



# Genus och specialpedagogik – praktisknära perspektiv

En vetenskaplig antologi från Specialpedagogiska skolmyndigheten



## Redaktörer

Charlotta Pettersson

Kim Wickman

Marjatta Takala



# Genus och specialpedagogik – praktiknära perspektiv

**En vetenskaplig antologi från  
Specialpedagogiska skolmyndigheten**

Redaktörer

**Charlotta Pettersson**

**Kim Wickman**

**Marjatta Takala**

## **Genus och specialpedagogik – praktknära perspektiv**

*En vetenskaplig antologi från Specialpedagogiska skolmyndigheten*

© Specialpedagogiska skolmyndigheten

Redaktörer: Charlotta Pettersson, Kim Wickman och Marjatta Takala

Författare: Elisabet Apelmo, Staffan Karp, Marko Kielinen,

Denise Malmberg, Charlotta Pettersson, Kamilla Peuravaara,

Eva Silfver, Marjatta Takala, Kim Wickman och Göran Widding

Formgivning: Liljedal Communication AB

Tryck: Lenanders Grafiska AB, 2017

ISBN tryck: 978-91-28-00056-7.

ISBN pdf: 978-91-28-00057-4.

Best.nr: tryck 00056, pdf 00057.

Publikationen kan beställas eller hämtas som pdf-dokument på Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats [www.spsm.se](http://www.spsm.se)

# Innehåll

Förord	5
Författarpresentationer	7
Inledning	11
Specialpedagogiskt stöd – dilemman med genuskodade diagnoser	17
<i>Charlotta Pettersson</i>	
Vad kan ett norm- och maktkritiskt perspektiv innebära för specialpedagogisk praktik?	43
<i>Eva Silfver</i>	
Lärare- och föräldrars samarbetspraktik kring specialpedagogik och genus i skolan	65
<i>Göran Widding och Kim Wickman</i>	
Idrott och hälsa – hur genus och funktionalitet görs i den specialpedagogiska undervisningspraktiken	99
<i>Kim Wickman och Staffan Karp</i>	
”Du gör på ditt lilla vis” Kön, fysisk funktionsförmåga och undervisning i idrott och hälsa	137
<i>Elisabet Apelmo</i>	
”De där blickarna känner jag igen” Konstruktioner av normalitet och avvikelse genom kritiska blickar i en gymnasieskolekontext	167
<i>Kamilla Peuravaara</i>	
”Det ärrar att det inte finns någon tolerans för att man är litet annorlunda.” Om kropp, kön och sexualitet	199
<i>Denise Malmberg</i>	
Inkluderande stöd – exempel från Sverige och Finland	225
<i>Marjatta Takala &amp; Marko Kielinen</i>	



# Förord

Denna FoU-skrift avser att bidra till att öka och sprida kunskaper om olika aspekter av genus, funktionsnedsättningar och specialpedagogik. Om hur villkoren ser ut för flickor respektive pojkar med funktionsnedsättning i skolan, på fritiden och med blicken riktad mot vuxenblivande i det viktiga arbetet att skapa en likvärdig skola för alla elever. Den har tagits fram i ett praktiktäna och forskningsbaserat samarbete med Umeå universitet. Frågor grundade i myndighetens praxis har kunnat utvecklas och ta form i en antologi av detta slag. Forskare inom svensk och finsk specialpedagogisk forskning, genus- och funktionshinderforskning bidrar med åtta artiklar.

SPSM vill särskilt tacka Pedagogiska institutionen, Umeå universitet, Kim Wickman, docent i pedagogik vid Umeå universitet, Marjatta Takala, gästprofessor vid Umeå universitet, professor i specialpedagogik vid Uleåborg universitet Finland samt Charlotta Pettersson nationell FoU-samordnare och lektor i pedagogik vid Örebro universitet för det goda samarbetet och redaktörskapet för antologin.

**Greger Bååth**

*Generaldirektör*

*Specialpedagogiska skolmyndigheten*





# Författarpresentationer

## Redaktörer

**Charlotta Pettersson** är filosofie doktor i pedagogik, arbetar som forsknings- och utvecklingssamordnare på Specialpedagogiska skolmyndigheten och lektor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid Örebro universitet. Hon disputerade 2013 vid Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap vid Örebro universitet på en avhandling med titeln Kursplaners möjlighetsrum om nationella kursplaners transformation till lokala. Charlottas forskningsintresse är specialpedagogiska praktikhäna frågeställningar om inkludering, demokrati, elevhälsa och genus, både generellt i skolan och mer specifikt inom specialpedagogikens praxis.

**Kim Wickman** är docent i pedagogik och forskningsledare för specialpedagogik vid Umeå universitet. Hon disputerade 2008 vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet på en avhandling med titeln Bending Mainstream Definitions of Sport, Gender and Ability – Representations of Wheelchair racers. Kim är koordinator för det Svenska nätverket för genus och funktionsnedsättning och engagerad i Svenska nätverket för handikappforskning och Svenskt nätverk för anpassad fysisk aktivitet. Hennes forskningsintressen handlar främst om funktionsnedsättning, genuskonstruktioner och idrott i olika sociala sammanhang.

**Marjatta Takala** är professor i specialpedagogik vid Uleåborg universitet Finland och gästprofessor vid Umeå universitet, Sverige. Hon har jobbat med specialpedagogiska frågor över 30 år. 1995 disputerade hon vid Pedagogiska fakulteten i Helsingfors på en avhandling om personer med hörselnedsättning i det finska samhället. Marjattas forskningsintressen rör komparativ specialpedagogik och speciallärares roll, inkludering, dyslexi och hörsel- och synnedsättning.

## Skribenter

**Charlotta Pettersson** (se Redaktörer)

**Eva Silfver** är lektor och docent i pedagogiskt arbete vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Under 15 år som matematik- och NO-lärare, främst på gymnasienivå, mötte hon många elever med matematiksvårigheter. Efter att ha läst vidare på det specialpedagogiska påbyggnadsprogrammet, sökte sig Eva så småningom till forskarutbildning. Hennes forskningsintressen rör frågor om makt, normalitet och avvikelse, både generellt i skolan och mer specifikt inom de naturvetenskapliga skolämnena där hon särskilt intresserar sig för kön och andra kategoriseringar som ”görs” i klassrummet.

**Göran Widding** är lektor i pedagogik vid Umeå universitet och har en bakgrund som mellanstadielärare och musiklärare inom grundskolan. Han disputerade 2013 vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet på en avhandling med titeln: ”Det ska funka” – om genus betydelse i relationen hem och skola. Göran undervisar på specialpedagogprogrammet och speciallärarprogrammet vid Umeå universitet och bedriver forskning om de praktiker som uppstår i hem och skola till följd av lärarnas- och föräldrarnas olika samarbetsformer. Hans forskningsintresse utgår från ett maktperspektiv och handlar om normer och identitetsskapande i relationen hem och skola.

**Kim Wickman** (se Redaktörer)

**Staffan Karp** är legitimerad psykolog med erfarenhet av arbete inom omsorgsvården och docent i pedagogik vid Umeå universitet.

Han disputerade 2000 med en avhandling om vad idrotten betyder för barn, föräldrar och familj i det postmoderna samhället. Staffan har erfarenhet av undervisning på specialläroutbildningen och av kurser om fostran, normalitet och avvikelse inom pedagogik och idrottspedagogik. Han forskar om förändrings- och lärandeprocesser inom organisationer och om god barn- och ungdomsidrott inom den svenska idrottsrörelsen.

**Elisabet Apelmo** är filosofie doktor i sociologi, konstnär och lektor i handikapp- och rehabiliteringsvetenskap vid institutionen för socialt arbete, Malmö högskola. Med ett intersektionellt perspektiv utforskar Apelmo idéer om kroppen, liksom frågor om ojämlikheter och skillnad. Hon är aktuell med boken *Sport and the Female Disabled Body* (2016) på förlaget Routledge.

**Kamilla Peuravaara** är filosofie doktor i sociologi. Hon disputerade 2015 vid Sociologiska institutionen, Uppsala universitet på avhandlingen *Som en vanlig tjej*. Föreställningar om kropp, funktionalitet och femininitet. Hennes forskningsintressen rör genus, funktionalitet, ungdom, kropp, normalitet och motstånd. Hon är också intresserad av kvalitativ metod, etik och frågor kring hur deltagarna kan inkluderas i forskningsprocessen.

**Denise Malmberg** är docent i etnologi vid Uppsala universitet. Hon har även varit verksam som universitetslektor vid Centrum för genusvetenskap vid samma universitet och vid Örebro universitet. Centrala perspektiv i hennes forskning är kön, kropp och sexualitet liksom våld mot kvinnor med funktionshinder.

**Marjatta Takala** (se Redaktörer)

**Marko Kielinen** är lektor i specialpedagogik och projektledare för utvecklingsprojektet *Läroförberedande med nyanlända barn och ungdomar* vid Uleåborgs universitet. Han disputerade 2005 vid Medicinska fakulteten, Uleåborgs universitet med avhandlingen *Autism in Northern Finland*. Markos forskningsintressen handlar främst om autism, flyktingar och läroförberedande samt inkluderande undervisning i olika sammanhang.



# Inledning

Den här antologin samlar bidrag från en rad forskare inom svensk och finsk specialpedagogisk forskning, genus- och funktionshinderforskning. I november 2014 anordnades en nationell forskarträff om genus och funktionshinder vid Umeå universitet för seniora forskare. Syftet var främst att ringa in aktuell forskning, diskutera framtidsfrågor och etablera ett forum för verksamma inom fältet. Initiativtagare var Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) och Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet. Diskussionen uppehöll sig främst kring vad det är för problem som skolan och samhället försöker lösa och vilka normerande praktiker som iscensätts på den specialpedagogiska arenan.

Samtliga medverkande var överens om att det finns ett stort behov av att synliggöra hur genus och andra former av identitetsbildningar konstrueras och hur relationen mellan funktionsnedsättning och genus kommer till uttryck i den specialpedagogiska praktiken. För att stimulera fortsatt utveckling, spridning och samverkan kring kunskap om genus och funktionsnedsättning, fanns det således ett uttalat intresse av att synliggöra några perspektiv på genus och specialpedagogik i bokformat.

SPSM tillsammans med Pedagogiska institutionen vid Umeå universitet, står bakom denna produktion, bland annat för att stimulera en utvecklande och framtidsyftande diskussion inom området för specialpedagogik och genus. Det bör emellertid betonas att de idéer, tolkningar och slutsatser av de medverkande forskarna i denna antologi är deras egna, och inte SPSM:s eller Umeå universitets ståndpunkter. Antologin varken kan eller ämna göra anspråk på entydiga eller heltäckande svar kring allt som har bäring på specialpedagogik och genus var för sig eller i kombination.

Det övergripande syftet, vilket också förenar bokens olika kapitel, är att utifrån vad som i vissa fall upplevs som både ovanliga och kanske också oväntade perspektiv, försöka bidra med ny kunskap och nya diskussioner. Parallellt med detta är en uttalad ambition att också väcka intresset och bredda förståelsen för hur och varför vi bör fortsätta att, med genusglasögonen på, analysera och diskutera specialpedagogikens roll och betydelse i förhållande till samhället och skolan. Att temat är både svårfångat och mångfacetterat hoppas vi står bortom all tvivel. Avsikten är att med hjälp av antologins samlade texter, bekräfta, utmana och ifrågasätta vedertagen kunskap om genus och specialpedagogik, vilket i sin tur kan väcka läsarens nyfikenhet. Genom att reflektera över den människosyn, kunskapssyn och samhällssyn som vi alla, enskilt och gemensamt upprätthåller, kan vi också påverka våra handlingar och vägval.

## Att utmana genus- och funktionsmaktordningen

Skolans kunskapsuppdrag är dess huvuduppgift. Varje barn oavsett kön och funktionalitet, har rätt att få de verktyg och värderingar som behövs för att utforska sin omvärld och möta samhällets krav. Det är svårt att förhålla sig kritisk till genuskonstruktioner och funktionsnedsättning utan att nämna makt. Maktutövning i skolans värld kan tolkas och språkligt uttryckas i termer av ansvarstagande, disciplin, ändamålsenlig ordning och reda, men också förtryck. En utvecklingsstörning kan till exempel bli ett hinder för den önskvärda utvecklingen, att fungera på ett vedertaget sätt i skolan, i olika sociala sammanhang och i samhället i stort. Likaså kan normativa föreställningar om att flickor är osynliga, skötsamma och duktiga och att pojkar är synliga, stökiga, impulsiva ge avtryck i hur elever bemöts och bekräftas i det sociala sammanhang som skolan och klassrummet utgör och påverka elevens handlingsutrymme och självuppfattning. Makt och maktutövning är relativt abstrakta begrepp och är ofta svåra att spåra. Normkritik är ett verktyg som flera av antologins författare använder för att synliggöra och ifrågasätta normer som

påverkar uppfattningar om vad som är ”normalt” och ”avvikande”. Ett normkritiskt angreppssätt kan också ge uppslag till, och initiera förändring. Sådana förändringar sker genom att se makten kopplad till normen, granska regelsystemen och förstå hur människors förutsättningar skiljer sig åt för att på så sätt slå vakt om och främja lika rättigheter och möjligheter.

## Vad innebär specialpedagogik?

Hur tar man sig an ett tema som genus och specialpedagogik? Ett sätt är förstås att fråga sig vad specialpedagogik respektive genus är, på vilka sätt de kan förstås och vad som kan sägas utgöra begreppens innersta mening. När man talar om modern specialpedagogik är begreppet inkludering centralt. Inkluderande undervisning är nära knutet till begrepp såsom jämlikhet, jämställdhet, delaktighet, frihet och demokrati. Emellertid har dessa begrepp betraktats som oförenliga med traditionell specialundervisning. Traditionell specialpedagogik har främst vilat på föreställningen att orsaken till skolsvårigheter har sin grund i den enskilda eleven. Inom forskningen kring funktionshinder används ibland social- respektive medicinsk modell för att förklara olika synsätt. Den medicinska modellen som tar sin utgångspunkt i individens funktionsnedsättning leder ofta till objektifiering, klassificering och indelning av elever utifrån deras tillkortakommanden. I kontrast till detta innebär inkluderande specialpedagogik att fokus riktas mot miljörelaterade faktorer, och att de åtgärder som därefter står till förfogande präglas av den sociala modellen. I specialpedagogikens praktik existerar båda modellerna men för eleven är upplevda svårigheter påtagliga och verkliga. Utbildningssituationen med heterogena elevgrupper innebär pedagogiska utmaningar. För att klara uppdraget, behöver lärare och pedagoger samarbeta och ibland ompröva och utmana sina egna och varandras invanda tanke- och handlingsmönster. Kommunens ansvar för skolans specialpedagogiska verksamhet och dess resurser är också en viktig aspekt. Vi hoppas denna antologi kan uppmuntra till sådana egna och gemensamma reflektioner.

Inkludering beskrivs ofta som en pågående process. I korthet innebär inkluderande undervisning att ifrågasätta och bryta mot normen, det vill säga traditionella sätt att uppfatta och förstå elever i skolsvårigheter, i syfte att åstadkomma förändring. Förändring ska vara radikal för att bryta etablerade utbildningsmönster.

Specialpedagogik och inkluderande undervisning är därmed två centrala faktorer som båda är viktiga för att skolsvårigheter ska kunna överbryggas. Samtliga författare som medverkar i denna antologi är därför övertygade om att mycket kan göras och behöver göras för att möta elevens rättigheter till en likvärdig och god utbildning. Oavsett vilka politiska och ideologiska vindar som blåser är det således de vuxna i elevens närhet som bär ansvaret att göra klassrummet och dess lärmiljö tillgänglig. Alla elever har rätt att känna sig välkomna och trygga i skolan, förvissade om att det stöd som de behöver för att lyckas i skolan också finns att få.

För att kunna överföra forskningsresultat till användning och kunskapsutveckling inom skolpraktiken räcker inte enbart tillgång till publikationer eller information om forskning. Det krävs även att lärare har möjlighet att använda, diskutera och reflektera över forskningsresultaten i den egna praktiken. Vi hoppas antologin kan vara en väg att systematisera forskning och göra kunskaps-tillskottet tillgängligt där utbildning och kunskapsutveckling sker, nämligen i skolans praktik.

Avslutningsvis riktar vi vårt varma tack till samtliga författare.







# Specialpedagogiskt stöd – dilemman med genus- kodade diagnoser

**Charlotta Pettersson**

Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, erbjuder specialpedagogisk rådgivning till skolor och skolhuvudmän, utlyser statsbidrag och anpassar läromedel, samt bedriver specialskolor. Myndigheten har ett särskilt uppdrag att arbeta för att alla elever; barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning, erhåller en likvärdig utbildning, trygg skolmiljö och utvecklas så långt som möjligt<sup>1</sup>. Alla skolor och skolhuvudmän har därmed möjlighet att vända sig till SPSM när elevhälsoteamets resurser eller skolans egna specialpedagogiska insatser inte räcker till. I följande artikel är det min avsikt att ge dig som läsare inblick i hur genuskodade diagnoser, i det här fallet adhd, attention deficit hyperactivity disorder<sup>2</sup>, kan förstås i relation till flickor och pojkars rätt till likvärdiga specialpedagogiska insatser i skolan.

## Inledning

SPSM har under en längre tid uppmärksammat ett ökat behov av stödinsatser riktade till pojkar. Detta som en direkt följd av att inkomna ärenden och förfrågningar om specialpedagogiskt stöd till pojkar har blivit fler. År 2014 genomförde myndigheten 3 755 råd-

---

1 SFS 2011:130.

2 Jfr American Psychiatric Association, 2013.

och stöduppdrag. Av dessa var 50 procent riktade till pojkar, 25 procent till flickor och resterande del till blandade grupper, såsom enskilda skolor, specifika skolklasser, arbetslag eller till särskilda grupper, exempelvis föreläsning eller seminarium om svårigheter i specialpedagogiska situationer eller specifika funktionsnedsättningar. Störst skillnad i stödinsatser vad gäller flickor respektive pojkar fanns i gruppen elever med någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning (npf). Under år 2015 gick 14 procent av stödet till flickor och 56 procent till pojkar. Det som initialt uppfattades som tillfälligheter tenderade således att bilda könsrelaterade mönster. För att nå närmare kunskap om bakomliggande orsaker till dessa mönster, initierade SPSM en granskning och genomlysning av inkomna ärenden och ansökningar under åren 2013–2015 gällande specialpedagogiskt stöd till flickor respektive pojkar med diagnosen adhd<sup>3</sup>. Därtill var avsikten att rikta en kritisk blick mot dilemman som kan uppstå i samband med genuskodade diagnoser och specialpedagogiska stödinsatser.

## Bakgrund

I takt med diagnostisering av barn och unga med adhd har också förfrågningar och ansökningar om specialpedagogiskt stöd hos SPSM ökat. Förekomsten av adhd bland barn och unga, i Sverige uppskattas till cirka 5 procent<sup>4</sup>. Därtill visar populationsstudier att det är 2–3 gånger vanligare med adhd bland pojkar än bland flickor<sup>5</sup>. Diagnosantalet procentuellt behöver emellertid inte vara detsamma som förekomst av adhd, eftersom tillståndet kan vara såväl under- som överdiagnostiserat<sup>6</sup>. Vanligtvis när vi pratar om elever med adhd är det bilden av utåtagerande, impulsiva och hyperaktiva pojkar som kommer för oss, men gruppen av elever

---

3 Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016.

4 Statens medicinsk-etiska råd, 2015.

5 Socialstyrelsen, 2002.

6 Statens medicinsk-etiska råd, 2015.

med adhd är betydligt vidare och mer komplex än så. Det är inte ovanligt att en och samma elev har flera diagnoser inom det neuropsykiatriska området; den typen av svårigheter överlappar ofta gränserna för diagnoskriterierna<sup>7</sup>. Flickor med adhd är relativt osynliga i skolan men också i vetenskapliga sammanhang. Det finns forskare som hävdar att flickors svårigheter inte uppmärksammas i tillräckligt hög utsträckning<sup>8</sup>. Diagnosens förskjutning mot pojkar, anger Kopp och Sonnby, beror på att diagnoskriterierna till stor del är baserade på forskning om pojkars beteenden vid adhd<sup>9</sup>. Det utåtagerande beteendet som ofta förknippas med adhd, kommer därmed inte lika starkt till uttryck bland flickor. Flickors sätt att uttrycka svårigheter kan snarare vara det motsatta, att de döljer sina svårigheter och vänder dem inåt, mot sig själva istället. Som en följd därav, tolkas ofta flickors skolsvårigheter som en konsekvens av trassliga familjerelationer, en krävande skolsituation eller individrelaterade problem, snarare än en bakomliggande funktionsnedsättning<sup>10</sup>. Det får i sin tur konsekvenser för vilka stödåtgärder som kan komma ifråga. Ett framträdande mönster är att pojkar oftare än flickor utreds och erhåller stöd.

## Elevers rätt till stöd

I skollagen framgår att elever med funktionsnedsättning som har svårt att nå skolans mål och kunskapskrav, ska ges ett sådant stöd att det motverkar för funktionsnedsättningens konsekvenser så långt det är möjligt<sup>11</sup>. Vidare anges att elever som inte befaras nå kunskapskraven skyndsamt ska ges stöd. År 2014 genomfördes en lagändring av skollagen om stödinsatser i skolan<sup>12</sup>. I lagändringen

7 Carlsson Kendall, 2015.

8 Se exempelvis Sonnby, 2014; Velasquez, 2012; Kopp 2010.

9 Kopp, 2010; Sonnby, 2014.

10 Kopp, 2010; Sonnby, 2014.

11 Skollagen 2010:800, 3kap, 3§.

12 SFS 2014:456; SFS 2015:246.

anges att alla elever ska få den ledning och stimulans de behöver i sitt lärande, i en kompensatorisk strävan att uppväga skillnader och ta hänsyn till elevers olika behov<sup>13</sup>. Elever som riskerar att inte nå kunskapskraven har rätt till extra anpassningar och särskilt stöd. Extra anpassningar avser enligt lagen en stödinsats av mindre ingripande karaktär som vanligtvis genomförs inom ramen för den ordinarie undervisningen. När det krävs insatser av mer ingripande karaktär, som är varaktiga och mer omfattande, är rektor ansvarig för att det ges särskilt stöd<sup>14</sup>.

Extra anpassningar är en stödinsats som ska göras inom ramen för ordinarie undervisning. I en granskning av skolhuvudmäns praktiserande av extra anpassningar, angav Skolinspektionen att många skolor inte specificerar elevers behov av stöd i tillräckligt hög grad innan anpassningar införs<sup>15</sup>. Insatserna riskerar då att inte få den effekt de avser. Fem av femton skolor bedöms ha gjort tillräckliga analyser av vad som är relevanta extra anpassningar för eleverna. Skolinspektionen anger att endast var fjärde elev får extra anpassningar i paritet med elevens individuella stödbehov<sup>16</sup>. Ett skäl till detta är att lärarna upplever sig stå ensamma i besluten om extra anpassningar. Därtill framgår det av Skolinspektionen i en rapport att lärare tillsammans med specialpedagoger, speciallärare och elevhälsan behöver samverka och gemensamt fördjupa analyserna när det gäller elevers behov av extra anpassningar, så eleverna får det specialpedagogiska stöd de behöver och har rätt till<sup>17</sup>.

---

13 Skolverket, 2014.

14 Skollagen 2010:800, 3kap, 2§, 5§, 6§, 8§.

15 Skolinspektionen, 2016.

16 Skolinspektionen, 2016.

17 Skolinspektionen, 2016.

## Studier om adhd

Hur skolan förstår och hanterar mångfald och komplexitet har varierat historiskt sett. Numera är neuropsykiatriska diagnoser, exempelvis adhd, en vanligt förekommande förklaringsmodell till vad som orsakar skolsvårigheter. Hjärne och Säljö visar i sin studie om elevhälsa och elevers skolsvårigheter att adhd åberopas som förklaringar till en lång rad problem av skiftande karaktär och beskrivs i förhållandevis motsägelsefulla ordalag av professionerna inom elevhälsoteamen<sup>18</sup>. Diskussionerna kretsar kring elevernas personligheter och karaktärer som grund för skolsvårigheterna snarare än pedagogiken, lärandesituationerna och miljön. Det finns således många sociala komplexa processer blir synliggjorda i relation till adhd, till exempel identitet och socialisation, som samtliga går att relatera till specialpedagogik.

Honkasilta undersöker i sin avhandling vad det innebär att skapa ytterligare förståelse för ”ett liv med adhd”<sup>19</sup>. Mödrar till ungdomar med adhd uttrycker och aktiverar en diagnosdiskurs som bidrar till att de kan förstå och förklara sina barns beteende, egenskaper och interaktionsmönster. Det ger dem ett löfte om ett erkännande av ungdomarna och av sig själva och legitimerar ett annorlundaskap i skolan och i andra sociala sammanhang. Honkasilta pekar på att diagnosdiskursen anger en förväntan om gemensam förståelse av ungdomarna och ett främjande mellan hemmet och skolan<sup>20</sup>. Diagnosdiskursen blir ett redskap, en värdegemenskap mellan föräldrar och lärare. Ungdomarna själva använder diagnosen i sitt identitetsskapande, som en (bort) förklaring till eventuella gränsöverskridande och normbrytande aktiviteter.

Velasquez undersöker i sin avhandling interaktions- och samtalssituationer mellan lärare och elever i en särskild undervisningsgrupp för elever i åldrarna 7–12 år som fått diagnosen adhd<sup>21</sup>. Resultatet visar att det främst var medicinska förklaringsmodeller

18 Hjärne och Säljö, 2004.

19 Honkasilta, 2016.

20 Honkasilta, 2016.

21 Velasquez, 2012.

som tillämpades och insatser med avsikt att förändra elevernas beteenden som dominerade i undervisningen. Det användes därmed inte några konkreta pedagogiska eller specialpedagogiska åtgärder för att bemöta och hantera elevernas skolsvårigheter. Velasquez hävdar därmed att lärarna inte tillät sig att agera som självständiga pedagoger med auktoritet inom sin profession<sup>22</sup>.

Som tidigare nämnts har adhd under senare tid expanderat från att vara en ”pojke-” och ”barn-”diagnos till att även omfatta flickor och vuxna män och kvinnor. I en etnografisk studie följer Hjärne och Evaldsson en flicka med diagnosen adhd och hennes resa från ordinarie klass till en särskild undervisningsgrupp för elever, uteslutande pojkar, med adhd i åldrarna 7–12 år<sup>23</sup>. Pedagogerna beskriver flickan initialt som duktig och kapabel att hantera sin skolsituation, för att sedan övergå till att tala om henne som en ”typisk adhd-flicka” med negativa interaktionsmönster och i känslomässig obalans. Genom att återkommande utsättas för exkludering och provokation av pojkarna i gruppen och tillskrivas en avvikande identitet tog flickan den till sig, det vill säga internaliserade en negativ självbild, menar Hjärne och Evaldsson<sup>24</sup>.

## En genuskodad diagnos

Lassinantti och Velasquez benämner adhd som en genuskodad diagnos<sup>25</sup>. Normativa och könsstereotypa förväntningar medför att diagnosen blir tolkad och förstådd på olika sätt beroende på om det handlar om en pojke eller en flicka. Lassinantti hävdar att det har utvecklats en norm av adhd för flickor respektive en norm för pojkar<sup>26</sup>. Flickor beskrivs i högre grad än pojkar internalisera adhd och vända symptomen för svårigheterna inåt. De drabbas

---

22 Velasquez, 2012.

23 Hjärne och Evaldsson, 2014.

24 Hjärne och Evaldsson, 2014.

25 Lassinantti, 2014; Velasquez, 2012.

26 Lassinantti, 2014.



också i högre grad av ångest och depressioner än vad pojkar gör. Pojkarna till skillnad från flickorna, förlägger problemet utanför sig, externaliserar adhd, och får tilläggsdiagnoser som trots och uppförandestörningar, menar Quinn<sup>27</sup>. Flickors undertryckande förhållningssätt till adhd är samtidigt en strävan att anpassa sig till de normativa föreställningarna om vad det innebär att vara flicka<sup>28</sup>.

Flickor med adhd bryter således både mot normativa föreställningar om hur flickor bör vara och mot den normativa förställningen av den typiska adhd-eleven. Därmed blir flickor med diagnosen adhd normbrytande både i relation till föreställningar och förväntningar på "flickighet" och i relation till den "pojkkodade" diagnosen adhd. Pojkar är till skillnad från flickorna i de flesta fall normföljande i sitt agerande eftersom de vare sig bryter mot förväntad "pojkheter" eller mot det diagonskaraktäristiska eftersom det i skolan finns större acceptans för "stökiga" pojkar än för "stökiga" flickor. När flickor uttrycker adhd utåt bryter de mot normativa könsrollsförväntningar om vad det innebär att vara flicka och hur man förväntas vara som flicka i skolan. Det innefattar både att vara trovärdig det genus man tillskrivs och erfar sig som, och en önskan om att göra motstånd mot de normativa förväntningarna genusordningen anger<sup>29</sup>. Det får därmed olika konsekvenser att vara flicka med adhd än vad det innebär att vara pojke med adhd.

Oavsett adhd-diagnos eller inte, påverkas alla individer av de genusnormer och funktionsnormer som cirkulerar i sociala sammanhang och som på olika sätt möjliggör och begränsar individens tal- och handlingsutrymme. Heikkilä hävdar exempelvis att flickor och unga kvinnor ofta förklarar misslyckanden och nederlag med att de inte ansträngt sig tillräckligt, medan pojkar och unga män förklarar nederlag som en konsekvens av yttre omständigheter som inte har med dem själva att göra<sup>30</sup>.

I medicinsociologiska studier anges diagnoser som ett kulturellt uttryck för vad ett samhälle är villigt att acceptera som normalt

27 Quinn, 2005.

28 Quinn, 2005.

29 Velasques 2012; Lassinantti 2014.

30 Heikkilä, 2015.

och vad som betraktas som avvikande och därmed blir föremål för behandling. Johannisson i Hallerstedt menar att det är ett sätt att förstå och förhålla sig till avvikelser vid en given tidpunkt, ett givet kunskapsläge och i ett särskilt meningsbärande sammanhang<sup>31</sup>. De kan förstås som meningsbärande och föränderliga processer som är uttryck för sin tid<sup>32</sup>. Velasquez problematiserar hur skolan förhåller sig till de uttryck adhd tar hos flickor och pojkar<sup>33</sup>. Hon menar att oavsett hur adhd förstås, så är det ett fenomen som skolan som institution behöver förhålla sig till och praktiskt hantera. Emellertid kan det vara svårt att fånga upp och möta elever i behov av särskilt stöd i en allt mer målstyrd skola som ställer förhållandevis höga krav på individens initiativkraft, målinriktning, snabbhet och samarbetsförmåga<sup>34</sup>.

## SPSM:s specialpedagogiska stöd

Den genomlysning och granskning som SPSM genomfört beträffande det specialpedagogiska stöd myndigheten ger till skolor och skolhuvudmän som efterfrågar stöd vid adhd, initierades i och med att det uppmärksammats en diskrepans i stödinsatser till flickor respektive pojkar. Genomlysningen visar övergripande mönster av den problematik skolor står inför när det gäller dessa elever.

### Materialets omfattning

Genomlysningen som redovisas här avser tidsperioden 2013-2015. Den omfattar totalt 400 genomförda specialpedagogiska rådgivningar, 328 för pojkar och 72 för flickor. Samtliga ärenden är skriftligt dokumenterade men av dessa valdes totalt 86 ärenden ut för särskild granskning. Urvalet skedde med hänsyn till geografisk

---

31 Johannisson i Hallerstedt, 2011.

32 Jutel, 2009.

33 Velasquez, 2012.

34 Socialstyrelsen, 2014.

spredning över landet och för att samtliga skolformer: förskola, grundskola och gymnasieskola, skulle finnas representerade i materialet. För att belysa det specialpedagogiska stöd som gavs specifikt till flickor, fast de procentuellt sett var en lägre andel, valdes 39 uppdrag om flickor ut, resterande 47 var riktade mot pojkar. Granskningen av de dokumenterade specialpedagogiska rådgivningsuppdragen avsåg att ge en översiktlig bild av vilka frågor skolor ställs inför och vilka behov av stöd de har. Det var svårt att dra djupgående slutsatser ur dokumentationen, eftersom den var kortfattad och översiktlig. För att fördjupa förståelsen dels om det fanns skillnader i det stöd som efterfrågas till flickor respektive till pojkar och dels hur SPSM arbetar med att ge stöd, intervjuades åtta rådgivare som var särskilt specialiserade på npf. Denna artikel bygger främst på intervjuerna med rådgivarna. Där belyses rådgivarnas upplevelser, erfarenheter och arbete med att ge specialpedagogiskt stöd. Data från intervjuerna används som information och expertkunskap, och de skriftligt dokumenterade ärendena bildar en fond till intervjuvären.

## Specialpedagogisk rådgivning

SPSM:s rådgivare är specialpedagoger till sina professioner med expertkompetens inom något eller några specialpedagogiska områden. De arbetar stödjande, rådgivande och utbildande i specialpedagogiska frågor, främst genom att resa till den aktuella skolan men också via utbildande insatser som genomförs i SPSM:s lokaler eller i form av distansutbildningar. Som tidigare nämnts har huvudmän och rektorer för alla skolformer från förskola, grundskola, grundsärskola, gymnasieskola, gymnasiesärskola till vuxenutbildning och deras skolhuvudmän möjlighet att ansöka om specialpedagogiskt stöd från SPSM<sup>35</sup>. I anslutning till detta tydliggör Skolverket att fokus ska vara på elevens behov av stöd, snarare än på diagnosen eftersom en diagnos aldrig kan ange vilken typ av särskilt stöd en elev är i behov av eller vilka konsekvenser en funktionsnedsättning får för en specifik elev i ett specifikt skolsam-

35 SFS 2011:130

manhang<sup>36</sup>. Därför är det heller inte utgångspunkt för myndighetens rådgivare i konsultationen med den som söker stöd. Trots det är rådgivarna ålagda att i dokumentationen av specialpedagogiska rådgivningar ange vilken typ av funktionsnedsättningar det rör sig om.

När en ansökan om specialpedagogiskt stöd inkommer till SPSM görs initialt en orientering av skolans eller skolhuvudmannens behov av specialpedagogiskt stöd. Orienteringen handlar om att kartlägga verksamhetens förutsättningar och behov av stöd och hur de beskriver verksamhetens nuläge. Därefter görs en överenskommelse med uppdragsgivaren om mål och beskrivning av de insatser som kommer att genomföras<sup>37</sup>. I intervjuerna med rådgivarna betonades vikten av att förfrågan är väl förankrad på skolan och att det är rektor som står som ansvarig för det särskilda stödet.

Främst för att rektor kan bidra med beslut och organisatoriska förändringar som varken lärare, speciallärare eller specialpedagog har möjlighet att verkställa.

I följande resultatredovisning har jag valt att lyfta fram tre teman som materialet är strukturerat utifrån: 1) Utmaningar som skolor står inför. 2) Stödbehov hos flickor och pojkar. 3) SPSM:s sätt att ge specialpedagogiskt stöd.

## Skolors behov av specialpedagogiskt stöd

Skolor verkar vara benägna att söka stöd hos SPSM när det gäller elever med utåtagerande beteende som påverkar omgivningen i hög utsträckning. Det pekar både intervjuerna med rådgivarna och granskningen av de dokumenterade ärendena mot. Specialpedagogiskt stöd söks ofta för situationer som påverkar många andra elever, lärare och miljöer i skolan. Svårigheterna upplevs ofta ha eskalerat till att vara svåra att reda ut på skolan. Det gäller såväl flickor som pojkar. I de ansökningar om specialpedagogiskt stöd

---

<sup>36</sup> Skolverket, 2014.

<sup>37</sup> Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2017.

.....

som inkommit till SPSM om flickor och adhd, har flickorna ofta ett utåtagerande beteende på liknande sätt som pojkarna. Den bilden bekräftas av rådgivare. Här följer två exempel:

”Pojkarna härjar ju i regel runt på ett helt annat vis och blir då uppmärksammade. Men det finns ju också flickor som är utåtagerande. Ett av mina ärenden är faktiskt sådant. Det är en flicka i årskurs 4. Hon far ju mest mellan golv och tak och har svårt att sitta stilla. Det är ovanligt.”

”Jag har inte en enda tjej just nu. Det är bara killar. Det är så sällan jag har flickor med den problematiken i mina ärenden. Det kan vara när de kommer upp på högstadiet exempelvis, att det är då de upptäcks. Då har det ju gått så lång tid. Det är ytterst sällan, absolut inte på förskolenivå.”

I intervjuerna med rådgivarna är det en annan bild som framkommer om flickors behov av stöd vid adhd, än den som skolor söker specialpedagogiskt stöd för. Rådgivarna anger att det är vanligt att flickornas svårigheter inte uppmärksammas i tillräcklig hög grad. De ger exempel på flickor som ger sken av att vilja synas så lite som möjligt, inte höras och inte utsättas för situationer som kan innebära svårigheter för dem. Flickor som har som strategi att sätta sig längst bak i klassrummet och visa en fasad av att förstå och veta vad de ska göra. De härmar andra elevers sätt att vara och bete sig. En sådan strategi där det på ytan ser ut att fungera bra, kräver mycket kraft och energi av flickorna. Det kan dröja innan svårigheterna uppmärksammas. Vanligt är att flickor med adhd blir uppmärksammade först på högstadiet, och då är kunskapsglappet och ett sargat självförtroende oftast ett otvivelaktigt faktum:

”I låg- och mellanstadiet jobbar de och sliter. [...] för flickorna innebär det stress, ångest. De mår inte så bra. Får det bekräftat när jag träffar pedagoger i högstadiet. Flickan går inte till skolan, svårigheter i kamraterum-gänge, det syns inte så mycket i låg och mellan, men blir mer tydligt på hög.”

Både i ansökningarna om specialpedagogiskt stöd som inkommer till SPSM och i intervjuerna med rådgivarna bekräftas bilden att flickors svårigheter vid adhd uppmärksammas av skolor i senare åldrar än pojkarna. Rådgivarna anger att det är vanligt först när flickorna ska bedömas exempelvis vid betygssättning eller nationella prov. En slutsats är att skolor tycks ha svårare att identifiera flickors behov av stöd vid adhd och att de i större utsträckning efterfrågar stöd till pojkar.

## Skolors utmaningar

Genomlysningen av ansökningarna om adhd visar att skolors utmaningar handlar om olika dimensioner av flickors respektive pojkars utåtagerande beteende. De är ofta i konflikt med andra elever eller lärare i kombination med svårigheter att motivera till skolarbete. Det utåtagerande beteende är ofta i kombination med samspelssvårigheter och dålig impuls kontroll. När det gäller flickors respektive pojkars lärsituationer är det svårigheter att koncentrera sig, hantera krav, att organisera och strukturera skolarbetet. De uppnår inte kunskapskraven och kan ha hög skolfrånvaro. Det kan finnas en samverkansproblematik mellan flera samhällsliga instanser som skola, barn- och ungdomspsykiatri, föräldrar och habilitering.

För att fördjupa det resultat som framkom ur genomlysningen av det specialpedagogiska stödet, ställdes frågan till rådgivarna vilket behov av stöd som de ser att skolor har. Rådgivarna uppgav att kärnan i behovet många gånger handlar om kunskap om funktionsnedsättningen. Det speglas i bemötandet och förhållningssättet till flickor respektive pojkar; att bemöta konsekvenserna som adhd bidrar till i klassrummet och i andra skolsituationer. En rådgivare återger komplexiteten i de svårigheter som flera lärare ger uttryck för:

”Hur ska jag förhålla mig när han... inte kommer igång? ... stör de andra? ... får sina utbrott? ... inte vill? Allt det där som funktionsnedsättningen för med sig. Hur ska man som pedagog förhålla sig till det? Eller hur

ska jag kunna anpassa för honom när jag har 25 andra elever?”

Rådgivare erfar att lärare ofta upplever det provocerande när flickor respektive pojkar har svårt att komma igång på lektionerna och svårt att göra det de ska. Det handlar om att flickor respektive pojkar med adhd har svårt att förstå muntliga instruktioner. Rådgivaren refererar till en lärare som uttrycker det i termer av att en pojke ”vägrar” att göra det som han blir tillsagd att göra. Det uttrycks i ordalag av att han vägrar komma in från rasten, vägrar göra uppgifterna eller vägrar sluta prata. Rådgivaren menar att det beteendet är uttryck för konsekvenser av funktionsnedsättningen. De har svårigheter med att vara flexibla och att förflytta sig i perspektiv, både kognitivt och fysiskt. Rådgivaren arbetar mycket med att stödja och utbilda skolor, i att det är ett uttryck för funktionsnedsättningen som eleven inte själv kan styra över.

### Stöd till flickor av andra anledningar än adhd

Största skillnaden i det specialpedagogiska stöd som skolor ansöker om till flickor respektive pojkar är inte innehållsligt, utan handlar om att det i mycket större utsträckning efterfrågas stöd till pojkar. Rådgivare har uppmärksammat att när det gäller flickor initialt är vanligt att skolor uppger att flickorna inte uppnår kunskapskraven, har svårt att komma igång och svårt att avsluta sina uppgifter. Det är då lärarna börjar fundera om allt står rätt till. Rådgivare anger att det i sådana situationer kan röra sig om adhd:

”Jag tror att det finns ett stort mörkertal av flickor och tysta och försynta pojkar som skulle behöva ha särskilt stöd. De som har en synlig beteendeproblematik måste skolorna göra något åt, men de som sitter tysta behöver man inte göra något åt.”

Det finns således en annan förväntan från skolans pedagoger på flickor än på pojkar, att de ska anstränga sig mer i att genomföra skoluppgifterna och ha ett mer följsamt beteende än vad som för-

väntas av pojkarna<sup>38</sup>. Det menar även rådgivarna är en anledning till att det inte är lika vanligt att en skola initierar en utredning av särskilt stöd av en flicka som det är av en pojke. Det handlar om sociala förväntningar från föräldrar, kompisar och skolan som gör att flickor hårdar ut längre innan det brister och de visar sina svårigheter<sup>39</sup>. Det kan också visa sig tidigare i hemmet än i skolan. En rådgivare uttrycker:

”Många gånger håller flickorna ihop hela dagen, är tysta snälla och gör det som förväntas av dem, och sen när de kommer hem exploderar det”.

Rådgivaren har träffat flera mödrar som upplever att de inte blir trodda, när de berättar om det:

”[...] och ingen från skolan tror på mamman, nej men inte hon som är så lugn och fin och som nästan inte gör något väsen av sig. Tacka sjutton för det att de då måste ha en ventil någonstans och pysa. Det gör de i hemmets trygga vrå. Det är väldigt viktigt att lyssna på föräldrarna. ”

## Flickors respektive pojkars behov av stöd

I intervjuerna med rådgivarna ställdes frågor om skillnader mellan flickors respektive pojkars behov av stöd vid adhd och hur de tar sig uttryck. Rådgivarna erfar ett brett spektrum av hur elever med adhd visar sina skolsvårigheter. Det finns flickor respektive pojkar som förhåller sig introvert liksom extrovert. Vi vet normen för adhd är en utåtagerande pojke och av SPSM:s genomlysning, att skolor oftast söker specialpedagogiskt stöd för pojkar med

---

38 Jfr Velasquez, 2012.

39 Jfr Velasquez, 2012.



extrovert beteende. Lassinantti anger att det är i relation till den normen som flickors skolsvårigheter förstås och kan vara svåra att få syn på<sup>40</sup>. Adhd som genuskodad diagnos innebär därmed att den tolkas och förstås på olika sätt av omgivningen, beroende på hur den kommer till uttryck och om eleven är en flicka eller en pojke.

## Hyperaktiva på olika sätt

Främst flickors sätt att uttrycka skolsvårigheter vid adhd kan vara problematiska att uppmärksamma och identifiera, eftersom de inte direkt ger uttryck för svårigheterna och för det stöd som verkligen behövs, utan snarare döljer och förleder att det skulle finnas andra svårigheter att ta hänsyn till. En aspekt av adhd är hyperaktiviteten, den kan ta sig en mängd olika uttryck<sup>41</sup>. Rådgivarna pekar på att hyperaktivitet, särskilt hos flickor, kan komma till uttryck genom att de pratar oavbrutet eller uttrycker stor känslomässighet. Deras starka och ibland snabbt växlande humör och känslöyttringar kan i vissa fall vara svåra för omgivningen att bemöta. Hyperaktivitet kan också komma till uttryck även om flickor till synes är stillsamma, exempelvis genom ett oavbrutet pillande med håret, nagelbitning, plockande med suddgummi eller bitande på pennor. De kan upplevas som distanserade och gränslösa. Hyperaktivitet kan också, enligt rådgivarnas erfarenhet, inta ett introvert uttryck och vändas inåt mot dem själva i form av ångest, depression och självskadebeteende. Ångest och depression är vanligare bland flickor än pojkar<sup>42</sup>. De kan inte själva ändra sitt beteende, menar rådgivare. Det är en del av funktionsnedsättningen och stöd behövs i att lära sig göra annorlunda för att en förändring ska bli möjlig och de kan tillgodogöra sig undervisningen:

”Det kan ju ingen, oavsett om du har en synnedsättning eller adhd, så kan man ju inte reglera sina svårigheter själv, eftersom det är en nedsättning i ens funktioner”.

40 Lassinantti, 2014.

41 Jfr Velasquez, 2012.

42 Statens beredning för medicinsk utvärdering, 2005.

Rådgivare erfar att en av de viktigaste aspekterna till förändring är förståelse för att elevernas exempelvis oavbrutna pratande eller vägran att komma in efter rasten inte är något som görs av ovilja, utan det är så funktionsnedsättningen kommer till uttryck i skolan. Rådgivaren uttrycker i citatet nedan hur förväntningar på flickighet och pojkighet anger vad som blir möjligt för flickor respektive pojkar att göra och vara i skolan, och vilka elever vars svårigheter uppmärksammas:

”Man kan säga att det handlar om vad vi förväntar oss som manligt och kvinnligt och hur vi förväntar oss att vi ska vara. Det tänker jag spelar roll. Pojkarna som också är inåtvända, som exempelvis biter på naglarna, som inte heller visar det stora. Så borde ju det vara precis som för flickorna, att de uppmärksammas inte. Där finns också ett mörkertal bland de pojkarna som också behöver uppmärksammas.”

## Specialpedagogiskt stöd – att stötta och utmana

I de specialpedagogiska rådgivningssituationerna blir rådgivarna katalysatorer för specialpedagogisk reflektion och utveckling. En framgångsfaktor som alla rådgivare anger är att specialpedagog och rektor är involverade i ansökan om stöd från SPSM. Rektor som ytterst ansvarig har möjlighet att göra organisatoriska förändringar, och specialpedagogen har specialpedagogisk kunskap och utbildning att stötta och handleda kollegorna. Specialpedagogerna ses av rådgivarna som en länk mellan dem och arbetslaget. De har möjlighet att driva processen kring det specialpedagogiska stödet som pågår på skolan, även när SPSM:s rådgivare inte är där. Rådgivarna betonar att det handlar om att hitta förhållningssätt och strategier för hela skolan. All personal, inte bara den undervisande

läraren, bör ha ett likartat pedagogiskt förhållningssätt. Det finns inte några generella lösningar och inga ”quick fixes” som passar alla elever. Det handlar om att rådgivarna bidrar med fördjupad kunskap om funktionsnedsättningen och utmanar lärarna, elevhälsan och skolan i att våga prova nya och andra sätt att arbeta och bemöta eleverna på; och att, stärka och stötta lärare, speciallärare, specialpedagoger och arbetslag i det arbetet.

### Att uppmärksamma flickors svårigheter vid adhd

Flera av rådgivarna uttrycker att de själva skulle kunna arbeta mer främjande och förebyggande med att särskilt uppmärksamma flickors svårigheter vid adhd som en aspekt av det specialpedagogiska stödet. De upplever att det är så få förfrågningar som kommer in om flickor, att de nästan ”tappar bort” de aspekterna. En rådgivare uttrycker:

”Jag tänker att just kring den elevgruppen tror jag att vi inte kommer in i den utsträckning som vi borde.”

I ett fortsatt samtal med rådgivaren som citeras ovan, berättas att bara man vet vad man ska titta efter så är det möjligt att uppmärksamma flickors svårigheter tidigare än vad som görs i dag, ofta uppmärksammas de inte förrän på högstadiet. Rådgivarna menar att det är möjligt att redan i förskolan vara observant på och arbeta främjande och förebyggande med barn som kan komma att behöva särskilt stöd under sin skoltid. En sådan aspekt är att vara observant på kvaliteten i barns lek och i sociala relationer. Rollekar som mamma, pappa, barn handlar om att lära sig det sociala spelet mellan människor; det är särskilt svårt när man har adhd. Barn som har svårt med socialt samspel vet inte riktigt hur de ska agera socialt och kommunikativt, utan blir ofta ”lekta med” eller leker samma lek om och om igen. Observanta pedagoger urskiljer barnens roller i leken, exempelvis om en av flickorna alltid är hund när de leker mamma pappa barn, eller om det är någon annan som talar om för henne hur hon ska bete sig. Detta menar en rådgivare är mönster att vara observant på. En flicka kan i andra fall istället helt och fullt styra de andra barnen och ange vilka roller de ska ha.

När flickorna blir äldre handlar det om att vara observant på

kvaliteten i det sociala samspelet i kompisrelationerna och mellan klasskompisar. De utvecklar ofta färdigheter i att härma andra elever. De gör på samma sätt och det ser ut som de kan det sociala samspelet, men det är bara på ett ytligt plan. I skolarbetet menar rådgivare att flickor med adhd oftare ger uttryck för att vilja ha bekräftelse på att de gör rätt. De frågar ofta: "Är det rätt?" Det är vanligt att de inte kommer vidare i läroböckerna när de ska arbeta självständigt. Exempelvis i matematik har rådgivare sett exempel där eleverna i klassen räknar ut matematikbok efter matematikbok, medan dessa flickor inte kommer vidare. Det beror dels på att det är svårt för dem att lösa uppgifterna, men också för att de är så noggranna och vill ha bekräftelse på att de gör rätt. Rådgivaren menar att den typen av mönster är möjligt att uppmärksamma redan på lågstadiet.

## Tydlighet och struktur

Flickor respektive pojkar med adhd kan ha svårare att ta instruktioner. De behöver en tydlighet i instruktioner och i anvisningar. Rådgivarna ger rådet till lärarna att inte ställa frågan till eleverna: "Har du förstått vad du ska göra?" utan att istället fråga: "Vad ska du göra nu?" så att de med sina egna ord kan återge vad de ska göra. Rådgivarna menar att det är väldigt vanligt att den frågan ställs, och att eleverna svarar "jaa" fast de inte vet vad de ska göra, för att inte förlora ansiktet. Rådgivare pekar på vikten av förutsägbarhet, tydlighet och struktur i undervisningen och i skolan för dessa elever. De har exempel på bildstöd, väl avvägda uppgifter och olika former att lära, som bidrar till att det fungerar väldigt bra för de här eleverna. Den typen av stöd och extra anpassningar fungerar pedagogiskt väl även i högre klasser.

I en problematik som innefattar flera olika svårigheter, såsom adhd ofta gör, krävs ett tvärprofessionellt angreppssätt. Inom elevhälsan finns flera kompetenser, vilket möjliggör ett tvärvetenskapligt perspektiv. Rådgivarna lyfter fram vikten av att stötta skolor i att arbeta främjande och förebyggande; att involvera fler funktioner i elevhälsan i elevernas skolsituationer. Särskilt i mötet med elever med adhd menar de att det är läraren, specialläraren eller specialpedagogen själv som är de viktigaste redskapen. Rådgivarna arbetar med en sådan specialpedagogisk medvetenhet via handled-

ning. Det finns mycket erfarenhet och kunskap på skolorna och det är av vikt att lärare, speciallärare och specialpedagoger är generösa och delar den kunskapen med varandra. Rådgivning kan ses som sådana tillfällen då det kollegor emellan ges utrymme att diskutera specialpedagogiska frågor och dilemman.

## Diskussion: Dilemman med genuskodade diagnoser

Denna artikel har fokuserat på olikheter mellan flickors och pojkars behov av specialpedagogiskt stöd, men i realiteten är skolsituationen än mer komplex och faktorer som socioekonomisk bakgrund, etnicitet, ålder och funktionsnedsättning bidrar till det. I skolan och i specialpedagogiska situationer finns och uppstår många dilemman. Dilemman är problem eller motsättningar som inte ges ett svar utan kan förstås och lösas på flera olika sätt men som pockar på ställningstagande<sup>43</sup>. Det finns ett övergripande dilemma för skolan: alla barns rätt till en likvärdig utbildning. Detta samtidigt som elevernas olikheter och erfarenheter kräver olika stödjande åtgärder. Det ger upphov till en rad demokratiska och etiska dilemman<sup>44</sup>. Från ett myndighetsperspektiv är det för SPSM ett dilemma om det är så att det finns bakomliggande normativa föreställningar om kön och diagnoskaraktäristika som oftast gynnar pojkar och missgynnar flickor vad gäller stödsatser i skolan. Tidigare forskning i kombination med den genomlysning och granskning som genomförts av SPSM indikerar att det kan finnas sådana mönster.

Genusaspekten på flickors tillblivande som elever blir en viktig utgångspunkt i förståelsen av alla elevers rätt att få det stöd de behöver. Den sociala konstruktionen av vad det innebär att vara flicka med adhd i skolan och på vilka sätt det är möjligt för

---

43 Nilholm, 2007.

44 Dyson och Millward, 2000.

en flicka att visa sina svårigheter, att bli till som flicka i skolan, handlar om att uppfylla förväntningar, krav och att bli bemött och bekräftad i det. Adhd som en genuskodad diagnos ger oss därmed möjligheter att synliggöra flickors villkor för stöd. Flickor har att förhålla sig både till normen om att vara flicka och normen för adhd, för vad som är ett passande beteende för en flicka med adhd<sup>45</sup>. Föreliggande granskning och genomlysning stärker således bilden av att detta innebär två olika normerande förhållningssätt: Att efterlikna de duktiga flickorna i skolan och ge sken av att klara skolan, eller att göra motstånd mot normen att vara flicka och att mer närma sig de extroverta normerna för adhd. Oavsett vilket så bryter flickorna med en av normerna, antingen vad det innebär att vara flicka eller med normen för adhd.

Hur kan en skolmyndighet arbeta synliggörande och främjande för alla elevers rätt till det stöd de behöver? Rådgivarnas medvetenhet om genus är viktig och att förstå adhd som en genuskodad diagnos bidrar till att synliggöra aspekter av flickors respektive pojkars behov som annars förblir dolda. Rådgivarna understryker själva att de har fokus på individernas behov och förutsättningar snarare än om det är flicka eller pojke. Det får dock inte innebära en ”genusblindhet”, det vill säga en avsaknad av medvetenhet om de strukturer och maktordningar som individen befinner sig inom, så att flickors behov negligeras eller kommer i skymundan. Det är av vikt att flickors respektive pojkars olika villkor synliggörs i rådgivningen, och att skolor stöttas i det arbetet.

