiriskt förhållningssätt, som villkor för objektivitet, något som även uppfylls i studien.

Urvalet för föreliggande studies intervjuer inom populationen "elevgruppen som misslyckats i skolan tidigare" beräknas vara heterogen inom gruppen i fokus för studien. De är visserligen bara två individer, har några gemensamma drag, t.ex. kön, men i övrigt finns det stora skillnader. Det är ändå möjligt att studien är tillförlitlig, genom att jag kan besvara mina frågor, att metod och genomförande beskrivits och är adekvat, så att uppsatsen blir transparent och läsaren kan se vad som gjorts, för att kunna förstå och bedöma. Därmed ökar reliabiliteten, och (förhoppningsvis) har resultaten god räckvidd, dvs teoretisk generaliserbarhet, i synnerhet det som nämns vara ett av målen för generalisering: "det som kan finnas – att lokalisera situationer som vi tror är ideala och exceptionella och studera dem för att se vad som pågår där" (Kvale, 1997, s. 212). Jag tänker mig en jämförelse med det som kan finnas nu, med hur det har varit förr, enligt elevernas utsagor. Intervjufrågorna är relevanta och kan kopplas direkt till studiens primära syfte och frågeställning, att genom elevernas röster försöka finna mönster och faktorer som lett till den situation de befinner sig idag, och vid tolkning, analys och diskussion beräknas uppsatsen visa giltig respons. Emellertid kan validitetsproblem uppstå.

#### Validiteten i olika tolkningssammanhang

Tolkningen av elevernas beskrivningar kunde sträcka sig från elevens självförståelse på individnivå till en bredare allmän tolkning, om möjligt till en teoretisk förståelse. Kvale urskiljer dessa tre tolkningssammanhang och knyter dem till valideringskontexter: intervjupersonen, allmänheten och forskarsamhället. (Kvale 1997, s. 192ff). Kvale nämner som exempel på den teoretiska förståelsen en marxistisk teori inom vilken skolan som social institution medfört att "inställsamhet tolkas som ett uttryck för att inläringen har en 'varukaraktär' " (a.a., s. 195). Som jämförelse på teoretisk nivå skulle denna studie kunna luta sig på Michel Foucaults teorier om maktstrukturer, om människans behov av att peka ut underlägsna grupper, att en styrande elit disciplinerar en underordnad, avvikande grupp.

Validitetsproblem har även kunnat uppstå beroende på innehållet i elevernas beskrivningar och hur tolkningen av det gjorts. Om det som sagts var tillförlitligt eller inte kunde ha betydelse för om eleverna betraktades som *informanter* om sanningen, eller, i en *symtomatisk* tolk-

ning, de beskrivits som *representanter* för sin grupp i allmänhet, där deras egen relation till fenomenet är av intresse. (a.a., s. 197) Eleverna kunde uttrycka sig som både informanter *och* representanter, och den här diskussionen har följts upp i de aktuella berättelserna.

När det gäller studiens informanternas trovärdighet finns det flera skäl till att det är rimligt att anta att eleverna är tämligen trovärdiga. Dels är det inte några förskönande beskrivningar de ger, snarare tvärtom. Dessutom byggde verksamheten i det KURSPAKET de ingick i på tillit i stor omfattning. Valet att tro på elevernas inneboende goda sidor har medverkat till ett öppet och ärligt klimat. Emellertid kan trovärdigheten inte antas vara 100-procentig. De kanske inte ville berätta allt och har dolt pinsamheter med irrationella anekdoter. Det har dessutom hänt att elever berättat om osanna makabra händelser, som senare visat sig vara en förklädnad för en annan lika makaber händelse, som tyder på ett behov av att berätta, men sanningen har varit så hemsk för dem att de inte vågat. Tolkningen av detta ligger på den symtomatiska nivån. Elevernas berättelser kan även vara symptom på deras livssituation där de upplevt förnedring, i enlighet med den ”omkastning av sanningssökande till en symtomatisk tolkning”, gjord av Hagan (1996, hänvisad av Kvale, 1997, s 200).

Jag har kontrollerat att jag uppfattat innebörden i det sagda genom flera intervjuer som möjliggjort uppföljningsfrågor samt låtit eleverna läsa utskrift av transkriptioner. Vid tolkningen och analysen har teoretiska verktyg använts, vilket stärker giltigheten. I samband med detta bör även nämnas risken för att tolkaren, genom att i en kritisk tolkning söka efter djupare sanning, intar en expertifierande roll som ”beslagtar meningen från intervjupersonernas livsvärld och förtingligar den i sina kategorier” (Kvale, 1997, s. 205), något som jag uppmärksammat.

#### Validering som kvalitetskontroll

Validitet kräver reliabilitet. Jag har strävat efter att ha en självkritisk hållning vad gäller risk för reliabilitetsbrister, t.ex. om frågorna är ledande och i så fall i vilket syfte de är det, eller hur jag tolkar och kategoriserar. Samtidigt figurerar Kvales ord i bakgrunden ang. försök att få till en intersubjektiv reliabilitet, (såsom t.ex. när samma avsnitt av en intervju skrivs ut av två olika personer, vilket i föreliggande studie inte sker), vilket skulle motverka godtycklig subjektivitet, men att en alltför ”stark tonvikt på reliabiliteten [kan] motverka kreativitet och föränderlighet” (a.a., s. 213).

Kvale beskriver ”Intervjuundersökningens sju stadier” (a.a., s. 85), ett linjärt förlopp, som ett hjälpverktyg (tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering, rapportering). Samtliga stadier i intervjuundersökningen måste vara knutna till en hållbar validitet, och de karaktäriseras av allt från teoretiska och logiska förutsättningar, planering, metoder, de etiska perspektiven, tillförlitlighet, översättning från tal- till skriftspråk, analysen på resultatet och rapporteringen. Samtidigt säger Kvale att ”en valid forskning skulle (...) vara en forskning som gör frågor om validitet överflödiga”, och hänför sig på att forskningsmetoderna skulle vara genomskinliga, resultaten självklara, ”slutsatserna (...) övertyga om sin sanning, skönhet och godhet” (a.a., s. 228). Ett problem, som den här sortens studie står inför när det gäller validitet, är de polariserade och dikotomiserande antagandena som strävar efter att den kvalitativa och den traditionellt högre ansedda kvantitativa forskningen hålls isär, som kanske tvingar den kvalitativa datainsamlaren att använda onödigt mycket energi till försvarsinriktat

fokus, som istället konsumerar tid på bekostnad av kreativitet. Men Kvale anger kritiska invändningar tillsammans med tips att hantera dem: ”en begreppsram för försvaret mot invändningarna” (a.a., s. 257 ff), som han menar dessutom kan stimulera intervjuforskaren till att förbättra sitt hantverk. Jag tänker att den kritiska hållningen och Kvales diskussion om de punkterna har hjälpt mig genomföra min intervju, tolkning, analys, rapportering och validering av alla delar.

Även Johansson (2005) tar upp ett urval kriterier för validering vid narrativ analys och hänvisar till Riessman (1993) och Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber (1998), som uppmärksammar risken för brister under rubrikerna:

- Övertygande och möjlig?, om att ge läsaren möjlighet att bedöma bevisen och dess tolkning genom att ”inkludera mängder av citat, samt presentera förslag till alternativa förklaringar... (Johansson, 2005, s. 315)
- Överensstämmelse, genom att informanterna läser materialet
- Insiktsfullhet, genom att läsaren får ökad förståelse och insikt genom berättelserna.
- Sammanhang, om en fullständig och meningsfull bild skapats.

Dessa kriterier tillsammans med Kvales utförliga resonemang om hur valid vetenskaplig kvalitativ kunskap kan skapas hoppas jag hjälper denna studie att kunna betraktas som valid.

## 4. Resultat & analys

Resultatet presenteras uppdelat i följande delar: Del 1 är utskrift av Rebeckas berättelse, del 2 är Olivias berättelse, vardera med en introduktion om dem och våra möten, följt av så utförliga berättelser som möjligt, emellanåt kommenterade av mig. Resultatet i del 1 och 2 presenteras utifrån den narrativa ansatsen. Huvudintrigen utgörs av skolgången: elevernas livslopp från skolstart till arbetsliv. Underrubriker är delar av intrigens olika kronologiska faser, samt vändpunkter. Historierna är komplexa och parallella intriger tangeras, t.ex. livet utanför skolan såsom hemmet, vården. Genom att informanterna berättar om sin tidigare och återupptagna skolgång besvaras första frågeställningen i uppsatsens syfte av del 1 och 2. Del 3 innehåller en sammanställning av teman och mönster som framkommer i de båda berättelserna och svarar på syftets andra frågeställning. Del 4 söker mönster på en mer övergripande nivå, där tredje frågeställningen besvaras. Del 5 ger slutligen en narratologisk bild på hur berättelserna berättats och om processen påverkat informanterna; därmed besvaras syftets fjärde och femte frågeställning.

### 4.1 Rebeckas berättelse

I KURSPAKETET, komvux, togs nya elever emot som skulle börja, en och en, för att få berättat hur skolan jobbade och för att de skulle känna sig lite lugnare och välkomna. Första gången jag träffade Rebecka var 2008, då hon tillsammans med kuratorn från stadsförvaltningen kom till oss. Men sedan dök hon inte upp vid kursstarten. Nästa höst gjorde hon ett nytt försök och

då fungerade det för henne. Då var hon 34 år gammal. Hon berättade då att hon hade brutit ihop när hon gått tillbaka, fylld av ångest trodde hon inte det skulle gå alls. Men året senare hittade hon sin motivation och styrka och återupptog studierna på allvar 2009. Hon startade med de fyra grundämnena, men det blev för stressigt, så terminen efter gick hon över till att bara läsa två: svenska och engelska, men mer koncentrerat. När hon blev klar i ett ämne fortsatte hon med matte och så småningom samma kurser på gymnasienivå. Vid den här tiden var det tre lärare i dessa ämnen på både grund- och gymnasienivå. Därefter sökte hon tillsammans med några fler från KURSPAKETET och kom in på Vård- och Omsorgsprogrammet, som även rymdes inom samma skolorganisation, men ingick i en annan enhet i annan byggnad en bit bort, härefter kallat ”kvarteret”. Vi kunde bistå den andra enheten med överlämning och erbjuda eleverna att komplettera och skriva prov hos oss, i lugn och ro.

### Skolstarten

Rebeckas berättelse visar en skolstart där förväntningar bröts. Den första tydliga negativa vändpunkten är lärarens bemötande i första klass.

*ÅH vad jag såg fram emot det! Det skulle bli SÅ roligt ... Jag fick en lärare... jag förstod inte det då, men jag lärde mig saktare än de andra. Hon sa att jag var dum ... Jag gick ner till bambatanterna och grät. DIREKT, hamnade utanför, ... i ETTAN. ... Mamma hjälpte mig så jag fick byta skola.*

Rebeckas upplevelse vid skolstart ledde tidigt till byte av skola. Skolbytet skedde inte förrän efter tvåan, som Rebecka gick om i den nya skolan. Men även hemmiljön var kantad av bekymmer. Hon var mest med sina två syskon, och kallade den åtta år äldre system mamma.

*Det var inte så himla optimalt hemma ... pappa var periodare, försvann bara. Mamma hade ångest ... hon var ju medberoende. ....*

Rebecka trivdes i den nya skolan och hade många kompisar, men beskriver sig som den som var snäll och att hon drog sig undan lite. Läraren var snäll men:

*Då hade jag redan lärt mig att stänga av...*

De känslorna som Rebecka uttrycker är konsekvens av lärarens bemötande i ettan, att hon inte dög. Upplevelserna från ettan hade satt sina spår.

### Mellanstadiet och högstadiet

Mellanstadiet gick stadigt utför för Rebecka, som fragmenterat bara nämner en positiv sak, att hon i fyran fick ”en bra lärare”. Men hon hade kommit efter med kunskaperna.

*Hon var rak liksom. ... Men det var inte roligt att sitta där och inte kunna NÅNTING ... så jag GICK bara... Det var i femman, jag BÖRJADE skolka, men jag satt bara hemma.*

*Pappa försökte hjälpa mig... PAPPA (skrattar)... mamma sa bara svaren, men han försökte ... FÖRKLARA... för han insåg att jag inte var så dum som JAG inbillade mig ... han blev arg.*

Skolan tycktes inte kunna stötta Rebecka i skolarbetet, inte heller förhindra att hennes mående blev sämre och att hon började stanna hemma.



Högstadiet följer fortsatt den negativa spiralen. I sjuan hade Rebecka stor ångest och försökte ta sitt liv. Hon hade tagit en ”hel karta xanor”, men kompisens förälder fick henne att spy och körde hem henne.

*Varför? Jag var så trött på allt. Det var för mycket. Skolan är ju ens jobb. ... hamnade på BUP då. Vaknade upp på sjukhus. Mamma skyllde på PAPPAN! (...) nu efteråt ... mamma mådde jättedåligt. Hon hade ADHD, men det visste de inte då. Hon läste om DAMP och när jag fick min utredning... ADHD... sa hon ”JAG har nog en släng av det!” (skrattar) ... en SLÄNG av det*

Självordsförsöket ledde till uppståndelse, med upprörda föräldrar som också hade problem. Rebecka hoppar framåt i tiden och berättar att hon nu i efterhand förstod att hennes mamma hade en NPF-diagnos. Hon visar en förståelse för att hereditet ligger till grund för sin mammas problem och sina egna. Rebecka reflekterar vidare att det var ren tur att hon inte började med självskador, och att det nog berodde på att hon var mer utåtagerande. Samtidigt berättar hon hur hon undvek uppmärksamhet. Hon reagerar nu i efterhand med frustration på skolans passivitet.

*... inte ETT samtal, inte ett ENDA... jag hoppade av i åttan. (...) Jag var förstås duktig på att göra mig osynlig. Man lär sig vet du!*

*Men ... jag började inte med riktiga droger förrän jag var 21. Det fanns ju omkring mig hela tiden Mamma höll på hela tiden... en massa tabletter... Han var inte klok den där (läkaren) ... storpack liksom*

Rebecka beskriver en omgivning som inte reagerar, vården, skolan, socialtjänst. Rebecka hoppade av skolan i åttan, flyttade hemifrån vid 16 års ålder, fick barn, och hon minns att hon hälsade på sina klasskamrater i skolan med barnet, vilket hon säger måste ha varit i nian.

Därefter försökte hon gå på yrkesskola, målarskola, men då hände samma sak som skett i tidigare skolor:

*Det tog stopp, ångest ... rädd. Det var samma som när jag kom till er första gången. Då var det de där stora trapporna, ...gick upp... så gick jag ner bara. SKA inte , nej nej nej.*

Nu är Rebeckas berättelse i år 2008. Men året efter gjorde hon om försöket. Detta är den viktigaste vändpunkten framåt igen. Hon berättar om mötet på komvuxskolan, med läraren på KURSPAKETET tillsammans med kuratorn.

*Hon var med hon kuratorn från stadsförvaltningen... Man VAR inte sin diagnos, man HADE den.*

Hon berättar att hon kände att hon kunde vara sig själv och bli respekterad.

### Komvux: KURSPAKETET

Rebecka beskriver en tydlig positiv vändpunkt i sin skolgång, sitt lärande och sin självkänsla när hon började i KURSPAKETET på komvux.

*Det bästa med er var att man fick fråga 2 3 4 5 gånger och ni blev inte arga. Inte som i åttan när man fick sitta i en skrubbe och specialläraren sa ”Är du DUM eller?” ... då BLIR man ju dum!*

*Förut var det bara ... fick gå iväg o hålla på och berätta ... själv säga att man var dum (...) man kände sig retad ... av LÄRAREN! "Hon kan inte..."*

Det bästa med KURSPAKETET säger Rebecka var den sociala gemenskapen.

*Man kunde vara sig själv. Och alla hjälpte varandra, tog ansvar... De flesta var blyga i början, VAR sin diagnos, men sen lossade det. I och med att ni var såna blev vi det också. Det smitta ju av sig...*

[skolan] *Har aldrig funkat... inte funkat alls. För första gången kände jag ... kunde få ett NORMALT liv som alla andra ... HÄR [KURSPAKETET] var jag som alla andra fast ändå inte (...)*

Rebecka berättar att det tog mycket tid och kraft att jobba med den psykologiska spärren, att hon "stängde av", som satt i ända sedan lågstadiet, en följd av den ärrade självbilden. Hon jobbade stenhårt på det, och säger att hon fortfarande känner av det idag.

*Men nu vet jag vad jag ska göra! (skrattar) ... jag flummar iväg. Du vet ju hur JAG är... Men jag kan ju inte SÄGA att jag har ADHD. Då blir man dumförklarad!*

Vi samtalar om diagnosen. Ett dilemma tydliggörs när Rebecka talar om "sin ADHD-diagnos". Samtidigt som hon är rädd för att någon ska få reda på det, inser hon utan den hade hon vare sig varit berättigad till extra stöd eller ersättning:

*På KURSPAKETET påverkade det mig bra ... fick extra hjälp, det är för min ADHD-diagnos ... jag fick ju extra stöd. (...) Det negativa var att man måste visa att man hade ett handikapp ... Det var till soc. Det är inte så kul att hela tiden säga att man har ADHD. ... sarskoleperspektiv sitter kvar. Det är så man blir behandlad. (...)*

*JA och när... Bekymmer med ekonomin, hela tiden blir man tvungen att ... påpeka sitt handikapp. ... Det syns ju inte, det hade varit bättre om jag hade blivit av med ett ben. Negativt att det finns kvar i pappren.*

*Man blir inte kvitt det ... det är som en stämpel i pannan ändå*

### Komvux – Yrkesutbildningen "VO"

Rebecka berättar att hon upplevde en sorts separationsångest när det blev dags för yrkesutbildningen. Efter att ha klarat grundskolämnena och engelska 5, svenska 1 och 2 och matte 1, skulle hon börja Vård- och omsorgsprogrammet. Hon hade blivit trygg med skolan och för första gången känt sig lyckad...

