

Barns aktörskap och identitetsarbete i en särskild undervisningsgrupp

Yvonne Karlsson

The presented study concerns how schools handle children's agency and identity work as they negotiate and categorize school problems in a special needs unit. It is an ethnographic study from a Swedish special needs unit, attended by a group of 5 boys (7–12 years). According to school standards the boys are defined as “children with social, emotional and behavioural difficulties” (SEBD). The results show that the children are described mostly in negative terms with one-sided focus on deficits. The children have low participation and reduced space for agency. They are controlled by the teachers regarding how they should behave, talk, account for themselves, act and feel. On the other hand the boys position themselves as active agents by indirectly resist or subordinate themselves to problem definitions and categorizations. Although schools are emphasizing that students should improve their social behaviour and be part of the activities in the classroom, it is paradoxically leading to children being declined agency and responsibility in relation to themselves, their behaviour and feelings.

Keywords: children's agency, identity work, social emotional and behavioural difficulties, special needs unit.

Inledning

I denna artikel vill jag belysa ett samhälleligt angeläget område som ytterst handlar om skolans synsätt på barn som är elever i särskilda undervisningsgrupper (SUG). Barn i SUG marginaliseras i utbildnings-sammanhang trots starka demokratiska ideal om en skola för alla, värdegrundsarbete och likabehandling. Barnens rättigheter till likvärdig utbildning, deltagande med andra, att bli sedda och hörda utifrån sina egna beskrivningar av erfarenheter och känslor sätts på spel. Barnen kate-

Yvonne Karlsson är FD och universitetslektor vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: yvonne.karlsson@ped.gu.se.

goriseras och tillskrivs avvikande elevidentiteter i lokala sociala processer i skolaktiviteter (se Evaldsson & Karlsson 2011, Karlsson 2007, 2012). Att eleverna definieras som att ha avvikande identiteter är ett allvarligt hot mot barnens personliga identitet (Antaki & Widdicombe 1998, Day 1998, Goffman 1959). Med utgångspunkt från detta resonemang studerar jag barns möjligheter att förhandla kategoriseringar och identiteter i den dagliga verksamheten i en SUG. Studien handlar mer specifikt om hur fem pojkar (7–12 år) deltar i vardagliga aktiviteter (samlingar och beteendereglerande aktiviteter) och intervjuer av barn i en SUG. Skolan beskriver pojkarna som ”barn med socioemotionella svårigheter” och ”barn med utagerande beteendeproblem” (beskrivs i England som SEBD, (Cooper & Whitebread 2002, Rutherford, Quinn & Mathur 2004). I denna studie har jag funnit ett mönster där barnens sociala aktörskap i samlingar, beteendereglering och forskningsintervjuer består av att ta kontroll och ta sig ur situationen, undvika problemdefinitioner samt försöka stärka sin identitet som ”önskvärda elever”.

Under de senaste 10–15 åren har både internationell och nationell forskning visat att de barn som placeras i SUG är övervägande pojkar (Emanuelsson & Persson 2002, Hey, Leonard, Daniels & Smith 1998). Fler pojkar än flickor exkluderas från skolan och en majoritet av dem har ”socioemotionella svårigheter” och ”utagerande beteendeproblem” (Reed 1999, Persson 2004). Vidare är det väldokumenterat att pojkar som anses ha ”socioemotionella svårigheter och beteendeproblem” i skolan tenderar att hamna i ett fortsatt utanförskap i sin skolgång och även misslyckande senare i livet är vanligt förekommande (Landrum, Tankersley & Kauffman 2003). Dessutom får dessa pojkar generellt lägre betyg, misslyckas oftare i skola och utbildning samt har svårare att anpassa sig till ett vuxenliv än elever med andra svårigheter (Frank, Sitlington & Carson 1995, Koyangi & Gaines 1993). I en kontext från svenska grundskolan visar till exempel Giota och Lundborg (2007) att elever (födda 1982 och 1987) som får specialpedagogiskt stöd i skolan (år 1–9) är överrepresenterade av pojkar från en etnisk minoritet och familjer med låg utbildningsnivå. Studierna visar på att trots att dessa elever får specialpedagogiskt stöd i skolan ökar elevernas sociala exkludering. Detta tyder på att placeringar i specialpedagogiska verksamheter inte alltid ger avsedd effekt för de pojkar som remitteras dit.

Forskning om ”socioemotionella svårigheter” och ”utagerande” pojkar

Det finns ett växande antal psykologiska och pedagogiska studier av barn med ”socioemotionella svårigheter” och ”utagerande beteendeproblem”

