



LUND UNIVERSITY

Gemenskapens gränser

Stigmahantering och pluralistisk fostran i gymnasieskolan

Bernmalm, Emil

2022

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bernmalm, E. (2022). *Gemenskapens gränser: Stigmahantering och pluralistisk fostran i gymnasieskolan* (1 uppl.). [Doktorsavhandling (monografi), Utbildningsvetenskap]. Lund Studies in Educational Sciences.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

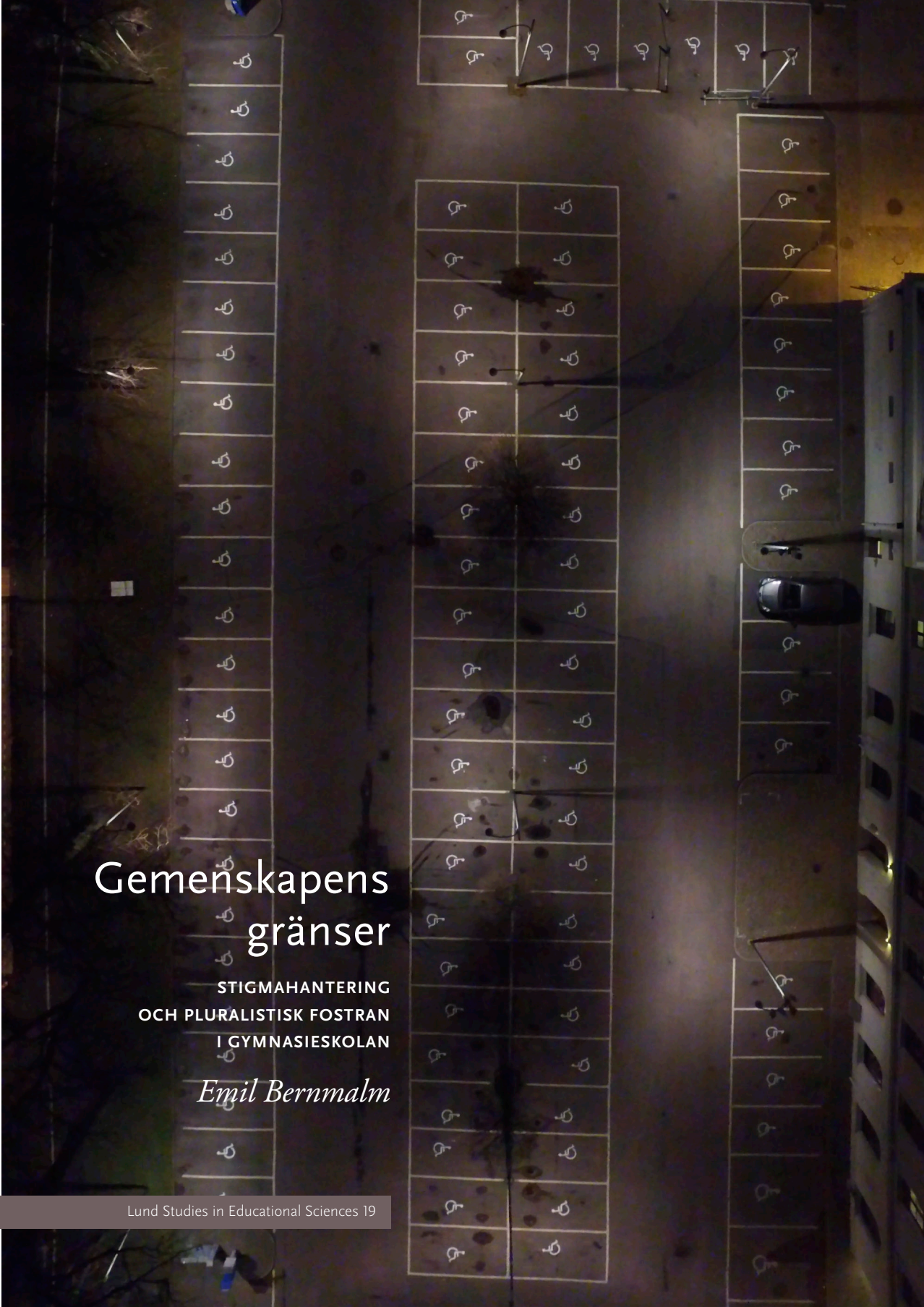
Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Gemenskapens gränser

STIGMAHANTERING
OCH PLURALISTISK FOSTRAN
I GYMNASIESKOLAN

Emil Bernmalm

GEMENSKAPENS GRÄNSER

Gemenskapens gränser

Stigmahantering och pluralistisk fostran i gymnasieskolan

EMIL BERNMALM



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 19

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lse

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Emil Bernmalm

Institutionen för utbildningsvetenskap

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences

ISBN 978-91-89415-40-9 (tryckt publikation)

ISBN 978-91-89415-41-6 (elektronisk publikation)

Foto: Anders Westgerd/HEIP

Omslag: Johan Laserna

Sättning: Media-Tryck

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2022



Media-Tryck är ett svan-
märkt tryckeri. Läs mer
om vårt miljöarbete på
www.mediatryck.lu.se

MADE IN SWEDEN 

FÖRORD

Tack, till alla elever som deltagit i denna studie och därigenom gjort den möjlig. Era röster är viktiga och jag har förvalt dem så väl jag kunnat. Särskilt tack till Oscar Sundahl och Nasra Mahat, mina testpiloter (och stjärnor i historia), utan ert arbete hade stora delar av undersökningen varit obegriplig för de flesta som deltagit i studien. Tack Tony Ivarsson, för förtroendet du gav genom att låta mig driva ett utvecklingsprojekt vid Riksgymnasiet i Kristianstad och därmed avsluta min masterutbildning. Då startade du processen som så småningom lett fram till denna avhandling. Jag vill också tacka alla kloka, kära lärarkollegor vid Riksgymnasiet i Kristianstad. Veronica Rosvall, Lars Nilsson, Charlotte Sandelin, Martina Östergren och Malin Klarén, sällan har jag haft så roligt på jobbet som med er. Tack också till Hanna Christoffersson i Umeå, Mia Brkic i Göteborg, och Karin Hillman i Stockholm, som givit tillträde, bistått i kontakten med elever och generöst låtit mig använda era lokaler och er tid.

Anders Persson för att du ofta skakat om den ibland alltför stadiga grund jag stått på och sedan hjälpt mig på fötter igen, alltid med humor, omtanke, allvar och skärpa. Tack för alla fina stunder i såväl glädje och framgång som i sorg och motgång. Under tuffa perioder har ditt stöd överskridit handledarens och det är jag tacksam för. Johanna Gustafsson Lundberg du har handlett mig genom en masteruppsats och en doktorsavhandling. Jag hade ingen aning då, när jag knackade på din dörr 2016, att jag var på väg rakt in i ett energifält. Tack för allt du har tagit med mig på; podd-samtalen, forskarskolan i etik, vårt samarbete kring etikdidaktiken och lärarfortbildning. Tack framför allt för din klokskap, din förmåga att se styrkor i mig (även när de inte varit uppenbara) och din smittande energi och beslutsamhet. Tack också Sinikka Neuhaus, för ditt erkännande som många gånger varit viktigare än du kanske tror. Stort tack till dig David Wästerfors, för skarpsinnig och inkännande läsning av mitt manus. Din inspirerande opposition vid slutseminariet har varit viktig på flera olika sätt i slutfasen av mitt arbete.

Jonatan Nästesjö, käre vän, vad vore denna avhandling utan dig? Så mycket visdom, omtanke och inspiration du givit. Vårt samarbete under 2020 sticker ut, då hjälpte du mig att hitta analytisk distans till mitt material och det var avgörande för allt därefter.

Katarina Blennow, för inspiration, visdom och generositet. Tack också för att jag fick luta mig mot din axel när det behövdes. Ämma Hildebrand och Paul Strand för samtalen om livets väsentligheter. Helena Berglund och Ylva Pamment, för era ansträngningar att lära mig att hantera siffror. Tina Gunnarsson för din hjälp med korrektur och glad uppmuntran angående engelskan.

Roger Johansson och Anders Persson för välkomnande seminarieledarskap. Tack också, Martin Malmström, Ingrid Bosseldal, Ola Srandler, Janna Lundberg, Hans Teke, David Örbring, Ingemar Karlsson, Colin Loughlin, Sara Andersson, Elna Sivhed och Fatemeh Yazdani, som fyllt UFO- och doktorandseminarierna med innehåll och kritisk diskussion.

Elena Namli, du sa vid något tillfälle att kritik är forskares sätt att visa varandra kärlek. Med utgångspunkt i det vill jag tacka forskarskolan i etik för all kärlek. Särskilt tack till Alexandra Lebedeva, Klein Fernandez, Linde Lindkvist, Susanne Vigortsson Yngvesson och Per Sundman för kärleksfull och inspirerande granskning av mina texter.

Jag vill också passa på att tacka nationellt forum för religionsdidaktisk/pedagogisk forskning (NFR) för att jag fått lägga fram texter vid vårmötet. Särskilt tack till Olof Franck och Karin Sporre som vid dessa tillfällen granskat mina texter.

Martin Roskvist Christensson, tack för dina insiktsfulla och kloka kommentarer kring denna text och avhandlingsprojektet i stort. Tack också för fint sällskap i Göteborg och i Oslo. Framöver blir det förhoppningsvis oftare och med färre inslag om avhandlingsarbete och doktorandtillvaro.

Tack mamma Mia och pappa Johan, ni har alltid funnits där och skapat en värld av kärlek och trygghet kring era barn och barnbarn. Vi är lyckligt lottade. Jonna, Olivia och Amanda, kära systrar, jag vet att jag har varit ovanligt frånvarande och disträ de senaste åren, men nu är det klart. Vi ses snart i Göteborg och i Stockholm.

Heli, min kära fru, arbetet med avhandlingen hade inte blivit av utan ditt mod och din kärlek. Tack för ditt initiativ och din nyfikenhet och inte minst din omsorgsfulla läsning av mina texter. Petter, Hilda och Aleks, mina kluriga ungar, ni fyller min tillvaro med mening, varje dag.

Emil Bernmalm
Lund i september 2022

Till er elever som generöst delat era erfarenheter med mig

INNEHÅLL

FÖRORD	5
DEL I	11
KAPITEL 1 – INLEDNING	13
Betydelsen av att vara en bland alla andra	13
Inklusion och pluralitet: motstridiga ändamål i skolan?	16
Syfte och övergripande frågeställning	21
Överblick	22
KAPITEL 2 – BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	25
Skol och handikappolitisk bakgrund	26
Forskning om rörelsehinder och integration i skolan	29
Forskning om religionsämnet som värdeförmedlare	38
Avhandlingens bidrag	44
KAPITEL 3 – SKOLVARDAGEN: FRAMING, STIGMA OCH FOSTRAN	47
Med skolvardagen som utgångspunkt	48
Eleven i skolvardagen: rollgestalter, framing och fostran	58
Från erfarenhet till fostran	66
Avslutande teoretisk diskussion	72
KAPITEL 4 – METODOLOGI OCH FORSKNINGSDSIGN	75
Kartläggning av normer och kulturella ideal	77
Intervjuer och eleverfarenheter	83
Forskningsetik	86
DEL II – SKOLVARDAG MED RÖRELSEHINDER	89
KAPITEL 5 – RIKSGYMNASIERNA SOM UTBILDNINGSRAMAR	91
Riksgymnasierna i en historiskpolitisk kontext	92
I spänningsfältet mellan integration och anpassning	96
Utbildningsramar och inramad utbildning: diskussion och utblick	103
KAPITEL 6 – TILLVARON I LITEN UNDERVISNINGSGRUPP	105
Dominique	105
Mönster i elevernas erfarenheter	109
Sammanfattningsvis	120
KAPITEL 7 – TILLVARON I STORKLASS	123
Melek	123

Mönster i elevernas erfarenheter	126
Sammanfattningsvis	139
DEL III – MELLAN TVÅ UTBILDNINGSRAMAR	141
KAPITEL 8 – SOCIALA OCH SYMBOLISKA GRÄNSER I SKOLVARDAGEN	143
Symboliska gränser	143
Gränsdragningar i det sociala	144
Gränsen mellan normalitet och avvikelse	154
Gränsöverskridandets dubbla problem	158
Sammanfattningsvis	159
KAPITEL 9 – FRAMING STIGMA: STRATEGIER FÖR STIGMAHANTERING	161
Stigma, framing och boundary work	161
En bland alla andra	164
Rörelsehinder som kollektiv identitet	171
Sammanfattningsvis	176
KAPITEL 10 – FOSTRAN OCH PLURALITET: STRUKTURER FÖR ERKÄNNANDE I GYMNASIESKOLAN	177
Fostran, normativitet och ansvar	178
Religionslärares position	179
Elevernas olika positioner	181
Strukturer för erkännande	185
DEL IV	193
SLUTDISKUSSION	195
Skolvardag med rörelsehinder	196
Vidgad pluralitet och pluralistisk fostran	202
SUMMARY - THE BOUNDARIES OF COMMUNITY	205
Introduction	205
The study	207
Framing pluralism and stigma	209
Reframing inclusive education and the quest for pluralism	216
KÄLLOR	221
REFERENSER	223
APPENDIX 1 – ÄMNESPLAN FÖR RELIGIONSKUNSKAP	235
APPENDIX 2 FRÅGEFORMULÄR	237
APPENDIX 3 INTERVJUGUIDE	245

DEL I

KAPITEL 1 – INLEDNING

Denna avhandling undersöker hur strävan mot en integrerad svensk gymnasieskola upplevs av gymnasieungdomar med svåra rörelsehinder. Forskningsintresset är riktat mot skolans värdeförmedlande uppdrag så som det kommer till uttryck i ämnesplanen för religionskunskapsämnet. I centrum för undersökningen står elevernas erfarenheter av en gymnasieutbildning som till vissa delar är separerad från, och samtidigt på många sätt integrerad i, den reguljära gymnasieskolan. Elevernas erfarenheter av att pendla mellan integrerad och samtidigt exklusiv utbildning ger dem en särskild utgångspunkt att tolka och förstå förutsättningarna för den pluralism som skolan har i uppdrag att fostra.

Betydelsen av att vara en bland alla andra

Alex läser sitt andra år på ett av Sveriges fyra riksgymnasier. Dessa skolor organiserar utbildning för gymnasieungdomar med svåra rörelsehinder. Alex har under sin skolgång uteslutande deltagit i små undervisningsgrupper som är exklusiva för elever med rörelsehinder och har under åren funderat mycket på frågor om sin plats i skolan. En fråga som är viktig för Alex gäller den om gruppstillhörighet och att inte vilja skilja ut sig från mängden genom att ha ett rörelsehinder. Alex beskriver sig som pessimistisk lagd och är noggrann med att inte bygga upp ”överdrivet positiva” förväntningar om gemenskap som kan komma att grusas i skolvardagen. Alex planerar att läsa ett ämne integrerat i storklass under nästkommande läsår och är orolig över hur det ska fungera. Oron handlar primärt om en rädsla att hen ska ”dra sig undan” klassgemenskapen och därmed inte lära känna klasskompisarna, vilket skulle skapa en känsla av misslyckande.

Övergången till storklass innebär för flera av eleverna vid riksgymnasierna ett gränsöverskridande som leder dem in i en annan verklighet än den som omger dem i de små exklusiva undervisningsgrupperna. I storklass möter eleverna det som har kallats för den normala normaliteten, en normalitet baserad på majoritetens utmärkande egenskaper och preferenser (Persson, 2012, s. 141). För den som är en del av majoriteten är det svårt att föreställa sig hur denna vardag kan tränga sig på minoriteter. Det är en vardag

fylld av gränser, ordningar och normer. En vardag som representerar verkligheten och som samtidigt stänger ute och förvägrar många elever ett erkännande som fullvärdiga människor.

