

Gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd: berättelser om utanförskap och tillhörighet

Anna Öhman
Karlstads universitet

ABSTRACT

Vad har stödinsatser för betydelse ur elevers perspektiv? Den här artikeln utgår från en intervjustudie med gymnasieelever om deras erfarenheter av särskilt stöd. Delar av det empiriska materialet har analyserats utifrån en narrativ ansats och teoretiska perspektiv kopplade till makt och identitet. Föreställningar om och innebörd av särskilda behov är komplexa och mångdimensionella. Ur analysen av två elevers berättelser framträder relationella aspekter som trygghet och delaktighet som betydelsefulla för eleverna. Analysen ger också en bild av hur särskilda behov och särskilt stöd är inbäddade i olika former för maktstrukturer där erfarenheter av att vara inkluderad eller exkluderad skapar olika identiteter. Vikten av att bemöta varje elev i behov av särskilt stöd som en unik individ är central i berättelserna. En slutsats som kan dras från resultaten är att en pedagogik som både är relationell och kunskapsutvecklande visar sig vara viktigt för elever i behov av särskilt stöd. Det konceptualiseras med det reciproka begreppsparat tillhörighet och tillblivelse, där inkludering förstås som något långt mer än skolplacering.

INLEDNING

”Jag tror inte jag hade klarat skolan utan de speciella lärarna”. (Sofie)

Den här artikeln hämtar sitt material från en intervjustudie som handlar om hur det är att vara en elev i behov av *särskilt stöd* för att klara sin skolgång.



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

[Erkännande-IngaBearingar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Anna Öhman]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.01>

Som det inledande citatet från en av de intervjuade eleverna visar, är relationer till lärare av stor betydelse. Särskilt stöd handlar i grunden om huruvida elever känner sig delaktiga i en social gemenskap i skolan och om de får sina olika behov av anpassningar och utmaningar täckta inom utbildningen. Här har forskningen en viktig uppgift i att ge en nyanserad bild som utgår från eleverna själva (McMenamin, 2018) där de kommer till tals utifrån sina egna upplevelser och erfarenheter som motbild till kategorisering i form av diagnoser. Beskrivningen av elever i behov av särskilt stöd kan ta sig uttryck som både diskriminerande och nedvärderande visar en intervjustudie med lärarpersonal i finlandssvensk yrkesutbildning (Björk-Åman, 2013). I bemötandet av elever i behov av olika stödinsatser är det därför viktigt att se var och en som *någon* och inte *något* (Reindal, 2021). I det *relationella* perspektivet betraktas varje person som unik och situerad i olika processer där de konkreta uttrycken för mänskligt liv är av intresse (Aspelin, 2013). I den här studien utforskas därför specialpedagogiska frågor utifrån aktörerna själva, närmare bestämt vilka erfarenheter gymnasieelever har av särskilt stöd genom sin skoltid. Gymnasieskolan är i liten grad beforskad vad gäller specialpedagogiskt stöd, inte minst ur elevers egna perspektiv (Yngve et al., 2018). Skolinspektionens (2021) senaste granskning av gymnasieskolans arbete med individuella stödinsatser visar också att elevernas erfarenheter inte tas tillräckligt tillvara för att utforma ett träffsäkert stöd.

Det finns en komplexitet i planering och genomförande av undervisning i *en gymnasieskola för alla* eftersom elever å ena sidan ska ges en liknande utbildning, samtidigt som undervisningen ska anpassas efter deras olikhet. Det kan ses som ett dilemma där ingen enkel lösning finns (Nilholm, 2005). Undervisning som ska anpassas för alla innebär svåra val som måste hanteras situerat inom olika lokala kontexter som berör elevers inflytande och delaktighet. Det finns således både en kunskapsmässig och en social sida av specialpedagogisk praktik. Ett vanligt sätt att förstå specialpedagogik är som stöttning när den vanliga pedagogiken inte räcker till i mötet med elevers olikheter och där specialundervisning är en av flera specialpedagogiska organisationsformer (Persson, 2019). Utformningen varierar; det kan handla om färdighets träning individuellt eller i mindre grupp.

Studier från grundskolans senare år visar att undervisning utanför den ordinarie klassen påverkar elevers självbild. Även om elever är positiva till specialpedagogisk hjälp upplever de ibland nivån för låg, hjälpen för omfattande och att det är stökigt i den specialpedagogiska resursgruppen (Groth, 2007). Elevers infallsvinklar till stödinsatser tas inte heller alltid tillvara, vilket leder till att de inte känner sig inkluderade i att få visa vad de kan (Johansson, 2015). En annan studie visar att eleverna möts av förenklat stöd, låga förväntningar samt att pojkar oftare än flickor får stöd som ligger mer i linje med övriga elever (Klapp & Jönsson, 2021). I en tidigare studie pekar resultatet på brister i identifiering av vilka stödåtgärder som är gynnsamma (Jönsson, 2018). Det

bekräftas i intervjuer med gymnasieelever där endast 20 procent upplevde att de fick det stöd de behövde (Yngve et al., 2019): 60 procent uppger bristande anpassningar i lärmiljön (Lidström et al., 2019). En annan intervjustudie med gymnasieelever pekar på svårigheter att få stöd i undervisningen (Persson & Persson, 2016). Sammantaget visar studierna att stöd är något som antingen inte anpassas tillräckligt eller som saknas när elever blir tillfrågade.

För att ta reda på vad särskilt stöd skulle kunna vara ur elevers perspektiv har 16 elever på yrkes- och högskoleförberedande program intervjuats inom ramen för ett projekt. Undersökningen i föreliggande artikel är en delstudie inom det projektet. Centrala frågeställningar var hur de trivdes med pågående utbildning och hur de upplevde det särskilda stödet genom sin skolgång. Särskilt stöd berör indirekt frågan om inkludering som delaktighet i skolans sociala såväl som kunskapsmässiga praktiker där alla ska få delta och lära utifrån sina förutsättningar (Nilholm, 2020). Sett ur ett övergripande etiskt perspektiv är dessa villkor inte tillräckliga då den enskilda individens värdighet som person också måste uppmärksammas (Reindal, 2016), inte minst då allmer fokus har riktats mot elevers prestationer i internationella kunskapsmätningar (Malmqvist, 2019; Slee, 2014). För att synliggöra elevers egna berättelser från sin skoltid och fördjupa kunskapen om särskilt stöd ur elevers perspektiv används i denna artikel en narrativ ansats för att analysera en avgränsad del av intervjumaterialet, närmare bestämt två intervjuer. Det görs utifrån föreställningen om att berättelser är grundläggande för mänskligt meningsskapande och ett sätt att förstå elever som unika personer. Intresset för hur identitet utvecklas och framträder i narrativa konstruktioner ökar inom forskning (Asplund & Pérez Prieto, 2020) och berättande öppnar erfarenhetsrum som bidrar till att skapa kunskap på ett meningsfullt sätt där människors upplevelser och reflektioner är centrala (Bornemark, 2020). Det kan knytas till Aristoteles (1967) plotbegrepp, som kan beskrivas både som en strukturering av händelser och ett narrativt grepp för att väcka intresse och skapa spänning hos läsaren.

Det övergripande syftet med föreliggande artikel är att bidra med nya perspektiv på specialpedagogisk praktik och mer specifikt att skapa förståelse för några gymnasieelevers egna erfarenheter av särskilt stöd under sin skolgång.

Det görs genom att ställa följande forskningsfrågor: Hur beskriver eleverna sin skolgång? Vilka erfarenheter har de av särskilt stöd? Vilken innebörd kan elevernas berättelser ges ur ett makt- och identitetsperspektiv?

BAKGRUND

Under följande rubrik förklaras och kontextualiseras begreppet särskilt stöd. Därefter följer en presentation av forskning med relevans för artikelns kunskapsbidrag.