och effekter av beteendeträning i specialpedagogiska verksamheter (Rutherford, Quinn & Mathur 2004). Hittills har de flesta studierna ensidigt fokuserat på de individuella barnens nivåer av ”problem”, snarare än barns deltagande och aktörskap i skolans vardagliga aktiviteter. Studierna har handlat om att kvantitativt identifiera vilka problem som ska definieras som barns ”socioemotionella svårigheter” och ”beteendeproblem”, vilka ligger till grund för att de remitteras till specialpedagogiska verksamheter (Binnie & Allen 2007, Soles, Bloom, Heath & Karagiannakis 2008). Nivåer av barns ”socioemotionella svårigheter och beteendeproblem” har utvärderats och mätts med standardiserade checklistor såsom Thomas Achenbach’s ”Child Behaviour Checklist” (Achenbach 1991), Michael Rutter’s ”Child Behaviour Rating Scale” (Rutter 1967) och Robert Goodman ”Strengths and Difficulties Questionnaire” (SDQ) (Goodman 1999). Trots flertal checklistor finns det ingen standard definition av ”socioemotionella svårigheter” och ”beteendeproblem” men de varierande definitionerna har gemensamma drag: extremt beteende; beteende och emotioner som står utanför samhällets normer; beteende och emotioner som påverkar ett barns utbildningssituation negativt (Rutherford, Quinn & Mathur 2004, Soles, Elana, Bloom, Heath & Karagiannakis 2008). Från ett etnometodologiskt perspektiv går det att problematisera det sätt som dessa beteende-checklistor (re)producerar och fördefinierar kategorier av ”socioemotionella svårigheter” och ”beteendeproblem”, i termer av underliggande problem och psykologiska tillstånd, vilka abstraheras från den vardagliga praktiken. Därmed marginaliseras barnens egna erfarenheter i skolaktiviteter, där barnen själva skapar mening, positionerar sig, strävar efter aktörskap och ”gör” identitetsarbete (se Evaldsson & Karlsson 2011, Karlsson 2007, 2012).

Etnometodologiska och sociologiska studier har undersökt skolans kategoriseringsprocesser i interaktion i skolans elevvårdskonferenser (Hester 1992, Hjärne 2004, Mehan 1993). Tidigare studier av skolpersonalens kategoriseringar av barns ”socioemotionella svårigheter” och ”beteendeproblem” visar att lärarna åberopar och förhandlar gränser av avvikande och önskvärda sociala identiteter. Detta leder till att identiteter som att ha ”socioemotionella svårigheter”, ”utagerande beteendeproblem” och bli bedömd som ”misslyckade elever/pojkar” bekräftas och förstärks lokalt i aktiviteter (Evaldsson & Karlsson 2011, Karlsson 2007, 2012). Det finns få etnometodologiska och sociologiska studier som har undersökt pojkar i en SUG med fokus på barns möjligheter till aktörskap som deltagare i specialpedagogiska verksamheter (se Karlsson 2007, 2012). I denna studie belyser jag hur de pojkar som deltar i skolans kategoriseringsprocesser, förhåller sig, registrerar erfarenheter och responderar på att kategoriseras som att ha avvikande och problematiska elevidentiteter.

Syftet med studien är att undersöka och identifiera barns deltagande, konkreta aktörskap och identitetsarbete i vardagliga aktiviteter och forskningsintervjuer i en SUG. Mer specifikt studerar jag lokala sociala processer där en grupp pojkar deltar i och förhandlar kategoriseringar av skolsvårigheter i tre aktiviteter; samlingar, beteendereglerande aktivitet och forskningsintervjuer. Centrala frågor i artikeln är: Hur deltar pojkarna i samlingar, i beteendereglerande aktiviteter och i forskningsintervjuer? Hur ser pojkarnas möjligheter till konkret aktörskap och identitetsarbete ut i aktiviteterna? Jag menar att det är centralt att belysa elevernas aktiviteter i SUG och situera barns sociala aktörskap och kompetens i ett institutionellt sammanhang (se Hutchby & Moran-Ellis 1998). I denna artikel visar jag på ett genomgående mönster av att eleverna gör indirekt motstånd eller underordnar sig kategoriseringar i vardagliga aktiviteter och forskningsintervjuer i SUG. När eleverna exempelvis deltog i samlingarna i SUG beskrev pedagogerna eleverna som att de hade brister i hemsituationen (Karlsson 2007, 2012). I de beteendereglerande aktiviteterna kategoriserade dessutom pedagogerna såväl elevernas problematiska beteende ("ilsken", "överdriver", "lyder inte lärarna", "svära") som deras önskvärda beteende ("lugna ner sig", "sitta stilla", "lyssna till lärarna") (Evaldsson & Karlsson 2011, Karlsson 2007, 2012). Baker (2000) betonar att sociala kategoriseringar som används i interaktion är redskap för att organisera aktiviteter, samtidigt som de också definierar samt skapar en människas identitet såsom tillhörande en specifik social grupp. Dennis Day (1998) visar på att aktörers mer subtila indirekta motstånd i "tal i interaktion" är en reaktion på att en annan person beskriver och kategoriserar dem på ett sätt de inte önskar. Den som uppfattar sig negativt kategoriserad lägger ner ett arbete i interaktionen för att göra indirekt motstånd, även om det är av en lugnare karaktär och inte livfullt, direkt och aggressivt. Att analysera barns kompetens och aktörskap i skolans kategoriseringsprocesser innebär att lyfta fram de kommunikativa resurser som barn använder för att göra indirekt motstånd och underordna sig när de navigerar inom ramen för SUG. Jag fann att pojkarna använde strategier som exempelvis att inte svara, positionera sig som "gatekeeper" för erfarenheter, anpassa sitt tal, göra invändningar, ställa kritiska frågor till pedagogerna samt distansera sig för att undkomma problematiska kategoriseringar och identiteter.

Metodologiska utgångspunkter

Den mesta forskningen om barn med "socioemotionella svårigheter" och "beteendeproblem" är baserad på professionellas självrapporteringsmetoder (frågeformulär, enkäter, etcetera) och labora-

toriestudier. Som ett resultat av denna kvantitativa forskning har vi goda kunskaper om förekomsten av problem och karaktäristik hos barnen samt olika former av socioemotionella svårigheter och beteendeproblem. Däremot känner vi till väldigt lite om barns egna erfarenheter, deras deltagande, aktörskap och identitetsarbete i skolans kategoriseringsprocesser i vardaglig verksamhet (se t ex Karlsson 2007, 2012, Velasquez 2012).

