

# ”Impulskontroll nada”

## Maskulina iscensättningar och sociala kategoriseringar i en ADHD grupp

*Ann-Carita Evaldsson & Adriana Velasquez*

This article investigates the local social process through which boys are portrayed as having emotional, social and behavioral problems and, as part of this, categorized in terms of neuropsychiatric diagnoses. The invocation of biomedical categorizations, are here treated from an ethnomethodological and anti-mentalist view as people’s resources for conducting institutional business. Data draws on ethnographic work in a special educational needs unit attended by mainly boys diagnosed with ADHD. It was found that the boys’ through their resistance towards teachers’ authority forced the teachers to account for their actions. The boys’ resistance was mainly read as symptoms of inner emotional and mental states, warranting a solidification of their category incumbency as ‘boys with ADHD’. Overall, our study demonstrates that the school is an important player in indexing boys’ troubling classroom conduct in terms of biomedical explanatory resources.

Keywords: social categorizations, troubling school conduct, boys, ADHD, ethnomethodology.

### Inledning

Neuropsykiatriska diagnoser, som ADHD, Aspergers syndrom, Tourette, etc. har de senaste decennierna fått allt större betydelse för att förklara barns problem i skolan (se Börjesson 1997, Börjesson & Palmblad 2003, Eriksson Gustavsson, Göransson & Nilholm

---

*Ann-Carita Evaldsson* är professor vid Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Utbildningsstudier, Uppsala universitet, Box 2136, 750 02 Uppsala. E-post: ann-carita.evaldsson@edu.uu.se.

*Adriana Velasquez* är postdoktor vid Institutionen för Samhälls- och Välfärdsstudier, Linköpings universitet, ISV, 601 74 Norrköping. E-post: adriana.velasquez@liu.se.

2011, Hjärne & Säljö 2008). Denna utveckling har inneburit en ökad individualisering och medikalisering av barns skolproblem. Tomas Ljungberg (2008) visar till exempel i en svensk kartläggning att ca 5 % av alla barn uppvisar så avvikande beteende att de får diagnosen ADHD. Diagnossättningen baseras på biomedicinska förklaringsmodeller, vilka tar fasta på emotionella, sociala och beteendemässiga störningar hos individuella barn som t.ex. överaktivitet, bristande impulskontroll och koncentrationssvårigheter (se Hjärne & Säljö 2008, Ljungberg 2008, för en översikt och kritik av ADHD forskning). Statistiken pekar samtidigt på att diagnosen inte enbart omfattar barn mer generellt utan att främst pojkar från lägre social grupp får diagnosen ADHD (Gillberg, 1996). Det vidare sociala sammanhang samt den kedja av sociala händelser som leder fram till att framförallt pojkar tillskrivs skolproblem och diagnoser blir dock sällan föremål för någon analys. I de dominerande biomedicinska förklaringsmodeller som används inom framförallt neuropsykiatrisk forskning tillskrivs pojkar respektive flickor som grupp en uppsättning närmast motsatta diagnoskriterier (se t.ex. Nadeau, Littman & Quinn 2002). Intressant i sammanhanget är att könstillhörighet här får avgörande betydelse för att förklara uppkomsten av olika former av ADHD. Den biomedicinskt baserade förklaring som ges vilar dock på antaganden om könsens särskillnad och könsspecifika egenskaper inom vilken etablerade genusrelationer låses fast och beskrivs som närmast medfödda.

Som ett komplement till den rådande synen på kön och ADHD som statiska närmast essentiella kategorier som finns inom neuropsykiatrisk orienterad forskning reser vi i den här artikeln frågor av mer samhällsvetenskaplig karaktär. Dessa handlar om hur ADHD och andra diagnoser används och görs relevanta i skolans vardag. Vi visar bland annat hur diagnoser utgör en form av kommunikativa resurser i specialpedagogisk praktik i hanteringen av pojkar som uppvisar skolproblem. Skolans och lärarnas dagliga användning av diagnoser som förklaringar till elevers skolproblem innebär att de pojkar som befinner sig i en redan utsatt skolsituation tillskrivs problematiska elevidentiteter och diagnoser.<sup>1</sup> Tidigare studier av skolans verksamhet visar bland annat att speciella undervisningsgrupper, ofta får namn efter elevernas diagnoser som t.ex. ”ADHD-grupp” (Hjärne 2011). De så kallade ADHD-grupperna som finns på många skolor består nästan uteslutande av pojkar vilka delar en skolhistoria kantad av varierande skolproblem. Det finns också exempel på att hela skolor organiseras med utgångspunkt i en specifik diagnos (Nilholm 2007). I en engelsk studie visar exempelvis Harry Daniels och hans kollegor (1999, se också Reed 1999) att den ökade graden av neuropsykiatriska

diagnoser tenderar att peka ut och befästa pojkars redan marginaliserade position i skolan. Svensk forskning visar bland annat också hur segregeringar i form av särskilda undervisningsgrupper som ofta följer på diagnostiseringen minskar elevernas möjligheter till skolframgång (se Emanuelsson & Persson 2002, Giota & Lundborg 2007). Trots att ett stort antal pojkar diagnostiseras med ADHD och att skolans lösningar inte får önskad effekt har mycket lite forskning handlat om att belysa hur verksamheten organiseras i så kallade ADHD grupper (undantag är Hjørne 2011 respektive Velasquez 2012).