Särskilt stöd

Elevens behov av särskilt stöd varierar i omfattning, tid, åtgärder och kan handla om någon form av funktionsnedsättning eller psykosocial problematik. Enligt Skollagen (SFS 2010:800, 3 kap) sätts det särskilda stödet in om en utredning visar att behov föreligger och annat stöd bedöms vara otillräckligt. Särskilt stöd är inte beroende av någon medicinsk diagnos och gäller elever som befaras inte nå kunskapskraven eller har andra svårigheter i sin skolsituation. Utgångspunkt tas i elevens utbildning som helhet, vilket innebär att inte enbart kursernas kunskapskrav är i fokus utan även kunskapsmålen i läroplanen som behandlar grundläggande demokratiska värden (SFS 2010:800, 1kap 4§; Skolverket, 2011). Skolan ska vara tillgänglig för alla genom att erbjuda elever det stöd de behöver inom den elevgrupp eleven tillhör. Däremot öppnar Skollagen för undervisning i grundskolan (gymnasieskolan omfattas dock inte av denna paragraf) i en annan grupp än den som eleven normalt tillhör som en form av särskilt stöd, enskilt eller i särskild undervisningsgrupp (SFS 2010:800, 3 kap 11§). En annan form av särskilt stöd för elever i behov i grundskolan är anpassad studiegång med avvikelser i timplanen (12§). I gymnasieskolan kallas åtgärden reducerat program och innebär att en eller flera kurser tas bort för att underlätta för elever med påtagliga studiesvårigheter (SFS 2010:2039, 9 kap 6§). Ytterligare en stödform för elever med olika behov är extra anpassningar för att skyndsamt kunna sätta in mindre ingripande stödinsatser inom ramen för ordinarie undervisning (SFS 2010:800, 3 kap 5§).

Det saknas dock kunskap om hur många elever som har särskilt stöd inom gymnasieskolan eftersom det inte är representerat i Skolverkets statistik. Granskningar visar dock att andelen skolor med brister inom arbetet med särskilt stöd är betydligt högre i gymnasieskolan än i grundskolan (Skolinspektionen, 2020). Skolverkets statistik över grundskolan från 2021 visar att av de tre stödformerna som omfattar enskild undervisning, särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång får 2,9 procent av eleverna i årskurs 9 undervisning i särskild undervisningsgrupp (Skolverket, 2021).

Samtliga skrivelser ovan handlar om styrdokumentens juridiska, organisatoriska och begreppsliga innebörd. För att få en bild av hur det ser ut i praktiken behövs studier där erfarenheter från de berörda synliggörs, något som redovisas i följande avsnitt. När eleverna i denna artikel beskriver olika stödformer och grupperingar är det sällan med begreppen ovan, och det är inte heller studiens avsikt. Det är elevernas egna erfarenheter av det de uppfattar som särskilt stöd som undersöks och beskrivs. Hur det kan tolkas utifrån styrdokumentet ges i sammanfattningarna i resultatkapitlet.

Tidigare forskning

För att förstå och förklara vad särskilt stöd skulle kunna vara ur elevens perspektiv behövs tidigare kunskap om elevens erfarenheter av olika former för

stöd i undervisningen, samt olika perspektiv på hur undervisning och lärande kan ta form för elever i behov av olika stödinsatser. Presentationen görs i linje med begrepps användningen från tidigare forskning och grupperas utifrån följande områden: *särskiljande undervisning* och *relationella perspektiv*.

Särskiljande undervisning

Undervisning i mindre grupp ökar både i Sverige och resten av Europa, något som inte alltid gynnar eleverna eftersom de får svårt att komma i kapp sina klasskamrater (Giota & Emanuelsson, 2016; Göransson et al., 2020). Forskning visar också att lärare i hög grad vill behålla segregerade undervisningsformer (Göransson et al., 2020). Elevers behov av särskilt stöd uppfattas som individbundet, medan undervisningen och personalens förhållningssätt är ovanliga förklaringar till elevers svårigheter (Giota & Emanuelsson, 2011). Elever relaterar dessutom skolproblemens orsaker till sig själva (Giota, 2013) samt kategoriseras och exkluderas både av lärare och medelever (Hjörne & Evaldsson, 2015, 2016; Velasquez, 2012). Några studier synliggör dock att undervisning i mindre grupper kan främja elevers aktiva deltagande genom anpassningar och interaktion (Evaldsson & Svahn, 2019; Hugo, 2011).

Relationella perspektiv

Lärares förhållningssätt spelar en stor roll för elevers välbefinnande och måluppfyllelse. Ur elevernas perspektiv kännetecknas bra lärare av att de både handleder och visar personlig omsorg med kunskapsutveckling såväl som social utveckling i fokus (Hirsh & Segolsson, 2021). Tillitsfulla relationer är särskilt viktiga för elever som upplever motstånd mot skolan och saknar motivation (Hugo, 2011; Hugo & Hedegaard, 2021). Speciallärare och specialpedagoger beskriver relationell kompetens i termer av att ha en accepterande attityd samt att hitta en personlig och tillitsfull anknytning till eleven. De talar dock sällan om akademiska mål och hur svårigheter i undervisningen ska bemötas, vilket tyder på att det relationella kan ske på bekostnad av kunskapsutveckling och kvalificering (Aspelin et al., 2020). En klassrumsstudie från en resursskola visar dock hur relationella aspekter som gemensamt meningsskapande och tillit har avgörande betydelse för elever som tidigare haft hög skolfrånvaro i deras deltagande i läs- och skrivaktiviteter (Gärln, 2021).

Andra studier visar hur skickliga lärare delar ansvar samt skapar möjligheter för lärande med sina elever utifrån gemensamma beslut om arbetssätt där varje elev tas i betraktning utifrån behov och mål (Segolsson & Hirsh, 2019). När elever får berätta om sina erfarenheter av bra undervisning och lärare lyfter de att det karakteriseras av en kommunikation om höga förväntningar och att lärande är möjligt för alla. Eftersom lärarna strävar efter att lära känna varje elev kan de också uppmärksamma deras olika förmågor och anpassa undervisningen utan att någon känner sig utpekad. Lektionerna är motiverande och kännetecknas av trygghet och respekt (Hirsh & Segolsson, 2021).

Vidare är bedömningsformer som synliggör framgångsfaktorer och elevers egna initiativ viktiga, då risken annars är stor att fokus ligger på elevers brister (McIlroy et al., 2019). Elevers upplevelse av tillhörighet visar sig genom trygghet att få fråga, kunna gå ifrån vid behov eller ha en extra resurs i klassen (Rose & Shevlin, 2017). Lärandemiljöer med tävlingsinslag riskerar däremot att öka exkludering eftersom prestation väger tyngre än rättvisa. En viktig skyddsfaktor för elevers sociala såväl som kunskapsmässiga skolsituation är därför lärares relationskompetens och förmåga att skapa autonomi för eleverna (Grütter, 2017).

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den här studien har en *narrativ ansats* som utgår från att berättade handlingar och händelser uttrycker en unik kunskap om mänskliga erfarenheter som visar på olika sätt att vara en individ i ett sammanhang (Polkinghorne, 1995). Den narrativa strukturen kan förstås som en helhet bestående av en början, en mitt och ett slut (Aristoteles, 1967). För att strukturen i en text ska kunna kallas narrativ behöver den också innehålla tre definierande egenskaper: temporalitet, mening och socialitet (Elliott, 2005). Mening skapas genom händelser som följer på varandra i tid under särskilda omständigheter. Polkinghorne (1995) använder begreppet *narrativ konfiguration* för att beskriva hur händelser hålls samman i en temporalt organiserad berättelse, något som är avgörande för denna studies urval av material. Det narrativa har även betydelse för hur människor kan förstås; inte som individer med statiska identiteter utan hur de konstituerar sina identiteter dynamiskt genom berättande. Identitet uppfattas därför i den narrativa ansatsen som ständigt föränderligt i interaktion med andra människor, vilket passar väl för förståelsen av elevers berättade erfarenheter. Eftersom den här studien utforskar elevers egna upplevelser av särskilt stöd från skoltiden bidrar den med kunskap om elevers reflektioner och värderingar genom trovärdiga berättelser (Bruner, 1986).