I studien kombineras etnometodologiska principer för ”tal i interaktion” (på engelska så kallad CA, conversation analysis) och människors förståelse, förhandling och användning av sociala kategorier (mer känt som MCA, Membership Categorization Analysis) (Sacks 1972, se också Hester & Francis 2000). För att identifiera och förstå den betydelse barnen själva ger sociala kategoriseringar och identiteter, värderingar, normer och relationer krävs etnografiska studier i kombination med inspelningar av vardaglig interaktion (Corsaro 2005, Danby 2002). Barnen betraktas här som aktiva (moraliska) agenter som skapar mening i sin vardag. Barnens aktiviteter, tal och samspel, analyseras utifrån antagandet om att de är kompetenta vittnen till sina egna erfarenheter och aktiva aktörer i konstruktionen av sin sociala värld (Corsaro 2005, Danby 2002, Hutchby & Moran-Ellis 1998). Etnometodologiska utgångspunkter ger möjligheter att lyfta fram hur elevers beskrivningar och interaktion representerar resurser genom vilka elever, som sociala deltagare, visar upp sin sociala kompetens både i interaktion med varandra och med pedagoger i skolan (Hutchby & Moran-Ellis 1998). Genom att t ex lyssna till barn i forskningsintervjuer och att analysera deras vardagliga aktiviteter lyfts barns aktörskap och deltagande i sociala processer fram (se Danby 2002).

Barns deltagande och aktörskap i samtal om barn som problem

Inom skolan finns en tilltro till att använda samtal för att lösa problem, ställa diagnoser, förmedla information, lära elever utveckla sig själva och bli lärande individer (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997). Inom en annan arena än skolan har Ann-Christin Cederborg (1994) studerat barn och ungas deltagande i familjeterapeutiska samtal om problem (barn-föräldrar-familjeterapeut). Forskarna fann att familjeterapeuter undviker att tillskriva barnen problem, istället placerar de problemen i familjen som system. Terapeuten använder ett metaforiskt språk, omdefinierar och förmildrar anklagelser mot barnen. Studien visar att ungdomarna opponerar sig och refererar till att de inte har problem. Ungdomarna placerar istället problemet hos

föräldrarna, eller att de själva har somatiska symtom. Förskolebarnen positioneras som lyssnare och undviker att delta i de familjeterapeutiska samtalen där det talas om problem. Ungas deltagarstrategier och kategoriseringsarbete har också studerats av Sue Widdicombe och Robin Wooffitt (1995) genom intervjuer. Forskarna intervjuade ungdomar om deras tillhörighet till olika subkulturer. De fann att ungdomarna aktualiserade motståndsstrategier i intervjuerna för att undslippa den tillskrivna identiteten som ”gothic” eller ”punks”. Vidare fann de också att ungdomarna undvek kategoriseringar genom att kritisera frågor, be om förtydligande, omdefiniera samtalet, byta samtalsämne, aktualisera ”vanlighet” och ”normalitet”, referera till personligt val av kategoritillhörighet eller konstruera ett naturligt intresse för kategoritillhörigheten (Widdicombe & Wooffitt 1995).

Den särskilda undervisningsgruppens verksamhet och deltagarna

Min studie är en etnografisk studie (år 2002-2003), där intervjuer med barnen (5 pojkar) har kombinerats med videoinspelningar av schema-lagda samlingar (17 tillfällen) och beteendereglerande aktiviteter (13 tillfällen) i en SUG. Gruppen är placerad i ett separat hus på en skola med 600 elever, med blandad socioekonomisk bakgrund i en mellanstor svensk stad. Skolans syfte med att placera elever i en SUG är att de ska få specialpedagogiska insatser och stöd för att senare kunna återgå till ordinarie klassrum. Barnens placeringstid i gruppen varierar från åtta månader till tre år. I gruppen arbetar fyra lärare med olika yrkesbakgrund (specialpedagog, fritidspedagog, fritidsledare och barnskötare). Jag kommer nu övergå till att beskriva forskningsintervjun, samlingen och de beteendereglerande aktiviteterna som jag har studerat i SUG.

Att positionera sig som ”gate keeper” för egna erfarenheter i forskningsintervjun

En aspekt för att förstå barnintervjuerna är att det är ett asymmetriskt samtal. Det är ett samtal mellan en vuxen och ett barn och dessa samtal är i grunden ojämlika (Aronsson & Evaldsson 1993, Cederborg 1994). Mina intervjuer med barnen kan också ses som asymmetriska på ett omvänt sätt, utifrån att jag som forskare är beroende av eleverna för att få deras syn på sitt deltagande i SUG och deras skolsvårigheter. I exempel 1 visar jag hur en av pojkarna i gruppen, Oskar positionerar sig som ”gatekeeper” för sina egna erfarenheter (Danby 2002) i en intervjusituation.