Vi riktar därför fokus i denna artikel mot de lokala beskrivnings- och kategoriseringspraktiker som används i vardagliga klassrumssituationer i en ADHD grupp. Gruppen består av 6 pojkar och en flicka som alla är diagnostiserade med ADHD (Velasquez 2012). Vi har valt att analysera klassrumssituationer i vilka framförallt en av pojkarna i gruppen är inblandad i någon form av problematiska skolsituationer som läraren måste åtgärda. Som vi kommer att visa är de här situationerna mycket vanligt förekommande i gruppen och därför särskilt intressanta att studera. Den här formen av problematiska situationer resulterar ofta i att pojkarnas ordningsstörande trappas upp. Av intresse är därför hur pojkarnas ordningsstörande är organiserat och hur olika former av beskrivningspraktiker och sociala kategorier ”görs” relevanta i problematiska skolsituationer. Vi är särskilt intresserade av de sociala konsekvenser som elevernas respektive lärarnas agerande får för hur diagnoser aktualiseras och befästs i vardaglig klassrumsspraktik. Vi menar att det är viktigt att förstå hur olika former av beskrivningspraktiker och sociala kategoriseringar här omfattande främst kategoriseringar av pojkar med hjälp av diagnoser ”görs” relevanta i vardaglig specialpedagogisk praktik. Vi undersöker också hur andra former av sociala kategoriseringar som rör kön, klass, ålder och utbildning aktualiseras parallellt och hur de samspelar med att eleverna tillskrivs diagnoser. Detta inte minst för att kasta ljus över den sociala dynamiken i vardaglig special pedagogisk kategoriseringspraktik inom vilken ADHD diagnosen utgör ett centralt retoriskt verktyg.

## Pojkar som stör och maskulina iscensättningar

Det finns även andra anledningar till att studera hur sociala kategoriseringar används och iscensätts i problematiska klassrumssituationer bland pojkar diagnostiserade med ADHD. En viktig anledning är att pojkar som stör och bryter mot ordningen i skolan är ett uppmärksammat fenomen inom skol- och maskulinitetsforskning. Vi fokuserar därför också på hur pojkar när de stör ordningen iscensätter maskuli-

niteter, här med fokus på ”hur kön görs” i specifika sammanhang (i.e. ”doing gender”, se West & Zimmerman 2009). Av intresse är hur de maskuliniteter pojkar iscensätter i klassrummet samspejar med hur pojkar tillskrivs diagnoser som ADHD (se också Velasquez 2012). Alltsedan Paul Willis (1977) banbrytande etnografiska studie av hur arbetarklasspojkar förbereds för framtida arbetarklass jobb under sin skoltid och hindrar sig själva från skolframgång har ett flertal forskare rapporterat om hur pojkar stärker sin tillhörighet i manliga gemenskaper genom att göra motstånd mot lärare och utbildning (se Connell 2000, Frosch, Phonenix & Pattman 2002). Stephen Frosch, Ann Phonenix och Rob Pattman (2002) visar till exempel i en intervju-baserad engelsk studie hur antagonism mot skolbaserat lärande är utslagsgivande för en pojkes sociala status i kamratgruppen och syn på sig själv som maskulin. Raewyn Connell (2000) lyfter också fram hur en viss form av maskulinitet iscensätts genom pojkars ständiga ordningsstörande i klassrummet. Genom sitt motstånd mot skolan befäster dessa pojkar sin gemenskap och status i kamratgruppen samtidigt som de tar de avstånd från feminint kodade värden som berör skolarbete. Rickard Jonsson (2007, s 76) visar i en svensk studie hur en grupp invandrarkillar använder sig av olika språkliga resurser som förolämpningar med rasistisk och sexistisk laddning för att undgå lärarens fostrande attityd och kommunicera tillhörighet och manlig gemenskap (se även Evaldsson 2005). En relativt samstämmig bild växer fram inom maskulinitetsforskning av hur framförallt pojkar från familjer med låg inkomst- och utbildningsnivå iscensätter en form av maskulinitet i skolan som baseras på ständiga regelöverträdelser och motstånd mot lärare och utbildning. Sammantaget ger maskulinitetsforskningen en förståelse för hur en viss grupp av pojkar med sitt agerande i skolan iscensätter en form av maskulinitet som tenderar att befästa en redan utsatt och marginaliserad position (Connell 2000). Med stöd av maskulinitetsforskningen frågar vi oss därför hur olika former av samhälleligt etablerade positioner och sociala kategoriseringar som här omfattar ’pojkar som stör’ respektive ’pojkar med ADHD’ samspejar och görs relevanta i vardagliga situationer.

### Att studera kategoriseringsarbete i en skolpraktik

Vi använder här en etnometodologisk ansats för att undersöka hur sociala kategoriseringar förhandlas, iscensätts och tillskrivs deltagare i en vardaglig undervisningsverksamhet med pojkar diagnostiserade med ADHD (Hester & Francis 2002, West & Zimmerman 2009). Lite förenklat kan etnometodologi sägas handla om att undersöka de

metoder människor själva använder för att etablera mening (Garfinkel 1967). Här med fokus på hur olika former av beskrivningspraktiker i form av sociala kategoriseringar används för att förklara och åtgärda lokalt uppkomna problem i en viss praktik (Hester & Francis 2002, Sacks 1992). I linje med Candice West och Don Zimmerman (2009) undersöker vi hur sociala kategoriseringar som kön görs, i.e. ’doing gender’, som en del av en pågående social och relationell process.

The accomplishment of gender is at once interactional and institutional – with its idiom drawn from the institutional arena where such relationships are enacted (West and Zimmerman 1987, s 137).

Sociala identiteter är enligt Candice West och Don Zimmerman något som görs och som framträder när människor görs ansvariga (eng. accountable) för sina handlingar i relation till vad som utgör socialt accepterade och kategoribundna beteenden i ett visst sammanhang. Det sätt på vilket människor beskriver och kategoriserar sig själva och andra är också därmed en del av hur normativa ordningar konstitueras i ett specifikt socialt sammanhang (se Sacks 1992, Antaki & Widdicombe 1998, Hester & Francis 2000). Vi fokuserar därför på hur sociala kategoriseringar används i situationer som omfattar någon form av överträdelser mot den lokala ordningen i klassrummet. I dessa situationer blir lärarna respektive eleverna skyldiga till att redogöra för, förklara eller försvara sitt agerande för att på så vis kunna återställa ordningen. Till exempel åberopar läraren institutionaliserade former av elevbeteenden vilka är en del av kategorin Elev för att hantera ordningsproblem i klassrummet (Freibody & Freiburg 2000). De olika former av beskrivningar och kategoriseringar som deltagarna använder och tillskriver varandra i problematiska skolsituationer är därmed också laddade med sociala och kulturella betydelser vilka bäst förstås i sitt institutionella och kulturella sammanhang (Hjörne & Säljö 2008, West & Zimmerman 2009). De elever som inte passar in i den institutionaliserade Elevkategorin kan därmed istället komma att tillskrivas avvikande sociala kategorier. Eva Hjörne och Roger Säljö (2008) visar bland annat i sin studie av elevhälsan hur det inom den svenska skolan utvecklats en mängd kategorier som tillskrivs de elever som avviker till exempel ”obegåvade”, ”vanartiga”, ”lässvaga” för att hantera skolproblem. Den etnometodologiska ansats som vi använder här omfattas därmed av en institutionell förståelse av de sociala kategoriseringar som används i skolan. Vi är intresserade av att undersöka hur de kategorier som lärarna och även pojkarna tillskriver varandra i lokala undervisningspraktiker är laddade med olika former av socialt och kulturellt etablerade språkliga betydelser. Omvänt innebär det