För att förstå och analysera olika aspekter av *makt* och *identitet* som kan urskiljas i berättelserna används perspektiv från Foucaults texter där makt kan förstås som något som producerar både negativa och positiva effekter (Foucault, 1975, 1977). Makt finns i alla sociala relationer och ses då snarare som ett nätverk i form av processer och system med olika handlingar och händelser än något som är begränsat till vissa personer (Foucault, 1975, 1977). Knutet till makt används begreppet *intensifiering*, ett uttryck för hur makt kan ses som något som både förtrycker och möjliggör genom olika handlingar och händelser. Makt kan då förstås som olika disciplinerande processer som produceras lokalt och producerar en sorts normativitet (Foucault, 1975) mellan olika krafter snarare än mellan subjekt (Nealon, 2008). Identitet förstås som under kontinuerlig konstruktion och inte något enhetligt eller statiskt (Foucault, 1977).

METOD OCH GENOMFÖRANDE

Denna artikel baseras på en delstudie i ett större projekt om gymnasieelevers erfarenheter av särskilt stöd. I det större projektet genomfördes 16 individuella semistrukturerade intervjuer mellan 2019–2020 i fem gymnasieskolor (två yrkes- och tre högskoleförberedande gymnasier) i tre kommuner. Sju pojkar och nio flickor i år tre intervjuades, från cirka 30 till 90 minuter. Vid intervjuerna användes en intervjuguide med ett antal centrala temaområden med frågor som berör specialundervisning och särskilt stöd, exempelvis i vilka situationer de behöver särskilt stöd, om de kan ge exempel på särskilt stöd som fungerar bra och mindre bra samt om de upplever att de blir lyssnade på. Eleverna gavs även ett stort utrymme till egna initiativ och fördjupningar i sina svar. Flera elever hade mycket att berätta medan andra var mer fåordiga och svarade enbart på guidens frågor. Formuleringar som ”Skulle du vilja berätta om...” flätades in under intervjuerna, eftersom det kan ge spontana och rika beskrivningar (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguidens frågor fungerade som ett stöd för ett vidare samtal i den semistrukturerade intervjuformen med fördjupningar och egna inspel. Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant.

Även om fördelarna med intervjuformen ger utrymme åt intervjupersonernas egen röst i reflektioner och värderingar om sådant som påverkar dem är det inte oproblematiskt då full insikt i vad det innebär att bli intervjuad och ingå i en forskningsstudie inte kan förväntas (Rose & Shevlin, 2017). Här krävdes det varsamhet och eftertänksamhet eftersom ämnet för studien är både känsligt och oförutsägbart och intervjupersonerna kunde ha funktionsnedsättningar som påverkade kommunikationen. Rose och Shevlin (2017) understryker att forskning som inte har som syfte att förbättra och initiera förändring starkt kan ifrågasättas. Flera av intervjupersonerna i denna studie gav dock uttryck för att de tyckte medverkan var viktig för att dela med sig av sina erfarenheter för förändringar av praktiken.

Den kvalitativa forskningsintervjun är intersubjektivt kunskapsproducerande som något intervjuare och intervjuperson konstruerar tillsammans (Kvale & Brinkmann, 2009), samtidigt som det föreligger en uppenbar maktasymmetri i intervjusituationen. Medvetenhet om studiens etiska implikationer har uppmärksamats kontinuerligt under hela forskningsprocessen genom avstämningar med eleverna både före, under och efter intervjuerna. Elever som har velat ge längre svar på intervjufrågorna har fått göra det och mer tyglåtna elever har respekterats för sina delvis korta svar.

Urval av delstudiens empiriska underlag

Ur det empiriska materialet har för denna artikel två intervjuer med en tydlig berättelsestruktur valts ut för en djupare analys: den ena med en flicka (Sofie)

på ett högskoleförberedande program och den andra med en pojke (Linus) på ett yrkesprogram.

Kriterierna för detta urval är som följer:

- Intervjun har strukturen av en berättelse som innehåller temporalitet, mening och socialitet (Elliott, 2005)
- Intervjun innehåller en plot bestående av vändpunkt (peripeti), insikt och känsla (patos) (Aristoteles, 1967)

De två valda intervjuerna var således lämpade för en narrativ analys enligt studiens teoretiska utgångspunkter och skiljer sig dessutom vad gäller typ av plot (Polkinghorne, 1995). Det övriga intervjumaterialet som togs upp inom ramen för ovanstående studie analyseras annorstädes utifrån andra teoretiska utgångspunkter.

Analytisk ansats

Narrativ förstås här som en berättelse där händelserna som beskrivs också ges mening med en förklaring eller utvärdering. Jag har valt denna analysform för att synliggöra och fördjupa några elevers unika röster. Analysen fokuserar på innehållet i intervjupersonernas berättelser: vad som hände och varför (Kohler Riessman, 2008). Berättelsens kronologi skapas av den som berättar i interaktion med den som intervjuar och återskapas som en del av analysen för att ge berättelsen en sammanhängande struktur. Även om de individuella intervjuerna innehåller berättarens personliga känslor och upplevelser är min uppgift i analysen också att urskilja mönster i berättelserna som kan ge kunskap i en vidare mening utan att overse de individuella bidragen som unika (Elliott, 2005).

Den narrativa analysen producerar berättelser genom att sammanställa unika händelser till en meningsfull helhet utifrån en plot (Bruner, 1986; Polkinghorne, 1995) som kan förstås som utgående från en förklaring varför något blev på ett visst sätt. Slutet på berättelsen bildar utgångspunkt för sammanställningen av tidigare avgörande händelser som är retrospektiva i sin utformning. Begreppet *plot* kan förstås som huvudmomenten i ett händelseförlopp (Hallberg, 1983). Utifrån Aristoteles (1967) skulle en plot innehålla tre aspekter: *Peripeti* – en avgörande vändning i händelserna, *insikt* – förändrad förståelse, samt *patos* – väcka känslor (se tabell 1 nedan). De förekommer i olika grad i en berättelse och tydliggör de händelser som är av betydelse för avslutningen.

Analysförfarande

Analysen gjordes i ett första skede induktivt genom att sammanställa intervjumaterialet från de två eleverna till två temporalt organiserade berättelser. I ett andra skede analyserades dessa berättelser teoretiskt utifrån foucaulti-

anska (Foucault, 1975, 1977; Nealon, 2008) perspektiv på makt och identitet. Följande steg togs i analysen:

1. *Narrativ analys*: konstruktion av en sammanhängande berättelse utifrån en plot med temporalitet, mening och socialitet (Aristoteles, 1967; Elliott, 2005; Polkninghorne, 1995). Forskningsfråga 1 och 2.
2. *Teoretisk analys*: belysning av makt- och identitetsaspekter (Foucault, 1975, 1977; Nealon, 2008). Forskningsfråga 3.

I den narrativa analysen var det viktigt att kunna bilda sig en förståelse av huvudmomenten i vardera berättelses plot, som illustreras i tabellen nedan:

Tabell 1. Berättelsernas plot

Personer	Peripeti	Insikt	Patos
Sofie	Studieavbrott ger nya erfarenheter inför återgång.	Ser stödet i skolan som en styrka.	Viktigt att skapa band med sina lärare – 'klicka'.
Linus	Ökade prestationer både i skola och på fritid.	Klarar inte av höjda krav och minskat stöd.	De 'riktiga vännerna' blir räddningen i en skola utan mening.