Denna avhandling undersöker riksgymnasieelevers erfarenheter av att pendla mellan två utbildningsvägar som de kallar *storklass* och *liten grupp*. Enligt eleverna skapar utbildningsvägarna förutsättningar för två mycket olika utbildningssituationer där värden, normer och gemenskaper gestaltas på olika sätt. I elevernas erfarenheter av att pendla mellan storklass och liten grupp aktualiseras frågor om tillhörighet, pluralitet och identitet. Pendelrörelsen i elevernas skolvardag försätter dem i denna mening i situationer där existentiella frågor om vad det innebär att vara en bland alla andra och samtidigt känna sig annorlunda och utanför.

Sitta i apburen

Sen har vi ju ett litet rum, som man kan sitta i, vilket jag inte alltid gör. De har byggt upp ett litet rum som man kan se in i [skrattar]. Vi brukar kalla det för apburen, för det ser lite ut som en bur [...]. Jag gillar inte att sitta instängd, för man får känslan av att man är ett specialfall när man sätter sig där. Den är ju till för...ja om man inte klarar av [...]. Det blir lite extra när det liksom bara är vi och sen kanske några särskoleelever som sitter där inne (Alex, s.7).

Jag och Alex har fått låna logopedens rum för att få sitta ostört under intervjun. Detta specifika riksgymnasium tar upp ett eget våningsplan på en stor kommunal gymnasieskola och utgör i denna mening en skola i skolan. Våningsplanet består huvudsakligen av en korridor där undervisningssalar, uppehållsrum, gym, assistentrum, psykologmottagningar och, som sagt, logopeden huserar. Alex tillbringar den största delen av sin skolvardag i denna korridor tillsammans med andra elever som har rörelsehinder. Apburen, som eleverna skämtsamt kallar den, är ett undantag. Belägen i den allmänna skolmatsalen utgör den en inglasad zon som ska ge elever, som behöver det, en lugnare miljö. Rummet gör dock att Alex känner sig instäng, som ett specialfall, tillhörande de som ”inte klarar av...”.

Av de fem elever jag intervjuar på skolan är fyra skeptiska till glasrummet. Dominique upplever att det skapar en gräns mellan eleverna innanför och utanför rummets glasväggar, som förstärker idén om ett vi och de, ”som man egentligen vill bort ifrån” (Dominique s. 22–23), medan Billie undrar: ”du vet, när vi alla ska sätta oss där, hur ska det se ut framför de andra på skolan?” (Billie, s. 21). Francis berättar att rummet är nytt för terminen och att glasväggarna inledningsvis var helt transparenta. Några av eleverna såg dock till att glaset blev frostat. Francis tycker (likt sina tre kompisar) att det är bra att rummet finns, men känner sig samtidigt begränsad av att hen nu måste sitta i skolmatsalen. Tidigare kunde eleverna välja att äta nere i riksgymnasiets lokaler, en valmöjlighet som var viktig för flera av dem (Francis, s. 6–7). Jackie som inte nämner

glasrummet i vårt samtal sitter oftast ensam och äter eftersom hen inte vill visa upp sig för andra under måltiderna (Jackie, s.7). Jackie är den av de fem eleverna som verkar vara hyfsat tillfreds med skolmåltiderna och det beror huvudsakligen på att hen slipper sitta i såväl glasrummet som i den allmänna matsalen.

Skolans förflyttning av riksgymnasieelevernas matsal in i den allmänna följer tanken om en gymnasieutbildning för alla. Samtidigt innebär den en omstrukturerad av det sociala landskapet, vilket flera av eleverna alltså reagerar mot. Sociologen Gary Alan Fine beskriver den lilla gemenskapens sociala dynamik på följande sätt:

First, groups socialize individuals to communal standards, and small groups are particularly effective for two crucial reasons. Group members are easily able to observe the actions of others. In this respect, the small group is a form of Jeremy Bentham's (or Michel Foucault's) panopticon: it facilitates effective and immediate surveillance, although in contrast to the Benthamite carceral panopticon, the seer is seen as well. Further, because groups matter to members and shape their identity, the pressures of group life often have great consequences in channelling behaviour (Fine, 2012, s. 25-26).

Elevernas tillvaro i glasrummet följer alltså vissa normer som formar och påverkar dem genom olika sociala processer kopplade till ömsesidig övervakning och socialisation. En avgörande skillnad mellan Fines exempel och riksgymnasieelevernas lunchrum är emellertid blickarna från de andra eleverna på skolan. Deras blickar gör att integrationen i den allmänna matsalen känns konstruerad och obekvämt för riksgymnasieeleverna.

”Apburen” är unik i studien, både i sin fysiska utformning och i sin tydliga effekt på elevernas livsvärldar. Samtidigt fångar den som fenomen in flera av de spänningar som existerar i de elevberättelser jag arbetat med de senaste fyra åren. I grunden handlar dessa om upplevelsen av att vara annorlunda och känslan av att inte passa in i en skolmiljö som är tänkt att vara för alla. Berättelserna handlar också om sökandet efter förståelse av denna position och det arbete eleverna utför för att hantera sin plats i skolvardagen. I detta avseende utmanar elevernas erfarenheter många föreställningar om skolans pluralism och kanske särskilt skolans uppdrag att fostra eleverna inom en sådan ram.

Denna avhandling handlar om elever med svåra rörelsehinder och deras vardagsliv i en gymnasieskola med tydliga anspråk på *pluralism*. Mitt arbete har över tid utvecklats till en kamp *med* denna pluralism. Som sådan skiljer den sig väsentligen från en kamp *mot* pluralismen. Pluralism är, som positiv bestämning av *pluralitet* och skillnad mellan människor, en nödvändig utgångspunkt för varje institution med anspråk på demokratisk utveckling. Detta betyder emellertid inte att alla konstruktioner av pluralism är problemfria. I ett avseende är avhandlingsprojektet religionslärarens, och således min, kamp med pluralismen, dess konstruktion och olika skolpraktiker. I högre utsträckning, och desto viktigare, handlar avhandlingen om eleverna och deras kamp för att passa in i skolvardagen.

Inklusion och pluralitet: motstridiga ändamål i skolan?

Frågan om inkludering och pluralitet är brännande på flera olika sätt i skolsverige och i omvärlden. ”Inkluderingen i skolan har gått för långt” hävdas det med jämna mellanrum i skoldebatten, med argumentet att pluraliteten och då särskilt elever vars utbildning behöver anpassningar, gör undervisningssituationen för lärare omöjlig. Detta drabbar enligt kritiken inte endast eleverna som behöver mer undervisningstid och annat stöd. Tvärtom är det alla elevers kunskapsutveckling som ställs på spel (Darvik, 2021). Samtidigt har inkluderingstanken många försvarare som pekar på dess förankring i demokratiseringen av skola och samhälle: ”Utan inkludering i skolan är vi alla förlorare” (Bagger, 2019). Internationellt sett förespråkar FN via UNESCO integrerade och inkluderande skolor där alla elever utbildas i ett och samma utbildningssystem (Ainscow m.fl., 2019), vilket skapar incitament för att minska, eller som i exempelvis Östersund kommun helt lägga ner, särskilda undervisningsgrupper (Anell, 2017).

Frågan om inkludering och pluralitet är en omdebatterad utbildningspolitisk fråga om vad skolan bör vara och vilka ideal den bör riktas mot. På samma gång påverkar rörelsen mot en vidgad elevpluralitet skolans olika utbildningspraktiker. Denna avhandling skrivs inte i ett vakuum och kan inte helt separeras från olika skolpolitiska övervägande. Intentionen med mitt arbete är emellertid inte att ta politisk ställning. Snarare vill jag undersöka hur strävan mot inklusion och pluralitet inverkar på utbildningssituationen för några av de gymnasieungdomar som är särskilda objekt för skolans breddning.

Pluralism och identitet som utmaningar i religionskunskapsämnet

Religionskunskapsämnet är ett tvärvetenskapligt skolämne förankrat i religionsvetenskapen. Som sådant rymmer ämnet en palett av ämnen och perspektiv kopplade till religion och livsåskådning. I dess ämnesplan finns innehåll knutet till såväl religionshistoria och religionsbeteendevetenskap som tros- och livsåskådningsvetenskap och etik¹. I denna avhandling är forskningsintresset emellertid avgränsat till ämnet som värdeförmedlare i gymnasieskolan. När det gäller värdeförmedling är ämnet präglad av idén om en skola för alla och ska enligt ämnesplanen forma eleverna till en särskild förståelse av pluralitet och skillnad mellan människor:

¹ En mer utvecklad beskrivning av religionskunskapsämnet ges i kapitel 13.

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (Ämnesplan religionskunskap, Skolverket (uå).

Ett viktigt syfte med religionskunskapen är enligt ämnesplanen att främja de värden som präglar en inkluderande förståelse av pluralitet, det vill säga en öppenhet och förståelse för människors olikheter, men också en förmåga att leva i ett samhälle präglad av mångfald.

Religionskunskapsämnet är och har under 1900-talet varit ett kontroversiellt ämne som väcker starka känslor och debatt. Sven Hartman pekar på en bred historisk utvecklingslinje som ger en förklaring till detta. Utgångspunkten är att den tidiga folkskolan lade stor vikt vid religionsämnet och religiös fostran, men att det svenska samhället under 1900-talet utvecklat en alltmer sekulär identitet, som satt religionskunskapens roll i det svenska utbildningssystemet i fråga (2008). Idag besvaras denna fråga ofta med hänvisning till samhällets utveckling och relation till omvärlden. För att förstå en omvärld som på många håll är förankrad i religiös livsåskådning och för att orientera i mötet med människor i ett samhälle präglad av mångfald, behöver elever kunskap om religion och livsåskådning. Kärnan i detta argument bygger på föreställningen att kunskaper om religion och andra livsåskådningar spelar en avgörande roll i att skapa förståelse och förebygga fördomar och stereotyper mot andra kulturer och sätt att leva (Franck 2014; Löfstedt 2011, s. 9–10).

Det finns naturligtvis goda skäl till att skolan bör sträva efter att utveckla elevernas förståelse för omvärlden och hur människors existentiella villkor ser ut på andra platser i den. Med denna avhandling vill jag emellertid vända blicken mot skolvardagen och resa frågan om hur värden kopplade till pluralism, skillnad mellan människor och förväntan om medmänsklighet konstrueras i relationer mellan elever (samt mellan lärare och elever) i den svenska skolan. Detta är frågor som föregår och är avgörande för fostran till öppenhet och förståelse av olika kulturer. Samtidigt är det ett välkänt religionsdidaktiskt problem att ämnet och dess företrädare har svårt att nå eleverna i de frågor som är existentiellt viktiga för dem (Hartman, 2008; Löfstedt, 2011b).

Skillnadens dilemma

Mina erfarenheter som gymnasielärare på ett av Sveriges riksgymnasier utgör startpunkten för avhandlingsprojektet. Jag undervisade huvudsakligen i små undervisningsgrupper exklusiva för elever med rörelsehinder, samtidigt undervisade jag i reguljära gymnasieklasser där enstaka elever från riksgymnasiet läste integrerat med andra elever på skolan. I min tjänst ingick också studiehandledning, en funktion med syftet att handleda såväl elever som deras lärare i integrationsprocessen. Enkelt uttryckt handlar studiehandledning om att hjälpa eleven till rätta i den reguljära skolvardagen och samtidigt

stötta och informera läraren om elevens förutsättningar i skolan. Naturligtvis finns det mycket att säga om dessa erfarenheter, men jag vill hålla det kort här. Det som inledningsvis väglett mitt arbete och som på flera sätt kan förklara delar av min yrkeserfarenhet är begreppet *skillnadens dilemma*² (Ainlay m.fl., 1986). Överfört till utbildningssammanhanget kan dilemmat förstås på följande vis:

Consider special education for children: On the one hand, labelling a child “disabled” risk stigmatizing and isolating the child. In this sense, to be “different” is to be inferior. Alternatively, being labelled “disabled” is a way for parents to secure attention to the child’s particular ways of learning and functioning. In this sense, to be “different” is to be entitled to appropriate educational assistance (Putnam m.fl., 2019a).

Enligt Putnam med flera, handlar dilemmat om barnets behov av socialt deltagande i skolan och å andra sidan om dess behov av anpassad undervisning. Skillnadens dilemma pekar mot tre målkonflikter som aktualiseras i ett skolsystem med ökad pluralitet. Claes Nilholm sammanfattar dessa konflikter enligt följande:

(i) konflikten mellan att identifiera elever som behöver ett särskilt stöd och att undvika att tillskriva elever en fast avvikaridentitet; (ii) konflikten mellan att identifiera brister (för att kunna förbättra) och se olikhet som en tillgång; (iii) konflikten mellan att behöva kompensera elever och att de ska vara delaktiga på samma villkor som alla andra (Nilholm, 2019, s.144).

Det inglasade rummets praktik, beskriven ovan, är begriplig mot bakgrund av skillnadens dilemma och kan förstås som en kompromiss avsedd att lösa upp målkonflikten mellan anpassning och social delaktighet. Elever som behöver lugn och ro under måltiderna skärmas av och kan samtidigt sitta i matsalen. I praktiken förstärker emellertid glasrummet elevernas upplevelse av att skolan särbehandlar och pekar ut dem som avvikande. I glasrummet känner de sig som ”specialfall som inte kan”, ”åtskilda från de andra” och uttittade, som en uppvisning i skillnad. Jämfört med de tre andra riksgymnasierna, varav två inte har något särskild matplats för elever med rörelsehinder och en erbjuder separat matsal samt fri(villig) tillgång till den reguljära matsalen, skapar glasrummet starka känslor av segregation och utanförskap bland eleverna. Skillnadens dilemma och i synnerhet infrastrukturer och praktiker som det inglasade rummet pekar på risken att skolans strävan mot integration försätter eleverna i positioner motstridiga den pluralism den är tänkt att fostra.

² Min översättning *The dilemma of difference* i originalspråk

Elever med svåra rörelsehinder

Elever som söker till Riksgymnasierna blir antagna mot bakgrund av en behovsbedömning gjord av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM):

Målgruppen för den Rh-anpassade utbildningen beskrivs som elever som, förutom rörelsehindret, även har behov av stödinsatser i undervisningen. Den aktuella gruppen har behov av stora och samtidiga pedagogiska, sociala och medicinska insatser (*Gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar*, 1989).

Bedömningen gäller elevens behov av pedagogiska, sociala och medicinska anpassningar. Elevens behov av stödinsatser i undervisningen understryks på SPSMs hemsida. I medicinsk mening är cerebral pares och ryggmärgsbräck de vanligaste diagnoserna. Flera av riksgymnasieeleverna behöver anpassningar kopplade till nedsatt perception, kognition och kommunikativ förmåga (Hemmingsson, 2002).

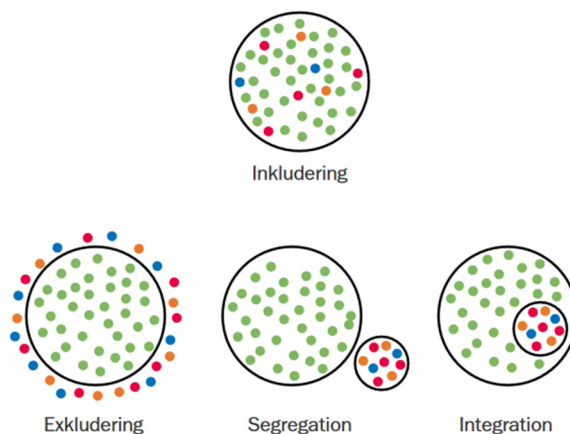
Elever med svåra rörelsehinder, deras välfärd och placering i skolsystemet har varit föremål för utredningar och skolreformer sedan slutet av 1940-talet³. Målkonflikten mellan social delaktighet och anpassad undervisning är sedan dess och fortfarande idag synlig i skolans styrdokument. I gymnasieförordningens elfte kapitel som reglerar Rh-anpassad utbildning står det att:

1 § Den Rh-anpassade utbildningen ska så långt det är möjligt integreras med motsvarande utbildning i gymnasieskolan.