Exempel 1 – intervju med elev

- 1 Yvonne: men hur var det då?
 2 Oskar: jag kunde inte gå kvar
 3 Yvonne: kunde du inte gå kvar? (.) hur kommer det sig? (2s)
 4 Oskar: jag var för busig
 5 Yvonne: var du busig? (.) vad gjorde du då? (3s)
 6 Oskar: massor av grejor
 7 Yvonne: kan du berätta?
 8 Oskar: svårt att komma ihåg (3s) är det
 9 Yvonne: var du busig i klassen eller var?
 10 Oskar: jag tror det var i klassen
 11 Yvonne: vad gjorde du då för någonting som?- (.) vem tyckte att
 12 du var busig? (5s)
 13 Oskar: hm (2s) alla
 14 Yvonne: tyckte alla det?
 15 Oskar: ja (.) jag var ganska elak då med
 16 Yvonne: var du elak?
 17 Oskar: ja
 18 Yvonne: hm (.) på vilket sätt?
 19 Oskar: jag kommer inte ihåg
 20 Yvonne: men tyckte du det själv (.) eller var det någon som sa
 21 det? (3s)
 22 Oskar: vet inte ah- (.) jag tyckte det själv (.) och de andra
 23 med

När Oskar i exemplet svarar ”jag kunde inte gå kvar” anger han först inte någon orsak till flytten från ursprungsklassen. Efter min följdfråga säger han däremot ”jag var för busig”. När jag ber honom att utveckla sitt svar om vad han gjorde i klassen (rad 5), generaliserar han genom att säga ”massor av grejor” (rad 6). På så vis undviker han att precisera vad som ansågs vara ett problematiskt beteende. Därefter säger han undvikande ”svårt att komma ihåg (3s) är det” (rad 8). Oskar övergår till att svara på ett vagt sätt ”jag tror det var i klassen” (rad 10). Efter en lång paus svarar pojken generaliserande på min fråga om vem som tyckt han var busig, ”hm (2s) alla” (rad 13). Därefter gör han ett erkännande ”ja (.) jag var ganska elak då med” (rad 15). Samtidigt förmildrar han beskrivningen av sig själv genom att lägga till ”ganska” och ”då med”. Jag ber honom då att utveckla sin beskrivning (rad 16 och 18), vilket

leder till att han svarar undvikande ”jag kommer inte ihåg” (rad 19). Oskars upprepade strategier för att undkomma mina följdfrågor kan ses som att han inte kommer ihåg eftersom händelsen ligger några år bakåt i tiden. Oskar kan samtidigt sägas göra sig till ”gate keeper” för sina egna erfarenheter (se Danby 2002). På så vis bestämmer han själv över hur han vill framställa sig i relation till mig. När Oskar aktualiserar beskrivningar om sig själv som ”busig” och ”elak” använder han uttryck som lärare ofta använder för att beskriva pojkars problembeteende (Adelswärd, Evaldsson & Reimers 1997, Hester 1992). Exemplet visar att Oskar tar kontroll över situationen i intervjun och positionerar sig som aktör för att undkomma att bli tillskriven problematiska identiteter. Han använder ett flertal strategier för att göra indirekt motstånd, exempelvis generaliserar, ger vaga och undvikande beskrivningar och förmildrar problem. Oskar visar upp sitt aktörskap och sin kompetens genom att kontrollera informationen om sig själv till mig och att han känner till skolans normer om hur en ”önskvärd elev” bör vara i skolan.

Organisering av samlingen – ”frukost”

Varje skoldag i SUG inleds med en 40 minuter lång samling som pedagogerna och eleverna benämner ”frukost”. Frukostaktiviteten genomförs i samlingsrummet där både elever och pedagoger sitter ner runt ett bord och äter frukost. Pedagogerna som leder frukosten varierar under veckan. Personalen berättar att frukosten är till för att ge pojkarna en möjlighet att ”varva ner”, ”dricka något varmt” och ”få äta något” inför den kommande skoldagen. Aktiviteten ”frukost” innehåller också pedagogiska inslag genom att eleverna berättar om vad de gjort i helgen. Frukosten kan dessutom omformas till fostrande pedagogiska situationer genom att pedagogerna exempelvis tillrättavisar elevernas beteende, bordsskick och matvanor.

Upprepade invändningar under samlingen ”frukost”

I samlingen ”frukost” kategoriserar pedagogerna (SUG) eleverna som att de har bristande bordsskick och matvanor i skolan och hemsituationen (se Karlsson 2007, 2012). Eleverna beskrivs exempelvis som de ”inte äter frukost ordentligt hemma”. Men eleverna gör ofta invändningar mot detta påstående ”jag brukar alltid äta bra hemma (.) men jag äter mackor ändå”. Detta uttalande visar att eleverna också följer ordningen i SUG och äter frukost även om de ätit hemma. I exempel 2 från samlingen förklarar pedagogerna för eleverna i SUG varför de är placerade i en särskild matsal och inte äter tillsammans med de andra eleverna på skolan.

Exempel 2 – videoinspelning från samlingen ”frukost”

- 1 LENA: det är mycket lättare att prata med varandra när vi sitter
2 där inne ((avser den särskilda matsalen))
- 3 Jesper: ja man hör nästan ingenting
- 4 LENA: nej (.) och det är viktigt för er att veta hur man äter fint
5 (.) sedan när ni blir bortbjudna (.) eller någonting sådant
6 (.) är det ganska skönt att veta (.) hur man ska äta med kniv
7 och gaffel (.) och [att man använder]
- 8 Oskar: [hos oss har vi]
- 9 LENA: [och att man tackar]
- 10 Oskar: hemma hos oss har vi fyra gafflar
- 11 LENA: jo (.) vi tränar oss varje dag
- 12 Oskar: hemma hos oss har vi fyra gafflar
- 13 LENA: fyra gafflar?
- 14 Oskar: ja (.) två knivar och två gafflar (.) till efterrätten
- 15 LENA: ja (.) just det (2s) nu har ju inte vi efterrätt så ofta (.)
16 så det kan vi ju inte träna oss på (.) en del kanske kan det
17 redan innan (8s) men det är bra att träna varje dag
- 18 Oskar: och ibland när vi har bjudning (.) så har vi sex bestick
19 (.) först skedarna till soppan