Analysen av vilka händelser och handlingar som skulle tas med i berättelserna har sedan gjorts genom narrativ konfiguration utifrån vardera intervjuens material och plot. Det kan beskrivas som en fortlöpande och jämförande rörelse mellan del och helhet vid läsning av transkripten och den plot som har kunnat urskiljas. De berättade händelserna och erfarenheterna från intervju-materialet utgjorde analysens delar. Det gick att urskilja en första ordningens berättelse när eleven berättade om sig själv och sina erfarenheter. Olikheter i intervjumaterialet bidrog även med perspektiv för teoriutveckling genom en andra ordningens berättelse (Elliott, 2005; Kohler Riessman, 2008); om att vara elev som får specialpedagogiskt stöd. Elliott (2005) beskriver det som en sorts kollektiv berättelse om en social kategori. Båda formerna var av betydelse i denna studies analyssteg: den första ordningen i den narrativa analysen (fråga 1 och 2) och den andra ordningen i den teoretiska analysen (fråga 3). I den senare har de foucaultianska perspektiven på makt och identitet använts för att söka en förståelse av vad det innebar att vara en person som får specialpedagogiskt stöd.

Tillförlitlighet och giltighet

En intervjuguide användes vid intervjutillfällena, vilket medför att intervju-personernas svar inte kan förstås bortom eventuell påverkan av frågorna som

den innehöll. Den är dock att betrakta som utgångspunkt för samtalen och innebär inte att resultatet skulle kunna reproduceras eftersom intervjupersonerna i flera fall också tar upp mer än guidens teman och frågor i sina svar. Jag har i intervjuerna försökt skapa ett tillåtande klimat genom att inleda med socialt riktade frågor om trivsel och framtidsplaner, samt öppnat för elevernas egna initiativ och beskrivningar. Detta är i linje med det Kvale och Brinkmanns (2009) rekommendationer, att forskaren ger intervjupersonen rikligt med frihet och tid att utveckla berättelsen och följa upp med klargörande frågor. Vid behov ställdes därför uppföljande frågor för att uppmuntra elever som först endast svarade väldigt kort, med exempelvis: ”Men skulle du kunna beskriva det tydligare?” eller ”Är det någonting mer du har lust att berätta?”. Dessa frågor ämnade både att ge utrymme för verifiering av deras svar och att möjliggöra deras egna tillägg till det abstrakta begreppet särskilt stöd.

Även om varje intervjusituation är unik utifrån den enskilda personens erfarenheter är det ändå möjligt att urskilja kunskap där liknande förståelse och handlingar förekommer eftersom personerna är situerade i en gemensam social värld – i detta fall utbildning och särskilt stöd. Kvale och Brinkmann (2009) kallar det för en ”naturalistisk generalisering som vilar på personlig erfarenhet” (s. 280). Även om det inte går att bortse från min roll som forskare i både i förförståelse och analys av berättelserna har jag eftersträvat att vara trogen det empiriska intervjumaterialet. För att ge utrymme åt intervjupersonernas egna röster har jag därför i analys och resultat sökt bevara deras språkbruk och flätat in citat i berättelserna som representerar centrala aspekter i deras plot. Händelser från det förflutna kan dock ändras när de återberättas i nuet eller vara svåra att återge (Polkinghorne 1995) och är även en produkt av intervjusituationens interaktion och dess förutsättningar (Gubrium & Holstein, 2014).

Etiska överväganden

Detta arbete omfattas av forskningsetiska regler enligt Vetenskapsrådet (2017) gällande information, samtycke, konfidentialitet samt nyttjande. Svar på frågor om särskilt stöd kan betraktas som känsliga personuppgifter eftersom det ofta innefattar elever med olika funktionsnedsättningar. I redovisningen av intervjuerna används därför fingerade namn. Jag har, förutom att genomföra en etikprövning av studien, fortsatt att hålla etiska frågeställningar levande under intervju- och analysprocessen för att inte överträda intervjupersonens personliga integritet – vare sig i samtalen eller i det analyserade materialet.

RESULTAT

Resultatet redovisas utifrån de tidigare beskrivna analysstegen narrativ respektive teoretisk analys. Min ambition med berättelserna har varit att återge de två elevernas egna röster och på så vis ge en trovärdig återgivning av hur jag uppfattat deras erfarenheter och perspektiv. Att eleverna dessutom utmärkte sig som berättare underlättade valet av dessa två intervjuer.

Elevers beskrivningar av sin skolgång och erfarenheter av särskilt stöd

Nedan besvaras de två första forskningsfrågorna genom en narrativ konfiguration av de två intervjuerna. Berättelserna följer till övervägande del elevernas eget ordval och är till innehåll och form en första ordningens berättelse där eleven berättar om sig själv och sina erfarenheter.

Skolan som en plats där du vågar göra dig hörd och får använda dina förmågor

Sofie berättar hur hon har förändrats från att reagera med ilska och avvisning till att få syn på sig själv som både modig och kunnig. Från att tidigare inte våga visa behov av hjälp är hon nu en som hjälper andra. Hon har hittat sin styrka och vill dela den med andra: ”Jag är väldigt bra på att säga vad jag behöver”.

Sofie går på samhällsprogrammet inriktning beteendevetenskap och beskriver sig i skolan som en som inte har ”toppbetyg”. Ämnen som handlar om människan, som psykologi eller filosofi, intresserar henne eftersom de öppnar för egna erfarenheter och diskussioner, men också för att samtal med andra ger fler sätt att se saker på. Det ska inte vara ”tabubelagt” att prata om känslor. Sofie berättar om sin skolgång där problemen började tidigt: ”det var ju en väldig utredning”. Hon beskriver att hon var ”väldigt energisk” och växlade mellan att vara väldigt glad och ilsken. Mycket anpassningar och ”specialstöd” sattes in från början så ”att jag skulle funka kring andra, typ”. Eftersom Sofie kunde bli utagerande och kasta stolar när hon blev arg fick hon sitta själv utanför klassen: ”frös ut mig från resten”, hon kände sig ”onormal”. Hon berättar att hon gradvis lärde sig mer om hur hon själv kunde styra sina reaktioner när hon blivit äldre. Tiden i högstadiet var fylld av många konflikter då hon kunde vara ”väldigt taskig” mot sina lärare och inte ville prata med dem när de frågade hur hon mädde. I gymnasiet ”klickade hon” däremot med en av sina lärare och tillägger ”alltså, ha lärare som du har en bra relation med är viktigt”.

Det var efter ett avhopp från skolan då hon mädde dåligt, ”hellre livet än skolan”, som hon fick prova på lärorika arbetsuppgifter i yrkeslivet. Hon beskriver sig vid intervjun: ”jag kan om jag tycker det är kul, jag är ju inte dum”. Hon går om andra året och berättar att specialpedagogen och rektorn ”har kämpat med min plan för att jag inte ska sluta igen”. Om undervisningen säger hon: ”jag är ju sämst i matte, men min mattelärare är världens duktigaste

– hon får mig att förstå utan att typ dumförklara en”. Att läraren inte enbart fokuserar på sitt ämne utan även bryr sig om henne har betydelse, särskilt när det är svårt. Mattelektionerna har Sofie i en mindre grupp: ”hade aldrig klarat det om jag inte haft lärare som peppar”. Sofie beskriver att läraren: ”kan typ sätta in mig”, vilket är något hon beskriver som att läraren kopplar matematikundervisningen till Sofies liv. Ränta och lån exempelvis är något hon själv erfar nu när hon köpt en lägenhet. Vidare beskriver Sofie stödet från läraren som att hon är duktig på att lyssna på hur hon vill ha det: ”jag vill gärna skriva på papper om det är typ matteprov ... inte såna här exam.net, utan ett utskrivet prov”. Tidigare hade Sofie matteundervisning i helklass med en lärare som inte var så bra på att förklara så att alla förstod. Sofie fick till slut byta eftersom hon inte upplevde att hon fick de anpassningar som hon behövde och hon hade rätt till utifrån sitt åtgärdsprogram. Hon anser att vissa lärare behöver lära sig mer om hur de kan undervisa så att alla förstår och ”när fram till alla elever”.