2 § Nationella program, nationella inriktningar och särskilda varianter samt introduktionsprogram i form av programinriktat val som är utformat för en grupp elever och yrkesintroduktion som är utformat för en grupp elever får anordnas särskilt som Rh-anpassad utbildning, om antalet elever är minst fyra (Gymnasieförordning, 2010, kap. 11).

I praktiken innebär utbildning enligt 1§ att den anpassade undervisningen tillhandahålls inom ramen för den vanliga gymnasieskolan och att elever med rörelsehinder studerar i reguljära gymnasieklasser. Utbildning enligt 2 § är däremot exklusiv för elever som läser Rh-anpassad utbildning och medför att eleverna studerar i särskilda lokaler, i eller strax utanför den reguljära skolan. De två utbildningsvägarna kan förstås mot bakgrund av begreppen inkludering, integration och segregation:

³ Se den skol- och handikappolitiska bakgrunden i kapitel två för en mer utförlig redogörelse av dessa utredningar och reformer.



Figur 1. Skolverkets modell: Beskrivning av begreppen inkludering, exkludering, segregation och integration i skolan⁴ (Stödinsatser i utbildningen, 2014).

Riksgymnasierna tolkar elfte kapitlets första paragraf i gymnasieförordningen som att eleverna och den anpassade utbildningen bör inkluderas i enlighet med den översta cirkeln i figuren, där varje enskild gymnasieklass rymmer en variation av elever. Den exklusiva riksgymnasiutbildningen bedrivs med syftet att tillgodose elevernas olika behov av anpassade skollokaler och anpassad utbildning. Undervisningen i liten grupp genomförs i varierande utsträckning mellan cirklarna som i figuren kallas integration och segregation. När det gäller den exklusiva utbildningsvägen är riksgymnasiernas utförande inte kompatibelt med idén om en skola för alla och tanken om inklusion så som den kommer till uttryck i en dominant utbildningsdiskurs enligt vilken inkludering förespråkas (Se exempelvis Kotte, 2017 och Nilholm, 2021a för ett svenskt perspektiv på skolinklusion samt exempelvis Ainscow m.fl, 2019, för ett internationellt).

Ett problem när det gäller forskningsläget om inkludering av elever med rörelsehinder i den reguljära gymnasieskolan i Sverige, är att vi vet mycket lite om elevernas

⁴ Figuren vittnar om inkluderingsbegreppets bakgrund i skolsverige. Inklusion ersatte begreppet integration i diskussionen om en skola för alla, då integration i praktiken kom att handla om att olika skolformer och undervisningsformer som tidigare bedrivits i andra skolbyggnader flyttades in under den reguljära skolans tak (i bokstavig mening), utan vidare förändringar av skolans organisation och sociala ordning. Betydelsen av integration blev därmed en beskrivning av ett i många ögon misslyckat försök att skapa en skola för alla (Brodin & Lindstrand, 2010). I denna avhandling används inte integration i denna betydelse. I stället menar jag att integration och inkludering är synonymer där det förra begreppet betonar betydelsen av elevens fysiska närvaro i det reguljära klassrummet, medan inkludering betonar alla elevers sociala delaktighet och möjlighet att delta i undervisningen utifrån sina förutsättningar. På begreppsplanen rymmer integration i denna mening den betydelse som tillskrivs inklusion, även om integrationssträvandena under 1980 och 90-talen misslyckades i dessa aspekter.

erfarenheter och förståelse av de processer som är tänkta att leda till inklusion. Tidigare forskning pekar på att elevernas erfarenhet varierar kraftigt mellan individer och att den innehåller element som opererar stigmatiserande snarare än inkluderande (Lang, 2004, s. 239).

Sammanfattningsvis

Religionsämnet har som syfte att ge eleverna en möjlighet att utveckla en beredskap att leva i en tillvaro präglad av mångfald, genom att förmedla pluralistiska värden. Rörelsen mot ett integrerat skolsystem som inkluderar alla elever i det reguljära klassrummet skapar en större mångfald som på olika sätt utmanar skolornas praktik. Denna utmaning är synlig i såväl skolpolitisk debatt som i skolforskning, enligt vilka den vidgade mångfalden synliggör flera olika målkonflikter i skolans styrning och dess verksamheter. Elever med svåra rörelsehinder är en av de elevgrupper till vilken integrationsprocessen är riktad och de utgör i denna bemärkelse en del av den vidgade pluraliteten. I denna avhandling utforskar jag deras erfarenheter av en delvis integrerad och samtidigt rumsligt differentierad skolvardag, med utgångspunkt i vad den betyder för ett fostransuppdrag med anspråk på pluralism.

Syfte och övergripande frågeställning

Avhandlingens övergripande syfte är att undersöka elevernas erfarenhet av att vara objekt för svenska gymnasieskolans integrations- och inkluderingsprocess. Denna process, att göra undervisningen och tillika riksgymnasieeleverna till en del av den reguljära gymnasieutbildningen, tar elevernas känsla av tillhörighet, deras identitetsprocesser och upplevda position i skolans pluralitet i anspråk. Kunskapsläget om elevernas erfarenhet av denna process är mycket begränsat och i behov av utveckling. Med tanke på religionsämnets fostransuppdrag och de värden kopplade till mänsklig pluralitet och identitet som läraren ska förmedla inom ämnets ram vill jag med denna avhandling vidga kunskapen om hur existentiella frågor kopplade till identitet och skillnad mellan människor kommer till uttryck i riksgymnasieelevernas skolvardag.

Forskningsfrågor

- Hur kan riksgymnasieelevernas erfarenhet av integrationsprocessen i gymnasieskolan beskrivas?
- Integration gör anspråk på elevernas erfarenhet, hur kan dessa anspråk förstås med utgångspunkt i begrepp som tillhörighet, identitet och pluralitet?
- Vad betyder religionsämnets fostransuppdrag med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av den integrerade skolvardagen?

Överblick

Kapitel 1 inleder avhandlingens första del och har syftat till att introducera avhandlingens utgångspunkter och besvara frågor om forskningsintresse, kunskapsobjekt, syfte och forskningsfrågor. I sin mest grundläggande form kan detta uttryckas som att förhållandet mellan inklusion och pluralitet skapar dilemman i det svenska skolsystemet och att jag genom avhandlingen undersöker elevernas erfarenheter av dessa dilemman. I förlängningen vill jag också resa frågan om vad religionsämnets pluralistiska fostransuppdrag betyder med utgångspunkt i elevernas erfarenheter av en integrerad skolvardag.

Kapitel 2 redogör kortfattat för den skol- och handikappolitiska bakgrund i vilken frågan om skolintegration och värdefostran är stöpt. Här konstateras bland annat att frågorna jag undersöker i denna avhandling har sin botten i en historiepolitisk utveckling som sträcker sig minst 70 år bakåt i tiden. Dessutom diskuteras huvudlinjerna i några av de forskningsfält där frågan om rörelsehinder, integration och pluralistisk fostran med utgångspunkt i det syfte och de frågeställningar som driver denna avhandling.

Kapitel 3 introducerar avhandlingens teoretiska utgångspunkter och tar avstamp i ett vardagssociologiskt perspektiv på erfarenhet, normer, värdeförmedling och identitetsarbete i skolan. Därefter redogörs för begreppet framing som analytiskt verktyg för att problematisera sambandet mellan individ och skolgemenskap samt några teoretiska utgångspunkter gällande mekanismer kopplade till social gränsdragning och stigma.

Kapitel 4 avslutar avhandlingens första del och innehåller ett metodologiskt resonemang om elevers erfarenheter, hur vi kan tolka och lära oss något väsentligt om skolan genom dem, men också ett kritiskt resonemang om erfarenhet som kunskapskategori och dess begränsningar. Kapitlet avslutas med en redogörelse för enkätstudien, intervjuerna och det etiska övervägandet mot bakgrund av vilka jag insamlat, beskrivit och analyserat elevernas erfarenheter.

Kapitel 5 inleder avhandlingens andra del och beskriver riksgymnasiernas tillkomst ur ett policyperspektiv. Kapitlet redogör också för elevernas övergripande förståelse av och meningsskapande kring riksgymnasierna som undervisningsmiljö. Kapitlet introducerar i denna mening miljön, dess tänkta logiker och dess förutsättningar som grund för elevernas erfarenhet. Avslutningsvis redogörs för distinktionen storklass (integrerad

utbildning) och liten grupp (rh-exklusiv undervisningsgrupp) som klyver elevernas skolvardag i två världar.

Kapitel 6 tecknar en övergripande bild av elevernas erfarenheter av tillvaron i liten undervisningsgrupp. I kapitlet undersöker jag denna tillvaro som förutsättning för elevernas upplevelse av pluralitet, skillnad mellan människor och som utgångspunkt för identitetsskapande.

Kapitel 7 tecknar en övergripande bild av elevernas erfarenheter av tillvaron i storklass. Här undersöker jag denna tillvaro som förutsättning för elevernas upplevelse av pluralitet, skillnad mellan människor och som utgångspunkt för identitetsskapande.

Kapitel 8 påbörjar avhandlingens tredje del och undersöker elevernas skolvardag med utgångspunkt i begreppen symboliska och sociala gränser. Den lilla exklusiva undervisningsgruppen är enligt detta kapitel omgärdad av en social gräns som skiljer riksgymnasieeleverna från skolans övriga elever. Samtidigt ger den sociala gränsen ett skydd mot det sociala tryck som uppstår i spänningsfältet mellan normalitet och avvikelse inom ramen för storklass.

Kapitel 9 handlar om hur eleverna med utgångspunkt i olika strategier hanterar identiteten, jag som person med rörelsehinder, inom studievägarna storklass och liten grupp. I storklass symboliserar egenskapen rörelsehinder avvikelse och oförmåga, vilket riksgymnasieeleverna på olika sätt hanterar för att få plats i klassgemenskapen. I de små undervisningsgrupperna utgör emellertid egenskapen rörelsehinder grunden för en kollektiv identitet enligt vilken rörelsehinder kan knytas till positiva självbilder.

Kapitel 10 utgår från frågan om vad religionsämnets fostransuppdrag betyder med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av en delvis integrerad skolvardag. I detta kapitel problematiserar jag religionslärarens uppdrag med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av skolvardagen. Avslutningsvis understryker jag behovet av att undervisning utvecklas kontinuerligt med utgångspunkt i en ökad elevpluralitet och pekar på hur exempelvis livsåskådningsfrågor kan förstås mot bakgrund av elevernas erfarenheter av skolvardagen.

KAPITEL 2 – BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

Detta är en tvärvetenskaplig avhandling som sträcker sig över flera olika forskningsfält och discipliner. Anspråket i kapitlet är därför inte uttömmande. Snarare vill jag med det: i) förankra undersökningen i den skol- och handikappolitiska bakgrund utifrån vilken idén om integration och pluralistisk fostran i skolan hämtar sin logik, ii) teckna några av de för sammanhanget relevanta linjer som präglar den tidigare forskningen om skolintegration, rörelsehinder i skolan och religionskunskapsämnet som värdeförmedlare.

Skärningspunkten mellan avhandlingens olika kunskapshorisonter kan förstås med utgångspunkt i den något dystra slutsatsen dragen av en brittisk forskare för drygt 35 år sedan:

Moral education programmes (especially in the light of the Warnock Report's (1978) recommendations for the integration of handicapped pupils into the mainstream of schooling) must address the topic of disability specifically and must treat it with the seriousness that is currently being shown in schools towards such issues as sex education and drug abuse. I would agree with Withers (1986) that empathy might be rather too much to hope for in this area. A more direct and determined approach is necessary if the moral position outlined above is to be translated into the desired changes in attitudes and social behaviour (Hyland, 1987).

Insikten som stora delar av denna avhandling vill utveckla består i att integration och inkludering förutsätter en omförhandling av de normativa ordningar som dominerar skolan. När det gäller integration av elever med exempelvis rörelsehinder är det otillräckligt att lita på omgivningens empati. Tvärtom förutsätter integration ett aktivt och riktat arbete på det moraliska planet. För att närmare precisera vad en sådan omförhandling bör innehålla och hur det moraliska arbetet bör se ut i praktiken behövs emellertid kunskap om hur eleverna upplever skolvardagens normer idag.

Skol och handikappolitisk bakgrund

I historiepolitisk mening är idén om ett reguljärt skolsystem som utbildar alla Sveriges barn och ungdomar ett återkommande mål för skolpolitiken. Det finns, som jag kommer att visa i denna text, tydliga kopplingar mellan detta mål och den handikappolitiska utvecklingen mot ett ideal om integration och inkludering.

Konstruktionen av en skola för alla

Ur ett svenskt perspektiv har tanken om en skola för alla rötter som kan spåras tillbaka till 1600-talets katekesundervisning. Under den lutherska ortodoxin var kopplingen mellan religion och nation stark. Undervisning i kristen tro och etik var under denna tid nära kopplad till fostran av goda medborgare i statens och kyrkans tjänst. Den starka relationen mellan stat och kyrka är viktigt för att förstå premisserna för folkskolan när den blev obligatorisk 1842 och varför religionsämnet hade en sådan framskriven roll i denna. Folkskolans syfte var att utbilda befolkningen så att den skulle kunna läsa, skriva och räkna, men också känna sin religion genom katekesen, psalmerna och bibelhistorian. I detta fanns ett fostransuppdrag som handlade om att främja elevernas sedliga, religiösa och medborgerliga utveckling (Larsson, 2009, s. 46–49).

En viktig vändpunkt i förhållandet mellan religion, nation och utbildning var enligt Hartman 1919-års undervisningsplan för folkskolan. Ett politiskt förändringstryck från liberala och socialdemokratiska kretsar lade då grunden för en undervisningsplan där traditionen med en konfessionellt bunden religionsundervisning bröts. Krav om en mer barnvänlig undervisning restes och Luthers lilla katekes avskaffades som läromedel (Hartman 2008). I denna undervisningsplans gavs utrymme för andra mer samhällsorienterade ämnen att göra anspråk på elevernas moraliska fostran, bland annat genom införandet av medborgarkunskap (Landahl, 2015).

För att närma sig hur idén om en skola för alla utvecklas under nittonhundratalets andra hälft är strävandet efter global fred och demokratisering, som fick ny kraft efter andra världskrigets slut, viktiga nycklar. Lära av historien fick då innebörden att bygga samhällssystem som skapar fria, kritiskt tänkande individer och samtidigt en ram för samhället där alla räknas in, utan åtskillnad. Utvecklingen av en sådan förståelse tog sin början när enhetsskolan skapades under 1940-talets andra hälft och sattes i verket 1950. Syftet var att demokratisera skolan och motarbeta auktoritetstro. I skolkommisionens betänkande för enhetsskolan 1946 framträder en delvis ny elevsyn som är signifikativ för hur idén om en skola för alla tänks idag:

Skolans uppgift är att ta hand om alla lärjungar. De skall alla ha en känsla av att de är välkomna, vilka studieförutsättningar de än kan ha. Dessa förutsättningar är utomordentligt varierande. Ingen individ är den andre lik, och all fostran måste därför individualiseras. Varje lärjunge måste känna, att han respekteras. Vår

skolhistoria, sådan den (kanske inte alltid med tillräcklig objektivitet) finnes nedtecknad i memoarer och minnen, har mycket att förtälja om hackkycklingar och strykpojkar. På denna punkt är en förändring nödvändig. Har en lärjunge svårigheter att anpassa sig efter skolans gemenskap, är det lärarens ofrånkomliga uppgift att undersöka, vari orsakerna till dessa svårigheter ligger. De kan vara att söka i själva skolmiljön, hos lärarna, i arbets sättet, hos kamraterna. Ofta bottnar svårigheterna i miljökador. Dessa är oftast av sådan art, att de med lämplig behandling från skolans sida kan botas. Är de av svårare art, måste lärjungen hänvisas till den psykologiska sakkunskapen och till särundervisning, vars främsta uppgift bör vara att snarast möjligt återföra lärjungen till vanlig skolmiljö (SOU 1948:27).