också att när lärare respektive elever använder sig av olika former av beskrivningar för att värdera varandras handlingar som problematiska drar de nytta av konventionella och institutionaliserade attribut.

Vi riktar i vår analys uppmärksamhet mot *hur sociala kategoriseringar iscensätts, förhandlas och befästs i situationer som tolkas som problematiska av deltagarna*. Detta till skillnad mot forskning baserad på biomedicinska modeller där barn tillskrivs på förhand givna diagnoskriterier utifrån sin könstillhörighet. Istället belyser vi hur både lärarna och eleverna i problematiska klassrumssituationer drar nytta av och aktualiserar en väv av samspelande språkliga kategoriserings- och sorteringspraktiker omfattande såväl avvikande elevidentiteter, lokala maskulina diskurser som biomedicinska förklaringsmodeller med neuropsykiatriska diagnoser som en viktig kommunikativ resurs.

## Fältarbete i en multietnisk skola och videoinspelningar i två ADHD grupper

Det empiriska exempel som vi analyserar är hämtade från en avhandlingsstudie av artikelns andra författare, Adriana Velasquez, (2012) Under drygt ett år dokumenterade hon med hjälp av deltagande observation, videoinspelningar och insamling av olika dokument (loggböcker, elevakter, personalens anteckningar) verksamheten i två ADHD-grupper. Verksamheten bedrevs i anslutning till en grundskola belägen i en svensk mångkulturell storstadsförort. Grupperna bestod av elever från låg- och mellan- respektive högstadienivå. Den här artikeln baseras på observationerna från gruppen av yngre elever i åldern 9–12 år. I gruppen fanns 7 elever, varav en flicka (Annika) och 6 pojkar (Kalle, Jonas, Marcelo, Federico, Amir, Noa).<sup>2</sup> Eleverna talade uteslutande svenska under lektionerna och även på rasterna. Elevgruppens sociala, multietniska och flerspråkliga sammansättning motsvarade mer eller mindre grad skolans upptagningsområde. Området består av en blandning av höghusområden och radhus. De flesta eleverna bodde i områdets olika höghuskomplex.

De exempel vi har valt att analysera är baserade på videoinspelade klassrumssituationer samt fältanteckningar och utdrag från loggböcker. Etnografisk kunskap om skola, område, deltagare och den vardagliga undervisningspraktiken i gruppen har varit en förutsättning för urval och analys av videoinspelningarna, loggböckerna och fältanteckningarna. Vi har valt att lägga fokus på en specifik pojke (Kalle) i gruppen, som ofta beskrevs som problematisk av lärarna. I analysen lyfter vi fram den konstitutiva kraft och meningsskapande potential

som omfattas av beskrivningar och sociala kategoriseringar och hur dessa sätts i spel i problematiska klassrumssituationer. Vi kommer med vår detaljerade analys även att synliggöra den lokala processen för hur neuropsykiatriskt baserade diagnoser tillskrivs eleven ifråga och vinner terräng över andra former av sociala konfigurationer som ’pojkar som ordningsstörande’ i de problematiska skolsituationer som konstituerar vardagslivet i ADHD gruppen.

## Verbala förolämpningar som maskulina motståndsresurser

Vi har som nämnt valt att fokusera på hur en specifik elev, som i artikeln fått namnet Kalle, beskrivs och kategoriseras av lärare utifrån sitt agerande i skolsituationer som omfattar olika former av regelövertredelser. Som vi kommer att visa beskrivs Kalle av lärarna som en extra problematisk elev utifrån sina relationer med andra elever och sitt bemötande av lärarna. Lärarna uppmärksammar i klassrummet och i efterhand i loggböcker och elevakter Kalles användning av svordomar och hans svårigheter att följa skolans ordningsregler. Kalles ständiga övertredelser får ofta som konsekvens att han tvingas att lämna klassrummet.

I vår analys kommer vi att titta närmare på hur lärarna beskriver Kalles skolproblem i problematiska klassrumssituationer. Vi är intresserade av hur lärarna genom sitt sätt att respondera på Kalles problematiska agerande beskriver och tillskriver honom olika former av neuropsykiatriskt baserade sociala kategoriseringar. Vi är också intresserade av att titta närmare på de samspelsresurser som Kalle själv använder i form av verbala förolämpningar och hur olika former av språkliga uttryck används för att göra och indexera kön (Ochs 1992, Stokoe & Smith 2001). Nedanstående utdrag från fältanteckningar utgör två av många exempel på problematiska skolsituationer där Kalle svarar på lärarens uppmaning genom att använda en sexistiskt laddad förolämpning. De lärare som ingår i gruppen är: en klasslärare (Gunnel), en elevassistent (Mari) och en specialpedagog (Nina).

### Exempel 1

När rasten är slut sitter Kalle i allrummet. GUNNEL kommer in och ber honom förbereda sig för lektionen. Kalle säger: *”håll käften djävla hora”* och reser sig för att gå till lektionen. I korridoren hör jag GUNNEL säga med bestämd röst: *”hör du, du kallar mig inte så”*. Kalle upprepar: *”djävla hora, hora, hora”*.