I Sofies berättelse framgår det att hon har mycket av sin undervisning i helklass, där ämnen som öppnar för diskussioner ”så att man kan tänka lite själv” är särskilt intressanta. Hon berättar också om en medvetenhet från skolans sida att prov har en stressande effekt på elever och att de därför har andra strategier och benämningar för att eleverna ska få visa sina kunskaper: ”Seminarium, att vi kanske har en lektion där vi har inlämning och då skriver man på lektionen ... det behöver inte vara så här, svara på frågorna ... utan det kan vara så här ’gör en powerpoint och skicka in den”.

Sofie framställer sig både som smart, social och en som inte har svårt för att säga ifrån: ”jag brukar ta snacket i klassen”. Hennes sociala förmåga framträder både i hur hon berättar om sig själv och om andra, att det inte är okej att skämta om andras diagnoser. Många är enligt Sofie rädda för att ha kontakt med specialpedagog eller kurator. Sofie har tagit med sig någon kompis till specialpedagogen eftersom hon tycker specialpedagogen är så bra. Själv fick hon också tidigare stöd av en lärare för att våga gå dit, vilket hon är glad för. Nu känner specialpedagogen till hennes behov och har höga förväntningar på henne: ”det här ska gå” och hon hjälper till så att läraren kan ”bryta ner stora uppgifter”. Specialpedagogen kan även handleda lärarna och Sofie kan gå till henne när hon behöver få något förklarat eller: ”bara sitta och prata... hon har såhär stressbollar”. Sofie beskriver sin diagnos som sin ”superkraft” och anser att hon inte varit ”så klok och åsiktsstark om jag inte haft den”. Hon har också tankar om andra med diagnoser: ”de har en diagnos, men det är fortfarande en vanlig människa jag pratar med”.

När Sofie beskriver vad lärare behöver tänka på när det gäller särskilt stöd är det att se alla elever för sig och inte som en klass, inte heller bli tagen för sin diagnos utan som individ. Stöd är enligt Sofie olika, där vissa behöver starka relationer, andra något annat. Det behöver inte vara krångligt, man kan ”testa sig fram”. Mentorerna kan fånga upp elever de ser har svårigheter tidigt

och rektorer behöver ha koll på vissa lärare som inte lär ut rätt. Sofie tycker att enkäter som handlar om undervisningen saknas och hon är engagerad i både människor och skolmiljö.

Sammanfattningsvis visar Sofies berättelse hur en skolgång kan vändas från utanförskap till delaktighet där hon bemöts med trygga relationer och höga förväntningar. Stödet anpassas utifrån hennes behov av såväl individuella anpassningar som samspel i grupp. Det särskilda stödet kan uttolkas i hennes beskrivningar av kontakten med specialpedagogen, undervisningen i mindre grupp och åtgärdsprogrammet, medan extra anpassningar kan skönjas i hur större uppgifter bryts ner och hur bedömningsituationerna varierar och anpassas inom klassens ram.

Skolan som en match där du antingen är en vinnare eller förlorare

I berättelsen beskriver Linus hur han i grundskolan går från tidigare utanförskap och utagerande beteende till att komma in i en miljö där han utvecklas socialt och kommer i kapp. Prestationskraven blir dock för höga i den gymnasieskola han sedan börjar i, samtidigt som stödet minskar. Så han ger upp men låter sig till slut övertalas till att söka till gymnasiet i hemstaden. Han tillägger oavslutat: ”Det är bara det att jag aldrig tyckt om skolan så det är svårt att-”.

Linus berättar om sitt val av industritekniska programmet som ett negativt val, men att han trivs bra eftersom relationerna till lärare och andra elever fungerar väl. Han betonar dock att han nog aldrig har varit intresserad av skolan. Hans intressen riktades istället mot olika bollsporter. Han berättar att han från första början i skolan var ”våldigt stökig”, en som andra lätt kunde ”reta upp”. Det gjorde att han fick sitta för sig själv i ett annat rum och läraren, som var ensam med klassen, fick gå emellan. Att undervisning och lärande påverkades är Linus medveten om: ”Man fattade redan då att det var kört – mellanstadiet liksom kommer aldrig att gå”. Han berättar att det var först i trean som han fick hjälp, då i form av anpassade skoldagar med motiverande aktiviteter och personal som inte var lärare. Skoldagarna tillbringades då i en mindre grupp med ett par andra elever. Han beskriver sig som ”hatad av alla ... slagits så mycket”. Ljuspunkten är rektorn på skolan som tog med honom utanför skolan när han hamnat i bråk: ”Istället för att sätta sig ner vid ett bord, så satt vi liksom och pratade ... eller gick ut och spelade basket”. Ibland fick han komma till rektorns kontor och jobba med matte ett tag, innan de åt frukost tillsammans: ”Rektor var min absoluta bästa vän”.

Han upplever i fyran hur han får visa att han är bra på något – fotboll: ”dom såg att det var... jävlar vad bra han är /.../ då blev jag motiverad”. Övergången till femman innebar skolbyte och en annan rektor ”som inte alls var bra”. Linus berättar att alla visste vem han var och inväntade bara att ge sig på honom för han var så lätt att bråka med. Han hade ”aldrig förlorat i en fight”, det räckte att några satt och tittade på honom: ”Och dom triggade mig och dom fortsatte och fortsatte-”. Så sker ”miraklet” som han beskriver det:

förra rektorn började på skolan där han nu befann sig. Det blev bättre under ”sexan” med stöd utanför klassen i vissa ämnen. Linus beskriver det utan en känsla av utanförskap, eftersom han nu fick anpassad undervisning i det han kallar ”den mindre gruppen”. Även ”sjuan” fungerade bra i början, men sedan ”sket jag i skolan sen började jag spela dator mycket”. Linus berättar att han då fick börja i en mindre undervisningsgrupp med samma lärare i alla ämnen och som Linus beskriver som sin absolut bästa lärare; stödet beskriver han i form av relationer av ömsesidig respekt, närvaro och uppmärksamhet. Hans berättelse är full av mot- och medgångar. Även om han hade bra lärare och kompisar i högstadiet tog spelandet alltmer av hans tid, ”jag fastnar”, vilket inte gav några betyg.

Sista terminen av ”nian” bestämde han sig: ”nu eller aldrig ... kom överens med mig själv”, och kämpade sedan med stöd av lärare för att komma in på gymnasiet. Linus klarar de nationella proven i svenska och engelska. Matten var det ämnet som var svårast, under en halv termin har han enbart mattelektioner med stöd av en resurslärare som är utbildad i ämnet. Han blev samtidigt kontaktad av ledningen på ett handbollsgymnasium: ”du ska spela för våra kläder”, där förutsättningen är att han klarar matteprovet. Linus berättar med stegrad spänning hur han lyckades med det nationella provet i matte och tillägger: ”om jag behöver prestera ... då går det undan”. Gymnasiet låg i en annan stad och han ”hade inga tjejkompisar där ... och mina tjejkompisar här är ju guld liksom”. Skolarbetet blev för tungt, han fick inga individuella anpassningar utan bara ”samma sak som dom andra”, så han slutar och flyttar hem: ”hamnar i depression”, som han beskriver det. Linus fick sedan hjälp av sina vänner att ta sig upp igen och hans föräldrar peppade honom att välja ”en linje här i stan”. Han var orolig över att behöva gå om, samtidigt säger han med eftertryck: ”Jag skulle hellre gå om hela jävla skolgången igen ... men det går ju inte direkt”. Linus berättar att han har varit med i att ta beslut i ett åtgärdsprogram, om att reducera matten och tillägger att han har det stöd han behöver i skolan.