*Det var stort... FÖR stort .. som en förLOSSNING. Jag var rädd för att släppa KURSPAKETET och för att ...tappa kunskapen. Det gamla kom tillbaka... kommer inte klara det. Drog ut på det sista (skrattar) Du sa "Rebecka, kom IGEN nu, FIXA det här!" gav aldrig upp, fortsatte tjata... Sen fattade jag ju att det var klart. ... Vad BRA!*

Det visade sig vara tufft för Rebecka (och även de andra eleverna från KURSPAKETET) i kurserna borta på "kvarteret". Det fanns där en kategorisk syn på eleverna med diagnoser i allmänhet, samt en tro om att eleverna därför inte hade tillräckliga kunskaper. Rebecka kände av de gamla tendenserna från tidigare skolor, men kämpade sig igenom, trots allt.

*De [på VO] samarbetade ju inte med er! De var sura för vi satt och jobbade där [på KURSPAKETET] ... Och när jag fick talskivor till böckerna ... ingen hjälpte mig, inte förrän specialpedagogen kom till slut ... och kuratorn, hon förstod mig. Man dömer utifrån första intrycket.*

December 2015 var Rebecka färdig undersköterska. Stolt och glad:

*Men jag kämpade mig igenom. Det tog lång tid. (...) FATTAR du?? Jag har ett HELTIDSJOBB! ... FATTAR du det? (skrattar) ...Men jag hade inte varit den jag är om det inte hade varit för KURSPAKETET. Då hade jag hållit på med Fas3 eller nåt liknande ... någon åtgärd (ironiskt barnslig röst).*

Rebecka fick ett vikariat direkt efter skolan, som ganska omgående blev fast anställning. Detta var för 2,5 år sedan och hon är kvar och tycker om sitt jobb.

Delar ur berättelsen är strukna. Hon vill inte berätta allt. *Det är för jobbigt.* Men hon är glad för det liv hon har nu.

## 4.2. Olivias berättelse

När Olivia kommer till KURSPAKETET första gången var hon mycket nervös. Hon var noga med att berätta att hon försökt att börja i skolan igen flera gånger men hoppat av, att hon har prestationsångest och inte ville att vi skulle pressa henne, att hon måste träna på att vara nöjd med ett godkänt E. Hon har fått diagnoserna ADHD och drag av Asperger syndrom, hade haft ångestattacker och utvecklat självskadebeteende. Min personliga uppfattning är att hon har en inre styrka och insikt om sina förutsättningar. Nu upplever Olivia att det fungerar för henne i såväl studier, arbetsliv som fritid.

När jag frågar henne om hon vill delta i min undersökning tvekar hon inte. Jag berättar i korthet om att jag vill belysa den här elevgruppens dilemman och svårigheter i övergripande syfte att förhindra att det fortsätter att ske, öka förståelse och kunskap om hur problemen har skapats, samt att jag vill att det ska ske med ett urval elevers egna röster.

När själva inspelningen börjar upprepar jag vad jag vill uppnå med studien och jag går noggrant igenom de etiska ställningstagandena.

CWR: Jag vill att det är din röst som hörs, att det är din berättelse. Men samtidigt lägger jag ju mig i och ställer följdfrågor, så det kommer naturligtvis att påverka, det är oundvikligt, men jag ska anstränga mig att inte styra för mycket.

*Ja det är bara bra, så att jag vet vilken riktning liksom, annars kan jag prata på om allt möjligt ...*

CWR: Jag har ett par frågor här som jag använt i en tidigare undersökning, du känner till dem ... som kan hjälpa till att belysa det jag vill få reda på, men om du berättar något annat..., du behöver inte hålla dig strikt till det.

*ja det är bra*

### Börja skolan

När Olivia började ettan i skolan hade hon inga som helst problem. Född sent på året var hon sex år vid skolstart, men ändå föreslogs det att hon skulle börja ett år tidigare, vilket hennes mamma satte stopp för. Samma sak skedde efter årskurs 1.

*Äähm... när jag väl började så gick det väl ... bra... när man tänker skolgången... När jag var 5 år så ville de på dagis att jag redan skulle börja skolan för att jag var understimulerad, jag hade för tråkigt,*

*jag behövde göra nåt med min hjärna, jag ville inte bara hålla på och leka och ha det ... ROLIGT (barnslig ironisk röst). Det var min mamma som satte stopp för det, för hon tycker inte att man ska börja skolan, när man är FEM år, fem och ett halvt år... så därför drog vi ut på ... börja när jag var sex och ett halvt år (...)*

*När jag gått klart första klass så vill läraren att jag ska hoppa över andra klass. För att jag kunde redan..., så att ..., men där stoppade mamma mig igen ... för hon tycker att jag måste få vara BARN, för när man kommer till tredje klass, då tappar man sina klasskamrater, de hade...vänner... och sen också att man... att det ställs ju högre krav.*

Vårt samtal uppehöll sig lite där, om balansen att få vara barn, i en gemensam grupp eller att passa in i en nivå rent kunskapsmässigt. Jag frågade hur Olivia kände, om hon kom ihåg den tiden, om hon tyckte det var tråkigt i skolan, att det var för lätt?

*Jag har alltid varit en tävlingsmänniska, så jag ... ville vara bäst (...) Hela tiden, alltid, alltid ... Om man inte är bäst i klassen så är man ju nästan sämst (...) men äähh ... jag tror det var väldigt bra att mamma ... sa att ähh höll kvar mig. (...)*

Olivia tycktes älska skolan, att göra läxor och att lära sig. Å ena sidan strävade hon framåt, men väl där stimulerades hon inte vidare. Pedagogisk stöttning saknades.

*Satt och var färdig när de andra höll på ... egna uppgifter? (...) De gjorde inget sånt ... och så...för att fördriva tiden ... jag rita bara (...) Och så ... Jag var väldigt AKTIV och sånt, studsa och hoppa hela tiden. Ville ha nåt att göra hela tiden. Det var ju ... eh.. min eh.. form att kunna sitta och använda hjärnan (...)*

*Jag hade aldrig några problem med läxor och sånt. Där var min mamma, hon sa att hon aldrig i hela sitt liv fått säga att jag skulle göra läxan, hon sa nu får du SLUTA läsa dina läxor. Men jag tyckte om det, tyckte det var så ROLIGT. Det inspirerade med, alltså det var väl en HOBBY. Men mamma sa "NU får du leka med dina dockor... du kan inte BARA sitta här och (...)" ... ömm... Så dee... , A, DET har vart ett stort intresse ... helt enkelt*

Olivia bekräftar min sammanfattande kommentar om att skolan fungerade bra t.o.m. första klass, och lägger till även senare, vilket öppnar minnet för när det började gå fel.

*Aaa ... Själva skolgången gick bra i låg och mellanstadiet. Även i högstadiet. ... Det var andra saker som satte käppar i hjulet... Det var i andra klass. Så var det, vi VAR inte många tjejer i klassen. VARENDA tjej utom jag i klassen hade någonting så att det, de behövde extra hjälp, det var extra läsning, kunde vara i matte (...)*

*Utom JAG. Jag kom lite utanför gruppen där. En tjejgrupp... De gick ju iväg tillsammans och så, så satt jag kvar ensam med killarna.*

*Och fråga så här "får jag vara MED, NÄÄ"... "kan vi leka? NÄÄ" ...Ja det var JÄTTEhemskt. Det är ju nånting jag verkligen minns. (...) Vilket gjorde att jag inte ville gå i skolan.*

Olivia upplevde att hon som en konsekvens av lärarens agerande uteslöts ur tjejgruppen för att hon inte behövde extra skolhjälp och därmed ur kompisgruppen. Hon behövde istället hjälp för att inte komma utanför, men upplevde inte att hon fick stöd av läraren, vilket ledde till att lusten att lära byttes ut till olust. Detta är en första tydlig negativ vändpunkt.

*De kan hända att jag inte kunde de sociala koderna. Men jag var ensam (...) Men det var ingen av lärarna som ... "den här eleven kan inte de sociala koderna eller nånting". Detta är ju nånting man har tänkt efteråt. Är det så att bara för att de andra gärna... De tillhörde ju..., också blev jag själv.*

Olivia reflekterar över möjligheten att felet låg hos henne, hennes brist på de "sociala koderna", att hon inte var som de andra och hoppar ca 20 år framåt till ett fördjupningsarbete hon gjorde relativt nyligen på komvux där hon fördjupade sig sociala koder. Tillbaka till 2:an, där Olivia nu nämner sin svårighet att läsa, men det var ingen som märkte det. Detta innebar en viss motstridighet; först hade allt varit lätt och nu visade sig en långsam läshastighet. Det är svårt att veta om det missats tidigare eller är en konsekvens av att ha blivit ensam.

*Allt hade varit lätt innan ... Jag har däremot haft svårt att läsa, hela böcker. Jag läser långsamt, svårt att hinna ikapp. Det märktes inte i tvåan.*

### Mellanstadiet

Klart framgår att Olivias upplevelse av skolan hade utvecklats från att vara glad, motiverad och smart till att inte vara delaktig och inte se meningen med att gå till skolan.

*Men sen på mellanstadiet, det var väldigt mycket ångest för mig. Då kunde de andra läsa hela böcker men jag ... jag (...) Jag ville inte till skolan mer, jag vred mina händer. Jag hade inga vänner. Mamma och morfar såg det.*

Mellanstadiet fortsatte i en negativ spiral för Olivia, med ensamhet och samma tjejgrupp som följdes åt med Olivia. Samtidigt som hon hade kommit efter i läsningen som nu uppdagades, upplevde hon sig motarbetad och förlöjligad av läraren. Detta är en uppföljande förstärkning av den första negativa vändpunkten. Till slut ledde det till att hon bytte skola.

*I fjärde klass hände en grej. Man bytte lärare för man kom upp till mellanstadiet. Och den läraren var INTE snäll mot mig. Hon...hon ... vad ska man säga. Hon, det här låter så galet så man kan inte tro att det är riktigt sant, men både mamma och morfar kan intyga att det ÄR sant. Hon såg att jag kunde och hade ganska lätt för mig. Hon gav, när de andra hade en läxa, så gav hon mig en läxa som var mycket mycket svårare. Och sa att jag skulle göra den hemma, och om jag inte klarade det tog hon upp det i klassen så alla kunde se. (...) Detta togs upp med rektorn så ... det var mobbing nu också från läraren ... Eftersom läraren betedde sig så hjälpte rektorn mig att byta klass, eller byta skola rättare sagt (...)*

*Jag hade ont i magen (...) Det var aldrig fysisk mobbing (...) Skolsystemet var inblandad. (...) Jag stöter på dem ibland. [tjejgruppen] Jag tror de har glömt. Jag undrar om de visste vad de gjorde. T.ex. när jag fråga om jag fick vara med o leka, efter några gånger fråga jag inte mer och då kanske de tyckte det var jag som drog mig undan.*

Olivia upplevde sig mobbad, nu både av lärare och elever, samma tjejgrupp som ovan. Delvis tar hon ansvaret för detta själv, att det berodde på att det var hon som drog sig undan, hennes självförtroende. Det ledde till skolbyte mitt i 5:an.

*Det här var alltså 5 klass, Då rektorn blev inblandad ... 5 klass ... bytte klass MITT i vårterminen, det var ju alltså en akutlösning för att jag skulle kunna fortsätta gå. (...) Mitt självförtroende ... det var UR-DJÄVLIGT ... det var ju fruktansvärt. ...April mars nånting. Det var mamma som ringde upp. Bytte stadsdel, till en mindre skola då.*

*Tänk att komma in i en klass där alla kände varandra (...) Till en början..., mitt självförtroende ... Alltså i första klass hade jag BRA självförtroende, alltså VÄLDIGT bra självförtroende. Jag trodde verkligen på mig själv ... i 5 klass var det noll, jag var osäker, våga inte prata, slöt mig, också försökte jag komma in i en grupp, men de släppte inte in mig ... Sen fick jag vara med en två stycken punkare. De släppte in mig fast vi egentligen var varandras motsatser...*

CWR: Så du fick kompisar där?

*Jag var liksom 3:e hjulet eller 5:e hjulet ... Vi var ju väldigt olika, inget fel i att vara punkare, men vi var väldigt olika. De tog emot mig för att ingen annan gjorde det kändes det liksom. Eftersom mitt självförtroende var på noll, kan det hända att jag tolkade in, jag var extra osäker och ville inte ...*

*Jag trivdes mycket bättre eftersom det VAR en liten skola... Sen gick jag i sexan ... sen i sjuan fick jag byta skola*

Olivias självförtroende var i botten, men hon behövde komma ifrån sina ”plågoandar”. Samtidigt upplevde hon obehag att komma in i en ny klass, men trots skolbyte och ett nytt sammanhang trivdes hon bättre, vilket även tycks sammanfalla med att det var en liten skola, ett socialt sammanhang som underlättade det för Olivia.

### Högstadiet

Olivia började sjuan, i ny skola, i en ny stor klass, där Olivia inte upplever att hon blivit sedd. Samtidigt beskriver hon sitt dåliga självförtroende och en osäkerhet som ett stort hinder för att komma in i gemenskapen. Nu utvecklade hon ätstörningar.

*[namn]-skolan, och det är ju en väldigt stor skola. Klassen splittras till en stor igen ... För mig betydde det mycket. Man blev inte sedd, och jag behöver nog det att bli sedd. Och det blir man lättare på en liten skola. Man fångar upp signaler ... Eehh – jag var ju väldigt osäker och väldigt känslig och i de stora korridorerna kom ju ett och annat... eehh ... man var ju mellan barn och tonåring... I min punkiga ålder kan man säga ... Känslig och mottaglig (...)*

*DÄR visade det sig ... DÄR var det ... där var det då ... jag började visa ... eh ... där började jag visa ... ätstörningar (...) Mmm ... Ätstörningar och ångest, grät när jag kom hem. ... Att jag inte åt mat och så berättade jag inte för mamma, istället berättade jag att jag svimmade ... att jag snurrade att det är .. såna symptom, inte att jag inte hade ätit... då fick jag ju såna grejer på mig, då kommer hon ju tjata på det... E ummm ... Men jag förstod nog inte då att jag hade ätstörningar, utan jag beskrev de symptom jag hade bara efter ätstörningarna*

Läraren tycks inte ha sett att Olivia mådde dåligt, men jag uppfattar på Olivias berättelse som att hon har en mamma som lyssnar och bryr sig, eftersom Olivia medvetet håller undan hur det egentligen ligger till med henne.

*Jag gick inte i samma klass som mina punkkompisar, det var .... ENSAMT ... Jag bara grät, det tog bara någon månad ... sen bytte jag till en ny skola i oktober redan. Det blev ohållbart. Mamma tog ur mig ut skolan. Jag svimmade, hade inga vänner.*

*Jag berättade bara för mamma om de ... om de fysiska symptomen bara inte de psykiska. Men hon förstod [inte]... tänkte att det var fysiskt. Jag hade ett fantastiskt stöd av mamma, det är tack vare henne jag är vid LIV... IDAG. Pappa har aldrig varit med i bilden.*

## Byte av skola i högstadiet

*Efter [eller under] sjuan, mamman letade efter ny skola och [namn]-skolan startade precis, och de hade bara ett krav att man ngn gång läst [språk]. Ingen kände någon där. Det var den bästa skolan i hela mitt liv ... Klasskamraterna var underbara, lärarna var underbara, rektorn var underbar [för-, efternamn]... En liten skola ...*

*Jag var väldigt osäker, men eleverna drog sig till mig. De var så varma, jag umgås än idag med några därifrån. Jag missade ingenting i sjuan egentligen, det gick så fort när jag bytte där.*

Olivia berättar om trivsel, underbara människor, både elever och skolpersonal på den nya skolan, en liten skola. Men ändå kunde hon inte ensam stoppa sitt mående att ställa till det för henne.

*Där kom en efterreaktion kan man säga ... I skolan var det bra, själva skolgången. ... det blev , så fort , jag gjorde en slags revolt, men sen funkade allt. ... Jag fick en efterreaktion på allt som hänt genom åren och då började utstörningarna på allvar. Allt det... allt det jobbiga genom åren kom ikapp mig. I hemlighet. Fortfarande i 7an.*

Detta kunde ha varit en positiv vändpunkt, men ensam, utan stöttning lyckades hon inte vända allt negativt hon upplevt.

## En frånvarande pappa

Berättelsen fortsätter med en uppräknings av händelser som påverkat henne negativt. Olivia berättar om sin pappa med en blandning av ovisshet och saknad.