## Exempel 2

Federico, Annika och Kalle sitter vid samlingsbordet och målar. Strax efter kommer LÄRAREN in i klassrummet och ser Kalle sitta med jackan på. HON ber honom att ta av sig jackan med förklaringen att man inte får ha jacka på sig i klassrummet. Kalle vägrar ta av den och svarar: *"det är kallt"*. LÄRAREN insisterar, och han svarar denna gång: *"håll käften djävla hora"*. Den KVINNLIGA LÄRAREN tar då tag i honom, drar upp honom från stolen och försöker att få ut honom i korridoren.

Om vi först betraktar de samspelsresurser Kalle använder så är det lätt att slå av den mängd nedsättande och sexistiskt laddade förolämpningar som han riktar mot läraren. Tydligt är också att han i båda exemplen använder samma sorts förolämpningar "håll käften" och "djavla hora" och att de används i samma ordningsföljd. Om vi analyserar de två förolämpningarna var för sig så är den första "håll käften" en form av direkt uppmaning riktad till läraren om att vara tyst och är ett svar på hennes uppmaning till Kalle. Den andra förolämpningen "djavla hora" innebär en form av upptrappning nu riktad mot läraren som person. Den sexistiskt laddade förolämpningen "djavla hora" beskriver läraren som en sexuellt könad person vilken i sin tur aktualiserar en viss heterosexuell könsmaktsordning där pojkar inte låter sig sättas på av kvinnliga lärare. Det sätt på vilket läraren bemöts och beskrivs i de båda förolämpningarna som Kalle använder utmanar etablerade sociala relationer i klassrummet och hierarkier mellan lärare och elev. Med sin förolämpning utmanar Kalle lärarens auktoritet och positionerar sig som en person med kontroll som inte låter andra bestämma över sig. För att i nästa steg tydligt förödmjuka läraren som person genom att nedvärdera henne sexuellt. Genom att rikta en sexistiskt färgad förolämpning mot den kvinnliga läraren trappar Kalle upp sitt motstånd och iscensätter även en viss form av maskulin överordning. Det faktum att Kalle upprepar samma förolämpningar gång på gång antyder att den manliga överordning och maktposition som han försöker iscensätta inte är självklar utan ständigt behöver erövrats på nytt. Kalles upprepade användning av sexistiskt laddade förolämpningar kan därmed paradoxalt nog sägas vittna om viss form av manlig underordning och maktlöshet, som i sin tur ständigt behöver omförhandlas för att inte befästas.

Om vi går vidare och undersöker vad Kalles förolämpningar är en respons på framgår att de i båda exemplen utgör svar på lärarens uppmaning att Kalle skall "förbereda sig för lektionen" (Ex. 1) respektive "ta av sig jackan" (Ex 2). Att hans förolämpningar produceras som ett svar på lärarens uppmaning och inte är isolerade företeelser blir ännu



tydligare om vi tittar på den sociala funktion som förolämpningarna får i lärar- och elevsamspillet. I ett första steg fungerar Kalles förolämpning som ett sätt att hindra läraren från att tala ”håll käften” och i ett andra uppgraderat steg som ett personangrepp, ”djävla hora”. Att personangreppet kommer sist i en sekvens kan förklaras av att det får mer kraft om de föregås av ett visst interaktionellt arbete (Evaldsson 2005). Det faktum att Kalles förolämpningar sker närmast som ett rutinmässigt oppositionellt svar på lärarens uppmaning understryker förolämpningens sociala betydelse som motståndshandling mot lärarens agerande (Jonsson 2007). Även om Kalles förolämpning riktas mot läraren och nedvärderar hennes kvinnliga/sexuella identitet är den också en motståndshandling mot lärarauktoriteter och skolan som institution. Med sin förolämpning iscensätter Kalle därmed en form av lokalt producerad maskulinitet (jmf. Evaldsson 2005) där han utifrån en utsatt och underordnade elevposition gör motstånd mot den kvinnliga lärarens försök att uppfostra honom.

## Kategoriseringar och beskrivningar av elever som problematiska

Kalles användning av förolämpningar är som vi visat ett svar på läraren auktoritet och är ett lokalt producerat motstånd mot den maktrelation som utmärker lärare–elev relationen i de flesta klassrum (Hester & Francis 2002). I kraft av sin lärarposition är läraren den som förväntas kontrollera och iscensätta ordningen i klassrummet genom att instruera eleverna, fördela ordet, uppmana eleverna hur de skall bete sig, ingripa i konflikter etc. Den form av maktförhållande som lärarna på så vis etablerar skapar samtidigt som vi visat ett handlingsutrymme för pojkarna i ADHD gruppen att bryta mot sin underordnade elevposition och göra motstånd mot klassrummets sociala och hierarkiska ordning. Vi skall nu studera närmare hur lärarna beskriver och förklarar elevernas beteende i klassrumssituationer som omfattar regelöverträdelser.

Trots att flera av pojkarna använder sig av svordomar och könsord i klassrummet, är det framförallt en av pojkarna, Kalle, som pekas ut. I Kalles loggbok och elevakter beskrivs han bland annat med ord som ”skriker i klassrummet”, ”otrevlig”, ”runda ord” och ”mundiarré (se Exempel 3). Nedanstående utdrag är på måfå valda ur Kalles loggbok och elevakter under ett år.

### Exempel 3

”försöker få i gång andra”, ”Kallade GUNNEL för hora”, ”Kallar MIG djävla hora”, ”Musik. förstör och stör, får gå ut med

MIG”, ”går in och skriker i klassrummet. Kallar mig för allt möjligt”, ”Ska vara stöddig inför andra äldre”, ”Otrevlig mot Gunnel när hon ber honom ta bort mobil sa ’stoppa upp din mobil i fittan’”, ”runda ord”, ”Den här dagen har Kalle varit trevligare mot oss vuxna. Tyvärr har hans mun snackat hela dagen – Mundiarré (smiley)” ”Kalles dag har varit ganska bra. Mundiarré som vanlig men ändå vänligare än vanligt”, ”Dagen har varit sådär ’svordomar och ordbajseri’, ”Sexord”, ”Stor egoist”, ”Kalle vill alltid ha sina egna regler. Eller tänja på dem”.