När Linus beskriver vad lärare behöver tänka på så är det att man inte ska behandla alla likadant utan anpassa undervisningen utifrån person till person. Många lärare som han mött tycker att alla är lika och ska kunna göra samma saker: ”alla ska kunna skriva på ett papper, alla kan inte det ... vissa vill skriva på ett tomt papper, vissa vill skriva på dator”. Linus återkommer till det här med att vara en person: ”men jag tycker att alla lärare borde liksom få höra hur en person är liksom ... när de ser problemen är det inte alltid de gör saker åt det”. En av de nuvarande lärarna sticker dock ut: ”som Pelle, våran lärare, han skulle ju kunna ta undan alla och fråga ’är det något du vill ha extra hjälp med’”. I Linus berättelse är relationerna till lärare och andra elever viktiga hela vägen, han vill bli bemött som en individ. När det gäller lärande och undervisning handlar det om att prestera i betydelsen av att leva upp till andras förväntningar och få resultat för att komma vidare till andra, mer lockande,

mål. I slutet av berättelsen återkommer han till skolan som ett negativt val, trots att han trivs med de sociala relationerna till lärare och elever. Han upplever dock inte att han har med sig de ämneskunskaperna han hade velat.

Sammanfattningsvis framgår det av Linus berättelse om sin grundskoletid om mindre grupp och anpassade skoldagar att han har erfarenheter av särskilt stöd i form av särskild undervisningsgrupp och anpassad studiegång. Tack vare goda relationer till lärarna samt rektor beskriver han det i positiva ordalag. Under gymnasiet fick han först enbart samma stöd som övriga elever, vilket inte var tillräckligt. När han återvänder till hemstaden och dess yrkesgymnasieskola reduceras det ämnet som varit svårast hela vägen, matematiken, och han ger uttryck för att han trivs med lärar- och kamratrelationerna.

Slutsatser

De två berättelserna har diametralt olika plot och slut eftersom Sofie ger uttryck för sin tro till sin egen förmåga att lära och utvecklas, medan Linus anser att han skulle behöva ta igen alla ämnen om skolan skulle ha betydelse. För Linus är och förblir skolan ett negativt val, medan skolan för Sofie blir en plats där hon upplever att hon utvecklas och får lust att lära. Däremot finns det vissa likheter i hur grundskolan har bemött de två eleverna. Både Sofie och Linus var utagerande som barn och blev därför flyttade från det ordinarie klassrummet till att sitta för sig själva – något båda berättar om som en känsla av utanförskap och exkludering. Båda har också erfarenheter från det båda benämner som ”mindre grupp”. I grundskolan handlar det om särskild undervisningsgrupp, en förordning som dock inte finns i gymnasieskolan. Sofies erfarenhet av en mindre undervisningsgrupp i gymnasieskolan handlar däremot om särskilt stöd i form av specialundervisning i ett visst ämne, som hon beskriver i positiva ordalag eftersom läraren var bra och undervisningen anpassades utifrån hennes behov. Linus ger liknande beskrivningar av erfarenheter av undervisning från mindre grupp under grundskoletiden, förmodligen från en särskild undervisningsgrupp. För honom är dock relationerna till lärare, rektor och vänner det viktiga, inte lärande eller undervisning i sig. Både Sofie och Linus har goda erfarenheter av annan personal i skolan, såsom specialpedagog och rektor, som varit avgörande i och med stödet för deras skolgång.

Skillnaden mellan de två berättelserna visar sig i hur övergångar mellan olika skolor görs och hur stödet utformas. I Linus fall blev gymnasieskolan svår, eftersom han inte längre fick stöd med de individuella anpassningarna som han hade haft tidigare i grundskolan från lärare som kände till hans behov. I Sofies fall bemöter skolan hennes behov med att erbjuda en period med en sorts arbetsplatsförlagt lärande för att prova på yrkeslivet och få nya erfarenheter. Hon går sedan om ett år och följs upp med det stöd hon behöver, både av lärare, specialpedagog och rektor. För Linus förblir skolan som en utbildning ett ’negativt val’. Att han ändå trivs kan förstås utifrån de

goda relationerna till lärare och andra elever och inte utifrån kunskapsutveckling eller lärande i sig. För Sofie är skolan alltmer en plats där hon upplever möjligheter att utvecklas och lära sig i samspel med andra. Även om deras berättelser skiljer sig åt går det inte att bortse från att det relationella tonar fram som en gemensam nämnare, både i förhållande till lärare, annan personal samt till andra elever.

Innebörd av elevernas berättelser ur ett makt- och identitetsperspektiv

Nedan besvaras den tredje forskningsfrågan kopplad till en andra ordningens berättelse – teoretiskt belyst ur foucaultianska perspektiv.

Maktens dynamik

Sofies, liksom Linus, berättelse visar hur olika former av makt både producerar och förnyar relationer och praktiker, där begreppet intensifiering innebär att vissa aspekter av makt ökar i styrka eller omfattning. Ibland har eleverna makt att göra motstånd och ibland låter de sig disciplineras. Makt visar sig dels som något handgripligt som utövas utifrån eller uppifrån, dels som något mer abstrakt som immanenta krafter sätta i rörelse i befintliga praktiker och personer som förändras över tid. I både Sofies och Linus berättelse ser vi skolans makt att exkludera dem redan som barn för deras utagerande beteende genom avvisning från det vanliga klassrummet där de betraktades som störande och onormala. Sofies berättelse synliggör även hur makt är nära knutet till patos. Hon beskriver händelser som utvecklas från en känsla av avvisning till en upplevelse av gemenskap med klasskamrater i diskussioner och seminarier. Den normerande diagnosen som tidigare upplevdes göra henne avvikande beskriver hon senare som en ”superkraft” i sitt skolarbete och förhållningssätt till omgivningen. Det kan ses som en disciplinering av hennes tidigare motstånd, när diagnosens fördelar istället intensifieras.

I Linus berättelse visar sig makt också från början både i exkluderande handlingar av andra och i sitt eget utagerande beteende. Även här är makt knutet till patos när han beskriver sig själv med en känsla som hatad av alla eller en som aldrig har förlorat en fight. Uppgivenhet och tillfredsställelse växlar, beroende på förluster eller prestationer i olika yttre belöningsystem som han får ta del av när han lyckas i prov eller sportaktiviteter. Drivkraften, som motiverar honom, är att bli en vinnare och i hans berättelse tar det sig uttryck i beskrivningar av idrott och tävling, snarare än skola och utbildning. De två berättelserna har dock gemensamt att makt visar sig som produktiva krafter i rörelse som kan intensifieras och förändra både till det bättre och det sämre genom olika händelser, handlingar och relationer. Makt är något subtilt som å ena sidan visar sig i de val Linus och Sofie gör och å andra sidan visar sig genom olika händelseförlopp båda ingår i.

Identitet i process

Den narrativa ansatsen öppnar för en förståelse av identitet som relationellt skapad i interaktion med andra och inte som något enhetligt eller statiskt för personen. Snarare kan identitet förstås som en ständigt pågående konstruktion i de sociala sammanhang som personen befinner sig i och som inte låter sig kategoriseras som varande på ett särskilt sätt. Berättelserna visar hur identitet konstitueras över tid. Både Sofie och Linus är tydliga med att de är individer och att olikhet är positivt, trots upplevelsen från tidiga skolår där de båda blev behandlade och betraktade som avvikande. Deras berättelser synliggör identitet som narrativa utvecklingsprocesser från barn till vuxen; från motstånd till disciplinering, där Linus genomgående beskriver sig själv som en som ”aldrig har varit intresserad av skolan”, med olika identiteter därutöver som spelare, elitidrottare, förlorare vad gäller elevrollen men vinnare som kamrat. Sofie beskriver en annan sorts identitetsutveckling där hennes självförståelse ökar över tid så att hon visste varför hon reagerade som hon gjorde och hur hon kunde hjälpa till. Hon anknyter sin identitet till en diagnos som hon anser gör henne både ”klok och åsiktsstark”. Liksom den narrativa strukturen i en plot består av olika händelser och drivkrafter som för berättelsen framåt, så skapas de båda elevernas identiteter genom olika sammanhang och val de båda ställs inför. Sofies berättelse visar på en identitet av att växa i kunskap och självförtroende. Linus berättelse däremot vittnar om en självbild som misslyckad och okunnig elev. Gemensamt för båda är dock att identitet är nära knutet till försvar och acceptans av olikhet.