*Har ingenting från pappa, träffade honom en gång per halvår, han hade företag som gick bra, ... men var en fungerande alkoholist. Mamma o pappa har aldrig varit ihop. Vi gick på restaurang. Det var allt. (...) Från födseln kanske ... till när jag var 14... Då lades jag in på BUP och då kom han o hälsa på mig en gång, och sen kom han aldrig och hälsa på mig igen. Aldrig mer. Han (...) Jag försökte träffa honom, jag pratade med honom i telefon en gång. (...) Jag fick ett hot pga att han hade missskött sina affärer en gång och då gick mamma och "Vad fan är det här.*

*Jag har saknat honom i mitt liv (...) När han dog för 4 år sen kändes det som en befrielse, det blev som att jag slapp vänta, jag kunde sluta hoppas att han skulle höra av sig. Att tänk om det är han som ringer. Jag slutade aldrig hoppas att han skulle höra av sig.*

## Strategier för självsvält

Olivia fortsätter sin berättelse, tillbaka till 7:an, och om sina strategier för självsvälten:

*BUP – det var i 8an. Under 7an höll jag på att svälta mig. Jag gjorde upp scheman, ÄTscheman. Jag svält mig i skolan, men på helgen fick jag äta, så att mamma inte skulle märka nåt. (...) på LOVEN fick jag äta. Så kom sommarlovet, då fick jag äta. Jag hade bestämt mig att i augusti skulle jag sluta äta.*

*Men jag kunde inte hålla mig.... Då kom jag på den ljusa idén att om jag skär mig varje gång jag äter, då kan jag ju, då vill jag ju inte äta för då känner jag ju smärtan. Dessutom är det väldigt svårt att dölja ären, det, det, det blir ju väldigt svårt och då. ... ett snitt, inte äta... min motivation.*

Ett snitt betydde att hon inte skulle äta och det blev hennes motivation.

*När jag blödde. Jag räknade ut var jag skulle skära mig så att det skulle fungera, jag började längst upp så jag kunde ha kortärmat. Så satte jag plåster där.*

## Anförtroende

Olivia lät sig komma nära några personer som hon anförtrodde sig till om sitt självskadebeteende, två klasskamrater och en lärare.

*Det var en lärare som jag kunde prata med, en som visste att jag mådde dåligt. AAAA, hon var super. Det var i åttan, jag hade inte disciplinen, blev en bestraffning, eftersom jag inte kunde hålla mig. Trots denna bestraffning kunde jag inte hålla. ... Måste ändra en grej i tiden – i 7an ätstörningar var på vt ... 8an, i 7an funkade det. Så ht började jag skära mig, sen så var det att jag började ... det upptäcktes av klasskamrater att jag började skära mig. ... Jag, på rasterna började jag sätta mig i fönsterkarmen... som en slags spänning. Ifall jag ramla ner. Jag var tvungen att göra det. Kan inte svara på det, jag vet inte. Det fick man inte göra så klart.*

*Klasskamrater, en nära vän eller två var det, som visste om och läraren ... att jag skar mig. Jag gjorde det hemma, så de såg det aldrig direkt, men de försökte prata med mig hjälpa mig, hindra, finnas för mig, prata med mig. Särskilt den ena var nära. Mitt beteende smittade av sig till den andra. Så det ... Den ena fick jobba med oss båda, särskilt med mig. Jag har bara kontakt med den andra nu (lite), har försökt hitta den "första" men har inte...*

Olivia beskriver sitt självskadebeteende som eskalerar snabbt, ätstörningar, tabletter, buntband, klättra utanför huset, kemikalier... hon berättar att det var ett rop på hjälp, samtidigt som hon inte ville att mamma skulle se.

*Så satt jag i fönstren och det, då vägrade jag gå hem, för där fanns ju mat, och där fanns ju en mamma som kunde kolla om man åt ... så jag gick hemifrån kanske halv 7 och hem när de stängde. Skolan blev en tillflykt.*

*(...) Också så satt jag i de här fönstrena. .... Jag började greja med ... buntband, satte det runt ... armarna för att se om blodet skulle ..., alltså jag testade olika destruktiva saker, för att se om ... handen kunde bli förstörd för att inte blodet kunde komma dit. (...) Asså det vet jag ju nu att det inte är farligt IDAG. ... Sen hade mamma reumatism och hade starka värktabletter, som jag tog med mig till skolan. Tog dem för att se ... ja ... om jag DOG. Om jag klarade det eller hur jag mådde.*

*(...) Jag utmana ödet – jag var väl inte beredd att dö egentligen, men ... Ett slags rop på hjälp, jag visste inte hur jag skulle hjälpa mig SJÄLV. Jag visste inte hur jag skulle bli kvitt min ångest. Jag visste inte hur jag skulle bli smal. Jag mådde inte bra, alla tabletter var ... konstig i huvudet. Hur skulle jag göra för att sluta äta, hålla schemat? För att slippa ha ångest, gjorde jag farliga saker.*

*Mamma ... Hon upptäckte det snart, att det fattades tabletter. Jag fattade inte det. Jag trodde inte hon skulle märka det. Hon visste inte vad hon skulle göra med mig.*

*Mmm ... ääh ... Ja så var det ... i skolan laborerade vi med farliga kemikalier. Hon berättade läraren bl.a. om kopparsulfat, hur farligt det var med kopparsulfat, att nån hade fått i sig det med cola, ... också hade den personen DÖTT. Det var nånstans i Sverige. ... så jag stal det och ... äumm ... tog det. ... Jag blev sjuk. Det var svårt att få ner det, så jag fick inte i mig allt.*

*Det berättade jag för min lärare. DÄR var hon inte tyst i alla fall... När jag hade ätstörningar så sa jag till henne att om du berättar nåt för mamma så kommer jag aldrig mer berätta nåt för DIG. Så därför berättade hon aldrig det, men när jag berättade om kopparsulfatet då ... då kontaktades mamma.*



Olivia ställde den unga lärarvikarien inför ett svårt dilemma. Olivia både anförtror sig till henne om sitt självskadebeteende, men förbjöd henne att berätta om det. Men till slut insåg läraren allvaret och bröt det löftet.

*Och vad jag vill säga med alla de här grejerna är att jag skickar ut SIGNALER hela tiden för jag mår DÅLIGT men jag SÄGER inget, Det är hela tiden signaler till olika personer liksom, att jag vill säga ...*

*(...) Men skolgången gick bra...Det enda jag gjorde dygnet runt var att jag pluggade och red, tvingade mig, sov mellan 12 och 5, annars pluggade jag hela tiden.. Jag ville vara bäst. ... I den här perioden hade ... det inte lätt för mig, men eftersom jag pluggade så mycket fungerade det. Jag skulle vara BÄST. Fortfarande 8an. Det hände mycket den här tiden med att jag skickade ut signaler...*

Jag sammanfattar vad jag uppfattat att Olivia sagt emellanåt. Under berättelsens gång kommer hon på olika saker som hänt, som gör att skeenden i berättelsen förklaras allteftersom, som rör sig fram och tillbaka inom tidsperioder, här under 8:an:

*Jag har glömt en grej, eller förresten det händer här. Under februari i 8an, så var jag utsatt för övergrepp --- Det var äuumm ... kortfattat, det var på hemköp, så kom det fram en kille till mig. Jag tyckte det var konstigt, vem är det här nu...? I alla fall han var väl i 25-årsålderns och jag var 14. Han frågade efter mitt nummer. ... mm ääh Och så hörde han av sig. Om jag kunde ta med mig en kompis så skulle vi gå på fest. Så jag tog med mig bästis [namn], och vi kom till hans lägenhet, och då var det en till kille där. Och då undrade vi var festen var. Där stod bara en påse öl. ... Jag blev inte våldtagen, men näst intill. ... Hon [kompisen] gick ut ur lägenheten med ... Vi blev ensamma. Jag trodde vi skulle kyssas, men ... Detta är innan BUP. (...)*

Olivia hade varit beredd på något roligt, inte ett övergrepp, och tappade återigen tilliten till en stöttande vuxenvärld. Den här händelsen påverkade Olivia starkt och ledde till hennes kontakt med BUP.

*Men, SEN ... det var en vecka, exakt en vecka efter övergreppet. Det var då..., Jag vägrade gå hem från skolan, jag satt där uppe och började klättra utanför fasaden, alltså jag gick runt huset alltså på utsidan, vägrade gå hem, rektorn slet ner mig på golvet, och kuratorn och så kom mamma till skolan, äuumm... så åkte vi till slut, så blev det, jag, jag försvann också ... det blev nästan en slags psykotiskt stund, jag bara skrek, en dimma blev det. Och eeh... Till slut kom min lärare, min mamma och "(2) och. (...) Jag visste inte vad BUP, vad det var ens. Då körde de mig till BUP-akuten. (...) Han är 11 år äldre....*

*... Så här kan vi sluta då. Fortsätter nästa gång. ... Jag är förvånad över vad jag kommer ihåg.  
CWR: Vi avslutar här nu. 1 t 8 minuter 20 sek.*

Drygt tre månader senare har vi ytterligare ett fördjupat samtal. Jag sammanfattade lite från vårt tidigare samtal, t.ex. om att Olivia är exkluderad på lågstadiet, men inte p.g.a. att hon behövde stöd, utan tvärtom. Vi pratade om att vara delaktig, att alla är med. Normalt brukar tankar om avvikande gälla de elever som behöver stöd, som plockas ut ur sitt sammanhang i klassrummet, men här påminns vi om det handlar om delaktighet, att det brast när Olivia blev ensam kvar när alla andra flickorna gick iväg, att inte få delta i det sammanhanget. Olivias reflektion om ordet 'normal':

*Det är den gruppen som är störst som uppfattas som "normal".*

Olivia repeterar även händelsen med den *elaka* läraren på mellanstadiet som satt djupa spår.

*Som den där läraren på mellanstadiet, hon var rent av elak... som gav mig svårare läxor eftersom jag klarade det så bra, men sen när jag inte fixade det, visade hon upp det för klassen att jag inte ... HAHA ... att jag inte klarade det.*

Olivia återberättar även om den läraren i 7:an som var *snäll*, som *lyssnade*, men som inte visste hur hon skulle hantera det förtroende Olivia givit henne, samtidigt som hon borde ha larmat om Olivias självskadebeteende tidigare.

*Det var den där läraren i 7an. Hon lyssnade på mig. När jag var destruktiv var det hon som lyssnade hela tiden. Vad som var jobbigt med henne var att jag hade ett, eller hon fick ett dilemma, ... det var att jag sa "säger du nånting till någon, så tänker jag ALDRIG prata med dig mer" ... gjorde så att hon höll tyst. Lät mig (...) AA, DET skulle hon inte gjort, för det finns ... Det finns så mycket statistik idag som säger att ... man ska aldrig vara ensam och det kan bli värre och... (...) Hon var 24 år, det var 90-talet, hon visste nog inte vad hon skulle göra. Jag skulle nog själv inte vetat vad jag skulle göra. Om hon hade ... i tid så ... Men det gick ju så långt att jag nästan tog livet av mig, men ... eemmm om hon hade berättat så hade... kanske inte gått som det gjorde men hon gjorde väl så gott hon kunde. Hon var den snällaste...*

Därefter börjar Olivia sin berättelse om BUP-skolan. Det var en liten grupp som hade sin psykiska ohälsa gemensamt.

*På högstadiet så lades jag in på BUP, där fortsatte jag på BUP-skolan. Där var de väldigt tillmötesgående. Så jag fick ju, ... de tog ju, jag gjorde..., alltså UNDANTAG, alltså även sen när jag INTE var inlagd så fick jag fortsätta med BUP-skolan, bara för att jag skulle få ett slutbetyg. Så det var ju helt underbart så... [...]*

*BUPskolan. De som får gå var inlagda. Man gick till ett annex kan man säga. Där fick jag 9:ans slutbetyg, i alla fall svenska, engelska, matte. Det var bara vi som var inlagda. Max 6 stycken.*

CWR: Hur kändes det med de andra eleverna där?

*Ja... ja alla var jättesjuka, alla olika. Alternativen var... Det var den bästa lösningen för att komma till gymnasiet.*

Olivia och jag pratar om hur möjligheterna såg ut för henne just då när hon börjat på komvux, avseende måluppnåelse i gymnasieskolan, om hennes drömmar, självständighet och framtid.

## Ekonomi

Olivia kommer in på hur besvärligt det blir med ekonomin på komvuxnivån. Fullt CSN-bidrag kräver avklarade 400 poäng per termin, vilket ställer till det för många.

Hon hade tidigare fått aktivitetsersättning från Försäkringskassan, men det avslutades, då det normalt inte utbetalas för gymnasienivån. Vid samtalstillfället höll Olivia på med slutfasen av kärnämnen på gymnasiet (gymnasiegemensamma), på studieförberedande nivå. Hon hade enligt CSN:s regler läst på halvfart (200p/termin) men för henne var det heltid. Hon var på KURSPAKETET hela tiden, på alla lektioner. Exempelvis satt hon kvar och arbetade med uppgifter för engelska 6 även på engelska 7-lektionerna och likadant med både svenska och matte. Hon hade även läst samhällskunskap och psykologi, kvar på skolan men utanför KURSPAKETETS grupp. Hon berättar om bekymmer med ekonomin och hur mamma hjälpt henne med ekonomin.

*Ja ekonomin ... ett bekymmer... Jag hade aldrig, det hade aldrig sett ut som det gör idag om jag hade tagit CSN, utan jag lånade av min mamma, för jag, för att slippa räntan, och sen är det ... det också att det hade aldrig gått. För jag [läste] bara på halvtid, bara på halvtid. DET hade aldrig gått. Jag hade aldrig klarat... jag har haft fullt schå att hinna med halvtid. Jag hade aldrig klarat heltid den här terminen. Det fanns en chans med den här ... just de tunga skrivämnena som tar så lång tid för mig... att få IHOP, jag har i mitt huvud vad jag ska skriva, men jag kan inte få ned det.*

*Det tar sån energi ... titta bara på [andra elevers namn] ... ständigt oro ... Ekonomin för mig ... mamma hjälpte mig, ... inga problem eftersom jag får stöd av mamma. (...) Jag hade inte klarat det utan henne.*

Strax efter detta samtal blev hon klar med allt utom något enstaka kunskapskrav i svenska 2 och kom in på yrkesprogrammet Vård och Omsorg, med kurser hållna i "kvarteret", där hon skulle följa det normala schemat, förutom de ämnena hon gjort klart hos oss dessförinnan. Det blev överenskommet att hon skulle gå kvar på KURSPAKETET och göra klart det sista på svenskan.

*öemmm... nästa termin så hoppas jag på heltid. Det innebär att ... jag hoppas att eftersom det är vårdämnen att det ska fungera bättre där. Att det inte ska bli så tungt, inte så mycket att skriva och så där.*

*Bra med möjlighet att gå kvar hos er för ... Och svenska ... slipper jag ju och psykologin ... redan gjorda innan ... innebär att tempot blir något lugnare då de är klara ... Men man KAN inte läsa deltid på Kvarteret, så jag gör en chansning ... att hänga med de andra (...) men den här terminen hade jag inte klarat skolgången om jag inte hade haft min mamma. Rent ekonomiskt. Det hade jag INTE. Det HADE jag inte, jag kan inte leva på 4000 i månaden, bara hyran är fem. ...Bidrag, jag fick från försäkringskassan förra året till november gick det ut. Det var därför också jag kunde plugga halvtid. Men denna terminen ... det hade inte funkat med CSN så då fick jag hjälp av mamma.*

*Jag pratade ändå med försäkringskassan. Jag sa att det var fullt schå med halvtid. Men ... Förra terminen försökte jag trappa upp till 75% men det gick inte DET GICK INTE. Jag HANN inte. Alltså hur jag än gjorde. Alltså så då, nej, jag får gå NER. Och då sa jag det till hon på försäkringskassan att ... det går inte så jag får låna av mamma. och hon bara "ja men det är ju bra att du ser dina begränsningar..." (citerat med ironiskt barnslig röst). AA*

CWR: och snart ser vi din mammas begränsningar ...

*Ja precis alltså, jag bara "AA, det är väl bra att jag ser mina begränsningar" och "lycka till" liksom... det var hon [förnamn efternamn] ... försäkringskassan ... Ja, det kändes som hon trodde jag hitta PÅ ... att det egentligen inte VAR ... aa så det är ganska mycket oförståelse där (...) det var ekonomiskt... Nu ... det är ju yttre omständigheter, på väg mot SJÄLV... ständighet – jag har lägenhet, hyreslägenhet, hyreskontrakt där jag...*

Olivia upplever att det är energikrävande att diskutera med myndigheter, att be om hjälp, förminska sig och mötas av oförstående. Hennes mamma hjälpte henne istället.

Olivia gör sig redo att gå vidare efter KURSPAKETET och kommer in på ett dilemma som rör att hon ska börja gå i Vård- och omsorgsprogrammet som ligger lite längre bort, i "Kvarteret". Lärarna där verkar inte helt införstådda att göra övergången mjuk för eleverna, t.ex. att låta dem göra proven hos oss.

*Jag hoppas inte att de blir irriterade över att vissa som går i Kvarteret gör prov här.*

CWR: Har du hört det?

*Ja, ehömmm, Rebecka och [en annan elev] har sagt det. Lärare där, de är inte jätteglada där. Men jag tänker fanimig hävda att... Om inte jag får längre tid är jag körd.*

Samtidigt problematiserar hon det extra stöd hon fått, med längre studietid, mindre grupp, mer uppmärksamhet tillgänglig, och det låter som hon påverkats av ett resonemang som cirkulerat med ord som ”det är orättvist, de andra får ju inte den hjälpen”. Men hon hävdar samtidigt att hon behöver känna sig trygg, att ha marginaler. Min upplevelse av Olivias ord är hon mognat studiemässigt; borta är tankarna att hon inte skulle klarat någonting, såsom det lät när hon startade på KURSPAKETET.