### Att flickor får specialpedagogiskt stöd i den utsträckning de behöver

Det är en jämställdhetsfråga som kan förstås i relation till det likvärdighetsuppdrag som SPSM har. Där alla elever med funktionsnedsättningar har rätt till en kvalitativt sett likvärdig utbildning. En utmaning består i att uppmärksamma flickorna och de elever som visar sina svårigheter på andra sätt med att stödja och kompensera dem med adhd, till exempel i att lära sig att göra annorlunda. För att göra det behövs kunskap om vilka konsekvenser

---

45 Jfr Lassinantti, 2014.

genuskodade diagnoser får för flickor men också för pojkar i den specifika skolkontexten (se även Widding och Wickmans artikel). Kraven som ställs på flickor med adhd handlar mycket om att hålla sig på plats, inte ta för stort utrymme, inte prata för mycket eller avbryta för att passa in i normen.

Heikkilä menar att det i skolan inte finns alternativa arenor för flickor i samma utsträckning som för pojkar<sup>46</sup>. Hon anger idrott och fotboll som exempel på en sådan arena för pojkar, där de har möjlighet att skapa sig själva som framgångsrika subjekt i skolan, både i sina egna och andras ögon, utan att de övriga skolprestationerna får så stor betydelse<sup>47</sup>. Att som flicka vara duktig i skolan, kan kanske vara den enda möjliga och tillgängliga positionen för att bli bekräftad och uppmärksammas. Att det finns få alternativ till att vara ”flicka” i skolan gör det extra svårt för flickor med funktionsnedsättning att hitta sin plats i skolan.

## Genusmedvetenhet i det specialpedagogiska stödet

Genusmedvetenhet i det specialpedagogiska stödet kan innebära att lärarna ser över sina didaktiska beslut och lägger in en genusmedvetenhet kring kunskap, skolprestationer och vem som förväntas vara duktig på vad i skolan eller ett visst ämne. När det gäller elever, och särskilt flickor, är det viktigt att lyfta frågor om pedagogiska implikationer vid adhd. Frågeställningar att fundera över: Passar den här uppgiften alla elever oavsett kön och funktionsnedsättning? Kommer flickor och pojkar att tilltalas på samma sätt av uppgiftens innehåll och det sätt den är utformad på? Passar det här arbetssättet både flickor och pojkar med adhd? Lärare behöver diskutera och formulera didaktiska frågor om förväntningar och hur de kan förändra sitt arbete, för att inte begränsa pojkars och flickors förmågor och intressen, och ange vilka erfarenheter de vill att barnen ska få i skolan<sup>48</sup>.

Genusperspektiv i rådgivningen kan innebära att synliggöra de

46 Heikkilä, 2015.

47 Jfr Wickman och Karp i denna antologi.

48 Jfr Heikkilä, 2015.

föreställningar och förväntningar som finns på flickors och pojkars beteenden. Ställa sig frågor som: Hur ser normerna för en flicka respektive pojke ut? Upprätthålls normerna, och hur utmanas och överträds de? Vilka genuspositioner är tillgängliga för flickor och pojkar? På vilket sätt är de situationsbundna? En annan utmaning handlar om förhållningssätt, att göra en synvända från att det är elevernas funktionsnedsättningar som förstås som problem till att svårigheterna är något som uppstår i en specifik social skolkontext och att stödet och det specialpedagogiska arbetet behöver göras i den specifika situationen.

Avslutningsvis vill jag påstå att det finns en viss frihetsgrad för alla, såväl barn som vuxna, inom skolans verksamhet att utmana normerna och att skapa och välja alternativa förhållningssätt till de genuskodade diagnoser som ibland begränsar synfältet för vem och vilka som är i behov av stöd. Emellertid går det inte att blunda för att maktrelationer existerar mellan elever och lärare, barn och vuxna, vilket innebär att ansvaret till förändring alltid vilar på de vuxna i barnets närhet.



## Referenser

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) DSM5. Washington DC: Author.
- Carlsson Kendall, G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter: vad gör vi och varför?* Stockholm: Studentlitteratur.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd & SAGE Publications Company Ltd.
- Heikkilä, M. (2015). *Lärande och jämställdhet i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Hjörne, E. & Evaldsson, A-C. (2014). *Disability identities and category work in institutional practices: the case of 'a typical ADHD girl'*. London: Routledge.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2004). There is something about Julia – Symptoms, categories, and the process of invoking ADHD in the Swedish school: A case study. I H. Lauder, P. Brown, J-A. Dillabough & A. H. Halsey (red.) *Education, globalisation & social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Honkasilta, J. (2016). *Voices Behind and Beyond the Label. The Master Narrative of ADHD (De)constructed by Diagnosed Children and Their Parents*. Dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Johannisson, K. (2011). "Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv". I G. Hallerstedt, (red.) *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Jutel, A. (2009). "Sociology of Diagnosis: a Preliminary Review" *I Sociology of Health and Illness*, 31(2), p. 278–299.

- Kopp, S. (2010). *Girls with Social and/or Attention Impairments*. Dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lassinantti, K. (2014). *Diagnosens dilemma Identitet, anpassning och motstånd hos kvinnor med ADHD*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Quinn, P. (2005). Treating Adolescent Girls and Woman with ADHD: Gender Specific Issues. *Journal of Clinical Psychology*, 61(5), p. 579–587.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:130. *Förordning med instruktion för Specialpedagogiska skolmyndigheten*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2014:456. *Lag om ändring i skollagen 2010:800*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2015:246. *Lag om ändring i skollagen (2010:800)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete med extra anpassningar*. Kvalitetsgranskningsrapport. Kvalitetsgranskning 2016. Diarienummer: 2015:2217. Stockholm.
- Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets Allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm.
- Socialstyrelsen (2014). *En diagnos det stormat kring. Adhd i ett historiskt perspektiv*. Stockholm.

Sonnby, K. (2014). *Co-occurring Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Depression*. Dissertation. Uppsala: Uppsala universitet.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2016). *Genusperspektiv i rådgivningen vid neuropsykiatriska svårigheter*. Slutrapport för projektet Villkor för flickors och pojkars stödbehov. Intern rapport ALL 2016:24.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2017). *Vägledning för policy och intern föreskrift för Specialpedagogiska skolmyndighetens specialpedagogiska stöd*. ALL 2017/507.

Statens beredning för medicinsk utvärdering (2005). *ADHD hos flickor. En inventering av det vetenskapliga underlaget*. Stockholm.

Statens medicinsk-etiska råd (2015). *ADHD – etiska utmaningar*. Smer rapport 2015:2. Stockholm: Wolters Kluwers kundservice.

Velasquez, A. (2012). *AD/HD i skolans praktik: en studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.



# Vad kan ett norm- och maktkritiskt perspektiv innebära för specialpedagogisk praktik?

**Eva Silfver**

Vad händer i ett klassrum fullt av nioåringar som för första gången ska genomföra ett nationellt prov i matematik? Vilka normer råder under provet och hur uttrycks dessa? På vilka sätt samverkar provnormer med normer om eleven i behov av stöd? Och hur är dessa normer könade? I det här kapitlet undersöker jag, utifrån ett norm- och maktkritiskt perspektiv, vad som händer när andra typer av frågor ställs till det vi tar för givet i klassrummet och vidare hur olika skolpraktiker kan utmanas samt vad det kan få för konsekvenser för en inkluderande skola. Mitt fokus på normer motiveras bland annat av att förväntningar är kopplade till normer vilket kan få konsekvenser för vem som anses ha problem eller vara i behov av stöd.

Bakgrunden och det som utgör empiriska data för denna artikel har sitt ursprung i ett större forskningsprojekt kallat "Vad gör testandet med eleverna? En studie om nationella prov i matematik", vars syfte var att studera vad de då, med start år 2010, nyintroducerade nationella proven i matematik för skolelever i årskurs tre "gör" med eleverna. Återinförandet av nationella prov för skolans lägre årskurser motiverades politiskt av den dåvarande utbildningsministern, Jan Björklund av att skolan redan tidigt behövde testa elevers kunskaper för att öka måluppfyllelsen i enlighet med kursplanerna och prestera bättre vid internationella tester<sup>1</sup>.

---

1 Utbildningsminister Jan Björklund, 2012.

Exempel på sådana tester är "the Programme for International Student Assessment", PISA, som är en utvärdering av utbildnings-system i hela världen där man testar förmågor och kunskaper bland 15-åriga elever, och "Trends in International Mathematics and Science Study", TIMSS, som är en studie av elevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i årskurserna 4 och 8.

En annan av regeringens huvudargument för att implementera nationella prov i matematik var behovet att tidigt identifiera elever som riskerar att komma efter i matematik och därmed stoppa ökningen av andelen elever som lämnar skolan med ofullständiga betyg i matematik<sup>2</sup>. En sådan idé bygger på antagandet att "risk-elever" relativt enkelt kan identifieras och att deras matematiska svårigheter kan överbryggas och ersättas med mer hållbart matematiskt tänkande. Det finns dock forskning som visar att prov i matematik tvärtom kan bidra till elevers svårigheter och även till negativa attityder i ämnet, särskilt för så kallat lågpresterande elever<sup>3</sup>. Från Skolverkets sida ansågs proven först och främst kunna bidra till att hjälpa lärare i deras bedömning av elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven men också vara en hjälp för lärare att utveckla sin egen undervisning<sup>4</sup>.

Ett särskilt fokus i vårt projekt var elever "i behov av stöd"<sup>5</sup>. Jag och mina kollegor följde olika skolklasser under ett stort antal provtillfällen under en treårsperiod och förde anteckningar samt videofilmade under proven. Efter godkännande av målsman intervjuade vi även alla barn som själva ville om hur de upplevde själva provsituationen. Sammantaget besökte vi åtta skolor och 22 skolklasser med start från det första året proven gavs. Samtliga skolor ligger i norra delarna av Sverige. Projektet granskades av Umeå universitets etiknämnd och vi följde de forskningsetiska principerna inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning<sup>6</sup>.

I den här artikeln utforskar jag utifrån ett norm- och maktkritiskt perspektiv vad som händer när andra typer av frågor ställs till

---

2 Utbildningsdepartementet, 2007.

3 Newstead, 1998; Sjöberg, 2006; Magne, 2007.

4 Skolverket, 2012.

5 Se till exempel Silfver, Sjöberg och Bagger, 2013.

6 Vetenskapsrådet, 2009.

det vi tar för givet eller är vana att se i samband med klassrummets provsituationer, till exempel hur det kommer sig att det främst är pojkar som märks och att vi förväntar oss att flickor är lugna, eller varför några elever blir klara fort medan andra aldrig tycks hinna klart. Vidare undersöker jag hur skolverksamhetens till synes självklara sätt att genomföra prov kan få för konsekvenser för en inkluderande skola och hur denna självklarhet kan utmanas. Alla namn på lärare och elever i denna text är fingerade. En av forskningsstudiens klasser får bilda fond för artikeln. Klassen bestod av 24 elever, tio flickor och fjorton pojkar. Skolan där eleverna gick ligger i ett område i utkanten av en medelstor stad. Här bor en blandad befolkning med en relativt stor del flyktingar och invandrade familjer. Skolan är en så kallad F-9-skola, det vill säga med elever från förskoleklass till årskurs nio, med omkring 360 elever. Här finns också ett fritidshem. Läraren, vi kan kalla henne Anita, berättade för mig att det fanns elever med behov av olika typer av stöd i klassen, eller som hon uttryckte det: "Elever med diagnoser, spec-barn och beteendebarn".

## Ett norm- och maktkritiskt perspektiv

En norm fungerar på så sätt att den pekar ut det som i ett visst sammanhang eller en viss tid anses vara det normala och riktiga; det som så att säga "gäller". En norm skapar vissa förväntningar runt sig, till exempel att vi ska bete oss på ett visst sätt i ett särskilt sammanhang, helt enkelt något vi tar för givet. Men normer synliggör också det som är avvikande, det som inte är norm, och på så sätt skapas över- och underordningar, eller inne- och uteslutningar, i olika sammanhang. Därmed är det lätt att förstå att normer handlar om makt och i vissa fall diskriminering. Om det till exempel fanns ett företag som, låt oss säga sysslade med mark- och gatuarbeten, och där bara fanns omklädningsrum med dusch för män, så skulle det ligga nära tillhands att påstå att företaget utesluter kvinnor som arbetstagare. Ofta kopplas normer just till olika typer av kategoriseringar såsom kön, ålder, etnicitet, funktionsva-

riationer för att ge några exempel. En skulle kunna säga att det är normerna som gör, eller skapar, dessa kategorier; att kategorierna alltså inte finns i förväg utan handlar om våra föreställningar om vad en människa bör vara utifrån vad vi tycker att vi ser, vilket handlar om det vi förväntar oss utifrån den rådande normen.

Normer är dock inte bara föreställningar, tankar och idéer utan kopplas även ihop med strukturer i samhället, materiella ting och kroppar. Hur vi strukturerar och organiserar saker är i sig meningsbärare av normer och värderingar och skapar gränser som reglerar oss på olika sätt – hur vi handlar och talar om saker; en sorts sociala överenskommelser som förstås också kan vara av godo. ”En viktig utgångspunkt är att normer är politiska då de skapar en bild av hur liv ska levas och samhällen organiseras”<sup>7</sup>.

Normkritik är ett relativt nytt begrepp. Akademiskt lutar sig normkritiken mot en mer kritisk forskningstradition, såsom kritisk teori<sup>8</sup>. Flera olika vetenskapliga teoribildningar kan sägas bidra till ett normkritiskt perspektiv; till exempel genusteorier, feministisk teori, postkolonial teori, queerteori och cripteori. Alla dessa teorier har det gemensamt att de visar hur ”den andre” blir till, eller ”görs”, i relation till normen. Då kan det handla om kön, klass, ras, etnicitet, sexualitet, ålder, funktionsvariationer eller intersektioner av dessa sociala grupperingar eller kategorier. Med intersektioner menas att flera olika typer av normer möts i en människa och ”gör”, eller positionerar henne utifrån normer kring en eller flera av dessa kategoriseringar. Beroende på sammanhang synliggörs kanske bara någon eller ett par av kategorierna. När jag för ett antal år sedan bodde en termin i Sydafrika upplevde jag till exempel att jag främst blev sedd och förstådd utifrån min ras, att jag är vit, snarare än utifrån mitt kön, kvinna. Så är det inte i Sverige. Här kan ibland mitt kön vara det som blir meningsbärande och ibland intersektionen av kön, ålder och klass.

Det kan sägas att normkritik är ett redskap för olika kritiska teorier. I normkritik kopplas teori ihop med praktik och blir en väg att förändra det som behöver förändras, ett sätt att bryta rådande normer eller vrida våra perspektiv för att få syn på något annat.

---

7 Martinsson och Reimers, 2008/2014, s. 190.

8 Kalonaityté, 2014.



Normkritiken handlar om att ifrågasätta det vi tar för givet för att förstå hur diskriminering uppstår och vad vi kan göra åt det. Det handlar alltså inte alltid om att komma till konsensus, utan att försöka se saker på nya sätt och utifrån ett nytt perspektiv.

En av de stora fördelarna, som jag ser det, med att anlägga ett normkritiskt perspektiv på en verksamhet är att perspektivet lyckas belysa ganska komplicerade sammanhang på ett relativt lättförståeligt och konkret sätt. Många forskare inom det bredare genusvetenskapliga fältet hamnar lätt i teoretiska analyser som flyger iväg från de konkreta sammanhangen och därmed finns risk att de får liten betydelse för, till exempel, skola, lärare och elever, även om en genusteoretisk analys, precis som en normkritisk, studerar hur makt opererar.

Normkritik har fått stort genomslag i skolan och dess för- och nackdelar diskuteras både i lärartidningar och i dagspressen. Lena Martinsson, professor i genusvetenskap och Eva Reimers, professor i pedagogiskt arbete, är båda forskare som arbetat med och utvecklat de normkritiska begreppen, inte minst i relation till skolan och dess verksamhet. De säger bland annat att normer upprepas i skolan, det vill säga, ”gör skolan”, samtidigt som ”skolan gör normer”. Skolan är alltså i sig normskapande. Normbegreppet kan, säger de: ”visa hur vardaglig kunskap om och förståelse av världen, våra föreställningar och förgivet-taganden hör samman med makt och ett kontinuerligt skapande av över- och underordning.”<sup>9</sup>

Så, normer finns i skapandet av samhället samtidigt som normer skapar förutsättningar för olika identitetspositioner eller sociala kategorier, till exempel, ”busig elev” eller ”elev i behov av stöd”. Man kan säga att människan blir utsatt för normer, de utgör ens livsvillkor då de möts och stöts och blöts i en själv. Normer skapar också materiella effekter såsom ett visst betyg eller en viss lön. Men människor agerar både med och mot det normenliga – normerna kan upprepas, men de kan också utmanas. Detta gör att normer går att förändra. I kommande stycke beskriver jag de nationella provens kontext.

---

9 Martinsson och Reimers, 2008/2014, s.10.

## De nationella provens kontext

Det nationella provet i matematik för årskurs tre som är i fokus för denna artikel bestod av sju prov som utfördes vid lika många tillfällen under en dryg månads tid under vårterminen. I den lärarinformation som följde med proven framhålls bland annat att provkonstruktörerna valt att ha flera kortare delprov för att dessa ska vara ”lagom i omfång för den aktuella åldersgruppen”<sup>10</sup>. Proven beräknas ta mellan 20 och 60 minuter. Vidare anges att: ”För eleverna ska materialets ”provkaraktär” tonas ned och tanken är att proven ska vara en del av undervisningen så långt det är möjligt under provperioden.”<sup>11</sup>

I lärarinformationen finns även ett stycke om anpassning av proven där det anges att: ”materialets användning kan anpassas till eleverna på det sätt som skolan eller läraren finner lämpligast.”<sup>12</sup> Läraren kan till exempel läsa uppgifter och förklara svåra ord. Eleverna ska ges tillräckligt med tid och materialet kan anpassas såtillvida att elever endast möter ett fåtal uppgifter per tillfälle. Efter denna skrivning om de mer generella anpassningarna följer ett stycke som berör ”vissa elever, till exempel med funktionshinder eller språksvårigheter” och här framhålls att det är skolan som ansvarar för eventuella anpassningar. Punktskrift, större stil på texten, inspelning av texten på band samt att läraren kan hjälpa eleverna in i en uppgifts sammanhang så att de förstår innebörden i uppgiften, är de exempel som ges på särskilda anpassningar. En avslutande kommentar lyder: ”Provet ska dock inte förändras mer än att de kursplanemål som avses bli prövade också blir prövade. Om läraren hjälper elev utöver detta bör det tas hänsyn till i bedömningen.”<sup>13</sup>

Provperioden inleddes med att eleverna genomförde en självvärdering inom de matematiska områden där de sedan testades. Sex av proven var individuella och ett skulle lösas i par eller eventuellt i tregrupp. Vid varje nytt prov delades ett provblad med uppgifter ut där eleverna skulle beskriva hur de tänkt när de löste uppgifterna samt fylla i sina svar.

---

10 Skolverket, 2010, s. 5.

11 Skolverket, 2010, s. 5.

12 Skolverket, 2010, s. 7.

13 Skolverket, 2010, s. 7.

## Provnormer som upprepas i klassrummet

Varje provtillfälle föregicks av att läraren talade om för klassen att de snart skulle göra ett nationellt prov. Många av eleverna berättade för oss om den oro de kände inför vad som komma skulle och några av dem hade också diskuterat saken med sina föräldrar och eller syskon. Det traderades även en "berättelse" om proven bland eleverna. Denna berättelse handlade om hur svåra proven var och om risken att den som inte blev godkänd skulle få stanna kvar ett år till i årskurs tre. Även om det fanns barn som roades av proven och de som uttryckte att proven inte var så märkvärdiga så framkom det också att det blev en tävling mellan barnen där de höll rätt på i vilken ordning de blev klara med provet. Det var inte roligt att bli sist kvar i klassrummet men det var också tveksamt om det alltid är bäst att vara först. Det gäller till exempel att kunna visa sig duktig men inte ambitiös, snabb men inte slarvig. Spänningen i klassrummet, framförallt under det första av proven, var också rätt stor. Flera av eleverna beskrev under intervjuerna hur de haft fjärilar i magen, att de frusit, eller haft ont i huvudet eller i magen inför provet.

När det var dags för prov inledde alltid läraren med att läsa ett nytt avsnitt från en berättelse som handlade om några barn som reste ut i rymden och träffade en utomjording med vilken de sedan löste olika problem. Texten ingick i den tidigare omnämnda Lärarinformationen<sup>14</sup>. I de allra flesta fall under våra besök i de 22 klasserna befann sig alla eleverna i klassrummet under proven även om det förekom att några av dem efter den inledande sagan istället följde med en speciallärare, hemspråkslärare eller fritidsassistent till någon annan lokal, det vill säga någon form av anpassning till elevens, eller möjligen lärarens, behov. I det följande undersöker jag vilka normer som råder under provtillfällena och hur dessa normer uttrycks av elever och lärare.

---

<sup>14</sup> Skolverket, 2010.

## Normen: Prov är ensamarbete

Jag fick intrycket av att många av eleverna, trots att det var första gången de hade ett riktigt prov, visste hur provet skulle gå till rent praktiskt i klassrummet. Alla hjälptes åt att dra isär bänkarna eller sätta upp insynsskydd mellan dem. Alla matteböcker stökades undan och eleverna förberedde sig med pennor och suddgummin. Det framstod således som självklart att proven skulle ske individuellt och att eleverna vare sig skulle få ge eller ta emot hjälp av varandra. Anita hade också upprepande gånger förklarat hur proven skulle gå till; att var och en skulle jobba i sin egen takt och att hon själv inte kunde hjälpa till med att lösa några uppgifter utan bara förklara om någon inte förstod frågan. Rätt snabbt uppfattade jag dock att det för några av eleverna ändå kom som en överraskning att inte heller läraren kunde bidra med hjälp eller råd om hur de skulle lösa provuppgifterna. Det hände till exempel vid flera tillfällen att en lärare vände sig till en hjälpsökande elev och sa: ”Jag kan inte säga något – jag kan inte hjälpa dig – du måste klara detta själv”. Lärarens uppgift i klassrummet försköts därmed under provsituationen från att hjälpa och förklara till att vaka över och kontrollera eleverna.

## En tidsnorm

Vad som lärarna alltid underströk före, under och även efter proven var vidare att proven inte var en tävling och att eleverna fick använda all tid de själva behövde för att lösa uppgifterna. Detta repeterade också eleverna för oss under intervjuerna: ”Man behövde inte göra provet snabbt”. Ordningen i vilken eleverna lämnade in sina prov sades därmed vara betydelselös; här gällde det att klara proven. Hur lång tid det tog spelade ingen roll. Hur snabbt de löste uppgifterna konstruerades därmed som betydelselöst.

I praktiken spelade dock lektionstiden in och satte tydliga tidsramar för provet. På så sätt tydliggjordes ändå den enskilde

elevers behov av provtid. Även om eleverna i intervjuerna pratade om tiden som oviktig så hade de också väldigt klart för sig i vilken ordning alla i klassen lämnade in sitt prov. Det var som en elev uttryckte det: "Inte roligt att vara sist. Det känns helt enkelt inte bra, jag vet inte varför...". Att vara kvar sist kopplades också av en del elever till att: "förlora tävlingen". Här fanns alltså även andra erfarenheter av tiden som ett sätt att peka ut "vinnare" och "förlorare", duktiga elever och sämre elever.

Provtiden framställdes alltså å ena sidan som oviktig. Både lärare och elever berättade om och om igen hur oviktig provtiden var, medan den å andra sidan framstod som viktig då använd provtid blev ett enkelt mått på den enskilda elevens förmåga att lösa provet. Själva repetitionen om provtidens oviktighet understryker också dess motsats, för om provtiden nu är så oviktig, varför då upprepa detta hela tiden? Jag tänker att berättandet om tidens oviktighet sätter fingret på det som per definition följer med alla provtillfällen, nämligen mätandets och därmed jämförandets logik – och att den är svår att skaka av sig. Så även om varje elev kunde känna sig trygg med att få använda hur mycket tid som helst, så bidrog tiden samtidigt till att "skapa" den snabba och "begåvade" samt den långsamma och "mindre begåvade" eller "tröga" eleven.

## En tysthetsnorm

En annan tydlig norm är att det ska vara tyst i klassrummet under ett prov. En del elever lyfte fram hur ovanligt det var, och skönt, att det var tyst i klassrummet. Jag märkte att detta var något som disciplinerade eleverna under proven och det var verkligen mycket tyst i klassrummet. Även den minsta suck, små positiva utrop som till exempel Oliver som viskade "Yes, yes, yes", när han såg vilka uppgifter provet innehöll; olika rörelser som uttryckte positiva känslor som till exempel segergester; stress som till exempel tics av olika slag; eller frustration som till exempel genom att banka huvudet i skolbänken, blev mycket tydligare än under en vanlig lektion. Elever som bröt mot tysthetsnormen blev också väldigt

synliga. Trots, eller kanske på grund av, den relativa tystnaden under provet förmedlades framgång och nederlag mellan eleverna. Sådana ”budskap”, särskilt om de tycktes förmedla positiva reaktioner som Olivers små glada utrop, eller elever som med sitt kroppsspråk visade att de lyckats med någon uträkning eller kanske till och med hela provet, kunde för andra elever som hade det tyngre under provet, bli väldigt jobbiga. Alice var en av eleverna som under sin intervju beskrev hur andras framgång synliggjorde hennes egna tillkortakommanden: ”Öh... känns det som: Åh vad drygt att jag... inte lärde mig det där innan! Åhhh, vad jobbigt! [...] Så här jättedäppigt... och [en] känner sig lite hängig och så...”. Detta kan förstås som att några elevers glada uttryck under proven kan bidra till att positionera andra elever som mindre lyckade provtagare.

## Bryta mot normerna synliggör dem

Normer blir alltså synliga när någon bryter eller gör motstånd mot dem. Detta blev tydligt under ett flertal provtillfällen. Motståndet kunde till exempel bestå av att vägra göra provet. En pojke, vi kan kalla honom Lasse, lade sig med överkroppen över bänken och framkallade ”prutt ljud” genom att trycka överarmens undersida mot bänken. Detta väckte fniss bland eleverna varpå extraläraren, som kallats in för att avlasta den ordinarie läraren under provet, närmade sig Lasse. Istället för att jobba med uppgifterna hade Lasse också suttit och ritat på bänken och när han fick syn på extraläraren började han sudda. En lång, viskande konversation utbröt mellan Lasse och extraläraren där Lasse vidhöll att provet var för svårt och att han inte ville göra det. Till slut lämnade både Lasse och extraläraren klassrummet. Jag finner det intressant med motstånd eftersom det är ett tecken på att makt utövas. I det här fallet handlar det kanske om statens makt över läraren och eleven – nationella prov är något de måste göra. Men makt är inte bara av ondo, och utövas inte bara uppifrån, det vill säga från en stat ner till verkliga människor – makt är också produktivt och utövas

relationellt<sup>15</sup>. Elever kan, i alla fall till en viss gräns, ta makt över situationen och vägra göra provet som Lasse ovan, åtminstone på det sätt det var tänkt att det skulle ske.

Vid ett annat provtillfälle vägrade Michael, en annan elev i samma klass, att sätta sig vid sin bänk när provet började. Istället lade han sig på den låga bokhyllan i ena änden på klassrummet. Läraren lät honom ligga där ett bra tag men till slut fick extraläraren med sig Michael till hans bänk. Med hela sin kropp visade Michael hur jobbigt han tyckte att det var att göra provet. Han skrynkade ihop ansiktet, suckade högt och bankade näven i bänken. Efter en stund reste sig Michael upp och lämnade klassrummet och smällde igen dörren efter sig. Alla elever tittade upp men ingen sa något trots att det framstod som självklart att en inte lämnar klassrummet under provet innan en lämnat in provet, vilket några elever sedan pratade om under intervjuerna. Läraren förhöll sig passiv. Efter en stund kom Michael tillbaka och läraren satte sig på knä vid hans bänk, la armen om honom och uppmunttrade honom att fortsätta jobba.

Många av de händelser som jag som forskare tolkar som motståndshandlingar till proven skedde utan att göra större väsen av sig och tog därmed ett tag för mig att upptäcka på filmerna. Till exempel placerade några elever provpapperet så långt ifrån sig som det gick för att liksom markera att de inte jobbade med uppgifterna. Eller så vände de sig från provet med ryggen mot den egna skolbänken. Sådana "lågmälda" protester kanske just är lågmälda för att eleverna anammat, eller förstått den mer allmänna skollogiken som handlar om vad eleven kan och inte kan göra i olika situationer. De andra eleverna runt omkring verkade inte bry sig om dylika "protester" men från intervjuerna drar jag ändå slutsatsen att de märktes och noterades samt blev del i elevernas "mätande" och jämförande mellan varandras eventuella (miss) lyckade provgenomförande.

---

15 Foucault, 1980.

## Samhälleliga normer om skolan

Hur kan man då förstå vad som händer under provsituationen, till exempel varför vissa barn ”syns” så tydligt medan andra är mer eller mindre osynliga? Och vad kan det få för konsekvenser för vilka barn som anses vara i behov av stöd?

För att bli den ”goda skoleleven” behöver barnen förstå vad det betyder att ”gå i skolan”<sup>16</sup>. Det vill säga att de behöver disciplineras till elever och till exempel lära sig att vara tysta när läraren pratar, lyssna på kamraterna, sitta stilla och räkka upp handen om de vill säga något. Denna mer allmänna skolnorm är förmodligen vedertagen världen över. Vid vilken ålder disciplineringen ska ske varierar dock mellan länder. I en svensk kontext finns till exempel en övergripande norm som tillåter, och kanske till och med arbetar för, att barn ska få vara barn länge. Detta innebär att barn inte bör utsättas alltför tidigt för disciplineringen in i skolan, det vill säga att bli den ”goda skoleleven”. Som ett av få länder i världen börjar barn som bor i Sverige skolan först vid sex eller sju års ålder, vilket ur ett internationellt perspektiv är väldigt sent. Barnnormen präglar förstås främst de lägre årskurserna och där ges lek också en framträdande roll för lärande<sup>17</sup>.

Ytterligare en norm, vilken jag redan berört i artikelns inledande stycke, är det jag här vill kalla ”mätnormen”. Mätnormen, som härrör från New Public Management har fått genomslag inom, bland annat, utbildning på alla nivåer i många länder, även i Sverige. Den bygger på en politisk förskjutning från en välfärds-samhällsmodell där statens styrning betonas, till en nyliberal samhällsmodell där ”marknaden” får ta plats<sup>18</sup>. Här ser vi den i form av skolans ”nya” uppgift att mäta elevers resultat även i de lägre åldrarna via, till exempel, nationella prov och betyg. Mätandet har kommit att bli norm för hur olika länder genom internationella kunskapstester rankas efter resultat och hur detta sedan kopplas till nationernas ekonomiska konkurrenskraft<sup>19</sup>.

---

16 Jfr Walkerdine, 1993.

17 Se t.ex. Skolverkets webbplats, styrdokument för förskolan.

18 Martinsson och Reimers, 2008/2014.

19 Jfr Bergh, 2011; Bergh, Pettersson och Skott, 2015.



Krocken mellan ”barndomsnormen” och ”mätnormen” bidrog till att jag blev upprörd, vilket jag tror också andra skulle blivit, när jag såg elever som grät under provtillfällena. Ska vi verkligen utsätta barn för detta, undrade jag? Ibland dröjde det dock länge innan jag såg att ett visst barn faktiskt grät. Detta gällde för Vera, som efter mycket positiv uppmuntran och omvårdande från sin lärare satte händerna för ansiktet och grät stilla. På Veras bänk hade läraren lagt fram extra stödmaterial som hon antagligen bedömde att Vera skulle behöva för att klara provet. Materialet i sig pekar på att Vera är en elev som har det jobbigt med matematiken och förmodligen också under provsituationen. Kanske var det också extra jobbigt att som enda elev bli tilldelad särskilt stödmaterial? Att det blev en sorts utpekande? I början trodde jag att Vera bara koncentrerade sig och det var först efter flera genomtittningar av filmen som jag, tillsammans med mina forskarkollegor, upptäckte att hon faktiskt grät. Det var också stor skillnad mellan hennes sätt att gråta och till exempel Johns. John bröt ihop högt och ljudligt och väckte stor uppmärksamhet bland de elever som fanns kvar i klassrummet då det var dags att sluta dagens arbete. Han hade då redan en bra stund visat frustration över en av uppgifterna och också fått mig att skruva på mig och till sist stänga av filmkameran eftersom det kändes oetiskt att filma ett barn som framstod som så utlämnat och ”naket”. Johns storgråt bröt fram när läraren meddelade att nu fick de som inte var klara fortsätta med provet efter helgen. John sa, eller nästan ropade i förtvivlan:

”Jag tycker det är jättesvårt och jättejobbigt och sen kan man inte få någon som helst hjälp heller. Och nu måste jag tänka på provet hela helgen!”

När jag prövar det normkritiska perspektivet på de här två gråt-exemplen ser jag några saker. Det ena har jag redan varit inne på, nämligen att min upprördhet vad gäller barn som upplever negativa känslor under proven får kraft av normen om att vi ska låta ”barnen vara barn”. Vi behöver skydda dem så länge som möjligt och inte utsätta dem för testning. Denna norm stärks också av specialpedagogiska normer inskrivna i olika styrdokument och som lyfter fram ”En skola för alla”. Till exempel det som står på SPSM:s webbplats: ”. Du ska få vara delaktig och känna att du

utvecklas och att du kommer i mål med dina skoluppgifter”<sup>20</sup>. Eller i skollagen: ”I all utbildning som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkten”<sup>21</sup>. Eller på Skolinspektionens webbplats: ”Du har rätt att få den hjälp du behöver”<sup>22</sup>.

Samtidigt krockar dessa normer med idéer som bygger på den utvecklingspsykologi jag berört ovan om att barn under de tidiga skolåren behöver utveckla kompetens för att kunna reglera sina känslor så att de kan passa in i olika samhälleliga situationer, till exempel klara av att utsättas för en provsituation. Barn behöver disciplineras för att kunna bli ”akademiskt lyckade”<sup>23</sup>.

En annan sak som jag blir varse om är de normer som gör att det känns nästan naturligt att det var just John som grät högt medan Vera mer tycktes försöka gömma sin gråt. Här påverkar också andra normer, och därmed förväntningar på, hur en ”riktig” skolflicka respektive skolpojke kan eller tillåts vara. För även om alla barn behöver disciplineras till att bli goda elever så finns könade normer som gör att vi i högre utsträckning förväntar oss att flickor ska vara tysta och följsamma i skolan medan vi inte har samma förväntningar på pojkar, i alla fall inte medan de är små. Det känns helt enkelt mer naturligt att pojkar bråkar och lever om än att flickor gör det, ja vi kanske till och med tar det för givet.

När Lasse gör störande ljud och ritar på bänken, när Michael lämnar klassrummet i affekt och när John bryter ut i högljudd gråt, beter de sig normenligt utifrån våra föreställningar kring kön då de låter omgivningen förstå vad de tycker om situationen. En tänkbar tolkning är alltså att Lasses, Michaels och Johns beteenden följer normen om hur pojkar tillåts vara, till exempel att synas och höras även under den speciella situation som uppstår i samband med provet. Det blir dock mer komplext då John bryter mot normen att pojkar inte ska uttrycka sina känslor genom gråt, ”riktiga pojkar gråter ju inte”<sup>24</sup>.

Hur som helst, eleverna som gör de nationella proven kan miss-

---

20 Specialpedagogiska skolmyndighetens webbplats.

21 SFS 2010:800

22 Skolinspektionen, 2016.

23 Jfr Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser och Graling, 2007.

24 Cooper, 2002.

lyckas på flera sätt. Dels kan det gå dåligt för dem på provet ifall de inte klarar av uppgifterna, vilket i sig kan bero på att de inte förstår matematiken, eller språket, har en kognitiv funktionsvariation eller att de är stressade och därmed mer eller mindre blockerade i sitt tänkande. Dessutom kan eleverna misslyckas med att uppföra sig på "rätt" sätt under provet. Med rätt menar jag att de behöver uppföra sig normenligt, som den "goda eleven". Detta för oss in på normer som hänger tätt samman med just kön. Jag har redan beskrivit hur "rätt" kan vara olika beroende på om eleven ses som pojke eller flicka, men även klass- och kulturtillhörighet kan ha betydelse för vad som anses rätt eller förväntat sätt att vara elev på. Många normer i skolan är implicita och förmodligen svåra att se och uppfatta, särskilt om en inte blivit "inskolad" i dessa redan hemifrån, eller om en kommer utifrån. Det kan också vara så att det finns elever med andra skolerfarenheter än vad den har som vuxit upp inom det svenska skolväsendet och därför är van vid prov och kanske också en mer auktoritär skola, vilket också kan ställa saker på ända.

## Proven "gör" individen

Normen om att eleverna ska göra proven enskilt "gör" eleven till en ensam individ. Detta tar sin början i det ögonblick eleverna drar isär bänkarna eller sätter upp skydd mellan dessa. Individgörandet upprätthålls sedan av läraren som kontrollerar provsituationen och ser till att eleverna inte pratar med varandra eller själv hjälper någon på traven med en provuppgift. Det kan tyckas självklart och helt naturligt med denna individualitet under provet eftersom läraren behöver veta vad eleverna förstår och kan för att sedan kunna utforma undervisningen och gå vidare. Men det finns en risk att provet kanske inte tillräckligt väl mäter det som läraren hunnit undervisa om och diskutera med eleverna. Därtill går ju inte heller all kunskap att mäta – det mäter bara en del av en viss kunskap – och således blir även resultaten indirekt ett mått på lärarens förmåga att överföra "rätt" kunskap till eleverna. I en förlängning

”mäts” också den enskilda skolan då dess resultat på nationella och internationella tester kan bli avgörande för vilken skola föräldrar väljer till sina barn. Och då är jag tillbaka till de normer som skapas via den samhällsmodell som kallas nyliberal.

Enligt Martinsson och Reimers är den starka, självständiga individen en viktig position att inta som följer med nyliberal normativitet:

Föreställningen om denna individ är central för hur skolor planeras och organiseras i dag, för hur eleven ska arbeta i klassrummet och hur de självständigt ska värdera sin kunskapsutveckling. /---/ Var och en ska klara sig själv och därmed blir subjekten ensamma ansvariga för den egna situationen<sup>25</sup>.

Martinsson och Reimers konstaterar att nyliberala reformer har förskjutit syftet med utbildning. Från att med utbildningens hjälp bygga ett kollektivt organiserat välfärdssamhälle är vi nu inriktade på att utbilda elever till självständiga individer med egen förmåga att ta sig fram. Föreställningen att konkurrens skapar kvalitet är en annan nyliberal tankegång, eller normativ föreställning:

Eftersom skolor och lärare bedöms och graderas utifrån resultat på olika internationella och nationella prov, riskerar målet för undervisningen att förskjutas från att elever ska erövra kunskaper och insikter som ska vara till nytta för dem själva och samhället, till att landets elever ska göra bättre ifrån sig än elever i andra länder<sup>26</sup>.

Så, det som händer när staten, via nationella och internationella prov, testar elevers kunskaper för att få ett mått på måluppfyllelse, är att ansvaret för att svensk skola ska hålla måttet förskjuts, från staten till eleven som individ, men också till läraren och skolan. Detta är ett tydligt tecken på att svensk skola styrs av nyliberala normer där den starka, självständiga individen är norm. Det åligger alltså varje enskild elev att själv se till att klara proven, och varje lärare att undervisa, kanske inte främst utifrån den erfarenhet läraren skaffat sig om sina skolelever och deras kunskapsutveckling, utan utifrån vilken typ av kunskaper de tror att testen kommer att mäta<sup>27</sup>.

---

25 Martinsson och Reimers, 2008/2014, s. 194.

26 Martinsson och Reimers, 2008/2014, s. 200.

27 Jfr Biesta, 2009.

## Avslutande reflektioner

Det jag velat visa i denna artikel är bland annat hur samhällsnormer om skolan reproduceras i det enskilda klassrummets provpraktik. Genom upprepningar av normer som tar för givet att prov ska göras och dessutom göras enskilt, under tystnad och under viss tid med alla samtidigt, förstår eleverna hur de ska uppföra sig. Normen under proven blir att göra den ”goda”, väldisciplinerade eleven som klarar situationen, oavsett hur bra eller dåligt det går på provet. De som fallerar intar i stället andra elevpositioner: den mogne eleven, bokstavs-eleven, eleven i behov av stöd då de gråter högt eller tyst, lämnar rummet, eller utövar andra former av tyst motstånd, för att ge några exempel. Samtidigt kan detta tysta motstånd kanske ses som något bra, som ett tecken på att eleverna i den svenska skolan vågar säga till om de tycker något är fel. Från ett normkritiskt perspektiv kan det tolkas som att barn fostrats till att bli självständiga i sitt sätt att tänka och ifrågasätta.

De olika positionerna är dock inte lika tillgängliga för alla elever då det även finns normer om hur en ”riktig” flicka och pojke kan bete sig. Detta bidrar till hur och vad barnen gör, men också till hur och vad vi som forskare och pedagoger lyckas se – beroende på våra egna ”norm-glasögon” och perspektiv. Jag märker till exempel att jag reagerade extra starkt på den gråtande pojken och jag vet inte om jag hade gjort det på samma sätt om det varit en flicka. Kanske det hade känts mer ”naturligt” om en flicka hade brutit ihop under provet? Att fler pojkar än flickor fått bilda underlag för elevexemplen i denna artikel kan både vara ett tecken på att pojkar ofta syns mer i klassrummet, vilket jag tänker har med normer att göra<sup>28</sup>. Kanske borde jag valt lika många flicksom pojkeexempel, men då hade min poäng med denna ”könade” norm kanske inte blivit lika tydlig.

Det jag också velat visa är att normer i skolan återskapar diskriminerande förväntningar. Föreställningar om normalitet förhandlas elever emellan och mellan elever och lärare, samt mellan olika lärare. Men detta gör, trots allt, att det också finns utrymme för motstånd och förändring. Ett normkritiskt per-

---

28 Gordon, Holland, Lahelma och Tolonen, 2005.

spektiv kan hjälpa oss att problematisera det vi tar för givet och förhoppningsvis diskutera fram olika lösningar för att bli en mer inkluderande verksamhet, vilket förstås är viktigt inte minst för specialpedagogisk praktik. Detta kan handla om att utmana normerna kring hur nationella prov ska genomföras, hur de ska värderas på lokal nivå samt hur mycket de ska få lov att styra den ordinarie undervisningen för att undvika att elever "blir" elever i behov av stöd. Kanske måste inte alla göra proven samtidigt eller i samma rum. Lärarens professionella bedömning av elevens framsteg kanske till och med räcker. Och kanske kan även andra aspekter än själva proven få styra undervisningen. Jag tror att lärare och skolledare tillsammans kan hitta strategier för detta. Ett normkritiskt perspektiv kan vidare bli till hjälp då det gäller att kritiskt granska makt i alla dess former, och då även normer för hur utbildning ska gå till och vad kunskap egentligen är.

Projektet "Vad gör testandet med eleverna?" finansierades av Vetenskapsrådet åren 2009–2011. Projektledare var Gunnar Sjöberg, Umeå universitet. Övriga projektmedlemmar: Anette Bagger, Mikaela Nyroos samt Eva Silfver, samtliga Umeå universitet. Projektet har bland annat redovisats i: Bagger (2015); Nyroos, Bagger, Silfver & Sjöberg (2012); Silfver, Sjöberg & Bagger (2013); Silfver, Sjöberg & Bagger (2016); Sjöberg, Silfver & Bagger (2015).

## Referenser

- Bagger, A. (2015). *Prövningen av en skola för alla. Nationella provet i matematik i det tredje skolåret*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Bergh, A. (2011). Why Quality in Education – and what Quality? A Linguistic Analysis of the Concept of Quality in Swedish Government Texts. *Education Inquiry* 2(4), p. 709–723. doi:10.3402/edui.v2i4.22008
- Bergh, A., Pettersson, D., & Skott, P. (2015). Kunskapsmätningar. I S. Lindblad & L. Lundahl (Red.), *Utbildning – makt och politik*, s. 163–180. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21(1), p. 33–46. doi:10.1007/s11092-008-9064-9
- Björklund, J. (n.d.). *Jan Björklunds nyhetsbrev. Skola och utbildning*. Hämtad 2012-04-04 från Folkpartiet <http://www.folkpartiet.se/Var-politik/Vara-viktigaste-fragor/Skola-och-utbildning/>
- Cooper, B. (2002). *Boys Don't Cry* and Female Masculinity: Reclaiming a Life & Dismantling the Politics of Normative Heterosexuality. *Critical Studies in Media Communication*, 19(1), p. 44–63. doi:10.1080/07393180216552
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory Foundations, and Predictions of Early School Success. *Cognition and Emotion*, 26(4), p. 667–679. doi:10.1080/02699931.2011.602049
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.

- Gordon, T., Holland, J., Lahelma, E., & Tolonen, T. (2005). Gazing with intent: ethnographic practice in classrooms. *Qualitative Research*, 5(1), p. 113–131. doi:10.1177/1468794105048659
- Magne, O. (2007). Historical aspects on special education in mathematics. *NOMAD* 11(4), p. 7–35.
- Martinsson, L., & Reimers, E. (Red.) (2008/2014). *Skola i normer*. Malmö: Gleerups.
- Newstead, K. (1998). Aspects of Children's Mathematics Anxiety. *Educational Studies in Mathematics*, 36(1), p. 53–71.
- Nyroos, M., Bagger, A., Silfver, E., & Sjöberg, G. (2012). Exploring the presence of test anxiety and its relation to mathematical achievement in a sample of grade 3. In C. Bergsten, E. Jablonka & M. Raman (Eds.), *Evaluation and Comparison of mathematical Achievement: Dimensions and Perspectives*. Proceedings of MADIF 8, p. 151–160. Linköping: Svensk Förening för MatematikDidaktisk Forskning (SMDF), Linköpings universitet.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Silfver, E., Sjöberg, G., & Bagger, A. (2013). Changing Our Methods and Disrupting the Power Dynamics: National Tests in Third-Grade Classrooms. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, p. 39–51.
- Silfver, E., Sjöberg, G., & Bagger, A. (2016). An 'appropriate' test taker: the everyday classroom during the national testing period in school year three in Sweden. *Ethnography and Education*, 11(3), p. 237–252. doi:10.1080/1061580031000095407
- Sjöberg, G. (2006). *Om det inte är dyskalkyli – vad är det då?* Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Sjöberg, G., Silfver, E., & Bagger, A. (2015). Disciplined by tests. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(1), p.55–75.



Skolinspektionen (2016). *Din rätt i skolan*. Hämtad 2016-09-21 från Skolinspektionen <http://elev.skolinspektionen.se/sv/>

Skolverket (2010). *Lärarinformation. Ämnesprov, Matematik, årskurs 3. Vårterminen 2010*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (n.d.). Hämtad 2012 från Skolverket [http://www.skolverket.se/om-skolverket/in\\_english](http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english)

SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten) (n.d.). Hämtad 2016-09-05 från SPSM <http://www.spsm.se/>

Utbildningsdepartementet (n.d.). *Nationella prov i tredje klass*. Pressmeddelande Hämtad 2007-10-10 från <http://www.regeringen.se/sb/d/8543/a/79328>

Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik – för den högre utbildningen*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (n.d.). CODEX. *Regler och riktlinjer för forskning*. Pdf hämtad 2009 från Vetenskapsrådet

Walkerdine, V. (1993). Beyond Developmentalism? *Theory & Psychology*, 3(4), p. 451–469.



# Lärare- och föräldrars samarbetspraktik kring specialpedagogik och genus i skolan

**Göran Widding och Kim Wickman**

Att uppleva engagemang och motivation beskrivs ofta som en av de viktigaste förutsättningarna för att elever ska klara skolsituationen och prestera väl. Avsaknad av engagemang leder ofta till koncentrationssvårigheter, sämre prestationer, skolfrånvaro och studieavbrott. Som framgår av tidigare forskning är bristande engagemang en av de främsta orsakerna till att elever inte klarar skolans mål och inte uppnår fullständiga betyg<sup>1</sup>. Att döma av tidigare forskning tycks det som om pojkar som grupp har ett svagt studieengagemang men intar en dominerande roll i klassrummet. Detta i kontrast till flickorna som dominerar betygsmissigt men intar en mer undanskymd roll<sup>2</sup>. Trots att pojkar sedan början av 1900-talet och fram till nu har haft en given plats och position i klassrummet har flickorna under de senare decennierna höjt sina skolprestationer och betyg avsevärt och dominerar i alla ämnen utom i idrott och hälsa<sup>3</sup>. Att undersöka könsskillnader kan hjälpa oss att bättre förstå både vilka mekanismer som bidrar till elevers prestationer och hur genus konstrueras. I denna artikel riktas uppmärksamheten mot det senare, mot lärare och föräldrars föreställningar om specialpedagogik i relation till genus.

---

1 Högdin, 2007.

2 Staberg, 1992; Wernersson, 1989; Öhrn, 2002; Cederberg, 2004.

3 Jfr Wickmans och Karps artikel i denna antologi.

## Könsskillnader i skolprestationer

Sambandet mellan genus och skolprestation och betyg är en fråga som debatterats flitigt under årens lopp men blossade upp redan under 70-talet i samband med Svenssons doktorsavhandling med samma ledmotiv<sup>4</sup>. Problemet med pojkars bristande prestationsförmåga och skolsvårigheter är en högaktuell fråga även under 90-talet i såväl internationellt som nationellt sammanhang och löd under parollen ”boy crisis”<sup>5</sup>. Skolverkets rapport visar att bland de studiemässigt extremt lågpresterande eleverna är 80 procent pojkar<sup>6</sup>. Pojkars överrepresentation bland elever i behov av särskilt stöd handlar också, enligt samma rapport, om olika former av problematiskt socialt beteende.

Ett återkommande argument i forskningssammanhang är att skolans krav på arbetsmoral, ordningssinne och uppförande passar flickor bättre eftersom pojkar bedömdes ha svårare att anpassa sig på grund av en senare mognad<sup>7</sup>. Emellertid har många av förklaringarna handlat om en faktor i taget såsom exempelvis olika biologiskt utformade hjärnor, könsroller, lärarens kön, undervisningens utformning, lärarens förmåga att se och bekräfta eleverna, för att nämna några. Sannolikt handlar det snarare om ett mångfacetterat och komplext samspel mellan olika faktorer och dimensioner av social differentiering där arv-miljöinteraktionen har betydelse<sup>8</sup>. Emellertid råder det ibland delade meningar om vad som bör komma i förgrunden, arv eller miljö<sup>9</sup>. I föreliggande artikel tar vi avstamp i den sociala konstruktionen av kön det vill säga genus för att förstå lärare och föräldrars vardagspraktiker och synliggöra vilka diskurser som var i omlopp med avseende på genus och specialpedagogiskt stöd. Konstruktionen innefattar vad

---

4 Se exempelvis Emanuelsson och Fischbein, 1986; Wernersson, 1989; Berge och Forsberg, 2006; Kleinfeld, 2009; SOU 2010:51; Svensson, 1971.

5 Cederberg, 2004.

6 Skolverket, 2004.

7 Högdin, 2007.

8 SOU 2010:52.

9 SOU 2010:52; SOU 2010:51.

som betraktas som typiskt kvinnligt respektive manligt<sup>10</sup>. Under uppväxtåren socialiseras flickor respektive pojkar in i vad som är lämpligt för respektive kön och den som bryter mot normen riskerar därmed att frysas ut eller utsättas för olika sanktioner. Förväntningarna varierar emellertid beroende på situationer, miljöer, samhällsklass men också mellan olika etniska och, eller kulturella grupper<sup>11</sup>. Genusforskningen har för avsikt att synliggöra relationen mellan könen och utgår från att det som går att koppla samman med kvinnligt och manligt är socialt och kulturellt konstruerat<sup>12</sup>. Hirdman menar att den hierarkiska genusordningen upprätthålls genom att konstruktionen av kvinnligt och manligt hålls isär och att mannen betraktas som överordnad kvinnan<sup>13</sup>.

### Könsstrukturer och den symboliska ordningen – förändringar på samhällsnivå

Att flickor och pojkar har samma rätt till likvärdiga villkor i skolan framstår som en självklarhet i ett nutida svenskt utbildningssammanhang. Det är emellertid knappt 100 år sedan flickor gavs tillträde till det som då kallades realskolorna, en frivillig skolform och som i dag motsvarar grundskolans år 7–9<sup>14</sup>. Jämställdhetens inträde bidrog successivt till en samhällsomvandling av rådande könsstrukturer och jämnade ut skillnaderna mellan flickor och pojkar i skolan men också mellan män och kvinnor i arbetslivet. Trots att kvinnor respektive män fortfarande är överrepresenterade inom vissa yrkesområden finns inte längre officiellt sanktionerad arbetsfördelning efter kön<sup>15</sup>. Skillnaderna i skolprestation som tidigare förklarades med samhälleliga traditionella mönster för manligt och kvinnligt bör vara ifrågasatt<sup>16</sup>. Exempelvis positionerar sig flickor numera också inom områden som tidigare betraktades som

10 Wahl, 1999.

11 Högdin, 2007.

12 Hirdman, 1988.

13 Se även Högdin, 2007.

14 Samuelsson, 2008.

15 SOU 2010:51.

16 Barnombudsmannen, 2015; SOU 2010:51.

pojkarernas domäner såsom exempelvis matematik och naturvetenskap<sup>17</sup>.

Begreppet könsstruktur, som nämns ovan, handlar i korthet om den antalsmässiga fördelningen mellan kvinnor och män i en organisation. Föreställningar om kvinnor och män, kvinnlighet och manlighet som återfinns i organisationen och hur dessa förhåller sig till varandra och till praktiken brukar beskrivas som den symboliska ordningen. Dessa föreställningar kan nämligen både förstärka och motsäga könsstrukturen. Enskilda individer tenderar att skapa förståelser för den könsordningen som råder och anpassar sitt beteende efter dessa<sup>18</sup>. Med blicken riktad mot skolan som organisation, kan vi konstatera att den inte är statisk. Snarare formar och omformar elever och lärare ständigt föreställningar om sig själva och varandra<sup>19</sup>. Könsordningen skapas och återskapas således i processer som inkluderar och exkluderar individer och grupper på olika sätt. Begreppet homosocialitet har kommit att användas för att beteckna just en sådan process som skapar uppdelningar mellan män och kvinnor, pojkar och flickor i organisationer, i det här fallet skolan. Homosociala sammanhang kan därför ses som arenor där pojkar och män både får bekräftelse och utsätts för konkurrens. Denna spänning mellan å ena sidan stöd och bekräftelse och å andra sidan konkurrens och förtryck verkar enligt Hearn med flera vara ett utmärkande drag för dynamiken i pojkar och mäns nätverk<sup>20</sup>. Homosocialitet kan ses som en ritual där män bekräftar och hierarkiskt positionerar varandra, genom viss jargong och skapandet och upprätthållandet av en maskulinitetsnorm en idealbild, gentemot vilken alla önskar eller tvingas kalibrera sin manlighet. Så länge män men också kvinnor inte reagerar mot homosociala jargonger och utmanar idealbilden medverkar de till att återskapa könsordningen<sup>21</sup>.