En rad negativt laddade språkliga beskrivningar och attribut däribland ”ordbajseri” och ”mundiarré” används av läraren för att beskriva Kalles problematiska elevbeteende. Genom att använda attribut som ”mundiarré” och ”ordbajseri” distanserar sig läraren från och även nedvärderar Kalles språkbruk som framställs som både ohämmat, okontrollerat och fult. Att läraren själv använder ett vulgärt språk när hon associerar Kalles språkanvändning med olika former av avföring kan paradoxalt nog ses som hon försöker distansera sig från och normalisera Kalles problematiska elevbeteende och hans användning av sexistiskt språkbruk. Att en rad negativt laddade beskrivningarna knyts till Kalle som person innebär att Kalle kan kategoriseras som en ’avvikande’ elev ’med ett ohämmat språkbruk’ (jmf. Freebody & Freiburg 2000). Att läraren har skrivit ned en rad negativt laddade beskrivningar som i sin tur tillskrivs Kalle understryker omfattningen av hans avvikande uppförande samt dess varaktighet över tid (se Evaldsson & Karlsson 2011). Med några få undantag, ”skriker i klassrummet” är lärarens beskrivningar av Kalles uppförande tagna ur sitt skolsammanhang. Det framgår inte var, när, hur eller i samspel med vem Kalles agerande uppkommit. Problembeskrivningarnas individualiserade karaktär gör att Kalle även framstår som ensam ansvarig för sitt problematiska uppförande medan lärarens egna handlingar och motiv försvinner, t.ex. ”Kallade GUNNEL för hora”.

## Verbala förolämpningar som oppositionella handlingar

Vi ska nu gå vidare och visa hur de negativt laddade beskrivningar och den avvikande elev identitet som Kalle tillskrivs i loggböcker och elevakter inte formas i ett socialt vakuum utan byggs upp gradvis över tid i samspelet mellan lärarna och Kalle i klassrummet. Vägen till att läraren först tillskriver Kalle en rad problematiska elevidentiteter och till slut ett diagnoskriterium, i det här fallet ’bristande impuls kontroll’ är kantad av lärarens ständiga försök att åtgärda hans uppförande. Som

vi kommer att visa är Kalles agerande lokalt producerat som en del i ett maktspel där läraren försöker få Kalle att följa den interaktionella och moraliska ordningen i klassrummet (se Exempel 3a rad 6–8) (se även Exempel 1 och 2).

I exemplet nedan har läraren precis introducerat en skoluppgift som handlar om känslor, ”*Loppor med känslor*”. Alla eleverna och de två lärarna sitter i en ring på golvet. Uppgiften går ut på att den elev som får loppnan skall placera sig i ringens mitt. I uppgiften används ett vikt papper med olika färger, en s.k. loppa. Under varje invikt flik står ett ord för en känsla. Med loppnan i handen skall eleven ifråga först räkna och sedan öppna en av de invikta flikarna. Därefter skall de läsa ordet högt och sedan agera känslan medan de andra eleverna försöker gissa vilken känsla som iscensätts.

#### Exempel 4a

- |              |   |
|--------------|---|
| 1 MARIE:     | Federico vill du börja?   |
| 2 Federico:  | ((avböjer med en nekande gest))   |
| 3 Kalle:     | Jag vill börja  |
| 4 MARIE:     | GUNNEL vill du börja  |
| 5 Kalle:     | Jag vill  |
| 6 MARIE: ->  | A::: ja vet men jag tänkte inte först fråga dig                             |
| 7 Amir:      | ((skrattar))  |
| 8 Kalle: ->  | Din djävla kärring  |
| 9 MARIE:     | Så ((räcker loppnan till GUNNEL))   |
| 10 GUNNEL:   | Får jag sätta mig eller ska jag stå?  |
| 11 Kalle:    | Nej det får du inte   |
| 12 Amir:     | Du måste-   |
| 13 MARIE: -> | Man kan göra själv faktiskt (.) Eller hur? Ska vi göra så att man gör själv |
| 14 Kalle: -> | Men vad i helvete- Idag eller? ((till GUNNEL))                              |
| 15 GUNNEL:   | Men jag vill inte ha sönder den   |
| 16 Kalle:    | Det är bara en skitsak  |

I exemplet ovan försöker Kalle upprepade gånger att få lärarens uppmärksamhet (rad 3 och 5). När han slutligen nekas att få turen (rad 6) riktar han en förolämpning, *djävla kärring* (rad 8), mot läraren som person. Kalles förolämpning är därmed en oppositionell handling riktad mot lärarens försök att dirigera honom (rad 6–8, rad 13–14). Det närmast rutinmässiga och oppositionella svarsmönster inom vilket Kalles förolämpningar äger rum tyder även på ett utvecklat och

långvarigt motstånd mot lärarauktoriteter. Intressant i sammanhanget är även hur läraren i sin tur svarar på Kalles motstånd. Den första förolämpningen ignoreras helt av läraren, som istället avslutar sitt redan påbörjade samtal med kollegan (Gunnel) (rad 4, 9). När Kalle opponerar sig vänder sig Gunnel istället åter mot sin kollega (Mari) och skämtsamt frågar om lov att sätta sig (rad 10). När Kalle opponerar sig, *Nej det får du inte* (rad 11) ignorerar lärarna honom igen. Genom att inte tillrättvisa Kalle för hans uppförande undviker lärarna att flytta fokus från skoluppgiften och de andra eleverna i klassrummet. Som framgår kan Kalles verbala förolämpningar ses som ett lokalt producerat motstånd mot läraren och dennas auktoritet. Det betyder i sin tur att Kalles handlingar inte är impulsstyrda utan är riktade mot läraren i opposition mot dennas handlingar och därmed inte enbart går att tillskriva Kalle som individ oberoende av sitt sociala sammanhang.

