

## ”Det har skett en stor förändring hemma”

### Elevidentitet, föräldrars motstånd och ADHD i den svenska skolan

*Eva Hjörne*

This article reports a case-study of categorizing practices and their consequences in school. One institutional arena in which issues of school-problems are dealt with is the pupil welfare conference (PWC). Here the parents and experts from school participate. Data draws from a micro-ethnographic analysis of the PWC. It is shown that the meetings turn out to be a negotiation about the identity of the child where the school representatives argue for deviance and the diagnosis ADHD as an explanation, while the parents resist a diagnosis and invoke normality. The main explanation used by the parents is that the boy will mature and the problems will disappear with age. They also bring up some worrying consequences of labelling. However, in the end the institution is successful in the negotiations and the boy is later diagnosed as having ADHD and placed in a special class outside the regular school.

Keywords: ADHD, special teaching group, pupil welfare conference, pupil identity, categorization.

### Introduktion

En del elever kan inte sitta still, pratar rakt ut, kan inte tillgodogöra sig undervisningen eller anses vara allmänt störande i klassrummet. Dessa elever är ”difficult to teach students”, som Hugh Mehan (2012) uttrycker det. Dessa elever har alltid funnits i skolan, men sättet på vilket svårigheterna har definierats har förändrats över tid. Idag förklaras skolsvårigheter ofta med hjälp av en neuropsykiatrisk diskurs och barnen förklaras ”ha” ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Aspergers, Tourette et-

---

*Eva Hjörne* är docent och universitetslektor vid Institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik, Göteborgs universitet, Box 300, 405 30 Göteborg. E-post: [eva.hjorne@ped.gu.se](mailto:eva.hjorne@ped.gu.se)

cetera (Hjörne & Säljö 2008, Mehan 2012, Nilholm 2012). Användningen av dessa diagnoser har medfört ökade krav på olika kompensatoriska lösningar (se Haug 1998, Nilholm 2003 för en vidare diskussion) med placering i särskolan (Tideman 2000), i särskild undervisningsgrupp, i språkklass, i så kallad resursskola eller andra typer av insatser.

Till bilden hör att dessa diagnoser är mycket omdiskuterade, för att inte säga omtvistade (se exempelvis Kärfve 2000, Barkley 2006). Trots det har de haft betydande konsekvenser i samhället. En uppenbar sådan är att de har vidgat begreppet funktionsnedsättning. Uppgifter om andelen barn som anses tillhöra någon av dessa kategorier varierar visserligen, men det rör sig om betydligt större grupper än de som har de traditionella "handikappen"/ funktionsnedsättningarna (cirka 1,5 % av en årskull är synskadade, rörelsehindrade, döva eller utvecklingsstörda enligt SOU 2000:19 s. 188). Den siffra som ofta refereras till idag är att det är så mycket som 5 % av alla barn som "har" ADHD (Ljungberg, 2008). En annan intressant aspekt som har bidragit till utvecklingen av de neuropsykiatriska diagnoserna är den nya mediesituationen (se Börjesson 1999). Genom bland annat den stora mängden tidningsartiklar i ämnet och omfattande interaktiva föräldraorganisationer (se till exempel <http://www.chadd.org/> i USA eller <http://www.attention-riks.se/> i Sverige) har diagnoserna blivit mer tillgängliga för föräldrar och den breda allmänheten. Detta har inneburit att föräldrar kan utmana de medicinska experterna genom att använda experternas språkbruk och utifrån dessa argument kräva barnens rätt till diagnos och relevant medicinering (Norris & Lloyd 2000). Det är inte vanligt att föräldrar motsätter sig experters rekommendationer som Lisa Asp-Onsjö påpekar i sin artikel i detta nummer, men när det gäller användningen av neuropsykiatriska diagnoser ser förhållandena av ovanstående skäl något annorlunda ut (Norris & Lloyd 2000, Hjörne 2005, Hjörne & Säljö 2008, Börjesson 1999). I denna artikel kommer inte diagnosen ADHD som sådan att analyseras. Det är istället hur skolan använder diagnosen som förklaring till skolsvårigheter som är i fokus. Mer specifikt analyseras här vilken roll diagnosen spelar när skolsvårigheter diskuteras med föräldrarna, vilka argument som används av institutionens representanter för att övertyga föräldrarna om nödvändigheten av en diagnosutredning samt vilka argument föräldrarna använder när de motsätter sig experternas förslag.