---

17 SOU 2010:51.

18 Holgersson, 2006.

19 Jfr Wahl, 1999.

20 Hearn m.fl., 2003.

21 Holgersson, 2006.

## En antiplugg-kultur

Tidigare studier indikerar att det finns undergrupper av pojkar som upplever att skolans krav på följsamhet och lydnad krockar med deras egna behov av självständighet vilket leder till ett destruktivt beteende som riktas mot läraren och mot undervisningen. Som en följd därav hamnar de i konflikt med skolans kunskapskrav och med lärarnas olika arbetssätt, exempelvis deras turordningsregler, gruppindelnings- och redovisningsformer<sup>22</sup>. Den rangordning som därmed uppstår och blir synlig mellan pojkar och flickor, speglar en övergripande makt- eller genusordning med manlig överordning som följd<sup>23</sup>. Genusordningen innebär att elevernas samspel och motsättningar mellan varandra och läraren kan beskrivas i termer av kön och jämställdhet. Den återspeglar också samhällets maktordning mellan män och kvinnor, där pojkar som grupp får mer makt än flickor som grupp<sup>24</sup>. Parallellt har skolan blivit en alltmer kvinnlig och feminin miljö som kritiseras för att sakna manliga förebilder. Trots det visar tidigare forskning att maskulinitetsnormen ändå återskapas och stärks i skolan av både elever och kvinnliga lärare<sup>25</sup>.

Att gå i skolan handlar således inte enbart om att skaffa bra betyg utan även om att konstruera sin identitet och sociala position. Phoenix beskriver att flickor oftast är underordnade pojkar i den sociala hierarkin, men även att grupper av pojkar är underordnade andra grupper av pojkar<sup>26</sup>. Pojkarna måste ständigt förhandla om sin position och status i relation till andra. Enligt Phoenix leder det till att pojkarna begränsas och inte fritt kan välja att engagera sig i sina studier eftersom ett sådant engagemang är förknippat med feminitet och hamnar på kollisionskurs med maskulinitet<sup>27</sup>. Skolengagerade pojkar får därför en dålig position bland pojkar men även bland flickor. Phoenix menar att denna anti-pluggkultur inverkar på pojkarna i ett tidigt skede, trots att de är medvetna om

22 Berge och Forsberg, 2006; SOU 2010:51.

23 SOU 2010:51; Berge och Forsberg, 2006.

24 SOU 2010:51.

25 Berge och Forsberg, 2006.

26 Phoenix, 2003.

27 Phoenix, 2003.

att de behöver prestera i grundskolan för att gå till vidare studier, ett mönster som kan relateras till homosocialitet. Vid högre studier upphör dock associationen mellan studieambitioner och femininitet och acceptansen ökar för pojkarna att anstränga sig i sina studier<sup>28</sup>.

Jackson som studerat unga pojkars förhållningssätt till skolan visar att många drar sig undan från skolarbete för att undvika risken att misslyckas och därigenom framstå som obegåvade eller dumma<sup>29</sup>. Rädslan för att lyckas för bra och framstå som "feminin" och som en "plugghäst" bland jämnåriga kan också leda till minskade ansträngningar. Vissa pojkar tar därmed avstånd från det som uppfattas som kvinnligt och feminint såsom läsning, skrivning, språk, bild vilket skulle kunna sammanfattas som "skolduktighet" och utvecklar istället en antiplugg-kultur<sup>30</sup>. Därtill hävdar Jackson att pojkar som utvecklar "grabbiga" skolkulturer använder detta som en förevändning till mindre framgångsrika studieresultat<sup>31</sup>. I den mån studieframgångar ändå uppnås ska det helst ge intryck av att ha skett utan större bemödande<sup>32</sup>. Som en följd därav blir pojkar i högre utsträckning än flickor bestraffade i skolan, både individuellt och kollektivt, vilket underminerar deras förtroende och tillit till sina lärare. Enligt flera studier handlar den uppmärksamhet som pojkar får främst om tillsägelser och tillrättavisningar. Pojkar blir ofta kritiserade för sitt beteende medan flickor i större utsträckning får hjälp av lärarna i skolarbetet<sup>33</sup>. Klassrumsforskningen har på senare tid visat att flickor inte är lika tysta längre. Vem och vilka som tar plats i klassrummet varierar därmed beroende på gruppssammansättning och skolämne. Emmellertid tycks flickorna fortfarande ta sina studier på större allvar än pojkarna och i högre utsträckning betrakta skolan som en viktig dörröppnare för framtida studier och yrkesinriktningar<sup>34</sup>.

---

28 Epstein, 1998.

29 Jackson, 2002.

30 Björnsson, 2005; Holm, 2005; Phoenix, 2005; Barnombudsmannen, 2015; Kimmel, 2009; SOU 2010:51.

31 Jackson, 2002.

32 Se även Holm, 2008.

33 Duffy, Warren och Walsh, 2001.

34 Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström, 2002.



Synen på manligt och kvinnligt i skolan är kontextuell och ser i vissa fall annorlunda ut i länder utanför västvärlden. I Hong Kong exempelvis presterar flickor också bättre än pojkar i skolsammanhang, men där är god prestationsförmåga könsneutralt vilket innebär att det ger hög status i båda grupperna. I stället delar eleverna in skolämnena i manligt och kvinnligt: naturvetenskap är manligt kodat medan arts, det vill säga konstnärliga ämnen som musik och bild, är kvinnligt kodat<sup>35</sup>. Vi vill här tydliggöra att det som i denna artikel uttryckts i termer av pojkar avser undergrupper av pojkar. Viktigt att hålla i åtanke är att pojkar respektive flickor inte utgör homogena grupper. Emellertid finns det mönster såsom exempelvis homosocialitet som påverkar pojkars möjlighet att positionera sig i klassrummet.

Mot bakgrund av ovanstående beskrivning av centrala begrepp och tidigare forskning följer nedan en redogörelse för ett forskningsprojekt som har utgått från problem i en skolpraktik.

## Från upplevt problem till forskningsprojekt

Under en längre tid hade skolledare och lärarna i en medelstor F-9-skola tydligt märkt skillnader mellan flickors och pojkars prestationer. De hade dock inga svar på varför skillnaderna uppkommer och kunde därför inte lägga fram någon långsiktig handlingsplan för att åstadkomma en förändring. Skolan och dess personal ville veta mer om bakomliggande orsaker och därför blev problemet med pojkarnas låga prestationer utgångspunkt för ett skolprojekt i vilket den gemensamma frågeställningen handlade om lärares och föräldrars syn på prestation och delaktighet i skolan. I studien undersöktes vilken betydelse föreställningar om genus har i lärares och föräldrars samarbete kring elever med skolsvårigheter.

I en tidigare studie av Widding som omfattade intervjuer med 25 föräldrar och åtta lärare riktades fokus mot relationen hem och skola och intervjupersonernas tankar om, och förväntningar på

35 Berge och Forsberg, 2006; SOU 2010:51.

samarbete kring läroplanens uppdrag att ”motarbeta traditionella könsmönster”<sup>36</sup>. Enligt både Skollagen och den gällande läroplanen för grundskolan, Lgr11, ska lärarna samarbeta med elevernas föräldrar för att utveckla skolans innehåll och aktiviteter<sup>37</sup>. Skolan ska dessutom stödja familjerna i deras ansvar för uppföstran och utveckling av sina barn. Utifrån dessa utgångspunkter har i huvudsak två sätt att se på samarbetet utvecklats i skolforsknings-sammanhang. I det ena, det mer praktikorienterade synsättet, förordas att föräldrar ska involveras i ett aktivt samarbete med skolans lärare. I samförstånd kan olika metoder och modeller användas med mål att höja elevernas prestationer<sup>38</sup>. I det andra, mer samhällskritiska synsättet, betraktas relationen hem och skola utifrån frågor om makt, och analyserar den med identitetskategorier som exempelvis klass, kön och etnicitet<sup>39</sup>.

## Traditionell syn på kön och genus

Widdings studie synliggjorde relativt traditionella sätt att se på kön och genus, både i samarbeten som omfattade stöd till lärarna i deras undervisning och när det gällde föräldrarnas vardagslogistik<sup>40</sup>. Trots alla statliga satsningar på jämställdhet som genomförts i den svenska grundskolan sedan 60-talet, var familjernas praktik kring barnens skolgång hemma och i skolan fortfarande år 2013 beroende av kvinnlig omsorg. Det vill säga mammorna och de kvinnliga lärarna förväntades ta ett övergripande ansvar för att allt ”ska funka”. Papporna och de manliga lärarna förväntades endast ta ansvar för punktinsatser vilket i praktiken försvagade det politiskt så eftersträfvansvärda jämställdhetsarbetet<sup>41</sup>.

I stället för att försöka utföra läroplanens uppdrag att motarbeta traditionella könsmönster upplevde lärarna att de måste prioritera elevernas individuella kunskapsmål för att inte för-

---

36 Widding, 2013.

37 Skollagen 2010:800; Skolverket, 2011.

38 Fege, 2006.

39 Se Crozier och Reay, 2005.

40 Widding, 2013.

41 Se Widding, 2013.

lora föräldrarnas förtroende för undervisningen. Både lärarnas undervisning och samarbetet mellan hem och skola kom därför att styras av tanken att allt som fungerar bra inte ska utsättas för några förändringar. Den tidigare studien visade att alla rutiner och omsorgsfunktioner byggde på traditionella könsmonster. Det innebar att traditionellt kvinnligt ansvar för det som oftast beskrivs som ”kärnfamiljen”, utgjorde ett ideal som även dominerade och kom till uttryck i en skola år 2013<sup>42</sup>. Resultatet blev ett samarbete mellan hem och skola som fick starkt stöd både av lärarna och av föräldrarna som i samma utsträckning blev beroende av en stabil och funktionell vardagspraktik. Men i stället för att aktivt motverka traditionella könsmonster visar det sig att samarbetet snarare medverkade till att återskapa dessa mönster<sup>43</sup>.

## En studie om prestation och delaktighet

I en senare studie av Widding från 2016 som redovisas här, ingår samma skola som i den tidigare studien av Widding<sup>44</sup>, men en ny grupp lärare och föräldrar har intervjuats. De föräldrar som intervjuades i den senare studien hade en son eller dotter i skolan som antingen fick eller tidigare hade fått någon form av specialpedagogiskt stöd vilket inte var ett kriterium i den tidigare studien. Lärarna som intervjuades tillhörde gruppen klasslärare och ämneslärare som undervisade dessa elever.

Syftet med intervjuerna var att både lärarna och föräldrarna skulle berätta om sina erfarenheter av och föreställningar om pojkars och flickors prestationer i skolan, av stödformer och av samarbete mellan hem och skola. På så vis kunde intervjun även komma in på erfarenheter av och föreställningar om att vara pojke eller flicka i skolan och på upplevelser av delaktighet. Den senare studien av Widding är granskad och godkänd av en regional etikprövningsnämnd och omfattar totalt tretton intervjuer<sup>45</sup>. Samtliga intervjuer varade mellan en och en halv till strax över två timmar.

42 Widding, 2013.

43 Se Widding, 2013.

44 Widding, 2013; Widding 2016.

45 Widding, 2016.

Två pappor och fyra mammor från fem kärnfamiljer med man, kvinna och deras gemensamma barn samt en singelfamilj ingick och i samtliga fall utom ett intervjuades en förälder i taget från varje familj. Dessutom intervjuades två manliga och tre kvinnliga lärare som hade mellan två och 25 års undervisningserfarenhet. Yrkeskategorierna i den deltagande skolan, grundskollärare, tidigarelärare och senarelärare, kallas för enkelhetens skull "lärare" i studien. Termen "föräldrar" används eftersom "parents" har kommit att bli den etablerade benämningen på vårdnadshavare i internationella vetenskapliga sammanhang.

## Analysverktyg

Genom att ställa frågor om prestation och delaktighet till lärare och föräldrar kunde intresset även riktas mot om, och i så fall hur, de uttryckte tvingande föreställningar, så kallade normer, gällande sin uppfattning av genus. Med genus menas här kulturella tolkningar av de biologiska skillnaderna mellan män och kvinnor<sup>46</sup>. Det skandinaviska begreppet "kön" ses som synonymt med begreppet genus, det vill säga sociala, kulturella och biologiska faktorer samverkar<sup>47</sup>. Frågor ställdes om dessa föreställningar i sin tur påverkade utformningen av stöd och andra specialpedagogiska insatser. För att undersöka detta användes i studien begreppet diskurs. Det finns olika definitioner av begreppet men i det här sammanhanget definieras diskurs som en särskild tankestil som skapar en bestämd version av verkligheten med hjälp av specifika uppfattningar om vad som är sant i människors tal och handlingar<sup>48</sup>. Genom sina handlingar i sin praktik gör de enskilda individerna "verkstad" av de föreställningar eller den verklighetsuppfattning som diskursen företräder. Diskursbegreppet underlättar förståelsen av innehållen i de olika intervjuerna genom att intresset flyttas från en enskild persons yttrande till frågan om vilken tankestil, diskurs, som för tillfället dominerar i exempelvis en skola och i ett lärarlag. En diskurs sätter gränser för vad som får tyckas och sägas. Inne-

---

46 Connell, 2009.

47 Lykke, 2009.

48 Foucault, 1993; Winter Jörgensen och Phillips, 2000.

hållet i det som sägs berättar indirekt om vilka politiska och kulturella åsikter som dominerar och vilka människor och grupper som har makten att påverka och bestämma. Mot det maktinnehavet riktas samtidigt ett motstånd på olika sätt, mer eller mindre medvetet organiserat bland människorna<sup>49</sup>.

## Diskursiva praktiker

Diskurser formas och uttrycks genom osynliga, språkliga verkstäder, så kallade diskursiva praktiker, som bland annat består av ständiga upprepanden av normerna i form av åsikter och ”sanningar”, både genom tal och genom handlingar. Upprepandet sker oftast omedvetet i vardagliga och välkända situationer, och brukar liknas vid framträdanden på en teaterscen. På den scenen, exempelvis en arbetsplats, deltar alla omedvetet som aktörer. I denna diskursiva praktik framförs och upprepas exempelvis hur man förväntas vara som elev, flicka eller pojke, kvinnlig eller manlig lärare, kvinnlig eller manlig förälder. Här upprepas, konstrueras även ”godkända” och därmed dominerande föreställningar om flickors och pojkars prestation och delaktighet. Eftersom upprepandet, konstruerandet sker i så vardagliga och välkända situationer är det knapp märkbart. Det innebär att innebörden i det som upprepas, diskursen, det vill säga föreställningen eller normen, tas för given och upplevs som naturlig och sann<sup>50</sup>.

I den studie som presenteras här utformades intervjuerna så att de handlade om lärarnas och föräldrarnas vardagspraktiker. Avsikten var att genom deras erfarenheter och reflektioner synliggöra vilka diskurser som var i omlopp och hur dessa påverkade det som skedde i skolan och i klassrummet mellan elever och lärare med avseende på genus och specialpedagogiskt stöd.

49 Winter Jörgenssen och Phillips, 2000.

50 Butler, 1990/1999; Börjesson, 2003.

## Resultat

### Den kvinnliga omsorgsdiskursen

Under intervjuerna synliggjorde, aktiverade, både lärarna och föräldrarna en diskurs om kvinnlig omsorg som var grundläggande för arbetet kring elever i behov av stöd. Som en följd därav initierades ett samarbete mellan hem och skola som utspelades i två diskursiva praktiker: den ena med lärarna i skolan, den andra med föräldrarna i hemmen som aktörer. Diskursen kunde beskrivas enligt följande:

Samarbetspraktiken kring undervisningen präglades av en maktrelation mellan lärare och föräldrar där lärarna intagit en överordnad position. Konsekvensen blev att mammorna och de kvinnliga lärarna förväntades ta huvudansvaret för samarbetet mellan hem och skola och i realiteten också gjorde det. Både lärare och föräldrar utgick från en traditionell syn på familjen, den heterosexuella kärnfamiljen bestående av mamma, pappa och barn, och en traditionell fördelning av hushållsarbete och uppfostransansvar. Lärarna förhöll sig emellertid mer kritisk till den kvinnliga omsorgsdiskursen vilket sammantaget gav upphov till både skilda och gemensamma synsätt på prestation och delaktighet. Dessa skillnader och likheter fick olika genomslag i samarbetet mellan lärare och föräldrar.

Lärarna konstruerade en diskursiv praktik kring skolans specialundervisning som i denna studie benämns ”lärarna specialundervisning i helklass”. Den var en specialpedagogisk version av lärarnas dagliga undervisning och bestämde formerna för samarbetet med föräldrarna. Formen byggde på ett resonemang om likhet som anpassades till alla elevers olikheter. Därtill konstruerade föräldrarna en diskursiv praktik kring skolans specialundervisning som i denna studie benämns ”föräldrarnas stödpraktik”. Med utgångspunkt i lärarnas diskursiva praktik visade föräldrarna på en tydlig välvilja att tillmötesgå skolans krav på deras insatser och engagemang. Slutligen, specialundervisningen bedrevs i integrerad form i klassrummen. Olika former av stöd gavs både av klassläraren, av speciallärare och av skolans enda specialpedagog i mån av tid.

Innehållet i lärarnas diskursiva praktik hade två syften. Lärarna ville utveckla de svagpresterande elevernas förmågor i ämnena

läs- och skriv samt matematik. Men lärarna riktade samma undervisning till hela elevgruppen, oavsett prestationsförmåga, i syfte att också utveckla deras sociala samspel. Det innebar att alla elever som deltog i lärarnas diskursiva praktik också deltog i skolans specialundervisning. I klassrummet fanns många personer tillgängliga, både lärare och elever, som både kunde förklara och svara på elevernas frågor. Genom att använda hela elevgruppen som en pedagogisk resurs kunde lärarna bearbeta brister gällande förmåga till koncentration, kommunikation, turtagning och ordning även hos elever som inte var direkt svagpresterande.

Genom att uppmuntra elevernas förmåga att samspela, ansåg lärarna att elevernas relationer utvecklades och fördjupades. Fler elever upptäckte egna förmågor och kunskaper vilket både ökade deras självkänsla och förståelse för själva undervisningen. Lärarna kunde samtidigt utveckla sin förmåga att uppmärksamma andra elever i behov av stöd för att fånga upp dem i ett tidigt skede. Innehållet i föräldrarnas stödpraktik hade som syfte att stödja lärarna och den specialundervisning som riktades till deras barn. Som lärarnas ”förlängda arm” i hemmen följde de upp planeringar samt stöttade sitt barns arbete med olika läs- och skrivövningar och med matematik. Föräldrarna kunde berätta för specialpedagogen eller klassläraren om när barnen gjorde framsteg eller körde fast. Denna kommunikation utgick ofta från deras muntliga kontakt eller överenskommelser i åtgärdsprogram och hjälpte lärare och föräldrar att utvärdera både direkta kunskapsframsteg och utvecklingen av elevernas sociala kompetens.

## Lärarnas specialundervisning i helklass

I följande beskrivningar av resultatet från lärarintervjuerna anges ett fingerat namn för läraren samt den åldersgrupp läraren undervisar i, till exempel betyder Vilgot, F-6 att läraren Vilgot undervisar i förskoleklass-årskurs sex. För lärare i årskurs 4-9 anges ett fingerat namn samt den ämneskombination läraren har i sin utbildning, till exempel betyder Elsa, SV/SO att läraren Elsa undervisar i årskurs 4-9 i svenska- och samhällsorienterande ämnen.

## Syn på prestation

Utgångspunkten för lärarnas syn på prestation var upplevelsen att främst pojkar har halkat efter i skolan. De ansåg även att tempot i skolans undervisning har höjts. Lärarna Elsa, SV/SO och Vilgot, F-6 använde uttrycket ”låg motor” om pojkar som behöver längre tid på sig och inte hinner med lika bra som eleverna gjorde för 10–15 år sedan. Enligt lärarna har skolans undervisning blivit ”för svår” för många elever när den ställer krav på att de ska kunna tolka, läsa statistik och göra jämförelser.

Lärarna upplevde emellertid stora skillnader mellan eleverna. Medan en grupp, mest pojkar, saknar ett fungerande socialt samspel med omgivningen, har en annan grupp, också pojkar, problem med lärandet. I det senare fallet ansåg lärarna det svårt att avgöra om orsaken fanns i miljön runt omkring, att eleven saknar tillräckligt stöd, eller hos eleven, i form av inlärnings svårigheter. En av lärarna, Vilgot, F-6, menade exempelvis att inlärnings svårigheter ofta beror på att skolarbetet helt enkelt inte utförs. För lärarna var det inte självklart att elever som exempelvis har en läs- och skrivproblematik är de som stör undervisningen. De menade att störande elever ofta har en annan problematik som medför att de har svårt att sitta stilla, vara tysta och kunna koncentrera sig. Elever som oavbrutet ”snackar och surrar” var enligt flera lärare ett ständigt problem i klassrummen, eftersom koncentrationen ideligen störs hos både klasskamraterna och läraren. Surrandet minskar inte även om eleven placeras i en mindre grupp i ett grupprum, inte ens om läraren står alldeles intill. Läraren Sam, SV/ENG, beskriver en pojke i årskurs sex som högpresterande och jätteduktig men som inte kan vara tyst utan som pratar oupphörligt. Hans mål har sedan år ett har handlat om att minska på pratet men ännu i år sex har ingen förändring skett.

Enligt läraren Emma, MA/NO, är det till största delen pojkar som stör undervisningen, även om skolans tjejer i år sex kan leva rövare ibland. Hon berättar att det oftare är ”medelever” som stör, exempelvis på grund av stora humörsvängningar, att eleven inte ätit frukost eller har sovit dåligt. Det kan även bero på missnöje med ämnet, läraren eller med själva undervisningen och att eleven då anser sig ha rätt att störa.

Några lärare beskrev en mer kritisk och medveten syn på betydelsen av genus när samtalet kom in på deras konkreta



undervisningspraktik. Enligt läraren Mia, F-6, beror problemet med pojkarnas "antiplugg-kultur" i åk 7-9 på att allt fler pojkar i dag saknar manliga förebilder som kan ge dem stöd i skolarbetet, exempelvis män som läser eller skriver. Hon menade att samhället egentligen förväntar sig att tonårspojkar ska störa och att en alltmer tillåtande attityd till struliga högstadiekillar breder ut sig. Lågstadiets omfattande arbete med att träna förmågor som att kunna sitta still, vara tyst, ha ordning, vara en juste och bra kompis tycks plötsligt vara bortkastat.

Som kontrast till Mias beskrivning berättade läraren Emma, MA/NO, om en pojke med utomeuropeisk härkomst som hade ett helt annat synsätt på skolan. Enligt Emma ansåg han att skolan är viktig och att han var där för att jobba, trots att kamraterna försökte få honom att hänga med på annat. Emma upplevde pojken som mognare och längre fram i sin personliga utveckling än de övriga pojkarna i klassen, eftersom han kunde motstå kamrattrycket och argumentera för att skolarbetet var nödvändigt för att han skulle kunna ta sig framåt.

Både Emma, MA/NO, och Mia, F-6, ansåg att låga prestationer och störande beteende hänger ihop med olika villkor i hemmen. En del intresserade och engagerade föräldrar ger sina barn ett starkt stöd, menar de, samtidigt som allt fler inte riktigt klarar av att axla föräldraansvaret genom att exempelvis sätta gränser och säga nej. Föräldrarna vill vara demokratiska och lyssna in sina barn vilket kan få negativa konsekvenser om barn med skolsvårigheter inte får det stöd de behöver av föräldrarna. Exempelvis kan det innebära att föräldrarna tillsammans med barnet måste prioritera skolarbetet före andra aktiviteter vilket kan innebära en konflikt mellan barn och föräldrar som inte alla föräldrar kan eller vill hantera. Flera lärare använde ordet "curling" när de berättade om föräldrar som förväntar sig att deras fostran ska styras av lust och ske i ett hem fritt från konflikter. Enligt läraren Mia, F-6, är betydligt fler vuxna i dag osäkra i sin egen identitet som vuxen i relation till barnet. Hon beskrev återkommande samtal med föräldrar där hon försökte förklara att det inte är farligt om deras barn blir argt eller ledset och att en nioåring inte kan tillåtas dirigera både äldre syskon och vuxna i hemmet. Enligt Mia, F-6, kolliderar fritidens luststyrda fokus på datorer, spel och mobiler med det mer långsiktiga och tidsbundna skolarbetet. Varken föräldrarna eller deras

barn har samma uthållighet som förr i tiden, menar hon. Mia, F-6 beskriver vissa elevers tro att de klarar av läsinläringen på ett ögonblick och med en minimal arbetsinsats och att de sen kan ägna sig åt mer lustfyllda aktiviteter:

”Du kan inte lära dig att läsa på en kvart och sen lägga ner, och tro att du ska kunna det resten av livet. Utan det krävs ett ganska stort arbete.”

Läraren Elsa, SV/SO, menade att föräldrarna kanske tänker annorlunda om sitt ledarskap än vad hon själv gör, både som lärare och förälder. Enligt henne klarar vissa vuxna inte av att fatta obekväma beslut som för tillfället går emot sin tonåring vilket kan skapa skarpa konflikter i hemmet. Föräldrarna kan inte hantera konflikterna på samma sätt som utbildade lärare med vana att leda och fatta tydliga beslut. I vissa fall kan konflikterna trappas upp så att barnen misshandlar sina föräldrar och skadar hemmets inredning och möbler.

### Syn på delaktighet

Enligt lärarna beror pojkarnas låga prestationer och störande beteenden delvis på att undervisningen inte fungerat. Lösningen på detta problem handlar därför om att lärarna vill utveckla och förändra sin undervisning. Lärarna hänvisade exempelvis till skolans värdegrund som utgår från att alla elever är olika men ändå har samma värde. Olikheten medför att eleverna behöver träna och öva på olika saker med olika individanpassade metoder. Att vissa elever ges ett heltidsstöd innanför klassrummets väggar ansågs därför inte som utpekande av lärarna. Enligt läraren Mia, F-6, handlar inte olikhet om att ha olika böcker och träna på olika saker. Hon uttrycker detta på följande sätt: ”Det säger ingenting om elevens värde, att någon är bättre eller sämre. Det är istället positivt att alla kan vara tillsammans inne i klassrummet, och öva på olika saker, och vara olika”.

Läraren Elsa, SV/SO, berättade att både skolans lärare och rektor anser att stöd bör ges i klassrummet som ett sätt att tillämpa skolans likabehandlingsplan. Om alla lärare tillämpar lika arbets-sätt kan de hjälpas åt att upptäcka fler elever i behov av stöd. Ett

sådant arbetssätt har samma utgångspunkter som ett specialpedagogiskt förhållningssätt och hjälper lärarna att hantera alla barn, oavsett eventuell diagnos eller funktionsnedsättning. Deras yttre ram av likabehandling för alla frigör dessutom resurser och tid för en mer individualiserad undervisning av elever i behov av särskilt stöd. Likabehandling signalerar ett inkluderande förhållningssätt till föräldrarna – att lärarna ser deras barn, oavsett svårigheter och eventuell diagnos. Enligt läraren Elsa, SV/SO, har det ingen betydelse vilka typer av svårigheter eleverna har. Hon hävdade att hennes uppdrag ändå var att undervisa och att hon egentligen ”struntar i skolans styrdokument”. Enligt Elsa är det viktigast att alla elever erhåller god undervisning och att föräldrarna känner förtroende och förstår att hon vill deras barn väl och ”inte tänker placera någons unge i ett fack”. Hon menade också att satsningar på datorer åt alla elever motverkar utpekning. Eftersom Elsa delar sina anteckningar via nätet till alla elevers datorer anser hon att den satsningen snarare är inkluderande: ”Alla har rättstavningsprogram, det är ju inte utpekande som när bara de som är dyslektiker sitter med en dator, alla får ju samma grej.”

## Relationer

Utifrån reflektionerna kring syn på prestation och delaktighet beskrev lärarna sin specialundervisningspraktik som bestående av två bärande delar: relationer och förförståelse. Enligt lärarna Sam, SV/ENG, och Vilgot, F-6, begränsas elevens delaktig i undervisningen genom ett störande beteende och genom att vara lågpresterande i förhållande till de övriga eleverna. Därför menade flera lärare att en undervisning som utvecklar elevernas relationer och förståelse och acceptans för varandras olikheter också kan stärka deras upplevelse av delaktighet. Då ökar även deras möjligheter att höja sina prestationer enligt lärarna, samtidigt som de störande beteendena i klassrummen minskar eller försvinner. Det menade att det också var därför som det var viktigt att känna sin klass både som grupp och som individer.

Som en följd därav menar Sam och Vilgot att det är viktigt att så tidigt som möjligt upptäcka skolsvårigheter och sätta in de stödinsatser som krävs för att utjämna skillnader innan rutiner kring elever i behov av stöd hunnit bli lika styrande som högre upp i åld-

rarna. Läraren har då fortfarande möjligheter att bygga en grupp som hålls samman av trygghet och omtänksamhet. Enligt Sam och Vilgot bygger relationen till eleverna främst på ett tydligt ledarskap, förmågan att inge förtroende och att läraren kan förmedla vilka arbetsinsatser som krävs.

Bra relationer innebär även att eleverna tar hand om varandra. Ett tydligt ledarskap som bygger på ett ömsesidigt förtroende mellan lärare och elevgruppen är förutsättning för att kunna individanpassa undervisningen till olika behov, menar de. Då blir det lättare att övertyga eleverna att skolarbetet är ett ”jobb som måste göras”.

## Engagemang och motivation

En annan förutsättning för delaktighet och lärande handlade enligt lärarna om att utveckla elevernas engagemang och motivation genom en bättre framförhållning och förberedelse inför specifika uppgifter och tydliga rutiner. Enligt läraren Emma, MA/NO, ”mår eleverna bra av det som känns igen”. Undervisning får bättre resultat om lärarna använder metoder som eleverna känner igen och ”låter saker ta den tid som behövs”. Som en följd av detta förhållningssätt fanns gemensamma överenskommelser bland lärarna om: Tydliga start- och stopprocedurer, gemensamma rutiner för bänkplacering och tydliga scheman för dagen som alltid hänger på samma plats i klassrummen. Dessa rutiner kombinerades med ett fokus på tydligt ledarskap när olika innehåll behövde förtydligas.

För att öka elevernas förståelse nämndes också åtgärder av lärare Mia F-6, som aktiverar förmågan att rikta och behålla uppmärksamheten mot rätt håll. Då motverkades samtidigt beteenden av typen ”inte haka på – flaxa iväg – störa”.

Som exempel nämner lärarna Elsa, SV/SO, Mia, F-6 och Emma, MA/NO: repetera vissa moment många gånger, lägga till mer bild-stöd och lyssna på talböcker, läraren instruerar på tre sätt istället för bara ett under en genomgång. Med dessa metoder blev insatserna för elever med stödbehov mer kontinuerliga, samtidigt som ingen elev tillfälligt riskerade att halka efter.

Läraren Emma berättade att redovisningsformer som eleverna i behov av särskilt stöd använde tidigare, nu erbjöds samtliga elever. Hon nämnde möjligheter att kunna välja mellan muntliga

och skriftliga prov, skriva för hand eller på dator, fotografera och berätta muntligt om redovisningen, och liknade elevernas valmöjligheter vid "ett sorts smörgåsbord" med ökad valmöjlighet.

## Diskursivt motstånd bland lärarna

Några lärare var kritiska främst till vissa pojkars- och kollegors syn på genus som, enligt lärarna, snarare reproducerade än utmanade könsstrukturer och stereotypa föreställningar om manlighet och kvinnlighet och därmed försvårade ett förändringsarbete. Mia, F-6, var orolig för att elevernas studiegrupper, som var indelade i flick- och pojkgrupper, kunde upplösas om pojkarnas "grabbiga beteende" fortsatte samtidigt som deras resultat dalade. I skolans stora lärarkollegium fanns nämligen ett förslag att flickorna skulle placeras ut i pojkgrupperna för att på så sätt motverka ett tydligt mönster av homosocialitet. Läraren Mia upprördes över att de lugna och välfungerande tjejgrupperna skulle "offras" bara på grund av stöket i killgrupperna. Hon motsatte sig särskilt att flickorna skulle användas för att dämpa oron bland killarna. Att ta tid från flickor bara för att "boosta" pojkar ansåg Mia, F-6, vara att "hålla killarna under armarna mer än tjejer".

Enligt läraren Sam, SV/ENG, hävdade lärarna ständigt skolans jämställdhetsmål i undervisningen. Han nämnde särskilt problemet med pojkarnas sätt att ta plats i klassrummet på flickornas bekostnad. Lärarna möttes ofta av pojkarnas protester och klagomål på att bara pojkar blev tillsagda. Enligt Sam försökte han och kollegorna då förklara att alla undersökningar visar motsatsen och nämnde begreppet "75-procentsklassrummet", som beskriver hur stor pojkdominansen fortfarande är i den svenska grundskolan. Samtidigt berättade han att det i sådana situationer är lätt att glömma bort de svagare eleverna och särskilt de svaga flickorna, "som i regel är så försiktiga att de inte törs be om hjälp".

## Föräldrarnas stödpraktik

I följande beskrivningar av resultatet från föräldraintervjuerna anges ett fingerat namn för vårdnadshavaren och hans position i familjen, ett fingerat namn för eleven samt den årskurs eleven undervisas i, till exempel Signe, mamma till Fredrik, årskurs 3,

Eskil, pappa till Ville, årskurs 2. I några fall har både elevens pappa och mamma intervjuats (t.ex. Villes båda föräldrar).

## Syn på prestation

När föräldraintervjuerna kom in på frågor om skillnader mellan pojkars och flickors prestationer i skolan uppstod oftast en förvånad attityd följt av tystnad. Detsamma gällde frågor om skillnader i maktrelationen mellan pojkar och flickor. I de fåtaliga svaren beskrevs pojkars och flickors prestationer utifrån en traditionell syn på könsmönster, exempelvis att flickor är ”naturligt” mognare än pojkar. Det som helt överskuggade denna typ av frågor var föräldrarnas ängslan och oro över det egna barnets skolsvårigheter. I likhet med lärarna ansåg föräldrarna att skolan hade blivit svårare. De nämnde särskilt ämnet matematik. Föräldrarna kände sig inte bekväma med ämnets utformning och saknade framför allt gamla tiders räkneövningar som byggde på uppställningar med algoritmer. När matematikämnet började handla om resonemang och förståelse utifrån flera valbara räknesätt upplevde föräldrarna att både de själva och deras barn ständigt misslyckades. De efterlyste enklare hemuppgifter som eleverna kände att de klarade av och som kunde stärka deras självkänsla. Signe, mamma till Fredrik, årskurs 3, berättade att hon ”plockar ner” sonens matteläxa ibland. Genom att göra en enkel uppställning av ett text-tal kunde hennes pojke lösa uppgiften på sin nivå. Sen skrev hon ett meddelande till läraren att ”läxan varit för svår denna gång men att hon tränat sonen på andra saker”. Hon ansåg det meningslöst med matteläxor som hon själv räknar åt sin son. Istället ville hon ha enkla räkne-läxor med uppställning som sonen klarar, ”som ger honom någonting”

Ett genomgående drag i intervjuerna var mammornas beskrivningar av ett stort engagemang och omsorg om sitt barn med skolsvårigheter. Katarina, mamma till Josef, årskurs 5, berättade att hon tidigt förstått att hennes son hade dyslexi. Hon hade ändå varit tvungen att kämpa i flera år för att få en utredning. För att stödja honom hemma under tiden använde hon kunskaper från sitt tidigare arbete med utvecklingsstörda. Då försökte hon medvetet lägga bort sin föräldraroll. I stället utgick hon utifrån sin yrkesroll, logoped, i sina funderingar på hur arbetet med läxan kunde

förenklas, exempelvis om den kunde delas upp på fler pass. Maria, mamma till Ella i årskurs 4, berättade om ett starkt engagemang för sin dotter. Hon deltog under fritiden i en omfattande vidareutbildning särskilt inriktad på Ellas svårigheter. Hon öppnade hemmet för hennes kamrater och passade samtidigt på att ge dem och deras föräldrar små tips om hur de kunde förstå och stötta när det gällde Ellas svårigheter. Även några lärare drogs in i mammas engagemang med påföljd att såväl undervisning som socialt samspel i Ellas klass genomsyrades av inkludering och gemenskap redan från skolstarten.

Självkänslan är emellertid inte bara skadad hos elever med skolsvårigheter. Enligt intervjuerna är den också skadad hos deras föräldrar. För att hitta förklaringar till barnens låga prestationer försökte föräldrarna hitta samband och mönster i den egna barndomen, hos far- och morföräldrar och släktingar. Föräldrarna upplevde att det var viktigt att få veta att de låga skolprestationerna kunde ha en "naturlig" förklaring i form av en diagnos. Flera av dem berättade om den tunga tiden före deras barn fick konkret hjälp i skolan och, eller en diagnos. Det var en tid kantad med bråk och konflikter kring skola och läxor med frustrerade barn som kände sig dåliga och utanför. I bråken stod mamman i centrum. Eftersom hon redan skötte läxan och övrig logistik som hörde till skolgången blev det ofta hon som även skötte kontakten med skolan när frågan om utredning blev aktuell. Efter att utredningen av stödbehov slutförts behöll mammorna oftast huvudansvaret för den fortsatta kontakten med klassläraren och specialpedagogen.

Yvette, mamma till Ville, årskurs 2, berättade att hon inte tillät pappan att ta ett sådant ansvar:

"[...] jag har mer koll på gymmapåsar och grejor, jag ser till att det är i väskan, rent [...] jag är ju en sådan som vill ha överkoll så jag kanske inte har tillåtit honom, pappan, tidigare."

Ibland delade dock föräldrarna på arbetet. Robert, pappa till Fredrik, årskurs 3, koncentrerade sig då på att stötta syskonens skolgång. Då kunde mamma Signe fortsätta sitt tidigare arbete hemma med att ta hand om de konflikter som uppstod mellan föräldrarna kring sonen som fick stöd. Hon trodde det berodde på

att hon var mer pedagogisk jämfört med sin man:

”[...] och när vi ska sitta hemma och läsa så blir Fredrik ganska irriterad och arg, mest mot mig, men han vill ändå att jag ska sitta med honom i stället för Robert, jag är kanske den som är mer pedagogisk ändå.”

### Syn på delaktighet

Föräldrarna delade sina barns oro över att bli utpekade och behandlade på ett annat sätt än sina klasskamrater. Den oron fanns alltid med i bakgrunden till samtalen med lärarna om vilken form stödet skulle få. Några berättade att deras barn tyckte det var jobbigt att ”skylta” med sina svårigheter, både för klasskamraterna och hemma. Lösningen blev ofta att barnet drog sig undan i klassrummet och totalvägrade olika former av stöd. Hemma blev det särskilt svårt om barnet var en pojke och det fanns syskon, exempelvis en syster, som inte hade samma svårigheter. Yvette, mamma till Ville, årskurs 2, beskrev en prestationsjakt mellan syskonen där det gällde att hitta sin egen nisch och inte utsätta sig för konkurrens:

”Så att, har du en brorsa då som är så, vad du än gör så är han steget värre, så kanske inte just den biten är så lockande.”

Enligt Eskil, pappa till Ville, årskurs 2, kan dock stödet ha olika stark utpekningseffekt beroende på hur den övriga miljön är i klassrummet: ”Om eleven inte har så många kamrater och känner sig utanför ökar nog känslan av utpekning om stödet ges utanför klassrummet.” Eskil, förälder till Ville, årskurs 2.

Sammantaget var det viktigaste för föräldrarna att deras barn fick rätt stöd, vid rätt tidpunkt och i tillräcklig omfattning för att överbrygga skolsvårigheterna. Viktigt var, enligt föräldrarna, att stödet gavs även om det innebar intensivläsning med specialpedagogen utanför klassrummet. Trots att skolans specialpedagog försökte öka känslan av delaktighet och minska risken för stig-



matisering genom att ”bjuda in” eleven till specialundervisning tillsammans med andra elever som inte hade ett uttalat stödbehov fanns ändå känslan av att vara utpekad: ”Men sonen skäms ändå när han går iväg från klassen”, säger Signe, förälder till Fredrik, årskurs 3.

## Relationer

Rädslan för utpekning medförde att en relation blev viktigare än alla andra. Det är föräldrarnas och elevernas relation till specialpedagogen. Föräldrarna återkom flera gånger till den stress de upplevde hos sig själva och klassläraren om deras barn inte knäckte läs-koden eller hamnade på efterkälken i exempelvis matematik. Men då specialpedagogen hade blivit engagerad och stödarbetet ”dragit igång” försvann stressen. Då slöt föräldrarna upp bakom undervisningens former och uttryckte stor tacksamhet för all hjälp de fick. Signe, förälder till Fredrik, årskurs 3, uttryckte att hjälpen ”var guld värd och att familjen har haft tur som fått den”.

Föräldrarna övergick därefter till att stärka barnets relation till specialpedagogen. De kunde exempelvis motivera stödet med samma argument som lärarna använde, det vill säga upprepa orsaken till de fortsatta kontakterna: ”att du behöver mer resurser, du behöver mer stöd, du behöver mer hjälp”, säger Signe, mamma till Fredrik, årskurs 3. En annan mamma, Yvette, förälder till Ville, årskurs 2, motiverade extra stödet för sin son genom att beskriva att hon själv fått stöd i skolan. När stödet började fungera hade föräldrarna därför i princip ”övergett” både sin egen och barnets tidigare tvekan och oro för utpekning. Enligt föräldrarna hade deras barn då börjat inse att de inte kunde handskas med sina svårigheter i läsning, skrivning och, eller matematik vare sig på egen hand eller med hjälp av föräldrarna.

## Engagemang och motivation

Flera föräldrar förespråkade en undervisning som bygger på små steg och korta genomgångar. I intervjuerna användes ofta uttryck som ”stycka upp, dela upp”. De talade om fördelarna med små grupper och att lärarna lättare kan skapa en trygg miljö genom att vara med barnen under längre perioder. Då underlättades framför

allt samarbetet med lärarna om specialundervisningen. Lärarna kunde ge föräldrarna tips att förbereda viss undervisning hemma. Då blev eleven mindre stressad i klassrummet. Rädslan för att säga eller göra fel kunde minska och eleven vågade istället prova sig fram. Eskil, pappa till Ville, årskurs 2, menade att i en sådan miljö kunde eleven lättare utveckla sitt engagemang och sin motivation och på så sätt hinna ifatt sina kamrater i undervisningen: "[...] att han kan komma in i det och få rätt koll på läget [...] så kanske det går jättesnabbt för honom att hämta ikapp."

Enligt flera av föräldrarna ökar motivationen och engagemanget om eleven görs delaktig i hur specialundervisningen utformas. Katarina, mamma till Josef, årskurs 5, berättade att han skulle vara tvungen att avstå från en spännande uteaktivitet för att gå på specialundervisning. Eftersom uteaktiviteten var viktig för Josef föreslog han via sin mamma att han kunde gå på skolans läxhjälp några gånger istället och att föräldrarna skulle hjälpa honom hemma. Den lösningen fungerade över förväntan. Josefs mamma påpekade att även föräldrarna måste göras så delaktiga som möjligt i specialundervisningen. "Den får inte bestå av färdiga förslag som inte tar hänsyn till det speciella i varje elevs utveckling."

Samtliga föräldrar upplevde att de själva och deras barn hade blivit mer delaktiga i skolarbetet genom alla återkopplingar de fått just genom specialundervisningen. Som exempel nämnde Signe, förälder till Fredrik, information om arbetssätt, bild-stöd, förevisning av särskilda material som används, instruktioner till hjälpmedel de fått ta hem, arbetsblad med tallinjer och lättare böcker.

## Diskursivt motstånd bland föräldrarna

Föräldrarna uttryckte inget som tyder på ett kritiskt förhållnings-sätt till eller motstånd mot det som i tidigare forskning uttrycks som homosocialitet, stereotypa föreställningar om manlighet och kvinnlighet eller maktrelationer i klassrummet mellan flickor och pojkar eller mellan elever och lärare. Det föräldramotstånd som yttrades bestod av en viss kritik mot att utredningsprocessen tagit för lång tid. Men den kritiken riktades mot "systemet" och inte mot lärarna. Några föräldrar var kritiska mot planeringen i åtgärdsprogrammet när de märkte att deras barn inte kände sig bekvämt med det. Mamman som exempelvis förenklade sin pojkes

matteläxa hade berättat för läraren att hon kanske skulle strunta i vissa läxor även i fortsättningen och göra något annat för att läxan skulle ge honom någonting vilket kan tolkas som ett uttryck för motstånd och ett alternativt förhållningssätt till vad och hur undervisning och lärande ska gå till.

## Diskussion

Vilka konsekvenser får lärarnas- och föräldrarnas syn på prestation, delaktighet, motivation och engagemang när det gäller specialpedagogik och genus på skolan? Den här studien i likhet med tidigare studier visa att normativa föreställningar om manligt och kvinnligt opererar i skolans praktik och påverkar vad som sker i klassrummet och vilka positioner som är tillgängliga för flickor respektive pojkar. Lärarna anser exempelvis att pojkarnas lägre prestationer först och främst beror på deras "antiplugg-kultur" som i hög grad är könskodad. Den skapar störande beteenden och attityder i klassrummen som hindrar lärarna från att göra det arbete de är anställda för, nämligen att undervisa. Lärarna menade att pojkarnas "slappa attityd" till skolan resulterar i att de inte anstränger sig för att hänga med. När pojkarna upptäcker att de hamnat efter börjar de störa och demonstrera att de inte bryr sig eftersom läsning, skrivning och matematik "ändå bara är för tjejer". Det kan tolkas som ett uttryck för bristande motivation och engagemang. Genom att aktivera en "grabbig jargong" stärker de homosociala mönster som också kan betraktas som en motståndshandling. Lärarna anser emellertid att lösningen på problemen är "more of the same". Med en mer utvecklad undervisning och tydligare fostran, ska orsaken till pojkarnas "antiplugg-kultur" utmanas och deras prestationsnivå höjas. På samma gång ska förtroendet och respekten för lärarna och deras undervisning återställas. Lärarna anser visserligen att pojkarnas låga prestationer och störande beteenden också handlar om genus. Men den viktigaste orsaken handlar, enligt lärarna, om ökade krav på elevprestationer i en skola som blivit allt "svårare". Därför satsar lärarna på att utveckla undervisningen genom ett tydligare

ledarskap för att stärka relationerna mellan sig och eleverna och därmed också öka elevernas delaktighet.

Det ska, enligt lärarna, medföra att ordningen blir så stabil och självklar att pojkarna inte känner några behov att utmana den. Lärarnas specialundervisning i helklass slår därför två flugor i samma smäll. Lärarna har med inspiration från specialpedagogiska metoder, utvecklat en systematisk och välkontrollerad undervisningsform som bygger på upprepning och igenkänning. Och det fungerar, det är mer ordning och mindre oreda i klassrummet. Skolans resultat har också höjts, från kommunens bottenliga till några platser från toppen.

Men lärarna har också ett fostransuppdrag. De ska bland annat motverka traditionella könsmonster. Det skulle kunna innebära att lärarna medvetet utmanar de stökiga pojkarnas maktinnehav i syfte att göra flickorna och de tysta pojkarna mer synliga och delaktiga i klassrummet. Frågan är hur det går i en undervisningspraktik som bygger på upprepning av det som är välkänt? Det är nämligen inte bara själva innehållet i undervisningen som upprepas. Som diskursiv praktik upprepas också form och metod. Enligt lärarintervjuerna bygger deras specialundervisning i helklass till stor del på traditionellt kvinnligt ansvar och omsorg. De kvinnliga lärarna förväntas alltså ta ansvar för ordningen i klassrummen. Det betyder att deras undervisningspraktik bygger på traditionellt kvinnligt ansvar och omsorg precis som klassundervisningen gjorde i den tidigare studien<sup>51</sup>. Därför finns det en risk att denna praktik också upprepar samma maktmönster i klassrummet och pojkarna därmed inte utmanas utan behåller sin suveränitet. Det innebär ett dilemma. Om lärarna gör tvärtom, och verkligen ifrågasätter pojkarnas maktinnehav, finns en risk att deras specialundervisning i helklass äventyras. Då ifrågasätts nämligen själva förutsättningen för att den ska fungera, den så pålitliga och välbekanta kvinnliga omsorgsdiskursen.

Lärarnas syn på delaktighet och ängslan för att enskilda elever i behov av stöd ska bli utpekade tycks vara en faktor som hindrar ett kritiskt förhållningssätt till invanda och förgivet-tagna mönster och maktrelationer. I stället menar lärarna att om de fortsätter

---

51 Widding, 2013.

att upprepa innehållet i sin undervisningspraktik, kommer även elever i behov av särskilt stöd att behandlas lika. En ökad respekt och acceptans för olikheter bland alla elever är ett verktyg som tillämpas av lärarna för att minska risken för att elever i behov av särskilt stöd ska känna sig utpekade och särbehandlade. Innanför den praktikens ramar finns, enligt lärarna, möjligheter till individualisering, både för elever i behov av särskilt stöd och för resterande elevgrupp.

När stödsatserna blir ett faktum visar föräldrarna på en tydlig vilja att sätta in de stödåtgärder som krävs även på fritiden för att överbrygga barnets skolsvårigheter och är positiva till att samarbeta med skolan för att nå bästa resultat. Föräldrarna förväntade sig att deras barns problem med läsning, skrivning och matematik var främsta fokus för lärarnas undervisning. Därtill upplevde de en rädsla för att deras barn skulle bli utpekade inför sina klasskamrater. Föräldrarnas förväntningar fångades upp av lärarna och ledde till att undervisningspraktiken utformades enligt likabehandlingsprincipen. I praktiken innebar det att lärarna anpassade allt innehåll i undervisningen till den enskilda elevens kognitiva nivå, inte till att utmana maktrelationer och destruktiva mönster som bottnar i stereotypa föreställningar om att flickor ska vara duktiga i skolan men inte pojkar, det vill säga "antiplugg-kulturen". På så vis gick lärarna föräldrarna till mötes när det gällde oron för att barnen eller eleverna inte skulle uppnå sina kunskapsmål. Pojkarnas försök till dominans bemöttes visserligen med genusmedvetna motargument av lärarna. Men lärarna prioriterade måluppfyllelse, likhet och kompensatoriska åtgärder i sin undervisning och gjorde inte några systematiska och långsiktigt hållbara försök att problematisera könsmaktordningen inom elevgruppen och bland föräldrarna.

När det gäller föräldrarna har deras fördjupade kontakt med lärarna och specialpedagogen under kartläggningen knutit dem starkare till lärarnas specialundervisning i helklass jämfört med föräldrar till barn utan stödbehov. Föräldrarna upprepade ofta lärarnas argument till varför det är viktigt att delta i specialundervisningen när de försökte hantera sin ängslan över barnets utsatthet. En tänkbar tolkning är därmed att lärarna tagit makten i den specialpedagogiska versionen av sin undervisningspraktik, samtidigt som föräldrarna till barn med stödbehov har anpassat sig

helt. I likhet med Widdings tidigare studie verkar det fortfarande vara den kvinnliga omsorgsdiskursen som dominerar och styr i klassrummen, i lärarnas planering och i föräldrarnas vardagspraktik<sup>52</sup>.

Där makt finns, finns också motstånd. I en mening verkar lärarnas undervisningsform ha färgats av specialpedagogiska förhållningssätt för att i första hand lösa disciplinproblem hos pojkar. Några möjligheter att enligt läroplanen Lgr 11 "motverka traditionella könsmonster" tycks däremot inte ha fått något märkbart utrymme. Men undervisningsformen kan också användas som verktyg för lärarna att utmana både sin egen och föräldrarnas syn på fostran, på barns utveckling och på traditionella könsmonster. Som tidigare påpekats med stöd av tidigare forskning finns ett samband mellan könsmonster och maktrelationer vilket innebär att när lärarna utmanar maktrelationerna utmanar de också pojkarnas maktpositioner i klassrummet. Det får konsekvenser för hur eleverna uppfattar och förstår sig själva i relation till främst klasskamrater och lärare vilket gör att invanda mönster utmanas och omprövas. En sådan förändring är ofta konfliktfylld och bör därför förankras och hanteras i en tillitsfull relation mellan hem och skola i demokratisk anda.

Lärarna har dessutom utvecklat verktyg som kan användas för att motarbeta traditionella könsmonster, exempelvis pojk- och flickgrupperna. Med en tydligare genusprofil i gruppverksamheten blir det lättare att utmana pojkdominansen eftersom pojkarna inte behöver profilera sig mot flickor varenda lektion. Då kan dessutom olika stödbehov lättare synliggöras i flickgrupperna. Katarina, mamma till Josef, årskurs 5, pekade på vikten av elevinflytande även för elever i behov särskilt stöd. Att utveckla metoder för att öka elevernas inflytande på sin egen specialundervisning skulle kunna bidra till utformningen av en demokratisk inkluderingsmodell, särskilt om den innehåller möjligheter för genusperspektiv. Om exempelvis flickorna görs delaktiga i att bestämma över utformningen av sin specialundervisning ökar inte bara deras förståelse. I ett tätare samarbete med föräldrarna kan lärarna tillsammans med flickorna även utveckla undervisningsmetoder

52 Widding, 2013.

som i nästa steg kan tillämpas i pojkgruppen. På samma sätt kan metoder som utprovats i pojkgruppen tillämpas i flickgruppen. I ett tredje steg kan delar från detta pedagogiska utvecklingsarbete ingå i undervisning med syfte att utmana pojkarnas antipluggkultur. Lärarna i studien förfogar därmed redan över flera verktyg som kan vidareutvecklas och medverka till att både höja elevernas prestationer och delaktighet och göra det möjligt att genomföra läroplanens uppdrag att motarbeta traditionella könsmonster.

Till sist, nio år i grundskolan är en lång tid i en ung människas liv. Att väcka barnets glädje och nyfikenhet till lärande och utveckling är ett ansvar som faller på alla vuxna i barnets närhet, i skolan och i hemmet. Läroplanen utgör ett viktigt riktmärke men skolans mål kan inte bara vara inriktat mot färdigheter och kunskaper som ska forma barn till att i slutänden bli goda och ansvarfulla samhällsmedborgare. Skolan behöver också vara meningsfull i nuet, i det som sker i klassrummet, på skolgården, på fritids och i alla andra sociala sammanhang som utgör barnets vardagspraktik vilket kräver ett samlat grepp och ökad samverkan mellan skolans professioner.

## Författarnas tack

Denna studie ingår i ett större forskningsprojekt 2014–2016 med arbetsnamnet Elevers, föräldrars och pedagogers syn på prestation och delaktighet i skolan ur ett genusperspektiv. Projektet är ett så kallat SIS-projekt, Särskilda Insatser i Skolan, och finansieras av SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten. Författarna vill rikta ett stort tack till alla lärare och föräldrar för vänligheten att avsätta tid för intervju.

## Referenser

- Barnombudsmannen (2015). *Temarapport Max18 – 2015*. Barnombudsmannen: Stockholm.
- Berge, B.-M. & Forsberg, U. (2006). Maskuliniteter på spel – Är konstruktion av kön kontraproduktivt i relation till statens skolpolitiska mål? *Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval. Skolverkets rapport 287*. Stockholm: Skolverket.
- Butler, J. (1990/1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. (Rapport 2005:13). Stockholm: Liber.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner. En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederberg, M. (2004). Krisen i skolan är pojkarnas kris. Om kön klass etnicitet och skolprestationer. I F. Magnússon & L. Plantin (red.). *Mångfald och förändring i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Connell, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Crozier, G. & Reay, D. (Eds.). (2005). *Activating participation: parents and teachers working towards partnership*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Duffy, J., Warren, K. & Walsh, M. (2001). Classroom interaction: gender of teacher, gender of student and classroom subject. *Sex roles*, 45, s. 579–593.
- Emanuelsson, I. & S. Fischbein. (1986). Vive la Difference? A Study on Sex and Schooling. *Scandinavian Journal of Educational Research* 30: 71–84. doi:10.1080/0031383860300202.