*Sen var det nåt annat jag tänkte på ... JO, Idag läser jag ju halvtid. Och då fick jag två A:n och ett C, och då tänker jag att om jag läser mer på en termin kanske jag bara får E. Om jag hade fått E på allting idag, så hade jag inte haft några marginaler.*

*Om man, om jag halverat min tid, så hade jag kanske fått E. då kanske jag kunde gå 100%, jag har en förhoppning om att och det ÄR kanske , att tvinga mig att sänka mina egna krav och det... att det ÄR BRA för mig och det betyder att jag kan sänka mina krav, att det är nyttigt för mig ... Även om det inte är roligt så är det för att sänka den där prestationsångesten. (...) Det är en trygghet också, det är därför jag kämpade lite extra, det var för att stärka mig själv för att visa att jag har en god marginal...*

## Diagnos

Vi kommer in på den då kommande starten på VoO, och att ha behov av stöd samt hur diagnosen påverkat hennes liv och skolgång

*Behov av extra stöd, kategoriseringar ... nja, det har jag väl egentligen aldrig haft, den KATEGORISERINGEN, att ha behov av stöd ... Jag HAR diagnoser, jag har ADHD. Jag har haft ett 30-tal andra diagnoser men de är bortskrivna allihopa. Men alltså EXTRA STÖD – Deee fick jag ju typ veta när jag började HÄR.*

*Och VARJE gång innan ... Det har varit sån STRESS, antagligen för att jag känt att jag inte hunnit, att att jag sen slagit bakut. Rent psykiskt... Men DENNA gången när jag började skolan HAR det inte slätt bakut rent psykiskt. Alltså att jag hamnar på avdelning...*

*Ingen har nånsin sagt förut att jag är i behov av extra stöd... jag menar jag har ju fått hoppa över klasser bara för att det gått så bra. Men SEN så gick det bra i skolan, men jag klarade inte högsta betyg och då blev det PANG så mädde jag så dåligt att jag åkte in på psyk. Ja det var EN av orsakerna då, en symptom på nåt annat då men ... NU då, när jag fått det här stödet så ... och har fått det allt lugnare och att ha er tillgängliga och att sitta i klassrummen och sitta timma ut och timma in och bara skriva... Det har ju varit jättevärdefullt, det har betytt oerhört mycket.*

*Tack vare min diagnos blev jag berättigad extra stöd (...) jag kan studera utan stress, det gör att jag kan plugga. (...) IDAG ser jag inget hinder alls för att jag skall uppnå mitt mål. Med hjälp av KURSPAKETET. Den klass jag går i är min miljö, lugn. Det... lätt för att få mig att plugga NU.*

Olivia reflekterar över fördelarna med sina diagnoser, men även nackdelar, om att bli stämpad, att diagnoserna och att gå i KURSPAKETET med extra stöd, inte är något man gärna pratar om utanför våra väggar, detta trots att man kan vara otroligt smart.

*Själva stämplingen så att säga, [...]... betydelse av behov av extra stöd ...det är inget, mer än att det är inget att SKYLTA med att jag går i KURSPAKETET. Inte ens min kille vet om det. Han vet inte om att jag läser halvtid heller. (...)*

*Att gå i KURSPAKETET betyder inte att man är korkad... om man inte får struktur på det, om man är skit-smart, som en tjej här [namn], otroligt smart, det går SÅ fort, där är det inga problem skolmässigt ... men hon har otroliga andra problem som stör skolan för henne (...) Det är depression (...) o FÖR nog-grann ... hon är smartare ...det klara inte skolan av*

Hon talar även om att det finns fler felaktiga fördomar.

*Däremot stämplingen, d.v.s. ADHD tycker jag det finns en risk och det är att .... många har en förutfattade meningar om hur en ADHD-person ÄR. "Den kan inte sitta still, den kan inte hålla ordning, den kan inte, den är stökig, blablaBLA". JAG är lite tvärtom, alltså jag har svårt att sitta still och det där IBLAND men inte som många har en FÖRESTÄLLNING. Äähh, men ... JAG går åt andra hållet, jag har funnit min äähh, min vad heter det ... min egen metod att jag skriver, ända sen jag var liten i lågstadiet har jag skrivit listor, listor, listor, lista upp och lista ner, hemma alltså ... på ALLTING. Det kan handla ... DUSCHA, alltså allting... Man hittar sitt eget sätt att fungera.*

*Äh ååå, jag är väldigt rutinfäst och så, det är i och för sig vissa som har ehhd ADHD, men i alla fall... Men UTÅT sett, så .. precis som att... jag vågar inte säga att jag har ADHD, för det blir att man, att de inte tror på en... Och då blir det att man är patetisk, och att man är EN i mängden av ALLA dem som diagnostiseras. Som inte det stämmer på. ... De eee, mmm...*

Här är jag själv mer delaktig i dialogen än tidigare. Olivia berättar om egna upplevelser och även andras från KURSPAKETET och vi diskuterar för eller emot att vara öppen om sina behov, sina brister.

*Men i skolan är det skitsamma. HÄR. Men DÄR [Kvarteret] är det det kan det vara problematiskt om de får reda på att man kommer från en grupp där det finns "PROBLEM". Det vore bäst om de inte fick reda på det.*

CWR: Det ska de inte bry sig om där borta på Kvarteret, såvida de inte anpassar sin undervisning, underlättar ... Vi har inte så bra samarbete, som vi från början hade hoppats på. Det har t.o.m. visat sig vara en nackdel att de vet att våra elever börjar där... Förekommer förutfattade meningar, vi oroas av det...

*Men om de får reda på att AA hon har vissa svårigheter, men just diagnos, det har de ingen anledning att veta.... Det står inte i några papper ens.*

CWR: Vad tycker du om det här, varför ska man fråga? OK det är väl bra att veta om nån har SVÅRT för nånting, då kan man avhjälpa det, "jag behöver lugn och RO, jag kan inte vara i en klass där det pratas för mycket. Jag behöver en studiehall där det är lugn och ro." Det är viktigt att säga det så man kan FÅ det. Men jag tycker även att måste fråga efter "vad är din styrka, vad är du bra på?". För att få lite turbo på det liksom. "Jag är bra på bilder." På kreativt och så där, då får man göra det liksom va...

*På vilket sätt kan du anpassa undervisningen när du får reda på mina styrkor?*

CWR: Jag gillar själv färger, och använder det när jag gör grammatiska förklaringar, det är ju bra att veta om personen gillar t.ex. färger o bilder. Då kan man visa på olika sätt.

*Ja att använda färger för att det är lättare att dela upp...*

Vi samtalar om pedagogiska anpassningar. Olivia reflekterar vidare över detta.

*Att visa upp sin förmåga på annat sätt, DET är vad som saknats. Att använda datorn nu den kunskapen är ett MÅSTE. Man MÅSTE klara den tekniken. BARN klarar inte källkritik, jag har själv delat facebook-inlägg utan att reflektera. Alltså granskar jag inte ... FÖRSTA gången jag verkligen blev medveten om det var i samhällskunskapen, när vi fick se Bonsaikatterna, katter i en glasburk, som jag såg när jag var 14 år. Nu fick jag se hur LURAD jag blivit... mm... Undrar vem som skickar ut sånt. Det måste vara ngn djurrättsorganisation, som vill att man ska tycka att man inte ska använda djur så...*

Olivias syn på diagnostisering baseras på självupplevda händelser, karaktäriserade både som försöksverksamhet och hjälp.

*Diagnoser... Jag har haft det sen 2007, De satte en massa olika tills de hittade ADHD och Asperger. ... De satte diagnosen kronisk schizofreni UTAN att jag hade haft ngn psykos. Mediciner som knockade mig helt. HELT borta. Jag blev bältad, det var ett HELVETE för att bli av med den diagnosen, det krävdes 3 överläkare att skriva på för att ta bort den första, gjord av överläkaren och chef på psykiatri.*

*De undrade, "OOps – nej hon har inte ngn diagnos. Varför ska den HÄR tjejen bältas och drogas ner...?"*

*(...) Personlighetsstörningar, Borderline, you name it, dissociativ störning, att man går utanför sig själv..., ungefär som om man tittar uppifrån på sig själv och man är i en bubbla... Ätstörningar har jag haft, Utvecklades när jag mådde dåligt, så VAR det, jag ville att någon skulle reagera*

*Nu har jag ADHD och drag av Asperger. Tar medicin för det, bytte, trappade ner, slutade men då mådde jag för dåligt så nu tar jag det igen ... Ritalina - Concerta – den nya : Lancett [??]*

### Tillbaka till skolan

Olivia återvänder till en positiv vändpunkt, då hon påbörjade studier på "KURSPAKETET", där jag alltså möter henne för första gången. Mot slutet av studierna berättade hon att allt vände, men det fick ta tid.

*Funkar bättre, det är jämnare nu. När jag skrev hos dig, det gick ju snabbare med tiden. Läsa och skriva har blivit MYCKET bättre! Eng är... både eng 5 och 6 gjorda, med C i betyg! Fantastiskt. Matte är roligt, ... LÄTTARE, det är rätt eller fel.*

*Jag är så glad att jag fått gå på KURSPAKETET, jag vet inte hur det skulle gått annars. Koncentrationen ... De extra stödinsatserna har verkligen hjälpt till och den sociala gemenskapen! Och kontakten med er lärare. Det har varit ROLIGT. Nu har jag lärt mig att åka spårvagn, jag vågade inte innan. I början var det bara att komma HIT och åka hem, men sen började det med de där lilla lilla.*

*Om ngn frågade hur är det, så vet man att den där personen inte alltid själv mår så bra, då vågar man säga att det bara är sådär... Så SKÖNT att bara kunna säga att "jag hade sån ångest i morse" och alla är så snälla, utan att det blir teater. Man kan vara sur och arg också. Man var MED.*

*Men man LJUGER inte. Man gömmer ngt hemskt o förklarar det i ngt annat. Och skolan ... Inget fusk. Man vet att man ska ta itu med det man missat. Fusk, det är inte om man slår upp ett enda svårt ord, som gör att texten går att fortsätta jobba med...*

*Man måste prioritera skolan och vården, annars går hela samhället åt helvete... idag fungerar det för första gången. Det var ju eg. inga problem, men ändå mådde jag så dåligt.*

Detta samtal ägde rum för två år sen. Jag tackar Olivia för att hon anförtrott sig till mig, och därigenom hjälper mig i mina studier.

*Om du gör det om ett halvår eller om 6 år kan du alltid höra av dig med mer frågor...*

Olivia och jag hade kort därefter en dialog om ett uppkommande seminarium på skolan, där inbjudna var berörda tjänstemän och chefer från socialtjänsten, försäkringskassan, arbetsförmedlingen, stadsförvaltningen, som syftade till att öka förståelsen för vad vi håller på med i vårt KURSPAKET, att det lönar sig att satsa på eleverna, och att möjliggöra samverkan mellan de olika parterna med sina olika portmonnärer. Olivia kommer med erbjudandet att hon kan vara med och berätta inför alla. Vilket hon också gjorde senare, till mångas uppskattning.

Vid uppföljande samtal nyligen, 2017, har några justeringar gjorts i texten. Olivia berättar att hon nu är medlem i en volontärorganisation som föreläser om självskadebeteende. Även hon har föreläst. Dessutom är hon sugen på att läsa vidare till sjuksköterska. Rebecka och Olivia samt några fler från KURSPAKETET har kontakt.

### 4.3 Teman och mönster i berättelserna

En kort sammanfattning av mina två kvinnliga berättare, Olivia och Rebecka, visar några gemensamma saker: kön, hade båda inte fullföljt grund- och gymnasieskolan när jag träffade dem första gången, p.g.a. svårigheter under sin skolgång, båda var diagnostiserade med NPF. Båda deltog i ett särskilt KURSPAKET på komvux som riktats till ”dropouts”, elever som behövde extra stöttning, helt individualiserat för att få dem på fötter igen. Båda har nu fullföljt skolan, yrkesutbildning och har fast jobb. Även skillnader finns dem emellan. Förutom varje människas unikheter har kvinnorna en åldersskillnad på tio år. De är nu ca 45 och 35 år. Den äldre Rebecka är mamma till två nu vuxna barn. Rebecka förefaller ha haft besvärligare hemförhållanden än Olivia, något som skulle kunna betecknas som ett socialt arv.

Intrig i berättelserna är skolgången – före skolstart till klar med utbildning. Följande rubriker anger händelser och vändpunkter som Rebecka och Olivia beskriver i sina upplevelser av situationer och händelser, som påverkat deras resa.

#### NEGATIVA SITUATIONER OCH VÄNDPUNKTER

##### Lärares bemötande

En tydlig negativ vändpunkt för både Rebecka och Olivia är skolstarten som omedelbart ändrade deras positiva förväntningar till något negativt. De möttes av oförstående lärare. Rebecka upplevde att hon blev dumförklarad. Hon fick byta skola redan i lågstadiet. Hon lärde sig tidigt att anpassa sig, dra sig undan, och hon lärde sig göra sig osynlig, något som följde under hela skolgången och delvis gör det fortfarande.

Olivias lågstadielärare såg inte att Olivia blev ensam när alla de andra tjejerna höll ihop. Hon blev utfrusen. Men det var en annan lärare på mellanstadiet som blev den avgörande negativa vändpunkten, som ledde till en upplevelse av mobbning av både elever och läraren. Även detta ledde till skolbyte. Ensamhet och att inte bli sedd är återkommande nyckelord. Olivias upp-

levelse att inte bli sedd, i en stor skola i en ny klass i sjuan, samtidigt som hennes svaga självförtroende och osäkerhet var ett hinder.

I berättelserna finns flera vändpunkter som sammantaget beskriver konsekvenser av lärarens bristande bemötande och skolans passivitet.

### Brist på stöttning

Stöttning har brustit både på det personliga, sociala och det pedagogiska planet. Det framkommer inte i datan att någon stöttning eller hjälp diskuterades eller gavs. Rebecka behövde få stöttning istället för att kallas dum. Rebeckas hade även behövt stöttning i sin sociala hemmiljö. Rebeckas tidiga upplevelse av att bli förminskad och att känna utanförskap och känslan av att vara dum, satt kvar. På mellanstadiet stod hon inte ut längre: *Men det var inte roligt att sitta där och inte kunna NÅNTING ... så jag GICK bara... Det var i femman, jag BÖRJADE skolka, men jag satt bara hemma.* Rebecka hade behövt pedagogisk stöttning, så att hon skulle bli kapabel nog att *kunna NÅNTING*. Hon hade även behövt stöttning då hennes dåliga mående eskalerade och ledde till ett självmordsförsök, men från skolan ringde de inte ens, *inte ETT samtal, inte ett ENDA*. Det verkar inte som, baserat på Rebeckas berättelse, att skolan försökte stötta henne i att avsluta skolan.

Olivia behövde på lågstadiet utmanas mer pedagogiskt och stimuleras, men blev sittande och ritade när hon var klar.

*Satt och var färdig när de andra höll på ... egna uppgifter? (...) De gjorde inget sånt ... och så...för att fördriva tiden ... jag rita bara (...) Och så ... Jag var väldigt AKTIV och sånt, studsa och hoppa hela tiden. Vilde ha nåt att göra hela tiden. Det var ju ... eh.. min eh.. form att kunna sitta och använda hjärnan*

På mellanstadiet fick hon istället för svåra utmaningar och förlöjligades när hon inte lyckades med dem. Det speglar en komplex relation till läraren. Å ena sidan utsatt av läraren, å andra sidan kan lärarens prestige ha hotats av Olivias beteende. Både Olivia och Rebecka fick byta skola till följd av att skolan inte lyckades stötta dem, i deras klasser, varken pedagogiskt eller med den psykiska ohälsa som utvecklades.

### Kategoriskt negativt tänkande

Att lärare inte har förmågan att anpassa sin undervisning och sitt klassrum till eleverna, istället kallat dem dumma, eller förlöjligt dem måste betraktas som att de agerat ur ett kategoriskt perspektiv. Olivia blev ju exempelvis utpekad av läraren när hon fick svåra läxor som hon inte klarade av, utan tillräckligt stöd. Rebecka blev kallad ”dum” i första klass, av läraren. De har blivit bemötta som de som inte passade in och senare definierade av sin diagnos. Det är visserligen även det kategoriska perspektivet som lett till att de kommit tillbaka till skolan, så tillvida att de erbjudits ett specialpaket, där de tack vare sin diagnos fick delta. *Tack vare min diagnos blev jag berättigad extra stöd.* På så vis har denna stämpling cementerats.



### Skuldbeläggning av eleverna

I det kategoriska perspektivet läggs skulden på eleverna. Både Rebecka och Olivia tog på sig skulden, för att vara dumma, inte kunna de sociala koderna, för att de inte fick kompisar. *Det kan hända att jag inte kunde de sociala koderna.* Båda lärde sig att dra sig undan, stänga av, att det var de som skulle anpassa sig till skolan, att det var deras fel när det gick snett. De lärde sig exkluderingens mekanismer, till följd av lärarnas bemötande och brist på stöttning, och deras självförtroenden gick från stark före skolstart till botten på bara några läsår. *Eftersom mitt självförtroende var på noll, kan det hända att jag tolkade in, jag var extra osäker och ...*

### Bristande delaktighet

Både Olivia och Rebecka upplevde utanförskap som varit svår att hantera, och måste ha varit omöjligt att begripa för ett barn. Att vara delaktig i leken och i skolsammanhanget är innebörder av att vara inkluderad och är ett behov som gör skolan meningsfull. Lärarens betydelse visar sig vara omåttligt viktig när det gäller att få syn på utfrysning, exkludering, mobbning, för att uppnå inkludering, få syn på ensamhet för att skapa trygghet. Ett exempel på detta är Olivias minnen från andra klass, hennes första negativa vändpunkt, då alla tjejer gick iväg och hon blev ensam med killarna, som inte lät henne vara med i deras lek. Detta tycks vara ett starkt minne som skadat hennes självkänsla.