## Institutionella kategorier och elevidentitet

Studien tar sin teoretiska utgångspunkt i antagandet om språk som redskap för handling inom ramen för sociala institutioner (Shotter 1993, Säljö 1990, 2011). Genom kommunikation mellan aktörer ska-

pas gemensamma sätt att hantera och benämna olika problem inom institutionens förutbestämda ramar. Kategorier skapas på så sätt och institutionaliseras för att sedan användas i den sociala praktiken. Institutioner tänker och handlar genom kategorier, som Mary Douglas (1986) uttrycker det. Kategorisering är dessutom en av ”the most fundamental principles of thought and action” (s. 515), för att använda Derek Edwards (1991) uttryck. Vi strävar ständigt efter att förstå och skapa mening i vår vardag och i vår omvärld genom att benämna och beteckna saker, händelser och människor på olika sätt. Kön, klass, ålder, etnicitet, religion, är några exempel på beteckningar eller kategorier varigenom människor förstår och kategoriserar varandra i daglig samvaro.

I skolan som en institutionell verksamhet och social praktik har alltid funnits förklaringar till bristande skolframgång och varför barn inte passar in (Hjörne & Karlsson 2011). De kategorier som tidigare har tjänat som argument för att förklara bristande skolframgång framstår idag som omoderna och till och med egendomliga. Exempel på kategorier av detta slag är: utomäktenskapliga barn, tattarungar, nagelbitare, vanartiga, barn till kroppsarbetare, och så vidare (se exempelvis Sundqvist 1994, Börjesson, 1997, Hjörne & Säljö, 2008).

Andra slags kategorier skapades med hjälp av intelligensmätningar som gjordes med hjälp av Stanford-Binet och andra standardiserade begåvningsstest. Kategorier, som oligofreni, sinnesslöhet, psykisk efterblivenhet, idioti, halvidioti och psykisk utvecklingsstörning, växte på så vis fram (Forssman & Olow 1961).

Under de senaste decennierna har vi sett en revolution i användandet av nya institutionella kategorier. Det är framför allt den neuropsykiatriska diskursen som står som leverantör av de kategorier som idag är gångbara, som tidigare nämnts. I egna studier av elevhälsoteamsmöten (Hjörne & Säljö 2008) visas bland annat att den neuropsykiatriska diagnosen ADHD idag ses som en giltig förklaring och accepteras i de flesta fall av deltagarna i teamet som ett naturligt sätt att se på barns svårigheter i skolan. Bruket av denna kategori ledde till att analysen av problemen inom ramen för teammötena fokuserades på barnet självt och dess ’inre’ egenskaper (Hjörne & Säljö 2004). I mycket liten, om ens någon, utsträckning uppmärksammades de kontextuella faktorer som lett till svårigheter för ett visst barn. Internationella studier (se exempelvis Mehan 1986, 1993, Hester 1991, 1998) redovisar liknande resultat. I egna studien kunde vi dessutom konstatera att de problem som barnen uppvisade, och som sågs som indikativa för en neuropsykiatrisk diagnos, var mycket olika, alltifrån utåtagerande och störande beteenden till barn som beskrevs som passiva. Ytterligare en iakttagelse som var intressant var att det förekom inga ansatser till att bygga upp

en systematisk kunskapsbildning om barnens situation eller om de åtgärder man provat (Hjörne & Säljö 2008).

Det är inte enbart skolans aktörer utan också föräldrar som accepterar kategorier av detta slag som relevanta för att förstå barns problem (Hjörne 2005). Detta leder till att kategorierna kommer att fylla flera funktioner. Den kommer till exempel att bli en del i identitetsskapandet för barnet under dess skolgång och uppväxt. Barnet kommer att se sig självt och bemötas av andra med utgångspunkt i föreställningar om vad diagnosen/kategorin innebär. Dessutom kommer kategorierna att bli utgångspunkt för kunskapsbildning och specialisering hos lärare, specialpedagoger, skolpsykologer och andra. Denna institutionaliseringsprocess innebär också att påtryckargrupper bildas och gör sina röster hörda i olika organ som reglerar skolan och dess resurshantering (kommuner, statliga utredningar, handikappföreträdare med flera).

Det är välbekant att det finns risker med att kategorisera och klassificera människor (se Goffman 1963). Det är till exempel väl känt att "people spontaneously come to fit their categories" (Hacking 1986, s 223). Med det menas att det finns en tydlig tendens att kategorierna i sig genererar människor som passar in i dem. Dessutom blir diagnosen "a symbolic vehicle for the identity processes of the child" (Abbey & Valsiner 2003, s 1). Diagnosen fungerar alltså som ett filter genom vilket alla inblandade, barnet självt, föräldrar och lärare, tolkar olika beteenden och problem. Diagnosen blir på så vis "the relevant thing" (Edwards 1998, s 19) om barnet med risker för stigmatisering (se Goffman, 1963) vilket i sin tur riskerar att få konsekvenser för barnets fortsatta karriär och möjligheter i livet. Dessutom finns det studier som indikerar att barn som inte blivit diagnostiserade och särskiljda i skolan klarar sig bättre både i skolan och i yrkeslivet än barn med motsvarande begåvningsnivå som fått en diagnos och särskild undervisning (Sonnander, Emanuelsson & Kebbörn 1993, Johnson 1962).