- Epstein, D. (1998). *Real boys don't work: 'underachievement', masculinity and the harassment of 'sissies'*. I D. Epstein, J. Elwood, V. Hey & J. Maw (Red.), *Failing boys? Issues in gender and achievement*, s. 96–108. Buckingham: Open University Press.
- Fege, A.F. (2006). Getting by a Quality Public Education: Forty-two years of Building the Demand for Quality Public Schools through Parental and Public Involvement. *Harvard Educational Review*, 76(4), s. 570-586.
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning*. Stockholm/Stehag: Symposium.
- Hearn, J., Kovalainen, A. & Tallberg, T. (2003). Organising knowledges, gender divisions and gender policies: the case of large Finnish corporations. *International journal of internet and enterprise management*. 1(4), s. 404–420.
- Hirdman, Y. (1988). *Genussystemet. Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Rapport 23, Maktutredningen.
- Holgersson, C. (2006). Homosexuality as a gendered process. *Nordic Journal for Masculinity Studies*. 1 (1), s. 24–41.
- Holm, A.S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Holm, A.S. (2005). ”Vi killar har mer vid sidan om”. Maskuliniteter, femininiteter och studieresultat. *Didaktisk Tidsskrift*, 15(1-2), s. 27-40.
- Högdin, S.(2007). *Utbildning på (o)lika villkor – om kön och etnisk bakgrund i grundskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Jackson, C. (2002). 'Laddishness' as a self-worth protection strategy. *Gender and education*, 14(1), s. 37-51.

- Kimmel, M. (2009). *Guyland*. New York: Harper.
- Kleinfeld, J. (2009). The state of American boyhood. *Gender Issues*, s. 113-129.
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning – en guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Stockholm: Liber AB.
- Phoenix, A. (2005). Neoliberalism and masculinity. Racialisation and the contradictions of schooling for 11–14 years-old. *Youth and society*, 36(2), s. 227-246.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare: Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Pisa 2003*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2010:51 (2010). *Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2010:52 (2010). *Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat*. Stockholm: Fritzes.
- Staberg E. M. (1992): *Olika världar, skilda värderingar. Hur flickor och pojkar möter högstadiets fysik, kemi och teknik*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Svensson, A. (1971). *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L., & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Skolverket: Fritzes.

- Wahl, A. (1999). Stim i företagsledningen. I Sjöstrand, Sven-Erik m.fl. (red.): *Osynlig företagsledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Wernersson, I. (1989): *Olika kön, samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Widding, G. (2013). *Det ska funka – om genus betydelse i relationen hem och skola*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Widding, G. (2016) "Lärare- och föräldrars samarbetspraktik kring specialpedagogik och genus i skolan." Opublicerat manuskript. Umeå: Umeå universitet.
- Winter Jörgensen, M & L. Phillips. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Öhrn, E. (2002). *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Stockholm: Skolverket.



# Idrott och hälsa – hur genus och funktionalitet görs i den specialpedagogiska undervisningspraktiken

**Kim Wickman & Staffan Karp**

Idrott och hälsa är ett populärt skolämne bland såväl flickor som pojkar. I det idrottsliga rummet premieras pojkars prestationer och idrott och hälsa är det enda skolämne där pojkar i genomsnitt har högre betyg än flickor. Många lärare bedömer ledarskapsförmåga och elevens sociala kompetens, intresse och engagemang i idrott, trots att det inte ska ligga till grund för betygsättning enligt styrdokumentet. Tidigare forskning visar att ämnet är behäftat med könskoder och normativa föreställningar om duglighet och funktionalitet. Men vad händer i elevgrupper där förutsättningarna är annorlunda, där eleverna har en intellektuell funktionsnedsättning? I följande avsnitt presenteras en studie där uppmärksamheten riktas mot flickor och pojkar i grund- och gymnasiesärskolan för att ta reda på vilka erfarenheter och upplevelser de har i ämnet idrott och hälsa och hur de ser på sig själva, varandra och andra.

Våra föreställningar om vad som är naturligt och självklart är inte givet. Istället skapas och omskapas dessa ständigt, exempelvis genom vårt sätt att uttrycka oss i termer av vi och dem. I artikeln använder vi genusbegreppet och en normkritisk ansats för att sätta fokus på historiska, kulturella och sociala faktorer som på olika sätt möjliggör och begränsar flickors och pojkars villkor i den undervisningspraktik som idrottsämnet utgör. Strax följer en kort beskrivning av skolans stödinsatser och särskilda skolformer för elever med utvecklingsstörning. Därefter riktar vi uppmärk-

samheten mot kroppsligheten i relation till genus, funktionalitet och duglighet för att därefter övergå till att problematisera hur flickighet och pojkheter ”görs” i den idrottsliga undervisningspraktiken. Innan artikelns empiriska avsnitt där elevernas egna röster kommer till uttryck, förklarar vi normkritik och makt som teoretiska begrepp. I artikelns avslutande del lyfter vi några reflektioner och framåtblickar kring specialpedagogikens plats i det idrottsliga rummet för elever i behov av särskilt stöd.

## Stödinsatser och skilda skolformer

Rätten till extra anpassningar och särskilt stöd gäller alla elever i skolan. Sådana insatser sätts in för de elever som har svårt att uppfylla skolans kunskapskrav<sup>1</sup>. Extra anpassningar är mindre omfattande insatser som sker inom ramen för den ordinarie undervisningen och inte kräver formellt beslut av rektor. Om extra anpassningar inte räcker för att eleven ska nå kunskapskraven kan det bli aktuellt med särskilt stöd. Det särskilda stödet beslutas av rektorn och ska dokumenteras i ett så kallat åtgärdsprogram. För vissa elever räcker inte grundskolans stödinsatser och det kan bli aktuellt med en annan skolform. Grundsärskolan utgör ett alternativ för barn i åldrarna 7–15 år med utvecklingsstörning. För att bli placerad i särskolan krävs emellertid omfattande utredningar och vårdnadshavares godkännande. Enligt Skolverket definieras utvecklingsstörning som en nedsättning i intelligensförmåga konstaterad under uppväxten och innan dess individen fyllt 18 år och en samtidig nedsättning i adaptiv förmåga<sup>2</sup>.

Enligt Skollagen 2010:800, kap.11 ska grundsärskolan ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till

---

1 Skolverket, 2016a.

2 Skolverket, 2013.

grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet. Av 29 kap. 8 § följer att det som sägs i denna lag om elever med utvecklingsstörning också ska gälla vissa andra barn, ungdomar och vuxna<sup>3</sup>. Där framgår exempelvis att även dem som har fått en betydande och bestående begåvningsmässig funktionsnedsättning på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom samt personer med autism eller autismliknande tillstånd ska vid tillämpningen av denna lag jämföras med personer med utvecklingsstörning endast om de också har en utvecklingsstörning eller en funktionsnedsättning<sup>4</sup>.

Enligt Skolverket var 5 738 elever inskrivna i grundsärskolan läsåret 2016–2017<sup>5</sup>. Antalet flickor var 2 220 vilket var något lägre än antalet pojkar som var 3 518. Motsvarande siffror i gymnasiesärskolan var enligt samma källa 2 384 flickor samt 3 536 pojkar vilket totalt innebär 5 920 elever. Därtill tillkommer elever i träningsskolan men eftersom träningsskolan inte ingår i denna studie redovisas inte statistiken.

I den nationella läroplanen framgår att undervisningen bör anpassas efter varje elevs behov och förmågor<sup>6</sup>. Det betyder att skolorna har en skyldighet att möta elever i behov av särskilt stöd i undervisningssituationen, även i ämnet idrott och hälsa. När det gäller idrottsundervisningen i särskolan omfattas den, i likhet med övriga ämnen i grund- och gymnasieskolan, av olika former av fysiska aktiviteter både inomhus och utomhus och behandlar sambanden mellan människans livsstil, hälsa och välbefinnande. Den som har avlagt speciallärarexamen med specialisering mot utvecklingsstörning är behörig att undervisa i grund- och gymnasiesärskolan<sup>7</sup>.

3 Skollagen, 2010:800.

4 Skolverket, 2013.

5 Skolverket, 2017–04–11.

6 Skolverket, 2011.

7 Skolverket, Kap. 27 §, förordningen 2011:326.

## Diagnostisering och socialisation- att reglera och förvalta kroppsligheten

Kroppen har en central betydelse i relation till funktionalitet, duglighet och identitet, inte minst vad gäller könsstereotypa föreställningar om manlighet och kvinnlighet. När det gäller den funktionsnedsatta kroppen har den genom alla tider varit föremål för diagnostisering. I en studie där Wahl kombinerar vetenskapssociologi och diskursanalys riktas fokus mot hur kroppsvetare såsom läkare, psykologer, sjukgymnaster och sjuksköterskor tar sig an barns kroppslighet<sup>8</sup>. Intresset riktas mot hur kroppsligheten görs relevant och översätts i den klassificeringspraktik som syftar till att konstruera diagnoser. Wahls analys visar på hur kroppen tänks ha ett naturligt utgångsläge från vilken man kan avvika i olika utsträckning. Blir avvikelserna för stora uppstår problem. Diagnostiserandet och socialiserandet av kroppen har således varit ett återkommande tema genom historien, där socialiseringen av kroppen kan förstås som en politisk styrning med avsikt att konstruera en god, ansvarskännande och hälsomedveten samhällsmedborgare<sup>9</sup>.

I ett idrottsligt sammanhang utvecklar barn och unga tidigt en medvetenhet om vilka kroppar som betraktas som idrottsdugliga vilket får konsekvenser för hur de uppfattar och förstår sig själva och varandra i relation till idrottens praktik. Genom dessa processer sker en socialisering av kroppen och av individerna<sup>10</sup>. Som ovan nämnts tas ofta den icke funktionsnedsatta kroppen för given som utgångspunkt för det normala<sup>11</sup>. Det skapar en situation där många unga människor diskrimineras på grund av sina kroppsliga prestationer snarare än att stimuleras till en vilja att vara delaktig<sup>12</sup>. För att motverka dessa processer är det viktigt att barn och unga med funktionsnedsättning får access till idrott både i och utanför skolan. Inte bara för att det innebär att duglighetsnormen utmanas genom en breddad representation av idrottsdugliga

---

8 Wahl, 2006.

9 Öhman, 2007.

10 Jfr Karp, 2000 och 2010.

11 Wendell, 1996; Garland-Thomson, 2002, 2005; Grue, 2001; Amsterdam, Knoppers och Jongmans, 2015.

12 Åström, 2010.



kroppar och prestationer utan också för att idrotten utgör en av få institutioner i samhället där barn, unga och vuxna med funktionsnedsättning kan utmana sin egen, ofta normativa självbild från att vara passiv och hjälpbehövande till att bli aktiv och kompetent<sup>13</sup>.

## Praktikens villkor – hur görs flickighet och pojkighet och vem får ta plats i det idrottsliga rummet?

Idrott handlar i hög grad om vem som springer fortast, hoppar längst eller är starkast. Åtminstone är det den föreställning som dominerat och som legat till grund för att särskilja flickor och kvinnor och pojkar och män i olika idrottsliga sammanhang. Inte bara för att pojkar och män anses vara starkare och snabbare utan också för att idrottsaktiviteterna i sig är behäftade med normativa föreställningar om femininitet och maskulinitet. Idrottsämnet präglades exempelvis under stora delar av 1900-talet av särundervisning. I flickgymnastiken betonades rörelsens estetik och i pojkgymnastiken dess funktion. I pojkgymnastiken premierades även samarbete och ledarskap<sup>14</sup>. Således innebar särundervisning inte bara ett särskiljande av flickor från pojkar utan också ett särskiljande av flickighet, femininitet, från pojkighet, maskulinitet, där pojkighet var och är hierarkiskt överordnat flickighet<sup>15</sup>. Sandahl hävdar att under den period som särundervisning av pojkar och flickor tillämpades fick eleverna en likvärdig, men inte likadan undervisning då olika aktiviteter ansågs mer lämpade för flickor respektive pojkar<sup>16</sup>.

I takt med en tydlig samhällsomvandling mot ökad jämställdhet infördes år 1980 samundervisning i idrottsämnet, en förändring

---

13 Wickman, 2015.

14 Lundquist Wanneberg, 2004; Larsson 2016.

15 Jfr Hirdman, 1988 genussystemet.

16 Sandahl, 2005.

som accepterades motvilligt av lärarkåren<sup>17</sup>. Carli menar att samundervisningen skedde på flickornas bekostnad då flickgymnastikens innehåll fick ge plats åt det innehåll som tidigare präglade pojk-gymnastiken i idrottslärarutbildningen och i skolämnet<sup>18</sup>. Flickorna förväntades lära sig och uppskatta maskulint kodade aktiviteter som främst pojkar ägnade sig åt, såsom styrketräning och bollspel, medan pojkarna inte behövde lära sig och heller inte förväntades värdesätta mer feminint kodade aktiviteter, såsom gymnastik, dans och annan estetisk verksamhet<sup>19</sup>. Istället för att ifrågasätta den patriarkala ordningen kom den fortsatta diskussionen främst att handla om att eventuellt återgå till särundervisning<sup>20</sup>. I dag menar Larsson att det finns en medvetenhet i ämnet kring genusordningen men ingen beredskap att ifrågasätta maktordningen<sup>21</sup>.

Att flickor blivit ”förlorare” i nuvarande samundervisning har alltså med ämnesinnehållet att göra, eftersom få idrottsaktiviteter är könsneutrala. Innehållet är i den målstyrda skolan inte lika centralt bestämt som tidigare. Istället kan varje lärare själv bestämma vad lektionerna i idrott och hälsa, i paritet med andra ämnen, ska innehålla och hur lektionerna ska planeras – så länge eleverna når de kunskapsmål som anges i kursplanen<sup>22</sup>. Vilket innehåll som dominerar får därmed konsekvenser för elevers uppfattning om sig själva och om sin egen förmåga i relation till idrott och fysisk aktivitet. Oftast bottenar tanken på särundervisning i föreställningen om att flickor exempelvis gillar dans och gruppträning och att pojkar gillar bollspel, att de vill tävla och mäta sina krafter mot varandra. Lärares val av innehåll är således inte en neutral fråga utan högst värdeladdad och styrande för vilket lärande som sker i ämnet<sup>23</sup>. Detsamma gäller uppfattningen om vad som räknas som en ”prestation” och vad som utmärker en ”god förmåga” i ämnet<sup>24</sup>.

17 Carli, 2004; Sandahl, 2005.

18 Carli, 2004.

19 Larsson, 2016; Redelius, 2009; Carli, 2004; Lundvall och Meckbach, 2003.

20 Svender, 2012.

21 Larsson, 2016.

22 Larsson, 2016.

23 Åström, 2013.

24 Redelius, 2009.

Enligt läroplanen för grundsärskolan har skolan ett särskilt ansvar att motverka traditionella könsmonster<sup>25</sup>:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.

Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt<sup>26</sup>.

En liknande skrivning går att finna i gymnasiesärskolans läroplan:

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter.

Eleverna ska uppmuntras att utveckla sina intressen utan fördomar om vad som är kvinnligt och manligt<sup>27</sup>.

Didaktisk medvetenhet, menar Larsson, handlar om att lärare är medvetna om hur olika val av aktiviteter och metoder inverkar på och kan utmana könsmonster<sup>28</sup>. Därför bör kunskap om könsnormer också vara en del av undervisningsinnehållet.

Därtill menar Sandahl att undervisningen främst riktar sig till de intresserade eleverna och att elever som är negativa till ämnet ofta har en bristande tilltro till den egna förmågan och i de flesta fall saknar erfarenheter av idrott och fysisk aktivitet på fritiden<sup>29</sup>. Individer som är fysiskt inaktiva på fritiden tycks också ha en låg aktivitetsgrad i samband med idrottslektionerna<sup>30</sup>. Dessutom hävdar Redelius att det finns grupper av elever främst i högre åldrar och fler flickor än pojkar, som känner obehag och oro inför idrottslektionerna<sup>31</sup>. Ämnet idrott och hälsa har emellertid en stor

---

25 Skolverket, 2011, reviderad 2016.

26 Skolverket, 2016c, s. 8.

27 Skolverket, 2016d, s. 8.

28 Larsson, 2016.

29 Sandahl, 2005.

30 Engström, 2004.

31 Redelius, 2004a, 2004b.

bredd och rymmer många olika aktiviteter med tonvikt på rörelse, samarbete och ett aktivt deltagande. Därför, menar Redelius att lärare i ämnet idrott och hälsa har en viktig uppgift, nämligen att ge eleverna en god självbild och inspirera till fortsatt fysisk aktivitet<sup>32</sup>.

Sammanfattningsvis kan sägas att idrottsämnets praktik är bättre anpassad för pojkar än för flickor. Vid planering av aktiviteter i idrottsämnet är det främst pojkar med erfarenhet av föreningsidrott som gynnas samtidigt som flickors intressen förbises<sup>33</sup>. Pojkarna är något mer positivt inställda till ämnet och har också högre betyg än flickorna, för övrigt det enda skolämne där pojkar har högre betyg än flickor<sup>34</sup>. Enligt Carli innebär samundervisningen att pojkarna gynnas betygsmässigt<sup>35</sup>. Pojkarnas högre betyg förklaras också av att betygsättningen bygger på kvantitativa och tävlingsidrottsliga mått på förmåga i aktiviteter, som fler pojkar än flickor har erfarenhet av från sin fritid. Enligt Riksidrottsförbundet är det förhållandevis få flickor som finns representerade i några av de största och vanligaste idrotterna inom föreningar och skolidrotten<sup>36</sup>. Här kan nämnas fotboll, 33 procent flickor och innebandy, 29 procent flickor. I parasport däremot, är nära nog hälften av de aktiva idrottsutövarna, 42 procent, flickor med funktionsnedsättning. Parasporter ingår i Parasport Sverige som är ett kategoriförbund, vilket innebär att det omfattar många idrotter inklusive fotboll och innebandy för personer med rörelsehinder, synskador och utvecklingsstörning<sup>37</sup>.

## Ämnet idrott och hälsa och det särskilda med särskolan

När det gäller extraanpassningar och särskilt stöd i ämnet idrott och hälsa, visar internationella studier att idrottslärare i allmänhet

32 Redelius, 2004b.

33 Redelius, Fagrell och Larsson, 2009; Londres, 2010.

34 Skolverket, 2010; Björnsson, 2005; Tallberg Broman m.fl., 2002.

35 Carli, 2004.

36 Riksidrottsförbundet, 2015.

37 Wickman, 2017.

saknar kompetens i att möta elever i behov av stödinsatser. Den är ofta en kompetens som följer specialpedagogen och specialläraren och därmed blir kvar i det ordinarie klassrummet<sup>38</sup>. Det förekommer att elever i behov av särskilt stöd särskiljs från den övriga klassen för att göra andra aktiviteter parallellt med den ordinarie undervisningen i ämnet idrott och hälsa<sup>39</sup>. För elever i behov av särskilt stöd kan det innebära begränsade erfarenheter och kunskaper i förhållande till klasskamraterna och ett sargat självförtroende som ger avtryck i ämnet idrott och hälsa men också i andra skolämnen<sup>40</sup>. Många elever i behov av särskilt stöd anser att den sociala interaktionen i samband med idrottsundervisningen motiverar till deltagande. Därför är det särskilt problematiskt om vissa elever hänvisas till aktiviteter som till såväl innehåll som form avskiljer dem från övriga klasskamrater. Sådana alternativa aktiviteter kan vara promenader eller styrketräning på egen hand eller i sällskap av en personlig assistent<sup>41</sup>.

Jerlinders avhandling ringar in elever med rörelsehinder och deras förutsättningar till delaktighet i ämnet idrott och hälsa, men få studier riktar uppmärksamheten mot ämnet och elever i grund- och gymnasiesärskolan<sup>42</sup>. Jerlinder och Kristén hävdar i likhet med Maher att det saknas kompetens bland idrottslärare att möta elever i behov av särskilt stöd i undervisningspraktiken<sup>43</sup>. Därtill menar Klavina, Jerlinder, Kristén med flera samt Takala i sin forskning, att barn och unga som i hög grad är beroende av vuxna är mindre delaktiga framför allt när det gäller socialt samspel med kamrater<sup>44</sup>. Därtill att barn i behov av särskilt stöd upplever sämre tillgänglighet till meningsskapande aktiviteter och socialt samspel. För att öka barnets möjligheter till delaktighet och självständighet i ämnet idrott och hälsa är det därför viktigt att pedagoger identifierar behov och hinder. Detta för att kunna anpassa aktiviteter och

38 Maher, 2013.

39 Fitzgerald, 2005; Smith och Green, 2004; Wickman, 2015.

40 Fitzgerald, 2006; Fitzgerald med flera, 2003a, 2003b; Wickman, 2015.

41 Atkinson och Black, 2006; Wickman, 2015.

42 Jerlinder, 2010.

43 Jerlinder, 2010; Kristén, 2010; Maher, 2013.

44 Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar och Soulie, 2014 ; Takala, 2007.

mötesplatser samt underlätta socialt samspel och självständighet. Klavina, Jerlinder, Kristén med flera visar också i sin studie att samarbetsorienterat lärande med vägledande kamrater i ämnet idrott och hälsa, är ett framgångsrikt sätt att stärka individens självkänsla och den sociala interaktionen mellan elever med och utan funktionsnedsättning<sup>45</sup>. Elever med funktionsnedsättning som oftast är aktiva och delaktiga på idrottslektioner visar sig också vara mer aktiva med kamrater på rasten och fritiden<sup>46</sup>. Med specialpedagogisk utblick är det därmed viktigt att skolans aktiviteter är välplanerade, strukturerade och anpassade utifrån gruppens behov för att skapa goda möjligheter till samhandling och social gemenskap.

Hur utmejslat är extra anpassningar och särskilt stöd i grund- och gymnasiesärskolan? Är det så att skolformerna i sig betraktas som specialpedagogiska verksamheter och att stödformerna därmed ingår som en naturlig del och därför inte behöver friläggas för att synliggöras? Berthén menar att organisationen av undervisningen i särskolan inte betraktas som särskilt annorlunda än den som kännetecknar specialundervisning i grund- och gymnasieskolan, exempelvis fler repetitioner, enklare uppgifter, mindre variation och långsammare tempo<sup>47</sup>. Ett dilemma som Berthén uppmärksammar är emellertid att undervisningen i särskolan tenderar att fragmentisera helheter, förenkla och förlångsamma, så att det tänkta kunskapsinnehållet därigenom blir svårtillgängligt.

Mineurs studie om elever med lindrig utvecklingsstörning i gymnasiesärskolan visar att en särskild skolkultur kunde identifieras som bland annat handlar om ett ”vi-i-särskolan” i förhållande till andra elever och personal i andra skolformer<sup>48</sup>. Mineur hävdar att mottagande i gymnasiesärskolan kan innebära att elever inte upplever sig ha några svårigheter eller funktionshinder i skolan som en följd av de anpassningar som tillämpats<sup>49</sup>. Att kategoriseras som särskoleelev får ofta till följd att individen

---

45 Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar och Soulie, 2014 m.fl.; se även Hammar, 2013.

46 Hammar, 2013.

47 Berthén, 2007.

48 Mineur, 2013.

49 Mineur, 2013.

upplever hinder i relationen till andra, då skolformstillhörigheten markerar ett annorlundaskap. Ytterligare ett hinder kan vara att eleverna på ett eller annat sätt bryter mot utseendemässiga eller beteendemässiga koder<sup>50</sup>. Denna tillskrivning av att vara ”annorlunda” och ”utanför” tenderar att befästas och stärkas genom att den repeteras av pedagoger, föräldrar och andra elever vilket i förlängningen påverkar elevens självuppfattning i negativ riktning<sup>51</sup>. Vidare visar studier om elever med utvecklingsstörning att graden av segregering, isolering och passivisering ökar ju högre upp i åldrarna de kommer<sup>52</sup>.

Här kan även tilläggas att genusrelaterade skillnader i fråga om personalens bemötande och förväntningar på elever i särskolan har noterats. Exempelvis uppmuntrades pojkarna i högre utsträckning än flickorna för sina praktiska kunskaper, medan flickorna oftare behandlas som yngre än deras faktiska ålder<sup>53</sup>. I detta sammanhang är det emellertid viktigt att också poängtera att särskolan är en skolform som är värdesatt av många elever och deras vårdnadshavare<sup>54</sup>.

Skolinspektionen har vid flera tillfällen påtalat brister i anpassning av undervisning utifrån elevers olika förutsättningar och behov av stöd som en orsak till lägre grad av måluppfyllelse i svensk skola<sup>55</sup>. I samma tematiska anda har Skolverket identifierat ett antal pedagogiska utmaningar som är kopplade till extra anpassningar och särskilt stöd i gymnasiesärskolan<sup>56</sup>. Här nämns exempelvis studieavbrott och hög frånvaro, brister i förebyggande insatser samt att stödinsatser ofta sätts in för sent, är begränsade eller till och med saknas<sup>57</sup>. För att stärka den specialpedagogiska kompetensen i skolan satsar Skolverket därför på fortbildning i specialpedagogik. Satsningen ska leda till att lärares förmåga att

50 Se även Peuravaara, 2015.

51 Hjärne och Evaldsson, 2015.

52 Molin, 2004; Szönyi, 2005.

53 Mineur, 2013.

54 Frithiof, 2007.

55 Se exempelvis Skolinspektionen, 2009.

56 Skolverket, 2016b.

57 Skolinspektionen, 2009.

utforma och anpassa undervisningen utifrån alla elevers olika behov och förutsättningar förbättras. Ambitionen är enligt Skolverket att fler elever ska nå målen genom att fler lärare, andra än speciallärare och specialpedagoger, ska få ökade kunskaper om specialpedagogiska metoder och arbetssätt. Gymnasieskolans och gymnasiesärskolans lärare omfattas emellertid inte, även om de insatser och innehåll som Skolverket genomför kan ha relevans också för dessa skolformer.

## Undervisningspraktiken under normkritisk lupp

Avvikelse har fascinerat och väckt människans nyfikenhet i alla tider. Därför är rekordböcker omåttligt populära, inte minst bland barn. Varför kan man undra? Jo därför att de är fyllda av normbrytande exempel. I dess enklaste mening kan en norm förklaras som det vi uppfattar och förstår som "normalt". Exempel på normer som brukar diskuteras är heteronormen, funktionsnormen, vithetsnormer och tvåkönsnormen<sup>58</sup>. Det normala uttrycks i enskilda handlingar, symboler och koder som tillsammans bildar mönster. Det kan handa om kroppsspråk, sätt att uttrycka sig, jargong, klädval, umgänge, fritidsintressen och yrkesval. I rekordboken görs, konstrueras, förstärks eller reproduceras föreställningar om vad som betraktas som avvikande och parallellt, i det tysta, outtalade och självklara stärks och befästs föreställningar om det normala. Det "normala" blir det självklara, det som sällan eller aldrig ifrågasätts. Normer bygger därmed på föreställningar och värderingar som skapar förväntningar på individers utseenden, beteenden och livsstilar och påverkar hur vi uppfattar oss själva, varandra och varandra. Normer uppstår där människor finns och interagerar och blir till oskrivna regler och riktmärken för vad som kan sägas och göras och vilka kroppar, utseenden och beteenden som accepteras eller inte i olika sociala sammanhang.

I ett idrottsligt sammanhang blir det särskilt tydligt vilka kroppar som kan betraktas som idrottsdugliga och inte. Det innebär att den kunskap och förståelse av vad exempelvis "riktig" idrott är och bör vara skapar en maktordning med hierarkier av

---

<sup>58</sup> Lundberg och Werner, 2016.



över- och underordning<sup>59</sup>. Det leder ibland till att vi medvetet eller omedvetet delar in människor i grupper och därefter tillskriver personer stereotypa egenskaper. Ett sådant exempel är att människor med funktionsnedsättning ofta betraktas som en homogen grupp, vilket kan vara helt fel eftersom variationen inom gruppen är mycket stor<sup>60</sup>. Normer är inte oföränderliga, utan är beroende av flera samverkande kontextuella faktorer så som exempelvis tid och sammanhang<sup>61</sup>. I korthet skulle man kunna säga att normkritik är ett tankesätt snarare än en metod med avsikt att medvetandegöra, ifrågasätta, omforma och skapa nya normer och på så sätt bidra till social förändring<sup>62</sup>. Det är ett tankesätt som ger oss möjlighet att förhålla oss kritiska till hur människor exempelvis sorteras enligt genus- och funktionsmaktordningen<sup>63</sup>. Enligt Larsson är normkritik i ett skolsammanhang en didaktisk fråga som rör undervisningens planering, genomförande och utvärdering<sup>64</sup>. Han menar att könsmönster beror på hur vi organiserar samhället snarare än det omvända.

Makt är ett begrepp som används på skilda sätt, med olika innebörder och i en mängd olika sammanhang. Foucault riktar uppmärksamheten mot hur makt opererar i termer av hur olika fenomen skapas genom särskiljningar, normaliseringar och gränsdragningar<sup>65</sup>. Enligt Foucault har makt en normaliserande effekt genom att en rad uteslutande och jämförande tekniker tillämpas för att skilja det normala från det onormala, det sanna från det falska och det förnuftiga från det vansinniga<sup>66</sup>. Foucault framhåller att maktanalysens fokus handlar om att studera det konkreta och gripbara, hur makten praktiseras och tillämpas samt vilka konsekvenser det genererar. I denna artikel används Foucaults maktbegrepp som ett metodologiskt redskap för att undersöka

59 Wickman, 2008, 2011a, 2011b; Larsson, 2016.

60 Wickman, 2013; Jerlinder, 2005.

61 Bromseth och Darj, 2010.

62 Svaleryd och Hjertson, 2012.

63 Jfr Bylund, 2016.

64 Larsson, 2016.

65 Foucault, 1982/2002.

66 Foucault, 1974/2001.

hur vissa handlingar strukturerar ett möjlighetsfält för andra handlingar ”a set of action upon other actions”<sup>67</sup>. Därmed riktas fokus mot de processer som styr och formar elevers sätt att handla, tänka och vara i en undervisningspraktik genomsyrad av normativa föreställningar om manlighet, kvinnlighet och funktionalitet. Maktbegreppet tillämpas därmed för att studera hur elevernas handlingsmöjligheter och begränsningar formas med avseende på kroppar och karaktärer och hur detta i sin tur konstituerar specifika subjekt. Maktbegreppet i Foucaults tappning handlar inte om delegerad makt, ond eller god makt<sup>68</sup>. I stället är det sådan makt som utövas och cirkulerar i samhället och dess institutioner, till exempel i skolan, idrottshallen, omklädningsrummet eller på fotbollsplanen. Maktens handlingar utövas överallt även på individnivå där den kan komma till uttryck genom exempelvis strategisk disciplinering och självstyrning. Att vissa barn och unga avviker från den uppställda normen och undervisas avskilt, såsom tidigare exemplifierats inom ämnet idrott och hälsa, kan tolkas som ett maktuttryck och kontroll. Maktutövning i skolans värld kan därmed tolkas och språkligt uttryckas i termer av ansvarstagande, disciplin, ändamålsenlig ordning och reda, men också förtryck. Enligt Skolverkets bedömning är det viktigt att skolans personal får utrymme till reflektion och diskussion kring maktrelationer och skolans värdegrundsfrågor:

Att personalen är medveten om vikten av ett normkritiskt perspektiv är med andra ord grunden i ett aktivt arbete mot diskriminering och kränkande behandling. Detta måste därför beaktas både i utbildning och fortbildning av lärare och skolledare. Skolverket föreslår att regeringen låter föra in det normkritiska perspektivet i lärarutbildningarnas examensmål<sup>69</sup>.

Sammanfattningsvis är innebörden i ett normkritiskt tankesätt att det inte är individer eller grupper som ska förändras utan de

---

67 Foucault, 1982/2002.

68 Foucault, 1980.

69 Skolverket, 2009, rapport nr 326/2009, s. 101.

normer som gör att människor framstår som avvikande och som en följd härav diskrimineras, kränks eller utesluts från olika sociala sammanhang. Samtidigt är det viktigt att synliggöra vilka det är som exkluderas av normen utan att för den skull stigmatisera dem<sup>70</sup>. Parallellen till specialpedagogiska insatser i skolan är tydlig. Det handlar om att synliggöra elever i behov av särskilt stöd utan att för den skull äventyra deras självkänsla, autonomi och egenmakt. Kön- och funktionsstereotypa idéer tenderar nämligen att förstärka och befästa normativa skillnader. Det väsentliga och avgörande steget blir därför att utmana det förgivettagna och visa att det finns andra sätt att framställa och förstå individer, grupper och mellanmänniskliga handlingar. Förändring blir möjlig genom att betrakta makten kopplat till normen, granska regelsystemen och förstå hur människors förutsättningar skiljer sig åt. Eftersom normer skapas på såväl individuell nivå genom våra handlingar, vårt språk och våra attityder som på strukturell nivå, behöver ett normkritiskt arbete ske på flera nivåer. I denna artikel fokuserar vi emellertid främst den individuella nivån.

Normkritisk ansats har ibland kritiserats då den riskerar att bli ett nytt ideal, vilket skulle innebära en konflikt i förhållande till de teorier som utgör dess byggstenar och där subjektiviteterna är transformativa, multipla och motstridiga<sup>71</sup>.

## En studie vid tre grund-och gymnasiesärskolor

Mot bakgrund av det som identifierats gällande flickor och pojkar i grund- och gymnasiesärskolan och ämnet idrott och hälsa, syftar den här studien till att med ett normkritiskt tankesätt nå ökad kunskap och förståelse för hur eleverna uppfattar och förstår sig själva, varandra och andra i relation till ämnet. Ambitionen är därtill att ge några implikationer till hur den genus- och funktionsmaktordning som gör sig gällande i skolans och idrottens sfär kan utmanas och förhoppningsvis förändras.

---

70 Larsson och Svender, 2015.

71 Lenz Taguchi, 2011; Butler, 2007; Davies, 2003; Martinsson och Reimers, 2014.

## Metod och datainsamling

Föreliggande studie bygger på data från intervjuer med elva unga kvinnor och elva unga män med utvecklingsstörning i tre grund- och gymnasiesärskolor, kortare fältintervjuer med tre idrottslärare samt fältanteckningar från fyra lektionstillfällen i ämnet idrott och hälsa där de intervjuade eleverna medverkade. Fältanteckningarna omfattade intryck och reflektioner av vad som skedde i den undervisningspraktik som eleverna deltog i under idrottslektionerna. Filmupptagningarna i anslutning till idrottslektionerna gav möjlighet att i efterhand studera den fysiska miljön, hur eleverna rörde sig i lokalen och i vilken utsträckning gemensamma övningar, vid behov, anpassades efter enskilda elevers förutsättningar. Studiens primärdata utgörs dock av intervjuerna med eleverna. I studien ingick elever med lindrig och måttlig grad av utvecklingsstörning. Samtliga intervjupersoner tillfrågades av skolans rektor om att medverka i studien. Därtill informerades vårdnadshavare såväl skriftligt som muntligt om studiens syfte och genomförande i samband med en informationsträff vid respektive skola. Eleverna och vårdnadshavarna bekräftade var för sig även skriftligen sitt samtycke till elevens medverkan i studien. I syfte att skydda deras identiteter, nämns inga skolor eller elever vid namn. De namn på elever och skolor som förekommer i resultatdelen är fingerade. Intervjuerna genomfördes från maj till oktober 2016 och då var eleverna mellan 13 och 20 år gamla. Varje elev intervjuades mellan 35 och 90 minuter. Intervjuerna var utformad så att den gav eleverna utrymme att tala om sådant som de ansåg viktigt i relation till sitt eget engagemang i idrott. I samtliga fall uppmanades intervjupersonerna att beskriva sig själva, sin familj och uppväxt, skolgång, om de varit i kontakt med föreningsidrotten och om det sociala samspel de upplevt i samband med idrott. Eleverna ombads att berätta om i vilken omfattning de deltagit i ämnet idrott och hälsa i skolan och i vilken mån de getts möjlighet till delaktighet, medbestämmande och inflytande över innehållet.

**Tabell 1.** Andelen intervjuade elever.

SKOLFORM	Skola A	Skola B	Skola C
Gymnasiesärskolan	6 (2 flickor och 4 pojkar)		
Grundsärskolan		7 (4 flickor och 3 pojkar)	9 (5 flickor och 4 pojkar)
Totalt:	22 elever (11 flickor och 11 pojkar)		

Studien har godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Umeå, diarienummer 2015/444-31Ö.

## Resultat och analys

Tre skolor besöktes vid totalt fem tillfällen och sammantaget observerades tre idrottslektioner. Ytterligare ett filmtillfälle genomfördes initialt för att stämma av att all utrustning fungerade och för att få en uppfattning om var kamerorna bäst skulle placeras för att fånga undervisningen. I samband med skolbesöken genomfördes all datainsamling, det vill säga observationer och intervjuer. Observationerna innebar fältanteckningar och filmning av idrottslektionerna. Avsikten var främst att få en tydlig bild av vad elever, lärare och assistenter gjorde under idrottslektionerna hur de interagerade och kommunicerade med varandra, hur de rörde sig i rummet och om det gick att skönja eventuella maktordningar. Vid Skola A innebar idrottslektionen att eleverna tränade i skolans gymlokal och därefter samlades till en gemensam fruktstund för att under ledning av idrottsläraren diskutera betydelsen av en hälsosam livsstil. Vid Skola B, som beskrivs mer utförligt nedan, innebar lektionen att samtliga elever deltog i en hinderbana. Vid skola C arbetade eleverna också med en hinderbana men där var inte fokus fysisk ansträngning utan samarbete och kommunikation. Eleverna delades in i grupper och fick vid varje station i uppdrag att läsa en skriftlig instruktion och därefter, enligt instruktionen, gemensamt genomföra en övning. När uppgiften var löst bytte gruppen till en ny station och en ny uppgift. Sammantaget var dessa tre lektioner av helt olika karaktär. För att illustrera hur det kunde gå till under

en idrottslektion följer här ett utdrag ur fältanteckningarna när en klass, skola B, hade idrott och hälsa på schemat. Under lektionen medverkade sex elever och tre vuxna varav en idrottslärare och två assistenter. Sammantaget medverkade två assistenter vid varje lektionstillfälle och skola men det var endast i Skola B som assistenterna fick en aktiv roll under idrottslektionen.

## Det idrottsliga rummet

Eleverna byter om och kommer till salen. Två av eleverna, Ida och Ante, väljer musik. Idrottsläraren samlar gruppen och de inleder med kull som uppvärmningsövning. Idrottsläraren förklarar vad som ska hända under lektionen. Två elever som sitter i rullstol och har assistenter med sig blir uppmanade av idrottsläraren att knyta fast assistenterna i stolen med ett tygband. ”Assistenterna är er förlängda arm” förklarar idrottsläraren för de rullstolsburna eleverna. De båda assistenterna och de övriga eleverna får sedan var sitt tygband att sätta som svans. Därefter börjar de jaga varandra. För varje gång någon förlorar sin svans får de en ny av idrottsläraren. Efter cirka tio minuter bryter idrottsläraren och samlar elevgruppen. Nu är det dags för hinderbana. Idrottsläraren förklarar banan och ber Ante att visa. Ante visar med entusiasm hur stationerna ska genomföras, i vilken ordning de ska ske och i vilken riktning eleverna ska röra sig. Därefter berättar idrottsläraren att för varje gång en elev genomfört ett banvarv ska hen göra ett sträck på vita tavlan med en svart penna. Alla elever tävlar som ett lag, lag ”regnbågen”. ”Hur länge tycker ni att vi ska hålla på innan vi bryter?”, frågar idrottsläraren. ”45 minuter”, föreslår Gustav. ”Det kanske blir för länge”, säger idrottsläraren. ”Jag tror vi provar med 15 minuter, vad tror ni om det?” Alla är med på det. Ida och Ante sätter på musiken på hög volym och alla eleverna är med på noterna. Eleverna i rullstol går samma bana men med anpassade stationer. En där precision är i fokus och de ska ta sig igenom två bänkar som är placerade med långsidan mot varandra. På bänkarna är koner utplacerade. Eleverna i rullstol ska sträcka sig ut åt sidorna och placera en badmintonboll på konens spets. De ska hala upp en hantel vid en annan station, ta sig genom en tunnel, boxa på en hängande boll, en så kallad päronboll, köra slalom och passera ett hinder där fyra satsbrädor är ställda mot

varandra, två mot två, så att de bildar ett gupp. Övriga elever ska först över ett hinder där de ska klättra och ta sig igenom bommar på två ställen, krypa genom en tunnel, svinga sig i lianerna, ta sig över fyra plintar och en tjock madrass som är placerad över en plint. Eleverna är engagerade, särskilt Ida och Ante är snabba och idrottsläraren berömmar dem. När femton minuter har passerat samlar idrottsläraren eleverna vid den vita tavlan och de räknar hur många varv de gemensamt har åstadkommit. Därefter är det avslappning och vila. Idrottsläraren dämpar belysningen och eleverna lägger sig ner på varsin plastdyna på golvet. Alla utom en av de rörelsehindrade eleverna som blir kvar i sin rullstol. Idrottsläraren sätter på lugn musik och talar med stillsam och rogivande röst. Avslappningen pågår i cirka tio minuter. Därefter samlar hen eleverna igen och frågar hur de upplevde lektionen och kontrasten mellan aktivitet och vila. Eleverna vill gärna berätta om sina upplevelser och är pratsamma. De tycker det var jobbigt men roligt med hinderbanan och behagligt med avslappningen. Därefter hjälps alla åt att plocka undan redskapen.

## Analys och reflektion

Eleverna tycks vara trygga i idrottssalen. De rör sig fritt och kommunicerar obehindrat med varandra och idrottsläraren. Inga elever blir sittande på bänken eller förhåller sig passiva eller avståndstagande till det som händer. Vad som emellertid var uppenbart i samband med observationen är att Ida och Ante som är elever med god fysisk förmåga som är starka, snabba välkoordinerade och med god balans, också är de som tydligt utmärkte sig under lektionen. På lärarens uppmaning satte de på musiken, var snabbast runt hinderbanan, klarade alla stationer och fick därmed också rita flest streck på tavlan. Det var också Ante som ombads av läraren att visa de andra eleverna hur banan gick till innan övningen påbörjades. Övningen skapade förutsättningar för eleverna att röra sig på en stor yta eftersom stationerna var utplacerade i hela idrottssalen. Eleverna fick också möjlighet att använda hela kroppen då de olika stationerna ställde olika krav på kroppslig kompetens och färdighet. Hinderbanan var anpassad för de elever som var rullstolsburna så att även de kunde delta på motsvarande sätt som de gående eleverna. Läraren betonade

att de inte tävlade mot varandra utan som ett gemensamt lag. Trots detta var det ändå några elever som utmärkte sig eftersom de var snabbast. Men normkritisk lins skulle detta kunna tolkas som om läraren gör en god pedagogisk insats eftersom det inte är elevernas individuella prestationer som sätts i förgrunden utan ett kollektivt arbete där de tillsammans ska försöka göra så många varv som möjligt. Elevernas kroppslighet blir emellertid tydlig under lektionen. Den dugliga och funktionella kroppen är den som presterar optimalt och därmed premieras eftersom en stark, snabb, välkoordinerad och smidig kropp genererar flest streck till laget. Normativa föreställningar om idrott, kropp och prestation tycks därmed få genomslag i undervisningspraktiken. Detta kan tolkas som ett exempel på hur maktens handlingar utövas på individnivå i form av strategisk disciplinering och självstyrning<sup>72</sup>. I det idrottsliga rummet gör eleverna sitt yttersta för att möta förväntningar på duglighet och prestation.

Normen för rätt utförande står därmed i direkt relation till förväntad grad av kroppslig aktivitet i ett bestämt rum och utförandet blir fel och omoraliskt först när det bryter mot de kontextuella ramarna. Det innebär att passivitet blir ett problem i skolämnet idrott och hälsa eftersom den övergripande normen är att eleverna ska vara viljestarka och anstränga sig fysiskt<sup>73</sup>. För eleven handlar det således om att i skolan kunna känna av lämplig aktivitetsgrad i olika sammanhang. Att vara fysiskt aktiv är inte alltid gångbart. Exempelvis handlar strategisk disciplinering och självstyrning i klassrummet ofta om att sitta stilla, lyssna aktivt, vara tyst och inte störa. Normen för en självdisciplinerad elev innebär därmed att hen vet när det är dags att röra på sig och när det är dags att sitta still. Att vara ”god” människa innebär på motsvarande sätt att följa normen för korrekt beteende i en viss situation<sup>74</sup>. I det idrottsliga rummet innebär det i de flesta fall att vara snabb, stark och uthållig.

Ytterligare något vi vill uppmärksamma är de vuxnas närvaro i barnens sociala samvaro i samband med idrottslektionen. Som

---

72 Foucault, 1982/2002.

73 Öhman, 2007.

74 Wahl, 2006; Öhman, 2007.



framgår av fältanteckningarna deltar förutom idrottsläraren två assistenter. Klavina, Jerlinder, Kristén med flera samt Takala hävdar att barn och unga som i hög grad är beroende av vuxna också blir mindre delaktiga<sup>75</sup>. Därtill att barn i behov av särskilt stöd upplever sämre tillgänglighet till meningsskapande aktiviteter och socialt samspel. Emellertid är vår tolkning att assistenterna i detta fall inte tog på sig ”föräldrarollen” utan höll en god balans mellan distans och assistans.

## Elevintervjuer

Totalt omfattade intervjuerna 358 sidor i transkriberad text. Med anledning av syftet och artikelns begränsade format har vi valt att enbart fokusera på det intervjumaterial som direkt relaterar till ämnet idrott och hälsa och hur eleverna ser på sig själva, varandra och andra i relation till genus, duglighet och funktionalitet. I anslutning till dessa ger vi några sammanfattande reflektioner och återkopplingar till tidigare forskning. Centrala innehåll är: Idrott och hälsa som funktions- och duglighetskodad aktivitet och Normer som skapar könsmönster. De intervjupersoner som ingår i resultatredovisningen nedan har getts följande fingerade namn: Mattias 14, Jill 15, Jacob 14, Alice 14, Astrid 13, Bea 16, Vega 13 och Ante 14. Beteckningen I står för intervjuaren.

## Idrott och hälsa som funktions- och duglighetskodad aktivitet

Samtliga elever var vid tidpunkten för intervjuerna med på idrottslektionerna men deras engagemang i någon idrottslig verksamhet på fritiden var begränsad på grund olika faktorer. Några faktorer var långa avstånd mellan hemmet och aktiviteterna, bristande ork att ta sig an något på fritiden och funktionsnedsättningen i sig som i vissa fall begränsade möjligheten att delta ett idrottsligt sammanhang som ställde krav på kommunikation och samarbetsförmåga, för att nämna några<sup>76</sup>. Detta trots att de flesta uppgav att idrott var ”roligt”

---

75 Klavina, Jerlinder, Kristén, Hammar och Soulie, 2014; Takala, 2007.

76 Jfr Wickman, 2015.

och att de gärna skulle vilja vara aktiva i någon idrott på fritiden. Det var emellertid uppenbart att ämnet idrott och hälsa för eleverna handlar om fysisk prestation och att disciplinera kroppen:

Mattias: ”Att röra sig [...] Man blir starkare i benen. Och mer muskler. Och det är det.”

Jill: ”Att såhär hålla igång kroppen och sånt. Man springer mycket [...] Och när man har samarbetsövningar då lär man ju känna varandra också. Så att man kan lita på dom bättre.”

Isak: ”[...] det är ju självklart, bra kondition. Jag tycker att man, jag tycker det är bra att vara snabb, på typ hinderbanor.”

Ante: ”Träna musklerna, benen, magen, ryggen. Allt möjligt. Och springa.”

Som framgår av citatet med Jill är den sociala interaktionen en viktig del i att skapa trygghet i elevgruppen. Detta bekräftar resultat från tidigare studier som visat att den sociala interaktionen i samband med idrottsundervisningen är viktig och betydelsefull för elevernas motivation<sup>77</sup>. Uppfattningen av vad som är en prestation och god förmåga i ett idrottsligt sammanhang framträder tydligt<sup>78</sup>. Det handlar om att disciplinera kroppen så att den blir stark, snabb och uthållig. Enligt citaten är det således normföljande och inte normbrytande funktionaliteter som bekräftas och premieras i det idrottsliga rummet. På så sätt reproduceras och stärks duglighetsnormen och bilden av vad ”riktig” idrott är och bör vara liksom vem som har ”rätten” att företräda den<sup>79</sup>. Detta i sin tur stärker funktionsmaktordning som ger elever som är snabba, starka och uthålliga en framträdande position i det idrottsliga rummet<sup>80</sup>.

---

77 Atkinson och Black, 2006; Wickman, 2015.

78 Jfr Redelius, 2009.

79 Wickman, 2008, 2011a, 2011b.

80 Jfr Bylund, 2016.

Vega säger så här på frågan om hur hon upplever ämnet idrott och hälsa:

Vega: ”Okej, men alltså, det var väl sådär. Jag hatade idrott förut i min förra skola. Alltså jag tyckte inte alls om den.”

I: ”Vad berodde det på då?”

Vega: ”Liksom, jag vet inte, första så hade vi ganska mycket killar som skulle slå mot varann med boll, såhär nudda försiktigt. Men killarna kastade ändå ganska hårt. Så blev det liksom, man [...] Nej det tyckte jag inte om det. [...] Ja alltså jag gillade ju inte i min förra skola, men i den här skolan gillar jag idrott. För det är olika lektioner, nu är det inte samma. [...] Här gillar jag, älskar jag idrotten, men inte i förra skolan. Det är ju mycket större skillnad här än förra skolan.”

I ovanstående citat är det tydligt att Vega har en negativ erfarenhet av ämnet idrott och hälsa, främst för att den domineras av bollsporter så som killar som slå mot varann med boll. Det är också tydligt att killar som skulle slå mot varann med boll också gav pojkarna möjlighet att demonstrera sin överordning. När hon nu är i en annan skolmiljö där idrott och hälsa ges ett varierat innehåll har hennes uppfattning om ämnet ändrats<sup>81</sup>. Det handlar således om att göra lärmiljön pedagogiskt, socialt och fysiskt tillgänglig för alla elever. Ovanstående citat kan ses som exempel på det man i forskningen beskriver som den patriarkala ordningen, där Vega förväntades lära sig och uppskatta maskulint kodade aktiviteter som främst pojkar ägnade sig åt, såsom i det här fallet bollspel<sup>82</sup>.

Mattias beskriver sina erfarenheter från idrottslektionerna från sin förra skola så här:

”Det var mycket fotboll. Och jag var bollrädd. Jag

---

81 Jfr Larsson, 2016.

82 Jfr Larsson, 2016.

minns det för jag brukade alltid lyckas få den på mig, ofta i alla fall. Och då brukade jag oftast sitta på bänken och vänta på att idrotten är slut. Och så var det med 50 procent av de andra också. Och sen typ, basket och sånt gillar jag inte heller.”

Som även framgår av ovanstående citat är bollspel något som väcker känslor. Är då alltid pojkarna vinnare i den patriarkala ordningen? Normativa föreställningar om pojkighet kan få konsekvensen att alla pojkar förväntas uppskatta bollspel som en direkt följd av att de är pojkar. Individer som därmed inte gillar bollspel eller kanske är bollrädda, som i Mattias fall, bryter därmed mot normativa förväntningar och föreställningar om pojkighet och riskerar att bli betraktade som avvikande. Att flickor, men även pojkar, blir ”förlorare” i nuvarande samundervisning har som tidigare nämnts med ämnesinnehållet att göra, eftersom de flesta idrottsaktiviteter är könskodade<sup>83</sup>.

## Normer som skapar könsmönster

Flickorna tar spontant upp incidenter och erfarenheter som de upplever problematiska i relation till pojkarna. Emellertid talar pojkarna inte om flickorna på motsvarande sätt. Tvärtom talar de ganska begränsat om flickorna och i de fall där någon av flickorna i klassen kommer på tal är det i mer neutrala termer eller förbigående. Pojkarnas berättelser handlar främst om hur de positionerar sig i relation till varandra i olika sociala situationer, som exempelvis på rasterna då många spelar fotboll. Jill och Laila går på samma skola och delar uppfattningen om att pojkarna är jobbiga:

I: ”Jag funderade på om det fanns någonting du skulle vilja ändra på när det gäller idrottslektionerna och i så fall vad?”

Jill: ”Fast jag tycker att det är bäst om det bara skulle vara tjejerna.”

---

83 Larsson, 2016.

I: ”Jaha, inga killar med?”

Jill: ”Nej, då blir man inte lika störd.”

I: ”Vad är det som stör med killarna då?”

Jill: ”Dom pratar för mycket. Det är vissa killar som håller på med mobiler nästan överallt. Det är bara en person, men det är ändå konstigt. [...] Jag tycker det är bra i skolan, förutom killarna, ibland är dom jobbiga. Kastar kuddar med varandra och busar.”

Citatet ovan illustrerar hur makten praktiseras och tillämpas samt dess konsekvenser i praktiken. Att bilda enkönade grupper är emellertid en åtgärd som riskerar att vidmakthålla den heterosexuella maktordningen då normativa föreställningar om flickighet respektive pojkighet snarare stärks än utmanas och omprövas genom ett särskiljande men blir ett sätt att undkomma den känsla av underordning som i citatet uttrycks som påtaglig och kännbar<sup>84</sup>.

Laila: ”[...] Två killar busar typ varje dag. [...] Man brukar inte typ komma ihåg saker man ska skriva [...] Och sen får man tänka om.”

I: ”Och när dom sätter igång och busar är det någon som säger åt dom då?”

Laila : ”Lärarna.”

I: ”Dom brukar säga till dom?”

Laila : ”Ja. Och sen eleverna.”

I: ”Lyssnar dom då?”

Laila: ”Ibland [...] Dom brukar typ härma varandra.

---

84 Se Svender, 2012; Larsson, 2016.

Och sen brukar dom typ sitta utanför i korridorerna och skratta högt.”

I: ”Men är dom inte med på lektionerna då?”

Laila: ”Jo men alltså på rasten. Och sen får dom inte vara i Lyan [fingerat namn] för att dom busar så mycket.”

I: ”Vad är Lyan för någonting, berätta för mig?”

L: ”Det är en soffa där, sen finns det böcker, och sen finns det ett bord, där kan man sitta på rasterna och lyssna på musik och sen kan man typ läsa eller göra någonting.”

I: ”Okej. Och där får dom inte vara då?”

Laila : ”Mmm.”

K: ”För att dom busar så mycket eller?”

Laila: ”Jag tror det.”

Astrid går inte på samma skola som Jill och Laila men upplever att skolsituationen är problematisk och har vid flera tillfällen utsatts för våld under skoltid:

Astrid: ”Ja dom sparkas och slåss med händerna [kullarna]. Sen puttar dom in mig i väggar och sånt [...] Ingen vill ju må såhär [...] Jag vill inte gå tillbaks till skolan men jag har inget val.”

I: ”Men är det så varje dag eller är det någon gång?”

Astrid: ”Ja, det är varje dag. Men ibland låtsats att jag är sjuk, för att ibland är jag sjuk och ibland låtsats jag för att jag inte vill bli blåslagen för jag skulle på en fest. Och när jag kom dit då frågade alla bara ’vad har

hämt? ' jag bara 'nehej jag har blivit slagen på skolan liksom'. Så därför brukar jag när jag ska gå ut och ha roligt, typ på fest och vara finkläd, då går jag inte på skolan. [...] Ja då, ja när jag har blåmärken då har jag långbyxor, jag har långärmat, jag har kofta jag har jacka. Jag gömmer mig i allt.”