Som framgår av exemplet uttrycker pedagogen fördelar med elevernas placering i den särskilda matsalen (rad 1–2). Pedagogen lyfter fram det pedagogiska målet med att eleverna äter i den särskilda matsalen och att de dagligen behöver träna på att äta fint, ”hur man ska äta med kniv och gaffel” (rad 6–7) och ”att man tackar” (rad 9). Indirekt kategoriserar pedagogen alla eleverna i SUG som att de har bristande uppfostran och bordsskick i hemsituationen (rad 4–7, 9, 11). Oskar uppfattar uttalandet som en kritik och gör upprepade invändningar ”hemma hos oss har vi fyra gafflar” (rad 10), ”ja (.) två knivar och två gafflar (.) till efterrätten” (rad 14), ”och ibland när vi har bjudning (.) så har vi sex bestick (.) först skedarna till soppa” (rad 18–19). När Oskar gör invändningar åberopar han sin kompetens vid upprepade tillfällen. Han positionerar sig som aktör genom att han tar kontroll över hur han blir kategoriserad av pedagogen. Han står emot pedagogens beskrivningar för att undkomma en problematisk identitet. Dessutom deltar han aktivt i att beskriva egna erfarenheter från hemsituationen och sig själv som person. Genom indirekt motstånd

gör Oskar på så vis ett identitetsarbete som en del av sitt deltagande i lokala sociala processer.

Beteendereglerande aktiviteternas organisering – ”smile” och ”dagens ros”

Beteenderegleringen är en schemalagd gruppaktivitet i slutet av varje skoldag. Lärarnas syfte med aktiviteterna är att en elev i taget ska svara på frågor om hur de har betett sig under skoldagen. Aktiviteten är organiserad i två delar, vilka benämns som ”smile” respektive ”dagens ros”. Det som skiljer dem åt är att ”smile” pågår 25 minuter och fokuserar på elevernas problembeteende, medan ”dagens ros” pågår 10 minuter och har som mål att lyfta fram pojkarnas önskvärda beteende. I aktiviteten ”smile” har varje elev fyra till fem problembeteende som lärarna har fördefinierat på en terminskonferens och dokumenterat i ett skriftligt underlag. Underlaget används för att strukturera aktiviteten och fördela ordet. I aktiviteten svarar eleverna på frågor och uppmaningar om hur de har betett sig under dagen, till exempel ”har du stoppat ner ilskan”, ”inte sagt nej”, ”inte överdriva”, ”inga fula ord” och ”inte göra fel fastän att kompisar gör fel”. Om eleverna har klarat av att hantera sitt fördefinierade problembeteende i ”smile” erhåller de ett klistermärke ”smiley”. I kontrast till ”smile” innehåller inte ”dagens ros” fördefinierade listor med önskvärda beteenden och klistermärken som belöning, utan lärarna upprättar ett skriftligt beteendeformulär under den pågående diskussionen. Elevernas önskvärda beteenden handlar om sociala och emotionella beteenden (”stoppade ner ilskan”), traditionellt skolarbete (”för att det gick bra på träslöjden”), rastaktiviteter (”att du hade så roligt i pulkabacken”) och kamratrelationer (”lekte bra med Tom på frukostrasten”). Båda aktiviteterna genomförs på en specifik fysisk plats i klassrummet. Platsen används endast till aktiviteterna smile och dagens ros. Under aktiviteterna sitter eleverna på varsin stol i en halvcirkel framför en vägg. Till vänster på väggen har varje elev en karta där de klistrar sina smiley-märken och till höger har de en gemensam karta där lärarna skriftligt dokumenterar önskvärda skolbeteenden. Under aktiviteten placerar sig lärarna bakom eller vid sidan av eleverna.

Omförhandling av kategoriseringar och distansering i ”dagens ros”

Undervisningen i aktiviteten med fokus på elevernas önskvärda beteende i SUG organiseras som en lärarstyrd aktivitet i likhet med det sätt att undervisa som beskrivs i klassisk klassrumsforskning.

Läraren leder samtalet, fördelar ordet och använder traditionella turtagningsrutiner i fråga-svar-evaluerings sekvenser (så kallat I-R-E-format, initiative-response-evaluation) (se Mehan 1979, Hester & Francis 2000). Här kommer jag visa på hur en annan elev, Tom, gör upprepade omförhandlingar och kommentarer när han uppfattar sig kategoriserad som en problematisk elev, trots att aktiviteten ”dagens ros ” har fokus på så kallade ”lyckade” beteenden.

Exempel 3 – videoinspelning från ”dagens ros”