Skolkommisionens betänkande från 1956 är intressant i förhållande till idén om en skola för alla av flera skäl. Bortsett från en del ordval, känns den hyfsat samtida med oss, inte bara i sin syn på elever som inte anses fungera i skolan, utan också i målsättningen om integration av dessa elever i den reguljära skolan. Särundervisning föreslås som en tillfällig lösning med syftet att snarast återintegrera eleven i den vanliga skolmiljön. Förklaringen till elevers svårigheter i skolan tillskrivs också huvudsakligen skolmiljön, läraren, metodiken och gemenskapen mellan eleverna.

Trots intentionen om odifferentierade skolklasser levde special- och hjälpklasserna kvar och byggdes ut. Först i och med instiftandet av grundskolan 1962 och normaliseringsprincipen 1967 ökade kravet på skolan att ta emot och integrera barn med grava funktionsnedsättningar i den vanliga undervisningen (Brodin and Lindstrand, 2010, s. 50, 81–82). Denna utveckling inleddes parallellt med framväxten av forskningsfältet med inriktning mot funktionsnedsättningar. Enligt Lindberg är två verk centrala för att förstå denna koppling. Det första, ett pionjärbete inom det nya området socialmedicin, av paret Inghé, med titeln *Den ofärdiga välfärden* (1968). I det andra verket, *På folkhemmets bakgård* (1968), kritiserar Vilhelm Ekesteen samhällets bristande anpassning och argumenterar för att ”handikapp” som fenomen kan och bör avskaffas (Lindberg, 2016).

Mot denna bakgrund är det möjligt att förstå idén om en skola för alla som en del i ett större projekt med syftet att skapa ett samhälle som ombesörjer fungerande välfärd för alla dess medborgare. De två arbetena bör förstås mot bakgrund av den under 1950-talet växande kritiken mot den institutionsvård som isolerade människor som på olika sätt avvek från normaliteten. Inte minst mentalvården mötte skarp kritik. Denna kritik speglas i 1969 års läroplan som förordade att elever med funktionsnedsättning så långt det var möjligt skulle få sin utbildning i ordinarie skolklasser (Ibid.). Visionen om en skola för alla bör i detta sammanhang förstås utifrån målsättningen att alla människor har rätt att delta i samhällets olika rum, fullt ut, utifrån sina individuella villkor. De många olika tolkningarna av idén om en skola för alla innebar emellertid att de kompensatoriska särlösningarna blev kvar i hög utsträckning, även om elever med funktionsnedsättningar allt oftare fick tillgång till sammanhang de tidigare exkluderats från (Isaksson, 2009, s.14).

Målsättningen om en skola för alla aktualiseras igen under 1970-talet genom SIA-utredning (SOU, 1974:53), (Sandström, Stier and Nilsson, 2014, s.21). Isaksson menar att utredningen innebar ett perspektivskifte, då den i stället för att beskriva elever med skolsvårigheter beskrev en skola med undervisningssvårigheter. Utredningen kritiserade skolans individcentrerade förhållningssätt till skolsvårigheter och pekade på att skolmiljön i sig var ett viktigt skäl till att eleverna inte kunde tillgodogöra sig undervisningen. Utifrån detta perspektiv ställdes frågan om hur skolan kunde förändras för att minska elevernas svårigheter. Målsättningen var att skapa en skola där behovet av specialpedagogisk träning kunde tillgodoses direkt i klassrummet. Därmed skulle skälen till att placera elever i olika grupper och skapa exklusiva lösningar försvinna. Som en följd ökade andelen specialpedagogik i lärarutbildningen under 1980-talet, vilket skulle ge alla lärare specialpedagogisk kompetens. Speciallärarens fokus skiftade från den lilla gruppen med så kallade särskilda behov till att förändra skolans övergripande pedagogiska arbete (Isaksson, 2009, s.15–16).

Det visade sig redan under 1980-talet att det nya perspektivet på skolsvårigheter återigen krockade med skolans praktik. Integrationsutredningen (SOU 1982:19) hävdade att själva integrationsbegreppet var problematiskt eftersom det så ofta misstolkades. Även om det i flera fall gått framåt med den fysiska integrationen fanns det fortfarande stora brister i hur skolorna arbetade med social integration. Dessutom förklarades fortfarande elevers svårigheter i hög utsträckning på individnivå. Detta ledde till nya satsningar och på vårterminen 1990 gick det att läsa den nya utbildningen i specialpedagogik. Efter denna utbildning blev man specialpedagog i stället för speciallärare. Den nya benämningen signalerade, starkare än tidigare, att specialpedagogen skulle fungera som konsult till de undervisande lärarna i frågor beträffande specialpedagogik. Det gemensamma ansvaret för elever med skolsvårigheter underströks alltså. Samtidigt syftade reformen till att rusta skolan att möta elevernas olika behov i klassrummen (Ibid s.17).

Under 1990-talet infördes begreppen inklusion och inkludering som alternativ till begreppen integration/integrering via Salamancadeklarationen (*The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, 1994). De nya begreppen rymmer de äldre begreppens mening, men är samtidigt vidare. Integrering förknippas ofta med enskilda elever som är eller någon gång varit segregerade i skolan och syftar då till den rumsliga aspekten av inklusion. Inkludering syftar i stället till ett sorts arbetssätt, som verkar inkluderande i förhållande till alla elever. Inkluderande undervisning innebär att all undervisning ska ske i den vanliga klassen och att social gemenskap, delaktighet och samvaro får särskild prioritet. Alla elever ska ges möjlighet att lära utifrån sina förutsättningar. Ansvaret för elever som anses avvika från normaliteten ligger inte bara på specialpedagogen eller på specialläraren utan främst på den undervisande läraren. Samtliga lärare ska enligt denna devis ha kompetens att undervisa alla barn (Isaksson, 2009, s. 18–19; Brodin and Lindstrand, 2010, s. 88–89). I utredningen om funktionshindrade elever i skolan år 1998 framgår det bland annat att skolan ska använda sig av ett inkluderande arbetssätt i förhållande till elever med skolsvårigheter (Brodin & Lindstrand 2010, s.128–129).

År 2010 fick Sverige en ny skollag. Persson menar att man kan mäta inkludering utifrån tre aspekter. Den första aspekten är rumslig, den andra är social och den tredje didaktisk. Samtliga tre aspekter förstärktes i 2010 års skollag. Likaså underströks påpekan- det att utbildningen ska vara förankrad i grundläggande demokratiska värden, vilket Persson uppfattar som ett sätt att beskriva inkludering (2014, s.36). Samtidigt påpekar andra forskare, som Jonas Stier, att begreppet inkludering inte förekommer i skolans styrdokument (Sandström, Nilsson, Stier 2015, s.259–260).

Situationen i skolan idag är komplex. Isaksson menar att den kan förstås utifrån Peder Haugs begreppspar där segregering och integrering är driven av ett kompensatoriskt perspektiv på eleven, medan inkluderande integrering är driven av ett demokratiskt deltagarperspektiv. Den förstnämnda är tillåtande i förhållande till rumslig differentiering i den mån som de kan motiveras utifrån elevens behov av kompensatoriska åtgärder, medan det andra perspektivet betraktar elevens behov som sociala konstruktioner och i stället lyfter fram det demokratiska värdet av olika elevers samvaro i klassrummen. De två perspektiven har skapat en motsägelsefull situation i skolan, där inkluderande integrering bildat norm för utbildningsidealet; samtidigt ökar den segregering och integrering på flera håll i skolorna, inte minst som en konsekvens av ökad diagnostisering där särlösningar föreskrivs av experter (Isaksson 2009, s.19–20).

Sammanfattande reflektion

Det kanske tydligaste mönstret som framträder i den komprimerade bakgrunden ovan är att frågan om en skola för alla har en aktualitet som sträcker sig tillbaka till 1940-talet. I skolkommissionens betänkande från 1946 beskrivs skolan och dess uppgift utifrån premisser som är giltiga även idag. Kommissionens utgångspunkt är ett klassrum där eleverna har olika förutsättningar med sig in. Den föreskriver därför att skolan ska individanpassa sin undervisning. När det gäller elever som inte lyckas i skolan menar kommissionen att orsakerna i första hand bör sökas i skolmiljön, bland lärarna och deras metoder, eller i den sociala gemenskapen med klasskamrater. Att lyfta eleven ur det ordinarie klassrummet betraktas av kommissionen som en tillfällig nödlösning, som endast bör användas med syftet att eleven ska återintegreras så snart som möjligt. Sedan 1940-talet har detta varit en målsättning för skolan, men också ett skäl till återkommande kritik av skolan.

Forskning om rörelsehinder och integration i skolan

Forskningsfältet inkluderande utbildning är vidspännande och mångfacetterat. Frågor kopplade till idén om en skola för alla, dess process och praktik undersöks utifrån såväl abstrakta utbildningsfilosofiska (Haug, 2017; Hjørne & Säljö, 2013; Nilholm, 2006),

läroplansteoretiska (Magnússon & Sims, 2021; Nilsen, 2010) frågeställningar som mer praktikinära, didaktiska (Malmqvist, 2001; D. Mitchell, 2015) och metodikinära (Kotte, 2017) utgångspunkter. Mot bakgrund av den större frågan om inkludering i skolan är elever med svåra rörelsehinder endast en av flera grupper som idag står helt eller delvis utanför det reguljära skolsystemet. Jag ska strax fokusera närmare på denna grupp, men vill först kommentera det jag betraktar som en ideologisk tendens i forskning om integration och inklusion i skolan

Ideologiska tendenser i inkluderingsforskningen

Att frågan om skolintegration och inkludering i skolan är nära förknippat med ideologiska förtecken är välkänt. Integration ställer på olika sätt kritiska frågor om vad god utbildning innebär, hur skolan bör bemöta och förstå elever och inte minst hur den bör förhålla sig till olika elevidentiteter. Frågor av denna art är i grunden ideologiska och forskning om dem kan inte undvika det politiska (Nilholm, 2021a).

En tentativ definition byggd på Stanford Encyclopedia of Philosophy's artikel om funktionsnedsättning och rättvisa lyder enligt följande: Inklusion står i relation till variationen av egenskaper och förmågor som ryms inom mänskligheten. Inklusion kan sägas råda i ett tillstånd, där individens attribut inte avgör möjligheterna att delta fysiskt, psykiskt och socialt. Att föreställa sig ett tillstånd där fullständig inklusion råder är svårt. En lista över förutsättningar och legitima krav som med nödvändighet skulle ställas på ett sådant tillstånd skulle bli mycket lång och ändå inte uttömmande, eftersom dessa är under konstant omförhandling. Jag nöjer mig därför med att peka på två områden där tanken om inklusion utmanar samhället idag. Det första gäller rätten till erkännande av identiteter och kollektiva identiteter, där inklusion förutsätter en likavärdesprincip när det gäller moraliska, sociala och politiska värden som tillskrivs individer och grupper. Det andra området där inklusion utmanar samhället handlar om rättvis fördelning av resurser och alltså jämlik välfärd i ekonomisk bemärkelse (Putnam m.fl., 2019a). I detta avseende är alltså inklusion nära kopplat till rättvisa och demokratisk fördelning av makt och resurser och således en ideologisk fråga. Detta är också en vanlig förståelse av inklusion inom utbildningsvetenskaplig forskning (Biesta, 2007; Nilholm, 2006, 2021b).

Ett exempel återges i tidskriften *Utbildning och Demokrati* där Nilholm låter ett stycke ur Haugs text *Pedagogiskt dilemma – Specialundervisning* illustrera den ideologiska tendensen i inkluderingsforskningen:

...undervisningen ska ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Argumentet för detta är först och främst knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Man bedömer att det mest rättvisa och bästa för den enskilde eleven och för samhället är att alla, oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga, deltar

i samma samhällsgemenskap och får samma undervisning från unga år. Genom detta läggs en positiv grund för att dessa barn också som vuxna ska fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Stor vikt läggs vid social träning och på att utveckla gemenskapen (Haug 1998, s 23f) (Nilholm, 2021a).

Det är lätt att förstå kopplingen mellan inkludering och demokrati som Nilholm och Haug förutsätter i sina resonemang, samtidigt utgör just denna koppling en svårighet inom fältet inkluderande utbildning. Vem vill ifrågasätta inkludering i demokratins namn? Allt för ofta handlar den akademiska diskussionen om vem som bryr sig mest om de berörda eleverna och vilka idéer som ger dem (eller samhället) mest rättvisa, samtidigt som forskningsresultat som pekar i ”fel” riktning förkastas som odemokratiska.

Ett uttryck för spänningen i frågan finns hos Slee, som beskriver kampen för inkluderande utbildning i mytologiska termer, parallell med Tantalos och Sisyfos öden och samtidigt kallar sina meningsmotståndare för ogenomtänkta motståndsmän (2019). På motsvarande sätt riktar förespråkare av en specialpedagogisk modell, kritik mot inkluderingsforskningen:

Based on flawed premises and a romantic concept of social inclusion, special education is condemned as segregationist. The result is an unjust and uniform educational policy toward people whose disabilities are not physical (Anastasiou & Kauffman, 2011).

Vattendelaren som klyver de två ideologierna åt är den rumsliga placeringen av eleverna och oavsett vilket ståndpunkt som förespråkas kommer någon att tycka att den är orättvis, ogenomtänkt, eller odemokratisk. Samtidigt väcker den ideologiska dimensionen i skolforskningen kritiska frågor. Bäst och mest rättvist (eller orättvist) för eleven – enligt vem? Bäst för samhället – enligt vilka värden? Mot bakgrund av sådana frågor innebär den ideologiska tendensen i delar av inkluderingsforskningen ett problem:

In practice, research evidence is not at all the only argument on which to base political decisions. Policy is also about values and ideologies and about what are realistic and feasible options. It is possible to see inclusive education as primarily a moral imperative. In that case there is no need for empirical support for this kind of education (Cara 2013; Lindsay 2007). Then research evidence is of less interest, or even irrelevant to decisions about inclusion (Haug, 2017).

Haug's argument är naturligtvis problematiskt på många olika sätt. Jag ser tre huvudsakliga problem i resonemanget som delvis präglar fältet inkluderande undervisning: i) vad som är bra för eleven riskerar att reduceras till en teknisk förståelse av utbildning som rationell måluppfyllelse (oavsett om denna avser demokratisk fostran eller annan kunskapsutveckling), ii) argumentet bygger på en problematisk förståelse av empiri och forskning som frikopplade från den moraliska och politiska sfären och vice versa, iii)

det starkt uttalade imperativet för inklusion (och integration) tillsammans med den välkända svårigheten att avgränsa de kvalitativa egenskaper och processer som leder till inklusion (Paliokosta & Blandford, 2010; Pozo-Armentia m.fl., 2020) riskerar att leda till just den spretiga och ibland problematiska skolpraktik som inkluderingsforskare ofta kritiserar.

Rörelsehinder som levd erfarenhet

Forskning om hur personer med svåra rörelsehinder upplever sin skolgång är relativt sällsynt i Sverige och internationellt. Av detta skäl ger jag inledningsvis en inblick i några av de insikter som finns i den internationella forskningen. Det är emellertid viktigt att minnas att förutsättningarna för personer med rörelsehinder varierar kraftigt inom olika utbildningssystem i världen. För att skapa jämförbarhet har jag valt länder vars utbildningssystem påminner om det svenska. En ansenlig del av forskningen kommer från Storbritannien och Nordamerika.

Ett internationellt perspektiv

Föreställningen om personer med rörelsehinder som ”den andre” har beskrivits många gånger tidigare (Shakespeare, 1994; Thomson and Thomson-Garland, 1996; Goffman, 2014/1963). I dessa sammanhang redogörs olika sätt på vilka ”normala” distanserar sig från personer med exempelvis rörelsehinder. En viktig mekanism i andregörandet är sammankopplingen av personer med rörelsehinder med negativa stereotyper på vilka ”de normala” projicerar ideal, trosföreställningar och rädslor i enlighet med vilka egenskaperna rörelsehinder förknippas med tragik, medömkan och beroende. Positionen som ”den andre” och betydelsen av att hantera denna position är ett återkommande tema i forskningen om den levda erfarenheten av rörelsehinder.