Den utsatthet som Astrid beskriver kan tolkas som ett uttryck för makt och förtryck. Med anledning av att maskulinitet, makt och förtryck går hand i hand, finns det en risk att ett utåtagerande beteende bland pojkar i särskolan inte alltid tas på allvar eller förklaras som en konsekvens av funktionsnedsättningen eller för att de helt enkelt är pojkar. Skolplikten är emellertid det som får Astrid att uppleva att det inte finns några val eller alternativ till att utstå pojkarnas våldshandlingar.

## Avslutande reflektioner

I studien framträder olika bilder av ämnet idrott och hälsa, särskilt är det genus, funktionalitet och duglighet som lämnar avtryck. I den specifika undervisningspraktik som ämnet idrott och hälsa utgör finns ramar för vad som kan sägas och göras och vad som inte går att säga och göra. Därmed utestängs alternativa möjligheter för handling och tanke. Det är också denna process som vi har velat synliggöra med hjälp av ett normkritiskt perspektiv.

I vår studie finns exempel på hur eleverna genom ett reflexivt förhållningssätt till egna erfarenheter ställer sig kritiska till det sociala sammanhang och den maktordning som manifesteras i det idrottsliga rummet exempelvis i relation till bollsporter. Det svårt för en enskild idrottslärare att i praktiken utmana och förändra exempelvis heteronormen och funktionsnormen eftersom de har så djupa rötter. Ett konkret exempel kan emellertid vara att välja ut några av de vanligaste idrotterna och tillsammans med eleverna skapa egna regler och villkor för hur idrottsutövandet ska gå till. Ytterligare exempel kan vara att låta eleverna prova olika parasporter eller idrotter som inte är så vanliga eller självklara i det idrottsliga rummet. Det skapar förutsättningar till en större mångfald och för fler att ta plats på andra och nya villkor än de förväntade och förutsägbara.

I den här studien har resultaten som framträtt bekräftat tidigare kunskap men också bidragit med nya infallsvinklar. Exempelvis blir det tydligt att extra anpassningar och särskilt stöd tycks tas för givet i ämnet idrott och hälsa eftersom skolformerna grund- och gymnasiesärskolan i sig sannolikt betraktas och förstås som en specialpedagogisk praktik. Emellertid kan det också i detta utbildningssammanhang finnas behov av olika insatser för att utveckla undervisningen. Inte minst mot en större medvetenhet om och ett kritiskt förhållningssätt till hur traditionella könsmonster gör sig gällande i det idrottsliga rummet och hur dessa kan utmanas med hjälp av olika metoder och val av aktiviteter. Det kan också handla om att utmana traditionella mönster av duglighet och funktionalitet som så ofta friktionsfritt och obehindrat färgar in tankesätt, attityder och handlingar och gör det ”normala” till det självklara.

Som vi påpekat tidigare har avsikten med det normkritiska tankesätt som vi valt att arbeta utifrån inte varit att fokusera på enskilda individer eller grupper. Snarare har vi strävat efter att angripa de normer som gör att människor framstår som avvikande, och som diskrimineras, kränks eller utesluts från olika sociala sammanhang. Det har handlat om en balansakt mellan att synliggöra individer och grupper utan att för den skull stigmatisera dem. Detta är också en avvägning som blir tydlig när det gäller specialpedagogiska insatser i skolan. Nämligen att synliggöra elever i behov av särskilt stöd utan att det för den skull äventyra deras självkänsla, autonomi och egenmakt. För att möta skolans krav på likvärdiga förutsättningar till lärande och ge alla elever optimala förutsättningar att utveckla en god självkänsla och möjlighet till social samvaro i alla skolämnen, också i idrott och hälsa, krävs sannolikt en större kunskap och beredskap bland pedagoger om hur makt opererar i undervisningspraktiken.



## Författarnas tack

Studien har skett i en samverkansallians mellan forskare vid Pedagogiska institutionen, Umeå universitet och skolhuvudmän och rektorer för grund- och gymnasiesärskolan i fyra Norrlandskommuner. Studien har finansierats genom SIS-medel, Stöd till utvecklingsprojekt för särskilda insatser i skolan, samt genom Stiftelsen Marcus och Amalia Wallenbergs Minnesfond där studien ingår i ett större tvärvetenskapligt projekt, Experiences of disabilities in life and online: Life course perspectives on disabled people from past society to present.

## Referenser

- Amsterdam, N., Knoppers, A., & Jongmans, M. (2015). Physically Disabled youth Discursively Construct and Position their body/self. *Sport, Education and Society*, 20(2), p. 152–170, DOI: 10.1080/13573322.2012.749784
- Atkinson, H. & Black, K. (2006). *The Experiences of Young Disabled People Participating In PE, School Sport and Extra-Curricular Activities in Leicestershire and Rutland*. Loughborough: Institute of Youth Sport/Peter Harrison Centre for Disability Sport, Loughborough University.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet. Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: Tolkningar och perspektiv*. (Rapport nr 13) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Brittain, I. (2004). The Role of Schools in Constructing Self-perceptions of Sport and Physical Education in Relation to People with Disabilities. *Sport Education and Society*, 9(1), p. 75–94.
- Bromseth, J. & Darj, F. (red.) (2010). *Normkritisk pedagogik. Makt, lärande och strategier för förändring*, Uppsala: Uppsala universitet.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel*, Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bylund, C. (2016). *Kuvande rum: Materialitet och funktionsfullkomlighet i berättelser från kvinnor uppväxta på institutioner för barn med normbrytande funktionalitet under 1930 till 1970-talet*. Masteruppsats i genusvetenskap. Stockholm: Stockholms universitet.
- Carli, B. (2004). *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet.

Davies, B. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Stockholm: Liber.

Engström, L.-M. (2004). *Skola-idrott-hälsa. Studier av ämnet idrott och hälsa samt barns och ungdomars fysiska aktivitet, fysiska kapacitet och hälsotillstånd. Utgångspunkter, syften, och metodik*. Rapport i serien Skola-idrott-hälsa. Stockholm: Idrottshögskolan.

Fitzgerald, H. (2005). 'Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport'. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (1), p. 41–59.

Fitzgerald, H. (2006). 'Disability and physical education', in D. Kirk, D. MacDonald and M. O'Sullivan (eds) *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.

Fitzgerald, H., Jobling, A. & Kirk, D. (2003a). 'Valuing the voices of young disabled people: exploring experience of physical education and sport'. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 8 (2), p. 175–200.

Fitzgerald, H., Jobling, A. & Kirk, D. (2003b) 'Listening to the "voices" of students with severe learning difficulties through a task-based approach to research and learning in physical education'. *Support for Learning*, 18 (3), p. 123–129.

Foucault M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977*. Pantheon: New York.

Foucault, M.(1974/2001). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv.

Foucault, M. (1976/1980). Two lectures. I C. Gordon (red): *Power/Knowledge. Selected interviews & Other Writings 1972–1977*, p. 37–54. New York: Pantheon.

Foucault, M. (1982/2002). The subject and power. I J.D., Faubion (red): *Essential Works of Foucault 1954–1984*. Volume 3, Power, p. 326–348. London: Penguin Books.

- Frithjof, E. (2007). *Mening, makt och utbildning – delaktighetens villkor för personer med utvecklingsstörning*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet.
- Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory, *NWSA Journal*, 14 (3), p. 1–32.
- Garland-Thomson, R. (2005). Feminist disability studies: a review essay, *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30(2), p. 1 557–1 587.
- Grue, J. (2011). Discourse analysis and disability: some topics and issues, *Discourse & Society*, 22(5), p. 532–546.
- Hammar, L. (2013). *Lära tillsammans – samarbetsorienterat lärande för ökad delaktighet*. Lärdomar från studien Samarbetsorienterat lärande med vägledande kamrat. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hirdman, Y. (1988). *Genussystemet. Teoretiska funderingar kring kvinnors sociala underordning*. Rapport 23, Maktutredningen.
- Hjörne, E., Evaldsson, A.C. (2015). Reconstituting the ADHD girl: accomplishing exclusion and solidifying a biomedical identity in an ADHD class. *International Journal of Inclusive Education* 19 (6), p. 26 – 644, DOI: 10.1080/13603116.2014.961685
- Jerlinder K. (2010) *Social rättvisa i inkluderande idrottsundervisning för elever med rörelsehinder: en utopi?* Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Karp S. (2000). *Barn, föräldrar och idrott. En intervjustudie om fostran inom fotboll och golf*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Karp, S. (2010). Perspectives on the Meaning of Children's Sport for Adulthood. *European Journal for Sport and Society*. 2010 7(2), p. 117–129.

- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, I., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative oriented learning in inclusive physical education. *European Journal of Special Needs Education*. 29(2), p. 119–134. DOI: 10.1080/08856257.2013.859818.
- Kristén, L. (2010). *Anpassad fysisk aktivitet för barn och ungdomar med funktionshinder. Forskning & praktiska tillämpningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. & Redelius, K. (2008). Swedish Physical Education Research Questioned – Current situation and future directions. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 13(4), p. 381–398.
- Larsson, H., & Svender, J. (2015). Att utveckla idrott med ett genusperspektiv. s. 77–92. I: J. Fahlén och S. Karp (red.). *Idéer för idrottsutveckling*. Stockholm: SISU idrottsböcker.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – i går, idag och i morgon*. Stockholm: Liber.
- Lenz Taguchi, H. (2011): Jämställdhetspolitiska trender och en introduktion till en rosa pedagogik. I Lenz Taguchi, H, Bodén, L., & Ohrlander, K. (red.), *En rosa pedagogik: Jämställdhetspedagogiska utmaningar*, Stockholm: Liber, s. 171–191.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet: relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Doktorsavhandling, Lund: Lunds Universitet.
- Lundberg, A., Werner, A. (2016). *En introduktion till genusvetenskapliga begrepp*. Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Lundquist Wanneberg, P. (2004). *Kroppens medborgarfostran. Kropp, klass och genus i skolans fysiska fostran 1919–1962*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholm universitet.

- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2003). *Ett ämne i rörelse. Gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska Centralinstitutet/Gymnastik- och idrottshögskolan under åren 1944 till 1992*. Stockholm: HLS.
- Maher, A. (2013). Statements of special educational needs and mainstream secondary physical education in north-west England. *British Journal of Special Education*. 40(3), p. 130–136. DOI: 10.1111/1467-8578.12032
- Martinsson, Lena & Eva Reimers (red.) (2014): *Skola i normer* (2 uppl.), Malmö: Gleerups.
- Mineur, T. (2013). *Skolformers komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.
- Molin, M. (2004). *Att vara i särklass – om delaktighet och utanförskap i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Linköping: Linköpings universitet.
- Peuravaara, K. (2015). *Som en vanlig tjej: föreställningar om kropp, funktionalitet och femininitet*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Redelius, K. (2004a). Bäst och Pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson & K. Redelius (red.) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrotts-högskolan, s. 149-172.
- Redelius, K. (2004b). Vilka är vinnare och förlorare i ämnet idrott och hälsa? *Svensk idrottsforskning* 4, s. 42-46.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health. To do, to be or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 13(4), p. 381-398.
- Redelius, K. (2009). Genus och skolframgång i ämnet idrott och hälsa. *Svensk idrottsforskning* 1, 2009.

Riksidrottsförbundet (2015). *Idrotten i siffror*. Stockholm: Riksidrottsförbundet.

Sandahl, B. (2005). *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962–2002*. Doktorsavhandling. Stockholm: Carlssons.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolinspektionen. (2009). Varannan i mål Om gymnasieskolors (o)förmåga att få alla elever att fullfölja sin utbildning. Kvalitetsgranskning. Rapport 2009:1. Stockholm.

Skolverket (2009). Diskriminerad, trakasserad, kränkt? Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier. Rapport nr 326/2009. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Stockholm. Skolverket.

Skolverket (2013). *Mottagande i grundsärskolan och gymnasiesärskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverkets Allmänna råd med kommentarer. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2016a). *Tillgängliga lärmiljöer? En nationell studie av skolhuvudmännens arbete för grundskoleelever med funktionsnedsättning*. Rapport 440. Stockholm.

Skolverket *Gymnasie- och vuxenutbildningsstatistik*. (2016b). Hämtad 2017-04-11 från <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering>.

Skolverket (2016c). *Läroplan för grundsärskolan 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2016d). *Läroplan för gymnasiesärskolan 2011* (reviderad 2016). Stockholm: Skolverket

- Skolverket (2016e). kap. 27 § förordningen (2011.326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare 110 Skolverket, *Gymnasieskolan, Uppföljning och analys av 2013 års reform*, s. 19.
- Smith, A. & Green, K. (2004). Including pupils with special educational needs in secondary school physical education: a sociological analysis of teachers' views. *British Journal of Sociology of Education*, 25 (5), p. 593–608.
- Svaleryd, K., & Hjertson, M. (2012). *Likabehandling i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB.
- Svender, J. (2012). *Så gör(s) idrottande flickor: iscensättningar av flickor inom barn- och ungdomsidrotten*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: Elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet
- Takala, M. (2007). The Work of Classroom Assistants in Special and Mainstream Education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), p. 50-57.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Wahl, T. (2006). *Motorikens retorik. Kroppsobservationer, översättningar och faktakonstruktioner: en diskursanalys*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Wendell, S. (1996). *The rejected body: feminist philosophical reflections on disability*. New York: Routledge.
- Wickman, K. (2008). *Bending Mainstream Definitions of Sport, Gender and Ability. Representations of wheelchair racers*. Doktorsavhandling, Umeå universitet.



Wickman, K. (2011a). Flickor och pojkar med funktionsnedsättning och deras rättigheter och möjligheter till ett aktivt idrottsliv. I: Norberg & Pihlblad. *För barnets bästa: En antologi om idrott ur ett barnrättsperspektiv*. Stockholm: Centrum för idrottsforskning.

Wickman, K. (2011b). The Governance of Sport, Gender and (Dis)Ability. *International Journal of Sport Policy*, 3, (3) p. 385–399.

Wickman, K. (2013). Unika och lika: erfarenheter hos unga vuxna med rörelsenedsättning, s. 85–107 I J. Pihlblad & J. Norberg (Red). *Spela vidare: En antologi om vad som får unga att fortsätta idrotta*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Wickman, K. (2015). Experiences and Perceptions of Young Adults with Physical Disabilities on Sports. *Social Inclusion*.  
<http://dx.doi.org/10.17645/si.v3i3.158>.

Wickman, K. (2017). Idrott och funktionsnedsättning – i spänningsfältet mellan stabilitet och samhällsomvandling. I J. Faskunger & P. Sjöblom (red.). *Idrottens samhällsnytta. En vetenskaplig översikt av idrottsrörelsen mervärde för individ och samhälle*. Stockholm: Riksidrottsförbundet, s. 131–143.

Åström, P. (2010). Children low motivated to physical education and health : voices and reflections. I *SVEBIS årsbok : aktuell beteendevetenskaplig idrottsforskning. 2010*. (p. 134–160). Lund. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-79551>

Åström, P. (2013). *Included yet Excluded : Conditions for Inclusive Teaching in Physical Education and Health*. Dissertation. Doktorsavhandling. Umeå. Umeå universitet.

Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Doktorsavhandling. Örebro: Örebro universitet.



## ”Du gör på ditt lilla vis”

Kön, fysisk funktionsförmåga och undervisning i idrott och hälsa

**Elisabet Apelmo**

Min avhandling handlade om unga idrottande kvinnor med fysiska funktionsnedsättningar i form av rörelsehinder och deras upplevelser inom den organiserade idrotten. Jag utforskade deras erfarenheter av en kropp som, å ena sidan ses som avvikande – den fysiskt funktionsnedsatta eller rörelsehindrade kroppen – å andra sidan betraktas som presterande – den idrottande kroppen. Vid intervjuerna frågade jag intervjupersonerna om de hade varit fysiskt aktiva även utanför föreningsidrotten: Hade de spontandrottat, deltagit i fysiska aktiviteter på rasterna och hur fungerade lektionerna i idrott och hälsa? Nästan alla valde då att berätta om upplevda problem inom just skolämnet idrott och hälsa. Flera gav också långa svar på denna fråga, även den intervjuperson som endast vid ett fåtal tillfällen under intervjun utvecklade sina svar<sup>1</sup>.

I denna artikel kommer jag att fördjupa mig i frågan om hur idrottande unga kvinnor och män med fysiska funktionsnedsättningar upplever skolans undervisning i idrott och hälsa. Det empiriska materialet hämtas framför allt från min avhandling, men också från en pilotstudie där jag intervjuade unga av båda könen.

---

1 Apelmo, 2013, 2016.

## Forskning om funktionsnedsättning eller kön

Forskningen om hur elever med funktionsnedsättningar upplever undervisningen i idrott och hälsa är sparsam, och forskning som samtidigt utforskar könade skillnader i upplevelserna är än mer sällsynt. Den forskning som finns om villkoren för unga med fysiska funktionsnedsättningar i skolan eller vid fysisk aktivitet visar att dessa många gånger upplever sig exkluderade, utpekade, förlöjligade eller blir retade vid undervisningen i idrott och hälsa. Prestationernas synlighet och funktionsnedsättningens exponering i dusch och omklädningsrum inverkar negativt på upplevelsen. Faktorer som inverkar positivt är individens känsla av att hens kunskap och erfarenheter är betydelsefulla, samt att individen åtminstone kan vara tillsammans med klasskamraterna i samband med en viss aktivitet, även om vissa anpassningar måste ske<sup>2</sup>.

Bland de elever som riskerar att få icke godkänt betyg i ämnet i årskurs åtta är också elever med funktionsnedsättningar överrepresenterade<sup>3</sup>. Vid Skolinspektionens tillsyn av undervisningen i idrott och hälsa i årskurs sju till nio framkom att nästan två procent av eleverna var ”befriade” från ämnet, trots att skollagen ger mycket begränsat utrymme för befrielse från undervisningen<sup>4</sup>. De skäl som anges är framför allt sjukdom, funktionsnedsättning eller psykosociala problem<sup>5</sup>. Denna så kallade ”befrielse” kan dock eleven uppleva som en exkludering<sup>6</sup>.

I tidigare forskning är det även väl dokumenterat att fler flickor, med eller utan funktionsnedsättningar, än pojkar ogillar och känner stress och utsatthet i samband med idrottslektionerna<sup>7</sup>. I Skolverkets enkät från 2002, riktad till elever i grundskolans årskurs sex och nio samt årskurs två på gymnasiet, framkommer att ämnet är uppskattat av många elever, men att flickorna oftare känner sig klumpiga, dåliga eller rädda och upplever att de mindre

---

2 Asbjørnslett och Hemmingsson, 2008; Barron, 1996; Fitzgerald och Stride, 2012; Lauruschkus, Hallström och Nordmark, 2014; Smith och Thomas, 2006; Taub och Greer, 2000.

3 Bråkenhielm, 2008.

4 Skolinspektionen, 2010.

5 Larsson et al., 2010.

6 Apelmo, 2013; Apelmo 2016; Barron, 1996; Taub och Greer, 2000.

7 Eriksson, 2003; Larsson, Fagrell och Redelius, 2009; Redelius, 2004.

ofta får visa vad de kan i jämförelse med pojkarna<sup>8</sup>. Håkan Larsson, Birgitta Fagrell och Karin Redelius problematiserar tolkningen av könsskillnader inom ämnet idrott och hälsa, och menar att dessa skapas i undervisningen<sup>9</sup>. Dels genom att aktiviteter som anses vara maskulina – bollsporter av olika slag – dominerar lektionerna, dels genom att läraren premierar prestation och resultat, det vill säga färdigheter som snabbhet, styrka och uthållighet som ses som maskulina. Detta fokus på prestation har inget stöd i kursplanen för idrott och hälsa. Författarna menar vidare att lärarna utvecklat ett antal strategier som syftar till att hantera snarare än att utmana genusordningen inom idrott och hälsa, och problematiska aspekter knutna till denna ordning. En sådan problematik är prestationernas synlighet, vilken leder till att eleverna kan uppfattas som utsatta. En strategi är lärarnas ”begränsande välvilja” vilket innebär att läraren sänker förväntningarna på flickorna, för att ”skydda” dem från krav de antas oförmögna att leva upp till. Strategin medför dock att det blir svårt för flickor att prestera och fortfarande bli bekräftade som en ”riktig flicka”. På så sätt leder strategin till ökade könsskillnader. Samtidigt som läraren sänker kraven på flickor, hyllas maskuliniteten vid övningar då pojkarna tillåts briljera. Vid aktiviteter då flickorna kan tänkas briljera sker inte motsvarande hyllning av femininiteten<sup>10</sup>. I en tidigare artikel visar samma författare att pojkar och flickor ges olika möjligheter till motstånd. Medan flickorna protesterar genom att inte vara fysiskt aktiva, gör pojkarna motstånd genom att vara aktiva på ”fel” sätt, då de exempelvis inte följer uppsatta regler. Lärarna ser flickornas motstånd som mer problematiskt och som ett uttryck för ointresse, medan de premierar pojkarnas aktivitet. Att ifrågasätta pojkarnas ”pojkhighet” och flickornas ”flickighet” skulle hota såväl den maskulina normen inom ämnet, som föreställningen att alla elever är heterosexuella<sup>11</sup>.

Att flickor i mindre grad än pojkar har positiva erfarenheter av ämnet har alltså, enligt ovanstående forskare, sin grund i att

8 Eriksson, 2003.

9 Larsson, Fagrell och Redelius, 2009.

10 Larsson, Fagrell och Redelius, 2009.

11 Larsson, Fagrell och Redelius, 2005.

undervisningen tar sin utgångspunkt i och värdesätter traditionellt maskulina aktiviteter och förmågor, medan flickor inte förväntas prestera. Flera av deltagarna i föreliggande studie utövar dock tuffa bollsporter på sin fritid, och borde därför ha goda förutsättningar att delta i undervisningen.

## Teoretiskt perspektiv

I artikeln skapar fenomenologin ett sociologiskt, teoretiskt ramverk som inkluderar kroppen, baserat på Maurice Merleau-Pontys och Simone de Beauvoirs fenomenologier<sup>12</sup>. Fenomenologins styrka finns enligt en rad forskare i överbryggandet av dualismen mellan kropp och medvetande<sup>13</sup>. Merleau-Ponty menar att det är omöjligt att skilja dessa båda åt. Kroppen är inte ett objekt som individen har, utan det är genom kroppen som individen befinner sig i, uppfattar och interagerar med världen. Kroppen är också situerad i tid och rum. Tidigare erfarenheter – hur individen har levt och lever i världen, och hur omgivningen interagerar med denne – påverkar situationen. Kroppen och de fysiologiska förutsättningarna är centrala, liksom hur de som individen möter reagerar på denna kropp. Dessa erfarenheter skapar situationen. Olika situationer skapar olika sätt att agera och använda kroppen på.

I mötet med andra har individen en möjlighet att bli ett aktivt subjekt. de Beauvoir menar att individen till viss del har ett ansvar att agera. Men mötet med andra subjekt är dubbelt: Å ena sidan tar dessa möten mig ur min passivitet, å andra sidan kan konflikter uppstå mellan olika individers agerande. Om personer jag möter hindrar eller begränsar aktörsskapet, är det ett uttryck för förtryck och kan ge upphov till frustration. Ett exempel på detta förtryck är om subjektet ses som ett objekt, och på så sätt görs till det Andra,

---

12 Merleau-Ponty, 1945/2006; de Beauvoir, 1949/2008.

13 Fagrell, 2005; Hughes och Paterson, 1997; Turner, 2001.

det vill säga görs främmande<sup>14</sup>. Förtrycket förekommer inte bara på individnivå utan kan även vara strukturellt.

Genus står i fokus i de Beauvoirs analys. Hon menar att medan män ses som subjekt, konstrueras kvinnor som avvikande, som de Andra. Men exempelvis klass, etnicitet, sexualitet och funktionsförmåga är också en del i vår situering. Det finns följaktligen många olika typer av maskuliniteter och femininiteter, beroende på vilken klass, etnicitet, sexualitet och funktionsförmåga vi har. Raewyn Connell menar att på en förenklad, global nivå är män överordnade kvinnor<sup>15</sup>. Den hegemoniska maskuliniteten är den maskulinitet som för närvarande är dominerande i relation till andra män och till kvinnor. Den mest underordnade maskuliniteten är den homosexuella. Därtill finns den delaktiga maskuliniteten, som inte innehar en hegemonisk position, men som drar nytta av mäns överordning. Eftersom kvinnor generellt är underordnade finns det ingen hegemonisk femininitet påpekar Connell<sup>16</sup>. Istället kallar Connell den femininitet som uppfyller det gällande idealet vid en viss tid och på en viss plats för betonad femininitet. Denna femininitet finner sig i kvinnors underordning och anpassar sig efter mäns önskemål. Andra femininiteter karaktäriseras av motstånd, eller av olika kombinationer av motstånd, medgörlighet och samarbete<sup>17</sup>. Både den hegemoniska maskuliniteten och den betonade femininiteten är föränderliga och kan utmanas.

## Metodologiska överväganden

Det empiriska materialet samlades in mellan år 2006 och 2010. Jag inledde med att göra en pilotstudie i form av deltagande observationer vid ett idrottsläger för unga med funktionsnedsättning. Studiens deltagare rekryterades både från lägret och från handi-

14 de Beauvoir, 1949/2008.

15 Connell, 2014.

16 Connell, 2014.

17 Connell, 2014.

kappidrottsföreningar. Tio semistrukturerade intervjuer genomfördes med unga kvinnor, 15–28 år. De unga kvinnorna spelade bordtennis, rullstolsbasket, kälkhockey eller red. De hade svenska som modersmål och arbetar- eller medelklassbakgrund. På frågan om de hade flick- eller pojkvän svarade de antingen nej eller att de hade pojkvän. Två av dem hade förvärvat funktionsnedsättningen i tonåren och övriga hade en medfödd eller mycket tidigt förvärvad funktionsnedsättning. Alla utom en använde rullstol i någon grad. Merparten av intervjuerna tog cirka en timme. I studien har jag försökt undvika en hierarkisk forskningsrelation, och istället framhållit studiens deltagare som autonoma forskningssubjekt. För att ge deltagarna mer inflytande över åtminstone en del av forskningsprocessen, frågade jag tre av de intervjuade om de ville göra varsin videodagbok. Medan intervjuerna framför allt berörde deltagarnas relation till fysisk aktivitet, hade videodagböckerna ett bredare syfte. De ombads att filma sitt vardagsliv som om de skulle visa det för en främling, och gavs på så sätt större utrymme att forma sin egen självpresentation. De fick låna en videokamera och ett lättviktsstativ under cirka två månader. Videodagböckerna är 80–110 minuter långa. Utöver detta gjorde jag intervjuer med två tränare samt tre pojkar, 10–15 år, vid pilotstudien på lägret. De senare utgjorde samtliga pojkar vid lägret som enbart hade en rörelsenedsättning. Alla namn är fingerade.

Analysen är uppdelad i tre delar. För att sätta de unga kvinnornas upplevelser av skolidrotten i sin kontext inleder jag med att ge en inblick i deras självpresentationer, som jag ser som ett uttryck för deras situation. Därefter analyseras deras upplevelser av lektionerna i idrott och hälsa. I analysens tredje del behandlas två exempel på inkluderande undervisning från intervjuerna med en pojke och en manlig tränare vid lägret. Artikeln avslutas med en framåtblickande diskussion.

## Som vem som helst

När jag i början av intervjun ber 25-åriga Hanna att berätta om sig själv och sin bakgrund, säger hon:



”[Jag hade] en helt vanlig uppväxt som vem som helst. Jag hade ingen kontakt med handikapprörelsen över huvud taget. [...] Jag hade väl turen att växa upp framför allt i en idrottsfamilj. Men också att mina föräldrar behandlade mig precis som de behandlade mina syskon. Att jag skulle klara mig själv.”

Vanligheten är den fond mot vilken den fortsatta intervjun och berättelsen om Hannas liv står. Hanna poängterar att hon inte särbehandlades av sina föräldrar i förhållande till syskonen och att hon levde som sina jämnåriga. Att hon stod utanför funktionshinderörelsen blir till ett uttryck för hennes vanlighet. Att vara ”som vem som helst”, det vill säga normalitet, kopplas i citatet till kapacitet och självständighet, att ”klara mig själv”. Hanna lyfter även fram familjens idrottande. Själv spelade Hanna tennis, bordtennis och tränade både fotboll och ishockey i pojklag. På rasterna var hon på fotbolls- eller bandyplanen med killarna medan de övriga ”tjejerna stod och dansade”. Hanna fortsätter:

”Det var tjejer som åkte till [grannbyn] och tränade [i flicklaget]. [...] Jag umgicks mycket med killarna. Jag vet inte om det har haft mycket att göra med att jag aldrig råkat ut för någonting. [...] Det var ju mycket så att var man bra kompis med killarna så var man liksom accepterad, tyvärr. Jag har aldrig varit utsatt för någon mobbning. Och just att jag hela tiden har varit med på allting. Jag har varit igång och jag har idrottat.”

Att Hanna klarade uppväxten utan att bli mobbad förklarar hon dels med att hon umgicks med killarna. Hon menar att det är positivt för en tjej att associeras med killar, då de lättare accepteras. Dels menar hon att det myckna idrottandet och att hon deltog i samma aktiviteter som de jämnåriga också gav status. Även Sara, som var 19 år när jag intervjuade henne och 23 när hon gjorde videodagboken, beskriver sin uppväxt som fysiskt aktiv:

”Mitt över hade vi en fotbollsplan och där höll man till. Och åker och grejor. Där klippte farsan med gräs-

klipparen så vi kunde vara där och leka. [...] Allt från springa i vattenspridare och allt liksom som var kul.”

Sara cyklade och spelade fotboll och brännboll med grannbarnen och hennes pappa underlättade de lustfyllda lekarna genom att klippa gräset på planen. Sara talar också om att hon inte har skiljt ut sig från jämnåriga:

”Det är klart att jag också gjort som alla andra i femtonårsåldern. Varit skitfull [...] Det är inte så att man är världens snällaste barn.”

Personer med en funktionsnedsättning riskerar att infantiliseras, men Sara gör tydligt motstånd mot detta<sup>18</sup>. I videodagboken fyra år senare använder hon samma fras som Hanna då hon berättar att hon är ”som vem som helst”: hon har ”varit på krogen”, ”pallat äpplen” och fått fortkörningsböter. Sara jämför sitt liv med andra unga med funktionsnedsättningar:

”Jag var fyra år när jag första gången satte kateter på mig själv. För det sa mina föräldrar ’Nu är det hög tid alltså. Du ska kunna gå på toaletten själv. Jag kan inte hjälpa dig hela tiden.’ Jag hade alltid trott att det är normalt, det kan de flesta. Men jag har träffat ungdomar som är femton år, som inte är i behov av assistenthjälp eller föräldrar, men som får hjälp med detta. Jag tycker verkligen att det är synd.”

Saras exempel handlar om att ha kroppslig integritet, något som vanligtvis kopplas till vuxenhet och oberoende. Genom att kontrastera sin förmåga mot andra funktionshindrade tonåringars oförmåga och beroende får hon sitt eget oberoende att framstå tydligare.

Felicia, 28 år och rullstolsburen, förklarar hur det gick till när hon som litet barn hade fått sin skada:

---

<sup>18</sup> Sandahl, 2003.

”Så kom de och skulle anpassa hemmet. Det var ju mycket heltäckningsmattor då. ’Ja, vi byter ut det mot parkett’. Då sa pappa: ’Nej, nej, nej, nej. Hon ska kämpa! Hon får kämpa för att ta sig fram.’ Jag blev jättestark i armarna. Så fram till femte, sjätte klass så slog jag alla killar både i min klass och över i armbrytning.”

Felicias pappa ville att hon skulle lära sig att ta sig fram själv, trots hindrande heltäckningsmattor. Stolt berättar Felicia om sina arm-muskler och hur hon vann över både jämnåriga och äldre killar. Det gemensamma i dessa tre återblickar till barndomen är dels glädjen i de fysiska aktiviteterna, dels deras, och i Felicias fall även pappans, begär efter det normala och uppvisningar av styrka. Tidigare forskning har påvisat idrottens koppling till den hegemoniska maskuliniteten, och då mina intervjupersoner berättar att de tränar och spontanidrottar med eller mot killarna, blir det ytterligare ett bevis på deras fysiska kompetens<sup>19</sup>. Deras föräldrar har tvingat dem att kämpa, vilket intervjupersonerna upplever som positivt.

På detta sätt distanserar sig Hanna, Sara, Felicia och de andra intervjupersonerna från de attityder de möter i vardagen: synen på dem som avvikande, beroende eller svaga. Dessa attityder kan ta sig konkreta uttryck, som när främlingar stirrar eller ställer frågor. Natalie, femton år, berättar om hur främlingar hon möter på stan ställer frågor om varför hon använder rullstol. Natalie tycker att detta känns lite jobbigt. ”Jag vill inte svara sådana som jag knappt känner, som jag aldrig träffat innan”. Natalie förklarar även varför hon föredrar att idrotta tillsammans med andra personer som har en funktionsnedsättning:

”Om det är jättemånga som kan gå. Sedan kommer jag in i gruppen, och så har jag rullstol. Så blir det jät-tepinsamt för mig. [...] När jag ska rida till exempel. Så måste man bära upp mig på hästen för jag kan inte komma upp själv. [...] Så kanske det är folk som tit-tar.”

19 Connell, 2005.

”Hur känns det då, när folk tittar?”

”Jättejobbigt!”

När Natalie lyfts från rullstolen upp på hästen är det omgivningens blickar som utgör hindret, inte funktionsnedsättningen i sig<sup>20</sup>. Hennes agerande hindras genom att hon blir självmedveten:

”istället för att exakt sammanfalla med sig själv börjar hon plötsligt existera utanför sig”<sup>21</sup>.

Intervjupersonerna berättar också om positiv diskriminering, som när människor blir imponerade av att Sara ”trots” funktionsnedsättningen kör en bil som inte är anpassad. De beskriver vidare upplevelser av stereotypisering och hur de görs till den Andre då de möts av medömkan. De beskriver hur de kontrollerar eller döljer sina kroppar för att ”passera” som icke funktionsnedsatta och på så sätt undgå stigmatisering<sup>22</sup>.

Strävan efter normalitet är även närvarande i önskan att framställa sig som ”normala” unga kvinnor. Sara har redan innan intervjun markerat att ”sådana där har jag aldrig förstått mig på” rörande lesbiska. I intervjun berättar hon:

”Jag har haft en funktionshindrad kille. Sedan har jag alltid haft friska killar – eller om man får uttrycka det så [skratt].”

Å ena sidan kallar Sara, med ett ironiskt skratt, sina pojkvänner för friska och framställer därmed indirekt sig själv som den sjuka. Å andra sidan närmar hon sig normen genom att både visa att hon är heterosexuell och att hon attraherar killar utan funktionsnedsättning. Även detta finns med såväl i intervjumaterialet som i videodagboken där hon påpekar: ”Jag har alltid haft pojkvänner om det är det jag vill ha”, och därmed åter understryker sin sexuella attraktionskraft.

---

20 Garland-Thomson, 2009; Hughes, 1999.

21 de Beauvoir, 1949/2008, s.393.

22 Goffman, 1963/1990.

Enligt Julia, 26 år, har funktionsnedsättningen efter bilolyckan gjort henne mindre attraktiv.

”Att gå från 19-årig pingla till helt plötsligt, ja, du vet så här...” Vad detta innebär förklarar hon längre fram i intervjun: ”Man får annan uppmärksamhet när man sitter i rullstol. [...] Det finns vissa folk som har inställningen att man är dum i huvudet för att man sitter i rullstol.”

Efter den första tidens obehag har Julia hittat en strategi för att hantera blickarna:

”[Det] positiva är väl just det att man visar att man kan ändå. Man kanske märker att den här personen inte riktigt vet hur den ska reagera. Men här kommer jag, jag ler. Då märker man att ’wow’ liksom, ’vilken tjej!’”

Återigen sammankopplas normalitet med kapacitet, ”att man kan ändå”. Julia kommer tillbaka till utseendet längre fram i intervjun:

”Hur ser du på din kropp för övrigt?”

”Ja, den är väl inte den snyggaste i världen. Inte om man jämför med innan [olyckan]. Så det är ju jobbigt, det är det, självklart. Men nu har jag hittat min man i alla fall [stort skratt]. Som dessutom har en jättesnygg kropp, vilket är roligt [stort skratt]!”

Julia poängterar att det är svårt att acceptera sitt nya utseende. När hon beskriver sin mans kropp som ”jättesnygg” framstår det nästan som att hans snygga och funktionsfullkomliga kropp kan kompensera den status som hon upplever sig ha förlorat i och med olyckan. Hennes femininitet tycks ifrågasatt på grund av funktionsnedsättningen, att vara en pingla i rullstol framstår som otänkbart. Detta stöds av tidigare forskning, som har visat att människor med funktionsnedsättningar ofta ses som könlösa

och asexuella<sup>23</sup>. Rosemarie Garland-Thomson påpekar att en funktionsnedsättning reducerar kvinnors kulturella kapital och frammanar stirrandet istället för den manliga blicken<sup>24</sup>. Det är detta skifte från den manliga blicken på pinglan före olyckan, till omgivningens stirrande efter olyckan, som Julia beskriver. Men Julia och de andra intervjupersonerna gör motstånd mot denna avfeminisering då de talar om sina pojkvänner och porträtterar sig själva som sexuellt attraktiva unga kvinnor.

Mina intervjupersoner är alltså vana vid att pekas ut som avvikande, bristfälliga eller att förminsas. En motståndsstrategi de använder är utplåningen av skillnader: De unga kvinnorna visar att de är som vem som helst, självständiga, kapabla, heterosexuella, fast med rullstol, eller i många fall ”trots” rullstolen eller funktionsnedsättningen. Som en del i denna strategi kan de distansera sig från andra unga med funktionsnedsättningar, genom att visa att de inte är som de överbeskyddade eller har varit del i funktionshinderörelsen, eller distansera sig från lesbiska. I båda fallen är syftet att själva framstå som mer normala. Å ena sidan närmar de sig vad Connell kallar en betonad femininitet, och fogar sig alltså efter samhällets genusordning<sup>25</sup>. Å andra sidan gör de motstånd mot den betonade femininiteten genom att framhålla sin kapacitet och genom att jämföra sina styrkor med pojkar.

## Exkludering och särbehandling inom undervisningen i idrott och hälsa

De unga kvinnorna beklagade sig sällan, vilket kan förstås i ljuset av deras vilja att framstå som normala. Det gör det desto mer anmärkningsvärt att sex av de åtta som hade medfödda eller mycket tidigt förvärvade funktionsnedsättningar, tog upp problem

---

23 Grönvik, 2008; Malmberg, 2002; Reinikainen, 2004; Sandahl, 2003.

24 Garland-Thomson, 1997.

25 Connell, 2014.

som rörde undervisningen i idrott och hälsa. Problemen rörde sig huvudsakligen om erfarenheter av exkludering, särbehandling och att bli utpekad.

I mitt empiriska material är det endast en person, Natalie, 15 år, som aldrig har varit med på lektionerna i idrott och hälsa. Hon tycker att det ”är tråkigt att inte jag kan vara med dem”, det vill säga klasskamraterna. I stället hittar hon på något med klassassistenten, de kan exempelvis köra rullstol utomhus. På fritiden rider Natalie och på idrottslägret där vi träffas spelar hon boccia. Utöver Natalie är det ingen som enbart haft negativa upplevelser av ämnet, men alla har periodvis mötts av oförståelse eller varit exkluderade.

När Ingela, nu 17 år, var sju år började hon i en handikappidrottsförenings idrottsskola där hon fick prova på olika idrotter. Hon började också utöva en lagidrott inom föreningen. Nu tränar hon med laget två till tre gånger i veckan och styrketränar med sin sjukgymnast. När jag ställer frågor som rör idrottandet och laget svarar hon ofta helt kort ”jag vet inte” eller ”det är jätteroligt”. Då jag frågar hur undervisningen i idrott och hälsa har fungerat under grundskolan är dock Ingela mer mångordig:

”Det har också varit att: ’Ja, men gör du ditt program du har fått av sjukgymnasten’. Ibland har jag kunnat vara med på idrotten, men det är väldigt, väldigt, väldigt, väldigt sällan. [...] Jag tycker det är helt dåligt, för att jag tycker att vi... Jag tycker att vi också ska få en... chans att vara med som alla andra.”

Idrottslärarna tycks i det närmaste ha exkluderat Ingela från idrottslektionerna – fyra gånger upprepas ordet ”väldigt” för att poängtera hur sällan hon deltar. I en klass där vilja och förmåga förmodligen är högst varierande sorteras just Ingela bort. Att hon är en engagerad idrottare på fritiden, och förmodligen ganska mångsidig efter åtta år i handikappidrottsförenings idrottsskola, verkar inte spela någon roll. Ingela är kritisk till detta, och menar att ”vi” ska erbjudas deltagande på samma villkor som klasskamraterna. Med ”vi” syftar hon sannolikt på kategorin unga med funktionsnedsättningar, trots att hon från årskurs ett till sju gick på en skola där hon var den enda som hade en synbar fysisk

funktionsnedsättning. Det kan förstås vara så att Ingela har vänner inom idrottsföreningen med liknande erfarenheter. Men genom att tala i vi-form undviker hon också att hamna i positionen som offer. Hon lyfter istället upp problemet till ett generellt plan som rör funktionshindrade personer i allmänhet och deras bemötande inom just detta skolämne<sup>26</sup>.

Felicia berättar att idrottslektionerna fungerade bra under grundskolan:

”Under högstadiet brukade jag ha en assistent på gymnastiktimmarna ibland. Då brukade vi ofta gå och träningscykla. [...] Det gav mig mer”.

Endast ett fåtal av de intervjuade nämner assistenter i samband med idrottsundervisningen, men då de finns tillhands är intervju-personerna nöjda. När Felicia började andra året på gymnasiet fick hon en ny idrottslärare och problemen började. Felicia förklarar:

”När de skulle spela fotboll [sa läraren] ’Jamen du kan gå och kolla på fotbollsmatcher och referera dem till mig’”.

Lärarens lösning var att Felicia, precis som Ingela, skulle göra något helt separerat från klasskamraterna. Hennes fysiska kapacitet diskvalificerades när hon fick i uppdrag att skriva ett referat av en fotbollsmatch. Felicia, som haft ett passionerat förhållande till träning sedan hon var ett litet barn, återtog dock initiativet då hon skrev av kursen i idrott och hälsa och istället började simträna utanför skoltid.

De unga kvinnorna i mitt material älskar att idrotta, och beskriver glädjen de känner när de blir totalt utmattade eller när de gör mål. Dessa erfarenheter och kroppsliga njutningar är en del i deras situation. När de exkluderas från undervisningen blir de påtagligt missnöjda.

---

<sup>26</sup> Se även Barron, 1996.



## Att bli utpekad

Särbehandlingen vid lektionerna i idrott och hälsa kan också leda till att intervjupersonen upplever sig som utpekad. Maria är 17 år, tränar en lagidrott i en handikappidrottsförening sedan 10–11-årsåldern och är även med i landslaget. Hon tränar simning i samma förening sedan fjortonårsåldern. För ett par månader sedan började hon också träna med 10–12-åringar i en simklubb för personer utan funktionsnedsättningar fyra gånger i veckan. Hon beskriver sig själv som envis, en ”kämpare”, uthållig och med bra spelsinne. Hon kritiserar den behandling hon får i den vardagliga interaktionen och hävdar att ”det värsta man kan göra det är att tycka synd om någon. [...] Om man tycker synd om någon så ser man den personen som underlägsen.” Maria berättar att på lågstadiet ”var det mest lek” på idrottslektionerna. Undervisningen var alltså inte prestationsbaserad, en av de faktorer som korrelerar med förekomsten av elever med funktionsnedsättningar som inte får godkänt betyg i ämnet<sup>27</sup>. Men hennes upplevelser var inte odelat positiva:

”Det var ju inte så allvarligt. Men, ja lärarna, alltså det har trots det varit problem, kommer jag ihåg. Alltså lärare som är oförståndiga och ganska okänsliga. [...] Det kanske är lite fjantigt, men jag står i ena änden av gymnasalen och läraren i den andra. Hon har nyss instruerat oss om vad vi ska göra på lektionen. Och så ropar hon till mig: ’Du, du gör så gott du kan va?’ Eller, eller nej, nej, hon sa: ’Ja, du gör på ditt lilla vis’, eller något. [...] Alla vände sig om liksom, och så tittade de på en och så: ’Ja, javisst ja’. [...] Det var verkligen inget hon sa för att vara elak. Men, ja, det satte sig.”

När Maria berättar om en utsatt situation riskerar hon, som kvinna, att hamna i rollen som offer. Kvinnors ovilja att framställa sig själva som offer har diskuterats av Donileen Loseke som

27 Bråkenhielm, 2008.

påpekar att förvisso leder offerpositionen till stöd och sympati för kvinnan, men samtidigt ses hon som svag, maktlös och utan kontroll över sitt liv<sup>28</sup>. Synen på människor med funktionsnedsättningar som svaga och tragiska är omskriven i tidigare forskning<sup>29</sup>. Marias funktionsnedsättning förstärker alltså bilden av henne som hjälplös och någon att tycka synd om. Då Maria möter mig, en icke funktionsnedsatt forskare som hon inte känner, är det viktigt för henne att distansera sig från den underordnade position hon riskerar att placeras i. Maria hanterar detta skickligt. När hon berättar om upplevelser av diskriminering förminskar hon samtidigt allvaret i situationen genom att använda fraser som ”det var ju inte så allvarligt”, ”det kanske är lite fjantigt” och ”det var verkligen inget hon sa för att vara elak”. På detta sätt gör hon motstånd mot den passiva offerrollen och det moraliska stigma som ofta knyts till en fysisk funktionsnedsättning. Jag tolkar lära-rens förringande som en form av nedlåtande medömkan. Synen på människor med funktionsnedsättning som tragiska, ligger bakom denna emotion.

## Det ogörliga och betygen

Maria berättar vidare att hennes lärare i idrott och hälsa inte heller beaktade att det fanns vissa moment som Maria inte alls kunde delta i:

”Det togs inte heller så mycket hänsyn till vad jag kunde göra. Så det kunde vara friidrott. Som springa 60 meter, springa 100 meter, jogga tre kilometer. Det var ganska värdelöst. Så, ja, gympalektionerna var jag aldrig särskilt motiverad till”.

Enligt Maria gjordes inga försök till anpassning av aktiviteterna.

---

<sup>28</sup> Loseke, 2001.

<sup>29</sup> Apelmo, 2016; Oliver, 1996; Sandahl, 2003.

Maria är därför omotiverad när det gäller idrottslektionerna. När hon ska få slutförhållanden från högstadiet tar hon saken i egna händer, och visar läraren medaljer som hon vunnit i SM i simning, för att på så sätt framhålla sin kompetens. Som ett resultat får hon högre betyg.

När Hanna växte upp var hon, som tidigare nämnts, synnerligen fysiskt aktiv. Hon berättar att lektionerna i idrott och hälsa fungerade mycket bra under låg- och mellanstadiet. Dels lyfter Hanna, liksom Maria, att det då var ”mycket mer lek”. Dels ”förstod [idrottsläraren] att jag verkligen ville. [...] Hon var hockeystränare också. Inte för mitt lag, men hon visste att jag spelade hockey.” Läraren såg Hannas stora idrottsintresse, och kände till att hon var aktiv på fritiden, istället för att endast se hennes funktionsnedsättning. I tolvårsåldern deltog Hanna för första gången i en bordtennistävling för spelare med funktionsnedsättningar.

”Då kom förbundskaptenen fram och började prata med mig, så då var det inte så svårt att göra valet.”

Hon fick omedelbar bekräftelse och valde att satsa på bordtennisen. På högstadiet fungerade dock undervisningen i idrott och hälsa sämre. Hanna upplevde att hon halkade efter och möttes av oförståelse från läraren:

”Han [läraren] såg inte mitt rörelsehinder alls. När jag inte kunde vara med på saker så fick jag sämre betyg. Och det var sådana saker som jag absolut inte kunde. Hänga i ringar kan inte jag, och springa i skogen, alltså det måste vara platt. [...] Det var väl då jag började känna att man alltid var steget efter. Och kunde inte han då förstå, så var det väl lite svårt för mig också att förstå det liksom. Jag kämpade och kämpade, men aldrig blev det lika bra som de andra.”

Hanna hade en ätstörning och hon associerar denna med idrottsundervisningen: ”Det var mitt sätt att försöka bli... bra på någonting. För man kämpade hela tiden med att se ut och vara som alla andra. Och jag kan inte det.”

Hannas längtan efter normalisering är stark. Hon berättar att hon ”kämpade och kämpade” för att uppnå samma resultat som klasskamraterna i skolämnet idrott och hälsa, och för att se ut och vara som de. Sannolikt var Hanna lika bra eller bättre än sina klasskamrater i många fysiska aktiviteter, men vissa specifika moment var svåra eller omöjliga för henne att genomföra på grund av funktionsnedsättningen. Idrottsläraren tycks inte ha tagit hänsyn till Hannas givna förutsättningar – hennes funktionsnedsättning och hennes hängivenhet och talang för idrott – vare sig vid lektionsplaneringen eller vid betygssättningen. Om det finns särskilda skäl, som exempelvis då en elev har en funktionsnedsättning, får läraren bortse från om enstaka mål inte är uppfyllda vid betygssättningen i årskurs 6 och 9<sup>30</sup>. En rapport från Skolinspektionen visar dock att många lärare saknar kännedom eller känner osäkerhet kring hur detta kan tillämpas<sup>31</sup>. Detta kan ha varit fallet då Hanna gick högstadiet. Läraren gav henne sänkt betyg samtidigt som Hanna fick bekräftelse inom bordtennisen. Hanna vände, till skillnad från Maria, besvikelsen inåt och internaliserade lärarens syn på henne som mindre kapabel. I efterhand ser Hanna lärarens attityd som en bidragande orsak till ätstörningen. När läraren diskvalificerade hennes kropp, hittade hon ett annat sätt att ta kontrollen över den. Att skolämnet idrott och hälsa kan leda till minskat självförtroende bland flickor, vilket var särskilt märkbart bland flickor i årskurs nio i Skolverkets utvärdering, bekräftas alltså av min studie<sup>32</sup>.

## Att ha en dialog

Både Sara och Hanna valde att inte delta i vissa aktiviteter. Sara beskriver:

”Gympan, det var jobbigt för man vågade inte duscha

---

30 Skolverket, 2011.

31 Skolinspektionen, 2009.

32 Eriksson, 2003.

med andra [...]. Mina fötter var inte formade som andras, och ben och så. [...] Jag hade blöjor upp till nio till exempel, och det syns ju genom shortsens lite ändå. Och det var skitpinsamt!”

Plötsligt ligger det en negativ värdering i Saras kropp och kroppsliga funktioner. Hon kommer till insikt om att hennes kropp inte ser ut som klasskamraternas. Sara blev mobbad och använde sin funktionsnedsättning som en ursäkt för att undvika att exponera sin kropp. Nu menar hon att idrottsläraren borde ha frågat henne varför:

”Kanske [borde de ha] reagerat när jag inte var med på gympan så mycket. [...] I dag kan jag tycka att gymplärare bör veta så pass mycket om funktionshinder, jag säger inte att de ska veta om alla, för det finns så pass många olika, men de bör ändå veta lite mer om vad det handlar om.”

Sara knyter avsaknaden av frågor till idrottslärarens kunnande. Med grundläggande kunskap om ”vad det handlar om”, vilket skulle kunna inkludera både kunskap om olika typer av funktionsnedsättningar och attityder, kan undervisningen förbättras. Hanna ville inte delta i simlektionerna:

”Jag gick ofta i långärmade tröjor som går ned över handen. Där [i simhallen] blev jag helt blottad. Så jag var aldrig med [på simlektionerna]. Normalt sett kan man tycka att en idrottslärare kan ifrågasätta och prata med eleven om varför den inte är med och... 'Kan vi göra något annat istället?' Jag förstod att det var viktigt att man skulle kunna simma. [...] Men det [lärde mig simma] gjorde jag privat, tillsammans med mamma och pappa.”

Hanna använder sig av passerandet som strategi, då hon döljer sin funktionsnedsättning för andras blickar<sup>33</sup>. Men vid simundervisningen blir kroppen synlig, liksom i idrottshallens omklädnings- och duschrum. Flera forskare hävdar att då kvinnor i större utsträckning bedöms efter sin kropps utseende, löper de även större risk att definieras utifrån sin funktionsnedsättning och, som en följd därav, nedvärderas<sup>34</sup> (se även Malmbergs kapitel). Detta gör det svårare för Hanna att delta. Samtidigt betonar hon vid intervjun att hennes kropp är kapabel: Hon lär sig att simma utanför skoltiden, med sina föräldrar. Likt Sara och flera av de andra intervjuade efterfrågar Hanna en dialog med lärarna i idrott och hälsa, i vilken hon själv kan bidra genom att berätta om sina förutsättningar och komma med förslag. Idén liknar de positiva exempel som en del av de unga kvinnorna gav, exempelvis Maria. Hon berättar om läraren på hennes gymnasieskola:

”Om det är någonting som kan verka tveksamt, så frågar han mig: ’Hur gör vi här, hur känner du att du vill göra här?’ Det är mer en dialog”.

Denna typ av kommunikation har även lyfts i tidigare forskning. I en studie bland norska tonåringar, 13–18 år, med fysiska funktionsnedsättningar undersöks deras upplevelser av delaktighet i skolan<sup>35</sup>. Vid fokusgruppsintervjuerna blev tonåringarna upprörda då de kom in på exkludering från vad de såg som viktiga händelser i klassen, speciellt idrott och utomhusaktiviteter. Kontakten och samarbetet med läraren var avgörande för om eleverna kände sig delaktiga. Vid korta, informella möten som vid behov hölls mellan lärare och elev kunde lösningar nås. Därtill poängterade tonåringarna lärarens förmåga att lyssna och ta till vara på ungdomarnas erfarenheter och kunskaper då undervisningen planerades<sup>36</sup>. En sådan dialog hade också kunnat ge dessa unga kvinnor det erkännande som enligt de Beauvoir krävs för att individens aktörsskap inte ska hindras<sup>37</sup>.

---

33 Goffman, 1963/1990.

34 Reinikainen, 2004; Taub, McLorg och Fanflik, 2004.

35 Asbjørnslett och Hemmingsson, 2008.

36 Asbjørnslett och Hemmingsson, 2008.

37 de Beauvoir, 1949/2008.

## Att inkludera alla

I pilotstudien berättade både den manliga tränaren och en av de intervjuade pojkarna om undervisningsmoment som inkluderat hela klassen och som på ett mer genomgripande vis utmanat kropparnas hierarki. Tränaren Oskar började spela fotboll i 7–8årsåldern. Han berättar att han började inse sina begränsningar inom fotbollen då han var 14–15 år. Samtidigt fick Oskar upp ögonen för en ny idrott:

”[Det var] en gympalärare som jag hade som kände en som var handikappad, som spelade [...] pingis. Så han kom dit och visade upp sig på vår gymnastiklektion. Och så fick jag prova på pingis”.

Uttrycket ”visade upp sig” tyder på en viss skicklighet hos den inbjudna spelaren, som hela klassen fick ta del av. Bordtennisspelaren ger Oskar beröm, och övertalar honom att börja träna i den lokala bordtennisklubben. Detta var början på Oskars framgångsrika karriär som bordtennisspelare. Än mer inkluderande är läraren i den klass där Lars, femton år, är elev. Lars berättar att han alltid är med på lektionerna i idrott och hälsa och att läraren ”är rätt bra på att hitta på grejor jag med kan vara med på”. Lars inkluderas med andra ord i undervisningen genom att läraren tänker ut aktiviteter som alla kan delta i. Vid ett par tillfällen har läraren lånat in rullstolar till idrotten.