*Utom JAG. Jag kom lite utanför gruppen där. En tjejgrupp... De gick ju iväg tillsammans och så, så satt jag kvar ensam med killarna, [...] Och fråga så här "får jag vara MED, NÄÄ"... "kan vi leka? NÄÄ"... Ja det var JÄTTEhemskt. Det är ju nånting jag verkligen minns. (...) Vilket gjorde att jag inte ville gå i skolan.*

### Byta skola

Att byta skola innebär ett brott i det sociala sammanhanget som eleven tidigare befunnit sig i. För Rebecka innebar skolbytet i lågstadiet både en förlust av sitt sociala sammanhang och en flykt från något negativt och nedtryckande. Läraren var snällare på nya skolan, men skadan tycks redan vara skedd då: *Då hade jag redan lärt mig att stänga av.* Hon hade med sig en bild av sig själv på att hon var *dum*, lärde sig *saktare än de andra* och hon började skolka genom att stanna hemma, med kunskapsluckor som följd.

Olivia följde med sina "plågoandar" tills femte klass då hon bytte skola, *mitt i terminen*, vilket lättade hennes situation något. Men hennes mående och dåliga självförtroende eskalerade när hon bytte skola i högstadiet; hon mäktade inte med den stora klassen i den stora skolan, vilket verkar vara en av anledningarna till att hon bytte skola även under sjuan.

### Socialt arv

Särskilt Rebeckas hemsituation med alkoholiserad far, medberoende mor, var inte optimal för hennes skolsituation. Misstanke finns även att det fanns en hereditet, att hennes mor hade ADHD, hade *nog en släng av det*, själv med liknande skolerfarenheter som på så vis blivit en

social konstruktion som lever vidare, vilket t.ex. Rebeckas första lärare bidrog till. Detta borde vara ett intresse för en fungerande elevhälsa på skolan, samt även för lärarna i en relationellt inkluderande klassrumssituation. En samverkan mellan olika enheter (hemmet, socialtjänsten, m.m.) för att hjälpa Rebecka må bättre och prestera bättre i skolan skulle rimligen kunnat påverka allt till det bättre.

Det finns inget i Olivias berättelse som tyder på något liknande. Hon växte visserligen upp utan pappa, men Olivia beskriver sin hemmiljö som trygg.

### Psykisk ohälsa

Rebeckas negativa upplevelse i lågstadiet, lärarens bemötande, tycks ha präglat hela skolgången. Detta frö styrde Rebeckas resa i en nedåtgående spiral där en rad händelser skedde. Olust till skolan, känslan av att vara dum, stanna hemma från skolan, kunskapsluckor, mer olust, mer dumhet, dåligt självförtroende. Självkänslan präglades av allt detta. Ångesten kulminerade och ledde till ett suicidförsök, och Rebecka reflekterar över skolans passivitet, vilket uppsatsens titel speglar: ingen hörde av sig: ... *inte ETT samtal, inte ett ENDA... jag hoppade av i åttan. (...) Jag var förstas duktig på att göra mig osynlig. Man lär sig vet du!*, något som ytterligare spädde på hennes underskattning av sin kapacitet och cementerade hennes ärrade självkänsla. En konsekvens av Rebeckas tidiga erfarenhet från skolan gjorde sig påmind när hon skulle återuppta studierna på komvux, då hon hade brutit ihop, gick hem fylld av ångest, året innan hon till slut lyckades.

Olivia beskriver hur hennes självförtroende ändrades: *Alltså i första klass hade jag BRA självförtroende, alltså VÄLDIGT bra självförtroende. Jag trodde verkligen på mig själv ... i femte klass var det noll, jag var osäker, våga inte prata, slöt mig. [...] Mitt självförtroende ... det var URDJÄVLIGT...* Hon beskriver hur det dåliga självförtroendet kom att hämma och begränsa henne, hur hon blev innesluten i ett skal. Det här skapade ett dåligt mående som troligen innebar att hennes känslor senare under skolgången kanaliseras till ett självskadebeteende. Detta skal som markerade ett avståndstagande gentemot omvärlden, har kanske varit förvirrande för vuxenvärlden och försvårat för dem att tolka och förstå de signaler Olivia sände ut.

### Bristande samverkan

Samverkan verkar inte ha fungerat enligt informanternas berättelser, varken i tidigare år i elevhälsöhänseenden, mellan hem och skola, eller ens på komvux mellan enheter på skolan, vilket Rebecka märkte själv.

*De [på VO] samarbetade ju inte med er! De var sura för vi satt och jobbade där [på KURSPAKETET] ... Och när jag fick talskivor till böckerna ... ingen hjälpte mig, inte förrän specialpedagogen kom till slut ... och kuratorn, hon förstod mig. Man dömer utifrån första intrycket.*

## POSITIVA VÄNDPUNKTER

Naturligtvis måste något gjort att Rebecka och Olivia tog modet till sig och ville göra ett försök till att bli klar med skolan. Men detta är okänt. Mötet med kuratorn på stadsförvaltningen och huvudläraren för KURSPAKETET var emellertid en tydlig positiv vändpunkt. *Man VAR inte sin diagnos, man HADE den.* Det verkar som denna händelse utmanat Rebeckas självbild till det positivare. Hon ifrågasätter kanske för första gången den negativa självbilden.

### KURSPAKETET på komvux

Den tydliga positiva vändpunkten för båda informanterna skedde när de tagit mod till sig och återigen började läsa på komvux. Långsamt vände de från att bara ha negativa associationer från skolan till att lyckas, med prestationer få tillbaka självförtroendet, lusten till att lära, få kontroll på sina egna studier. Därmed följde framtidsdrömmar.

KURSPAKETET skulle kunna sägas vara ett kategoriskt projekt, eftersom att bli antagen dit bygger på kategoriska antaganden, såsom att eleven haft problem, NPF-diagnoser, etc. Det hade gått så långt att de nästan helt gett upp. Väl där var man inte avvikande utan delade liknande upplevelser från tidigare skola och myndigheter, exkluderande och stigmatiserande bemötande, vilket innebar att de kom att ingå i en gemenskap. De blev delaktiga och upplevde inkludering. Rebecka:

*Det bästa med er var att man fick fråga 2 3 4 5 gånger och ni blev inte arga. Inte som i åttan när man fick sitta i en skrubbe och specialläraren sa "Är du DUM eller?" ... då BLIR man ju dum!*

En positiv bieffekt i denna grupp var att de som lyckats drog med sig de andra, hjälpte praktiskt taget lärarna, som ringar på vattnet. Rebecka:

*Man kunde vara sig själv. Och alla hjälpte varandra, tog ansvar... De flesta var blyga i början, VAR sin diagnos, men sen lossade det. I och med att ni var såna blev vi det också. Det smitta ju av sig...*

Detta är ytterligare ett tecken på vikten av bemötande och socialt sammanhang. En möjlig förklaring till att KURSPAKETET i sin kategoriserade utformning fungerat är att det varit som en sluss, från informanternas exkluderade liv tillbaka till ett "normalt" liv, med utbildning, jobb och lön. De kände gemenskap med sina olycksbröder, på något vis. Detta skulle kunna tolkas som något kategoriskt, men om deltagarna inte upplever det som något negativt, då verkar det inte exkluderande, vilket skulle vara mer sannolikt om placering i en sådan grupp i grundskolan skett, t.ex. en obs-klass, då hade det troligen upplevts vara exkluderande. Att se KURSPAKETET som en sluss är lämplig metafor: en långsam tillvänjning från något till något annat, tillbaka in i värmen om man så vill, åtminstone till ett normalt liv *som alla andra*.

Vid ingången hade de med sig motivationen och viljan att bedriva studier och lyckas. De möttes av en förståelse och acceptans för sina diagnoser; *Tack vare min diagnos blev jag berättigad extra stöd*, kategoriskt, men om de inte fått möjligheten att ta igen sina studier i KURSPAKETET *hade det inte funkat alls...* Då hade de istället kanske hållits kvar i ett utanförskap, både socialt och ekonomiskt. *Jag är så glad att jag fått gå på KURSPAKETET, jag vet inte hur det skulle gått annars.*

## 4.4 Övergripande mönster

Den här analysdelen söker övergripande kopplingar mellan teman och mönster i upplevda konsekvenser som framkommer i berättelserna, sett ur samhälleliga och kulturella kontexter.

### 4.4.1 Dilemman

#### **Identifieringsdilemman Diagnostisering / I behov av särskilt stöd**

Spänningen finns mellan dilemmats ytterligheter stöttning och stigma, en dubbelhet som är svår att hantera för studiens informanter.

Å ena sidan är det en positiv upplevelse att få hjälp och stöttning, uttryckt genom man får stöd, extra hjälp, möjlighet att få plats på KURSPAKETET, samt kan få en förklaring till sitt problematiska beteende och sina känslor. KURSPAKETET bygger på ett kategoriserat perspektiv, samtidigt som paketet hjälpt elever att bryta eller komma ur utanförskapet.

Å andra sidan stigmatiserar den negativa stämpeln, gör någon till annorlunda, *different* (Minow, 1985) och ingår i en bortsållningsprocess. Studiens informanter har neuropsykiatriska diagnoser, vilka sällan är uppenbara. Ändå upplever de tydligt stigma, när de t.ex. söker hjälp måste de *upprepa sina brister, hela tiden påpeka sitt handikapp. Det syns ju inte, det hade varit bättre om jag hade blivit av med ett ben.* Oro finns för fördomar att *gamla särskoleperspektiv sitter kvar*, och att man inte kan bli kvitt stämpeln: *negativt att ha det i pappren, man blir dumförklarad, det är inte så kul att hela säga att man har ADHD.* Att be om hjälp och stöd innebär en fördjupning av detta stigma, vilket i sig är ett dilemma. Konsekvenser som dåligt självförtroende, ärrad självbild, en känsla av att vara till besvär och omständlig uppstår. Eftersom det är jobbigt att be om hjälp, då det krävs att man behöver upprepa sina brister varje gång, ber man kanske inte om hjälp. Stigmatiseringen upprätthålls även av det samhälleliga systemet. Stödinsatser kräver en diagnos, t.ex. KURSPAKETET, specialklasser, utökat CSN-stöd, Försäkringskassans aktivitetsersättning, Socialtjänstens tillgång till resurskontakter, arbetsförmedlingen, etc.

#### **Pedagogiska dilemman**

I studien berättas om unga elever som fick problem; det var för lätt, det var för svårt. Det handlar här om något som urskiljer den professionella pedagogen mot andra professioner; det gäller att inte bara ha ämneskunskapen utan det handlar om lärarens förmåga att lära, förmåga att tillämpa formativ bedömning, att se elevens proximala utvecklingszon (Vygotskij, 1978 & 1999) och stötta där och när det behövs och att utmana på rätt nivå. Både Vygotskij och Bruners (1974) begrepp (scaffolding) är relevanta.

Till detta pedagogiska dilemma hör även synsättet att det är ”orättvist att vissa får mer tid och stöd än andra”. Det framkom i informanternas berättelser under hela skoltiden, även komvux. Lärarna hade svårt att differentiera behovsfokuserat, för att stötta där det behövdes, och svårt

för att stärka så att behoven skulle avta. I studien problematiserar en informant det extra stöd hon fått, med längre studietid, mindre grupp, mer tillgänglig uppmärksamhet, och låter påverkad av resonemanget medan hon samtidigt inser att det inte hade fungerat i tidigare skolgång för henne eller de andra på KURSPAKETET. Samtidigt som ett ökat självförtroende följer av att ha lyckats, kan det tära att höra att inte vara värd den framgången, p.g.a. ”orättvishet”.

### **Dilemmat psykisk ohälsa och studierna**

Mina två informanter liksom många fler elever lider av psykisk ohälsa. Detta måendet upptar hela deras medvetande på något vis; de får inte kraften eller orken att jobba med studier. Dilemmat ligger i: å ena sidan måste de må bättre för att orka med studierna, å andra sidan, tiden rinner iväg, förkunskaperna förloras och sen, om de väl lyckats komma upp igen, drabbas de av sina bristande kunskaper. Ju mer de kommer efter i skolan, desto mer spår det på ångesten.

När de lyckas i skolan, växer självförtroendet och måendet förbättras och man vågar göra saker igen, t.ex. träna sociala färdigheter: den ena informanten lärde sig åka spårvagn igen, den andra gå i skolan igen.

### **Dilemmat självskadebeteendet och lärarens lojalitet**

Hos en av informanterna eskalerade självskadebeteendet snabbt, med upprepade självmordsförsök. Hon undanhöll det för sin omgivning, men berättar samtidigt att hon *skickar ut signaler hela tiden*; det var ett rop på hjälp, p.g.a. sitt mående. När det var som mörkast för henne, fick hon tillit till en lärare, som betecknades som *den snällaste*, den enda hon kunde anförtro sig åt och som lyssnade. Men hon förbjöd läraren att berätta för någon om sitt beteende, som inte visste vad hon skulle göra. Lärarens lojalitetsdilemma är att hon, trots sin inkännande och snälla person, skulle ha larmat mycket tidigare. På skolan rådde stor osäkerhet. I datan förekommer ingen information om kurator, samtal eller elevhälsa. En fungerande elevhälsoplan tycks ha saknats för båda informanters skolor, eller i vart fall inte aktiverats.

### **Ekonomiskt dilemma**

För nästan vuxna gymnasieelever hägrar självständighet. Skolan har vissa verktyg att stötta eleverna, genom att man t.ex. kan gå om kurser, ett fjärde gymnasieår, men de är inte tillräckliga. Skolan är för inflexibel. Kanske finns en rädsla från politiskt håll att elever kan gå kvar i evigheter. Men man kan fråga sig hur roligt det är för en 23-åring att gå kvar med 16-åringar.

För vuxna elever på komvux finns ett ekonomiskt dilemma. För att få CSN krävs heltidsstudier (400 p) per termin, men ordet ’heltid’ kan betyda olika för varje individ, särskilt om man har anpassningsbehov p.g.a. NPF. Det kostar att misslyckas; man blir t.ex. återbetalningsskyldig. Då kan det vara lätt att ge upp igen, med ytterligare ett misslyckande som börda och ännu svårare att komma tillbaka. Studiens informanter har visat exempel på hur lätt det är att stjälpa en person som behöver stöttning för att bli självständig, komma ut i det ”normala arbetande

skattebetalande livet” och inte bara konsumera bidrag och sjukvård. Båda informanter har berättat om avslag från FK för att läsa på halvfart på komvux, och tidigare hjälp från socialtjänsten. Av samma anledning som diagnosdilemmat ovan, tröttnar man på att be om hjälp och upprepa sina brister och kan därmed hamna helt utanför samhällets gränser (droger, fängelse, hemlöshet, etc.). (Den här studiens informanter har varit där och varit nära att ge upp men lyckades till slut.)

Det här skulle kunna ses som ett Statens dilemma. Dilemmat ligger i att ett kortsiktigt sparande för stat, kommun och landsting kan bli dyrt i längden, med icke fungerande insatser, följt av psykisk ohälsa, sjukdomsalstrande passivitet, förhöjd konsumtion av skatteintäkter, bidrag och vård, istället för en långsiktig heltäckande omsorg, med samverkan mellan enheter, som leder till självständighet, och produktion av skatteintäkter. Dilemmat kortsiktighet och långsiktighet vad gäller sparande och kostnader ligger också i politisk styrning.

#### 4.4.2 Skolans uppdrag

##### **Skolans kompensatoriska uppdrag**, (Skollagen, 2010:800)

I informanternas berättelser framkommer att de förlorat flera skolår genom flertalet brister i skolan, bristande bemötande från lärare, brist på stöttning och bristande samverkan.

Bristande bemötande från lärare - Berättelserna har genomsyrats av upplevelser av lärarens bristande känsla för ett inkluderande klassrum där alla känner sig delaktiga. Antonovskys begrepp KASAM är relevant såtillvida att känslan av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet saknades. Inkludering är skolans ansvar.

Brist på stöttning - Stöttning, både pedagogisk, social och personlig, saknades. Stöttning ska ges oberoende av elevens bakgrund (social eller medicinsk). Skolan har saknat strukturer att fånga upp elever med psykisk ohälsa. Det har blivit en nedåtgående spiral där måendet och bristande kunskaper har gött varandra. Psykologisk stöttning har behövts. Elever som har kognitiv kapacitet, men ändå inte orkar med skolan är de stora förlorarna. Betygspress och prestationsångest blir ett hinder – där är skolan ett hinder.

Bristande samverkan - Bristande samverkan tycks ha rått, vilket är ett hinder för att skolan ska klara sitt kompensatoriska uppdrag. t.ex. mellan lärare, hemmet, inom skolan, och externa kontakter. Ingen kedja är starkare än den svagaste länken, heter det ju. Även de samhälleliga institutionerna behöver samverka kring elever. Genom att det inte funnits en tydlig samverkan mellan elevhälsan, socialtjänst, etc, som fångade upp, så innebar det att skolans strategi var en sorts ”låt-gå-strategi. Man gjorde inget för att hjälpa eleven, hade kanske inte verktygen heller. Det fanns kanske ingen upparbetad samverkan. Utifrån specialpedagogiskt perspektiv ska det finnas en gemensam samverkan kring eleven, med ett relationellt perspektiv, där alla har ett gemensamt och delat ansvar för att stötta eleven. Det ansvaret hade inte tagits.