Ett annat utmärkande drag inom forskning som undersöker rörelsehinder och skolintegration utifrån elevers levda erfarenheter är att den understryker komplexiteten och motsägelserna i de ideal som i styrdokument beskrivs med ord som integration och inkludering. På motsvarande sätt pekar en stor andel av forskningen på det bristande förklaringsvärde som är förknippat med en ensidig teoretisk förståelse av funktionsnedsättningar. Connors och Stalker hävdar exempelvis, från en brittiskt utgångspunkt, att den sociala förklaringsmodellen⁵ (se Oliver, 2013 för en övergripande introduktion till denna modell) tagit liten hänsyn till hur barn med funktionsnedsättning/rörelsehinder erfar det omgivande samhället. Deras studie antyder att integration i den reguljära skolan skapar ett ”tryck” som riskerar att försvåra elevernas självförståelse som personer med funktionsnedsättning.

⁵ På originalspråk: The social model of disability (Connors & Stalker, 2007).

A significant number of children in our study were not encouraged to talk about impairment and disability at home or at school. These attitudes—or pressures—would tend to discourage children from talking about difference. It is notable that children at special schools tended to talk more openly about their impairments, although the schools themselves still seemed to be operating out of a medical model of disability (Connors & Stalker, 2007).

En konsekvens av att eleverna i de integrerade skolsystemen undviker att tala om skillnad är enligt Connors och Stalker att de identifierar sig starkt med en tänkt normalitet. Mot bakgrund av identifikationen med normaliteten menar Connors och Stalker att det finns ett behov bland eleverna att möta och andra personer och framförallt förebilder som har rörelsehinder (2007). Författarna beskriver inte explicit vad grunden för detta behov består i eller hur det kommer till uttryck i barnens skolerfarenheter. En annan brittisk studie ger emellertid början till ett tänkbart svar på frågan om elevernas behov av att träffa andra personer med rörelsehinder kan handla om:

Students are exhilarated to discover, often for the first time, the power of dominating a space, exerting a presence, and insisting on being seen. Role models, in terms of visiting disabled artists, also have a profound impact on raising students' self-esteem. They experience a shared sense of identity, solidarity and empowerment, in an educational context, that they can translate and realise directly in their artwork (Taylor, 2005).

Taylor beskriver elevernas erfarenheter av att delta i konstlektioner exklusiva för personer med funktionsnedsättning. I denna kontext upplever flera av eleverna, ofta för första gången känslan av att få ta plats i ett sammanhang. En viktig förklaring till detta är enligt Taylor tillgången till förebilder som har funktionsnedsättning, men också en känsla av kollektiv identitet, solidaritet och att vara starka tillsammans. I en avslutande diskussion menar Taylor att det exklusiva sammanhanget verkar att öppna upp för en mer mångfacetterad identitetsutveckling bland eleverna (2005). Ytterligare en förklaring till behovet av att träffa andra personer med rörelsehinder, finns i en studie från Canada som rapporterar att risken att utsättas för mobbning är dubbelt så stor för elever med rörelsehinder och andra funktionsnedsättningar då de saknar skyddande nätverk av vänner, tillskrivs en låg social status av jämnåriga och ofta utsätts för social exklusion i den reguljära utbildningen (Lindsay & McPherson, 2012). Tillsammans talar de två studierna för att kontakten mellan personer som har rörelsehinder är viktig eftersom den erbjuder en social gemenskap och identifikationsyta som saknas i den reguljära skolan.

I en spansk intervjustudie som undersöker hur personer med rörelsehinder upplevt samhället ur ett livsbiografiskt perspektiv pekar författarna på en omfattande exklusion. Det är viktigt att veta att intervjupersonerna är födda mellan åren 1938 och 1962, vilket innebär att studien alltså blickar tillbaka på skolsituationer som utspelade sig någon gång under tidsperioden mellan 1944 och den senare delen av 1980-talet.

Intervjupersonerna i denna studie vittnar om ett exkluderande, segregerat skolsystem där flera kände sig som interner snarare än elever och där vanvård var vanligt förekommande. Trots de uppenbara bristerna och problemen med dessa institutioner berättar flera av intervjupersonerna om den tröst de upplevde i den vi-gemenskap som uppstod mellan personer med rörelsehinder på dessa platser (Cayuela, 2021).

I forskning baserad på skolerfarenheter gjorda av elever med rörelsehinder framträder frågan om elevens rumsliga placering i ett annat ljus. I jämförelse med de två ideologiska positionerna – integration kontra rumslig differentiering – som präglar stora delar av den utbildningsvetenskapliga diskussionen om inkludering är den erfarenhetsbaserade forskningen mer ambivalent. Förhållandet kan uttryckas som att båda positionerna är valida, samtidigt som ingen av dem prickar helt rätt. Elevernas erfarenheter uttrycker en vilja till integration och samtidigt ett behov av differentiering.

Forskning om hur elever med funktionsnedsättning i the Global South⁶ upplever sin utbildningssituation ur integrationssynpunkt är mycket sällsynt. En studie som undersöker elevers erfarenheter av skolsystemet i Ghana är ett undantag. Denna studie riktar kritik mot en vårdslös överföring av utbildningsidéer från en västerländsk kontext till länder i the Global South:

Generally, participants' experiences of 'integrated' education in Ghana reinforced concerns that the western concepts of 'integration' and 'inclusion' are often uncritically exported to the Global South without considering that interpretations and implementations vary across different contexts (Gregorius, 2016).

En viktig lärdom från Ghana är emellertid att, trots stora skillnader mellan utbildningssystemen (högre grad av bristande tillgänglighet och anpassning av skolmiljöer i Ghana), elevernas erfarenheter av såväl exklusiva som integrerade skolmiljöer i Ghana påminner mycket om erfarenheterna gjorda av elever i en västerländsk kontext. Där finns samma önskan om en fungerande integration, samtidigt som elevernas erfarenheter vittnar om en omfattande social exklusion inom det reguljära skolsystemet. På motsvarande sätt är några de utmärkande fördelarna med de exklusiva skolmiljöerna kopplade till den gemenskap och identitetsutveckling som uppstår mellan elever som har funktionsnedsättningar:

For most impaired students, being enrolled in a special school was the first time they interacted with other disabled people. This was a unique opportunity, generating feelings of togetherness and faith in one's abilities, which disabled young people perceived crucial in becoming independent and achieving positive educational outcomes. Hence, this article argues that special schools, despite being commonly criticised in the Global North for maintaining segregation and disability-related prejudices (Thomas 1997; Thomas and Loxley 2007), can

⁶ Begreppet syftar till nationer som ibland omnämns utvecklingsländer på svenska.

constitute crucial spaces where positive identity formations take place (Gregorius, 2016).

Genomgången av forskning om elever med rörelsehinder och deras erfarenheter av integration i reguljära skolsystem och exklusiva skolmiljöer på olika platser i världen reser flera frågor av intresse för denna avhandling. Hur förhåller sig svenska gymnasieelevers erfarenheter av skolintegration till den ambivalens som elever i andra delar av världen beskriver? Denna ambivalens antyder att integration och rumslig differentiering på samma gång skapar mönster av såväl exklusion som inklusion i elevernas skolvardag. En viktig följdfråga är hur detta mönster i så fall inverkar på elevernas känsla av tillhörighet, identitet och deras förståelse av identitet. I förlängningen reses också svårbesvarade frågor om värdegemenskapen i den reguljära skolan och skolans förmåga att vidga denna för att göra plats för elever med rörelsehinder.

I den svenska skolan

Som tidigare påpekats finns det få svenska studier som undersöker skolans integrationssträvanden med utgångspunkt i de erfarenheter som elever med olika funktionsnedsättningar gör i skolan (Nilholm och Alm, 2010). Denna omständighet innebär inte bara ett etiskt problem kopplat till kunskapsproduktionen om integration och inkluderingsprocesser i skolan, utan också ett validitetsproblem när det gäller såväl kunskapsanspråk som metoder och strategier för integration. Få personer har uttryckt kärnan i dessa problem lika tydligt som James Overboe:

While I do not necessarily associate disability with illness I realize that both physical manifestations are considered to be negations of able-bodiedness. Therefore, I feel that Kain's (1996) interpretation of Nietzsche has pertinence for validating a disabled sensibility. No longer will we be considered the negation of a 'quality' life. Nor will we be vilified or pitied as representations of what can go wrong with humanity's fragile existence. Our experience of disability must be embraced in order for there to be the creation of a new meaning in life (Overboe, 1999).

Risken med forskning om integration och inkludering, som inte tar utgångspunkt i de berörda erfarenheter, är att den gör antagande som främmandegör och distanserar de personer som integrationen riktar sig till. Overboes krav om att levd erfarenhet måste räknas in, för sin egen skull, i vår förståelse av världen reser kritiska frågor till alla påstående om människans existens. Integrerad: enligt vem, på vilka villkor och med vilket syfte?

När det gäller elever med rörelsehinder står två avhandlingar och en forskningsrapport för lejonparten av den svenska forskningen om elevers erfarenhet av skolvardag med rörelsehinder. Den ena avhandlingen behandlar elevernas erfarenheter av studie och yrkesvägledning och yrkeskarriärer (Söderberg, 2014), ett viktigt ämne i sig, men

med få beröringspunkter (med undantag för metodologiska resonemang) med föreliggande avhandlings forskningsintresse.

Lena Langs avhandling med den poetiska titeln ... *Och den ljusnande framtid är vår...* och undertiteln *Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium* (2004) är en longitudinell intervjustudie som följer några riksgymnasieelever med nedslag i deras skolvardag ett år före skolstart vid riksgymnasiet, i början av utbildning (år 1), i slutet (år 4) och tre år efter avslutad utbildning. Upplägget medger möjligheten att undersöka elevernas erfarenheter av utbildning vid riksgymnasium som förväntan, pågående praktik och i retrospektiv, vilket medger viktiga livscykelresonemang. Studien uppvisar också brister. De intervjuade eleverna kommer samtliga från ett och samma riksgymnasium, vilket reser frågor om i vilken utsträckning studiens resultat kan generaliseras till övriga tre riksgymnasier eller om de snarare bör förstås som en effekt av en lokal skolkultur. Ett större problem är att studien tar ett mycket vitt grepp på elevernas bild av riksgymnasierna, vilket förvisso ger empirisk bredd, samtidigt som jämförelsebarhet, analytisk reduktion och skärpa går förlorad. Ett exempel på detta är Langs resonemang om variationen i elevernas olika bilder av tiden vid riksgymnasium:

Via undersökningens fleråriga upplägg visar sig även variationen vara en permanent företeelse. Ungdomars sätt att se på sig själva och omvärlden redan i början av gymnasietiden mattades inte av. Deras olika förståelsehorisonter kom inte att närma sig varandra utan tvärtom tenderade variationsrikedomen att förstärkas under undersökningsperioden. Variationen var beständig så till vida att den hela tiden fanns där (Lang, 2004, s. 208).

Lang beskriver på flera olika sätt variationens påtagliga närvaro i materialet och en kvantitativ ökning av variation under elevernas studietid. Däremot saknas information om variationens närmare innehåll: på vilka sätt elevernas förståelsehorisonter gled isär under skoltiden och vilka spänningar som rymdes mellan olika punkter i variationen. Som en konsekvens skymms pluralitetens egenskaper bakom det faktum att den är så varierad.

Ett liknande problem uppstår i Langs diskussion om elevidentiteter. Enligt denna är elevernas primära identitet kopplade till mycket generella kategorier, som att vara ungdom och student, samtidigt som identiteterna 'person med rörelsehinder' klumpas samman och har, enligt Lang, en underordnad betydelse i elevernas vardagliga kontakt med andra riksgymnasieelever och storklass. Kontakterna med elever som inte har rörelsehinder beskrivs emellertid som "anmärkningsvärt diffus", varken starkt positivt eller negativt, ingen förekomst av mobbning (Lang, 2004, s. 206, 212). I sin avslutande reflektion skriver Lang emellertid: "I en upprepad pendling tillbaka till empirin finner jag att Goffmans tidiga tankegångar (1972) tydligast beskriver samspeletsstrukturerna ungdomarna talade om" (Lang, 2004, s. 239) och syftar då på sociologen Erving Goffmans bok *Stigma*. Denna observation stämmer illa med påståendet att rörelsehinder spelar en underordnad roll i elevernas identitetsskapande och skolvardag. Jag tolkar spänningen mellan Langs två motsägelsefulla påståenden som att hon i slutet av sitt

avhandlingsarbete såg ”stigma-mönster” i intervjumaterialet, men att hon inte hade tid eller möjlighet att följa upp dem.

I den etnologiska studien *Skolvardag med rörelsehinder* skildrar Nygren skolsituationen för några grundskoleelever i årskurs 1–9 med rörelsehinder i Sverige, bland annat avseende deras upplevelser av integrerad och särskild undervisning. Flera av Nygrens slutsatser kan kopplas till frågeställningarna som styr denna studie. Nygren menar att det finns ett dominerande stöd för att elever ska inkluderas i skolan, men att det råder osäkerhet kring hur detta skall ske. Elevers och lärares syn på vilka komponenter som är viktiga för att skapa en inkluderande skola skiljer sig dessutom åt. Lärare och annan skolpersonal lyfter fram frågor kring gemenskap i klassen och behovet av helklassundervisning som centrala för en inkluderande skola. För eleverna i Nygrens studie är skolans möjligheter att tillgodose deras individuella pedagogiska behov viktigast, medan frågan om att läsa i helklass framstår som mindre viktig för dem. Som en konsekvens upplever eleverna både integrerad och särskild undervisning positiva och negativa (Nygren, 2008, s.113). Det finns alltså enligt Nygrens studie skillnader mellan vad eleverna och skolpersonalen upplever som viktigt i förhållande till frågan om inkludering.

Mot bakgrund av Overboes krav att omfamna de levda erfarenheterna av rörelsehinder känns Langs tvetydighet och antydning om erfarenhet av stigmatisering samt Nygrens beskrivning av ett gap mellan lärares och elevers syn på inkludering störande. Vad i elevernas erfarenhet fick Lang att tänka på Goffmans text, och på vilka sätt, i en mer exakt mening, divergerade elevernas förståelse av inklusion från lärarnas?

Sammanfattande kommentarer och positionering av avhandlingens syfte

I förhållande till forskningen jag hittills redogjort är denna avhandling i första hand ett försök att hörsamma Overboes krav om att de levda erfarenheterna av rörelsehinder bör ha en tydlig plats i förståelsen av hur rörelsehinder kan påverka existensen och dess mening. Langs (2004) och Nygrens (2008) forskning är i min läsning av dem genomförd med liknande ambitioner. Mellan raderna i deras texter finns en avsikt att sätta elevernas erfarenheter i dialog med skolpolitiken för att informera dess beslutsprocess. Syftet med denna avhandling kretsar, som tidigare påpekats, kring integrationsprocessen av riksgymnasieelever i den reguljära gymnasieskolan och skolans anspråk om inklusion och pluralistisk fostran. Med detta som utgångspunkt pekar Langs tvetydighet och antydning om av stigmatisering samt Nygrens beskrivning av ett gap mellan lärares och elevers syn på inkludering på ett eventuellt problem. Vad i elevernas erfarenhet av skolan fick Lang att tänka på Goffmans text om stigma, och på vilka sätt, i en mer exakt mening, divergerar elevernas förståelse av inklusion från till exempel lärarnas?

I förhållande till det redogjorda resonemanget om forskning om inkluderande undervisning kan syftet med denna avhandling förstås i kontrast till det jag refererade till som problem i Haugs resonemang om inklusion, nämligen som ett sökande efter: i) en förståelse av pluralismens mening och funktion med utgångspunkt i den integrerades

erfarenheter av skolvardagen, ii) en empirisk utgångspunkt och epistemologi utifrån vilken de moraliska och politiska dimensionerna av inklusion kan undersökas, iii) en ansats utifrån vilken idén om integration och inklusion kan användas inte i första hand som ett moraliska imperativ, utan som en kritisk process utifrån vilken skolans uppdrag kan och bör granskas.