”Så hade vi precis tio rullstolar en gång på ett idrottspass i skolan. Och då var det jättepopulärt. Och så körde vi rullstolsbasket. Alla ville ha om detta till nästa termin”.

De har även provat på rullstolspingis. Flera av Lars klasskamrater vill numera låna hans rullstol: ”Kan jag låna rullstolen? Får jag låna rullstolen?”, vilket Lars förvisso tycker är ganska besvärligt. Men kanske har lärarens engagemang medverkat till att Lars rullstol inte ses som ett tecken för en negativt laddad skillnad, utan som ett attraktivt redskap för att ta sig snabbt fram och göra trick med.

Om det är den inbjudna bordtennisspelaren som tillåts briljera i Oskars exempel, så är det Lars själv som får briljera vid rullstolsbasketen. På så vis ifrågasätts den dominerande icke funktionsnedsatta gruppens definition av det korrekta sättet att röra sig på. Samtidigt är möjligheterna att visa upp sig knutet till kön. Oskar och Lars ges, liksom pojkarna i den tidigare refererade forskningen, i större grad än flickorna chansen att visa vad de kan och att framstå som starka, uthålliga och duktiga<sup>38</sup>. Kanske inkluderas även pojkar med funktionsnedsättning i den maskulinitetshyllning som enligt Larsson med kollegor förekommer inom skolans undervisning i idrott och hälsa genom att pojkar i större utsträckning ges möjlighet att glänsa<sup>39</sup>. Kanske upplevs också flickor eller unga kvinnor med funktionsnedsättningar som ett än större hot mot den hegemoniska maskuliniteten om de tillåts excellera vid lektionerna.

## Avslutande diskussion

Det tycks svårt för lärarna att se de unga kvinnorna i studien som de idrottsintresserade ungdomar de är. En förklaring kan vara att dessa unga kvinnor vid vissa aktiviteter inte kan tävla med övriga elever när det gäller de prestationer eller resultat som ligger till grund för lärarnas bedömning<sup>40</sup>. Nedsatt muskelkapacitet eller förlamade muskler gör det svårt eller omöjligt att utföra samtliga moment som ingår i undervisningen på samma vis som klasskamraterna. En annan tolkning är att lärarnas inställning beror på brister i lärarutbildningen. Tidigare forskning har visat att idrottslärare upplever att de saknar självförtroende gällande undervisning av elever med funktionsnedsättningar och efterfrågar mer praktisk övning under lärarutbildningen i syfte att öka såväl förståelse som kunnande<sup>41</sup>. Samtidigt varnar Andrew Smith och Nigel Thomas

---

38 Eriksson, 2003; Larsson, Fagrell och Redelius, 2009.

39 Larsson, Fagrell och Redelius, 2009.

40 Larsson, Fagrell och Redelius, 2005.

41 Smith och Thomas, 2006; Fitzgerald och Stride, 2012.



för att ensidigt förlita sig till att mer utbildning kring undervisning av elever med funktionsnedsättningar är tillräckligt<sup>42</sup>. Grundläggande antaganden inom undervisningen i idrott och hälsa måste också ändras<sup>43</sup>. Till dessa återkommer jag nedan. Därtill spelar lärarnas attityder till de elever som har funktionsnedsättningar stor roll<sup>44</sup>. Den vanligt förekommande synen på människor med funktionsnedsättningar som svaga och bristfälliga är väl dokumenterad i forskningen<sup>45</sup>. Idrottslärares vilja att skona flickor från krav som förutsätts vara svåra för dem, skulle kunna förstärkas av detta synsätt<sup>46</sup>. Det kan förklara varför läraren inte ifrågasätter att Sara och Hanna låter bli att vara med på vissa undervisningsmoment och att Felicia får skriva matchreferat istället för att själv agera. Här rör det sig snarare om en beskyddande attityd från lärarnas sida. Den ”begränsande välvilja” som leder till att flickors flickighet hotas om de alltför tydligt manifesterar sin styrka vid lektionerna i idrott och hälsa borde annars inte vara ett problem för de av intervjupersonerna som är vana vid att anstränga sig till det yttersta vid tävlingar eller som ägnar sig åt tuffa och maskulint kodade bollsporter i lag.

Studiens deltagare använder sig av olika motståndsstrategier mot exkluderingen och andrafieringen. Sara och Hanna väljer att inte vara med på vissa moment och Felicia väljer bort gymnasiets idrott och hälsa. Att låta bli att vara fysiskt aktiv är, som vi har sett, en vanlig form av motstånd bland flickor och tolkas ofta av läraren som ointresse<sup>47</sup>. Skillnaden i mitt material är att det rör sig om unga kvinnor som är synnerligen aktiva på fritiden. Marias motstånd har eventuellt en större potential att förändra synen på funktionshindrade elever, då hon genom att visa sina SM-medaljer i simning framhåller sin kompetens. När intervjupersonerna slutligen berättar om den andrafiering och stigmatisering de utsatts för, undviker de att hamna i offerposition genom att i intervjun byta

42 Smith och Thomas, 2006.

43 Smith och Thomas, 2006.

44 Fitzgerald och Stride, 2012.

45 Reinikainen, 2004.

46 Larsson, Fagrell och Redelius, 2009.

47 Larsson, Fagrell och Redelius, 2005.

från ”jag” till ”vi” och på detta sätt få ett kollektiv i ryggen eller genom att förminska allvaret i situationen.

De positiva exemplen i materialet, liksom deltagarnas egna förslag, utgörs av en fungerande kommunikation mellan eleven och läraren. Eleven blir delaktig, och ett aktivt subjekt med kapacitet att ta ansvar och med kunskaper och erfarenheter som utgör en resurs. Även de tidiga grundskoleårens mer lekfulla idrottsundervisning lyfts av intervjupersonerna. Ytterligare två exempel ges av Lars och Oskar, som var med på idrottslägret. En inbjuden idrottare visar såväl Oskar som den övriga klassen att funktionsnedsättningen inte innebär något hinder för idrottsutövande. Lars lärare är generellt ”bra på att hitta på grejor” som han kan delta i. De återkommande lektionerna med rullstolsbasket visar också att det går att ha inkluderande lagidrotter. Just tävlingsinriktade lagidrotter framhålls annars som ett hinder för inkludering av elever med funktionsnedsättning<sup>48</sup>. Fitzgerald menar att det finns ett normativitetsparadigm inom idrottsundervisningen, bland annat uttryckt i en maskulinitet som värdesätter tävlingsinriktade och aggressiva aktiviteter<sup>49</sup>. Detta överensstämmer med Larssons och hans medförfattares resultat, att bollsporter dominerar och traditionellt maskulina färdigheter premieras i undervisningen<sup>50</sup>. De idrotter som är mer individualiserade och därför passar bättre i en inkluderande undervisning, som exempelvis dans, simning, gymnastik, badminton och utomhus- och äventyrsaktiviteter, är marginaliserade<sup>51</sup>. Normativitetsparadigmen fungerar alltså exkluderande både för flickor utan funktionsnedsättningar och för flickor och pojkar med funktionsnedsättning.

Att ha grundläggande kunskaper om olika funktionsnedsättningar och deras betydelse för fysisk aktivitet, som Sara efterfrågar, är givetvis viktigt. Kunskap om detta borde kunna erhållas dels under lärarutbildningen, och dels då en ny elev börjar skolan. Dessvärre får lärare i idrott och hälsa sällan ta del av den kompetensutveckling rörande en specifik funktionsnedsättning och dess

---

48 Fitzgerald och Stride, 2012; Smith och Thomas, 2006.

49 Fitzgerald, 2006.

50 Larsson, Fagrell och Redelius, 2005.

51 Smith och Thomas, 2006.

inverkan på inläringen som erbjuds skolor vid behov<sup>52</sup>. Ett ensidigt fokus på en diagnos är dock problematiskt. Ofta görs en tydlig uppdelning mellan människor med och utan funktionsnedsättning, och de som har en funktionsnedsättning ses som en homogen grupp<sup>53</sup>. Men en funktionsnedsättning behöver inte i sig betyda att eleven har svårare att delta i undervisningen. I vissa situationer kan funktionsnedsättningen spela roll, i andra inte. Det är också många faktorer utöver funktionsnedsättningen som påverkar möjligheten att delta. Därför är det av vikt att se till individen och dess förutsättningar, som Hanna beskriver att hennes första lärare gjorde. Även bland elever utan funktionsnedsättningar är funktionsförmåga och intresse högst skiftande.

Vilka lärdomar kan då dras av de unga deltagarnas berättelser? Kommunera med eleverna och se dem som resurser. Skaffa kunskap om den aktuella funktionsnedsättningen, men se eleven som en individ. Tänk kreativt. Ett skifte från tävling och lagidrotter till mer lekfulla, flexibla aktiviteter med fokus på samarbete kan inkludera långt fler elever än de som har en funktionsnedsättning.

## Författarens tack

Stort tack till studiens deltagare som så generöst delat med sig av sina erfarenheter, samt till Centrum för idrottsforskning, Sparbanksstiftelsen Skåne, Stiftelsen Sunnerdahls handikappfond och Norrbacka-Eugeniastiftelsen som stödde forskningsprojektet ekonomiskt.

---

52 Skolinspektionen, 2009.

53 Campbell, 2012.

## Referenslista

- Apelmo, E. (2013). *Som vem som helst. Kön, funktionalitet och idrottande kroppar*. Göteborg: Daidalos.
- Apelmo, E. (2016). *Sport and the Female Disabled Body*. London: Routledge.
- Asbjørnslett, M., & Hemmingsson, H. (2008). Participation at school as experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15 (3), p. 153–161.
- Barron, K. (1996). *The transition from adolescence to adulthood for physically disabled young people*. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Bråkenhielm, G. (2008). Ingen gympa för mig! En undersökning av skälen till att elever inte deltar i ämnet idrott och hälsa. *Svensk Idrottsforskning*, (2), s. 30–33.
- Campbell, F. K. (2012). Stalking ableism: Using disability to expose ”abled” narcissism. I D. Goodley, B. Hughes & L. J. Davis (red.), *Disability and social theory: New developments and directions* (p. 212–230). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Connell, R. (2005). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, R. (2014). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Wiley: Hoboken.
- de Beauvoir, S. (1949/2008). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts pocket.
- Eriksson, C. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor: en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet.
- Fagrell, B. (2005). Den handlande kroppen. Flickor, pojkar, idrott och subjektivitet. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 26 (1: 5), s. 65–80.

- Fitzgerald, H. (2006). Disability and Physical Education. I D., Kirk, D., Macdonald & M. O’Sullivan (red) *Handbook of physical education* (p. 752–766). London: SAGE.
- Fitzgerald, H., & Stride, A. (2012). Stories about Physical Education from Young People with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), p. 283–293.
- Garland-Thomson, R. (1997). *Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature*. New York: Columbia University Press.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: How we look*. Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1963/1990). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Grönvik, L. (2008). Sexualitet och funktionshinder. I L. Grönvik & M. Söder (red.), *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet*. s. 47–63. Malmö: Gleerup.
- Hughes, B. (1999). The constitution of impairment: modernity and the aesthetic of oppression. *Disability & Society*, 14 (2), p. 155–172.
- Hughes, B., & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment. *Disability & Society*, 12 (3), p. 325–340.
- Larsson, H., Fagrell, B., Johansson, S., Lundvall, S., Meckbach, J., & Redelius, K. (2010). *Jämställda villkor i idrott och hälsa – med fokus på flickors och pojkars måloppfyllelse*. Stockholm: Gymnastik- och idrottshögskolan.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2005). *Kön Idrott Skola*. Hämtad 17-08-21 från [http://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson\\_fagrell\\_redelius/larsson\\_fagrell\\_redelius051214.html](http://www.idrottsforum.org/articles/larsson/larsson_fagrell_redelius/larsson_fagrell_redelius051214.html)

- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2009). Queering physical education. Between benevolence towards girls and a tribute to masculinity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (1), p. 1–17.
- Lauruschkus, K., Hallström, I., & Nordmark, E. (2014). ”It’s fun, but...” Children with cerebral palsy and their experiences of participation in physical activities. *Disability and Rehabilitation*, 37 (4), p. 283–289.
- Loseke, D. R. (2001). Lived realities and formula stories of ”battered women”. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (red.), *Institutional selves. Troubled identities in a postmodern world* (p. 107–126). Oxford: Oxford University Press.
- Malmberg, D. (2002). Kvinna, kropp och sexualitet. Könsteoretiska perspektiv på handikapp och funktionshinder. *HumaNetten*, (10). Hämtad 17-08-21 från <https://open.lnu.se/index.php/hn/article/view-File/171/157>
- Merleau-Ponty, M. (1945/2006). *Kroppens fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. London: Macmillan.
- Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson & K. Redelius (red.), *Mellan nytta och nöje: bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 149–172). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Reinikainen, M. (2004). Gendered subject positions for the disabled woman and man. I K. Kristiansen & R. Traustadottir (red.), *Gender and disability research in the Nordic countries* (p. 257–274). Lund: Studentlitteratur.
- Sandahl, C. (2003). Queering the crip or crippling the queer? Intersections of queer and crip identities in solo autobiographical performance. *GLQ: A Journal of Lesbian & Gay Studies*, 9 (1/2), p. 25–56.

Skolinspektionen (2009). *Skolsituationen för elever med funktionsnedsättning i grundskolan*. Stockholm: Skolinspektionen.

Skolinspektionen (2010). *Mycket idrott och lite hälsa. Skolinspektionens rapport från den flygande tillsynen i idrott och hälsa*. Stockholm: Skolinspektionen, 1–14.

Skolverket (2011). *Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Smith, A., & Thomas, N. (2006). Including pupils with special educational needs and disabilities in National Curriculum Physical Education: a brief review. *European Journal Of Special Needs Education*, 21 (1), p. 5–11.

Taub, D. E., & Greer, K. R. (2000). Physical activity as a normalizing experience for school-age children with physical disabilities. *Journal of Sport & Social Issues*, 24 (4), p. 395–414.

Taub, D. E., McLorg, P. A., & Fanflik, P. L. (2004). Stigma management strategies among women with physical disabilities. Contrasting approaches of downplaying or claiming a disability status. *Deviant Behavior*, 25 (2), p. 169–190.

Turner, B. S. (2001). Disability and the sociology of the body. I K. D. Seelman, M. Bury, & G. L. Albrecht (red.), *Handbook of disability studies* (p. 252–266). Thousand Oaks, California: SAGE





# ”De där blickarna känner jag igen”

Konstruktioner av normalitet och avvikelse genom kritiska blickar i en gymnasieskolekontext

**Kamilla Peuravaara**

## Inledning

Erfarenheter av att bli stirrad på, och att själv vara den som stirrar på andra, är nog något som de flesta av oss har mer eller mindre erfarenhet av. Det är just så Rosemarie Garland-Thomson närmar sig begreppet ”stirrande” det vill säga genom att beskriva det som en interaktionsprocess som vi ”alla” tar del av<sup>1</sup>. Att stirra är något annat än att bara ”titta” eller rikta blicken mot någon och av den anledningen får det konsekvenser. Hon menar att vi inte stirrar på individer som är bekanta utan snarare när något obekant fångar oss med förvåning. Att bli stirrad på väcker emotioner och påverkar hur vi ser på oss själva och varandra<sup>2</sup>. Det kan även beskrivas som att bli ”stämplad” som den som inte följer rådande normer kring exempelvis hur man ska se ut eller bete sig<sup>3</sup>. Vad vi betraktar som ”normalt” och eftersträvansvärt utgår från en

---

1 Garland-Thomson, 2009.

2 Garland-Thomson, 2009.

3 Goffman, 1986.

normativ föreställning om den ”könade”, ideala och ”perfekta” kroppen som vi alla, mer eller mindre, påverkas av. Stirrande kan beskrivas som en komplex och mångtydig process och vi förmedlar något till varandra när vi gör det<sup>4</sup>. Men vad förmedlar vi egentligen med stirrandet? Hur är det relaterat till vem vi möter och var vi befinner oss? Vad skapar det för emotioner och hur kan blickarna tolkas? Och vad säger blickarna om frågor som berör elevers möjlighet till inkludering? Dessa frågor är centrala i denna artikel vars syfte är att beskriva unga kvinnor med intellektuell funktionsnedsättning och deras erfarenheter och upplevelser av att få kritiska blickar i en gymnasieskolekontext.

Artikeln baseras på min sociologiska avhandling och framförallt en av avhandlingens delstudier<sup>5</sup>. I avhandlingen intervjuades tolv kvinnor i åldrarna 17–21 år, som har en intellektuell funktionsnedsättning och studerar vid en gymnasiesärskola, kring frågor om kropp och femininitet. Det är unga kvinnor som i viss mån framställts som okroppsliga – med undantag för när det gäller möjliga sexuella och fysiska övergrepp – eftersom de sällan har inkluderats i tidigare samhällsvetenskaplig forskning, ungdomsforskning med genusperspektiv och feministisk forskning som inriktar sig på kroppsideal och femininitetsnormer<sup>6</sup>. Kvinnorna har en lindrig intellektuell funktionsnedsättning och beskriver själva att de har läs- och skrivsvårigheter och av den anledningen studerar vid en gymnasiesärskola. De menar att man inte kan se på dem att de har en funktionsnedsättning eftersom de ser ut som de flesta andra och inte har så kallade rörelsehindrade kroppar. Kvinnorna har olika bakgrund vad gäller etnicitet och klass. Några tillhör den infödda majoritetsbefolkningen medan andra har föräldrar som inte kommer ifrån eller är uppväxta i Sverige, vilket framkom i de individuella intervjuerna.

Empiriinsamlingen pågick under en period av sju månader, en dag i veckan. Kvinnorna intervjuades både i grupp och individuellt. Under fältarbetet, som bestod av fokusgrupp- och individuella intervjuer och i viss mån deltagande observationer, skrev jag konti-

---

4 Garland-Thomson, 2009.

5 Peuravaara, 2015a, 2015b

6 Peuravaara, 2015a.

nuerligt fältanteckningar. Fältanteckningarna kretsade kring mina intryck och kring detaljer som berörde den fysiska kontexten som exempelvis händelser som utspelade sig i klassrummet och i skolkorridoren. Studien är inspirerad av deltagarbaserad forskning, vilket här innebär att informanterna har varit med och utformat intervjuteman. Deltagarbaserad forskning kan ses som ett paraplybegrepp som ibland också kallas emancipatorisk eller inkluderande forskning. Denna form av forskning har varit en del av ett större metodologiskt fält under åtminstone de senaste 40 åren och är främst inriktad på marginaliserade grupper. Forskningsmetoden har sin grund i kvalitativ forskning, aktionsforskning samt emancipatorisk och feministisk forskning<sup>7</sup>.

Etiska överväganden är något som jag genomgående reflekterade kring innan studien påbörjades men också under själva forskningsprocessen. De unga kvinnorna fick både skriftlig och muntlig information om den studie de eventuellt skulle delta i. Jag lade framförallt stor vikt vid att ge en tydlig muntlig information eftersom informanterna eventuellt hade svårigheter med att läsa. Samtyckeskravet inhämtades regelbundet under empiriinsamlingen, både i början av varje individuell intervju och fokusgruppintervju. Vid dessa tillfällen informerades samtliga unga kvinnor om vad de samtyckte till – som exempel att intervjuerna bandades och att deltagandet var frivilligt samt att de när som helst, om de så önskade, kunde avbryta sitt deltagande utan att uppge någon särskild orsak till det. Konfidentialitet är ett annat viktigt etiskt ställningstagande som behöver hanteras för att i så stor utsträckning som möjligt undvika igenkännbarhet för informanterna. Kvinnorna har tilldelats fingerade namn. Ålder anges inte vid intervjuцитaten. Detta val har gjorts på grund av konfidentialitet och för att i avhandlingen analyserades informanternas åldrar som en homogen ålderskategori, det vill säga som ungdomar eller unga kvinnor. Studien har godkänts av Regionala etikprövningsnämnden i Uppsala. I citaten som senare presenteras har samtliga informanter fiktiva namn.

I intervjuerna med de unga kvinnorna var erfarenheter och upplevelser av att få kritiska blickar ständigt återkommande. Det

7 Se exempelvis Peuravaara, 2014; Zarb, 1992; Walmsley och Johnson, 2003.

var något som regelbundet ägde rum i deras vardag och det var erfarenheter som var relaterade till var de befann sig, exempelvis i skolans korridorer, kafeterian eller på bussen till och från skolan. Citatet från en av kvinnorna i studien, som är en del av artikelns titel, beskriver blickar som är bekanta eftersom hon ”känner igen dem”. För att kunna få en ökad förståelse kring de upplevda bekanta blickarna fick kvinnorna rita kartor över hur de förflyttar sig under en vanlig dag och namnge platserna som de vistas på utifrån upplevelsen av att befinna sig där. Bussen fick av kvinnorna namnet ”snusken” eftersom där upplevde de frekvent kritiska blickar på en plats som enligt dem var ”smutsig” och ”skräpig”. Ordinarie gymnasieskolan fick namnet ”övriga” eftersom de menade att det treåriga gymnasiet var avskilt från gymnasiesärskolan – det var ”de övriga, där borta”. Gymnasiesärskolan fick av kvinnorna heta ”dårhuset” för de upplevde att elever som studerade vid det treåriga gymnasiet såg på dem som avvikande, men det var också så som några av dem i viss mån såg på sig själva. Detta innebar att särskilt riskfyllda färdsträckor för att bli stirrad på kunde identifieras. De riskfyllda färdsträckorna var skolans korridorer, på väg till och från klassrummet, och på bussen på väg till och från skolan. De kritiska blickarna var olika i dess karaktär och kan beskrivas som hånande, dömande, begränsande men också önskvärda. Stirrandet kan förstås som en o-tydlig kommunikation och väcker emotioner såsom osäkerhet och irritation men också glädje. De kritiska blickarna kan även beskrivas som en kategoriseringsprocess i den meningen att man görs som avvikande eller så kallad normal genom att bli stirrad på.

För att kunna beskriva komplexiteten och föränderligheten, vad gäller erfarenheter av att få kritiska blickar, är ett intersektionellt perspektiv fruktbart. Det ger möjlighet att synliggöra hur maktordningar, genus och funktionalitet samverkar i relation till föreställningar om normalitet och avvikelse i en gymnasieskolekontext. Artikeln kommer att handla om de av särskoleeleverna särskilt utpekade riskfyllda platserna och färdsträckorna, och hur de upplever och erfar kritiska blickar som de får där. I denna artikel är fokus på kritiska blickar som kvinnorna får. Blickar som de upplever att de ger till andra analyseras inte. Det kan i viss mån ge en otillräcklig bild av interaktionsprocessen av stirrandet.

## Gymnasiesärskola

De unga kvinnorna studerar vid en gymnasiesärskola men det är något som de helst inte berättar för någon. Lisa, en av de unga kvinnorna beskriver varför: ”Det är inte direkt det första man säger ’Hej jag är onormal. Ja hörudu jag är onormal bara så att du vet’”. Emma, tycker inte om själva ordet särskola: ”Kränkande, värsta jag vet är ordet särskola”. Rebecka beskriver att det handlar om strategi – att inte berätta:

”Man är strategisk med vem man berättar det för [att man studerar vid en gymnasiesärskola]. Man vill bli tagen på allvar och respekterad för den man är. Man säger rätt saker, verkar vara smart och bra på saker som andra är.”

Kvinnorna tillbringar en stor del av sin vardag i gymnasiesärskolan, vilken utgör en specifik kontext som inbegriper och blir en del av deras kroppsliga erfarenhet. Men det har inte varit en självklarhet för individer med intellektuell funktionsnedsättning att få tillgång till utbildning<sup>8</sup>. I Sverige infördes allmän skolplikt år 1842. Det var en skola som bedrevs för de elever som ansågs klara av den. Individer som bedömdes sinnesslöa, som benämningen av individer med intellektuell funktionsnedsättning då var, inkluderades inte i undervisningen eftersom de inte ansågs ha något behov av, eller förmågan som krävs, för att tillgodogöra sig den<sup>9</sup>. I mitten av 1900-talet infördes en omsorgslag som innebar att alla barn fick rätt till utbildning oavsett begåvningsnivå. Denna omsorgslag innebar att de som ansågs ha en intellektuell funktionsnedsättning placerades på institutioner med inriktning mot undervisning<sup>10</sup>. År 1960 fick normaliseringsprincipen genomslag i samhället och den syftade till att skapa normala levnadsvillkor för personer med funktionsnedsättning<sup>11</sup>. I och med normaliseringsprincipens

---

8 Rosenqvist, 2007.

9 Rosenqvist, 2007.

10 Grunewald, 2012.

11 Nirje, 2003.

genombrott i samhället reglerades särskolans verksamhet under skollagen, istället för som det tidigare varit, inom omsorgslagen och 1973 fick särskolan sin första läroplan<sup>12</sup>. Utbildningen i gymnasiesärskolan syftar till att erbjuda elever med intellektuell funktionsnedsättning en för dem anpassad utbildning och speciallärare har här en viktig uppgift med att underlätta inläringen för exempelvis elever med läs- och skrivsvårigheter. Utbildningen är fyraårig och ska även så långt som möjligt motsvara det kunskapsinnehåll som ges i gymnasieskolan<sup>13</sup>.

Gymnasiesärskolan lokaliseras ofta till separata lektionssalar medan de allmänna utrymmena, exempelvis lunchrestaurangen, kafeterian och idrottshallen, delas med andra elever som studerar i de treåriga gymnasieklasserna. Genom denna platsmässiga och fysiska åtskillnad av lektionssalar synliggörs kategoriseringen funktionsnedsättning. Även om kvinnorna har sina klassrum i samma byggnad som övriga gymnasieelever så synliggörs de som avvikande i och med att de är avskilda från de elever som studerar i de treåriga, reguljära gymnasieprogrammen. Detta åtskiljande av klassrum i den fysiska kontexten är relaterat till föreställningen om att eleverna i gymnasiesärskolan skulle vara annorlunda och avvikande och de kritiska blickarna är relaterat till hur de unga kvinnorna görs som avvikande eller så kallat normal. I kvinnornas beskrivningar fanns det även fysiska kontexter som kan beskrivas som ”säkra platser” och som förknippades med trygghet såsom hemmet och det egna klassrummet.

### Klassrummet, en frizon från kritiska blickar och samtidigt en plats som bidrar till annorlundahet

De unga kvinnorna beskriver att om man skulle se dem på ett foto så skulle ingen märka något – underförstått menar de att ingen skulle märka att de har en funktionsnedsättning. Men om de skulle komma in och umgås med dem i deras klassrum, skulle de märka att de var annorlunda. Det är intressant att de just beskriver det som om de skulle komma in och umgås med dem.

---

12 Grunewald, 2012.

13 Skolverket, 2011.

Det innebär att det kanske aldrig händer att elever från det treåriga gymnasiet umgås med dem i deras klassrum. Utifrån kvinnornas beskrivna erfarenheter och upplevelser kan klassrummet på ett sätt förstås som en frizon från vissa kritiska blickar men samtidigt är klassrummet också en plats som bidrar till annorlundaheten. Tidigare forskning har beskrivit att kategoriseras som en elev vid gymnasiesärskola är relaterat till upplevelser av just annorlundahet i relation till de elever som studerar vid det treåriga gymnasiet. Det är känslor som bekräftas genom hur eleverna i särskolan blir bemötta av eleverna vid det treåriga gymnasiet och som i sin tur bidrar till upplevelser av att funktionsnedsättningen förstärks eller reduceras<sup>14</sup>. Tidigare forskning har även beskrivit hur elever blir retade och ifrågasatta av andra elever på skolan för att de studerar vid en särskola. Detta utanförskap beskrivs som en konsekvens av den speciella skolform som särskolan utgör. På olika sätt motarbetar eleverna den negativa bild som andra har av särskolan och strävar efter att bli betraktad som ”vanlig”<sup>15</sup>. Det är framförallt i klassrumssituationer som frågor om inkludering har betonats inom specialpedagogisk forskning men även elevers aktiviteter i andra sociala sammanhang såsom på raster är också viktigt vad gäller inkluderings- och exkluderingsprocesser<sup>16</sup>. Vad som menas med inkludering kan däremot skilja sig åt i relation till vem man frågar och situation<sup>17</sup>. Det finns en inneboende paradox i inkluderingsbegreppet på så sätt att för att kunna inkluderas måste man först exkluderas. Ingunn Moser beskriver denna exkluderande manövrering på ett fruktbart sätt genom att relatera det till frågor om normalisering och rehabilitering:

”I want to demonstrate that normalisation is an attempt to include by means of an exclusive manoeuvre. First you are marginalised and excluded, so that in the next turn you have to be included and rehabilitated. At the same time, you are doomed to fail. In this

<sup>14</sup> Mineur, 2013.

<sup>15</sup> Szönyi, 2005.

<sup>16</sup> Nilholm, 2006.

<sup>17</sup> Se exempelvis Pouravaara, 2014.

kind of situation, no amount of goodwill and desire for equality will help; you will constantly be countered by processes that continue to produce inequality and exclude you – ad infinitum.”<sup>18</sup>

De unga kvinnorna betraktas i huvudsak som elever som studerar vid en gymnasiesärskola när de går in i klassrummet – genus är inte längre lika framträdande. När de kliver ut genom dörren från klassrummet handlar deras vardagliga strategier om att passera, att inte synas eller om det motsatta: att synas särskilt mycket genom att låta högt och ta plats i skolans utrymmen. I och genom de långa korridorerna, genom cafeterian och till och från matsalen strävar de antingen efter att ”passera”, eller att göra motstånd mot, att vara som en vanlig tjej<sup>19</sup>. Det är två olika strategier som har det gemensamma av att inte betraktas som en gymnasiesärskoleelev. Kvinnorna använde sig av olika motståndsstrategier såsom att vara en pojkflicka, tatuera och pierca sig eller att ”sticka ut” genom att ha särskilt färgglada kläder och frisyrier. I det samtida samhället beskrivs det att kroppsliga uttryck har blivit mer radikala på så sätt att det är kroppsliga markörer som inristas i kroppens kött såsom tatueringar och piercing<sup>20</sup>. Tatueringar, piercing och även viss kosmetisk kirurgi har blivit populära kroppsliga strategier för unga kvinnor att konstruera sig själva som moderiktiga, trendiga och självständiga individer och uttrycka identitet<sup>21</sup>. Tatueringar har framförallt relaterats till maskulinitet och av den anledning kan det tolkas som ett motstånd mot stereotypa genusnormer<sup>22</sup>. Ett annat exempel på en strategi för att sticka ut var genom att färga håret lila för att nästa vecka färga det blått eller att klä sig särskilt färgglatt. När jag frågar en av kvinnorna vad hon gör för att ”sticka ut” beskriver hon:

---

18 Moser, 2000, s.210.

19 Goffman, 1986.

20 Atkinson, 2003.

21 Atkinson, 2003.

22 Se exempelvis Atkinson, 2002; Dunkels och Dunkels, 2013.



Lisa: ”Ja, det är för att de där gula jeansen kommer folk ihåg... Om jag skulle ha svarta jeans så skulle ingen komma ihåg mig. Det är den ytliga ytan som gör att du blir ihågkommen. Varför gå omkring och vara fake.”

Intervjuaren: ”Okej, men jag undrar vem är det som du sticker ut från?”

Lisa: ”Jag tror det är från de som kallas normala och från skyltdockorna i skyltfönstren.”

Intervjuaren: ”Varför vill du sticka ut?”

Lisa: ”För att bli ihågkommen.”

Liv är en av kvinnorna som tatuerar sig för att sticka ut för att på så sätt bli ihågkommen. Men hon beskriver att det är en strategi som möter motstånd. Trots det är hon stolt över sina tatueringar och planerar att göra fler i framtiden. Jag frågar henne om vad för kommentarer som hon kan få kring hennes tatueringar.

Liv: ”Det var en lärare en gång som inte tyckte om dem. Men det struntar jag i för det är mitt liv och jag gör vad jag vill. De har kommenterat dem många gånger... Men jag bryr mig inte så mycket om vad de säger. Jag kan ta kritik, men jag kan också ge.”

Det är inte alltid som de unga kvinnorna vill eller kan leva upp till normerna om femininitet och funktionalitet. Klassrummet och de övriga lokalerna på skolan kan i viss mån beskrivas som två olika världar. Med olika världar menar jag att vem man talar med och ser som sin vän är inte densamma i klassrummet, som utanför klassrummet. Utanför klassrummet undviker man att gå i ”klunga” med sina klasskamrater för att undvika att ses som ”en av dem som går i särskola” eller de som går ”i sär”. Antingen går man ensam eller med en klasskamrat. Inte fler än så.

Lisa: ”Då blev folk helt tysta och bara stirrade på dem och sedan när de hade gått då kunde folk prata men alltid när någon gick förbi blev det helt tyst...”

Men sedan när vi gick igenom. Folk gick gärna inte i klungor. Då gick man gärna ensam genom korridoren för att inte bli som klungor så att de skulle tänka att det där var sär. Oftast gick man själv eller två och två. Alla tyckte att det var så pinsamt att gå många i klassen och det tyckte även jag och jag tycker det fortfarande. Men jag går gärna inte in där för då bara ja hon går i sär [i gymnasiesärskola].”

Utanför klassrummet noterar man sina klasskamrater, men man ser inte varandra. Man väljer att prata med elever som studerar vid det treåriga gymnasiet, snarare än att heja på och umgås med sina klasskamrater. I klassrummet däremot umgås man med varandra, är goda vänner och skrattar tillsammans. De unga kvinnorna tillbringar en stor del av sitt vakna liv i skolan och det tycks vara ständigt närvarande i deras vardag att använda sig av olika strategier för att accepteras och uppfylla normen ”som en vanlig tjej” eller att göra motstånd mot den. Båda dessa strategier innebär att kvinnorna inte endast betraktar sig själva, eller betraktas av andra, som en elev i gymnasiesärskola. Det innebär att de är delaktig i konstruktionen av sig själv som en ung, moderiktig och självständig kvinna såsom de kvinnor som studerar vid det treåriga gymnasiet. Det samtida samhället beskrivs som ett konsumtions-samhälle där vi konsumerar våra identiteter och kroppar<sup>23, 24</sup>. Det är ett samhälle som präglas av feminina ideal där unga kvinnor ska vara unika, moderiktiga och göra karriär<sup>25</sup>. Strävan mot feminina ideal har beskrivits vara av stor betydelse bland tonårstjejer samt att det är viktigt att det görs på ”rätt” sätt, i den meningen att inte göra för mycket eller för lite<sup>26</sup>. Men tidigare forskning har också beskrivit det motsatta det vill säga strävan efter överdrivna, obekväma och alternativa femininiteter som beskrivs vara anti-moderiktiga<sup>27</sup>. Kvinnornas erfarenheter och upplevelser visar att

---

23 Bauman, 2007.

24 Se exempelvis Johansson, 2006.

25 McRobbie, 2007.

26 Sveningsson Elm, 2009.

27 Se exempelvis Holland, 2005; Österholm, 2012.

bara få vara ”vanlig” är en position som inte alla unga kvinnor automatiskt har tillträde till.

## Intersektionalitet

Intersektionalitet introducerades av Kimberlé Crenshaw i slutet av åttiotalet i samband med att hon beskrev svarta kvinnors arbetsförhållanden i USA<sup>28</sup>. Intersektionalitet är ett perspektiv som på senare tid har fått en allt större betydelse inom feministisk funktionshinderforskning eftersom det undviker att homogenisera grupper med olika funktionsnedsättningar, kön, ålder, sexualitet och etnicitet för att ge några exempel<sup>29</sup>. Det intersektionella perspektivet brukar ofta förklaras genom att illustrera en korsning där vägar möts, maktordningarna, och det man är intresserad av att studera är vad som händer när maktordningarna samverkar. Det är viktigt att de inte adderas på varandra utan snarare bör fokus ligga på hur dessa mångfacetterade system går in i varandra och omdefinierar varandra<sup>30</sup>. Detta synsätt kan kombineras med uppfattningen att samspelet av maktordningar sker i olika grader, exempelvis i relation till rådande föreställningar om normalitet och till kontexten<sup>31</sup>.

De unga kvinnorna har inte bara kategoriserats av samhället och specifikt skolsystemet med en funktionsnedsättning, vilket innebär att de möter föreställningar om normalitet och avvikelse vad gäller funktionalitet. De har även kategoriserats som kvinnor, vilket gör att de möter vissa föreställningar om normalitet, när det kommer till utseende och beteende baserat på normer om femininitet. Det är såklart föreställningar som även unga kvinnor som inte har kategoriserats med en funktionsnedsättning möts av.

---

28 Crenshaw, 1989.

29 Se exempelvis Barron, 2016; Garland-Thomson, 2004; Kumari Campbell, 2009; Traustadóttir, 2004.

30 Garland-Thomson, 2004.

31 Berggren, 2013.

Inom feministisk forskning är en central förståelse att genus är performativt, i den meningen att det är något som görs om och om igen<sup>32</sup>. Genus innebär sociala föreställningar, tankar, och praktiker om kvinnor och män, manligt och kvinnligt<sup>33</sup>. Jag förstår funktionalitet, på samma sätt som genus, det vill säga att det inte är något som man ”är” utan något som görs. Man ”är” inte funktionalitet likväl som man inte ”är” genus. Funktionalitet är även ett begrepp som ”alla” kan tillskrivas, till skillnad mot exempelvis funktionshinder och funktionsnedsättning som bara innefattar vissa individer.

Detta menar jag synliggör normen och den så kallade ideala och ”perfekta” kroppen, och inte endast det som anses avvikande. Funktionalitet och genus är således likvärdiga maktordningar i den intersektionella analysen, även om maktordningarna i sig också kan beskrivas som olika i viss mån, men även om de har skild historik utesluter det inte att de samverkar och omformar varandra<sup>34</sup>. Min förståelse av maktordningarna, funktionalitet och genus är att de skapar inkludering och exkludering på basis av socialt konstruerade kategorier<sup>35</sup>. För att kunna beskriva kvinnornas erfarenheter av att bli stirrad på är det även fruktbart att ta hänsyn till den fysiska kontextens betydelse såsom gymnasieskolan.

## Stirrande och emotioner

Jag har tidigare beskrivit att stirrandet är en interaktionsprocess som innebär att vi förmedlar något till varandra genom denna handling och att det väcker emotioner. Sara Ahmed beskriver att om vi upplevt något som skrämmande, obehagligt eller behagligt så är det en emotionell erfarenhet som inbegriper våra kroppar och påverkar oss i framtida situationer och möten<sup>36</sup>. Det kan innebära att vi drar oss undan situationer eller objekt som vi upplevt skräm-

---

32 Butler, 2007.

33 Hirdman, 2001.

34 Peuravaara, 2015a.

35 Lykke, 2005.

36 Ahmed, 2006.

mande, eller det motsatta: att vi strävar mot situationer som vi upplevt behagliga. Emotioner är i viss mån relaterade till hur vi i framtiden agerar och hur kroppar färdas och tar plats i rummet. Emotioner kan även beskrivas som upplevelser av att känna sig ”hemma” eller det motsatta: upplevelser av att inte känna tillhörighet<sup>37</sup>. Emotioner inbegriper alltså våra kroppar men vi upplever också omgivningen och världen på olika sätt i relation till vilken kropp vi färdas i. Om vi exempelvis färdas i en kropp som är sjuk eller värkande upplever vi inte världen på samma sätt som om vi färdas i en kropp som är fysiskt stark och atletisk<sup>38</sup>. Vardagliga erfarenheter blir en del av vår kroppsliga erfarenhet samtidigt som våra kroppar formas efter hur vi lever våra vardagliga liv<sup>39</sup>.

Anja, en av de unga kvinnorna, beskriver hur hon blir stirrad på varje dag på sin bussresa till skolan. De som stirrar på henne studerar vid samma skola men inte vid en gymnasiesärskola utan vid det treåriga gymnasiet:

”Ja, varje morgon när jag sitter på bussen så tittar folk på mig, och jag liksom, har jag en fläck någonstans eller har jag gjort någonting. Har jag något i ansiktet som ser konstigt ut. Men det är vanligt att folk stirrar, framförallt tjejerna som går på den här skolan. De bor nära mig och de stirrar alltid på mig på bussen.”

Anja beskriver att stirrandet som hon upplever varje dag på bussresan till skolan gör henne osäker. Hon beskriver att det får henne att fundera kring om det är något med hennes utseende som inte är som det ska eller om hon har gjort något som inte anses passande. Det är inte vilka som helst som stirrar utan det är unga kvinnor som studerar vid samma skola i det treåriga gymnasiet. Det kan tolkas som att Anja görs synlig på bussresan som avvikande genom deras kritiska blickar riktade mot henne. Hon görs avvikande både för andra men också för sig själv. Just känslor av osäkerhet som infinner sig i och med att bli stirrad på var något som kvin-

---

37 Ahmed, 2006.

38 Moi, 2005.

39 Ahmed, 2006; Heinämaa, 1998.

norna ofta återkom till. Kvinnorna beskrev att blickarna säger något. Men de ställer sig frågande inför vad som kommuniceras. Ovetskapen kring varför man bemöts av kritiska blickar skapar osäkerhet och väcker frågor kring vad de tänker om en när de gör det.

Sandra: ”Jag är väldigt rädd för att göra bort mig och att säga fel saker. När man tänker på det så tänker man, är det okej att säga så eller är det inte det, eller jag liksom önskar att jag hade huvudet för sådana där saker så att jag kunde tänka efter. Ibland säger jag riktigt korkade saker och när jag sagt hejdå och sådant då liksom, varför sa jag så, och liksom gahhh...”

Intervjuaren: ”Hur märker du om du har sagt fel saker?”

Sandra: ”Jo man ser det på personens ansiktsuttryck. Jag kan se om en person tycker att jag är korkad. De där blickarna känner jag igen. Har man sett dem tusentals gånger så har man lärt sig blickarna och när man får den, så vet man inte vad personen tänker och det är blandade känslor liksom.”

Sandras erfarenheter illustrerar inte bara det pinsamma som hon upplever med att säga ”fel” saker, utan också en osäkerhet kring att inte veta vad den som hon pratar med tänker om henne. Den osäkerhet som hon beskriver och önskan om att säga ”rätt” saker kan tolkas som en önskan om att presentera sig själv som en ung kvinna i det samtida samhället som är relaterat till föreställningar om normalitet vad gäller femininitet<sup>40</sup>. Stirrande skapar inte bara osäkerhet, det väcker också känslor av frustration och ilska. Tina, en av kvinnorna beskriver att hon blir irriterad av att bemötas av kritiska blickar och ifrågasätter om de som stirrar på henne aldrig har sett en människa förut.

---

40 McRobbie, 1991.

Tina: ”Ja, folk stirrar på mig. Det är pinsamt när folk går förbi eller kör förbi mig så kan de stirra som om de aldrig har sett en människa förut. Det är riktigt irriterande, det är som om de aldrig har sett en människa förut.”

I kvinnornas uttryckta erfarenheter var skolan en särskilt riskfylld kontext för att bemötas av kritiska blickar. Jag har tidigare nämnt att skolan är en specifik kontext. Men vad är det som gör att den är särskilt riskfylld vad gäller att utsättas för kritiska blickar?

## Förmågistisk omgivning

Vad innebär det att vara en ung kvinna i gymnasiesärskola? Vad är det för rådande strukturer som inverkar på kroppen i en gymnasieskolkontext? Kroppen kan förstås som något vi har, som upplever och känner känslor, men även något som görs. Ett exempel på hur kroppar görs, det vill säga konstrueras socialt, är just genom kritiska blickar. I denna artikel är fokus på skolkontexten och processen av hur kroppen görs synlig som så kallat normal eller avvikande genom att bli stirrad på. Det är upplevelser som i högsta grad är relaterat till den fysiska kontexten med dess rådande normer. Gymnasieskolan kan beskrivas som en fysisk kontext där vissa föreställningar om normalitet är särskilt tydliga såsom vad det innebär att vara en studerande ung kvinna. Utifrån kvinnornas beskrivningar innebar den önskvärda och normativa femininiteten i en skolkontext att man skulle vara respektabel, vilket innebar en åldersanpassad och könad klädsel. Några av kvinnorna beskrev att det skulle synas att man studerade vid gymnasiet och inte vid lågstadiet vad gäller klädstil och beteende.

Pamela: ”Några här [i gymnasiesärskolan] ser ibland inte riktigt kloka ut. Jag är den enda trean som klär mig lite bättre. Inte för att skryta men mina syskon tycker att jag ser normal ut på insidan och utsidan. Jag är på gränsen att gå i en vanlig klass, så att [...] Här [i

gymnasiesärskolan] ska man klä sig som att man går i gymnasiet och inte som att man går i lågstadiet.”

Sally beskriver att hennes syster hjälper henne med kläder och smink för att hon ska se moderiktig och trendig ut. Det innebär att hon brukar få komplimanger för sitt utseende.

Sally: ”Alltså jag fick värsta komplimangen av en kille på skolan. Han sa att jag var jättesnygg och jag blev så generad.”

Intervjuaren: ”Vad sa han till dig?”

Sally: ”Typ att ’du är så snygg och vem har stylat dig’ och jag berättade att det är min syster och såhär och han bara ’för att du ser ut att kunna gå i en vanlig klass’. Jag bara hoff och blev jätteröd i ansiktet.”

Den normativa femininiteten inkluderade även föreställningar om normalitet vad gäller funktionalitet. Kvinnorna beskrev att man skulle vara så kallat normal – man ska kunna läsa och skriva. Ett exempel på hur detta synliggörs var genom att bära en laptop genom skolkorridoren. Pamela, en av de unga kvinnorna, beskrev hur hon vid ett tillfälle lånade en laptop av sin kamrat som studerar vid treåriga gymnasiet, eftersom eleverna i gymnasiesärskolan inte har tillgång till sådana. Hon lånade den för att just kunna bära den i sina armar genom korridoren på skolan och det innebar att hon då möttes av andra blickar och vänliga leenden, något som hon tidigare inte upplevt. Pamela beskriver lyckan som det innebar – att bli sedd och bemött som att hon var en ”vanlig” tjej.

”Det kändes som att jag studerade med de andra [i det treåriga gymnasiet]. Jag kände det så eftersom jag hade en laptop i min famn och det var så underbart att hålla i laptopen och gå bland eleverna, det var så Wow! Really nice!”

Kvinnorna uttryckte även en önskan om att få med sig läxböcker hem från skolan och inte endast ett papper, som det var på den



specifika gymnasiesärskolan, som ändå ”försvann i väskan”. Det för att synligt kunna bära dem på bussresan. Önskan om att få med sig läxböcker hem från skolan tolkar jag som en strävan och önskan om att synliggöra att man är en ung, studerande kvinna – såsom de kvinnor som studerar vid treåriga gymnasiet. Det kan beskrivas som att de unga kvinnor som studerar vid treåriga gymnasiet blev som en måttstock för eleverna i gymnasiesärskolan. Om de exempelvis hade en klädsel och stil som kunde beskrivas som en ”pojkflicka” så upplevde informanterna att även de kunde klä sig så. Då var det ”normalt” och eftersträvansvärt, men inte annars.

## Diskriminerande strukturer

Inom samhällsvetenskaplig funktionshinderforskning har förtryckande strukturer belysts. Dessa strukturer handlar om fördomar om, och diskriminering gentemot, personer med funktionsnedsättning. Förtrycket beskrivs som ett nätverk av föreställningar och processer som diskriminerar de som inte anses uppfylla kriterierna för en kroppslig norm och en kroppslig standard, som projiceras som det fullt mänskliga. Detta har av forskare benämnts som förmågism som är min svenska översättning av det engelska begreppet *ableism*<sup>41</sup>. Jag menar att förmågistiska strukturer är könade eftersom sociala föreställningar om den ideala kroppen är tätt sammankopplade med idéer om en ideal femininitet såsom exempelvis hur den ideala kvinnokroppen ska se ut, röra sig och bete sig<sup>42</sup>. Jag har tidigare beskrivit att skolan som en hierarkisk institution återkommer i kvinnornas beskrivningar i relation till erfarenheter av att bli stirrad på. Gymnasieskolan kan i högsta grad beskrivas som en förmågistisk omgivning eftersom de funktionshinderande strukturerna och normer kring den så kallade ”perfekta” kroppen som exempelvis innefattar att man ska kunna läsa, skriva, prestera och dessutom klä sig och röra sig i enlighet med normer kring femininitet, är starkt rådande. I viss mån kanske de är mer framträdande i en skolkontext än i andra fysiska kontexter, exempelvis i hemmet. Cheydan var en av de unga kvinnorna som

41 Se Peuravaara, 2015a; Kumari Campbell, 2009; Harpur, 2012.

42 Peuravaara, 2015a.

inte längre orkade med de kritiska blickarna. Hon beskriver att det frekventa stirrandet var en anledning till att hon bytte skolform till det treåriga gymnasiet. Eleverna som studerade vid det treåriga gymnasiet brukade stirra, retas och skratta åt eleverna från gymnasiesärskolan när de passerade dem i korridorerna.

Intervjuaren: ”Vad var det som gjorde att du bytte klass?”

Cheydan: ”Det var framförallt för att de andra mobbade och förföljde oss. Varje gång som vi passerade skrattade de åt oss och det fick mig att må så dåligt och jag ville verkligen inte gå i den här klassen. Alltså, det är ingenting fel här [i gymnasiesärskolan]. Men jag kunde inte stanna kvar på grund av det.”

Intervjuaren: ”Vilka var de andra?”

Cheydan: ”De som går i den vanliga skolan.”

Intervjuaren: ”Vad kunde de säga?”

Cheydan: ”Alltså de sa inget till oss, men man märker, om du förstår vad jag menar.”

Intervjuaren: ”Hur märker man? Går det att beskriva?”

Cheydan: ”Jag vet inte riktigt hur jag ska beskriva det. Men de liksom viskar och de stirrar på oss och skrattar. Ja, du vet. Det var så och det fick mig att må dålig.”

Cheydan beskriver möten med elever från det treåriga gymnasiet som sker då hon promenerar med sina klasskamrater genom korridorerna på skolan, från klassrummet till matsalen och från ett klassrum till ett annat. Hon beskriver det ”tysta stirrandet” som ibland följs av skratt. Cheydans erfarenhet kan tolkas som en process av exkludering. Det är också ett exempel på att stirrande kan beskrivas som en förtryckande handling av de som passerar, sam-

tidigt som de viskar till varandra och stirrar på henne och hennes klasskamrater. De passerar i skolkorridoren som här kan beskrivas som en förmågistisk omgivning. Det är en omgivning med förtryckande och diskriminerande strukturer kring funktionalitet. Det kan tolkas som att korridorerna på skolan inte ger utrymme för Cheydan och hennes klasskamrater, eftersom de görs synliga som avvikande genom det ”tysta”, hånskrattande stirrandet<sup>43</sup>. Frågor om inkludering och hur man interagerar med varandra i en skolkontext är frågor som kanske borde innefatta samtliga elever på skolan likväl som lärare och annan personal. Cheydan beskriver att det var obehagliga erfarenheter som gjorde att hon inte längre ville befinna sig där och som fick henne att till slut byta skolform och klass.

Stirrande kan också leda till känslor av rädsla. Jenny beskriver att hennes största rädsla är att blöda igenom sina byxor när hon har mens, och sedan bli stirrad på. Men ingen som säger något om det till henne. Förutom denna rädsla av att bli stirrad på och skratt som riktas mot henne utan att veta varför, så klandrar hon sig själv för att klä sig opassande.

”Jag kan vara riktigt rädd när jag har min mens, eftersom ibland så kan det blöda igenom och jag tycker det är så pinsamt. Och jag brukar kolla om folk stirrar på mig. Jag liksom kollar bakom mig. Jag har gjort det en gång, blött genom byxorna. Och jag liksom nej nej. Jag är riktigt rädd för att det ska synas fläckar utan att jag själv märker det och jag gillar inte den känslan. Folk säger inte till mig om det är blodfläckar som jag inte har sett och det gör det ännu mer pinsamt. Jag skulle bli så glad om de kom fram till mig och sa att jag har blodfläckar, eftersom då tänker man, gud tack, de bryr sig om mig. En del ser det. Men de bara stirrar och skrattar och det är så irriterande. Vad tusan skrattar de åt liksom? Så fort som någon skrattar så tänker jag, okej, har jag på mig något som inte passar och jag får värsta paniken, seriöst, det är riktigt jobbigt.”

43 Ahmed, 2006.

Jennys uttryckta erfarenhet kan tolkas som att kategoriseras som ung kvinna är relaterat till känslor av skam om man inte lever upp till normer om femininitet som ”renhet” och att vara ”fläckfri”. Det handlar om en ung kvinna som utsöndrar kroppsvätskor, som dessutom kan synas<sup>44</sup>. Jenny beskriver att när hon hör skratt i skolans korridorer så upplever hon att det är henne de skrattar åt och att det är något som är ”fel” med eller på henne. En tolkning av Jennys erfarenhet är att om man som ung kvinna bokstavligen inte är ”fläckfri” så är skolan som plats inte förenligt med sociala normer kring vad det innebär att vara kvinna eftersom kroppen görs synlig som avvikande. Det är sociala normer som berör aspekter kring vad som får synas på den feminina kvinnokroppen som är relaterat till normer om femininitet och funktionalitet. Det handlar om normer kring vad som får synas på den ideala och funktionella kvinnokroppen och om, och i så fall hur och i vilken omfattning, den får ta plats i skolans korridorer. Jennys erfarenheter kan också tolkas som en strävan av att vilja passa in i rådande genusnormer, att känna tillhörighet till gymnasieskolans kontext och osäkerheten av att inte veta om man gör det eller inte. Det kan tolkas som upplevelser kring vad som får synas och inte synas i en förmågistisk omgivning. Erfarenheter av att bli stirrad på är inte alltid relaterat till att inte vara en del av omgivningen och upplevelser av exkludering. Ibland kan det vara relaterat till upplevelser av att vara ”som en vanlig tjej”.

## Görs ”vanlig” genom blickar

När jag frågar Sally om hon brukar bli stirrad på svarar hon att det brukar hon inte. Däremot upplever hon att man ”kollar in” henne och bemöter henne med vänliga blickar och leenden.

Sally: ”Nej, jag har mest fått leenden liksom du. Jag menar att de kollar in mig. Det var en vän till mig som

---

44 Grosz, 1994.

sa att de tittar på mig bara för att jag är så söt och ser så bra ut eller kanske är det för min hemska mage. Man vet aldrig vad folk tänker det är det...//... Men jag känner inte att de stirrar på mig. Det gör jag inte. Jag känner bara att de tittar på mina kläder och det är mest de som inte klär sig så bra som blir stirrade på. Jag märker att folk pratar med mig som om jag är normal. Och till exempel en vän till mig som jag först träffade på bussen, han liksom pratade med mig som om jag var en vanlig tjej liksom. Jag blev så glad när han pratade med mig.”

Intervjuaren: ”Vad gjorde han annorlunda? Alltså jag menar på vilket sätt pratade han med dig som du inte är van vid?”

Sally: ”Han pratade med mig såsom man pratar med en kompis. Bara helt vanligt.”