## Elevhälsa, vårdnadshavares inflytande och motstånd

Vi har i Sverige en så kallad skola för alla. En skola där alla barn i samhället ska passa in och avsluta skolan på ett förväntat sätt. Som alla känner till ser det inte riktigt ut så. Alla barn passar inte in på det förväntade sättet och det är ett dilemma som skolan har att hantera. Idag är det skolans elevhälsa och experterna som ingår i elevhälsoteam, elevvårdskonferens etcetera som är ytterst ansvariga för att alla barn får det stöd som krävs för att barnen ska kunna avsluta skolan och uppnå de satta målen. Elevvårdskonferensen (EVK) är en institutionaliserad arena där experter med olika kompetenser deltar tillsammans med

vårdnadshavare. Ofta medverkar lärare och skolledare (rektor, biträdande rektor), specialpedagog, skolpsykolog samt föräldrar. Den exakta sammansättningen av medverkande vid elevvårdskonferenser varierar beroende på många faktorer, bland annat skolans storlek och tillgång till olika typer av kompetens. Inom ramen för EVK agerar institutionella aktörer gentemot individen, diskuterar åtgärder man vidtar och följer upp unga människor i svårigheter. Ett viktigt verktyg i detta arbete är institutionella kategorier som exempelvis ADHD.

Förslag om att barn exempelvis ska utredas för en eventuell neuropsykiatrisk diagnos väcks ofta på skolans initiativ inom ramen för EVK, men kräver föräldrarnas tillstånd för att genomföras (se också SFS 2010:800). I den fallstudie som presenteras här följer jag elevvårdskonferenser när det gäller en specifik elev – Rasmus, 5,5 år. Detta fall är särskilt intressant eftersom föräldrarna motsätter sig skolans förslag om att låta pojken genomgå en neuropsykiatrisk utredning genom att argumentera för att pojkens beteende är helt normalt. Det som är intressant är hur skolans experter inom ramen för EVK övertygar föräldrarna att ge sitt tillstånd till att pojken utreds för ett eventuellt neuropsykiatriskt funktionshinder.

## Motstånd

Begreppet motstånd diskuteras i skolsammanhang ofta i samband med elevers motståndsstrategier mot lärares auktoritet och försök att hålla ordning i klassrummet som flera författare diskuterar i detta temanummer. Claes Nilholm (2012) utvecklar detta när han talar om lärares makt och elevers motstånd i sin senaste bok. Han diskuterar där begreppet motstånd såsom en krigsmetafor (se också den avslutande kommentaren i detta temanummer) där motstånd oftast handlar om att försvara sitt nationella oberoende. ”Metaforen för med sig en bild av att en part kränker an annan parts gränser” (s 130). Metaforen är till hjälp för att förstå samspel mellan exempelvis lärare och elev. I fallet som jag redovisar här skulle metaforen kunna användas för att förstå föräldrarnas agerande såsom ett försvar mot sin och familjens integritet.

I min studie utvecklar sig samspelet mellan föräldrar och skolans personal till en process mot att nå en gemensam förståelse av ett problem i skolan. Neil Mercer (2000, s 73) uttrycker det som att idéer och intressen ställs mot varandra, för att “arguing a case” och “persuading other people that some courses are better than alternatives”. I en sådan process kan andra bestrida de kategorier som används och de slutsatser som följer av det. Det finns således utrymme för förhandling och retoriskt arbete när det gäller vilket sätt att kategorisera som är relevant i ett visst sammanhang (Billig 1996). Hur detta går till empiriskt redovisas i fallet som denna artikel bygger på.

## Att kategorisera elever inom elevvårdskonferensen – en empirisk fallstudie

Den här studien är en mikroetnografisk studie (Mehan et al, 1986) som bygger på bandinspelade och transkriberade EVK-möten under två års tid, sammanlagt tolv möten. Även mötesprotokoll, åtgärdsprogram och mailkorrespondens har samlats in som stödmaterial under denna tidsperiod. Här kommer dock endast samtal från elevvårdskonferensen att redovisas. Under EVK har föräldrarna (mestadels endast modern), rektor, psykolog, lärare, förskollärare, fritidspedagog och assistent (under vissa perioder har Rasmus haft en assistent) deltagit. Huvudpersonen är Rasmus, fem och ett halvt år. Han går i ”nollan” (klass 0/1) och bedöms ha svårigheter att anpassa sig till skolan. Av den anledningen kallar rektor skolans representanter och föräldrar till en elevvårdskonferens.