## **Skolans demokratiska fostransuppdrag, (Skollagen, 2010:800)**

Skolan har inte ingripit mot mobbning. Utfrysning från lärare och elever har fått fortgå och lett till byte av skola och därmed ytterligare påverkat måendet och studieresultat. Det hade nu varit ett brott mot likabehandlingslagen (SFS, 2008: 567), vilket berör skolan som institution. (Skrivningar om skolans demokratiska fostransuppdrag skrevs fram redan i 1980 och -94 års läroplaner.)

## **Möjligheter och hinder för inkludering**

Två rubriker ramar in sammansättningen av de element som formar inkludering: den uppsättning attityder som bildar kulturen i synsättet på elever, kategorisk / relationell; samt kontextuella faktorer.

Den kategoriska kulturen i grundskolan har i den här studien visat sig hysa hinder för inkludering: Brist på enklare anpassning och planering. Försvåring av anpassning: gå iväg till helt andra klassrum. Leta efter lärare vid behov av hjälp. Upprepa svaghet/brister vid varje nytt möte. Ingen plan på stöttning gjordes. Lärarens bristande bemötande. Eget ansvar för sina brister. Ensamhet. Exkludering.

En relationell kultur verkade på KURSPAKETET på komvux, och hyste fungerande möjligheter eller strukturer för inkludering, vilket dock var uppbyggt med kategoriserade förbehåll. Men i dess individualiserade utformning fanns ett relationellt och flexibelt arbetssätt som betonade delaktighet, tillhörighet, trygghet, relationer till lärare, samt pedagogiska framgångar med formativt arbete med anpassningar och samtidigt krav på resultat, vilket i sin tur skapade en känsla av att uppleva sammanhang, KASAM, vilket Antonovsky (1991) skriver om i begrepp som begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

På yrkesprogrammet efter KURSPAKETET upplevde informanterna att de åter hamnade i en kategorisk kultur; exempelvis ifrågasattes deras önskemål om anpassningar, samt efterfrågades de om sina diagnoser, med vad som upplevdes varit en kritisk inställning. Dock verkar de ha kommit stärkta framåt.

Kontextuella faktorer - Studiens resultat visar även att olika sociala sammanhang kan urskiljas som gynnsamt eller missgynnsamt för eleven.

Det har gått att fånga in deras berättelser när utsagorna gavs, men inte hur det var när det skedde. Därför är det svårt att exakt få kännedom om hur kontexten såg ut när de drog sig undan. Några missgynnsamma sammanhang som sticker ut som tydliga är ändå: stökiga miljöer, stora klasser, stora skolor, opersonligt bemötande och skolbyte.

## 4.5 Narratologiska egenskaper

### **Kronologi, tidsförlopp**

Det pågår (minst) två separata kronologier i resultatet: en tidsaxel i vilken elevernas berättelser läggs ut, med början och slut men även inom den sker berättelsen inte i en rak linje. I berättelserna hoppas det fram och tillbaka i tiden och ett kontextuellt flöde framträder inom det kronologiska flödet. Olika moment som berättas väcker minnen, nya saker tillkommer p.g.a. att dörrar har öppnats, oklara saker förklaras under loppet av berättandet. Denna till synes oordning är således en nödvändighet för att berättelsen ska kunna bli komplett.

Den andra kronologin konstrueras av den som presenterar, tolkar och skriver ut, alltså jag.

### **Berättartekniska detaljer, talspråkliga tecken**

Betoning för att framhäva viktiga ord

Tveksamheter, pauser, fyllnadsljud när informanterna behöver tänka på hur de ska uttrycka något eller vad de ska säga. Här finns utrymme för att dölja något smärtsamt och möjligen framkalla en symptomatisk tolkning av sanningen (Kvale, 1997, s. 197ff). När berättelsen närmar sig händelser som blev svåra att berätta, stämmer det ofta överens med att berättaren började tveka och staka sig. Transkriptionen av Olivias berättelse visar detta t.ex. med:

*DÄR visade det sig ... DÄR var det ... där var det då ... jag började visa ... eh ... där började jag visa ... ätstörningar (...) Mmm ... Ätstörningar och ångest, grät när jag kom hem. ... det var då ... äuumm, då... som... jag började utveckla ÄT ... störningar*

*kuratorn och så kom mamma till skolan, äuumm... så åkte vi till slut, så blev det, jag, jag försvann också ... det blev nästan en slags psykotiskt stund, jag bara skrek, en dimma blev det. Och eeh... Till slut kom ...*

Rytmen i berättandet skiljer sig åt mellan Rebecka och Olivia. Olivia är detaljerad och noggrann i sina beskrivningar, medan Rebecka inte varit så utförlig. Ibland gavs motstridigheter i berättelsen, t.ex. att Rebecka sa sig vara utåtagerande och samtidigt bra på att göra sig osynlig. Rebecka nämner känsliga saker i förbigående, fragmenterat och ofta med ett skratt. Hon undviker dem inte, men det verkar nästan som hon skäms, för att ”ha varit dum”, inte ha förstått, för sin ADHD, vilket återanknyter till den skuldbeläggning informanterna fick tidigt. Detta trots att hon på senare år visat motsatsen och fått betyg för alla kurser. Något mer som styrker detta antagande är att flera ”skamfulla” delar som Rebecka berättat har strukits. *Detta vill jag inte att du skriver!* Det kan vara så att självkänslan blev så ärrad under lågstadiet att hon fortsätter ha en negativ tilltro till sig själv. Olivia visar däremot nu ingen tendens till att skämmas, utan har istället utvecklats ur berättandet och delar numera med sig i seminarier till en större publik.



## Berättarperspektiv

Berättelserna pendlar mellan olika narratologiska nivåer (se s. 11f), vilket samspelar med hur personliga pronomen används. Detta tycks skapa olika mått på distans, där även lyssnaren blir mer eller mindre inbjuden i ett slags deltagande i berättelserna.

*JAG* - Rebecka och Olivia är övervägande närvarande berättare (homodiegetiska berättare), i sina intensiva berättelser om sig själva. Där används *jag*-formen, ”första person”. Lyssnaren är inte delaktig i diegesen, och ges därmed stort utrymme till tolkning.

*MAN* - Ibland talar informanterna om sig själva i en mer generaliserad skildring, då det personliga pronomenet i tredje person *man* oftare används. Då tycks de ingå i en allmänhet, *som alla andra*, vilket kan förstås som fler, inklusive lyssnaren. Rebecka: ”*när man fick sitta i en skrubbs och specialläraren sa ”Är du DUM eller?” ... då BLIR man ju dum!*”. Vem hade inte blivit dum då?, tänker jag. Olivias reflektion om den stora skolan i högstadiet: ”*Man blir inte sedd, och jag behöver nog det att bli sedd...*”, antyder att det nog var fler än Olivia som inte blev sedda. Detta är ett reflekterande *jag*.

*DU* - Ibland tilltalas jag som lyssnare direkt i andra person, *du* och *ni*. Då är jag helt och hållet inbjuden i och deltar i berättelsen, (vilket bara råkar handla om positiva tillfällen, något som kan bero på berättelsesituationen). Eftersom jag, tolkaren och uppsatsskrivaren (också en berättare), relativt väl känner till huvudkaraktärerna i berättelserna kan uppsatsen sägas ha en intern fokalisation. I informanternas berättelser pendlar även jag mellan de olika nivåerna i berättelsen (ibland närvarande: intradiegetisk), t.ex.: *När jag skrev hos dig, det gick ju snabbare med tiden*.

*HON* – Tredje person handlar i studien normalt om andra, såsom läraren, mamma, pappa, kompisar, där berättarrösten fortfarande är *jag*.

Men det hände att Olivia beskrev sig själv i tredje person utifrån utomstående betraktarens ögon (*meta-/hypodiegetisk nivå*, se s. 11). Detta tycks vara en distansering till något som upplevts som mycket svårt, men att hon såg på sitt jag genom andras (*psykiatrin*) ögon. ”*De undrade ’OOps – nej hon har inte någon diagnos. Varför ska den HÄR tjejen bältas och drogas ner...?’*”. Nu handlar det inte om berättarröst utan plats.

Förutom det här sista exemplet befinner sig berättarna placerade inuti sina berättelser (intradiegetiska) och tillsammans med sina närvarande berättarröster skildras deras berättelser oerhört nära, ärligt och trovärdigt.

Det här visar att sättet att berätta på, hur man skildrar sig själv i förhållande till omgivningen, samspelar med berättarens känslor och egna självbild.

## En narratologisk effekt

En effekt av själva berättandet är den utveckling som Olivia erfarit. Inspelningarna och hennes berättande för mig *kan* ha varit en dörröppnare då för henne en vilja öppnades att fortsätta

berätta. Första gången det hände var i direkt anslutning till den senaste inspelningen 2016, då ett seminarium hölls av KURSPAKETETS skolpersonal. Inför 40 professionella från försäkringskassan, stadsförvaltningen, arbetsförmedlingen, habilitering och socialtjänsten (bl.a.) berättade hon om sin skolgång och svarade på frågor därefter. Nu, ca två år senare håller hon själv föredrag om självskadebeteenden i en nationell organisation, i samarbete med andra självskadeutövare, anhöriga, läkare, psykologer, m.fl.

Detta kan vara en transcendent utveckling från själva berättandet, i likhet med Caroline Svenssons fynd i sin uppsats *Vi är och lever våra berättelser* (2006). Hon använde geotranscendensen, hänvisad till och skapad av Tornstam (1998) som teoretisk referensram, i vilken en ökad transcendens kan förenas med ett mera verklighetsnära sätt att se på verkligheten, vilket till följd av berättandet kan leda till en ökad inspiration att berätta mer. Jag ser parallella likheter mellan Olivias deltagande i offentligheten med sina erfarenheter och Svenssons ena berättare som ville skriva en självbiografi.

Rebecka lider fortfarande av tidigare upplevd stigmatisering och oroar sig över vad hennes ”tidigare liv” och stämplingen av ADHD kan medföra. Hon berättar gärna för mig, men vill inte vara öppen med allt utanför våra samtal. Flera saker hon berättade är även bortstrukna på hennes önskan. *Det är för jobbigt*. Men hon är glad för det liv hon har nu. Detta kanske är en tillräcklig utveckling för Rebecka, i nuläget.

## 5. Konklusion

### 5.1 Metodreflektion

Den kvantitativt databaserade forskningen kan ge en siffra på misslyckanden i skolan, på arbetslöshet, självmord, andel i åldrar, genus, etc., men den unika röst som beskriver vägen dit, erfarenheterna är detta arbetes fokus, att ge en röst till eleven, som skolan misslyckats ge en utbildning, och sägs ha misslyckats. Syftet, att låta den unika rösten tala, hänger tätt ihop med metoden och tidigare forskning där mina förväntningar och min förförståelse ingår i ett dialogiskt samspel. Mitt resultat ligger i linje med vad tidigare specialpedagogisk forskning visar, nämligen betydelsen av delaktighet, vikten av att vara inkluderad, känslan att få vara med (Antonovsky, 1991). Men jag hoppas dessutom att bilden som framträder, genom den narrativa ansatsen där subjektet synliggörs, ger ytterligare tydlighet på detaljer som hör ihop med dessa vedertagna teorier.

Kvale beskriver diskrepansen mellan den formaliserade bilden av, och det redaktionella kravet på vetenskaplig forskning som en logisk, linjär process å ena sidan, och ”den ständigt föränderliga faktiska forskningsprocessen med sina överraskningar, förändringar i uppläggningsen och omformuleringar av begrepp och hypoteser” (Kvale, 1997, s. 81). Han nämner, med hänvisning till B. F. Skinner (1961), hur ett förkastande av alltför formella framställningar till förmån för mer realistiska istället kan leda till nya upptäckter, samt exemplifierar kvalitativa intervjuers fördelar med t.ex. öppenhet och avsaknad av standardtekniker, som skapar utveckling av kunskap, insikt och intuition hos intervjuaren. (a.a., s. 82)

Samtidigt ställer denna frihet andra krav, såsom t.ex. att man gör vissa standardval vid intervjuundersökningens olika stadier, (t.ex. antal intervjuer, ska de bandas, skrivas ut, analyseras, om tolkningen presenteras för de intervjuade). Jag har kunnat djupintervjua två ur ELEVGRUPPEN, efter att ha närmat mig informanterna under flera år, varvid ett förtroende byggts upp. Detta öppnade för en större flexibilitet. De två eleverna följdes upp med narrativa berättelser. Berättelserna spelades in, transkriberades, skrevs ut och sammanställdes med så utförlig information som är möjlig, vilket emellertid begränsades av etiska ställningstaganden. De intervjuade gavs möjlighet att ta del av det och ge ytterligare reflektioner. Därefter tolkades, analyserades och kategoriserades resultatet. Den här blandningen av krav och frihet innebär vissa ”vedermödor” för forskningsprocessen, men Kvaless (1997) tablå med ”Intervjuundersökningens sju stadier” (a.a., s. 85), var ett hjälpverktyg för min undersökning.

En annan implikation av metoden och användning av narratologiska verktyg är att det finns mönster möjliga att fördjupa. När tolkaren märker att berättarna rör sig inom känsliga och starka händelser, sker olika saker. Om distans till ämnen skapas, eller inte hunnit skapas, hur används språket då? Är det då de talar i 3 person el dylikt? Hur används subjekt, aktörer, hur fjärrar man sig? Några metodologiska konsekvenser för mig själv som lyssnare kan ev. diskuteras. Med min kunskap om de narratologiska begreppen och innebörd, formuleras ett antal frågor: Lyssnade jag på ett särskilt sätt, när berättelserna pågick eller jag tolkade dem? Kan jag nu i efterhand se att jag upptäckte något när jag tolkade som jag inte uppfattade under intervjun? När jag ser materialet i efterhand, kan jag se att jag i något fall hade kunnat ställa en fördjupande fråga eller be informanten utveckla annat?

## 5.2 Resultatdiskussion

I överensstämmelse med den narrativa ansatsen, böljar informanternas berättelser i pendlande rörelser, från skolstarten, när allt började i första klass, genom allt som hänt fram tills de blev klara med en yrkesutbildning och fått arbete. Däri framkommer hur de upplevt att kategoriseringen ”i behov av stöd”/ diagnosen påverkat deras möjligheter, deras förutsättningar, deras framtidsutsikter. Deras reflektioner visar på faktorer som direkt berört deras svårigheter i skolan, en rad händelser som de upplever sig blivit förminskade av. Samtidigt finns det flera problematiska spänningar och dilemman som hör samman med dem, vilket ger stöd åt dilemmaperspektivets relevans (bl.a. Minow, 1985).

Nedan följer rubrikerna Identifieringsdilemmat, Socialt arv, Skuldbeläggning, Lärarens betydelse, vilka delvis hör samman, som diskuteras utifrån informanternas, ELEVGRUPPENS, samhällets och forskningssamhällets perspektiv.

### 5.2.1 Identifieringsdilemmat

Studiens informanter upplever att diagnosen / etiketten ”i behov av stöd” i tidigare skolgång lett till exkludering ur skolan, sänkt självkänsla, felaktigt eller obefintligt stöd, och permanent identifiering. Identifieringsdilemmat att vara ”i behov av stöd” eller diagnostiserad är det mest

känsliga: å ena sidan upplever eleverna diagnosen vara bra, eftersom den medfört ekonomiskt stöd för att komma på fötter, möjlighet att klara sina studier och kunna nå en framtid som ”normal” med arbete, därmed även framtidstro och självförtroende. Positivt upplevs även insikt och förståelse för sina svårigheter de upplever sig ha haft, förknippade med diagnosen.

Å andra sidan är dessa positiva saker förknippade med den negativa stämpeln och prägeln som påverkar självkänslan och kan ge sköra framtidsutsikter. Dessutom upplever de att tillgång till stöd kräver diagnos på NPF, ett utpekande som avvikande. Identifieringen, stämplingen eller etiketten i behov av stöd och diagnostiserad, upplevs svår att bli av med; omgivningen fortsätter att stigmatisera: de blev utpekade av lärare, *man behöver upprepa sina svårigheter* för ekonomiska stödåtgärder. Därför måste de fortsätta hävda sitt behov av hjälp och stöd. ”*Det syns ju inte, det hade varit bättre om jag hade blivit av med ett ben*”. Det kategoriska perspektivet väger härmed tyngst.

Vad som framkommer är dels den dubbla känslan av tacksamhet för identifieringen, ”intyget på svårigheter” som hjälpt dem, ”givit” dem stöd, men inte förbehållningslöst, inte utan den generellt sett negativa stämplingen som finns kvar för alltid blandat med acceptansen att ”felet” tillhör dem; dels att skolans m.fl. regelverk cementerar identifieringen, samt att inkluderingen inte fungerar i övergången från stödet. Det innebär en bestående underställning mot resten av världen.

Diagnosen på ett relationellt sätt; om nu diagnosen måste presenteras skulle den med ett relationellt synsätt kunna hjälpa att öppna ett fönster till kunskap som kan stötta eleven i klassen, men bör ses som en av många variationer i den inkluderande klassrumsmiljön, där sannolikt många fler behöver stöttning av olika slag. Då behöver inte en enskild elev nödvändigtvis pekas ut som avvikande, utan mångfalden blir normen. Om utblicken först och främst vore ”alla behöver hjälp ibland”, skulle kanske inte enstaka barn stigmatiseras alltför lättvindigt. Å andra sidan finns det barn som behöver mer extensivt stöd och som inte bör lida i onödan.