- 1 KARIN: men dagens ros är du ju värd
 2 LENA: absolut
 3 Tom: jag vill inte ha det (8s) otrevlig är svårord xx
 4 LENA: nähä du (.) att vara otrevlig i tonen betyder- (.) man- (2s)
 5 ”JAG VET (.) JAG VET” (.) sitter du och skriker till oss
 6 Tom: varför har ni den lilla gruppen för?
 7 LENA: vad har vi?
 8 Tom: varför har lilla gruppen dagens ros och inte andra?
 9 LENA: för att vi jobbar med hur man ä:::r som mä::nniska (.)
 10 väldigt mycket
 11 Tom: JAG ÄR EN MÄNNISKA ((hög röst))
 12 LENA: ja (.) det är du (2s) och vi vill att du ska vara en trevlig
 13 liten kille
 14 ANNA: det är du för det me::sta
 15 Anton: jag vill också [bli]
 16 LENA: [så att] du kan vara ihop med andra (.) utan att dem ska
 17 reta sig på dig då (2s) för att du inte ve::t hur du ska
 18 uppföra dig (2s) det är ju inget kul
 19 ANNA: eller att dom vuxna ibland blir lite arga (.) bara för att
 20 du svarar (.) phu (.) PDU::HU:: (.) så där som
 21 LENA: det är något som du måste jobba bort (2s) annars blir folk
 22 omkring dig väldigt irriterade (2s) men det hjälps vi åt med
 23 Tom: dom är inte arga på mig
 24 LENA: dom blir om du svarar så (5s)
 25 ANNA: lite som jag sa till dig att- (.) på engelskan (.) i
 26 klasserna
 27 Tom: hm
 28 ANNA: då kan man inte göra så där
 29 Tom: °jag vill inte vara här° ((svag röst, reser sig från stolen))

- 30 KARIN: men dagens ros tycker jag att du är värd
 31 Tom: °nej (2s) jag är trött° ((svag röst))
 32 KARIN: du är trött ja (2s) är det okey om jag skriver (2s) att du
 33 lyssnade så länge utan att avbryta
 34 Tom: ja
 35 LENA: så länge
 36 Tom: ja ja ja
 37 ANNA: för det var jättebra
 38 KARIN: och kom med [bra idéer]
 39 Tom: [J:::A JA] JA JA ((hög röst, håller
 40 för öronen))
 41 LENA: nu är det så igen
 42 ANNA: ”snälla (2s) jag orkar inte mer”
 43 Tom: NEJ ((hög röst))
 44 ANNA: du kan väl bara säga (2s) ”jag orkar inte mer” (7s)
 45 Tom: x jag vill vara en lugn kille (2s) och vara blyg

Pedagogen inleder med en indirekt begäran om att Tom ska ange något önskvärt beteende (rad 1). Tom svarar inte som det förväntas av honom i aktiviteten. Istället föreslår Tom ett problematiskt beteende ”otrevlig är svärord” (rad 3) som refererar till en avvikande elevidentitet. Detta kan samtidigt tolkas som att Tom åberopar en identitet som ”duktig elev” i beteenderegleringen, eftersom ”otrevlig” och ”svärord” är beskrivningar som pedagogerna använder om eleverna i aktiviteten ”smile”. Därmed har Tom tagit till sig, reproducerat och använder pedagogernas beskrivningar av honom i aktiviteten. Men pedagogerna uppfattar istället Toms svar som att han opponerar sig, vilket blir tydligt när de inleder en upptrappning av detaljerade negativa beskrivningar av Tom (rad 4–5, 16–22) (se Evaldsson & Karlsson 2011, Karlsson 2007, 2012). Genomgående tolkar Tom pedagogernas beskrivningar som problematiska kategoriseringar av honom på så vis att han gör upprepat indirekt motstånd i interaktionen (Day 1998). Tom undkommer dessutom pedagogernas vidareutveckling av problematiska beskrivningar (rad 4–5) genom att omstrukturera deltagarstrukturen i samtalet (Goffman 1981) och indirekt ställa kritiska frågor till pedagogerna ”varför har ni den lilla gruppen för” (rad 6) och ”varför har lilla gruppen dagens ros och inte andra?” (rad 8). På så vis undviker Tom att bli tillskriven problematiska identiteter i lokala sociala processer i aktiviteten. Dessutom försöker Tom omförhandla pedagogernas kategoriseringar av honom genom att uttala ”JAG ÄR

EN MÄNNISKA”(rad 11) och ”dom är inte arga på mig”(rad 23). Därefter distanserar sig Tom från aktiviteten (rad 29, 31, 39–40). Detta kan tolkas som att Tom till slut ger upp sina försök att stå emot auktoritära pedagoger och skolans problematiska kategoriseringar och istället underordnar sig en önskvärd elevidentitet på så vis att han säger ”jag vill vara en lugn kille (2s) och vara blyg” (45).

När Tom ställer kritiska frågor till pedagogerna, omförhandlar kategoriseringar och inte svarar som det förväntas av honom i aktiviteten tar han kontroll över sin situation. Han gör indirekt motstånd och gör anspråk på att förhandla de kategoriseringar och identiteter som pedagogerna tillskriver honom som person. Pedagogerna positionerar sig i sin tur som auktoritära och Toms initiativ att delta i aktiviteten och förhandla beskrivningarna tolkar pedagogerna som att han opponerar sig och inte följer ordningen.

Att anpassa sig till pedagogens tal i ”smile”

I nästa exempel (4) är det en annan av pojkarna, Anton, som har sin elevrunda i aktiviteten ”smile” med fokus på problematiska beteenden. Det som skiljer aktiviteten ”smile” från ”dagens ros” är att pedagogerna inleder med att adressera den elev som står i tur att svara på frågor med sitt förnamn. På så vis individualiseras skolproblem till den enskilde eleven. I exemplet är det Anton som använder strategin att anpassa sitt tal för att delta i den beteendereglerande aktiviteten.