EVK har i stort sett samma struktur under hela processen. De inleds med att rektorn läser högt från föregående mötesprotokoll. Därefter lämnas ordet till föräldrarna, som får berätta vad som har hänt hemma sedan det förra mötet. Sedan är det personalens tur att berätta hur skolsituationen ser ut varpå en diskussion om pojkens problem följer. Under denna diskussion argumenterar personalen för sin lösning, som i detta fall är att Rasmus skall genomgå en diagnosutredning för en misstänkt neuropsykiatrisk störning. Föräldrarna är uttryckligen negativa till detta och argumenterar emot och hänvisar till att allt är normalt. De är båda övertygade om att problemen kommer att gå över med tiden och detta är en linje de driver länge.

Vid andra mötet presenteras Rasmus som en pojke med avsevärda beteendeproblem i skolan. Rektorn läser ur protokollet att problemet med Rasmus är att det blir mycket konflikter. Konflikterna är då också långa och svåra att komma ur, enligt rektorn. Efter denna inledande presentation av Rasmus svårigheter ber rektorn mamman att berätta om hur det har varit i hemmet sedan det förra mötet. I nedanstående utdrag berättar mamman om sina upplevelser.

### Excerpt 1 – andra mötet

1. Modern    ja, jag fick mycket funderingar men va ja kan säga från förra mötet e ju att de har skett en stor förändring hemma  
                  (2) de e inte samma kille (skratt) kan man väl säj
2. Rektor    va rolit
3. Modern    jag kan inte komma ihåg den dan vi hade en konflikt hemma  
                  (3) faktiskt

4. Fritids-  
pedagog va säger du att du (?)
5. Modern jag kan inte komma ihåg den dan vi hade en konflikt hemma

Mammans retoriska strategi inledningsvis innebär att hon redovisar hur hon ”fick mycket funderingar” efter förra mötet, och menar att det ”skett en stor förändring hemma” (1). Hon betonar sina intryck med att påpeka att ”de e inte samma kille”. Dessutom är det inte längre några konflikter hemma. Mamman bestrider alltså öppet den beskrivning av Rasmus som ett ’problembarn’ som rektorn precis redovisat (jfr Billig, 1996). Hon fortsätter argumentera genom att berätta att hon inte kan ”komma ihåg den dan vi hade en konflikt hemma” (5). Detta är ett mycket tydligt påstående som försvarar hennes pojke och som samtidigt signalerar att förändringar till det bättre skett när de som föräldrar fått klart för sig hur situationen var i skolan. Hennes argument stärker ett intryck av att pojkens beteende i hemmet nu är helt normalt. Men hon vinner inget gehör. Istället fortsätter skolans representanter att gå in i detalj på Rasmus problematiska beteende i skolan. De partikulariserar, för att använda Mikael Billigs (1996) terminologi, genom att ge exempel på situationer där Rasmus bits och tar kamraternas saker.

Excerpt 2 – tredje mötet

1. Modern sen vet ja ju inte om va de e som gör att han börja bits o ta grejer för de har han inte gjort på många år (1) så [att de]-
2. Fritids-  
pedagog nåt beteende han hade som du sa (?) [å de] va
3. Modern ja de gjorde han när han va jätteliten alltså
4. Fritids-  
pedagog ja
5. Modern så att de va ja (..) då tog han ju alltid
6. Fritids-  
pedagog ja  
(..)
7. Modern å då va han ju liksom i tvåårsåldern eller nåt (skratt) så de va ju liksom

Modern fortsätter argumentera för normalitet. Hon kan inte förklara varför Rasmus bits igen och berättar att det är något han ”gjorde när han va jätteliten alltså” (3), och ”då va han ju liksom i tvåårsåldern eller nåt” (7) enligt modern. Att bitas och ta andras saker när man är i tvåårsåldern kan

anses som normalt. Föräldrarna fortsätter alltså att försvara sin son mot experternas beskrivningar. De normaliserar genom detta Rasmus beteende i skolan. De till och med förstärker sina argument när de jämför Rasmus beteende med eget beteende när de var små, som vi ska se i nästa excerpt.