Forskning om religionsämnet som värdeförmedlare

Religionsdidaktiken har sitt forskningsintresse riktat mot skolans religionsundervisning och värdegrund. I all sin enkelhet döljer denna mening ett komplext och svårfångat forskningsfält som i sin vidaste bemärkelse berör de värden som utgör fundamentet för samhällen och kulturer.

Christina Osbeck menar att religionsdidaktisk forskning i strikt mening kan förstås som studiet av lärprocessen som uppstår i samspelet mellan lärare och elever beträffande det kunskapsinnehåll som religionsämnet är bärare av. Denna lärprocess omges och bestäms av förutsättningar skapade i ett samspel mellan samhälle, kultur, statliga intentioner och skolan som institution. Man kan således föreställa sig ett stort antal olika sätt att närma sig den lärprocess som står i centrum för forskningsområdet. Kanske kan fältets spännvidd tänkas i relation till ett mer metodiknära forskningsintresse som genom att temporalisera lärprocessen i ett före och ett efter, med själva lärprocessen i mitten, studerar läroprocessens förutsättningar och förberedelser, för att sedan undersöka processen i sig och till sist dess resultat och effekt. Vid sidan av ett sådant forskningsintresse kan ett annat som ställer den övergripande frågan om religionsämnets plats och syfte i ett samtida samhälle med sekulär självbild ställas upp (Osbeck, 2011). Det blir då tydligt att dessa två intressen på en och samma gång är vitt skilda metodologiskt, teoretiskt och avseende empiriskt intresse, samtidigt är de sammanlänkade i bemärkelsen att båda är nödvändiga, men var för sig otillräckliga, komponenter i en utförlig religionsdidaktisk förståelse.

Mot bakgrund av detta placerar sig denna avhandling närmare intresset för religionsämnets syfte och roll i vår samtid och speglar Rune Larssons ord om religionsdidaktiken:

En viktig uppgift är att visa hur värderingar och historiska traditioner färgar av sig på undervisningsmål, innehållsliga och metodiska anvisningar, synen på eleven och läraren, urvalskriterier för innehåll och andra didaktiska områden (Larsson, 2009, s.21).

Man kan tänka avhandlingens syfte som ett försök att pröva religionsämnet förutsättningar att utgöra en kritisk, reflexiv jämförelsepunkt, utifrån vilken våra samtida värderingar och försanthållande om människan kan prövas. Mot bakgrund av detta syfte är några av de religionsdidaktiska frågor Osbeck formulerar viktiga:

I vilken utsträckning tar vi exempelvis hänsyn till vad vi vet om barns förställningar när vi planerar undervisning? Vad betyder t.ex. den centrala ställning i barns föreställningsvärld som tankar om relationer och vänner har för vilka etiska frågeställningar vi väljer att arbeta med?

Hur ofta reflekterar vi över vilket metalärande om religion som fenomen som vår undervisning ger upphov till? Utgör religioner slutna system som vi på ett distinkt sätt kan undervisa om? Eller kan varje elev, hans eller hennes perspektiv, tas som ett genuint exempel på en trosföreställning och på så sätt hjälpa till all luckra upp tankar om religioner som enhetliga traditioner (Osbeck 2011)?

Aktualiteten i dessa frågor ökar då vi sedan tidigare vet att religionskunskapsundervisningen fått kritik för att inte fånga eleverna i deras intresse för livsfrågor och existentiell komplexitet (Berglund, 2013; Bergdahl, 2015; Jonsson, 2016, s. 154-156). Metalärandet kompliceras ytterligare av att ämnesplanen i sitt innehåll är mycket omfattande, samtidigt som kärnämnesundervisningen är begränsad till 50 kloktimmar. Här finns en risk att vi fortfarande, som Sven Hartman uttrycker det om sitt första möte med ämnesplanen för drygt 50 år sedan: ”serverar en föga aptitlig buljongtärning (Hartman, 2008)”, nu bestående av en hårt reducerad religionsvetenskaplig grundutbildning. Min utgångspunkt är att detta drabbar förutsättningarna för religionskunskapsläraren att arbeta med ämnet normativt syfte. Fostransuppdraget, som det är formulerat i religionskunskapsämnet syfte, förutsätter som jag ser det en didaktik där elevernas världsbilder och normativa uppfattningar om världen är förändringsobjekt. Målet för denna fostran är som tidigare påpekats (se inledning s. 13–14) att möjliggöra förändringar i pluralistisk riktning i dessa livsvärldar.

Religionskunskapsämnet värdeförmedlande syfte i den svenska skolan har varit föremål för diskussion inom det religionsdidaktiska forskningsfältet under de senaste åren. Franck reser exempelvis frågan om etikens plats i religionsämnet. Vad innebär etik när den ramar in i religionskunskapsämneskontexten och hur förhåller sig detta sätt att närma sig etik till det övergripande värdegrundsansvar som är generellt för skolan (2014)? Det är lätt att hålla med Franck om att det finns få skäl att betrakta etiken som en essentiell del av religionskunskapsämnet och att skälen till placeringen av ämnesinnehållet förefaller pragmatiska. Ett av de pragmatiska skälen till att etiken bör vara placerad i religionsämnet är kopplat till de frågor som ingår i ämnet värdeförmedlande uppdrag:

Frågor som rör identitet och sexualitet, genus och mänskliga rättigheter, religiös frihet och integritet, normer och värden i sekulära respektive religiösa diskurser, behandlas återkommande i media och i det offentliga samtalet. Dessa frågor ska också enligt kursplanen ges en plats i religionskunskapens undervisning (Franck, 2014).

Min tolkning av Francks argument är att normativa frågor om identitet, sexualitet, genus, mänskliga rättigheter, normer och värden förvisso har inneboende kopplingar till etik, men att varken dessa frågor eller etiken är essentiellt förankrade i religionskunskapsämnet. Ur frågan om etikens koppling till religionsämnet följer frågor om den öppna samhällssyn gällande livsstil, livshållning och människors olikheter som omnämns i religionsämnets syftesbeskrivning. Vad innebär det till exempel att som religionslärare ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald?

Det faktum att ansvaret för värdegrundsfrågor gäller hela skolverksamheten väcker frågor om religionsämnets egenart när det gäller just värdeförmedling. Tvetydigheten i skolans styrdokument skapar osäkerhet kring hur ansvarsfördelningen ser ut när det gäller värdegrundsfrågor i undervisningen:

De nu gällande kurs- och ämnesplanerna för religionskunskap uttrycker det som framhålls i den svenska skolans värdegrund. De samhällsorienterande ämnena i stort och kanske religionsämnet i synnerhet tillskrivs ett stort ansvar för värdegrundsfrågor även om dessa gäller för hela skolverksamhetens arbete (Jonsson, 2016, s. 19).

Jonssons betraktelse över kurs- och ämnesplanerna antyder en tvekan om religionskunskapsämnets status och ansvar för värdegrundsfrågor i förhållande till exempelvis andra samhällsorienterande ämnen och skolverksamheten över lag. Tvetydigheten kring religionsämnet och värdegrundsfrågorna finns också på ett mer generellt plan i det svenska religionsdidaktiska samtalet. I en artikel undersöker exempelvis Osbeck, Franck, Lilja och Sporre hur etisk kompetens presenteras i kursplanen för religionskunskapsämnet. De pekar på vad de anser är en smal definition som primärt inkluderar moraliskt omdöme och förmåga att argumentera. Författarna påpekar att kompetenser som exempelvis moralisk känslighet och motivation uteblir i ämnesplanen för religionskunskap (Osbeck m.fl., 2018). Kritiken har särskild bärighet när det gäller religionskunskapsämnets kunskapskrav. När det gäller ämnesplanens helhet menar emellertid jag att frågorna om etisk känslighet och motivation faktiskt berörs (om än implicit) i den del av ämnets syftesformulering som denna avhandling griper tag i:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (Ämnesplan religionskunskap, skolverket).

Enligt formuleringen ska undervisningen i religionskunskap, mot bakgrund av en öppenhet i frågor om livsstil, livshållning och människors olikheter, ge eleverna en möjlighet att utveckla beredskap att *förstå* och *leva* i ett samhälle präglad av mångfald. Jag menar att den etiska motivationen (dvs de fundamentala värden som eftersträvas) i detta sammanhang är öppenhet och mångfald och att den beredskap att leva i och förstå mångfald måste förstås mot bakgrund av etisk känslighet. Detta betyder emellertid inte att ämnesplanen är tydlig med vad som avses med öppenhet, människors olikheter, eller för den delen beredskap.

Pluralism som mål

Frågan om religionsämnets plats i ett samhälle med en tilltagande sekulär identitet, präglad av mångfald är inte unik för den svenska religionsdidaktiska kontexten. Mot en liknande bakgrund ger Jackson sitt svar på frågan om ämnets samtida roll i det brittiska samhället:

Now religious education has the opportunity to explore plurality in the complex ways in which it affects everyone. Material from religious and secular sources can be explored to existential, moral and social debates that affect and concern pupils. Moreover views of childhood that recognize young people's agency have spawned various approaches to pedagogy that engage them and treat them as participants in the subject – as contributors of knowledge and experience (...) In this sense, religious education contributes to the child's awareness of and participation in identity issues (Jackson, 2004, s. 21).

I centrum för Jacksons idé finns en förhoppning om religionsämnet som självreflexiv yta där elevers identiteter får utrymme och kan ställas i relation till ett samhälle präglad av pluralitet och med en tilltagande sekulär självbild. Det finns tydliga paralleller mellan Jacksons förhoppning om religionsämnet och den svenska läroplanen. En viktig fråga är hur begreppet pluralitet ska förstås i relation till religionsämnet.

En utgångspunkt för att besvara frågan om pluralitet (i svenska ämnesplanen människors olikheter) finns i distinktionen som Skeie fäster uppmärksamhet vid i sitt argument för att undervisningen i religionskunskap i högre utsträckning bör fokusera på det pluralistiska syftet då ämnets centrala innehåll riskerar att skymma det. Begreppet pluralitet klassificeras i argumentet som en deskriptiv kategori som beskriver mångfald eller diversitet. Även om detta begrepp inte är uteslutande deskriptivt, det saknar så att säga inte politisk eller moralisk laddning, så är det deskriptivt i jämförelse med pluralism som är explicit förknippat med värderingar om pluralitet (2002). Skeie menar att pluralism bör vara religionsämnets mål och pekar samtidigt på svårigheten i en sådan målbild:

The basic ethos of a religious education for all has to be that plurality is accepted and valued. In this sense religious education rests on an ideology of pluralism. If this was not the case, it would mean that some students were excluded even if they stayed within the classroom. The first job for a teacher in a new class is to ensure that everybody is welcome, and this inclusion process is often quite difficult (Skeie 2002).

Om lärarens första jobb är att försäkra sig om att alla elever känner sig välkomna är svårt i sig, så ökar denna komplexitet när undervisningen i ett senare skede ska fokusera på en normativ identitetsutveckling hos eleverna, där pluralism finns som målbild. Förutom argumentet att religionskunskapsläraren bör fokusera på ämnets syfte för att nå målet om pluralism, finns också hos Skeie ett förslag om hur detta kan göras på strukturnivå. Kort sagt handlar förslaget om att demokratisera undervisningen och öka lärarens självbestämmande, men också elevens deltagande. Även om detta i teorin antagligen skulle vara gynnsamt för måluppfyllelsen när det gäller pluralism, ger förslaget få ingångar till att lösa problemet i praktiken. Religionsläraren befinner sig som tidigare påpekats i en komplex social situation mitt i klassrummets pluralitet. Detta innebär att klassrummet innehåller makthierarkier, social skiktning och stor variation när det gäller förmågan att göra sina röster hörda, vilket försvårar en deltagardemokratisk undervisningssituation. Problemet är åtminstone delvis som Skeie påpekar att pluralism inte är samma som pluralitet.

Med utgångspunkt i Flensners forskning om hur religionskunskapsämnet utvecklats i Sverige kan ämnets etiska motivation förstås som en balansakt där det gemensamma goda uppstår i spänningen mellan det universellt och det partikulärt goda. Enligt denna tankefigur kräver ett samhälle präglad av mångfald en skola där: ”elever upplever att de samtidigt får vara ett unikt «jag» och del av ett mångfacetterat «vi» (Flensner, 2020)”. I detta avseende utgör de värden som ska prägla religionskunskapsämnets undervisning grunden för en rörlig och tvetydig process, i vilken olika klassrumsgemenskaper, skol-kulturer, grupper, identiteter och tillhörigheter skapar en variation enligt vilken det finns få generella svar på frågan om det gemensamt goda.

Världsbild, livsåskådning och normpåverkan

Idén om att religionskunskapsämnet delvis har syftet att förbereda elever så att de kan förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald ger ämnet en normativ karaktär. Syftet förutsätter att det finns förståelsegrunder och sätt att leva som är bättre lämpade i ett samhälle präglad av mångfald. Det är så att säga dessa idéer och sätt att leva som religionsundervisningen ska ge eleverna en möjlighet att utveckla. I en studie om skolans värdegrundsarbete pekar Colnerud på religionskunskapsundervisningen som en viktig arena för de mest privata och känslomässiga frågorna kopplade till värdegrunden. Det

är huvudsakligen ämnets koppling till tros och livsåskådning som ger det redskap att påverka elevers förståelse och förhållningssätt till pluralitet (2004).

Ett sätt att förstå pluralitet är genom begreppet världsbild och det sammanlänkade begreppet livsåskådning. Inom en pluralitet existerar det, vid sidan av varandra, många olika världsbilder och livsförståelser. Inom det religionsdidaktiska forskningsfältet används begreppet worldview i stället för, eller som tillägg till religion, med motiveringen att det öppnar upp för en vidare och personlig tolkning av livsförståelse, vilket ofta betraktas som nödvändigt i samhällen där sekulära och religiösa identiteter samexisterar. (Hella & Wright, 2009; Kooij m.fl., 2013, 2017). I den svenska ämnesplanen tar detta sig i uttryck genom återkommande formuleringar om religion och livsåskådning.

I detta sammanhang använder jag begreppet världsbild med betydelsen att en världsbild innehåller mer eller mindre utförligt genomtänkta antaganden och trosföreställningar om människans existens i världen. En människas världsbild är således grundläggande för hennes identitet, handlingar och tänkande. En världsbild kan rymma etiska föreställningar om vad det innebär att leva ett gott liv och hur moraliska värden kan avgöras, men måste inte göra det. Begreppet världsbild är också förknippat med hur människan tänker om och skapar mening i livet (Kooij m.fl., 2013). I denna bemärkelse kan människans världsbild förstås som utgångspunkt för hennes livsåskådning och livsförståelse.

Förutom denna definition av livsvärld är det också nödvändigt att separera mellan organiserade och personliga världsbilder för att förstå religionsämnets syfte avseende pluralism. Organiserade världsbilder kan beskrivas som normativa system som förespråkar vissa uppsättningar av svar på existentiella frågor framför andra. De strävar efter att påverka människors tänkande och handlande. Organiserade världsbilder växer fram över tid genom att etablera ritualer, ideal eller dogmer och kanonisering av källor och auktoriteter. Utöver detta innehåller organiserade världsbilder också moraliska värden och erbjuder mening i livet. Personliga världsbilder är till skillnad från de organiserade subjektiva och mer komplexa att analysera. Ett skäl till denna komplexitet är att en personlig världsbild kan ha sin upprinnelse i många olika organiserade världsbilder, samtidigt som de påverkas av sociala ordningar och hierarkier (ibid). Personlig världsbild kan förstås enligt följande:

A personal worldview is a view on life, the world and humanity that consists out of norms, values, ideals that can be but are not necessarily moral and out of answers to existential questions. When a person has a personal worldview, these norms, values, ideals, and existential notions influence his/her thinking and acting and either give meaning in life or, in the nihilistic case, deny there is meaning in life (Kooij m.fl., 2013).