Slutsatser

Makt och identitet behöver förstås ur ett relationellt perspektiv där samspelet mellan olika personer har en viktig betydelse. Både Sofie och Linus beskriver en känsla av *tillhörighet* med andra som avgörande för att de ska uppleva skolan som meningsfull. Det relationella samspelet med andra elever och skolpersonal är inte i sig tillräckligt. I Sofies berättelse blir även en känsla av *tillblivelse* framträdande i beskrivningen av skolgången. Hennes upplevelse av att kunna lära sig och viljan att utvecklas visar henne som ett subjekt med både makt och identitet – och därmed som någon (i sig själv). I Linus berättelse saknas denna aspekt av tillblivelse. I sin beskrivning av skolgången framställer han sig snarare som ett objekt – och därmed som något (för andra). Det som ger honom mening är framför allt tillhörighet i relationer.

DISKUSSION

Det övergripande syftet har varit att bidra med nya perspektiv på specialpedagogisk praktik och mer specifikt att skapa förståelse för några gymnasieelevers egna erfarenheter av särskilt stöd under sin skolgång.

Resultatet nyanserar förståelsen av särskilt stöd utifrån elevernas egna erfarenheter, där det viktiga är *både* relationer för tillhörighet *och* lärande för tillblivelse; det sociala i samspelet med andra såväl som det kunskapsmässiga i utbildningen. Sofies berättelse visar på både tillhörighet och tillblivelse genom tryggheten och lärandet hon upplevt i gymnasieskolan. Linus berättelse visar hur tillhörighet skapas när lärare och kamrater blir den trygghet som ger honom stöd och mening, trots att skolan förblir ett 'negativt val'. Deras olika berättelser visar hur elever alltid måste förstås som individer med unika egenskaper där deras identiteter formas i föränderliga omständigheter och skilda förlopp.

Liksom Hirsh och Segolsson (2021) så visar den här studien på betydelsen av en kombination av omsorg och lärande, där lärare är betydelsefulla både för elevers upplevelse av delaktighet och måluppfyllelse. Relationella förhållningssätt är särskilt viktiga för elever i behov av stöd eller i riskzonen (Ainscow, 2005; Hugo, 2011), dock inte tillräckliga. Höga prestationskrav kombinerat med bristande anpassningar i en ny skola gjorde skolsituationen ohållbar för Linus. Lärares förmåga att möta elever där de är och göra undervisningen relevant är avgörande. Tidigare forskning liksom denna studie ger inte någon entydig bild av huruvida undervisningsgruppens storlek är en fördel eller nackdel. Denna studie bekräftar dock genom Linus berättelse i viss mån Giota och Emanuelssons (2016) studie som visar att elever som undervisas utanför ordinarie klass inte kommer ikapp sina klasskamrater. Däremot fick Sofie undervisning i ett enstaka ämne i mindre grupp, vilket fungerade väl (jfr Evaldsson & Svahn, 2019). Det var snarare så att Sofie kände sig exkluderad när hon deltog i klassens matematikundervisning, eftersom hon upplevde att läraren inte visade förståelse eller anpassade undervisningen efter hennes behov.

Ett sätt att möta elevers olikhet är att i kunskapsbedömning ge dem möjligheter att visa sina kunskaper på olika sätt. Det visar Sofies erfarenheter, i linje med McIlroy et al. (2019), där mångsidiga bedömningsformer var viktiga för hennes upplevelse av delaktighet både i och utanför ordinarie klass. *Hur* elever i behov av särskilt stöd ges möjlighet att visa sina kunskaper är något som behöver uppmärksammas i relation till vår tids fokus på bedömning och internationella kunskapsmätningar (jfr Mamqvist, 2019). Då kan extra anpassningar inom klassens ram fungera inkluderande.

Ur berättelserna tonar det fram att särskilt stöd handlar om en praktik där känslan av tillhörighet är central – dels i relationer till lärare och elever, dels i inflytande över hur stödet utformas (Rose & Shevlin, 2017). Undervisning och stöd behöver både anpassas och utmana (Allan & Persson, 2016). Yrkesgrupper med ledningsfunktion inom skolan är viktiga för att skapa trygghet, som rektor för Linus och specialpedagogen för Sofie. Det kan knytas till frågor om vilka berättelser skolan möjliggör genom sin personal, samt hur delaktiga lärare och elever får vara i utformningen av undervisning och stöd.

Makt behöver förstås situerat och relationellt (Foucault, 1975, 1977). I Sofies fall beskrivs hur hennes erfarenheter av att både få stöd och kunna ta egen kontroll i frågor som rör hennes liv och utbildning förstärktes med åren och blev en drivkraft att själv medverka för andras möjligheter till stöd och tillhörighet. Men makt är också fyllt med risker. Tidigare studier visar att tävlingsmoment ökar exkluderingsprocesser, eftersom fokus ligger så ensidigt på prestationer och inte på individens värde i sig (Grütter, 2017). I Linus fall synliggörs inte makt i form av autonomi, som i Sofies berättelse. Han drevs snarare till prestationer med snabba belöningar för att bli en vinnare. Linus berättelse slutar med en sorts flykt när han har lämnat elitidrotten och sökt till den utbildning han beskrev som ett negativt val. Enligt Nealon (2008) har varje maktrelation flykten som en nödvändig förutsättning och ger därför också ett sätt att göra motstånd. För Linus är de sociala relationerna till både lärare och andra elever det som gör att skolan ändå blir en plats att trivas på.

Den här artikeln har visat att frågor som berör elever i behov av stödinsatser behöver tolkas ur olika makt- och identitetsperspektiv för att elevernas egna erfarenheter av särskilt stöd ska kunna förstås i all sin komplexitet. Om stödinsatserna enbart riktas mot kortsiktiga kunskapskrav och prestationer riskerar andra mål att hamna i skymundan. Specialpedagogiska praktiker har gedigen relationell kompetens i att främja socialt samspel och skapa trygghet (Aspelin et al., 2020), däremot är inte stödet till elevers kunskapsutveckling lika starkt (Klang et al., 2020). Elevers behov av särskilt stöd behöver tillgodoses utifrån läroplanens kunskapsmål såväl som värdegrundsmål om skolan ska vara en plats där elever både har det bra och lär utifrån sina förutsättningar (Nilholm, 2020). Eleverna behöver då ges möjligheter att utveckla förståelse för hur de själva kan bli subjekt i skolans utbildning och i relationer till andra som unika personer med ett egna värden (Reindal, 2016, 2021).

I en intervjustudie som denna har det varit svårt att välja vilka röster som ska representeras eftersom materialet är så rikt. Den narrativa ansatsen har dock varit vägledande för att kunna urskilja intervjuer som berättelser. Genom att låta några elever själva få komma till tals synliggörs att elever i behov av särskilt stöd är mångdimensionella individer som har viktiga erfarenheter att delge. Det betyder dock inte att övriga elevröster i materialet saknar betydelse. De behöver få komma till tals, men då utifrån andra teoretiska utgångspunkter och analysverktyg.