### Att iscensätta en position som oppositionell elev

Vi skall nu visa vad som sker när det blir Kalles tur att lösa skoluppgiften. Sekvensen börjar med att en av lärarna vänder sig till Kalle och erbjuder honom att få loppa (exempel 3 c rad 26). När Kalle denna gång också svarar med en förolämpning reagerar läraren genast med att beskriva hans skolproblem och därefter villkora hans deltagande, ”du får en chans till” (rad 29).

#### Exempel 4c

26 Gunnel	Du får det alltså ((till Kalle))
27 Amir	((skratt))
28 Kalle	Bitch ((till GUNNEL))
29 MARI	Du får en chans till
30 Kalle	Ok, ge mig den då ((pekar på pappersloppan))
31 MARI	Kalle, lyssna på mig
32 Kalle	A:::
33 MARI	Om du stör hela tiden, nu är det sista chansen
34 Kalle	AAA::: ((får pappersloppan av Mari))
35 LÄRARE	((tittar in i rummet, går snabbt ut))
36 Kalle	Försvinn jävel ((till läraren som gått))
37 MARI	Du får gärna säga högt, så att vi hör
38 GUNNEL	Skynda dig på då, skynda dig på, skynda på ((skämtsamt ton))
39 Kalle	Håll käften [din djävla slampa]

- 40 GUNNEL [Så sa du till mig], [så sade du till mig], nu var det skoj där..
- 41 MARI [nä: nä: nä: hallå::]
- 42 Kalle Vad fan vill hon (skratt)
- 43 GUNNEL Nu går jag igen::
- 44 MARI Du får inte göra mer än tio ((till Kalle))
- 45 Marcelo Tjugo, tjugotre
- 46 Kalle De e samma som Marcelo ((kastar loppän))
- 47 GUNNEL [Men ta om och gör om de där
- 48 MARI [(Gör om de)

Som vi ser sker en gradvis uppgradering av Kalles ordningsstörande och de sätt på vilket läraren beskriver Kalles agerande i klassrummet (rad 29, 31, 33). Det sätt på vilket Kalles agerande beskrivs av läraren, ”du stör hela tiden” (rad 33), understryker att Kalle positioneras av läraren som en ’oppositionell elev’. Den position som den oppositionella eleven som läraren iscensätter med sin beskrivning knyter an till en annan social kategorisering som är välintegrerad i skolans praktik. Det är utifrån denna maskulina protesterande position som Kalles störande agerande i klassrummet tolkas av läraren (jmf. Jonsson 2010, s 15). Lärarens sätt att villkora hans deltagande, ”nu är det sista gången” (rad 33) förstärker ytterligare samma kategorisering då en pojke som opponerar kan förväntas kunna förändra sitt agerande och ta ansvar för sitt störande handlande. Fortsättningsvis ägnar Kalle sig åt att försöka lösa skoluppgiften samtidigt som han fortsätter att fortsätter att protestera mot läraren med två förolämpningar (rad 36, 39). Man kan med hjälp av Ann Phoneix & Stephen Frosh (2001) beskriva det som att han iscensätter en form av maskulinitet som balanserar mellan att uppfylla kraven från skolan och samtidigt som han visar sitt ointresse för skoluppgifter och gör motstånd mot läraren. Medan den ena av lärarna (MARI) uppmärksammar Kalles förolämpningar tonar den andra läraren (GUNNEL) skämtsamt ner dessa (rad 38, 40, 43, 47). Som framgår orienterar sig GUNNEL mot att få Kalle att ägna sig åt skoluppgiften. I denna process balanserar också läraren mellan två väletablerade men motstridiga lärarpositioner, dvs. den undervisande läraren och den disciplinerande läraren. Intressant i sammanhanget är att lärarna trots Kalles upprepade förolämpningar lyckas med att upprätthålla sin orientering mot att få alla eleverna i gruppen, och även Kalle, att ägna sig åt skoluppgiften (rad 37–38, 44–48).



## Diagnoser som potentiella resurser i special pedagogisk praktik

Som vi visat är beteckningen ’bristande impuls kontroll’ inte bara en av de viktigaste symptom som kopplas till den neuropsykiatriska kategorin ADHD (Nadeau, Littman & Quinn 2002). Det är också en beskrivning som lärarna i gruppen använder för att lösa lokalt uppkomna skolproblem och åtgärda elevers störande agerande i klassrummet. Att attributet ’bristande impuls kontroll’ till slut tillskrivs Kalle visar samtidigt på hur en lång händelsekedja av verbala förolämpningar och oppositionella handlingar riktade mot lärarens auktoritet till slut befäster hans ADHD diagnos. Läraren kan därmed sägas använda diagnoskriterier för att hantera Kalles ordningsproblem. Medan Kalles användning av verbala förolämpningar som ”hora” och ”håll käften” istället är en protest mot läraren och ett försök att hantera ett underläge och skapa sig ett eget handlingsutrymme i klassrummet.

Vi skall nu slutligen titta närmare på hur en av lärarna i ett informellt samtal med forskaren (AV) beskriver Kalles agerande under ett nationellt prov i engelska.

### Exempel 5

Kalle ska få en chans till nu på nationella proven i engelska. Han har sagt till sin mamma att han klarade det. Men det var bara det att när han satt och missade den planen för att de pratade engelska och frågade då- började med: ”Alltså håll käften djävla gubbe, djävla gubbe säg för faan” Så att jag satt (skratt) och skrattade. Jag berättade för hans mamma en gång.”  
 ”Så ska jag prata med skolsköterskan och höra om hon kan skriva en remiss. För att jag tror att han har Tourettes”. Och har han det så är det skönt att känna själv och veta. Plus han också vet. Men mamman har pratat med läkarna: ”nej, nej, det behövs inte”. ”Han har en känslomässig störning”, säger man