Genom livsåskådningsperspektivet framträder skolans och religionsämnets normativa uppdrag i all sin komplexitet. Lärare, elever och föräldrar tar med sig sina personliga världsbilder in i skolans värld och i klassrummen. I klassrummet och som tidigare

påpekats, inte minst i religionskunskapsklassrummet, är det sedan tänkt att lärarna ska förmedla en världsbild, som styr eleverna mot personliga pluralistiska världsbilder. Ett annat sätt att beskriva detta uppdrag är i termer av identitetsarbete, där målet för religionsläraren är att forma i) världsbilder med ett specifikt innehåll ii) som samtidigt är öppna i förhållande till andra världsbilder.

Denna pluralitet är enligt Osbeck ett av religionsämnet centrala kunskapsobjekt. I sin avhandling *Kränkningens livsförståelse – en religionsdidaktisk studie av livsförståelse lärande i skolan* undersöker Osbeck denna pluralitet empiriskt genom gruppintervjuer med elever. Några av Osbecks slutsatser är centrala utgångspunkter för min mitt arbete med religionskunskapsämnet. Den första handlar om att den institutionella inramningen har betydelse för den livsförståelse som lärs. Elevgruppen jag är intresserad av har erfarenhet av att röra sig över gränser för olika institutionella inramningar när det gäller skolan. Mer specifikt handlar detta om riksgymnasieelevernas erfarenhet av att å ena sidan studera i liten differentierad studiegrupp och å andra sidan att studera i reguljär gymnasieklass. En viktig fråga är således hur dessa olika institutionella inramningar av elevernas utbildning kan förstås ur ett livsåskådningsperspektiv.

Osbeck pekar vidare på att livsförståelse konstrueras kollektivt i olika skolgemenskaper och att dessa gemenskaper riskerar att skapa problem i förhållande till målet om pluralism. I grunden handlar det om en målkonflikt som finns i skolsystemet. Skolan ska fostra till pluralism, samtidigt som den har en kvalificerande och differentierande funktion och är tänkt att ”sortera” eleverna inför framtiden. Ur ett livsförståelseperspektiv för den senare funktionen in värden kopplade till prestation som riskerar att skapa instrumentella gemenskaper i skolan där livsförståelsen riktas mot anpassning och konkurrens. I Osbecks intervjuer framträder ett tydligt normarbete som går ut på att anpassa sig för att bli accepterad eller populär (Osbeck, 2006, s.267-369).

Avhandlingens bidrag

Avhandlingens syfte kan förstås i spänningen mellan tre olika forskningsfält. Det finns emellertid, som jag ser det, tillräckligt med gemensamma beröringspunkter mellan: i) den religionsdidaktiska forskningen om ämnets fostransuppdrag, ii) fältet inkluderande utbildning och iii) den etnografiskt och utbildningssociologiskt förankrade forskningen om elever med rörelsehinder och deras erfarenheter av skolan, för både en generell och mer specifik relevans i föreliggande undersökning. I det följande ska jag precisera dessa beröringspunkter och säga något om avhandlingens bidrag i förhållande till dem.

Pluralitet och skillnad som pluralismens utgångspunkt

Den tydligast gemensamma beröringspunkten mellan de tre fälten beskrivna ovan är att de undersöker förhållandet mellan pluraliteten i skolan och målbilden om en skola

präglad av pluralism. På ett övergripande plan finns det enighet om att pluralism förutsätter pluralitet, men att det senare endast är en nödvändig förutsättning för att skapa en pluralistisk skola. En väsentlig del av forskningsintresset som driver de tre fälten framåt är kopplat till ståndpunkten att skolan bör omstruktureras på något sätt för att den ska uppfylla pluralismens mål. Den religionsdidaktiska forskningen omsätter detta intresse i frågan om vad pluralistisk fostran bör innebära didaktiskt. Forskning om inkluderande utbildning ställer ofta frågan om pluralitet och pluralism på en mer organisatorisk nivå, men berör också frågor om inkludering som undervisningsmetod i vid mening. Forskningen kopplad till levd erfarenhet har ofta en kritisk ansats och söker pluralismens form i sprickorna som uppstår i skolvardagen när den skärskådas med utgångspunkt i elevernas erfarenhet.

Denna avhandling tar sin utgångspunkt i det sistnämnda av de tre fälten. Genom att undersöka riksgymnasieelevernas erfarenheter av en delvis integrerad skolvardag är dess syfte att bidra med empiriskt grundade resonemang om hur skoldagen tar form som normativ och moralisk ordning. I denna mening är det min ambition att granska de två förstnämnda fälten med utgångspunkt i elevernas skolerfarenheter.

Inklusion och erkännande som pluralismens mål

De tre fälten är präglade av en, i stora drag, gemensam förståelse av pluralism som positiv värdebestämning av pluralitet och skillnad mellan människor. I denna mening kan vissa krav ställas på en organisation för att den ska kallas pluralistisk. Det första kravet är att den ska kunna rymma pluralitet i praktisk bemärkelse. Detta är emellertid otillräckligt för den definition av pluralism som präglar de tre fälten. Utöver den praktiska aspekten ska organisationen också erkänna pluraliteten i dess variation. Detta erkännande kan förstås på följande sätt i de tre fälten:

Now religious education has the opportunity to explore plurality in the complex ways in which it affects everyone. Material from religious and secular sources can be explored to existential, moral and social debates that affect and concern pupils. Moreover views of childhood that recognize young people's agency have spawned various approaches to pedagogy that engage them and treat them as participants in the subject – as contributors of knowledge and experience (...) In this sense, religious education contributes to the child's awareness of and participation in identity issues (Jackson, 2004, s. 21).

I Jacksons beskrivning handlar erkännandet primärt om att ämnet bör vara angeläget och beröra elever på ett existentiellt, moraliskt och socialt plan. Eleven erkänns som aktivt subjekt som genom sin erfarenhet bidrar till att forma ämnet och det kunskapsobjekt som är i centrum för läroprocessen. Individens deltagande i ämnet och identitetsfrågor antyder ämnesgemenskap som förutsätter ett socialt erkännande.

Kravet om erkännandet som det formuleras i forskning om inkluderande utbildning påminner mycket om det ideal Jackson ställer upp för pluralismen som religionsämnet ska förmedla:

I ett inkluderande system finns gemenskap på olika nivåer i systemet och olikhet ses som en tillgång. Samarbete och gemensam problemlösning är betydelsefulla aspekter av en sådan gemenskap och demokratiska processer är centrala. Alla elever ska känna sig socialt och pedagogiskt delaktiga. Pedagogisk delaktighet innebär både en delaktighet i en lärandegemenskap och rätten att utvecklas så långt som möjligt utifrån ens egna förutsättningar (Nilholm & Göransson, 2019).

En skillnad på detta perspektiv på erkännande är att Nilholm och Göransson betonar gemenskap och delaktighet i högre utsträckning än Jackson och att individens agens får en mer underordnad roll. En annan skillnad är att Nilholm och Göransson, genom den positiva värdebestämningen av olikhet, ger uttryck för en mer explicit pluralism. Jackson förespråkar i stället en utforskande attityd till pluralitet och företräder en pluralistisk uppfattning i meningen att elevernas individuella agens bör tas på allvar i klassrummet. Grundkomponenterna och den bejakande förståelsen av pluralitet är emellertid i stora drag de samma.

Langs perspektiv utgår snarare från ett krav om erkännande av riksgymnasieeleverna, deras agens och perspektiv på skolan. Av särskild betydelse i detta sammanhang är hennes antydning om stigmastrukturer i detta sammanhang. Stigma kan nämligen förstås som ett ord med motsatt betydelse till erkännande. I denna mening belyser hennes forskning problem och sprickor i förhållande till den pluralism som religionsämnet ska förmedla genom sin fostran och som en inkluderande skola ska främja genom sin organisation.

I denna avhandling vill jag föra samman de tre fälten för att bidra till en kunskapsutveckling som problematiserar den övergripande konstruktionen av pluralitet, identitet, gemenskap, och pluralism som genomsyrar de tre fälten.

KAPITEL 3 – SKOLVARDAGEN: FRAMING, STIGMA OCH FOSTRAN

I detta kapitel redogör jag de teoretiska antaganden som avhandlingen bygger på. Det är på sin plats att börja i det implicita antagande jag gör i och med avhandlingens tredje forskningsfråga: vad betyder religionsämnets fostransuppdrag med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av den integrerade skolvardagen – nämligen att riksgymnasieelevernas erfarenheter de facto har betydelse för hur vi förstår uppdraget att fostra svenska gymnasieelever att omfamna en pluralistisk världsbild. Detta antagande bygger på att integration med nödvändighet leder till en ökad pluralitet, vilket så att säga prövar skolans förmåga att ”ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald” (Ämnesplan religionskunskap, skolverket). I denna mening menar jag att elevernas erfarenheter av integration säger något om de grundläggande förutsättningarna för pluralistisk fostran i gymnasieskolan.

Avhandlingens centrala nod och likaledes undersökningens empiriska grund är elevernas erfarenhet. Jag följer Schütz i min förståelse av *erfarenhet* som en i första hand intersubjektiv medvetandeprocess enligt vilken individer i retrospektiv kopplar samman tillvaron med mening och syfte (2002/1932, s. 203-206). När jag mot denna bakgrund använder begreppet *framing*⁷⁷ syftar det primärt till den kognitiva process enligt vilken individen organiserar erfarenheter för att skapa mening i tillvaron. Styrkan i att använda detta begrepp, i just detta sammanhang, är emellertid att det på en och samma gång refererar till erfarenhet som kollektiv process (Goffman, 1974, s. 10-13).

Undersökningen drivs alltså av en induktiv ansats vars syfte går ut på att beskriva och systematisera elevernas subjektiva erfarenheter av den integrerade skolvardagen för att skapa en vidgad förståelse av denna. Samtidigt, och då framför allt efter det att jag etablerat en övergripande förståelse av elevernas erfarenheter, övergår undersökningen till att pröva denna förståelse mot existerande teorier om hur samhällen och gemenskaper etablerar värderationer mellan fenomen som pluralitet, skillnad och identitet,

⁷⁷ Av språkpraktiska skäl kommer jag ibland att använda inramning och syftar då till den medvetandeprocess som mynnar ut i en erfarenhet av omvärlden.

i en process som snarare kan beskrivas som deduktiv. Undersökningens övergripande analytiska process kan i denna mening förstås som abduktiv (Timmermans & Tavory, 2012). Med utgångspunkt i denna design är kapitlet indelat i tre avsnitt.

Det första grundlägger min förståelse av *skolvardagen* som den verklighet i vilken framingen är situerad. I detta avsnitt utgör *interaktionens ordning*, *gemenskap* och *socialt tryck* några av de begrepp som är centrala för skolvardagen som ett, på en och samma gång, komplext och lättnavigerat fenomen. Skolvardagen, eller rättare sagt hur den framträder i elevernas erfarenhet, är den normativa ordning som jag anser att skolans fostran bör ta utgångspunkt i, eftersom den på flera olika sätt (som jag ska återkomma till) begränsar dess möjligheter.

I kapitlets andra del byter jag fokus till en av framings primära funktioner: att koppla vardagsupplevelsen till en personlig och existentiell meningsfull identitet (Goffman, 1974, s. 573-576). I denna del sätter jag begreppet *framing* i dialog med ett av de begrepp som visat sig ha ett tydligt förklaringsvärde i tolkningen av elevernas olika erfarenheter av skolvardagen, nämligen *stigma* (Goffman, 2014). Det faktum att elevernas erfarenheter på ett tydligt sätt är präglade av stigma pekar på problem i den integrerade skolvardagen som praktik och synliggör samtidigt behovet av att begrunda inbörden och svårigheten i ett ämnesuppdrag med pluralistisk fostran som mål.

I kapitlets tredje avsnitt diskuterar jag normativitetens form och argumenterar för att Bachtins fenomenologiskt förankrade etik har potential att synliggöra betydelsen av elevernas erfarenheter av skolvardagen i relation till skolans fostransuppdrag. En avgörande styrka i Bachtins etik är dess utgångspunkt i en radikal förståelse av skillnad mellan människor.

Med skolvardagen som utgångspunkt

Med syftet att komma nära elevernas livsvärldar och de frågor som är existentiellt viktiga för dem tar jag teoretisk utgångspunkt i en sociologiskt orienterad tradition enligt vilken individens erfarenhet kan förstås som en integrerad del i en större sociokulturell process (exempelvis: Berger and Luckmann, 1967; Schütz, 1972; Goffman, 1974). Elevers berättelser tolkas genom denna lins som erfarenheter gjorda mot bakgrund av en skolvardag vars objektivitet skapas i ett oupphörligt flöde av mellanmänskliga möten, förhandlingar och interaktioner. Elevernas erfarenheter är i denna mening endast små (för att inte säga mikroskopiska) subjektiva glimtar av skolvardagen så som den skapas, åter-skapas och omskapas från dag till dag i skolsverige. Som sådana kan de emellertid berätta något viktigt om skolvardagen som utgångspunkt för elevernas livsvärldar och således deras förståelse av pluralitet och skillnad mellan människor. I denna mening är elevernas erfarenheter förankrade i de sociala och kulturella ideal som skapas och förvaltas i skolan på olika platser i Sverige.

Vardagslivet är inte endast den subjektiva utgångspunkt vilken individen håller för självklar, bedömer nya erfarenheter och organiserar sin tillvaro; det är också en social

yta bestående av situationer delade med andra människor. Vardagen kan förstås som den repetitiva, ritualiserade och (för många) bekväma fond mot vilken livet utspelar sig (Berger & Luckmann, 1967, s. 36-37). I vardagen råder det praktiska förnuftet⁸ präglad av människans drifter, tillvarons praktiska aspekter och vårt sökandet efter förutsägbarhet (Kant, 1997/1785, s. 17ff.), eller det som beskrivits som vår naturliga inställning⁹ (Husserl, 2004/1913, s.107ff). Dessa begrepp har gemensamt att de beskriver människans sätt att organisera erfarenheter och tolka världen och därigenom hennes förmåga att göra vardagen begriplig, fungerande och användbar. Genom att sätta riksgymnasieelevernas erfarenhet av en delvis integrerad skolvardag i centrum för studien, vill jag belysa hur pluralitet, skillnad mellan människor och identitet konstrueras i enlighet med en praktisk ändamålsenlighet som av det stora flertalet upplevs helt naturlig.

Betraktad som en pågående sociokulturell företeelse består varje enskild vardagsupplevelse av fyra komponenter. Skolvardagen består av en mångfald av symboler, trosföreställningar, normer och praktiker som tillsammans utgör basen för elevens skolupplevelse. Dessa objekt har sin upprinnelse i aktörer såsom individer, grupper och institutioner, som genom olika handlingar skapar och återskapar skolvardagen och dess mening. Upplevelsen av skolvardagen består också av olika publikar som eleven interagerar med och förhåller sig till. Dessutom präglas vardagen i skolan av en yttre social kontext kopplad till såväl elevens lokala utgångspunkt som en historisk och skolpolitisk makro-nivå (Fine, 2012, s. 71). Eleven, vilken den enskilda erfarenheten tillhör, har i denna mening en struktur av objekt att förhålla sig till, samtidigt som hon är både medskapande aktör och publik i skolans vardagsliv.