Excerpt 3 – forts. tredje mötet

1. Modern å sen just humöret de kan man ju se både på mej å Per (fadern) alltså de minns ja ju från när ja va liten alltså: ja hade ju ett jättehämör (4) som liksom stod å gapa å skrek
2. Fritids-  
pedagog mmm
3. Modern å jag (.) de minns ja ju från de ja va liten så å Per han har ju också ett...
4. Fritids-  
pedagog mmm
5. Modern [gräsligt humör]
6. Fritids-  
pedagog [å jag menar]-
7. Modern alltså så att ja menar de e ju (3)
8. Fritids-  
pedagog de e därifrån: [liksom]
9. Modern [de de kan:] va så ah generna så att säga va att att han har temperament: men de ursäktar ju liksom inte beteendet i övrigt

Modern presenterar i detta excerpt fler exempel som signalerar normalitet och som skulle kunna förklara pojakens beteenden i skolan. Hon gör det genom att jämföra Rasmus humör med sitt eget och faderns humör när de var små. Hon antyder att de kan ”va så ah generna så att säga va”. Det hon implicit säger är att det är naturligt för barn att förlora humöret då och då och att Rasmus kommer att mogna och problemen växa bort. Hon försöker således upprätthålla sin argumentation om att hans beteende är normalt och att svårigheterna är övergående. Men hon är samtidigt tydlig med att beteendet inte är ursäktligt och hon förnekar inte det anmärkningsvärda i Rasmus ageranden i skolan.

Excerpt 4 – forts. tredje mötet

10. Fritids-  
pedagog de e där vi ska [hitta]
11. Flera [mmm]



12. Fritids-  
pedagog liksom där va varför ramlar de över (?)
13. Modern ja
14. Fritids-  
pedagog de gjorde inte de hos dej å hos Per då [liksom]
15. Modern [nej,nej] vi gav ju  
oss inte på nån å [småskratt] slogs
16. Assistent [nä]
17. Modern [eller så]
18. Fritids-  
pedagog [nä ja menar] de-
19. Modern de de e liksom- ja
20. Fritids-  
pedagog å var:för e de så: (?)
21. Modern mmm
22. Fritids-  
pedagog hos vissa

Fritidspedagogen vidhåller att det är något som är problematiskt med pojken och hon skapar en allians med modern när hon säger att ”de e där vi ska [hitta]” (10). Hon signalerar därigenom att modern är del i sökandet av orsaken och att de tillsammans skall ”hitta” vad som är problemet. Fritidspedagogen betonar att det är skillnad mellan pojkens beteende och föräldrarnas (14). Hon antyder genom det att föräldrarnas beteende var normalt medan Rasmus beteende inte är det. Hon argumenterar vidare att det är precis det som de vill ta reda på ”var:för e de så” (20). Fritidspedagogens framställning är uppenbart strategisk och hon strävar efter att få föräldrarnas medgivande att inleda en neuropsykiatrisk utredning. Institutionens uppgift framställs således som att ta reda på ”var:för e de så”, för att därför på sikt kunna åtgärda problemen. Modern tolkar personalens förklaringar och påtryckningar som att de behöver en diagnos för att kunna hantera problemen med Rasmus och den frågan ställer hon öppet vid nästa möte.

Excerpt 5 – fjärde mötet

1. Modern Jag har en annan fundering då som (.) som vi prata lite  
grann me Gudrun (psykologen) om då de e ju de här liksom..  
ja (3) krävs de diagnos eller krävs de inte diagnos på honom  
så att säja va (?)
2. Rektor mmm

Det är intressant att det är föräldrarna i det här fallet som lyfter frågan ”krävs de diagnos eller krävs de inte diagnos på honom” (1) för att få hjälp i skolan. Modern visar genom denna fråga att hon är medveten om vad som står på spel: hennes son kan få hjälp om skolan får starta en utredning som sannolikt kommer att resultera i en diagnos. Hon visar på så sätt att hon förstår logiken i institutionens påtryckningar och att hon är medveten om vad saken gäller. Det är uppenbart att med en diagnos i detta sammanhang menas en neuropsykiatrisk diagnos. Detta visar denna diskurs inflytande i skolan och att modern är medveten om att diagnosen har någonting med fördelningen av resurser att göra (jfr Börjesson 1999, Norris & Lloyd 2000, Hjørne & Säljö 2004). Hon signalerar också att om detta är förutsättningen för att sonen ska få stöd i skolan kan föräldrarna överväga att ge sitt medgivande till en utredning. Vid denna punkt i processen slutar hon också att hävda att allt skulle vara normalt med Rasmus, vilket varit föräldrarnas linje fram till denna punkt.

Mamman får inte något svar på sin fråga: ”krävs de en diagnos” utan rektorn svarar bara med ett avvaktande ”Mmm”. Modern börjar då redovisa sina farhågor mot en diagnosticering.