Intressant är hur lärarens beskrivning av Kalle byggs upp i kontrast till Kalles egen och mammans beskrivning av hans förväntade studieresultat. Genom att läraren i sin beskrivning tar fasta på Kalles uppförande när använder en förolämpning ”Alltså håll käften djävla gubbe, djävla gubbe säg för fan” skiftar hon fokus från en elevidentitet omfattande skolfärdigheter till att tala om en annan form av elevidentitet omfattande elevers uppförande. Lärarens reaktion på Kalles förolämpning, ”Så att jag satt (skratt) och skrattade” vittnar om en form av distansering från det sätt på vilket Kalle uppför sig i den uppkomna situationen. Hans förolämpningar beskrivs som

närmast löjeväckande. Att det sätt på vilket Kalle uppför sig istället skulle kunna tolkas som ett försök från hans sida att hantera sina skolsvårigheter och skylta över sitt misslyckande försvinner på så vis. Det sätt på vilket Kalles användning av förolämpningar rycks loss och dekontextualiseras från sitt sociala sammanhang gör det därmed möjligt för läraren att tolka dem först som tecken på dåligt uppförande och sen som impulsstyrda och oberoende av situation. Om vi jämför med psykologiskt termlexikon så beskrivs just störningar i impuls-kontrollen som explosiva vredesutbrott (Hegidius 1995). Intressant i sammanhanget är också hur en kategori som t.ex 'elev med ADHD' när den väl är befäst kan kopplas till andra liknande kategorier som "jag tror han har Tourettes" (se Sacks 1992). Det betyder samtidigt att när väl en person en gång tillskrivits en viss kategoritillhörighet finns alltid möjligheten att allt han gör i fortsättningen kommer att tolkas utifrån denna tillhörighet (Evaldsson 2002, s 209). Att Kalle redan har en ADHD diagnos gör det på så vis lättare att associera hans agerande med andra närliggande diagnoser, som till exempel "Tourettes syndrom" (Hjörne & Säljö 2008). Genom att hänvisa till medicinsk expertis, som skolsköterska och läkare blir det också möjligt för läraren att legitimera att Kalles skolproblem är av neurobiologisk karaktär. Intressant i sammanhanget är hur den medicinskt baserade kategoriseringen av Kalle också gör det möjligt att lösa ett uppkommet pedagogiskt problem. I det här fallet att Kalle misslyckas med det nationella provet i engelska.

## Sammanfattande diskussion

En viktig lärdom som man kan dra från vår analys av de beskrivningspraktiker som används i samspelet mellan elever och lärare i en ADHD grupp är att specialpedagogisk verksamhet i en särskild undervisningsgrupp omfattar betydligt mer än vad som låter sig förklaras med hjälp av neuropsykiatriska teorier och diagnoskriterier. Vår analys visar på det maktspel och kategoriseringsarbete som utspelas mellan lärare och elever i problematiska skolsituationer. Som framgått utgör diagnoser och diagnoskriterier också kommunikativa resurser i specialpedagogisk skolvardag för att förklara och åtgärda problematiska skolsituationer och hantera de pojkar som ständigt stör ordningen i klassrummet. Vi har också visat på betydelsen av att inte bara fokusera på vad skolan och lärarna gör utan att också undersöka vad de pojkar som stör ordningen i ADHD gruppen försöker uppnå när de iscensätter problematiska skolsituationer.



Vår analys av hur samspelet mellan lärare och elever organiseras i ADHD gruppen pekar på att lärarna är upptagna med att hantera och lösa de uppkomna problematiska skolsituationerna. Samtidigt visar vår analys att det sätt på vilket lärarna bemöter pojkarnas ordningsstörande i sig bidrar till att deras ADHD diagnoser förstärks. Lärarna försöker med hjälp av ständiga uppmaningar, instruktioner och tillrättvisningar återta kontrollen över klassrummet och samtidigt åtgärda pojkarnas störande agerande. I det spel om positioner som utmärker samspelet överskrider och utmanar en av pojkarna etablerade maktrelationer i klassrummet. Biomedicinskt baserade förklaringar som ’bristande impulskontroll’, ’ohämmat språkbruk’ och tilläggsdiagnoser som ’Tourettes’ blir i detta sammanhang användbara kommunikativa resurser för att lärarna skall kunna återta kontrollen i klassrummet. Med hjälp av kategoriseringar hämtade från biomedicinskt etablerade beskrivningspraktiker kan läraren hantera de pojkar som utmanar i en klassrumssituation där maktlöshet och behovet av att återta kontrollen är akut. Samtidigt innebär lärarnas användning av diagnoser att de distanserar sig från det lokala sammanhang i vilket elevernas ordningsproblem uppstår. Det får som följd att bland annat Kalles användning av sexuella trakasserier passerar obemärkt förbi och inte kommenteras av läraren. Därmed osynliggörs också de maskulina iscensättningarna i form av motstånd mot lärarauktoriteter som vissa av pojkarna ständigt etablerar i klassrummet. Genom att tillskriva en diagnos kan en enskild pojkes upprepade vägran att inordna sig och ta instruktioner från läraren istället transformeras till ett individuellt problem som över tid medikaliseras. En följd av detta är också att andra former av åtgärder av mer pedagogisk karaktär osynliggörs och åsidosätts (jmf. Hjärne 2011).

Om vi istället fokuserar på vad en pojke som Kalle försöker att uppnå genom att initiera problematiska skolsituationer framträder en annorlunda bild. Av vår analys framgår att Kalle utmanar lärarens auktoritet och därmed de handlingar som konstituerar sociala kategoriseringar och institutionella relationer som Lärare och Elev i klassrummets lokala praktik (Hester & Francis 2002). Med hjälp av förolämpningar, skratt, skämtsamma kommentarer, protester, etc. lyckas Kalle om än tillfälligt ifrågasätta lärarens legitima auktoritet och göra motstånd. På så vis kan Kalle om än tillfälligt ta makten och kontrollen och därmed utöva ett visst aktörskap med ett eget handlingsutrymme i klassrummet. Det sätt på vilket pojkar i utsatta skolsituationer hanterar sin underordnade elevposition genom att göra motstånd mot lärarauktoriteter och utmana skolans etablerade hierarkier pekar samtidigt på en form av maktlöshet som pojkarna

ständigt försöker att hantera genom att göra motstånd. I jämförelse med vad som framkommit i andra studier av pojkar och skola inom maskulinitetsforskning iscensätter Kalle med sitt motstånd mot lärarens auktoritet en form av oppositionell maskulin position som i skolans värld tolkas som en problematisk elevidentitet. Som vi visat bidrar hans ständiga motstånd dessutom till att befästa hans ADHD diagnos vilken även utökas med tilläggsdiagnoser.