I mötet med en ung man tolkar jag det som att Sally görs till en ung kvinna. Det är en interaktionsprocess som gör att hon känner sig ”normal”. Sally upplever inte att hon blir stirrad på som många av hennes klasskompisar beskriver utan snarare att de ”kollar in” henne. Enligt Sally är det hennes kläder och stil som de tittar på och hon beskriver sig själv som en som ”ser bra ut”, vilket kan tolkas som att hon upplever normalitet. Hur hon klär sig och att vara moderiktig och trendig kan tolkas vara relaterat till erfarenheter av att få önskvärda blickar. Att vara en ung kvinna, och att någon ”kollar in” en, kan tolkas vara en bidragande faktor till att uppleva normalitet. I denna beskrivna erfarenhet är genusdimensionen mer framträdande än funktionalitet. Att analysera hur olika maktordningar samverkar och hur de omformar varandra kan göras genom att förstå det som ”linjer”<sup>45</sup>. Sallys uttryckta erfarenhet kan alltså tolkas som att följa ”genuslinjen”, vilket tycks vara det mest centrala i möten med en ung man. Vi följer alltså linjer som i detta fall kan tolkas som de rådande feminini-

---

<sup>45</sup> Ahmed, 2006.

tetsnormerna – för att följa rådande föreställningar om normalitet. Garland-Thomson beskriver att stirrande är relaterat till hur individer görs och vem vi ”är”, eller kanske snarare vem vi ”blir”, genom blickarna<sup>46</sup>. Sallys erfarenheter av önskvärda blickar kan tolkas som ett resultat av hennes moderiktiga och trendiga sätt att klä sig. Genom att följa rådande normer och föreställningar om femininitet upplever hon normalitet som ung kvinna.

Den kategoriseringsprocess som sker genom att bli stirrad på är i högsta grad relaterat till att befinna sig i en förmågistisk omgivning som är könad – en omgivning med rådande normer och föreställningar om funktionalitet och femininitet. Normer och föreställningar om normalitet är inte oföränderliga. De är under ständig förändring, även om vissa normer kan beskrivas som mer seglivade än andra<sup>47</sup>. I vissa sociala interaktioner görs kroppen synlig som avvikande om den inte följer normer kring normalitet. Det innebär att vissa kroppar som inte följer normalitetens riktlinjer görs synliga som avvikande och kroppar som följer normaliteten snarare bekräftar och stärker rådande normer. Det är kroppar som passerar obemärkt i den meningen att de är en del av, och tillhör, omgivningen<sup>48</sup>. Det är sociala föreställningar om normalitet kring kropp, funktionalitet och femininitet som är relaterat till att de unga kvinnorna använder sig av olika strategier. Exempelvis kan det innebära att klä sig och sminka sig enligt den rådande femininitetsnormen, att synligt bära läxböcker på bussen och att bära en laptop genom skolkorridoren enligt den funktionalitetsnormen, för att på så sätt bli bekräftade som ”normala” av omgivningen. Att bli bemötta med en vänlig blick som säger att du är en av oss i stället för ett avståndstagande stirrande som säger du är en av dem.

## Att kräva utrymme, förhandla och utmana rådande normer

I denna artikel har jag beskrivit att stirrande är en interaktionsprocess och att de unga kvinnorna görs genom att bli stirrade på.

---

46 Garland-Thomson, 2009.

47 Se exempelvis Ahrne, 2007.

48 Ahmed, 2006.

Det kan beskrivas som en ständigt pågående process som görs om och om igen, genom de kritiska blickarna i en gymnasieskolkontext. I de unga kvinnornas uttryckta erfarenheter och upplevelser görs de i möten med unga kvinnor i huvudsak som en elev som studerar vid en gymnasiesärskola. I möten med unga män görs de i huvudsak som unga kvinnor. Av det motsatta könet får de önskvärda blickar och kommentarer kring deras ”fina klädsel”, att de ”ser bra ut” och är ”stylade” som en som studerar vid det treåriga gymnasiet eller att de blir talade till som en ”vanlig tjej”. Det är erfarenheter som inte uppstår i möten med unga kvinnor. I möten med unga kvinnor uppstår i huvudsak känslor av rädsla och osäkerhet kring varför de stirrar, som relateras till att de har ”gjort eller sagt något fel” eller har ”sminkat sig konstigt”. Och genom att bli stirrad på görs kroppen synlig både för kvinnorna själva och för andra som antingen avvikande eller ”normala”. Det väcker olika emotioner såsom osäkerhet, ilska och glädje. Denna process är relaterad till var man befinner sig i den fysiska kontext som intervjuцитaten illustrerar men också i relation till rådande normer och föreställningar kring utseende och beteende, som blir särskilt tydliga på de riskfyllda transportsträckorna. De riskfyllda transportsträckorna som har illustrerats är skolans korridorer och bussresan till och från skolan. Det är platser som kan beskrivas ge utrymme för vissa kroppar på så sätt att kvinnorna och deras kroppar betraktas som en del av omgivningen, och begränsar det för andra genom stirrandet. Det är en komplex process som ibland kan relateras till föreställningar om funktionalitet och femininitet och ibland omformar dessa maktordningar varandra i relation till om den man möter är en kvinna eller en man, på de riskfyllda transportsträckorna. Det är fruktbart att teoretisera kring kroppen utifrån empiriska studier eftersom det ökar förståelsen för individuella erfarenheter av och föreställningar om kroppen – med betoning på just funktionalitet, genus och normalitet. Det intersektionella perspektivet och specifikt samverkan mellan maktordningar funktionalitet och genus, bidrar till fruktbara perspektiv kring sociala föreställningar om normalitet kring den så kallade ”perfekta” och ideala kroppen<sup>49</sup>. Genom att fokusera på upplevelser

49 Se även Peuravaara, 2013.

och erfarenheter hos kvinnor som, till viss del, har positionerats utanför normalitetens gränser, kan normer i förhållande till kropp och femininitet förstås tydligare.

I denna artikel har fokus varit på några kvinnors subjektiva erfarenheter av att bli stirrad på i en skolkontext. Det är fruktbart att i rollen som specialpedagog reflektera kring hur man eventuellt är en del av, och påverkas av, sociala normer kring genus och funktionalitet. Detta för att förhoppningsvis undvika att reproducera föreställningar kring det. Kvinnorna beskrev att de av undervisande lärare fick kommentarer kring hur de skulle klä sig och inte klä sig, att de exempelvis inte skulle bära urringade tröjor och klänningar eller pierca och tatuera sin kropp för då skulle man inte få något arbete efter särskolegymnasiet. Det är kommentarer som är relaterat till normativa föreställningar om hur man ska se ut och klä sig som ung kvinna i dag och som reproducerar seglivade könsnormer. Skolan är inte en isolerad kontext utan föreställningar som förekommer i samhället är även närvarande i skolans värld där lärare kan förstås som medskapare av exempelvis kön<sup>50</sup>. De unga kvinnorna beskrev även att de inte ”togs på allvar” som elever eftersom de inte fick ta med sig läxböcker hem från skolan. Det kan vara betydelsefullt att reflektera kring om, och på vilket sätt, dessa emotioner eventuellt kan påverka viljan till fortsatt lärande. Tidigare forskning har studerat inkluderingens effekter i förhållande till elevers utveckling, där inkludering exempelvis beskrivs som en gynnsam grund till förbättrad läs- och skrivutveckling<sup>51</sup>.

Det är även viktigt att lärare i särskolan är lyhörd för elevernas identitetsskapande och vilka symboliska värden exempelvis en laptop eller läxböcker har. Det är också fruktbart att reflektera kring om, och i så fall på vilket sätt, bristen på tillgång till materiella resurser som exempelvis en laptop och läxböcker vid gymnasiet för elever som studerar vid gymnasiesärskola – något som eleverna vid det treåriga gymnasiet har tillgång till – är relaterat till upplevelser av inkludering eller exkludering.

Garland-Thomson menar att när individer med så kallade ”stirrbara kroppar” träder in i allmänhetens blickfång utvidgas

---

50 Holm, 2008.

51 Dessemontet, Bless och Morin, 2012.



det visuella landskapet<sup>52</sup>. Det verkar även vara så för kvinnor med intellektuell funktionsnedsättning och ”stirrbara kroppar” behöver inte endast vara så kallat rörelsehindrade kroppar vilket Garland-Thomson fokuserar på i sin forskning. I denna artikel har det beskrivits hur ”sätt att tala” och ”beteende” inbegriper kroppen, i relation till var kvinnorna befinner sig och om det är en kvinna eller en man som de möter. Föreställningar om normalitet som kvinnorna upplever i deras vardag genom att bli stirrade på är relaterat till förtryckande och diskriminerande strukturer. Dessa är relaterade till att de bemöts av kritiska blickar om de inte lyckas ”smälta in” och följa den ideala och eftersträvarsvärda och funktionella femininiteten som råder i en gymnasieskolekontext. Eftersom de unga kvinnorna studerar vid en gymnasiesärskola så bemöts de inte alltid av andra, och upplever inte själva, att de är en vanlig tjej. Det är något som de hela tiden måste göra genom att vara som en vanlig tjej. Jag menar att det är samhällsliga strukturer som är särskilt tydliga i en skolkontext och som av den anledningen kan beskrivas som en förmågistisk omgivning. Om dessa strukturer inte hade existerat så hade kvinnorna inte blivit stirrade på. Trots erfarenheter av att bli stirrad på fortsätter kvinnorna att ”kräva utrymme” i en gymnasieskolekontext som de historisk inte haft tillträde till<sup>53</sup>. Genom att de ”kräver utrymme” förhandlar de samtidigt om föreställningar om femininitet och dessa förhandlingar bär på potentialen att både omforma och införliva traditionella föreställningar om vad det innebär att vara en ”vanlig tjej”. Eller som Lisa, en av kvinnorna, så klokt uttrycker det: ”Folk kan förklara vad som är onormalt men ingen kan förklara vad som är normalt”.

---

52 Garland-Thomson, 2009.

53 Ahmed, 2006.

## Referenser

- Ahmed, S. (2006). *Queer Phenomenology. Orientations, Objects, Others*. London: Duke University Press.
- Ahrne, G. (2007). *Att se samhället*. Malmö: Liber.
- Atkinson, M. (2002). Pretty in Ink: Conformity, Resistance, and Negotiation in Women's Tattooing. *Sex Roles*, 47(5/6). p.219-235.
- Atkinson, M. (2003). *Tattooed. The Sociogenesis of a Body Art*. Toronto: University of Toronto Press.
- Barron, K. (2016). Kön och funktionshinder. I A. Hugemark och M. Söder (Red.), *Bara funktionshindrad? Funktionshinder och intersektionalitet* (s. 35–55). Malmö: Gleerups.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. London: Polity Press.
- Berggren, K. (2013). Degrees of Intersectionality. *Culture Unbound*, (5), p. 189–211.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel – Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos AB.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *The University of Chicago Legal Forum*, (140), p.139–167.
- Dessementet, S., R. Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the Academic Achievement and Adaptive Behaviour of Children With Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), p. 579–587.

- Dunkels, E. & Dunkels, M. (2013). Wayne 4 Ever – I Tramp Stamp  
Myself before Someone Else does. I G-M. Frånberg, C. Hållgren & E.  
Dunkels (red), *Invisible Girl*. p. 95–101. Umeå: Print & Media.
- Garland-Thomson, R. (2004). Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. I B. Smith och B. Hutchinson (red), *Gendering Disability*, p. 73–107. London: Rutgers University Press.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring. How We Look*. New York, NY: Oxford University Press.
- Goffman, E. (1986/1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New York, NY: Touchstone.
- Grosz, E. (1994). *Toward a corporeal feminism*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Grunewald, K. (2012). *Från idiot till medborgare: de utvecklingsstördas historia*. Stockholm: Gothia.
- Harpur, P. (2012). Embracing the New Disability Rights Paradigm: The Importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society*, 27(1), p. 1–14.
- Heinämaa, S. (1998). Kvinna – natur, produkt, stil? En omprövning av den feministiska vetenskapsfilosofins grunder. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, (19), s. 33–48.
- Hirdman, Y. (2001). *Genus – om det stabila föränderliga former*. Malmö: Liber.
- Holland, S. (2005). *Alternative Femininities: Body, Age and Identity*. Oxford: Berg Publishers.
- Holm, A-S. (2008). *Relationer i skolan. En studie av femininiteter och maskuliniteter i år 9*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Johansson, T. (2006). *Makeovermani. Om Dr Phil, plastkirurgi och illusionen om det perfekta Jaget*. Nørhaven: Natur & Kultur.

- Kumari Campbell, F. (2009). *Countours of Ableism. The production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lykke, N. (2005). Nya perspektiv på intersektionalitet. Problem och möjligheter. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 3(2), s. 7–17.
- McRobbie, A. (1991). *Feminism and youth culture. From ‘Jackie’ to ‘just seventeen’*. London: MacMillan.
- McRobbie, A. (2007). Top girls? *Cultural Studies*, 21(4), p. 718–737.
- Mineur, T. (2013). *Skolformens komplexitet – elevers erfarenheter av skolvardag och tillhörighet i gymnasiesärskolan*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Moi, T. (2005). *Hva er en kvinne? Kjønn og kropp i feministisk teori*. Gjøvik: NordBook AS.
- Moser, I. (2000). Against normalization: Subverting Norms of Ability and Disability. *Science as Culture*, 9(2), p. 201–240.
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling, skriftserien Forskning i fokus, 28.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- Peuravaara, K. (2013). Theorizing the body: Conceptions of disability, gender and normality. *Disability & Society*, 28(3), p. 408–417.
- Peuravaara, K. (2014). Reflections on collaborative research: to what extent, and on whose terms? *Scandinavian Journal of Disability Research*, DOI:10.1080/1517419.2013.859178.
- Peuravaara, K. (2015a). *”Som en vanlig tjej”: föreställningar om kropp, funktionalitet och femininitet*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.

- Peuravaara, K. (2015b). Risky Transitions in an Ableist Environment: The Experience of Frequent Critical Looks. *International Review of Sociology*, DOI:10.1080/03906701.2015.1017353.
- Rosenqvist, J. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12(2), s.109–118.
- Sveningsson Elm, M. (2009). Exploring and Negotiating Femininity: Young Women’s Creation of Style in a Swedish Internet Community. *Young*, 17, (3), p.241–264.
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning: elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Skolverkets lägesbedömning. (2011). Del 1 – Beskrivande data, Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning, rapport 363. Hämtad 2014-09-09 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FSearchForm](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskildpublikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fpubext%2Ftrycksak%2FSearchForm)
- Traustadóttir, R. (2004). A New Way of Thinking: Exploring the Intersection of Disability and Gender. I K. Kristiansen och R. Traustadóttir (red), *Gender and Disability Research in the Nordic Countries* (p. 49–71). Lund: Studentlitteratur.
- Walmsley, J., & H. Johnsson. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Zarb, G. (1992). On the Road to Damascus: First steps towards changing the relations of Disability Research Production. *Disability & Society*, 7(2), p.125–138.
- Österholm, M. M. (2012). *Ett flicklaboratorium i valda bitar. Skeva flickor i svenskspråkig prosa från 1980 till 2005*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet. Halmstad: Rosenlarv förlag.

## Acknowledgements

Jag vill tacka de unga kvinnor som så generöst har delat med sig av sin tid, sina erfarenheter och upplevelser till mig. Jag vill även tacka redaktörerna för denna antologi och Elisabet Apelmo för givande kommentarer på artikelns innehåll.







## ”Det ärrar att det inte finns någon tolerans för att man är litet annorlunda.”

Om kropp, kön och sexualitet

**Denise Malmberg**

För några år sedan intervjuade jag vuxna kvinnor i olika åldrar, vilka sedan födseln levt med någon form av funktionshinder. Jag var intresserad av vad detta betytt för dem. Inte bara för hur det format deras erfarenheter av att vara kvinna, och då med fokus på sin kropp, utan även för hur de upplevt bemötandet i och av det omgivande samhället. En av kvinnorna, som jag givit namnet Anna, är en oerhört stark och självständig kvinna. Hon fick polio som liten flicka och sedan som vuxen postpolio, vilket ledde till att hon blev rullstolsburen. Det senare var för henne ett svårt trauma. Hon uttryckte sina erfarenheter väldigt träffande, ”Det ärrar att det inte finns någon tolerans för att man är litet annorlunda”. Karin, som jag kallar henne, är också en lika orädd, varm och kaxig kvinna, hennes egen beteckning av sig själv. Hon gav uttryck för liknande tankegångar. Hon frågade en gång sin halvsyster varför hon inte ville skaffa barn. Systemen svarade henne då: ”Jag är så rädd att de ska bli som du! Som om funktionshinder också smittar”, suckade Karin. Hon fick även höra – sagt rakt i ansiktet på henne – av anhöriga när hon gifte sig för andra gången, nu med en icke-funktionshindrad man. ”Han som kan få vem han vill och så tar han det där”. Den här typen av ogenerat uttalade påhopp, fördomsfulla attityder till rena hatbrott är vanliga inte bara i de berättelser,

som jag fått genom mina intervjuer, utan även i den omfattande litteratur som finns utgiven av och om personer med olika funktionshinder. Det kan handla om alltifrån vardagliga situationer till direkta våldshandlingar. Det kanske är så som flera forskare inom fältet funktionshinder uttrycker problemet, att funktionshinder tycks locka fram känslor av ångest hos icke funktionshindrade för att de ska drabbas eller smittas av funktionshinder. En given motfråga är då: Varför skulle det vara så farligt?

Jag har under flera år i olika undersökningar gjort ett trettiootal intervjuer eller samtalat med kvinnor i åldrarna tjugo till sextio år. Mitt intresse har alltid varit inriktat på hur det har varit att växa upp och leva med ett funktionshinder och om detta påverkat deras identitetsskapande. Alla kvinnorna har under hela sitt liv levt med främst ett fysiskt funktionshinder, de flesta med någon form av rörelsehinder men även med andra uttryck för funktionshinder. Karin, som jag nämnde ovan, växte upp på Eugeniahemmet, medan andra som exempelvis Anna tillbringade flera år på Norrbackainstitutet. Flera har gått i vanlig skola medan andra i någon form av särskola. Mitt fokus har primärt varit på kvinnornas vuxenliv och inte på skoltiden, men det utesluter inte att den problematik jag behandlar har relevans för skolan. Tvärtom

I denna artikel vill jag diskutera vad det kan innebära att betraktas som ’litet annorlunda’ utifrån det begrepp som jag valt att beteckna kroppsnormativitet och vilket jag menar formar det moderna samhällets syn på och förhållande till kroppen och kroppsliga ideal, liksom representationer av främst kvinnor med funktionshinder. De områden jag främst fokuserar på, förutom kropp, är kön och sexualitet. Detta är frågor som länge haft en underordnad roll i pedagogiska sammanhang, men som jag menar har stor betydelse i förståelsen och bemötande av både unga och vuxna med olika funktionshinder. Hur kan skolan arbeta med frågor som exempelvis: Vad betyder det att ha en kropp som inte anses passa in? Vad kan det få för konsekvenser för självbilden, men även för bemötandet ute i samhället? Hur kan skolan arbeta förebyggande med dessa frågor? Jag kommer även att visa på motstrategier mot kroppsnormativitet.

## Begreppet kroppsnormativitet

Mitt intresse för frågor kring kropp, kön och sexualitet väcktes mycket tidigt, inte minst på grund av det starka fokus som lagts, och ännu ligger, på kvinnokroppen för att förklara och definiera kvinnor som kön. Jag fann också att kroppen var, och är, central för kvinnor med olika funktionshinder för hur de formade sin självbild liksom hur icke-funktionshindrade bemötte dessa kvinnor. Det ledde fram till att jag formulerade begreppet kropps-normativitet, som präglar mycket av den syn på vad som är en ”riktig” eller ”normal” kropp. Begreppet blir därmed även ett centralt perspektiv i synen på att vara funktionshindrad.

Vad innebär då kroppsnormativitet? En till synes motsägelse är att begreppet, som verkar ge sken av att definiera vad som är normativt och normalt, i själva verket aldrig gör det. Däremot markerar det vad som inte är normativt och normalt. Två maktaspekter är centrala i begreppet:

- Den ena bygger på att begreppet innehållsmässigt bestäms utifrån jämförelser med vad som anses vara dess motsatser eller dess avvikelser. Det vill säga den kropp som anses annorlunda eller inte normal, alltså det kroppsliga annorlundaskapet. Jämförelserna med den annorlunda kroppen ger därmed en definition eller ram för vad en kropps-normativ kropp inte är.
- Den andra innebär att innebörden av såväl normala som annorlunda kroppar inte är konstant eller given, utan är i ständig förändring. Det leder till en osäkerhet om vad som egentligen gäller: När är en kropp normativ, för vem eller vilka, i vilken kontext?

Grundtanken i begreppet kroppsnormativitet utgår från idén om ett särskiljande av det kroppsliga, objekt, som i västerländskt tänkande gjorts till det lägre värderade, och av intellekt, subjekt, som blivit det högre värderade. Denna stereotypa tankemodell formulerades av antikens män och den har fått oerhört stor genomslagskraft inte minst i teorier om kön, där det kvinnliga

könet kopplats till kropp medan det manliga könet associerats med tankens förmåga. Kroppsnormativitet bygger således på en hierarkisk föreställning att det föreligger ett motsatsförhållande mellan å ena sidan en fungerande kropp, the able body, där kropp och tanke är i symbios med varandra, och å andra sidan en icke fungerande kropp eller bristande tankeförmåga, the disabled body. Underliggande i denna klassificering är idéerna om vad som med en engelsk term benämns able-ism det vill säga att ha funktionsförmåga i både fysisk och mental eller intellektuell bemärkelse. Om man anses vara i avsaknad av dessa olika förmågor är kroppen dis-abled. Den är inte fullt fungerande. Enligt Rosemarie Garland-Thomson bygger denna kategorisering på en stigmatisering av kroppsliga skillnader, vilka ligger till grund för det dominerande värdesystem som hon benämner the ability/disability system<sup>1</sup>. Ett funktionshinder bestäms, enligt detta synsätt, som en fysisk, anatomisk och eller mental kroppslig defekt. Det är också denna idé om kropp som gör kvinnor med olika funktionshinder till 'Det Andra', ett begrepp som formulerades av Simone de Beauvoir i hennes berömda bok *Det andra könet*, och avsåg då kvinnor som kön<sup>2</sup>. Att hänvisas till Det Andra innebär att som funktionshindrad ställs man utanför normen både av att vara ”normal” som kvinna och som människa. Man görs till ett objekt, vilket jag utvecklar längre fram.

## ”Glöm bort rullstolen och titta på innehållet. Jag är precis som du fast vi ser lite olika ut!”

Även om det kan förefalla motsägelsefullt, med tanke på hur begreppet definieras, går det ändå att i huvuddrag ringa in vad som avses med en kroppsnormativ kropp. Tecknad med breda penseldrag är det en kropp som ses synonym med att den är 'hel'

---

1 Garland-Thomson, 1997.

2 de Beauvoir, [1949] 2002.

och intakt. I vår tid är den också en opreciserad ungdomlig kropp som är vältränad, slank och hälsomedveten. Den är tillika ”vit”, samt heterosexuellt orienterad. Men det är också en kropp som är kontrollerad av sin ägare och därmed en kropp som är oberoende av sin omgivning<sup>3</sup>. Detta är en form av attraktiv – i ordets mångtydiga innebörder – kropp som i dag glorifieras och idealiseras. Kroppsnormativitet utesluter därmed inte bara den kropp som är definierad som funktionshindrad utan även andra kroppar, som inte anses ”passa in” i normen. Hit räknas idag även den kropp som exempelvis är för tjock, för kort eller för lång, ja, denna lista kan göras ganska lång. En allvarlig konsekvens av kroppsnormativitet är att dessa vanliga kroppar kan leda till exempelvis mobbingssituationer eller att unga flickor eller pojkar avstår från att delta i idrottslektioner, men även i olika sociala aktiviteter (se även Wickman och Karp och Apelmos kapitel).

I västerländsk kultur har att vara kvinna och funktionshindrad kommit att kopplas samman med representationer eller föreställningar, normer och värderingar, vilka är starkt präglade av attribut och karaktärsdrag, som betraktas som inte önskvärda och ibland direkt nedvärderande. Iris Marion Young har visat hur, vad hon benämner som, socialt ”abjected groups” konstrueras som just fränstötande, vilket leder till känslor av aversion gentemot dessa grupper<sup>4</sup>. Med abjekt menar hon en kropp som ses vare sig som subjekt eller objekt och i begreppet ligger att det finns en fascination för dessa kroppar samtidigt som man tar avstånd från dem. Avståndstagandet kan ofta relateras till den existentiella ångest eller den i sig obefogade rädsla som jag nämnde inledningsvis, nämligen att bli ”en så’n där” underförstått att funktionshinder kan smitta.

Kopplingen mellan attraktivitet och kroppsnormativitet leder till att en kvinna med någon form av funktionshinder per definition inte ses som attraktiv, då attraktivitet innefattar en hel och symmetrisk kropp. Att då tillskrivas en kropp som inte anses vara normativ är att ha, som Alexa Schriemp formulerade det,

---

3 Jfr Foucault och hans begrepp the docile body.

4 Young, 1990.

en kropp som aldrig passar<sup>5</sup>. En sådan kropp står, eller snarare ställs, utanför begreppet attraktivitet och associeras inte sällan med attribut som att vara ful, oattraktiv, ja till och med ”dum”. Dessa negativa attribut förstärker bilden av att vara värdelös och leder hos många kvinnor med funktionshinder till låg eller bristande självkänsla och maktlöshet, vilket var tydligt i mina intervjuer. Givetvis handlar det om generaliseringar, fördomar och stereotyper och ska som sådana kritiseras och motsägas. Det allvarliga är att de har en påverkan på hur man som funktionshindrad blir sedd och bemött både i samhället och i skolan. De är därmed effektiva maktmedel genom att de för många kvinnor internaliseras i deras identitet som kvinna vare sig man avfärdar dem, bjuder motstånd mot dem eller anammar dem.

Mot denna bakgrund av vad som kännetecknar en normativ kropp, är det inte förvånande att kroppen är en känslig fråga för många flickor och kvinnor med olika funktionshinder. Många har internaliserat bilden av att de på grund av sina kroppar per definition inte duger. Flera av de kvinnor som jag intervjuat eller samtalat med bär på en konstant avoghet mot sin kropp. Det är också ett återkommande tema i både forskningen och litteraturen kring kvinnor och funktionshinder. Det är inte sällan ett trauma i många kvinnors liv att de inte räckt till kroppsligt. Det är svårt för många att bli sams med sin kropp både hur den ser ut och fungerar eller snarare inte fungerar. Speciellt är detta ett problem i vår kroppsfixerade tid, då så mycket handlar om välbyggda, smidiga och tilldragande kroppar. Ett förhållande som förstärks av erfarenheterna att som funktionshindrad och kvinna blir man sällan betraktad eller sedd på som accepterad ”Kvinna”. Man blir snarare, som Garland-Thomson uttrycker det, stirrade på eller som Karin formulerade det, ”det allra svåraste är att ’folk glör så in i vassen för att man är funktionshindrad’<sup>6</sup>.” Denna blick påverkar även hur man ser på och uppfattar sig själv. Att bli stirrad på har därmed även betydelse för hur man positioneras och blir positionerad i samhället.

---

5 Schriempf, 2001.

6 Garland-Thomson, 1997.

Att per definition betraktas som icke-attraktiv har fått till följd att många kvinnor uppfattar och förstår sig själva som icke attraktiva hur bra de än ser ut. ”Man är handikappad och då är man per definition ’ful’” som Eva, en av mina informanter, formulerar det. Då kan strävan efter att få vara kvinnlig och snygg vara viktig. ”Man måste hela tiden se till att vara hel och ren, annars bekräftar man bara fördomen”, uttrycker sig flera kvinnor i mina undersökningar. En strategi kan då vara en strävan att anpassa sig till normen genom att vara extra noga med att vårda sitt utseende och sin klädsel. Samtidigt måste man, i alla fall som vuxen kvinna, hantera de fördomar som man kan utsättas för då man är mån om sitt utseende och vill klä sig moderiktigt, sminka sig eller raka benen även då man sitter i en rullstol. Det anses inte riktigt passande, ty då överskrider man, som jag tolkar det, en kroppslig estetisk gräns för attraktion<sup>7</sup>. Det är därför viktigt att inte avfärda eller förminska en ung flicka eller vuxen kvinna, som tycker att det är viktigt att vårda sitt yttre och se bra ut. Det döljer vanligen en fördom i betraktarens ögon, om hur man bör vara som funktionshindrad.

## Att bryta mot en stereotyp skönhetsmall

Rådande estetiska ideal baserade på idén om kroppsnormativitet har med rätta både utmanats och ifrågasatts i det offentliga. Ett tidigt föredöme var Elisabeth Ohlsons fotoutställning i kärlek och lust, En Garde, där hon visade kvinnor och några par med olika funktionshinder i sin vardag. Samma år markerade den amerikanska modellen Aimee Mullens att hon bar designade proteser, som på olika sätt kunde profilera hennes figur. Proteserna var en del i en rådande skönhetsmall och hennes avsikt var att de ska tolkas som att de på ett symboliskt plan bryter mot gängse ideal inom modevärlden. Vad man samtidigt kan diskutera är om proteserna i stället underblåser motsatsen, nämligen för att accepteras som attraktiv krävs en hel, och inte en stympad, kropp. Överskridandet av gränser kan därmed i stället innebära ett förstärkande av det som är målet för överskridandet, i det här fallet att få acceptans för asymmetriska kroppar eller kroppar som är i behov av olika

---

<sup>7</sup> Malmberg, 2008.

hjälpmedel. Den här balansgången är många gånger svår, då den kan uppfattas som banbrytande, att bryta mot normer, som det direkt motsatta, nämligen ett bekräftande av rådande normer.

Två av många andra exempel, som jag vill nämna, är dels den franske klädskaparen Chris A Boston, som nyligen skapat en klädkollektion för rullstolsburna män och kvinnor och som får representera de många uttrycken för modellagenturer som riktar in sig på att skapa kläder för personer med olika funktionshinder. Dels statyn av Alison Lapper. Den placerades på Trafalgar Square i London under två år fram till april 2007. Statyn av henne var i gigantiskt format, 3,6 meter hög. Den väckte starka känslor. De positiva lovprisade initiativet att avbilda en höggravid, stark kvinna som helt uppenbart var funktionshindrad. En verklig förebild. De negativa såg henne tvärtom som ful och oestetisk. Var det hennes nakenhet eller kanske kolossalformat, som orsakade reaktionerna? Det är möjligt, men jag menar att det mer var att hon med sin stympade kropp utmanade den ideala bilden av Kvinnan. Och därtill var hon höggravid – ännu ett brott mot rådande kvinnliga eller kanske snarare moderliga ideal, ty som mor ska man ha en fungerande kropp som inte saknar armar eller har stympade ben, som jag återkommer till nedan. Jag ser dessa, och andra, uttryck som goda förebilder och som viktiga motståndsstrategier mot rådande idéer om kroppsnormativitet.

## Den (o)disciplinerade och (o)beroende kroppen

Den västerländska attraktionsmallen utgår alltså från en hel och symmetrisk kropp, en kropp utan läckage av olika slag även om en sådan kropp inte kan existera. Det handlar dock inte enbart om de iakttagbara, yttre dragen eller kännetecknen, de synliga representationerna såsom utseende, hudfärg eller kroppsform, utan innefattar även en kropp som är kontrollerad och oberoende. Ett fysiskt funktionshinder kan exempelvis för många innebära återkommande sjukhusvistelser eller hjälpmedel som skaver och



irriterar. Värk och smärta är för många en del av vardagen. Detta problem gäller även vid andra former av funktionshinder såsom intellektuella eller kommunikativa, för den som har en synnedsättning eller är dövblind. Då kan det vara svårt att, som idén om kroppsnormativitet förutsätter, ha kontroll över eller behärska denna kropp. Olika funktionshinderforskare har understrukit att inte kunna kontrollera sin kropp är på ett symboliskt plan en av de mer maktrelaterade betydelserna av funktionshinder.

Att vara beroende innebär per definition att personer med funktionshinder exkluderas från normen, eftersom olika funktionshinder förutsätter olika grad av mänsklig och eller teknisk hjälp. Ett funktionshinder medför vanligen för många ett beroende till omgivningen då kroppen i varierande grad tillhör eller är utlämnad till exempelvis anhöriga, assistenter eller vårdpersonal, som ska hjälpa till med att tvätta och klä på, vända och lyfta ens kropp för att man ska klara sin livstillvaro. Man blir förvisso van vid att beröras av andra och att alltid behöva hjälp, även med de kroppsliga funktioner som i vår tid ännu har viss aura av skam associerade till sig. Det kan vara att byta tampongen eller bindan vid mens eller att få hjälp vid toalettbestyren, men även för att få ett fungerande sexliv. ”Det är kanske inte så lätt i början [...] för det här med att ha hjälp med kroppen är väldigt nära en på nåt sätt”, som Margareta uttryckte det i en intervju.

Detta att vara ”väldigt nära en” i den nödvändiga skötseln av kroppen innebär att den kroppsliga integritetsgränsen ständigt måste överskridas. Det medför en svår men viktig balansgång både för den som är i behov av hjälp och den som ger denna hjälp. Vårdgivaren måste hantera att samtidigt vara professionell och att inge förtroenden, medan vårdtagaren måste kunna säga ifrån om han eller hon känner att gränsen överskrids. Det blir speciellt tydligt i samband med brott och övergrepp som jag återkommer till. Även detta är frågor som för skolan är grundläggande att ta upp.

Beroendet är inte avgränsat till den vardagliga skötseln av kroppen, utan även för att få ett fungerande socialt, materiellt och kulturellt liv. Emellertid finns i samhället en gräns där ett beroende övergår från att ses som positivt till att bli något negativt, där det senare inte sällan kommit att associeras med ett skambeläggande. Gränsen mellan ett positivt och ett negativt beroende är sannolikt svårdefinierad, men jag tolkar det som att en central faktor är att

ett beroende inte får vara en nödvändig förutsättning för att överhuvudtaget hantera den dagliga tillvaron. Att ta taxi till arbetet ses sällan som ett negativt beroende utan kan i vissa fall tvärtom höja individens sociala status, till skillnad från att anlita samma taxi som färdtjänst. Det senare är inte ett beroende som är temporärt utan det är en livsnödvändighet, vilket ses som negativt. Vad som för en person med något funktionshinder kan vara helt självklart, det vill säga att inte klara sig på egen hand och att därför behöva teknisk och eller mänsklig assistans, görs därmed till något onaturligt. Det som definieras som ett negativt beroende är således direkt relaterat till en ickenormativ kropp, då denna för att kunna fungera förutsätter ett beroende av andra vare sig det är i form av andra människor eller olika tekniska hjälpmedel. Men granskar vi idén om den normativa kroppen, vilken ska framstå som oberoende och självständig, är den i själva verket i mycket hög grad både beroende och starkt kontrollerad och, vill jag hävda, en objektiviserad och opersonlig kropp. Varför detta inte ses som ett negativt beroende menar jag kan relateras till att ägaren till denna kropp anses eller förutsätts själv kunna bestämma över densamma, vilket kan ifrågasättas. Det är det konstanta beroendet av andra som görs till problemet och är det som hos många också kan generera en rädsla för att bli ”en så’n” det vill säga funktionshindrad.

Att leva med ett funktionshinder innebär för många olika begränsningar och beroenden. Hur kroppen är konstituerad spelar roll och medför att man i vissa avseenden och i vissa sammanhang uppfattas som annorlunda. Detta är aspekter som inte får förbises eller ignoreras, men de gör inte en individ vare sig ”onormal” eller mindre värd. Funktionshindret är i olika grad en integrerad del i identitetsprocessen, men den är inte identiteten. Det ska vara en given utgångspunkt att se kvinnor, och män, med olika funktionshinder eller kvinnor och män som bryter mot rådande kroppsnormer som subjekt, vilka lever, arbetar och samverkar i ständig gemenskap med både icke-funktionshindrade och funktionshindrade.

## Kvinna eller ett könlöst objekt – att osynliggöra kön

Ifråga om kön utgår jag från tesen att på strukturell nivå är kvinnor som kön inte positionerade på ett jämbördigt plan med män som kön. Villkoren skiljer sig åt. Detsamma gäller för funktionshindrade i jämförelse med icke-funktionshindrade. I detta ligger ett maktförhållande eller en maktobalans som har en avgörande betydelse för hur livet ter sig för, i denna artikel, främst kvinnor med funktionshinder. Positioneringen inverkar på hur såväl kvinnor med funktionshinder respektive kvinnor utan funktionshinder uppfattar och behandlar sig själva och andra utifrån rådande uppfattningar om vad som betecknar eller associeras till kön respektive funktionshinder. På såväl social som individuell nivå är differentieringen mer framträdande än på den strukturella och uppvisar i kombination med faktorer som exempelvis civilstatus, ålder, social tillhörighet eller sexuell orientering en varierande och komplex bild av att vara kvinna med funktionshinder. Sett till en enskild individs livslopp kan somliga av dessa faktorer spela olika framträdande roller. Det kan exempelvis vara beroende av arten och graden av funktionshindren, men även av den sociala och kulturella kontext eller den livssituation i vilken kvinnorna befinner sig. Samspelet mellan olika nivåer och specifika faktorer varierar också över tid och rum. Den bild som tonar fram på strukturell nivå är givet inte lika nyanserad och detaljrik som på de andra nivåerna, där man även kan skymta de ”gråzoner” som också präglar funktionshindrades erfarenheter och upplevelser.

Min teoretiska utgångspunkt är att se kön som kulturellt, socialt och materiellt tolkat i en ständigt pågående och föränderlig maktprocess. Kön finns och verkar på olika nivåer symboliskt, institutionellt och individuellt. Betydelser av att vara kvinna, och att vara man, är också som klassificeringsprincip grundläggande och villkorade i vårt samhälle. I den enskilda kvinnans konkreta livssituation utgör kön och funktionshinder en livslång symbios. Liksom varje kropp har en tillskriven eller vald könstillhörighet är funktionshindren integrerad i den individuella kroppen. Även om man kan förändra, kan man så att säga inte bokstavligen gå ut ur vare sig sitt kön eller sitt funktionshinder. Detta motsägs inte av att

i vissa situationer kan såväl kön som funktionshinder spela en mer eller mindre framträdande roll. Det är även möjligt att strategiskt fokusera på endera kön eller funktionshinder till exempel för att skaffa sig en fördel eller för att tona ner funktionshindret beroende på kontexten. Det här är också frågor som skolan har möjlighet att belysa exempelvis: Är det alltid själva funktionshindret som är det avgörande för bemötandet eller formandet av identiteten? Vilka olika möjligheter finns att strategiskt poängtera eller lyfta fram kön eller funktionshinder eller kanske både och?

Ett återkommande tema i både mina intervjuer och samtal, liksom litteraturen kring kvinnor med funktionshinder är uppfattningen att de inte ses som den person, den kvinna de i realiteten är, utan som sitt funktionshinder eller sitt hjälpmedel exempelvis som rullstolen eller en diagnos<sup>8</sup>. Hur detta kan ta sig uttryck låter jag illustreras av Anna som hade en tumör, vilken inte hade något med hennes postpolio att göra. När hon kom till sjukhuset blev hon enligt sig själv bemött som:

”Det finns fortfarande en konstig attityd [...] jag vet inte om jag ska kalla det, attityd eller bemötande [...] i mina papper så står det polio och då ska allting här-röras till polio oavsett om du har en tumör eller vrålont i magen. Du blir ingenting annat än en polio. Det är så jädrans konstigt.”

Funktionshindret ställs därmed i förgrunden och görs samtidigt till ett objekt. Det problematiska är att detta objekt tänkande i sin tur överförs till både den enskilda individen och till hela den komplexa och differentierade kategorin personer med funktionshinder. Det innebär också att funktionshindren överordnas eller görs viktigare än kön, att vara kvinna, vars betydelse samtidigt förminskas genom att fråntas subjektstatus. En konsekvens av att som kvinna vara och leva i och med en kropp som i något avseende bryter mot rådande kroppsnormativa ideal, innebär att man blir både objektifierad och osynliggjord i samhället. Eller som flera kvinnor jag intervjuat formulerar det: Som kvinna och som funktionshindrad

---

8 Malmberg, 2009; Westergren och Magnusson, 2000.

saknar man värde både som människa och som kön. Man ses som vore man könlös eller en tredje klassens kategori; man ses som ”ett vare sig eller”. En av de kvinnor som jag intervjuat, Eva, beskriver detta väldigt tydligt:

”Bara jag fick vara jag [hennes namn] vad skönt det skulle vara åhhh [...] att få slippa bli klappad här [på huvudet min anmärkning] ja det skulle jag gilla.”

I andras ögon, inte hennes egna, har hon inte längre en identitet vare sig som kvinna eller som funktionshindrad och kvinna. Och man talar inte längre till henne utan över hennes huvud eller till hennes medföljare. Hennes kropp gör henne till ett det, till en icke-kvinna eller icke-människa. Det kulturella och sociala mönstret kan därmed sägas fungera som ett självbegränsande filter, där man inte ses som den individ och den person man är.

### Att vara normbrytare

En erfarenhet som många kvinnor med funktionshinder delar är att livet är tufft och att man alltid måste vara tydlig med vad man vill. Margareta uttrycker det som att:

”Jag kräver naturligtvis hela tiden allting av omvärlden, inte att folk ska ställa upp till höger och vänster utan man märker tror jag att jag vill vara med och då blir det naturligt för alla.”

Hon är också mycket bestämd med att inte bli ”hänsynsfullt behandlad som om jag inte kunde nånting”. Men det kräver att hon, och andra kvinnor, ständigt måste arbeta för sin, självklara, rätt att bli bemött som ”människa”<sup>9</sup>. Hon menar också att som kvinna och funktionshindrad måste man hela tiden gå mot normen. Enligt denna förväntas man inte att ställa krav och göra sin röst hörd – ”vilket icke-funktionshindrade tjejer och kvinnor uppmuntras till”. Kan detta då inte innebära något positivt? Det

---

9 Malmberg, 2009.

som för henne, och andra kvinnor med olika funktionshinder, är att gå mot normen, att inte ses som en normativ kvinna, kan också ses som att man som slipper oket av de sociala förväntningar, som ligger implicita i stereotypa kvinnoroller. I detta ligger också att som kvinna och funktionshindrad kan man i många avseenden ses som en bra förebild, vilket bryter mot normen; ett förhållande som ytterst sällan lyfts fram. För samtidigt med rätten att vara kvinnlig, vill många bejaka att få vara tuff, slängd i käften och säga ifrån, vilket inte heller självklart hör ihop med stereotypa föreställningar om hur kvinnor bör vara.

Kvinnor med olika funktionshinder måste ofta kämpa inte enbart mot en diskriminering som funktionshindrad (disablism) utan även argumentera dels emot ett sexistiskt beteende från och visavi omgivningen, uttryckt genom ett stereotypt tänkande om kvinnan generellt som kön och mer specifikt om kvinnor med funktionshinder som ses som objekt. Dels måste de kämpa för vad som inom feministisk teoribildning stämplas som essentiella uppfattningar om kvinnan baserade i en heterosexuell norm: Att få vara hustru, moder och älskarinna – en rätt som ses självskriven för varje icke-funktionshindrad kvinna. Begreppet kön har därmed olika och icke jämlika innebörder beroende på om man är funktionshindrad eller ej. Det här är frågor som är centrala att problematisera även i skolans miljö genom att visa på vikten av att inte acceptera denna typ av uppfattningar. Flickor, och pojkar, är alltid subjekt och har alltid samma rättigheter som tillskrivs icke-funktionshindrade flickor och pojkar. Att vara normbrytare och en förebild är viktigt att synliggöra och att stimulera inte minst under skolåren för att skapa en bra grund inför framtiden.

## Att ses som icke-sexuell men känna sig som sexuell

Idén om kroppsnormativitet omfattar även det sexuella området. De kulturella och sociala samt, vill jag tillägga, medicinska representationerna av funktionshinder, bygger i hög grad på en idé om

att sexualitet och sexuell attraktion är oförenliga med att vara funktionshindrad, underförstått att kroppen inte är förenlig med idén om kroppsnormativitet. Det tycks, enligt Sumi Colligan, som om sexualitet anses reserverat för heterosexuella, symmetriska och ”genitally specific bodies”<sup>10</sup>. Flera feministiska handikappforskare menar också att sexualiteten är en central orsak till det djupaste förtrycket som i synnerhet kvinnor med funktionshinder har att möta och bekämpa. Den är också källan till den svåraste smärtan. En anledning till denna smärta är att sexuell attraktion inte ansetts förenlig med att ha en icke normativ kropp. Hur kan detta ta sig detta uttryck?

Kvinnor med funktionshinder är ofta associerade med föreställningar att de per definition är a-sexuella eller – dess motsats – översexuella. Underförstått är de icke-sexuella. Resonemangen har för övrigt stor överensstämmelse med hur man under 1970- och 1980-talen resonerade kring lesbiskas sexualitet. A-sexualitet tillskrivs vanligen den fysiskt funktionsnedsatta kroppen medan översexualitet eller hypersexualitet oftare tillskrivs kvinnor med ett kognitivt eller psykiskt funktionshinder. Gränserna kan dock vara flytande<sup>11</sup>. Dock ses vare sig a-sexualitet eller översexualitet som ett möjligt och aktivt val, en självvald sexuell identitet. Översexuell associeras vanligen med att man är ”promiskuös” i sexuell hänseende. Begreppet a-sexualitet används i både en mer specifik och en mer generell betydelse. Den förra innebär att som kvinna anses man vara sexuellt frigid eller oförmögen till vaginal orgasm och att man är känslökall i bemärkelsen att man inte kan känna begär till en annan individ. A-sexuell i en mer generell betydelse syftar på att man är helt i avsaknad av sexualitetens och begärets skiftande innebörder och uttrycksformer. Man tros helt enkelt inte kunna ha sexuellt umgänge med, än mindre kunna tillfredsställa, en partner av underförstått motsatt kön. Den icke-sexuella stereotypen förstärker uppfattningen att som funktionshindrad är kvinnan ett objekt, men den bortser även från behovet av socio-sexuella relationer. I detta innefattas rätten till lesbiska och bisexuella relationer. På samma gång uppfattas dock inte en homosexuell

---

<sup>10</sup> Colligan, 2004.

<sup>11</sup> Löfgren-Mårtensson, 2012.

orientering som något större problem: En kvinna med funktionshinder, som är lesbisk eller queer, anses knappast utgöra ett hot mot heteronormativiteten. Hon är ju icke sexuell. Numera är det många som öppet och självskrivet bryter mot detta synsätt inte minst i queera kretsar och inom crip-teorin ses det som självklart att komma ut som lesbisk, bisexuell eller bög<sup>12</sup>. Även detta är viktigt att uppmärksamma i skolmiljön så att flickor, och pojkar, inte stigmatiseras utan blir bekräftade i sin sexuella identitet.

En ofta förbisedd aspekt av den icke-sexuella objektifieringen är att denna förstärker en infantil syn på kvinnor med funktionshinder och att ses som ett barn är ännu ett sätt att fråntas både sexualitet och även rätten till ett vuxenliv. Ett skrämmande uttryck för denna syn på sexualitet är den upplevelse som Berit tvingades vara med om. Då hon skulle på återbesök efter en nödvändig abort – hennes kropp kan inte fullfölja en graviditet bland annat på grund av att hon sedan födseln saknar korsrygg; hennes ben kom heller aldrig att utvecklas – säger läkaren, som hon tidigare aldrig mött: ”Är det nödvändigt att ha sex när man är 37 år och ser ut som du? Och det kastar han ur sig när jag ligger utlämnad i gynstolen.” För henne hade det faktum att hon, trots sina funktionshinder, kunde bli gravid varit väldigt viktigt för hennes identitet som kvinna och som maka. Emellertid ger läkarens attityd ett direkt motsatt budskap. Hon ska vare sig ha sex eller, än mindre, anses lämplig för moderskap. Det finns nämligen en vederlagd och ogrundad myt att genom moderskap kan funktionshinder reproduceras.

### Att vara maka och mor är en självklarhet

Den tillskrivna avsaknaden av att ses som sexuell har lett till att kvinnor med funktionshinder utestängts från eller förnekats vad som för icke-funktionshindrade kvinnor är självskrivna områden, nämligen moderskap och barnafödande. Jämför de negativa reaktionerna på statyn av Alison Lapper. Det har inneburit att som funktionshindrad och kvinna är man fråntagen eller exkluderad från reproduktiv kompetens. Funktionshinder ses som ett hinder för att en kvinna ska kunna leva upp till en kvinnas tillskrivna

---

12 McRuer, 2006.



omvårdande uppgifter, än mindre ses som sexuellt attraktiv. Implicit i detta ligger uppfattningen att en kropp som definieras som funktionshindrad är oförenlig med den omsorgsideologi som traditionellt tillskrivits moders- och hustrurollen ur ett heterosexuellt perspektiv.

Kvinnor med funktionshinder har dock tydligt visat på det ohållbara det i denna ideologi genom att gå emot eller inte bry sig om densamma. Det är en odiskutabel rätt att som kvinna, oavsett hur kroppen är konstituerad, att själv välja en könsidentitet och att på egna villkor ge uttryck för sin sexualitet, liksom att bemötas och respekteras som subjekt. Det är lika självklart att bejaka sin sexualitet oavsett sexuell preferens som att skaffa familj och barn som att man som funktionshindrad ska ha tillgång till utbildning och att finnas på arbetsmarknaden – även om motståndet på dessa senare områden kanske inte är lika svårt att bryta igenom. Däremot kan uttrycksformerna och behoven vara annorlunda för den som är kvinna och funktionshindrad beroende på arten och graden av funktionshinder.

Margareta, som redan i mycket tidig ålder blev rullstolsburen, var sedan unga år inställd på att få fyra barn, en önskedröm som hon också realiserade. Det föll henne aldrig in att det kunde vara ett hinder att vara mor och rullstolsburen. Hennes armar fungerar dåligt till följd av polio sedan barndomen. Det gjorde att hon, enligt henne själv, inte kunde vara en för tiden ideal mor. Hon kunde till exempel inte klä på sina barn när de var små, utan de fick mycket tidigt lära sig att själva hantera blixtlås och att knäppa sina knappar. Det gick visserligen inte fort men hon eller hennes make, som också var rullstolsburen, hade inget alternativ. Många gånger fick barnen därför gå med tröjan på avigan. De fick redan som två- och treåringar lära sig att hantera vassa knivar och hjälpa till i hemmet.

”De har skurit med vassa knivar, korv, skinkor och limpor. Jag kunde inte så de måste lära sig. [...] Jag är med och talar om att den är vass, att man kan skära sig på fingret [...]. De visste precis hur de skulle hantera knivarna och de lärde sig att aldrig vifta med dem. Inte heller sprang de ifrån oss [sina föräldrar, författarens anmärkning], eftersom ingen ändå kom och hämtade dem.”

Även om det inte var i linje med hur man skulle uppfostra sina barn, så var detta det enda självklara sättet för henne och hennes man. De kulturella och sociala förväntningarna på barnuppfostran och modersrollen ges, som jag tolkar, intressanta innebörder när kroppen gör det omöjligt att efterleva desamma och visar på vikten av att rådande normer ifrågasätts och bryts.

### ”Ingen vill ändå ha dig”

En konsekvens av inställningen att tillskriva i synnerhet kvinnor med funktionshinder att vara i avsaknad av sexuella känslor är att det länge inte ansetts nödvändigt eller ens befogat att ge information om vare sig sexuella frågor eller hur kroppen fungerar. Underförstått anses sexualitet inte vara av intresse då man är funktionshindrad. Dock ska framhållas att under senare år håller en tydlig förändring av denna inställning på att äga rum, inte minst på grund av att unga och vuxna kvinnor, och män, alltmer befinner sig ute i det offentliga rummet. Här spelar skolan en oerhört viktig roll som förmedlare av kunskap om kroppen och sexualitet. Det gäller både mer specifikt inom ramen för sex- och samlevnadsundervisningen och mer generellt då man diskuterar hur det är att röra sig ute i samhället. Det kan handla om att diskutera hur man tolkar olika signaler i mötet med andra, att lära sig att säga nej, men också att veta var gränserna går för accepterat och icke-accepterat bemötande.

En följd av att man inte fått kunskap om sin kropp eller hur denna fungerar är att många, inte får eller har fått lära sig vikten av att någon mot ens vilja överskrider det som är en individs integritetsgräns. Detta är en svår fråga då beroendet, som jag framhållit ovan, gör det nödvändigt att kroppen ständigt måste beröras av andra, vilka till och från kan vara okända för vårdtagaren. Även ur rättslig synpunkt kan detta vara ett allvarligt problem, då det kan vara svårt att säga nej till en vårdgivare, som man är beroende av, än mindre att göra en polisanmälan gentemot densamma. En annan rättslig aspekt är att om man saknar eller har bristfällig kunskap om hur man benämner olika kroppsdelar och kroppsfunktioner, kan detta vid ett övergrepp leda till att den utsatta inte kan precisera hur och var övergreppet ägde rum. Det kan få till följd att en utredning måste läggas ner för som en polis uttryckte problemet:

”När man haft förhör med en person med funktionshinder så har det många gånger varit svårt att få fram detaljer som gör att åklagaren eller domstolen [...] kan styrka brott. För det är ju så att helst ska man minnas exakt och veta till hundra procent vad som har hänt och vem som har gjort vad, var, och vad de har haft på sig och [...]”<sup>13</sup>

Den tillskrivna icke-sexualiteten har inte skyddat kvinnor med olika funktionshinder från att utsättas för i synnerhet sexuella övergrepp. Tvärtom. Forskningen har tydligt visat att som kvinna och funktionshindrad är utsattheten för sexuella brott och övergrepp större än för exempelvis icke funktionshindrade kvinnor<sup>14</sup>. Det finns flera orsaker till detta, inte minst beroendet som ett funktionshinder kan generera, men också de negativa representationerna som tillskrivs att vara funktionshindrad – speciellt attityden att du som kvinna är ett objekt, saknar könsstatus och är icke-sexuell. Genom göra en kvinna med funktionshinder till ett ”könlöst” objekt konstruerar nämligen gärningspersoner en falsk ”logik” att det inte är en människa, en kvinna som de förgriper sig på utan ett objekt utan kön, vilket gör att handlingen, enligt dem, inte bör betraktas som brottslig. För att ytterligare förnedra och objektifiera kvinnan kombineras övergreppen inte sällan med glåpord och uttryck som att ”ingen vill ändå ha dig, därför gör jag dig bara en tjänst”.

Ravi Thara har i sina undersökningar visat att den a-sexuella synen lett till att våldsutsatta kvinnor med funktionshinder själva uppfattat att de inte förtjänar en intim relation. Gärningspersonen blir i stället en slags omvårdnadshjälte, ”caring hero”, och den brottsutsatta känner skam för att hon är funktionshindrad och en press att därför stå ut med våldet eftersom hon ska vara tacksam att någon överhuvudtaget vill ta hand om henne. Underförstått: Som funktionshindrad och kvinna är du en icke-kvinna och våldet blir ditt fel och ditt ansvar. Normerna skiljer sig således åt beroende på om man är funktionshindrad eller ej. Utsattheten för brott

---

<sup>13</sup> Malmberg och Färm, 2008, s.81.

<sup>14</sup> Malmberg och Färm, 2008.

och övergrepp mot kvinnor med funktionshinder överensstämmer i många avseenden med det våld som även icke-funktionshindrade kvinnor utsätts för. En avgörande skillnad är att för kvinnor med funktionshinder är själva funktionshindret direkt orsak till övergreppen; både att våldet riktas mot själva funktionshindret och att man tar den som anledning till att utöva våldet. När våldet tar sig uttryck i fysisk form riktas slagen medvetet mot den del av kroppen som är funktionshindrad och förvärrar den smärta som funktionshindret redan i sig kan innebära. För en synskadad flyttar man saker eller möblerar om så att kvinnan ramlar omkull och slår sig. Rullstolen kan placeras så att minsta rörelse får den i rullning utför exempelvis en trappa. Oavsett vad gärningspersonen gör så är han eller hon klar över att funktionshindret är en synnerligen sårbar punkt. Om den uppkomna skadan innebär att kvinnan måste uppsöka sjukvården förklaras att orsaken är att kvinnan varit oaktsam eller att det handlar om en ”olyckshändelse”. Implicit läggs skulden på kvinnan själv<sup>15</sup>.