Excerpt 6 – forts. fjärde mötet

1. Modern    ehh Per (fadern) ville inte alls: innan (.) han e helt övertygad om att de här e nåt som går över å han vill inte att han ska ha en diagnos som kanske förföljer honom resten av livet så att säja va(.) krasst sett (.)
2. Flera        mmm  
-----
3. Modern    jag vill (.) de gör ju Per också i å för sej: inser syftet me en diagnos (.) att de kanske underlättar men samtidigt e man ju livrädd för att de ska bli ett hinder för honom också (2) framöver.(.)å då e de ju frågan liksom va krävs från oss:(?) för enligt Gudrun så kan hon skicka en remiss till en barnneurolog
4. Rektor        mmm  
-----
13. Modern    ja så att (.) vill inte ni absolut att vi går vidare just i stunden nu så vill vi gärna avvakta

I det här excerptet ser vi att modern återigen argumenterar för att sonens problem är ”nåt som går över” (1). Hon tar även upp för- och nackdelar med en diagnos för pojkens räkning. Hon tar upp nackdelen med att ha ”en diagnos som kanske förföljer honom resten av livet” (1) och som

kanske kan ”bli ett hinder för honom också” (2) framöver (3). Å andra sidan förstår föräldrarna ”syftet med en diagnos (.) att de kanske underlättar” (3). Experterna svarar endast med ett unisont ”mmm”. Modern visar att hon förstår att personalen kanske insisterar på att gå vidare men att de som föräldrar vill avvakta. Initiativet ligger nu hos skolans experter och de verkar inte vilja vänta om vi läser rektorns inlägg nedan.

Excerpt 7 – forts. fjärde mötet

1. Rektor .. men däremot så tror ja ju att (.) e övertygad: om att en utredning kan hjälpa dig som förälder (.) väldigt mycke (2) för de ligger väldigt mycke tror ja eller e övertygad om: (.) skuld känslor i botten när man har ett barn som upplevs som bråkit (.) i skolan, på lekplatsen å överallt (!) e ja inte tillräckligt bra förälder (?) å så vidare
2. Modern mmm  
-----
3. Rektor och en diagnos kan ju hjälpa till att: vara stark som förälder (.) de stärker föräldrarollen (4)

Rektorn tar i denna sekvens udden av diagnosen genom att säga att ”en diagnos kan ju hjälpa till att: vara stark som förälder” (9). Plötsligt är det inte bara pojken som kan dra nytta av en diagnos utan även föräldrarollen stärks enligt rektor. Den retoriska strategin här verkar vara att vända sig till moderns känslor av skuld genom att säga ”när man har ett barn som upplevs som bråkit” (1). Denna strategi verkar vara lyckosam. Modern är övertygad och har inga invändningar (jfr Mercer 2000).

När fritidspedagogen dessutom fyller på med ännu mer argument om varför Rasmus bör genomgå en utredning är saken avgjord.

Excerpt 8

1. Fritidspedagog Alltså om ja får förklara varför ja känner att ja vill ha en (3) en hjälp en diagnostik: då eller få nån hjälp i detta att de går kanske mycke fortare då om ja får läsa på: fått att den här diagnosen har kanske Rasmus fått eller inte: fått å då kan ja som personal se till att men då kan ja jobba på de viset (...) vi kan ju jobba med Rasmus ändå:
2. Lärare ja de tror ja
3. Fritidspedagog (...) men att de tar så lång tid för oss då genom arbetslaget å hitta ett sätt kanske som e bra för honom (6) förstår du

- va ja menar(?) så kanske man kan få de..så kan man få att så här å så här e de för dom här barnen å dom behö:ver de å de å dom kan... så långt kan man gå å då (lång suck)...å då känns de på nåt sätt som nån trygghet för oss när man slipper gå hem å ha ångest å så eller för ja har de
4. Flera mmm
5. Fritids-  
pedagog (...)har jag gjort rätt eller fel (?)
6. Flera Ja
7. Fritids-  
pedagog å så då å just därför känner ja just nu då (3) som personal: sett då
8. Flera mmm
9. Fritids-  
pedagog ((tyst)) att ja skulle gärna ja skulle gärna vilja ha (3) en utredn- alltså att de görs en utredning på honom men som sagt de e ju upp (.) helt upp till er och (.) jag har full förståelse för va ni väljer å va ni tycker å de e ni som bestämmer
10. (...)
11. Rektor ja menar den oerhörda...va (3) ehh..närhet som finns i den här gruppen (.) känns väldit bra redan från start å de finns ingen motsättning, ingenting, vi lyfter problemet väldit lätt så här va så kan ..tror ja inte de skulle va nåra (.) problem att fortsätta att se Rasmus som Rasmus
12. Modern Nä, nä de e mer liksom när man ser längre fram på nåt vis va

Fritidspedagogen menar att en diagnos skapar ”trygghet” för personalen på skolan genom att den ger dem bättre förutsättningar att utföra sitt arbete på ett tillfredsställande sätt (3). Får man en diagnos så vet personalen mycket bättre hur de skall jobba och dessutom slipper man ”gå hem å ha ångest” (3). Rektorn träder in och stöttar fritidspedagogens argument när hon tar udden av föräldrarnas argument om att Rasmus blir stämplad om han får en diagnos genom att säga att det inte ”skulle va nåra (.) problem att fortsätta att se Rasmus som Rasmus” (11). Mamman invänder mot detta genom att säga att hon menar att problemet med stämplingen skulle uppkomma ”längre fram på nåt vis” (12). Men denna farhåga, som är den som oroar föräldrarna genom hela processen, bemöts inte av personalen.