Det är alltså viktigt att uppmärksamma *hur* diagnosen används. Diagnosen har ibland blivit en godtycklig och allmängiltig anledning för ”samhället” att skylla på skolans misslyckanden, hemmasittare, alla F, obehöriga och elever för att vara lata. Av samma anledning får inte diagnostisering trivialiseras; det finns elever som kanske skulle gynnas av att få en diagnos. Det är känsligt och man bör tänka igenom innan man kategoriserar någon. Omgivningens bemötande och hur den nyttjar kunskapen som diagnosen bär, förefaller avgörande.

Diagnosdilemmat t.ex. aktualiseras ständigt i distinktionen kategoriskt/relationellt perspektiv, där den medicinska diagnosen gör allting ”lättare” – alla är nöjda och glada, elever får en förklaring, föräldrar och skolan får absolution och i nyliberalismens spår kan läkemedelsindustrins aktieägare tänkas vara nöjda medan medicinska experiment görs på barn. Det fortgår, möjligen eftersom det medicinska forskningsfältet har högre status än det sociologiska (Ekström, 2012). Medan Gillberg (2005) argumenterar för ett medicinskt synsätt kan ett motstånd till ett helhjärtat diagnostänkande spåras i Hallerstedt (2006) som konstaterar att tendensen att hänvisa till diagnoser vunnit insteg och att media ”kritiklöst anammat det biomedicinska synsättet” (Hallerstedt, s.8). Kärfve utvecklar detta vidare genom att historiskt gå igenom människans genom tiderna behov av att hitta en ”inre fiende” som innebar inre delgrup-

peringar i samhället i vilka man kunde peka ut moraliskt underlägsna grupper (romer, judar, spetälska). Hon hänvisar t.ex. till Michel Foucault (1973), som visade att den vakanta plats som spetälskan lämnade efter sig smidigt fylldes på av "de vansinniga". I dagens värld utgör de kriminella och de mentalt sjuka tydliga avvikargrupper (Kärfve, 2006, s.63). Den moderna människan har genomlevt eugenik och mass-sterilisering som ofattbara, men verkliga och grymma företeelser. I vår ständiga jakt på avvikargrupper, har vi att jämföra orden "kriminellt", "patologiskt" och "diagnos" och man pratar om brister hos barn som införlivar begreppet "dåligt uppförande". Ytterligare en kritik mot diagnosparet är att det är svårt att identifiera rena symptom, med sina osäkra biologiska kriterier och där subjektiva bedömningar görs.

Studiens informanter blev medvetna om sina diagnoser, med en känsla av lättnad, nöjda med en förklaring, på papper utförd av medicinskt kunniga som inneburit såväl pedagogiskt som ekonomiskt stöd. Både eleven själv och omgivningen har fått en förklaring som validerar tillståndet. Denna lättnad ingår i det vetenskapsfält som enligt Ekström (2012) har tolkningsföreträde, det medicinska synsättet à Gillberg. Men samtidigt fanns en känsla av otillräcklighet hos dem, vilket kan utläsas i utskriften: man blir stämplad av omgivningen som onormal, ibland dumförklarad, det var ens eget fel att man inte fick kompisar. Detta skulle kanske kunna benämnas ett personligt dilemma. En allvarlig konsekvens av detta är att, p.g.a. det historiska läge vi befinner oss i med dessa förklaringsmodeller, patologiserar vi barn som far illa "eller inte orkar leva upp till "normala" förväntningar", och därigenom "lyfts ansvaret bort både från politiska beslutsfattare och tröttkörda föräldrar". (Kärfve, 2006, s. 69) Samtidigt ser eliten till att nöjt befästa sin egen position: läkemedelsindustrin, nya professioner inom barnpsykiatri, forskning. Det här förstärker diagnosens dilemma.

Identifieringsdilemmat är dessutom särskilt allvarligt, eftersom det för med sig flera andra dilemman, som annars skulle kunna vara osynliga. Skolorganisations dilemma t.ex. synliggörs i utförandet av styrdokument fastställda krav till praktiken, där alla elever ska ges "samma" kunskaper och färdigheter inom samma tidsrymd, detta samtidigt som den anpassning och hänsyn elever i särskilt stöd utlovas sällan lyckas. Dyson och Millward (2000) kallar detta dilemma ett tekniskt dilemma, men påpekar att det interagerar med andra dilemman. Ofta förekommer övertoner av diskriminering, stigmatisering och marginalisering, där både kultur och värderingskrockar återkommer. De menar att "These dilemmas take many forms, but they all arise from the fundamental contradiction of an education system which is at one and the same time based on what students have - or are expected to have - in common and on the differences between each individual." (a.a., s. 161ff). Fler innanför skolans murar utsätts för spänningar, där t.ex. specialpedagogen och speciallärarna ofta har en annorlunda syn på stöd än övriga pedagoger och ledning. För specialpedagogen kan det uppstå spänningar mellan individers behov, pedagogers behov, ledningens behov av att ha en fungerande verksamhet och lönsamhet, och självklart sina egna behov; det gäller att balansera mellan många olika positioner, och som KURSPAKETETs specialpedagog uttrycker: "ta hänsyn till, och kunna se, formella och informella strukturer, titta på de personliga hänsyn som krävs, se på dilemmat med professionalismen i sin yrkesroll och samtidigt undvika bli ovän med lärare, skolläring, tvinga fram beslut". "Hen" anser sig måste vara försiktig med vad hen säger.

Nilholm tar även upp dilemmat som berör ”vem som ska bestämma i frågor om kategorisering och kompensation. Hur vi ser på sådana frågor är förstås nära relaterat till vilken demokrati-modell vi förespråkar” (2005, s. 137), något som i synnerhet är viktigt för vuxenstuderanden, och som även tydligt framkommer som problem för studiens informanter under studietiden på KURSPAKETET och komvux. Den elevgrupp de ingick i delade några gemensamma problem. De var vuxna, de flesta bodde inte hemma längre, de hade inget ordnat liv, ekonomisk osäkerhet, men försökte komma på fötter. Studiens två informanter lyckades, jämte många fler, men inte utan att kämpa hårt. Diskussionen om vilket sätt som är mest sparsamt för verksamheter kring elevgruppen och skattebetalarna förs ständigt i kontakter mellan KURSPAKETET och socialkontoren och försäkringskassan, huruvida deras klienter får hjälp att komma ur sjukdomsalstrande passivitet och bidragskarusell och in till ett bidragande till samhällsfunktioner, eller om deras chefer vill strunta i dem och spara kortsiktigt.

Ur dessa ekonomiska och politiska perspektiv verkar det anses finnas varierande fördelar med att ha ett diagnosstämplingssystem. Det förnyas åter och åter av myndigheter, vars behov förstärks i och med deras regler och krav på att det ska finnas för att berättiga extra, särskild hantering, extra stöd, med start i de unga årens OBS-klasser, till inträde till särskilt utformade KURSPAKET, och i synnerhet till hjälp för att få ekonomiskt understöd i form av lån (CSN) eller försörjningsstöd. Om man kan uppvisa ett intyg på att man har en utredd diagnos blir allting mycket enklare för alla. Hårt ansträngda stora klasser kan med hjälp av diagnosdokumentation få assistenter. I en 20 år gammal undersökning av Skolverket framkommer rektors syn på arbetet med elever med dolda funktionshinder att deras grundsyn är effektorienterad, som mynnar ut i ett system som kräver en diagnos (Haug, 1998, s. 36). Härigenom synliggörs en återetablering av kategoriseringar av barns svårigheter, där brister hos eleven framhålls. Närmandet till det holistisk-konstruktionistiska paradigmet verkar gå trögt, även om dess antaganden diskuteras flitigt inom forskning.

Vem tjänar då på en diagnos? De avvikande kan känna en psykologisk vinst. För de byråkratiska Socialtjänsten, Försäkringskassan etc. är de redskap i förhandlingar om stöd. Samtidigt som diagnostiken framställs som stöd, framträder även bilden av en grupp som p.g.a. ”medfödda brister i kontrollfunktion, intelligens och anpassningsförmåga lätt hamnar i klammeri med rättvisan” (Kärfve, 2006, s. 68) Media hjälper till. Stödet fungerar även ibland, men gränserna för detta är otydliga och många begåvade individers medborgerliga och samhällsliga rättigheter inskränks, i och med att de sätts i särlösningar. Utanpå detta får de reda på att de bär på ”en inre benägenhet för framtida asocialitet och utanförskap” (a.a.). Tänk om detta påverkar barnens självuppfattning negativt? Tänk om den självuppfyllande profetian sätter igång? Medan barn patologiseras, läggs ansvar på någon annan, och medicinbranschen frodas. Kärfve avslutar med att belysa hur debatten lamslås av ett framväxande tabu att ifrågasätta det biologiska perspektivet, och påminner om att det för samhällsvetenskapen är viktigt att kritiskt följa den här debatten. (a.a.)

Behövs egentligen diagnosen då? I enstaka fall, ja. Diagnosen kan vara ett stöd för elever att förstå sig själv och för omgivningen att förstå vilka behov eleven har och därför kan ge mer adekvat hjälp och stöd tidigare. Det blir däremot ett problem om omgivningen betraktar människan som ett sämre människomaterial, som rasbiologer kanske hade tyckt.

Men generellt sett inte; det ska ju inte behövas. Pedagoger som är professionella i sin utövning och kartlägger elevens behov, bedömer att elever behöver stöd för att få möjlighet att nå målen; de behöver inte gräva ner sig i olika tillkortakommanden som betecknas "diagnos". Dessutom krävs det inte en diagnos för att få stöd, enligt skollagen; det räcker om det befaras att eleven inte kommer att nå kunskapskraven (Skollagen, 2010:800, kap 3, Barns och elevers utveckling mot målen. § 6,7,8). Detta diskuterar även Bo Hejlskov Elvén utförligt i sin artikel *Rätt till stöd utan diagnos?*, (2012, s. 10f).

Ändå kan det som ovan diskuterats ibland finnas ett behov, där det skulle vara gynnsamt för eleven att ett kunskapsfönster öppnas för omgivningen att använda, *men* om det används för vidlyftigt kan det leda till en trivialisering, så den som verkligen behöver stöd missas. Inget dilemma är alltså svart eller vitt. Därför kan inte svaret på om diagnoser behövs bli ja eller nej.

### 5.2.2 Socialt arv

Ett annat vanligt problem är det sociala arvet som gör sig påmint av att för barnet, som varken har stöd hemifrån eller från skolan, kan revolten vara den enklaste lösningen att bli frigjord, något som flertalet av eleverna i ELEVGRUPPEN upplevt, och även specifikt min ena informant. Läs hur Lewis (1998) träffande beskriver dem: "Många gav upp på vägen [alla ungdomars väg mot revolten], vilket resulterade i en diskriminerande kategori, såsom lärarens kelgrisar (...) De som *inte* gav in, som klagade öppet genom 'dåligt uppträdande' beskrevs som 'i behov av särskilt stöd', fastän det var de som var de enda ärliga och insiktsfulla, som vågade avslöja att kejsaren inte hade några kläder! Kamraterna övergav dem" (a.a., s. 103). De blev liksom eleverna i ELEVGRUPPEN stämplade som bråkstakar, ivägskickade till OBS-klassen, fick byta skolor och blev mer eller mindre berövade sina rättigheter till kunskap och normal social utveckling. Även Mills et al. (2014) tar upp sambandet med hänvisning till Goffmans klassiska arbete om stigma, 1990: "Some young people are excluded by their life circumstances (...) the impact of these forms of exclusion, often experienced by highly marginalised young people, can have a damaging effect on their life opportunities and work to reinforce already existing injustices" (a.a., s. 561), en exklusionsmekanism som kan förvärra de redan förekommande orättvisorna.

Liksom en av mina informanter har dessvärre många vuxna elever i KURSPAKETET ofta en del sociala problem: en omgivning *endast* bestående av icke-stödjande familj eller "vänner" som inte alltid tillåter den otrogna nå framgång, "Hon tror att hon är nåt"; en omgivning som alltid står till buds med narkotika och alkohol för att få tillbaka samma gamla kompis. En missbrukare är aldrig säker; det kan räcka med den minsta motgång för att ramla dit igen. Även här tenderar eleven skuldbeläggas.

### 5.2.3 Skuldbeläggning

Emellanåt visar informanterna tecken på att de ser sig själva som problemet till misslyckandet i skolan: att *inte kunna de sociala koderna* eller läsa snabbt. Vantrivsel ledde till frånvaro med kunskapsluckor till följd: *mitt problem, min höga frånvaro*. Deras egna behov och svårigheter antogs som grund till att det inte fungerade i skolan, allt enligt ett kategoriskt synsätt.

Spänning finns mellan glädje, över att nu ha lyckats i skolan med olika stödåtgärder, och sänkt självkänsla, av att p.g.a. stödåtgärderna behöva påtala sina brister som de upplever cementeras: *det står i pappren, man blir inte kvitt det, man får en stämpel i pannan*. Det finns uttryck för en oro över en fortsatt nedvärderande syn på dem, att de är *dumförklarade*. ”*Det är inte så himla kul att säga att man har ADHD. Gamla särskoleperspektiv sitter kvar*. Det är så man blir behandlad. Det finns oro över att man är till besvär eller omständlig, och man faller mellan stolarna, hjälpen blir felaktig, på fel nivå.

Problemdefinitionen har för mina informanter alltid varit den avvikande eleven. Det var barnet som måste ut ur klassen, som definierades som problemet. Och det skulle kunna bli ännu värre: ”I vissa fall kan en diagnos sätta igång processer som skapar eller förstärker identiteten som avvikare, och på så sätt motverka intentionerna.” (Haug, 1998, s.39). Även när man i all välmening löser elevens/barnets problem kompensatoriskt fungerar inte kompensationen för väldigt många som önskat och istället hamnar barnen som fått specialundervisning i en stigmatiserad och marginaliserad position, ibland märkta för livet (a.a., s. 16).

Även när stödet fungerar befasts kategoriseringen i och med att det är tack vare diagnosen som eleven äntligen får sitt stöd, det som hon/han haft rätt till långt tidigare, men som inte var möjligt kanske p.g.a. att hen inte var utredd.

Även utan diagnos, men med uppenbara problem, sker liknande indelning. Hedevåg (2013) belyser denna felaktiga skuldbeläggning i sin artikel ”Du kan bara du vill”. Han skriver om problemet att alltför många barn och ungdomar inte går till skolan. Benämningar som ”skolkare” och ”hemmasittare” ger uppfattningen att det är självmant, men de stora förlusterna som tillhör (inga betyg, social förlust) visar motsatsen. Självmant är en missuppfattning.

Jag har själv befunnit mig i situationer med KURSPAKETET där jag försökt (och lyckats) *utnyttja* elevernas dokumenterade funktionsnedsättningar/diagnoser för att de skulle få sin ekonomi tryggad, med förväntad konsekvens att få en chans till att komma ur sin sjukdomsalstrande passivitet och så småningom bidragskarusellen. På sikt sparar samhället (skattebetalarna) på det. Detta argument fungerar bäst i kommunikationen med socialtjänst och försäkringskassan. (Inom parentes nämns ökat välbefinnande.) Även det här resonemanget påminner om fokuseringen på diagnosen: återigen lyfts det fram att våra elever är ett problem, och ytterligare börda läggs på deras skuldror. Jag är med och skuldbelägger, som ett kugghjul i vårt gemensamma samhällsbygge. Samtidigt ingår det i sin tur i en struktur som främst gjort sig påmind som misslyckad politik, där vi ”tar hand om” resterna av mänskligt lidande och oväntade ökade kostnader inom sociala sektorn – en kortsiktig ”plocka-upp-skärvorna”-struktur.



I viss mån skuldbelägger t.o.m. begreppen. Oavsett om begreppet 'funktionsnedsättning' eller begreppet 'funktionshinder' används, är problemet att fokus och därmed skuld läggs på individen. Vrider vi istället perspektivet från individen och tittar på vad omgivningen gör, skapas möjligheter att identifiera hinder och möjligheter för inkludering. Pedagogisk personal har makt att antingen bruka makten professionellt och stötta elever eller använda ett bemötande som hindrar eleven att nå framgång i skolan. Ett hindrande begrepp skulle exempelvis vara en 'tidstjuv', energitjuv eller 'framgångstjuv', som skulle åsyfta den subjektiva utförande eliten. En underprivilegerad grupp kan lätt offras i maktkamp med överordnade lärare, rektorer, tjänstemän som kanske själva är drivna av prestige, egoism, avund eller förblindat överförmynderi och kanske själva lider av dåligt självförtroende: dessa saker som leder till att de behöver skylla på andra för att bekräfta sin plats i livet. Nyligen myntades en ny term: funktionsvariation. Den låter "trevlig", men syftar ändå på att det är hos *individen* någonting finns. Är det lite utpekande? Annars har vi ju alla funktionsvariationer.

Medan vi pedagoger på KURSPAKETET såg den här begångna orättvisan fortsatte vi alltså ändå att cementera diagnosidentiteten hos eleverna, eftersom de annars t.ex. inte skulle fått möjlighet att komma in i det tidigare KURSPAKETET på komvux. I alla kontakter med myndigheter som både elever och jag haft, har vikten betonats av en funktionsnedsättning som ett krav för att de skulle få pengar, mer tid, mer förståelse, det vi behövde. Alltså likt Pavlos hundar, betonade både elever själva och jag som lärare deras diagnoser.

#### 5.2.4 Lärarens betydelse

Ur ett relationellt perspektiv tycks skolan misslyckats med skolmiljön för studiens informanter, som upplever att grundskolan misslyckats med att ta hand om dem. Brister i skolmiljön som påpekas är att det var stökig miljö och struktur, mobbningskultur, stora klasser, stora skolor. Bemötandet som eleverna upplevde kan sammanfattas med att de inte fick någon hjälp, inte tillräcklig stöttning, inga eller ej uppföljda stöd- eller åtgärdsplaner, brist på anpassning och planering, det var ingen som såg eller lyssnade på deras behov. Man blev själv tvungen att leta efter stöd och man blev ivägskickad. Samverkan mellan hem och skola tycks inte ha funnits, ej heller en fungerande elevhälsa; kommunikation upplevdes som misskött.