Som vi visat går pojkars skolproblem inte enbart att förklara utifrån maskulina oppositionella positioner eller/och med hjälp av neuropsykiatriska diagnoskriterier. Istället har vi argumenterat för behovet av att uppmärksamma skolproblemens sociala natur och diagnoser som viktiga kommunikativa resurser för att åtgärda uppkomna problem i särskilda undervisningsgrupper. Den dubbla marginalisering av pojkar som idag sker inom skolan och i specialpedagogisk verksamhet i synnerhet understryker behovet av att uppmärksamma hur diagnoser används. Vidare vill vi peka på betydelsen av att uppmärksamma hur marginaliseringen av pojkar i specialpedagogisk praktik samspelar med kön, klass och etnicitet, samt andra ofta osynliggjorda sociala formationer, ett område som oftast inte uppmärksammas och där forskning i stor utsträckning saknas.

#### Noter

1. Studien är en del av projektet "Pojkar i behov av särskilt stöd" som finansierats av Vetenskapsrådet (Evaldsson & Hjärne, 2011)
2. Alla namn på personer är utbytta till pseudonymer.

## Referenser

- Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (1998): Identity as an achievement and as a tool. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red.: *Identities in Talk*, s 1–14. London: SAGE Publications.
- Börjesson, Mats (1997): *Om skolbarns olikheter: Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2003): *I problembarnens tid. Förnuftets moraliska ordning*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Connell, Raewyn (2000): *The Men and the Boys*. Cambridge: Polity.
- Daniels, Harry, Hey, Valerie, Leonard, D. & Smith, M. (1999): Issues of equity in special needs education from a gender perspective. *British Journal of Special Education* 26(4), 189–195.
- Emanuelsson, Ingemar & Persson, Bengt (2002): Differentiering, specialpedagogik och likvärdighet. En longitudinell studie av skolkarriärer bland elever i svårigheter. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 7(3), 183–199.
- Evaldsson, Ann-Carita (2005): Staging insults and mobilizing categorizations in a multiethnic peer group, *Discourse and Society* 16(6), 763–786.
- Evaldsson, Ann-Carita & Karlsson, Yvonne (2011): Shaping marginalized identities and indexing deviant behaviors in a special educational needs unit. I Eva Hjärne, Geerdina van der Aalsvoort & Guida de Abreu, red.: *Learning, Social Interaction and Diversity – Exploring School Practices*, s 119–138. Rotterdam/ Boston: Sense Publisher.
- Evaldsson, Ann-Carita & Hjärne, Eva (2011): Pojkar i behov av särskilt stöd – en studie av maskulinitet, särbehandling och socialisation i särskilda undervisningsgrupper. *Resultatdialog 2011*. Vetenskapsrådets rapportserie.
- Eriksson Gustavsson Anna-Lena; Göransson, Kerstin & Nilholm, Claes, red. (2011): *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Frosch, Stephen; Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002): *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gillberg, Christoffer (1996): *Ett barn i varje klass. Om DAMP, MBD, ADHD*. Södertälje: Cura.
- Giota, Joanna & Lundborg, Olof (2007): *Specialpedagogiskt stöd i grundskolan – omfattning, former och konsekvenser*. IPD-rapport 2007:03.

- Freibody, Peter & Freiburg, Jill (2000): Public and pedagogic morality: The local orders of instructional and regulatory talk in classrooms, I Stephen Hester & David Francis, red.: *Local Educational Order. Etnometodological Studies of Knowledge in Action*, s 141–162. Amsterdam: John Benjamins.
- Hester, Stephen (1998). Describing deviance in school: recognizable educational psychological problems. I Charles Antaki & Sue Widdicombe, red.: *Identities in Talk*, s 133–150. London: SAGE Publications.
- Hester, Stephen & Francis, David, red. (2000): *Local Educational Order. Etnometodological Studies of Knowledge in Action*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008): *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts.
- Hjärne, Eva (2011): Livet i en särskild undervisningsgrupp. I Anna-Lena Eriksson Gustavsson, Kerstin Göransson, & Claes Nilholm, red.: *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*, s 131–150. Lund: Studentlitteratur.
- Jonsson, Rickard (2007): *Blatte betyder kompis – om maskulinitet och språk i en högstadieskola*. Stockholm: Ordfront.
- Ljungberg, Tomas (2008): *ADHD i nytt ljus*. Nyköping: Exiris.
- Nadeau, Katheleen G; Littman, Elen D & Quinn, Patricia O. (2002): *Flickor med ADHD*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, Claes (2007): *Perspektiv på specialpedagogik (ny omarbetad och utökad upplaga)*. Lund: Studentlitteratur.
- Reed, Lynn Raphael (1999): Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys' in school. *Gender and Education* 11(1), 93–110.
- Sacks, Harvey (1992): *Lectures on Conversation*. Volume I. Oxford: Blackwell publishers Ltd.
- Socialstyrelsen (2002): *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Modin-Tryck.
- Velasquez, Adriana (2012): *ADHD i skolans praktik, En studie om normer och motstånd i en specialgrupp*. Doktorsavhandling i pedagogik no 130. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala Universitet.
- Willis, Paul (1977): *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Guildford: Gower.
- West, Candice & Zimmerman Don (2009): Accounting for doing gender. *Gender & Society* 23, 112–122.

## Transkriptionsnyckel

(.)	Mikropaus på en halv sekund eller mindre
[	Samtidigt tal/gest
=	Inget hörbart uppehåll mellan turerna
HÖGRE	Märkbart förhöjd ljudvolym
-	Avbrutet tal
Ja:::	Förlängning av ljud; ju fler kolon desto mer förlängt
Mera mera	Tal med stark betoning
( )	Ohörbart
.	fallande ofta avslutande intonation
,	Fortsättningsintonation
?	Uppåtgående intonation
((hoppa))	Kommentarer, ofta icke-verbala handlingar