## Sammanfattande diskussion

I denna studie har skolans kategoriseringspraktik studerats. Mer specifikt har elevvårdskonferenser där föräldrar till en pojke, Rasmus, fem och ett halvt år, möter skolans personal analyserats. Skolan har kallat till mötet med anledning av att pojken upplevs ha svårigheter att klara skolan krav. Skolans uppgift innebär att definiera skolsvårigheter och erbjuda lämpliga åtgärder i samspel med föräldrarna. Det som är intressant i detta fall är att föräldrarna är uttryckligen negativa till skolans förslag om att deras pojke ska genomgå en diagnosutredning och vägrar ge sitt tillstånd. Det hela utvecklar sig till ett retoriskt drama där föräldrarna respektive personalen har olika strategier för att vinna gehör för sina idéer (jfr Mercer 2000).

### Föräldrarnas strategi

Föräldrarnas strategi verkar gå ut på att ta udden av och normalisera Rasmus beteende. Följande argument har vi sett i excerpterna ovan.

- a) ”helt övertygad om att de här e nåt som går över” (Excerpt 6)
- b) Mamman: ”när ja va liten allså: jag hade ju ett jättehumör (4) som liksom stod å gapa å skrek” (Excerpt 3)
- c) ”vill inte att han ska ha en diagnos som kanske förföljer honom (Rasmus) resten av livet” (Excerpt 6)
- d) ”krävs de diagnos eller krävs de inte diagnos på honom?” (Excerpt 5)
- e) ”har skett en stor förändring“ (Excerpt 1)

Genom att argumentera för att problemen kommer att växa bort och att föräldrarna hade liknande problem när de var små antyder de att pojken är normal och rekommenderar att de ska avvakta. Föräldrarna uttrycker också oro för de framtida konsekvenserna av en diagnostisering men det är inte något som personalen tar fasta på. Istället argumenterar personalen för att en diagnos skulle underlätta arbetet för personalen utan den skulle också vara något positivt för föräldrarna och för pojken.

### Skolpersonalens strategi

Skolans personal, å andra sidan, argumenterar för att pojken har ett beteende som är onormalt och att han därför behöver utredas.

- f) ”en diagnostik ” (...) ” de går kanske mycke fortare då om ja får läsa på och ”som personal se till att men då kan ja jobba på de viset” (Excerpt 8)
- g) Att hitta den riktiga förklaringen kommer att befria föräldrarna från skuldkänslor, ”en diagnos kan ju hjälpa till att: vara stark som förälder” (Excerpt 7)
- h) Trivialt att ge Rasmus en diagnos – ”fortsätta att se Rasmus som Rasmus” (Excerpt 8)
- i) Positivt för Rasmus – ”hitta ett sätt kanske som g bra för honom” (Excerpt 8)

Detta är tunga argument och det är svårt som förälder att stå emot. Det är ju ändå skolans personal som är experter i sammanhanget och som har ansvar för att organisera Rasmus utbildning. Som förälder vill man naturligtvis att sonen ska få all den hjälp som är möjlig att få för att han skall kunna klara av sin skolgång. Till slut lyckas skolans personal övertyga föräldrarna om det positiva med en diagnos för pojkens del. Slutligen, efter två år, fick Rasmus diagnosen ADHD och en permanent plats i en särskild undervisningsgrupp för barn med diagnos.

Genom den beskrivna processen har skolans personal utfört sin uppgift att hantera barn i skolsvårigheter. De har definierat problemet genom att använda den neuropsykiatriska diskurs som är dominerande idag (Börjesson 1997, Hjärne & Säljö 2008) och därigenom åtgärdat problemet. Det är uppenbart att den diagnostiska kulturen fått ett ordentligt fäste och används idag som förklaring till skolproblem i mycket stor utsträckning. I fallet med Rasmus har skolan som institution tänkt och agerat genom kategorin ADHD i detta fall (Douglas 1986). Det som är viktigt att komma ihåg är att kategorier har tydliga och materiella implikationer för individ och samhälle. Att bli klassificerad på det ena eller andra sättet är avgörande för en människas livsbana. Det innebär att för Rasmus del kommer sannolikt kategoriseringen få en avgörande betydelse för hur hans framtida identitet och karriär i skolan kommer att utvecklas.