REFERENSER

- Ainscow, Mel (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Allan, Julie, & Persson, Bengt (2016). Students' perspectives on raising achievement through inclusion in Essunga, Sweden. *Educational Review*, 68(1), 82-95.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058752>
- Aristoteles (1967). *Poetics*. The University of Michigan Press.
- Aspelin, Jonas (2013). Introduktion. I Jonas Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik i teori och praktik* (ss.7-11). Kristianstad university press.
- Aspelin, Jonas, Östlund, Daniel, & Jönsson, Anders (2020). 'It means everything': Special educators perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671-685.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.178301>
- Asplund, Stig-Börje, & Pérez Prieto, Héctor (2020). Approaching life story interviews as sites of interaction. Intergarting conversation analysis with a life story approach. *Qualitative Research Journal*, 20(2), 175-187.
<https://doi.org/10.1108/QRJ-03-2019-0033>.
- Björk-Åman, Camilla (2013). *Extremfall, stjärnelever och verktygsrämlare. En diskursanalytisk studie av lärares tal om studerande som behöver särskilt stöd*. [Doktorsavhandling, Åbo Akademi].
https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/93418/bjork_camilla.pdf?sequence=2
- Bornemark, Jonna (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Elliott, Jane (2005). *Using narrative in social research*. Sage.
- Evaldsson, Ann-Carita., & Svahn, Johanna (2019). Tracing unique trajectories of participation for a 'girl with ADHD': from 'unwilling student' to 'agentive learner'. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 254-272.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609270>
- Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, Michel (1977). Verité et Pouvoir: Entretien avec M. Fontana. *L'Arv*, 70, 16-26.
- Groth, Dennis (2007). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. [Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:991073/FULLTEXT01.pdf>

- Giota, Joanna (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – En forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 3: 2013. Vetenskapsrådet.
- Giota, Joanna, & Emanuelsson, Ingemar (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur: Rektors bitering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor*. RIPS: Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, nr 1. Göteborgs universitet.
- Giota, Joanna, & Emanuelsson, Ingemar (2016). Consequences of differentiated policies and teaching practice in the Swedish school system. I Dennis Beach, & Allan Dyson (Red.), *Developing equity in cold climates in Sweden and England* [s.xx-xx]. Ufnell Press.
- Grütter, Jeanine (2017). *The role of socio-moral development, cross-group friendship, and teacher behavior for peer group inclusivity*. [Doktorsavhandling, University of Zurich Faculty of Arts]. <https://doi.org/10.5167/uzh-142588>
- Gubrium, Jaber F., & Holstein, James A. (2014). Analytic inspiration in ethnographic fieldwork. I Uwe Flick (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss.35-48). Sage.
- Göransson, Kerstin, Bengtsson, Karin, Hansson, Susanne, Klang, Nina, Lindqvist, Gunilla, & Nilholm, Claes (2020). Segregated education as a challenge to inclusive processes: A total population study of Swedish teachers' views on education for pupils with intellectual disability. *International Journal of Inclusive Education*. Förhandspublicerad online. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1810789>
- Gårin, Stina (2021). *Du och Jag: Dialogiska möten kring text i resursskolans klassrum*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1547874/FULLTEXT02.pdf>
- Hallberg, Peter (1983). *Litterär teori och stilistik*. Akademiförlaget.
- Hirsh, Åsa, & Segolsson, Mikael (2021). "Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day": a study of students' perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35-53. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1740423>
- Hjörne, Eva, & Evaldsson, Ann-Carita (2015). Reconstituting the 'ADHD-girl': Accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity an ADHD class. Special Issue: After exclusion what? *International Journal of Inclusive Education*, 19(6), 626-644. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.961685>
- Hjörne, Eva, & Evaldsson, Ann-Carita (2016). Disability identities and category work in institutional practices: the case of 'a typical ADHD girl'. I Sian Peerce (Red.), *Routledge Handbook of Language and Identity* (ss.386-412). Routledge.
- Hugo, Martin (2011). *Från motstånd till framgång - att motivera när ingen motivation finns*. Liber.
- Hugo, Martin, & Hedegaard, Joel (2021). Inclusion through folk high school in Sweden – the experience of young adult students with high-functioning autism,

- Disability and Rehabilitation*, 43(19), 2805-2814.
<https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1717651>
- Johansson, Birgitta (2015). *Tonårsflickor berättar om att vara eller inte vara i behov av särskilt stöd: En longitudinell fallstudie*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:808329/FULLTEXT01.pdf>
- Jönsson, Anders (2018). Meeting the Needs of Low-Achieving Students in Sweden: An Interview Study. *Frontiers in Education*, 3(63), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/educ.2018.00063>
- Klang, Nina, Göransson, Kerstin, Lindqvist, Gunilla, Nilholm, Claes, Hansson, Susanne, & Bengtsson, Karin (2020). Instructional practices for pupils with an intellectual disability in mainstream and special educational settings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 151-166.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1679724>
- Klapp, Alli, & Jönsson, Anders (2021). Scaffolding or simplifying: Students' perceptions of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 1055-1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>
- Kohler Riessman, Cathrine (2008). *Narrative Methods for the human sciences*. Sage.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lidström, Helene, Hemmingsson, Helena, & Ekbladh, Elin (2019). Individual Adjustment Needs for Students in Regular Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 589-600.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595714>
- Malmqvist, Johan (2019). *Inkludering utmanas av fokus på kunskapsmätning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/inkludering-utmanas-av-fokus-pa-kunskapsmatning>
- McIlroy, Anne-Marie, Morton, Missy, & Guerin, Annie (2019). Sociocultural perspectives on curriculum, pedagogy and assessment: Implications for participation, belonging and building inclusive schools and classrooms. I Matthew J. Schuelka, Christopher J. Johnstone, Gary Thomas, & Alfredo J. Artilles (Red.), *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education* (ss. 3-17). Sage.
- McMenamin, Trish (2018). A just state of affairs: philosophical reflections on justice, inclusion and the education of disabled children, *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 625-638. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394981>
- Nealon, Jeffrey T. (2008). *Foucault beyond Foucault: Power and its intensifications since 1984*. Stanford University Press.
- Nilholm, Claes (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124-138.

- Nilholm, Claes (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Need Education*, 36(3), 589-600. <https://doi.org/10.1080/0708856257.2020.1754547>
- Persson, Bengt (2019). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. (4. uppl.). Liber.
- Persson, Bengt, & Persson, Elisabeth (2016). *Inkludering och socialt kapital*. Liber.
- Polkinghorne, Donald E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23.
- Reindal, Solveig M. (2016). Discussing inclusive education: An inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1087123>
- Reindal, Solveig M. (2021). Considering Diversity in (special) education: Disability, being someone and existential education. *Studies in Philosophy and Education*, 40, 365-380. <https://doi.org/10.1007/s11217-021-09758-9>.
- Rose, Richard, & Shevlin, Michael (2017). A sense of belonging: Children's views of acceptance in "inclusive" mainstream schools. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 65-80.
- Segolsson, Michael & Hirsh, Åsa (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal of Teaching and Education*, 5(2), 35 – 52. <https://doi.org/10.20472/TE.2019.7.2.004>
- SFS 2010:800. *Skollag*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:2039. *Gymnasieförordning*. Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2020). *Statistik över regelbunden tillsyn 2019*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/statistik/statistik-om-regelbunden-tillsyn/regelbunden-tillsyn-2019/>
- Skolinspektionen (2021). *Arbetet med individuella stödinsatser i gymnasieskolan: Fokus på skyndsambet, helhetsperspektiv och elevdelaktighet*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2021/individuella-stodinsatser-i-gymnasieskolan/>
- Skolverket (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Skolverket.
- Skolverket (2021). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2021/21*. Dnr 2020:1312. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2021/sarskilt-stod-i-grundskolan-lasaret-2020-21>
- Slee, Roger (2014). Another Salamanca? I Florian Kiuppis, & Rune S. Hausstätter (Red), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (ss 299-210). Peter Lang Publishing.

Velasquez, Adriana (2012). *AD/HD i skolans praktik: En studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:509723/FULLTEXT01.pdf>

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningsred*. Vetenskapsrådet.

Yngve, Moa, Lidström, Helene, & Hemmingsson, Helena (2018). Which students need accommodations the most and to what extent are their needs met by regular secondary school? A cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>