I KURSPAKETET, stödgruppen på komvux, fick de bättre erfarenheter som gav dem framtidstro, mål, möjligheter, självförtroende och insikt vad som fungerade och inte. Emellertid fanns en inbyggd osäkerhet i elevernas "positiva" beskrivning av sin tillfälliga självständighet och ekonomiskt oberoende. Ekonomin beskrevs som ett problem, ett energikrävande regelverk.

Å ena sidan blev stödgruppen en trygg gemensam nämnare för eleverna, men å andra sidan fungerade inte inkluderingsprocessen helt smärtfritt. När de kom ut i "vanliga" klasser kände de sig alienerade. De undvek t.ex. be om ett särskilt upplägg av rädsla att åter bli kategoriskt betraktade, ifrågasatta, anses *omständliga*, *dumförklarade*; ur *gamla särskoleperspektiv*. Detta är en spänning, att eleverna känner att de måste ta ett så stort personligt ansvar över något som helt och hållet borde vara skolans ansvar.

I sin rapport för Skolverket, *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning* (1998) skriver Haug att det finns faktorer som *inte* i första hand har att göra med barnen, utan har ett klart samband med förändringar i t.ex. skolorganisationen. Han ger ett exempel från 1960-talet, som inte fungerade tillfredsställande, där det handlade om en ny situation, en mer heterogen elevgrupp, men där lärarna använde sina gamla metoder. (a.a., s. 45) I ett annat exempel anges barnen som "blivit mer frimodiga och ställer krav på undervisningen. Inte alla lärare orkar leva upp till dessa krav." (a.a., s.48). Bengt Persson skriver i *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*, (2001), om att det varit svårt att få pedagoger att lämna det traditionella ämnestänkandet, att inte bara fördjupa sig i just ämnet utan tänka på att man är pedagog. Det verkar inte ha förändrats trots att 16 år gått. Jag vill inte förringa lärarnas ämneskompetens: jag tycker eleverna är värda den bästa och mesta kunskapen, även eleverna uppskattar det, men de behöver också de bästa pedagogerna.

Vidare hänvisar Haug till en undersökning (Solheim, 1984) som visade att "enskilda lärare lyfte upp hela klasser högre än andra, inklusive eleverna med särskilda behov. (...) Klassläraren utgör förklaringen till större prestationsvarians än ålder, kön, föräldrarnas yrke, elevernas attityder, ambitioner, självbilder, kamratstatus och beteende." (Haug, 1998: 52). Även Skolverket har identifierat lärares kompetens och förmåga att individualisera undervisningen efter elevens behov som framgångsfaktorer i sin rapport 2008 (rev 2011).

Lärarna kan vara både stödjande och hindrande krafter. I informanternas berättelser får vi övervägande bara ta del av de hindrande krafterna, och nyckelordet är bemötande, i vilket även relationer och attityder ingår.

Hela debatten om att identifiera svårigheten (eller som eleverna uppfattar det: hitta "felet") hos eleven har dels grund i att det finns en maktstruktur där läraren m.fl. ingår i en elitism som är tydligt uppdelad i subjekt och objekt: Vi/subjekt agerar, har styrka, intelligens nog att anpassa oss; de/eleverna/objekt är de hjälpbehövande och maktlösa (Kärfve, 2006, s. 68-69). Ja, och om vi nu ändå kapitulerar inför den maktstrukturen, då är det än viktigare att inse att lärare måste vara de positiva stödjande krafterna. En mycket bra jämförelse erbjuder Anders Lovén i sin artikel *Den oklara framtiden är vår – om ungdomar utan gymnasieskola*, om elever som starkt påminner om mina på flera sätt. Den handlar om orsaker till att en del ungdomar inte fullföljer skolan och vilka insatser som görs för att hjälpa dem – men egentligen visar artikeln snarare på vad som *inte* görs, och styrker det mina respondenter berättar i stora delar (Lovén, 2013, s. 16ff). Man har ju gjort sig av med problemen genom att aktivt exkludera eleverna (öppet konfrontera/mobba eller skicka ner till OBS-klassen) eller passivt genom att inte bry sig när någon mår dåligt, eller inte får tillräcklig uppmärksamhet. När eleven sedan "försvinner" försvinner också problemet.

En framgångsfaktor är att se positivt på elevens olikheter, något som belyses av Lewis (1998): han hävdar att gamla/nuvarande paradigmet, kallat "reduktionistiskt", håller på att ersättas av ett nytt: holistiskt-konstruktionistiskt, i vilket hållningen är att vi alla upplever svårigheter. (a.a., s. 96f). "Even we bright ones found some aspects difficult" (a.a., s. 103), och likaså Kärfve (2006): "Alla har upplevt någon svårighet i skolan, med sig själv, sin självbild, någon gång" (a.a., s.66). För att ytterligare ge tyngd till argumentet anser Hedevåg (2013) i sin pro-

blematisering av skolkande ungdomar, att lösningen inte är att använda ”generella stödinsatser utan alltid utgå från varje enskild elevs unika situation och förklaringsmodell till varför problem uppstått”.

Ibland hörs lärarröster om svårigheter att det finns så många olika problem i klassen, men då skulle man som jämförelse kunna trösta sig med tanken på att det relativt homogena landet Sverige består av ca 10 miljoner individer, men i klassen behöver man bara hålla reda på 33. Alla individer är olika, har olika förutsättningar, alla kan lära sig någonting – kanske det ena lättare än det andra.

### 5.3 Slutord

Informanterna har orienterat sig framåt mot sina personliga mål, fastän de gamla upptrampade stigarna från skola till arbetsliv varit borta (Lund, 2002). I det snabbt förändrade samhället hade de gått vilse som liksom deras klasskamrater i KURSPAKETET ledde till skolavbrott, något som Mills et al (2015) beskriver mitt i prick. Men de hittade rätt väg igen.

Informanterna hade i allmänhet utvecklat sitt angreppssätt från att ha varit revolterande (Lewis, 1998) ”dropouts”, med bl.a. självskadebeteenden, skolfrånvaro, till att gå tillbaka till skolan och ”ta itu med sitt liv”, till att anpassa sig till de förväntade normerna, bli klar med studierna och få jobb. En av dem har dessutom fortsatt sitt berättande i syfte att hjälpa andra. Den dubbla känslan av tacksamhet för hur diagnosen, eller ”intyg på svårigheter”, hjälpt dem, den generellt ansett negativa stämplingen som för alltid finns kvar, samt acceptansen till att felet legat hos dem själva, visar att det finns en bestående underställning mot resten av världen.

Diagnostänkandet finns kvar med sin medicinska konkreta karaktär och trots sin än så länge osäkra precision. Inom snar framtid kanske vi alla kan få en diagnos, undrar just vilken? Frågan borde istället kanske vara hur snart vi kan vidga vår syn på dess vikt och däri dels innesluta fler exempelvis samhällseliga faktorer, dels utveckla bort det utanförskap som nu ofta sker per automatik.

En av mina invändningar mot diagnosfixeringen är att den kan användas på ett godtyckligt sätt för att sålla bort grupper av människor. Det har gjorts länge och görs nu enligt min uppfattning, genom att man letar efter svagheter hos individer istället för de styrkor som de besitter. Denna bortsällning skulle kunna ingå i och jämföras med ett större samhällsklimat med förändring från välfärds- till marknadsekonomi där en hårt individualiserad konkurrensbaserad livsstil styr. Se bara hur termer förändrats ang. människor: patient – kund, effektivitetsfördelar (Hallerstedt, 2006 & Bloch et al, 2011).

En annan invändning är att det känns oroväckande att medicinera barn som liknar ett experimentliknande scenario, då vi ännu inte kan se följderna på längre sikt på det. En tredje är att en för ytlig och lättvindig användning av diagnosbegrepp leder till en trivialisering som inte är gynnsam för den som verkligen behöver det. En fjärde och kanske den mest betydelsefulla, är att om man fixerar för mycket på diagnosen, missar man helheten: den sociala miljöns inver-

kan på, eller kanske samverkan med diagnosen. Denna sociala miljö som på sådant negativt sätt danat den lilla människan, råkar vara densamma som beskriven ovan ("ett större samhällsklimat där en hårt individualiserad konkurrensbaserad livsstil styr") som ingår i en maktbärande grupp, med egen förståelse av ordet "elit" som aktivt sållar bort. Det är med andra ord nästan så att den sociala strukturen uppehåller sig själv.

Studiens resultat mynnar ut i informanternas höga medvetenhet om att deras situation innebär ett aldrig sinande kontrasterande i termer som positiva eller negativa konsekvenser av hur de bemöts och behandlas. En "vanlig" människa som uppskattas för vad hon är, behöver sällan *tänka* på att anpassa sig, och kan lägga all energi på sitt eget välbefinnande och egna mål medan dessa elever bär på en ryggsäck av bördor, kanske svårigheter med olika förmågor eller kunskapsområden, kanske dåligt självförtroende, kanske specifika perceptionssvårigheter, kanske en stark vilja att hävda sig, som i sig innebär att mycket kraft och energi går åt och lämnar mindre kvar till ett kvalitativt liv. Och kanske möts de därtill av ett för dem oförklarligt motstånd i skolan när de vill göra sitt bästa. Om styrka skulle mätas här, vinner de troligen den tävlingen.

Det är rimligt att anta att den medvetandegörning som sker när vi får höra berättelser från elevers upplevda erfarenheter och när dilemman uppmärksammas leder till ökad förståelse, och i sin tur ett närmande av problemens komplexitet, som enligt Minow (1985) och Norwich (2006) även visat sig medföra en tendens till förbättring och lösning för arbetet mellan elever och skolor. Med hjälp av informanternas egna röster i sina berättelser kan givna fördomar dammas av, förståelsen aktualiseras och på nytt kontextualiseras med här och nu. Denna förhoppning ligger till grund för den här studien.

# Litteratur

- Alvesson, M., & Skoldberg, K (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och kultur.
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39.
- Bal, M. (1997). *Narratology: introduction to the theory of narrative*. (2. ed.) Toronto: Univ. of Toronto Press.
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning, i Jan Bengtsson (Red.). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande vid synnedsättning och blindhet*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences 159). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bertaux, D. ed. (1981). *Biography and society. The Life-history approach in the social sciences*. London/Beverly Hills, California: Sage
- Bertaux, D. & Kohli, M. (1984). The Life story approach: A continental view. *Annual review of sociology*, Vol 10, s. 215-237. Annual Reviews  
<http://www.jstor.org/stable/2083174> . Accessed: 18-08-2015 10:45 UTC
- Blomberg, H. (2015) Användandet av olika tidsjag i berättelsen om sig själv i nuet. I. H. Löfgren, M. Karlsson & H. Pérez Prieto (red.) *Med livsberättelser som forskningsansats [Elektronisk resurs] : en rapport från den 6:e livsberättelsekonferensen i Karlstad* (s. 12-22). Karlstad: Karlstad University Press.
- Bruner, J. (1974). *På väg mot en undervisningsteori*. (S. Olsson, övers.). Lund: Gleerups.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. (3. ed.) Oxford: Oxford University Press.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Red). (1998). *Theorising Special Education*. London: Routledge.
- Coste, D. & Pier, J.: "Narrative Levels" *The Living Handbook of Narratology*. (Hamburg, 6.5.2013 [4.8.2011]) <http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/narrative-levels> hämtad 11.5.2013
- DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B. F. (2006), The qualitative research interview. *Medical Education*, 40: 314–321. doi: 10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x  
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16573666> hämtad 2014-09-02

- Dyson, A & Millward, A (2000). *Schools and special needs – issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Flenninger, A. (2011). Perceptionens betydelse i skolan. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa*, (2), 10-13
- Ekström, B-L. (2012). *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Genette, Gérard: *Narrative Discourse: An Essay in Method* (Ithaka, New York, 1980)
- Gillberg, Christopher. (2005). Ett barn i varje klass. Om DAMP MBD ADHD. Stockholm: Cura.
- Hallerstedt, Gunilla. (2006). *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Daidalos.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. (1. utg.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Henning Loeb, I. (2006). *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning – En yrkeslivshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet.
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Klausen, R., K., (2015) “Why did I try to kill myself?”, A narrative context analysis of Marianne’s story. I. H. Löfgren, M. Karlsson & H. Pérez Prieto (red.) *Med livsberättelser som forskningsansats [Elektronisk resurs] : en rapport från den 6.e livsberättelsekonferensen i Karlstad* (s. 23-33). Karlstad: Karlstad University Press.
- Kozleski, E. B., Artiles, A. & Waitoller, F. (2014). Translating inclusive education: Equity concerns. In L. Florian (Eds). *The handbook of special education* (pp. 231-249). New York: Sage Publications.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, Eva (2006) Kapitel 4, Den mänskliga mångfalden – Diagnosen som urvalsinstrument. I G. Hallerstedt (Red.) *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*. (s. 59-72). Göteborg: Daidalos.
- Lewis, J. (1998). Ch 8, Embracing the Holistic/Constructivist Paradigm and Sidestepping the Post-Modern Challenge. I C. Clark, A. Dyson, & A. Millward. (Red). *Theorising Special Education*. (s.89-104). London: Routledge.
- Lund, S. (2002). Från tågresenär till bilist. *Utbildning och demokrati*, 11(3), 73-90. (17s.)

- Löfgren, H., Karlsson, M. & Pérez Prieto, H. (red.) (2015). *Med livsberättelser som forskningsansats [Elektronisk resurs] : en rapport från den 6.e livsberättelsekonferensen i Karlstad*. Karlstad: Karlstad University Press.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Lund: Studentlitteratur.
- Mills, M., Ridell, S., & Hjärne, E. (2014). After exclusion what? *International Journal of Inclusive Education*, 9 (33) <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.961674>
- Minow, M. (1985). Learning to Live with the Dilemma of Difference: Bilingual and Special Education, *Law and Contemporary Problems*, 48(2).  
<http://scholarship.law.duke.edu/lcp/vol48/iss2/> hämtad: 2015-10-06
- Nilholm, C. (2005) Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven?. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2). [http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/nilholm2\\_10.pdf](http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/nilholm2_10.pdf)
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A casestudy of inclusiveness, teacher strategies, and children´s experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252.
- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Norwich, B. (2006). *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives*. British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick, 6-9 September 2006. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/161083.htm>  
Hämtad 2015-09-21
- Norwich, B. (2007). Thinking through dilemmas. In *Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives and future directions*. Oxon: Routledge (s.7-33). (27s.)
- Norwich, B. (2013). *Addressing tensions and dilemmas in inclusive education, Living with uncertainty*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge
- OSA-projektet, Svenska akademien (1997-). *Svenska akademiens ordbok [Elektronisk resurs]*. Göteborg: OSA-projektet.
- Pérez Prieto, H. (2000). *Historien om räven och andra berättelser. Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skolperspektiv*. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Pérez Prieto, H. (2006). *Erfarenhet, berättelser och identitet. Livsberättelsestudier*. Karlstad University Studies 2006:70.
- Poplin, M. (1988a). The reductionistic fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning disabilities*, Aug/Sep, Vol. 21 (7): 389-400

- Poplin, M. (1988b). Holistic/Constructivist principles of the teaching/learning process. Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning disabilities*, Vol. 21 (7): 401-416
- SBU. (2012) *Utvärdering av metoder i hälso- och sjukvården: en handbok*. Version 2012:1. Stockholm: Statens Beredning för Medicinsk Utvärdering (SBU).  
<http://www.sbu.se/metodbok> Hämtad: 2014-09-02
- Skolverket (2008, rev. 2011). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. <http://www.skolverket.se/> Hämtad: 2013-09-01
- Stanley, L. (2010). To the letter: Thomas & Znanicki's *The Polish Peasant...* and writing a life, sociologically speaking. *Life Writing*, 7, 137-51.  
<http://www.oliveschreinerletters.ed.ac.uk/ToTheLetter.pdf> Hämtad: 2014-12-20
- Svensson, C. (2006). *Vi är och lever våra berättelser*. (Kandidatuppsats) Karlstad: Fakulteten för samhälls- och livsvetenskaper, Social omsorgsvetenskap, Karlstad Universitet. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:6633/FULLTEXT01.pdf>
- Sverige (2013). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Unesco (1994) *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: Unesco
- Utbildningsfakulteten Göteborg universitet. (Torsten Arpi, kommunikatör) (2012). *DAMP, ADHD och DCD - ny studie om tio års debatt om diagnoser, neuropsykiatri och skolan*. Aktuellt. Nyheter och pressmeddelanden. Nyhet 2012-09-03. Göteborg universitet.  
<http://www.ufn.gu.se/aktuellt/nyheter/Nyheter+Detalj/damp--adhd-och-dcd---ny-studie-om-tio-ars-debatt-om-diagnoser--neuropsykiatri-och-skolan.cid1094341> Hämtad: 2014-05-18
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [elektronisk version]. Stockholm: Vetenskapsrådet.  
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> Hämtad: 2013-10-05
- Vetenskapsrådet. (2011). God forskningssed. CM-Gruppen. Bromma: Vetenskapsrådet  
<http://www.vr.se/> hämtad: 2015-10-05
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. (K. Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Daidalos.
- Widerberg, K. (2002) *Kvalitativforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.