Exempel 4 – videoinspelning från ”smile”

- 1 KARIN: Anton
- 2 Anton: ((lutar sig bakåt och tittar på Karin)) (2s)
- 3 KARIN: har du klarat av att stoppa ner ilskan? ((läser i
- 4 skriftliga underlaget och tittar upp på Anton)) (4s)
- 5 Anton: jag har inte haft någon ilska ((tittar på Karin))
- 6 KARIN: ((nickar jakande)) (6s)
- 7 KARIN: å inte sagt nej? ((läser i skriftliga underlaget och
- 8 tittar upp på Anton))
- 9 Anton: det har jag inte sagt
- 10 KARIN: ((nickar jakande))
- 11 KARIN: inte göra fel (.) fast än att kompisarna gör fel?
- 12 ((tittar på Anton))
- 13 Anton: det har jag inte gjort ((tittar på Karin))
- 14 KARIN: ((nickar jakande))

- 15 KARIN: inte överdriva? ((tittar på Anton))
 16 Anton: °inte gjort° ((svag röst, tittar på Karin))
 17 KARIN: ((nickar jakande, klipper ut ett smilemärke)) (4s)
 18 Oskar: sedan är det jag (.) efter Anton
 19 LENA: °du fick ett märke° ((svag röst, tittar på Anton))
 20 KARIN: [härligt (.) Anton] ((klipper ut smilemärke))
 21 KARIN: [det var han värd] (.) ger du den ((räcker över
 22 smilemärket till Lena))

Exemplet visar hur Anton orienterar sig mot kategorierna lärare och elev (Freebody & Frieberg 2000). I sekvensen anpassar Anton sitt tal och han svarar som det förväntas av honom som elev. Med minimala responser svarar han på lärarens frågor ”jag har inte haft någon ilska”, ”det har jag inte sagt”, ”det har jag inte gjort”. I sina svar använder Anton samma ord och tonläge som läraren gör i sina frågor. Därmed anpassar han sitt tal till lärarens version och visar upp en vilja att orientera sig mot kategorin elev. Beteendeinterventionen genomförs därmed på ett smidigt sätt, och i situationen lyckas både läraren och eleven ifråga att åtgärda de listade beteendeproblemen. Samtidigt blir Antons svar kortare efterhand och han involverar sig minimalt i samtalet. På så vis anpassar han sig inte endast till lärarens problembeskrivningar utan han minimerar också risken att utveckla talet om problem och offentligt åtagande (Goodwin & Goodwin 1997, s 155). Detta kan tolkas som att Anton etablerar aktörskap och indirekta motståndstrategier. Han försöker ta sig ur situationen för att inte tillskrivas en problematisk elevidentitet. I slutet av sekvensen beskrivs Anton positivt (rad 20–21), vilket åberopar en ”önskvärd elev” identitet. Denna identitet förstärks ytterligare när Anton mottar klistermärket smile. Genom att använda strategin att anpassa sitt tal till pedagogen lyckas Anton stärka sin position som en ”önskvärd elev”.

Barns möjligheter till konkret aktörskap och identitetsarbete i SUG

I denna artikel utforskar och identifierar jag barns aktörskap och identitetsarbete i forskningsintervjuer, schemalagda samlingar och beteendereglerande aktiviteter i en särskild undervisningsgrupp (SUG). Jag har undersökt de möjligheter barn har att förhandla om kategoriseringar av skolproblem, beskrivningar av känslor och erfarenheter i en institutionell praktik. Min studie visar att de elever som ingår i gruppen i sin vardag har att hantera både skolans sociala organi-

sering, professionellas definitioner och att försöka ta kontroll över sin situation. Det pekar på att aktörskap måste ses som något barn uppnår i praktiken, och inte är något som vuxna beviljar barn, till exempel som en rättighet, och som kan tas bort av vuxna. Vidare är barns aktörskap och sociala kompetenser kopplade till de miljöer och sociala strukturer där barnen ingår och lever sina liv. Barns aktörskap måste förstås inom ramen för de institutionella strukturer, vilka de agerar i relation till. Det sätt på vilket pedagogerna i SUG beskriver eleverna och deras problem kan förstås som att pedagogerna strävar efter att eleverna i gruppen ska utvecklas, förändras och förbättras. Medan livet i SUG, utifrån elevernas perspektiv, kan ses som en plats där ett flertal kompetenta indirekta motståndsstrategier krävs för att ta kontroll, skapa eget utrymme och stärka sin identitet. Att de pojkar som deltar i SUG använder indirekta motståndsstrategier och underordnar sig i de tre olika aktiviteterna pekar på att det är riskfyllt att opponera sig mot skolans negativa beskrivningar och kategoriseringar.

Heath (1983) visar i sin forskning att barn socialiseras in i, och tillägnar sig grundläggande erfarenheter om, vad det innebär att vara en person i det samhälle de lever genom att lyssna och delta i föräldrars och vuxnas berättelser. Det är alltså möjligt att eleverna i SUG på sikt kan komma att förstå delar av sin person genom det beskrivningsarbete som sker i den beteendereglerande aktiviteten. Det innebär att de barn som placeras i särskilda undervisningsgrupper socialiseras in i ett sätt att beskriva sig själva utifrån skolans perspektiv. De lär sig att tala om sig själva som problematiska elever och att tillskriva sig själva personligt ansvar för vad som utgör deras skolsvårigheter.

Referenser

- Achenbach, Thomas (1991): *Child Behaviour Checklist and Youth Self-Report*. Burlington, VT: Author.
- Adelswärd, Viveka; Evaldsson, Ann-Carita & Reimers, Eva (1997): *Samtal mellan hem och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998): Identity as an achievement and as a tool. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red: *Identities in Talk*, s 1–14. London: SAGE Publications.
- Aronsson, Karin & Evaldsson, Ann-Carita (1993): Pedagogic discourse and interaction orders: sharing time and control. I Nikolas Coupland & Jon Nussbaum, red: *Discourse and Lifespan Identity*, s 103–131. London: SAGE Publications.