Oavsett vilka uttryck som våldet tar sig, går detta inte att bortförklara eller bagatellisera med att kvinnan är ett icke-sexuellt objekt. Kvinnor med funktionshinder är vare sig könlösa eller icke-sexuella; att vidmakthålla en sådan representation är uttryck för en maktstrategi från gärningspersonen i syfte att kontrollera och förminska kvinnan.

## Avslutande ord

Jag har i denna artikel belyst hur representationer eller föreställningar, attityder och normer av funktionshinder med fokus på frågor som rör kropp, kön och sexualitet i hög grad grundar sig på begreppet kroppsnormativitet. På en normativ nivå är kroppsnormativitet associerat till något positivt och eftersträvänsvärt. Det symboliserar den ideala kroppens form och funktion. Genom att inte passa in i denna normering har funktionshinder främst

---

15 Malmberg och Färm, 2008; Malmberg, 2013.

kommit att kopplats till negativa attribut, liksom till det avvikande eller det kroppsliga annorlundaskapet och fungerar därmed som ett befästande av normen. Det påverkar både den egna självbilden hos i synnerhet kvinnor med olika funktionshinder och även bemötandet från samhällets sida. Kroppsnormativitet får därmed konsekvenser för upplevelsen av kroppen, bland annat hur denna ska behärskas, upplevas och bli sedd på.

Det betyder, som jag ser det, att kroppsnormativitet fungerar som ett sorterande raster: Vilka kroppar som får synas eller bör inte synas. Vilka som får räknas och höra till eller vilka som bör sorteras bort genom att villkora de kroppar som ska ses som normala och normativa eller de som betraktas som onormala och avvikande. På ett symboliskt plan blir därmed den normativa kroppen inte bara en markör som skiljer människor från varandra. Den skapar även olika sociala kategorier i en hierarkisk maktordning.

Jag menar att dessa frågor har stor relevans i specialpedagogiken. Vilka föreställningar och normer kring kön, kropp och sexualitet bär såväl lärare som elever med sig i utbildningssituationen? Eller uttryckt från ett annat perspektiv: Hur inverkar idén om kroppsnormativitet på den innehållsmässiga utformningen av undervisningen och på hur elever bemöts i samhället? Finns en självklar medvetenhet om konsekvenserna av att vara ung och utifrån samhällets perspektiv bli betraktad och behandlad som någon annan eller snarare något annat? Att inte självskrivet ses som ett subjekt utan ett objekt kan inte minst i en våldskontext få förödande följder. Frågor kring kropp, kön och sexualitet är i sig svåra att förmedla men får inte väjas för, då de för unga personer med olika funktionshinder ofta bär med sig andra komplikationer än för unga utan funktionshinder.

Men det är lika viktigt, kanske än viktigare, att lyfta fram att det tillskrivna kroppsliga annorlundaskapet inte entydigt är synonymt med ett utanförskap och marginalisering, utan rymmer en viktig potential till en köns- och subjektstatus, men även till sexuellt aktionsskapande. Liksom att ges kraft att bryta mot och ignorera rådande normer. Att personer med olika funktionshinder gifter och skiljer sig, får barn, har sex och investerar i attraktivitet, är lika självklart som att de bryter mot heteronormen och bejakar att vara homosexuell, bisexuell och queer. Det är också av vikt

att visa på att motståndsstrategier kan ses som ett uttryck för att de unga bidrar till förändring och erövrar tolkningsföreträdet till att vara funktionshindrad, liksom att vara kvinna, man och människa på lika villkor. Men även att deras strategier är en tydlig indikation på att det är samhället som behöver erkänna funktionsnedsatta kroppar och eliminera och förändra rådande negativa representationer av att vara funktionshindrad, då dessa både verkar objektifierande och implicerar ett utanförskap. Även om det kan betyda att man ses som obekväm för samhället, och kanske i det pedagogiska samtalet, kan den i samhällets ögon avvikande kroppen fungera som en viktig utmaning av att den normativa idén om kvinnokroppen är att den ska vara hel, symmetrisk och utan läckage.

Det är därför synnerligen angeläget att kritiskt granska, synliggöra och utmana vad normen kring normala och normativa kroppar står för och vilka konsekvenser denna norm medför. Det är också angeläget att ställa sig frågan om betydelsen och konsekvenserna av olika representationer, i synnerhet som dessa har en tendens att bli självuppfyllande och även påverka bemötandet av och uppfattningen om att vara ”Det Andra” underförstått onormal. Normen måste i stället göras inkluderande genom att se och bekräfta kvinnor med funktionshinder som könade och sexuella subjekt. En kritisk omdefiniering av rådande kroppsteoretiska ideologier och ett ifrågasättande av begrepp såsom normalitet, beroende, kroppsliga gränser och människovärde; begrepp som är grundläggande i arbetet med skolans värdegrunds- och demokratiuppfostran.

## Referenser

Colligan, S. (2004). Why the Intersexed shouldn't be fixed? Insights from Queer Theory and Disability Studies. I B. Smith, & B. Hutchinson (red), *Gendering Disability* (p. 45–60). New Brunswick, New Jersey & London: Rutgers University Press.

De Beauvoir, S. [1949] (2002). *Det andra könet*. Stockholm: Norstedts förlag.

Foucault, M.[1975] (2006) *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. Stockholm: Arkiv förlag.

Garland-Thomson, R. (1997). Feminist Theory: the Body, and the Disabled Figure. I D. Lennard (red), *The Disability Studies* (p. 280–292). London & New York: Routledge.

Löfgren-Mårtensson, L. (2012). 'Hip to be crip? Om cripteori, sexualitet och personer med intellektuell funktionsnedsättning. I *Lambda Nordica* 1–2, p. 53–76.

McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York & London: New York University Press.

Malmberg, D. (2008). The dysfunctional female body as seen from the perspective of bodynormativity. I K.B. Jones & G. Karlsson (red), *Gender and the Interest of Love. Essays in honour of Ann G. Jónasdóttir* (p.101–122). Örebro: Örebro University.

Malmberg, D. (2009). Bodynormativity. Reading Representations of Disabled Female Bodies. I J.Bromseth, L. Folkmarsson & K.Mattsson (red), *Body Claims*, p. 58–83). Uppsala: Centrum för genusvetenskap .

Malmberg, D. (2013). Våld mot kvinnor med intellektuellt funktionshinder. I *Rapport Våld mot kvinnor med funktionsnedsättning* (s. 51–74). Uppsala: Nationellt Centrum för Kvinnofrid.

- Malmberg, D., & Färm, K. (2008). *Dolda Brottsoffer. Polismyndighetens och socialtjänstens hantering av brott och övergrepp mot personer med funktionshinder*. Uppsala: Centrum för genusvetenskap.
- Schriempf, A. (2001). (Re)fusing the Amputated Body: An Interactionist Bridge for Feminism and Disability. *Hypathia* 16 (4), p. 53–79.
- Thiara, R., G. Hague, & A. Mullender, (2011). Losing Out on Both Counts: Disabled Women and Domestic Violence. *Disability & Society* 26 (6), p. 757–771.
- Westergren, C. & Magnusson, C. (red) (2000). *Avig eller rät? Om funktionshinder i vår vardag*. Stockholm: Carlssons förlag.
- Young, I. M. (1990). The Scaling of Bodies and the Politics of Identity. I I.M. Young, *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: University Press, p.122–155.







# Inkluderande stöd – exempel från Sverige och Finland

**Marjatta Takala & Marko Kielenen**

## Introduktion

Inkludering tillämpas som undervisningspolicy i de flesta europeiska länder, även i Sverige och i Finland. Det innebär att barn med individuella undervisningsbehov har rätt till skräddarsydda anpassningar för att på så sätt kunna delta i den reguljära undervisningen<sup>1</sup>. Avsikten med undervisningspolicyn är att främja jämställdhet och social rättvisa. Inkludering betyder med andra ord att alla barn kan gå i den reguljära skolan, men att undervisningen och utbildningen behöver struktureras och modifieras vilket ofta gynnar hela skolan.

Vid en historisk återblick är det tydligt att innebörden i begreppen inkluderande undervisning och specialundervisning har förändrats över tid<sup>2</sup>. Detta kan spåras tillbaka till filantropin och till den hjälp som gavs till de barn som inte ansågs få acceptabel föräldravård eller inte uppförde sig tillräckligt väl i en ”normal”

---

1 UNESCO, 1994, 2001; European Agency for Special Needs och Inclusive Education, 2016; Skolverket, 2016; Finska Utbildningsstyrelsen, 2016a.

2 Hausstätter, 2013.

skolmiljö på 1700-talet. Utsatta barn räddades på så sätt från bristfällig uppfostran och från det som då betraktades som skadligt socialt inflytande genom specialundervisning. I första hand bestod sådana insatser av frivilliga krafter men så småningom formaliserades det till ett samhälleligt ansvar som även innebar en viss kontroll av utsatta barn. Specialundervisning som gavs av staten betraktades som en investering i samhällets framtid<sup>3</sup>. Från 1700-talet fram till 1900-talet omfattade specialundervisningen både processer av segregation och integration. 2000-talet är en tidsperiod som starkt präglas av inkludering.

Inte desto mindre är inkludering svår att med exakthet definiera, vilket leder till flera beskrivningar och en glidning i begreppets innebörd. Ett sätt att beskriva inkluderingen är att indela den i snäv och bred inkludering. Enligt denna indelning omfattar snäv inkludering endast barn i behov av särskilt stöd, medan bred inkludering även inbegriper stödstrukturer för alla elever på varje skola och i varje skolform<sup>4</sup>. Bred inkludering handlar om att inkludera alla elever, ett helhetsgrepp som kan främjas till exempel genom samarbete mellan olika aktörer i skolan<sup>5</sup>. Detta samarbete förutsätter att all personal på en skola aktivt deltar, i synnerhet lärarna. När den ordinarie läraren är osäker på hur hen ska inkludera en elev med funktionsnedsättning eller med inlärningssvårigheter, rådfrågas specialläraren eller specialpedagogen för att exempelvis delta i planeringen av undervisningen. Det är också viktigt att inkludera barnet och dess vårdnadshavare i planeringen, så att undervisningen blir överskådlig och lättillgänglig. Ett centralt inslag i inkludering är deltagande; alla bör kunna delta<sup>6</sup>. Det finns olika sätt att främja inlärning och ge stöd och i denna artikel jämförs de svenska och finska stödsystemen för elever. Därefter diskuteras genus i relation till dessa system.

3 Hausstätter, 2013.

4 Se Design for All, 2016.

5 Ainscow, Booth och Dyson, 2006.

6 Se även Nilholm och Göransson, 2013.

## Genus och inkludering

Sverige och Finland anser sig vara föregångsländer vad gäller jämställdhet, men fortfarande bedrivs detta arbete främst i form av enskilda inslag och projekt<sup>7</sup>. I diskussioner om jämställdhet i utbildningen i Sverige och i Finland stöder sig Brunila och Edström på olika officiella statliga styrdokument i de båda länderna. De lägger också särskild vikt vid heteronormativitet och marknadsanpassning. De anser att jämställdhetens form och innehåll har blivit mer eller mindre rutinmässiga med tiden. De hävdar att det finns ett ihållande fokus på att stödja flickor när det gäller att till exempel välja naturvetenskap som utbildningsväg. De hänvisar också till den anglosaxiska diskussion som fäster uppmärksamhet vid pojkars bristfälliga prestationer i utbildningssammanhang. Denna diskussion har funnits och finns fortfarande både i Sverige och i Finland<sup>8</sup>. Brunila och Edström anser att ett för stort ansvar har lagts på enskilda individer när det gäller att uppnå jämställdhet för egen del, och de undrar om vi är på väg mot en framtid där jämställdheten kommer att allt mer förknippas med en individs framgång eller misslyckande<sup>9</sup>. Detta låter mer som marknadsanpassning än som inkludering.

Den svenska läroplanen för grundskolan anger att ingen ska utsättas för diskriminering på grund av könstillhörighet<sup>10</sup>. Den anger också att skolan har ansvar för att motverka traditionella genusmönster, om elevernas utveckling anges: ”eleverna ska ges utrymme för att pröva och utveckla sin förmåga och sina intressen oberoende av könstillhörighet”<sup>11</sup>. Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM, anger på sin webbplats följande: ”Specialpedagogiska skolmyndigheten arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning”<sup>12</sup>. Sökning på orden kön eller genus på antingen

7 Brunila och Edström, 2013.

8 Se även Arnesen, Lahelma och Örn, 2008.

9 Brunila och Edström, 2013.

10 Skolverket, 2011.

11 Skolverket, 2011.

12 Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016.

Skolverkets eller SPSM:s hemsida ger ett ganska stort antal publikationsträffar. I den motsvarande finska miljön, Utbildningsstyrelsen, finns det inte lika många.

Enligt Syrjäläinen har Finland intagit ett passivt förhållningssätt gentemot genus och jämställdhet vilket också omfattar den finska lärarutbildningen<sup>13</sup>. Hynninen och Lahelma hävdar att de insatser som utförts av skolmyndigheterna i syfte att förbättra jämställdheten främst har handlat om enstaka språkliga förändringar i styrdokumentet<sup>14</sup>. Den finska läroplanen från 2016 lägger emellertid större vikt vid jämställdhet mellan könen än tidigare läroplaner<sup>15</sup>. Där framgår att i skolarbetet bör särskild uppmärksamhet riktas mot att upptäcka och åtgärda genusrelaterade attityder och beteenden. Eleverna behöver uppmuntras att göra sina egna val och könssegregerade lösningar bör undvikas. Dessutom understryker läroplanen att effekterna av traditionella och könsstereotypa normer bör uppmärksammas och motarbetas<sup>16</sup>. På webbsidan för Institutet för Hälsa och Välfärd i Finland står följande om köns-tillhörighet: ”I Finland har ett centralt jämställdhetspolitiskt mål länge varit att lindra segregationen mellan könen bland annat i utbildningsvalen. Undersökningar visar att fastän skolan ofta anses vara könsneutral så läggs olika krav fram i skolans praxis då det gäller flickor och pojkar samt olika antaganden om könen – ofta obemärkt eller omedvetet.”<sup>17</sup>

Genusrelaterade skillnader går även att spåra i de ämnesval som görs i Finland. I grundutbildningen studerar flickor språk i större utsträckning än pojkar, medan pojkar i större utsträckning än flickor studerar naturvetenskap och matematik. Traditionellt har pojkar presterat bättre än flickor i matematik i skolan, men PISA-resultaten från 2012 visade att flickorna för första gången presterade bättre än pojkarna i matematik<sup>18</sup>. Samma trender gick att skönja i Sverige där flickorna också presterade något bättre

---

13 Syrjäläinen, 2010.

14 Hynninen och Lahelma, 2008.

15 Finska Utbildningsstyrelsen, 2016b.

16 Finska Utbildningsstyrelsen, 2016c.

17 Webbsida Institutet för Hälsa och Välfärd, 2015.

18 Undervisnings- och Kulturministeriet, 2013.

i matematik än pojkarna 2012<sup>19</sup>. I PISA 2015, som fokuserade på naturvetenskap, presterade flickorna bättre än pojkarna i Finland och skillnaden mellan pojkar och flickor var den största i OECD-länderna. Även i Sverige var flickorna något bättre än pojkarna i samma mätning<sup>20</sup>.

Som ett stöd till lärare och andra utbildningsansvariga att främja och utveckla genus- jämställdhetsarbetet i skolan, har Utbildningsstyrelsen i Finland gett ut en bok<sup>21</sup>, där finns konkreta förslag på hur man kan undervisa genusmedvetet på låg- och högstadiet i olika ämnen. Den understryker också att god utbildning alltid är genusmedveten.

Under olika tidsskeden har särundervisning diskuterats som en lösning på ojämställdheten i skolan, men är det rätt väg att gå?<sup>22</sup> Sådana lösningar skulle kunna vara aktuella, åtminstone i viss utsträckning, om resultaten är så positiva som Piechura-Couture, Heins och Tichenor hävdar i sin undersökning av enkönade klassrum<sup>23</sup>. Omkring 2 200 elever, 178 föräldrar och 181 lärare ingick i granskningar av 41 olika lågstadie-, mellanstadie- och gymnasieskolor. En utgångspunkt för detta var den högre andelen av pojkar i behov av särskilt stöd. Detta har ansetts ha olika orsaker; Wehneyer och Swartz nämner tre<sup>24</sup>. Den första av dessa är biologiska faktorer. Pojkar är mer utsatta för vissa genetiskt styrda skador. För det andra tycks det finnas en könsmässig snedfördelning beträffande remittering, klassificering och placering av elever i behov av specialundervisning. Detta hänförs till stereotypa förväntningar på högre standard hos manliga elever. Den tredje orsaken kan vara pojkars mera aktiva uppförande, som även kan leda till dåligt uppförande i klassen. Wehneyer och Swartz undrar emellertid om det verkligen finns en överrepresentation av pojkar i behov av särskilt stöd eller en underrepresentation av flickor<sup>25</sup>.

19 Skolverket, 2013.

20 Lärarförbundet, 2016.

21 Jääskeäläinen m.fl., 2015.

22 Se också Wickman och Karp i denna antologi.

23 Piechura-Couture, Heins och Tichenor, 2013.

24 Michael, Wehneyer och Swartz, 2001.

25 Michael, Wehneyer och Swartz, 2001.

Detta är en intressant synpunkt, se även Petterssons artikel i denna antologi om dilemman med genuskodade diagnoser där tysta flickor uppmärksammas. Effekterna av enkönade klassrum för pojkar var emellertid positiva enligt dem själva och deras lärare och föräldrar. Både föräldrarna och lärarna höll med om att undervisningen i en enkönad klass hade ökat eller förbättrat pojkarnas autonoma inläring och att det aktiva deltagandet hade ökat. Många andra positiva aspekter skildras i artikel av Piechura-Coutures med flera<sup>26</sup>. Emellertid kan de positiva effekterna delvis orsakas av Pygmalion-effekten, som avser de situationer där eleverna presterar bättre endast för att de förväntas göra det. Ändå väcker artikeln intressanta tankar om enkönade klassrum. För att bara nämna en detalj; i Finland sker gymnastik i skilda grupper för pojkar och flickor, vilket även var vanligt i Sverige under 1980-talet.

## Jämförelse av utbildning och stödsystem i skolor i Sverige och Finland

Både Sverige och Finland har lärare som är utbildade i specialpedagogik, varav de flesta är kvinnor. I Sverige finns två yrkesprofessioner, speciallärare och specialpedagoger, medan det i Finland enbart finns speciallärare. Finska speciallärare utför de flesta av de uppgifter som delas mellan två yrkesprofessioner i Sverige. Finska speciallärare har en masterexamen, och att vara lärare eller speciallärare är ett högstatusyrke i Finland. Det är ett populärt studieval och det råder hård konkurrens om studieplatserna vilket inte är fallet i Sverige där det snarare är svårt väcka intresse för lärarutbildningen. Varje år ansöker fler studenter till lärar- eller speciallärarutbildning i Finland än universiteten kan ta emot<sup>27</sup>. Efter en klass- eller ämneslärarexamen, magisterexamen, tar det ett

---

<sup>26</sup> Piechura-Coutures m.fl., 2013.

<sup>27</sup> Helsingfors universitet, 2015.



år att bli speciallärare i Finland. Detta är det vanligaste sättet att erhålla denna kompetens. I Sverige är utbildningen till speciallärare eller specialpedagog litet längre och studenterna behöver inte ha en magisterutbildning för att börja studier i speciallärare eller specialpedagogprogrammet.

## Lärarytildning

Innehållet i kursplanen för lärarytildning anger vad som anses vara värdefullt och viktigt i skolan. De finska studierna för speciallärarytildning innehåller tre huvudområden: utbildning i läsning och skrivning, matematik, social och emotionell utveckling. Dessa områden studeras vid alla institutioner vid finska lärosäten som anordnar utbildningen<sup>28</sup>. Dessutom diskuteras också områden såsom intellektuella funktionsnedsättning, hörsel, syn- och funktionsnedsättning, pedagogisk utvärdering och inkludering. Ett viktigt inslag är praktisk undervisningsträning, som utförs vid universitetens lärarytildningar och i reguljära skolor i Finland. Praktisk undervisningsträning kan ges antingen i den reguljära grundskolan som har en motsvarighet i det svenska skolsystemet, eller i de som i Finland kallas universitets övningsskolor. Vad som skiljer övningsskolor från reguljära skolor är att i övningsskolorna finns utbildade lärare med särskild handledningskompetens. Lektionerna observeras av en erfaren lärare och handledare som ger återkoppling till studenterna. Därtill besöker lektor från universitetet dessa skolor och ger återkoppling. Vid en granskning framgår att ingen av de ordinarie kursernas studieplaner för speciallärarytildningarna vid de tre största universiteten i Finland innehåller någon kurslitteratur eller kurs om genus eller obligatorisk litteratur där genus omnämndes i titeln.

I Sverige specialiserar sig speciallärarytildningarna på läsning och skrivning eller på matematiska eller intellektuella svårigheter, således huvudsakligen på ett av dessa ovan nämnda områden. Specialpedagogstudenterna läser fler kurser som behandlar ledarskap och rådgivning och i skolan arbetar de mer stödjande och handledande gentemot lärare, organisation och ledning än vad

28 Se även Hausstätter och Takala, 2008.

speciallärarna gör som arbetar mer elevorienterat<sup>29</sup>. I båda länderna genomför studenterna även ett vetenskapligt arbete i form av ett examensarbete under studietiden. Medan de finska studenterna redan har en masterutbildning, är det vetenskapliga värdet av detta arbete mindre än i ett svenskt utbildningssammanhang. I Sverige har det en mer central roll och kräver fler studiepoäng. I en undersökning av svenska och finska speciallärarstudenter önskade de svenska studenterna anmärkningsvärt nog mer vetenskapligt inriktade inslag än det som ingick i utbildningen<sup>30</sup>. Sammanfattningsvis visar detta att de svenska speciallärarna och specialpedagogerna har en hel del kunskaper inom några specifika områden och deras finska kolleger har begränsade men inte så grundliga kunskaper inom många områden.

### Stödformer

I Sverige och i Finland arbetar speciallärare och specialpedagoger inom låg-, mellan- och högstadiet och även inom förskolor och gymnasieskolor. I Sverige har stödsystemet olika former, exempelvis görs extra anpassningar om det befaras att eleven inte kommer att nå kunskapskraven, se också Wickman och Karps artikel i denna antologi. Särskilt stöd innebär fler och större insatser och stödformer än enbart anpassningar. Ett individualiserat åtgärdsprogram utformas för dessa elever<sup>31</sup>. Speciallärare och specialpedagoger har diverse roller i den svenska skolan. I en studie som omfattade 4 252 svenska speciallärare och specialpedagoger, blev resultatet att speciallärarnas och specialpedagogernas arbetsområde verkligen var brett<sup>32</sup>. Sammanlagt fann man tre olika roller: en rådgivnings- och samarbetsroll, en undervisningsroll med många uppgifter och en utbildningsroll. Olika former av stöd används beroende på behoven. Härnedan ges några exempel från en undersökning i vilken data insamlades i Sverige 2016 där lärarna uppger vilka slags stöd de erbjuder<sup>33</sup>.

---

29 Takala och Ahl, 2014; Umeå universitet, 2016.

30 Takala m.fl., 2015.

31 Skolverket, 2015.

32 Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015.

33 Takala, Silfver, Karlsson och Saarinen, manuskript.

”Extra undervisningstid, lärarstöd vid läsning, talsyntesprogram, lärarstöd vid skrivande, bildstöd.” Stöd i läs och skriv, klasslärare.

”Det viktiga är att ha en dialog med eleven och se vilken hjälp den vill ha.” Stöd i läs och skriv; speciallärare.

”Anpassat material, arbetssätt och teknisk utrustning.” Stöd i matte; speciallärare.

”Tydliga ramar med struktur över dagen.” Stöd i beteendeproblem, ämneslärare.

”Viktigt med god relation till eleven. Bygga upp den först.” Allmänt stöd, klasslärare.

I Finland har varje skola en eller flera speciallärare till stöd för elever och lärare. Hen kan finnas på samma skola varje dag eller ha ansvar för flera skolor. I finska skolor är den vanligaste formen av stöd så kallad deltids specialundervisning. Det innebär att eleven får individuellt anpassat stöd vilket kan variera beroende på elevens förutsättningar och behov. Stödet ges av specialläraren, ofta i hans eget resursrum under några timmar i veckan. Det vanligaste tillvägagångssättet är att ge individuellt anpassat stöd i en liten grupp av elever med liknande typer av svårigheter, som till exempel problem med läsning. Ibland ges också stödet i form av samundervisning inom klassens ram.

Enligt den finska lagen om grundläggande utbildning från 2010 är stödet delat i tre delar: allmänt, intensifierad och särskilt stöd. Det första, allmänt stöd, ges vanligen av klassläraren. Det kan innefatta några stödlektioner eller viss individuell undervisning. Om inlärningsproblemen kvarstår, måste intensifierat stöd sättas in och en pedagogisk bedömning skrivas. Denna bedömning innefattar planer och aktioner angående vad som ska göras och vad som har gjorts. Eleven får en egen plan vanligen skriven av klassläraren. Klassläraren kan rådfråga specialläraren för att få tips om hur stöd kan ges åt eleven. Specialläraren kan också undervisa eleven, ofta i resursrummet. Om detta intensifierade stöd inte är

tillräckligt, skrivs en pedagogisk utredning innehållande vad som dittills har gjorts, och särskilt stöd sätts in. Särskilt stöd ges ofta i en specialklass eller specialskola, i mindre omfattning än förr<sup>34</sup>. Det kan emellertid också ges i en vanlig klass.

Deltids specialundervisning, som ges som allmänt, intensifierat eller i form av särskilt stöd, gavs åt 26 procent av pojkarna och 19 procent av flickorna. Sammanlagt 22 procent av eleverna i skolåldern mottog specialundervisning under 2015–2016<sup>35</sup>. Dessa siffror är anmärkningsvärda, då de visar att nästan en fjärdedel av eleverna erhåller stöd i undervisningen. En förklaring är att deltidstöd i form av specialpedagogiska insatser är något som förekommer i alla skolor men sällan definieras som en särskild eller speciell insats. Det handlar mera om ett normalt tillvägagångssätt för att ibland ge stöd åt eleverna<sup>36</sup>. Eleverna är ofta positiva till denna insats, i synnerhet om de får vistas i en liten grupp där undervisningen är helt individuell. Ibland tar speciallärare begåvade elever, ibland individer i behov av temporärt stöd. Ingen byråkrati eller diagnos behövs för att starta denna typ av stöd, så det är ett relativt flexibelt system.

Speciallärare och olika stödsystem existerar i Sverige och i Finland. Båda länder har specialskolor och specialklasser såväl som speciallärare och specialpedagoger, denna profession finns emellertid inte i Finland i reguljära skolor. Hausstätter från Norge undrar om vi använder *speciell* undervisning eller speciell *undervisning*<sup>37</sup>. Den senare fokuserar mera på undervisning, den förra på att ett barn är speciellt. För att vara inkluderande kan speciallärarna och specialpedagogerna erbjuda sin kompetens i ordinarie klassrum för att skapa ”en skola för alla”. För att undervisningen ska bli tillfredsställande för alla elever krävs en noggrann planering och ett genomtänkt samarbete mellan klasslärare, specialpedagoger och speciallärare där samundervisning kan vara en väg. Samundervisning ger också utrymme för stöd till fler elever. Här nedan diskuteras samundervisning mer detaljerat.

---

34 Finska statistikcentralen 2017a.

35 Finska Statistikcentralen, 2017b.

36 Se även Halinen och Järvinen, 2008.

37 Hausstätter, 2012.

## Samundervisning som ett begrepp

Som tidigare nämnts är samundervisning en möjlighet att ge stöd åt många elever samtidigt. I inkluderande sammanhang med heterogena elevgrupper, är det ett användbart sätt att anordna stöd. Det finns olika definitioner av samundervisning. En populär definition kommer från Cook och Friend och lyder ”samundervisning sker när två eller fler yrkesverksamma tillsammans förmedlar väsentlig information till en särskilt sammansatt grupp av elever i ett enda fysiskt rum”<sup>38</sup>. I korta ordalag innebär samundervisning en situation där två lärare undervisar samma klass eller grupp av elever tillsammans<sup>39</sup>. Samundervisning eller användning av mer än en lärare i ett klassrum har rekommenderats som ett sätt att främja inkluderande utbildning<sup>40</sup>. Under de senaste åren har intresset för samundervisning ökat och orsaken till denna ökning emanerar troligen från dess löfte om att utgöra en grundval för inkluderande utbildning. Den väsentliga komponenten vad gäller samundervisning är möjligheten att ha speciallärare i klassrummet.

Ett vanligt sätt att samundervisa är att en speciallärare kommer till klassen och undervisar tillsammans med klass- eller ämnesläraren. Hur detta ska utföras bestämmer de medverkande professionerna tillsammans. I litteraturen beskrivs flera modeller för samundervisning. Friend och Cook presenterar sex modeller, av vilka den första är att en undervisar, en observerar<sup>41</sup>. I denna modell kan pedagogerna bestämma vem av dem som ska undervisa och vem som ska observera. Den andra modellen är att en undervisar, en assisterar. Detta innebär att den ena pedagogen har större ansvar för undervisningen, medan den andra rör sig i klassrummet. Den tredje modellen kallas parallellundervisning. I den är klassen indelad i två grupper och båda lärarna meddelar samma information. Stationsundervisning är den fjärde modellen. I den är både innehållet och eleverna indelade och små elevgrupper arbetar på olika ”stationer”. Den femte modellen kallas alternativ undervis-

38 Cook och Friend, 1995, s.1.

39 Villa, Thousand och Nevin, 2013; Friend m.fl., 2010.

40 Se även Villa, Thousand och Nevin, 2013.

41 Friend och Cook, 2014.

ning. Den innebär att en lärare har en mindre grupp, bestående av elever som behöver mer stöd eller elever som kan studera ett mer krävande innehåll, och att den andra läraren undervisar den större delen av klassen. Den sjätte modellen är teamundervisning. Här förmedlar båda lärarna informationen på samma gång. Detta har beskrivits som att ha en hjärna, ett smidigt samarbete. Det finns också andra liknande modeller för samundervisning och lärarna kan själv skapa fler<sup>42</sup>. När det finns två lärare i en klass, har de större möjlighet att göra utbildningen inkluderande och genusmedveten.

## Konsultation som en del av samundervisningen

När lärare undervisar tillsammans, ser de varandras sätt att undervisa. Efter lektionerna kan de diskutera och i bästa fall rådfråga varandra. Detta kan kallas pedagogiskt konsultation, och syftar till mer kvalificerat lärande för eleverna och bättre undervisning. Lärares goda förmåga till konsultation kan främja inkludering av elever i allmän utbildning<sup>43</sup>. Konsultation kan förbättra elevernas kunskapsresultat och undervisningsnivån<sup>44</sup>. Lämplig och teoribaserad konsultation kan stödja utvecklingen av hela skolan och leda till innovativa lösningar<sup>45</sup>. Pedagogisk konsultation kan således ha många positiva effekter. Att göra skolan till en mer jämställd plats och att göra stöd lättillgängligt står i samklang med inkluderande utbildning. Dessutom är inkludering ekonomiskt gynnsam, medan speciella lösningar är dyrbara. I Sverige utför specialpedagogerna en hel del pedagogiskt konsultation, ett arbetsinnehåll som inte är

---

42 Se exempelvis Villa, Thousand och Nevin, 2013.

43 Ben-Yehuda m.fl., 2010.

44 Rindermann m.fl., 2007.

45 Se till exempel Truscott m.fl., 2012.

lika synbart i finska speciallärares arbete<sup>46</sup>. Studenter som utbildar sig att bli specialpedagoger i Sverige har pedagogiska diskussioner och konsultation i sina studier<sup>47</sup>. Detta är till stor nytta, då god konsultationsförmåga kan kombineras med samundervisning och allt samarbete.

## För- och nackdelar med samundervisning

Empiriska studier av effekterna har gett stöd åt föreställningen att samundervisningen är effektiv och gynnsam, även om de exakta effekterna har varierat<sup>48</sup>. Effekterna innefattar bättre akademiska resultat hos eleverna, bättre undervisningsförhållanden, användning av effektiva undervisningsstrategier, utveckling av en känsla av gemenskap, yrkesmässig utveckling och bättre arbetstrivsel<sup>49</sup>. Med två lärare i klassrummet får eleverna mer undervisningstid. Den extra resursen kan användas för individualiserad undervisning, verksamhet i små grupper och på många andra, för eleven positiva sätt. Arbetstrivselsn ökar, emedan det finns möjlighet att dela både glädjeämnen och problem. Härnedan citeras några positiva utlåtanden om samundervisning från Finland, från data insamlade av Takala och Uusitalo-Malmivaara<sup>50</sup>.

”Lärare gynnas av varandras yrkesskicklighet.”

Ämneslärare

”Två är fler än en i samspel.... [...] Det blir lättare att individualisera.” Ämneslärare

”Lärare gynnas av varandras förmågor och idéer och av gemensam planering. Men det passar inte alla, det måste vara frivilligt.” Klasslärare

46 Göransson m.fl., 2015; Takala och Ahl, 2014.

47 Exempelvis Umeå universitet 2016.

48 Murawski och Swanson, 2001; Scruggs, Mastropieri och McDuffie, 2007.

49 Villa m.fl., 2007; Shin, Lee och McKenna, 2016.

50 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

”Invandrade elever har stor nytta två lärare.” Klass- och ämneslärare

Ett ofta omnämnt problem i samundervisning är bristen på planeringstid. Lärarna har inte tillräckligt med tid att diskutera med varandra i förväg och detta leder lätt till en situation där en lärare alltid tar ledningen och den andra, ofta specialläraren, fungerar som assistent. Detta är otillfredsställande för båda parter<sup>51</sup>. Mängden av samundervisning varierar och till exempel i Finland sker den sällan, men lite mera på högstadienivå än på lågstadienivå<sup>52</sup>. Sedan den senaste lagen om grundläggande utbildning trädde i kraft 2010 har den emellertid ökat i Finland<sup>53</sup>. I Sverige är konsultation ett centralt kompetensområde som innefattar konsultation med kolleger och föräldrar. I Göransson med fleras rapport om speciallärares roll omnämns emellertid inte samundervisning, co-teaching, om man gör en sökning på detta ord<sup>54</sup>. Den begränsade användningen av denna form av undervisning har flera förklaringar. Ett centralt problem med bruket av denna form av undervisning har varit det faktum att speciallärarna saknar ämneskunskaper och att de klass- och ämneslärare saknar kunskaper om anpassning och modifiering<sup>55</sup>. När lärare samundervisar kan de emellertid lära av varandra och efter lektionen kan de diskutera och rådfråga varandra. En speciallärare har kunskap om inlärningssvårigheter, en klasslärare känner eleverna och en ämneslärare kan sitt ämne. Med all denna information kan alla lära av varandra och inkludering kan främjas<sup>56</sup>. Här återges några negativa utsagor om samundervisning från Finland<sup>57</sup>.

”Jag är så förbannad. Jag gör alla förberedelser [...] och specialläraren bara kommer in.” Ämneslärare

---

51 Saloviita och Takala, 2010; Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

52 Takala, Pirttimaa och Törmänen, 2009.

53 Lagen om grundläggande utbildning, 2010.

54 Göransson, Lindqvist, Klang, Magnusson och Nilholm, 2015.

55 Shin, Lee och McKenna, 2016.

56 Shin, Lee och McKenna, 2016; Rytivaara, 2012.

57 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.



”En del elever har större nytta av en liten grupp än av två lärare.” Ämneslärare

”En speciallärare används som lärarvikarie i en grupp som föräldrar har klagat mest på hos rektorn. Hur kan vi få igång en konstruktiv pedagogisk diskussion om en speciallärares roll?” Speciallärare

Ett problem är avsaknaden av samundervisning i utbildningen. Detta ämne behandlas sällan i lärarutbildningen<sup>58</sup>. Det borde vara tillgängligt för alla lärare redan under deras studier. Samundervisning är en lämplig metod i många situationer, men inte i alla. En del lärare har en skeptisk inställning till samundervisning. Detta understryker vikten att den bör vara frivillig. Ett intressant resultat framkom i en dansk studie. Elevernas prestationer blev bättre i klassrum där samundervisning bedrevs, men för det mesta när den andra vuxna personen inte var lärare<sup>59</sup>. Bäst resultat visade sig vara när den andra partnern är beteendevetare, socialarbetare eller terapeut.

## Samarbete

Samarbete kräver beslut och engagemang från alla medverkande i en skola och starkt stöd från ledningen. Luhman anger att beslutsfattande är komplicerat<sup>60</sup>. Beslut innefattar val mellan olika alternativ. Beslutsfattande kan emellertid grundas på kommunikation. Lärares pedagogiska innehållskännedom och erfarenheter påverkar det pedagogiska beslutsfattandet. I en studie var erfarna lärare mer bekymrade över provresultaten och föreföll nöjda med en lärarstyrd arbetsmetod. Mindre erfarna lärare visade sig exempelvis vara mer angelägna om att införa inkludering i praktisk

58 Se även Winn och Blanton, 2005.

59 Andersen, Beuchert-Pedersen, Skyt Nielsen och Kjærgaard Thomsen, 2014.

60 Luhman, 2003, 2009.

handling och de hade en mer elevinriktad inställning<sup>61</sup>.

Förtroendefulla relationer i samband med undervisningen sparar energi och ger upphov till en mängd resurser genom att göra det möjligt att vara kreativ. När specialläraren medverkar i en klass får fler elever tillgång till stöd och speciella lösningar och till exempel placering i en speciell skola kan undvikas. Att använda samundervisning i en klass kan sprida denna metod till andra klasser och den kan bli en vanlig metod att ge stöd. Med två lärare får eleverna modeller för samarbete från två vuxna och i bästa fall modeller för att diskutera, hävda åsikter och hitta lösningar på ett konstruktivt sätt.

Hur kan man uppmuntra lärare att samundervisa? Belöning i form av högre lön användes i Helsingfors, men det visade sig inte vara effektivt<sup>62</sup>. Lärare som hade använt samundervisning och som hade positiva erfarenheter fortsatte att använda den oberoende av lönen. Det slutliga beslutet måste fattas av lärarna själva. Men en tillåtande skolkultur och en ledning som uppmuntrar samundervisning gynnar sannolikt ett sådant vägval.

## Diskussion

Det finns flera olikheter mellan skolan i Sverige och i Finland. Specialpedagogiskt stöd är mera synligt i Finland och det finns lätt tillgänglig statistik över stödinsatser. Svenska skolan har två olika professioner, speciallärare och specialpedagoger som tar hand om stödinsatser i skolan. Både Sverige och Finland fokuserar på en genusmedveten skola för alla, det vill säga en inkluderad skola präglad av sammanhang och trygghet och där insatser kontinuerligt sker för att förebygga och motverka utanförskap. När bakgrunden för personer som har en funktionsnedsättning studerades i Finland, var studiens syfte att undersöka olika generationers erfarenheter av skolan. För detta ändamål bjöds informanter från olika

---

61 Li och Wilhelm, 2008; se även Barone, 2012.

62 Takala och Uusitalo-Malmivaara, 2012.

generationer in. En återkommande upplevelse, oavsett generationstillhörighet var erfarenheten av mobbning med en tillhörande känsla av skam<sup>63</sup>. Detta var ett vanligt problem som tycks kvarstå, fastän positiva erfarenheter också förekommer. Därmed vågar vi påstå att samarbeten som gynnar inkluderande insatser behövs för att göra skolmiljön trygg och i praktiken inkluderande. Vi hävdar att det finns flera framgångsrika sätt till sådana stödinsatser. Om stöd inte ges när det behövs, är jämställdheten i fara när det gäller att nå kunskapskrav och utbildningsmålen. En god strategi att i ett tidigt skede motverka kunskapsmässiga men också normrelaterade skillnader mellan flickor och pojkar i skolan är genom så kallade 'early intervention', tidiga insatser. Om man väntar med att lösa ett problem och har inställningen att det löses med tiden, blir det vanligen större. Det kan kallas en snöbollseffekt. Ett litet problem kan växa och slutligen behövs massiva insatser om man inte reagerar i tid.

Inkluderande undervisning har studerats i olika skolor. Nilholm och Alm fann sex strategier som medverkade att undervisningen var inkluderande<sup>64</sup>. De benämns enligt följande: modifikationer, tydliga ramar, användning av grupparbete, bra relationer till vårdnadshavare, diskussion när man utför akademiska uppgifter, till exempel räknar, och respekt mot barnen. I en annan studie fann forskarna tre viktiga kriterier för ett inkluderande klassrum<sup>65</sup>. Det var interaktion, stöd och modifikationer. Likadana resultat fann också McLeskey med flera, men de delade kriterierna i två huvudgrupper: 1. Stöd till elever och bra undervisning och 2. Administrativa och organisatoriska inslag<sup>66</sup>. Gemensamt för alla kriterier, är att stöd och modifikationer behövs men de ska organiseras tillsammans med eleven och med alla som jobbar i skolan. En annan gemensam egenskap är att organisatoriska insatser behövs också, läraren kan inte skapa en inkluderande miljö ensam. En genusmedveten pedagogik främjar också inkludering.

Som kan läsas i artiklar i denna antologi är inkludering långt

63 Kivirauma, 2016.

64 Nilholm och Alm, 2010.

65 Buli-Holmberg och Jeyaprabhan, 2016.

66 McLeskey m.fl., 2014.

ifrån slutligt utformad. Fler insatser behövs på vägen mot jämställdhet, mot en skola för alla och ännu mer mot ett samhälle för alla. Samarbete, samundervisning och konsultation finns på skolorna, men fortfarande kämpar många lärare liksom elever ensamma. Lärares samarbete ger emellertid möjligheter till professionell utveckling. Detta främjas genom positiv återkoppling och positiva attityder gentemot mångfald. Konstruktivt och positivt samarbete har ett direkt samband med elevers inläring och välbefinnande<sup>67</sup>. Det gynnar också inkludering av alla oavsett funktionsnedsättning, genus eller andra orsaker. Brantlinger hävdar exempelvis att utbildning är i grunden organiserad för att stödja den rådande kulturen<sup>68</sup>. Detta gäller även manliga och kvinnliga medborgares traditionella roller. Vi håller inte med och hävdar att utbildningen är annorlunda i dag och att utbildningen har potential att förändra och utmana den rådande samhällskulturen. Därför blir också lärarutbildningen och dess innehåll en nyckelkomponent i sammanhanget. Vi betraktar specialpedagogik som ett medel att främja goda möjligheter för alla elever, oavsett kön och socioekonomiska faktorer men också som en utvecklingsmöjlighet för hela skolan. Den är inte bara en investering för eleverna och lärarnas vardag utan även det framtida samhället. På engelska finns det ett talesätt som lyder: If there is a will there is a way. Vi går vidare och fortsätter så här: En väg mot en utbildning där alla får vad de behöver för att nå sina mål och må bra.

---

67 Seligman och Csíkszentmihályi, 2000; Seligman, 2011.

68 Brantlinger, 1997.

## Referenser

- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Andersen, C. S.; Beuchert-Pedersen, L. V.; Skyt Nielsen, H. & Kjærgaard Thomsen, M. (2014). *Undersøgelse af effekten af tolererordninger*. 2L Rapport: Århus University. Business och Social sciences. TrygFondens Børneforskningscenter.
- Arnesen, A., Lahelma, E. & Öhrn, E. (2008). Travelling Discourses on Gender and Education: the case of boys' underachievement. *Nordisk Pedagogik*, 28(1), p. 1–14
- Barone, T. A. (2012). *Complex Assessments, Teacher Inferences, and Instructional Decision-Making*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of California, Berkeley.
- Ben-Yehuda, S.; Leyser, Y. & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), p. 17–34.
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: cases of non recognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), p. 425–459.
- Brunila, K. & Edström, C. (2013). The famous Nordic Gender Equality and what's Nordic about it: Gender equality in Finnish and Swedish education. *Nordic Studies in Education*, 33(4), p. 300–313.
- Buli-Holmberg, J. & Jeyaprabahan, S. 2016. Effective Practice in Inclusive and Special Needs Education. *International Journal of Special Education*, 31(1), p. 119–134.
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), p. 1–17.

Design for All. (2016). *Design for all is design tailored to human diversity*. Hämtad 2017 från Design for All <http://designforall.org/design.php>

European Agency for special Needs and Inclusive Education. (2016). *Leap forward for Inkludering*. Hämtad 2017 från European Agency for special Needs and Inclusive Education <https://www.european-agency.org/news/directors-blog/leap-forward-for-inkludering> Read 5.9.2016

Finska Statistikcentralen (2017a). *Grundskolelever som fått särskild stöd 1995–2016*. Hämtad 2017 från Finska Statistikcentralen [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tau\\_007\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_007_sv.html)

Finska Statistikcentralen (2017b). *Grundskolelever som fått specialundervisning på deltid från läsåret 2001–2002 till läsåret 2015–2016*. Hämtad 2017 från Finska Statistikcentralen [http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop\\_2016\\_2017-06-13\\_tau\\_008\\_sv.html](http://www.stat.fi/til/erop/2016/erop_2016_2017-06-13_tau_008_sv.html)

Finska Utbildningsstyrelsen. (2016a). *Anvisningarna för anordnande av utbildning*. Hämtad 2017 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/anvisningar\\_och\\_rekommendationer](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer)

Finska Utbildningsstyrelsen. (2016b) *Grunderna för läroplanen*. Hämtad 2017-25-11 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lp2016/grunderna\\_for\\_laroplanen](http://www.oph.fi/lp2016/grunderna_for_laroplanen) Finska Utbildningsstyrelsen. (2016c). *Genusmedveten undervisning och handledning*. Hämtad 2017-09-25 från Finska Utbildningsstyrelsen [http://www.oph.fi/lagar\\_och\\_anvisningar/anvisningar\\_och\\_rekommendationer/jamstalldhetsplanering\\_vid\\_laroanstalterna/genusmedveten\\_undervisning](http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer/jamstalldhetsplanering_vid_laroanstalterna/genusmedveten_undervisning)

Friend, M. & Cook, L. (2014). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals* (7th Edition). Essex: Pearson Education.

Friend, M., Cook, L. Hurley-Chamberlain & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An Illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 20(1), p. 9–27.

- Göransson, K.; Lindqvist, G.; Klang, N.; Magnusson, G.; Nilholm, C. (2015). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Karlstad University Studies 2015:13. Karlstad: Karlstads universitet.
- Halinen, I. & Järvinen, R. (2008). Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*, 38(1), p. 77–97.
- Hausstätter, S. R. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Education*, 23(2), p. 121–134.
- Hausstätter, R.S. (2012). För og etter specialundervisning. *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagboklaget, s. 11–18.
- Hausstätter, R. S. (2013). An article concerning romanticism, nationalism and the moral argument in special education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), p. 299–310.
- Helsingfors Universitet. (2015). *Number of applicants and accepted students in the Faculty of Behavioral Sciences*. Hämtad 2017-08-08 från Helsingfors Universitet [http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/tilastot/hakijamaarat\\_2015.pdf](http://www.helsinki.fi/behav/valinnat/tilastot/hakijamaarat_2015.pdf)
- Hynninen, P. & Lahelma, E. (2008). *Tasa-arvoa ja sukupuolitietoisuutta opettajankoulutukseen*. [Equality and gender cosiousness to teacher education]. *Kasvatus [Education]*3, p. 283–288.
- Institutet för Hälsa och Välfärd. (2015). *Jämställdhet i Finland*. Utbildning. Hämtad 2017-08-08 från Institutet för Hälsa och Välfärd <https://www.thl.fi/sv/web/jamstallldhet/jamstallldhet-i-finland/utbildning>
- Jääskeäläinen, L.; Hautakorpi, J.; Onwen-Huma, H.; Niittymäki, H.; Pirttijärvi, A.; Lempinen, M. & Kajander, V. (2015). *Tasa-arvo on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa*. [A guide to promote equality between genders in basic education]. Finska Utbildningsstyrelsen. 2015:5. Hämtad 2017 från [http://www.oph.fi/download/173318\\_tasa\\_arvotyö\\_on\\_taitolaji.pdf](http://www.oph.fi/download/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji.pdf)

- Kivirauma, J. (red.) (2016). *Vammaisten elämä & elämäkerta. Tulkintoja vammaisuudesta 1900-luvun Suomessa*. [The life and life stories of disabled. Interpretations of disability in Finland during 20th century]. Kynnys ry.
- Lagen om grundläggande utbildning. (2010). Hämtad 2017-08-08 från <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Li, H. & Wilhelm, K. H. (2008). Exploring Pedagogical Reasoning: Reading Strategy Instruction from Two Teachers' Perspectives. *Reading Matrix*, 8(1), p. 96–110.
- Luhman, N. (2003). Organization. In T. Bakken och T. Hernes (eds.) *Autopoietic Organization Theory: Drawing on Niklas Luhmann's Social Systems Perspective*, p. 31–52. Oslo. Copenhagen Business Skola Press.
- Luhman, N. (2009). The Complexity of Situations of Decision-making. *Soziale Systeme*, 15(1), p. 3–35.
- Lärarförbundet. (2016). PISA 2015. Hämtad 2017-08-08 från Lärarförbundet <https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/pisa-2015>
- McLeskey, J.; Waldron, N. L. & Redd, L. (2014). A Case study of a highly effective. Inclusive elementary school. *The Journal of Special Education*, 48(1), p. 59–70.
- Michael L. Wehmeyer; M. & Schwartz, M. (2001). Disproportionate Representation of Males in Special Education Services: Biology, Behavior, or Bias? *Education and Treatment of Children*, 24(1), p. 28–45.
- Murawski, W. W. & Swanson H. L. (2001). A meta-analysis of co-teaching research. *Remedial and special education*, 22, p. 258–267.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25(3), p. 239–252.



- Nilholm, C. & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten, FoU skriftserie 3.
- Piechura-Couture, K.; Heins, E. & Tichenor, M. (2013). The Boy Factor: Can Single-Gender Classes Reduce the Over-Representation of Boys in Special Education? *College Pupil Journal*, 47(2), p. 235–243.
- Rindermann, H.; Kohler, J. & Meisenberg, G. (2007). Quality of Instruction Improved by Evaluation and Consultation of Instructors. *International Journal for Academic Development*, 12(2), p. 73–85.
- Rytivaara, A. (2012). *Towards inclusion – teacher learning in co-teaching*. University of Jyväskylä. Academic dissertation. Jyväskylä Studies on Education, Psychology and Social Research, p. 453.
- Saloviita, T. & Takala, M. (2010). Frequency of co-teaching in different teacher categories. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), p. 389–396.
- Scruggs, T. E.; Mastropieri, M. A. & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73, p. 392–416.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M.E.P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, p. 5–14.
- Shin, M.; Lee, H. & McKenna, J. (2016). Special education and general education pre-service teachers' co-teaching experiences: a comparative synthesis of qualitative research. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), p. 91–107
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2017-08-28 från Skolverket <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan>

Skolverket (2013). PISA 2012. *15 åringars kunskaper i matematik, läs-förståelse och naturvetenskap*. Resultaten i koncentration. Hämtad 2017-09-28 från Skolverket [https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3127.pdf%3Fk%3D3127)

Skolverket. (2015). *Elever har rätt till stöd*. Hämtad 2017-09-28 från Skolverket <http://www.skolverket.se/regelverk/juridisk-vagledning/elever-har-ratt-till-stod-1.126409>

Skolverket. (2016). *Inkluderande skola – för rätten till en meningsfull skolgång*. Hämtad 2017-09-28 från Skolverket <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/artikelarkiv/inkluderande-skola-1.173803>

SPSM, Specialpedagogiska skolmyndigheten, (2016). *Om oss*. Hämtad 2017-09-28 från SPSM <https://www.spsm.se/om-oss/>

Syrjäläinen, E. (2010). *Sukupuolittietoista tasa-arvosivistusta*. [Gender conscious equality education]. TASUKO-project. Hämtad 2017-28-09 från [https://www.google.fi/search?q=Syrj%C3%A4l%C3%A4inen%2C+E.+%282010%29.+Sukupuolittietoista+tasa-arvosivistusta.+TASUKO-project&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=wuOfWciVMK-r8we59KegAQ](https://www.google.fi/search?q=Syrj%C3%A4l%C3%A4inen%2C+E.+%282010%29.+Sukupuolittietoista+tasa-arvosivistusta.+TASUKO-project&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=wuOfWciVMK-r8we59KegAQ)

Takala, M. & Ahl, A. (2014). *Special Education in Swedish and Finnish schools -Seeing the Forest or the Trees?* British Journal of Special Education, 41(1), p. 59–81.

Takala, M.; Silfver, E.; Karlsson, Y. & Saarinen, M. (2017). *Support for pupils in mainstream education in Finland and in Sweden*. (manuscript).

Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L. & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator – Finnish and Swedish students' views of their future profession. *Education Inquiry* 6(1), p. 1–27.

Takala, M., Pirttimaa, R. & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: the role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education*, 36(3), p. 162–173.

- Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). A One-Year Study of the Development of Co-Teaching in Four Finnish Schools. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), p. 373–390.
- Thousand, J., Villa, R. & Nevin, A. (2007). *Differentiating instruction: collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA.
- Truscott, S. D; Kreskey, D.; Bolling, M., Psimas, L.; Graybill, E.; Albritton, K. & Schwartz, A. (2012). Creating consultee change: A theory-based approach to learning and behavioral change processes in school-based consultation. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(1), p. 63–82.
- Undervisnings- och kulturministeriet (2013). PISA 2012. *Första resultat*. Kupari, P.; Välijärvi, J.; Andersson, L.; Arffman, I.; Nissinen, K.; Puhakka, E. & Vettenranta, J. Publikationer 2013:20.
- Umeå universitet. (2016). *Specialpedagogprogrammet*. Hämtad 2017-09-28 från Umeå universitet <https://www.umu.se/utbildning/program/specialpedagogprogrammet/>
- UNESCO. (1994). *Framework for Action on Special Needs Education* (Salamanca). Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2001). *Dakar Framework for Action*. Education for All. Expanded Commentary. Paris. Hämtad 2017-28-09 från UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Villa, R., Thousand, J., & Nevin, A. (2013). *A Guide to Co-Teaching: New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning* (3rd Edition). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Winn, J. & Blanton, L. (2005). The Call for Collaboration in Teacher Education, *Focus on Exceptional Children*, 38(2), p. 1–10.











**Specialpedagogiska skolmyndigheten** (SPSM) arbetar för att barn, unga och vuxna oavsett funktionsförmåga ska få förutsättningar att nå målen för sin utbildning. Det gör vi genom specialpedagogiskt stöd, undervisning i specialskolor, tillgängliga läromedel och statsbidrag. Den kompetens vi erbjuder kompletterar kommunernas och skolornas egna resurser. Läs mer på vår webbplats **[www.spsm.se](http://www.spsm.se)**

**ISBN** 978-91-28-00056-7, tryckt  
978-91-28-00057-4, pdf

**Best.nr** 00056