## Referenser

- Abbey, Emily & Valsiner, Jaan (2003): *Going to No-where: The role of diagnosis in educational practice*. Paper presented at EARLI conference, Padova, August 27, 2003.
- Barkley, Russell. A. (2006): *Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3rd ed.). New York: Guilford.

- Börjesson, Mats. (1997): *Om skolbarns olikheter: diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, Mats. (1999): A newspaper campaign tells. The launch of neuro-psychiatric diagnoses in the Swedish daily press 1997-1999. *Scandinavian Journal of Disability Research* 1(2), 3–25.
- Douglas, Mary. (1986): *How Institutions Think*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Edwards, Derek. (1991): Categories are for talking. On the cognitive and discursive bases of categorization. *Theory & Psychology* 1(4), 515–542.
- Edwards, Derek. (1998): The relevant thing about her: Social identity in use. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red.: *Identities in Talk*, s 87–106. London: Sage.
- Forssman, Hans & Olow, Ingemar (1961): *De psykiskt utvecklingsstörda, deras utbildning och vård*. Verdandiskrift nr 16. Stockholm: Svenska bokförlaget.
- Goffman, Erving (1963/1990): *Stigma*. London: Penguin Books.
- Hacking, Ian (1986): Making up people. I Thomas C. Heller, Morton Sosna & David Wellbury, red.: *Reconstructing Individualism. Autonomy, Individuality, and the Self in Western Thought*, s 222–236. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Haug, Peder (1998): *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber.
- Hester, Stephen (1991): The social facts of deviance in school: A study of mundane reason. *British Journal of Sociology of Education* 42(3), 443–463.
- Hester, Stephen (1998): Describing ‘deviance’ in school: recognizably educational psychological problems. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red.: *Identities in Talk*, s 133–150. London: Sage.
- Hjörne, Eva (2005): Negotiating the ‘problem-child’. Child identity, parenting, and institutional agendas. *Qualitative Social Work* 4(4), 489–507.
- Hjörne, Eva & Karlsson, Yvonne (2011): Institutionellt minnande och skolproblem: Kategoriseringsprocesser och specialpedagogiska lösningar. I Roger Säljö, red.: *Lärande och Minnande som social praktik*, s 385–406. Stockholm: Norstedts.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008): *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Johnson, G. Orville (1962): Special education for the mentally handicapped - a paradox. *Exceptional Children* 29(2), 62–69.

- Kärfve, Eva (2000): *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östling.
- Ljungberg, Thomas (2008): *ADHD i nytt ljus*. Nyköping: Exiris.
- Mehan, Hugh. (1986): The role of language and the language of role in institutional decision making. I Sue Fischer & Alexandra Dundas Todd, red.: *Discourse and Institutional Authority: Medicine, Education, and Law*, s 141–163. Hillsdale, NJ: Ablex.
- Mehan, Hugh, Hertweck, Alma & Meihls, J. Lee (1986): *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students Educational Careers*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mehan, Hugh (1993): Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. I Seth Chaiklin & Jane Lave, red.: *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*, s 241–269. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Mehan, Hugh (2012): The prevalence and use of the psychological-medical discourse in special education, *International Journal of Educational Research*/in press.
- Nilholm, Claes (2003): *Perspektiv på specialpedagogik. Lund: Studentlitteratur*.
- Nilholm, Claes (2012): *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Norris, Claire & Lloyd, Gwynedd (2000): Parents, professionals and ADHD: what the papers say. *European Journal of Special Needs Education* 15(2), 123–137.
- Shotter, John (1993): *Conversational Realities*. London: Sage.
- Sonnander, Karin, Emanuelsson, Ingemar & Kebbon, Lars (1993): Pupils with mild mental retardation in regular Swedish schools: Prevalence, objective characteristics, and subjective evaluation. *American Journal of Mental Retardation* 97(6), 692–701.
- SOU (2000:19): *Från dubbla spår till elevhälsa i en skola som främjar lust att lära, hälsa och utveckling*. Stockholm: Liber.
- Sundkvist, Maria (1994): *De vanartade barnen. Mötet mellan barn, föräldrar och Norrköpings barnavårdsnämnd 1903–1925*. Södertälje: Hjelm Förlag.
- Säljö, Roger (1990): Språk och institution: Den institutionaliserade inläringens metaforer. *Forskning om Utbildning* 17(4), 5–18.
- Säljö, Roger (2011): Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning & Demokrati* 20(3), 67–82.
- Tideman, Magnus (2000): *Normalisering och kategorisering. Om handikappideologi och välfärdspolitik i teori och praktik för personer med utvecklingsstörning*. Lund: Studentlitteratur.