- Baker, Caroline (2000): Locating culture in action: membership categorization in texts and talk. I Alison Lee & Cate Poynton, red.: *Culture and Text. Discourse and Methodology in Social Research and Cultural Studies*, s 99–113. Lanham Maryland: Rowman & Littlefield publishers.
- Binnie, Lynne & Allen, Kristen (2007): Whole school support for vulnerable children: the evaluation of a part-time nurture group. *Emotional and Behavioural Difficulties* 13(3), 201–216.
- Cederborg, Ann-Christin (1994): *Family Therapy as Collaborative Work*. Linköping: Tema barn, Linköpings universitet.
- Cooper, Paul & Whitebread, David (2002): *The Effectiveness of Nurture Groups*. Leicester: University of Leicester.
- Corsaro, William (2005): *The Sociology of Childhood*. London: Pine Forge Press.
- Danby, Susan (2002): The communicative competence of young children. *Australian Journal of Early Childhood* 27(3), 25–30.
- Day, Dennis (1998): Being ascribed, and resisting, membership of an ethnic group. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red.: *Identities in Talk*, s 151–170. London: Sage Publications.
- Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt (2002): Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 7(3), s 183–199.
- Evaldsson, Ann-Carita & Karlsson, Yvonne (2011): Shaping marginalized identities and indexing deviant behaviours in a special educational needs unit. I Eva Hjärne, Gerdina van der Aalsvoort & Guida de Abreu, red.: *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring Identities in School Practices*, s 119–138. Rotterdam: Sense.
- Frank, Alan; Sitlington, Patricia & Carson, Rori (1995): Young adults with behavioral disorders: A comparison with peers with mild disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 3(3), 156–164.
- Freebody, Peter & Freiberg, Jill (2000): Public and pedagogic morality. The local orders of institutional and regulatory talk in classrooms. I Stephen Hester & David Francis, red.: *Local Educational Order. Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*, s 141–162. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Giota, Joanna & Lundborg, Olof (2007): *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan. Omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03. Göteborgs Universitet.
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of Self*. Hammondswoth: Penguing Books.

- Goffman, Erving (1981): *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goodman, Robert (1999): The extended version of the strengths and difficulties questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 40(5), 791–800.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie (1997): Assessments and the construction of context. I Alessandro Duranti & Charles Goodwin, red.: *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon*, s 147–189. Cambridge: Cambridge University press.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University press.
- Hester, Stephen (1992): Recognizing references to deviance in referral talk. I Graham Watson & Robert Seiler, red.: *Text in Context. Contributions to Ethnomethodology*, s 156–174. London: SAGE Publications.
- Hester, Stephan & Francis, David (2000): Ethnomethodology and local educational order. I Stephen Hester & David Francis, red.: *Local Educational Order. Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*, s 197–222. Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Hey, Valerie; Leonard, Diana; Daniels, Harry & Smith, Marjorie (1998): Boys' underachievement, special needs practices and questions of equity. I Debbie Epstein; Janette Elwood; Valerie Hey & Janet Maw, red: *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, s 128–144. Buckingham: Open University Press.
- Hjörne, Eva (2004): *Excluding for Inclusion? Negotiating School Careers and Identities in Pupil Welfare Settings in the Swedish School*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hutchby, Ian & Moran-Ellis, Jo (1998): Situating children's social competence. I: Ian Hutchby & Jo Moran-Ellis red: *Children and Social Competence: Arenas of Action*, s 7–26. London: The Falmer Press.
- Karlsson, Yvonne (2007): *Att inte vilja vara ett problem. Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: Linköping University.
- Karlsson, Yvonne (2012): *Elever i särskild undervisningsgrupp. En studie med barnens perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber.
- Koyanagi, Chris & Gaines, Sam (1993): *All Systems Failure: An Examination of the Results of Neglecting the Needs of Children with Serious Emotional Disturbance*. Washington, DC: National Institute for Mental Health and the Federation of Families for Children's Mental Health.

- Landrum, Timothy; Tankersley, Melody & Kauffman, James (2003): What is special about special education for students with emotional or behavioural disorders? *The Journal of Special Education*, 37(3), 148–156.
- Mehan, Hugh (1979): *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, Hugh (1993): Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I Set Chaiklin & Jane Lave, red.: *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, s 241–268. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Persson, Bengt (2004): Specialpedagogik och dokumentation i en skola för alla. En fråga om likvärdighet, rättvisa eller rättigheter? *Utbildning & Demokrati* 13(2), 97–113.
- Reed, Raphael (1999): Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys' in school. *Gender and Education* 11(1), 93–110.
- Rutherford, Robert; Quinn, Mary & Mathur, Sarup (2004): *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: Guilford Press.
- Rutter, Michael (1967): A children's behaviour questionnaire for completion by teachers: preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 8(1), 1–11.
- Sacks, Harvey (1972): On the analyzability of stories by children. I John Gumperz & Dell Hymes, red: *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, s 325–345. New York: Rinehart & Winston.
- Soles, Tamara; Bloom, Elana; Heath, Nancy & Karagiannakis, Anastasia (2008): An exploration of teachers' current perceptions of children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties* 13(4), 275–290.
- Velasquez, Adriana (2012): *AD/HD i skolans praktik. En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Widdicombe, Sue & Wooffitt, Robin (1995): *The Language of Youth Subcultures. Social Identity in Action*. Hemel Hempsted: Harvester Wheatsheaf.