Jag kommer fortsättningsvis att växla mellan några teoretiska resonemang som jag sätter i dialog med skolerfarenheter gjorda av riksgymnasieeleven Love. Jag utgår från Loves erfarenhet eftersom den på många sätt är representativ för erfarenheter gjorda av det stora flertalet av de av de elever jag träffat under mitt arbete med avhandlingen och eftersom den ger ett konkret innehåll till de annars ganska abstrakta resonemangen. Jag och Love träffas i ett av skolans grupprum. Love har blivit antagen till ett av Sveriges fyra riksgymnasier för elever med svåra rörelsehinder och tillbringar ungefär lika stor del av skoldagen i storklass som i liten undervisningsgrupp exklusiv för elever med rörelsehinder. Love är tydligt engagerad i frågor om funktionsvariation och allas rätt att delta på lika villkor i samhället. Hen berättar inspirerat om sitt deltagande i olika kunskapspridande projekt under den senaste tiden. Love utstrålar glädje och tillförlit under hela vårt samtal och är vid intervjutillfället mycket nöjd med tillvaron i skolan. Så har det emellertid inte alltid varit. Love beskriver en omvälvande förändring, från fysisk och psykisk mobbning under grundskolans senare år, via en gradvis förbättring under gymnasiets första två år, till en idag välfungerande skolvardag. Centralt för denna förändring är enligt Love den personlighetsutveckling hen genomgått den sista tiden i skolan.

⁸ Översättning Joachim Retzlaff 1997

⁹ Översättning Jim Jakobsson 2004

Interaktionens ordning: vardagens normer, handlingar och värden

Varför bör en studie om värdeförmedling och normer i skolan ta sin utgångspunkt i en sociologisk förståelse av elevernas skolvardag? Början till ett svar finns enligt min mening i den sociologiska tradition som tidigare studerat vardagen med fenomenologisk ansats. Denna tradition tillskriver vardagen fem egenskaper som tillsammans skapar goda förutsättningar för en empirinära undersökning av hur värden och normer manifesteras i människors vardagliga handlingar: Vardagen består av multipla verkligheter skapade i individers föreställningsvärldar och konstrueras intersubjektivt i interaktioner mellan människor (Schütz, 1972). I denna mening är vardagen ett resultat av människors samvaro och gemensamma produktion av sociala fakta. För individen utgör vardagen den naturliga och rutinmässiga referenspunkt som framstår som verklig och som andra verkligheter kan bedömas utifrån (Berger and Luckmann, 1967, s. 33-34; Schütz, 2002, s. 32-33). Dessutom präglas vardagen av den direktitet som uppstår i mötet ansikte mot ansikte med personer som vi träffar regelmässigt eller som bara passerar förbi under ett kort ögonblick av vår tid. Detta gör den påträngande och sårbar då den rymmer andra människors verklighetsuppfattningar som ständigt hotar att kullkasta individens egen världsbild (Persson, 2020, s. 20-23).

I citatet nedan utgör skolvardagen den objektiva referenspunkt som Loves erfarenhet refererar till:

Love: Han kanske tyckte det var konstigt att jag tittade på honom. Men samtidigt, han tittade ju på mig. Det är ju klart att jag tittar mot den som tittar på mig. Det är ju det enda naturliga som man ska göra.

Emil: Men du upplevde att det var något konstigt med hur han tittade på dig?

Love: Ja, det gjorde jag. För den här eleven, såklart nämner jag inga namn, jag hade ett arbete om funktionsvariationer, då visade vår lärare ett klipp, det var från TV, och så var det en kille med down-syndrom som var med. Det var ICA-Jerry. Efter reklamen så sa den här eleven: 'vem fan är han'. Då sa läraren: 'det är ICA-Jerry'. Han bara: 'men vad fan gör en person med down-syndrom i TV'. Jag kände mig diskriminerad, för att jag har ju också en funktionsvariation och min första tanke var liksom, han är människa, jag är människa, du är människa, vi är alla människor. Vi har alla lika mycket rätt att vara i TV, radio och tidning, alltså om vi får möjligheten till att vara det. Och det spelar ingen roll (...). Men då sa jag ingenting, för då var jag fortfarande i den perioden att jag inte kunde stå upp för mig (...). Det var en tanke som jag fick, men som jag inte uttryckte (Love, s. 15-16).

Loves erfarenhet pekar på det situationella, interaktiva och sårbara i skolvardagen. En sned blick från en annan elev kan vara tillräcklig för att den ska upplevas obekvämt och konstigt. I Loves upplevelse är blicken symboliskt laddad genom att den som erfarenhet

relaterar till en tidigare minnesepisod enligt vilken den kan förklaras med ableism. I denna mening upplevde Love att blicken inte bara ifrågasatte hens människovärde utan också alla människors lika värde.

Normer kan förstås som en uppsättning riktlinjer för hur människor bör interagera med varandra, bland annat i vardagslivet. I teoretisk mening utgör normer delar av det Goffman benämner som *interaktionens ordning* (1983)¹⁰. Normer är i denna bemärkelse viktiga tolkningsramar utifrån vilka Goffmans fråga i *Frame Analysis*: ”vad är det som pågår här”, kan få ett tentativt svar. I förlängningen besvarar normer även frågan om vilka ”kulturella redskap” som bör brukas i den specifika situationen (Fine, 2012, s. 69). Annorlunda uttryckt är normer tillfälliga bestämmingar av värden, situerade i interaktionens ordning, som uppmuntrar vissa handlingsalternativ samtidigt som de begränsar andra. Som kollektiva riktlinjer för handlingar skapar normerna de beteendemönster som gör vardagen förutsägbar och just vardaglig. Med normen som utgångspunkt kan individen interagera med andra på ett smidigt sätt, framstå som moraliskt medveten och samtidigt göra vardagen begriplig.

I citatet ovan sticker människors lika värde ut som ett primärt objekt i de två situationerna Love beskriver. I den inledande situationen är Love aktör. Genom att besvara den sneda blicken ifrågasätter hen det sätt på vilket den andre betraktar hen. I den tidigare situationen, (minnet av klassrumsdiskussionen om ICA-Jerry), förblir Love däremot publik genom att inte agera, trots sitt ogillande av den andre elevens beteende. Interaktionens ordning finns ”mellan raderna” i Loves erfarenhet. Det är enligt denna ordning som Love inte uttalar sin mening i diskussionen om ICA-Jerry, eftersom hen inte upplevde sig kunna ”stå upp” för sin position i gruppen. Samma ordning får Love att reagera på ögonkontakten som: ”en konstig blick från ingenstans” (Love, s. 14), alltså en interaktion som störde ordningen och reste frågan: vad är det som pågår här? Love besvarar frågan med hänvisning till en tidigare erfarenhet (klassrumsdiskussionen) och tolkar därmed blicken från den andre som ett personligt ifrågasättande kopplat till hens värde som person med rörelsehinder.

Normen präglas, i likhet med interaktionens ordning, av förväntan (Goffman, 1983), eller om man så vill, en åtrå och potentialitet (Fine, 2012, s. 69). Detta synliggörs i Loves besvarande blick som vill och kräver en annan ordning än den som signaleras i situationen, men också i referensen till en dåtid där hen inte kunde hävda sin rättmätiga plats i den sociala ordningen. I denna bemärkelse är det interaktionsordningen och dess normativa bestämning av situationer och handlingar (så kallade tillfälligt fungerande konsensus) som skapar förutsägbarhet i vardagen och gör att den kan upplevas som ritualiserad. På motsvarande sätt kan en brist på förutsägbarhet skapa sårbarhet (Persson, 2012, s. 71). Loves erfarenhet av att hålla tillbaka och att inte stå upp för sig själv genom att ifrågasätta klasskompisens kommentar kan betraktas som ett pris betalat för

¹⁰ The interaction order i originalspråk

att upprätthålla interaktionsordningen. Att uttrycka kritiken hade riskerat en sårbarhet i situationen som Love inte kunde hantera för tillfället.

De små gemenskapernas konstitution och normativa makt

Senare i avhandlingen kommer jag att ägna mycket plats åt det jag förstår som övergripande mönster i riksgymnasieelevernas erfarenhet av skolvardagen. I detta sammanhang vill jag rikta uppmärksamhet mot ett av de tydligaste mönstren. Enligt detta mönster erfar eleverna de små undervisningsgrupperna exklusiva för riksgymnasieelever som väsensskilda från tillvaron i storclass.

Gary Alan Fine driver i boken *Tiny publics: A theory of group action and culture* (2012), tesen att de små gemenskapernas kollektiva livsvärldar är avgörande komponenter i såväl politisk och kulturell samhällsutveckling som i individernas identitetsprocesser:

If all politics is local, so I argue, is almost everything else. Action, meaning, authority, inequality, organization, and institution – all have their roots in microstructures situated in what Goffman (1983) described as the “interaction order” (Fine, 2012, s. 1).

Med utgångspunkt i Fines tes skapas vardagens normer i en ömsesidig växelverkan mellan individen, små lokala gemenskaper och samhällets makrostrukturer. Ingen av dessa domäner fungerar oberoende av varandra. Fine argumenterar emellertid för de små gemenskapernas särskilda betydelse när det gäller kulturell produktion, såsom exempelvis normer och värden (2012, s. 73–75).

En sammanslutning av människor kan kallas för gemenskap om personerna regelbundet befinner sig i pågående kollektiv interaktion. Betraktad som ett kollektiv sammansatt av aktörer och publikar har gruppmedlemmarna mer ingående information om varandra än vad som är fallet i mindre sammanhållna sammanslutningar av människor. Den lilla gruppen utgör en kulturell arena, sammanhållen i tid och rum, i vilken gemensamma normer och förväntningar kan odlas. På denna arena uppstår en idiokultur, bestående av ett avgränsat (men med omgivningen kommunicerande) kulturellt fält, i enlighet med vilket epistemologiska föreställningar, normer, beteenden, trosföreställningar och historieskrivning koordineras. Till sist, men med avgörande betydelse i detta sammanhang, är att de små gemenskaperna utgör primära domäner där identiteter och status omsätts i levda hierarkier och social ordning (Fine, 2012, s. 24–26). Uttryckt med ett begrepp upprättar alltså den lilla gemenskapen, genom kollektiva handlingar, en särskild interaktionsordning för sina medlemmar. De små gruppernas ordningar samverkar i varierande utsträckning med vardagens normer och kan i sina extrema yttringar utgöra radikala miljöer enligt vilka ordningen i den ”normala” vardagen bör kullkastas.

Exempel på sammanslutningar som kan fungera enligt den lilla gemenskapens dynamik är allt från mindre arbetsplatser, religiösa samfund eller skolklasser, till organiserad fritidsaktivitet som exempelvis körsång, gaming, friluftsliv eller sport. Gemensamt för dessa är att de organiserar sina deltagares tid och rum kring en gemensam historia och ett gemensamt syfte och således skapar nödvändiga förutsättningar för en idioskultur och avgränsad kollektiv interaktion. Fines argument för den lilla gruppens särställning när det gäller värdeförmedling och normativ förändring i samhället är primärt kopplad till den närhet och intimitet som kan uppstå mellan medlemmar inom den lilla gruppens ramar. Denna närhet skapar inte bara starka band utan fungerar också som en maktfaktor i den kollektiva socialisationsprocessen. Närheten inom den lilla gemenskapen kan förstås som en reciprok övervakningsprocess där den sociala hierarkin inom gruppen på en och samma gång belönar och bestraffar beteenden beroende av dess förhållande till gruppens normer. Den lilla gemenskapens socialisationsprocess förstärks ytterligare i den mån som gruppen utvecklar en kollektiv identitet, utifrån vilken individerna får tillgång till en gemensam representation och känsla av tillhörighet (Fine, 2012, s. 27–30).

Kollektiv framing: förhandling och berättelsernas betydelse

Med grupperspektivet på normer och värden riktas fokus mot den lokala vardagen och de för gruppen avgränsade kulturella arenorna. Gruppens norm skapas i interaktionen mellan dess medlemmar som växelvis är medskapare och publik i det normativa fält som delas. Fine skiljer mellan tre olika, men tätt sammanlänkande sociala processer i den kollektiva aktivitet som ligger grund för formering av gruppnormer. Den övergripande processen när en grupp utstakar en delad livsvärld med tillhörande normer, historia, självbild och syfte är den samma som ligger till grund för interaktionens ordning, alltså en kollektiv form av framing. Denna process kan brytas ned i förhandlingssituationer, där två eller flera av gruppmedlemmarna förhandlar om gruppens norm. I förhandlingarna spelar berättelserna som normativa exempel en avgörande roll. I de följande presenterar jag de tre processerna i tur och ordning med utgångspunkt i hur olika grupptillhörigheter spelar en avgörande roll för individens upplevelse av skolvardagen.

Framing utgör, förstått som gruppprocess, den tolkningsbakgrund mot vilken den lilla gruppen får sitt sammanhang och syfte. Frågor om vad det innebär att vara inom gruppens gemenskap och varför en sådan gemenskap är viktig, besvaras kollektivt och gruppens förmåga att ge relevanta svar är avgörande för dess sammanhållning och långsiktiga överlevnad. Love ramar in gemenskapen i reguljär klass på följande sätt under vårt samtal:

Love: Men de har också möjligheten att gå ute i storklass, med de som inte sitter i rullstol då. Det är bra tycker jag. Då får de som inte är i rullstol umgås med dem som sitter i rullstol, socialisera och lära känna dem. Jag tror att det med tiden triggas i gång något som får en att förstå att, ja han sitter i rullstol, men han är

inte så illa. Och jag tror att fördomarna som man kan ha om folk som sitter i rullstol krossas (Love, s. 5).

Loves inramning av gemenskapen i den reguljära gymnasieklassen ger gruppen ett normativt värde, en historisk ram och tydligt syfte. Med detta syfte är Love inte enbart aktör och publik i klassens gemenskap, hen ser dessutom sig själv som ett objekt som symboliserar mångfald. Denna egenskap är viktig för Love, eftersom den definierar själva syftet med gemenskapen: att elever som inte har rörelsehinder ska lära känna hen för att deras fördomar mot personer i rullstol ska krossas. Love är i denna mening kritisk till det värde som gruppen tillskriver personer i rullstol och placerar sig utanför gruppens sociala hierarki genom att inte erkänna den.

Senare i vårt samtal beskriver Love sin tillvaro i en annan gemenskap, nämligen den som är exklusiv för elever med rörelsehinder, på följande sätt:

L: Jag försöker att vara så social som möjligt med alla. Men i liten grupp är ju alla liksom lite grand i samma sits som en själv: sitter i rullstol, kanske i permobil och har en funktionsvariation. Kontra om du går i storklass, då kanske du är ensam om att ha en funktionsvariation och du vet inte hur dina klasskamrater ser på folk som har en funktionsvariation. Det finns kanske någon som, ja men du kanske utsätts för mobbning i din stora klass, för att de inte har kunskap om olika funktionsvariationer, eftersom de inte umgås med folk som har funktionsvariation, till vardags. Men nere på riksgymnasiet, då är vi ju med varandra varje dag och alla har ju sina funktionsvariationer och dem tar vi hänsyn till, dem har vi ju förståelse för, för att vi umgås med varandra så ofta (Love, s.8).

Gemensamt för Loves inramningar av de olika gemenskaperna är att hen avgränsar dem utifrån de särskilda förutsättningar utifrån vilka de strukturerar tillvaron i skolan. Tillgången till storklass öppnar upp för en roll som bär drag av aktivism, som Love värderar högt, men som också medför ett mått av självdistansering från gruppen. Den exklusiva undervisningsgruppen upplevs däremot som lättillgänglig ur ett socialt perspektiv. Särskilt viktig för detta är skillnaden i bestämningen av pluralitetens värde. Då alla gruppmedlemmar i den exklusiva undervisningsgruppen, på olika sätt utgör minoriteter i variationen av funktion som finns representerad bland eleverna på skolan, skapas särskilda förutsättningar för en pluralitetsnorm präglad av hänsyn och förståelse, enligt Love.

Det är gruppens kollektiva framing – ett slags sökande efter en gemensam definition av situationen – som motiverar och samtidigt guidar gruppmedlemmarna i frågan om vilka värden som är eftersträfvansvärda. Således är framingen avgörande för att gruppnormen ska upprätthållas, samtid som normerna och kunskap om dessa är avgörande i styrningen av gruppens framing (Fine 2012, s. 75–78). Kopplingen mellan gruppmedlemmarnas individuella världsbild och den kollektiva framingprocessen förklarar varför skillnad mellan människor upplevs naturligt i en grupp, medan den i en annan kan upplevas som ett problem. Ungefär på samma sätt som att ett samtal kan kännas rimligt inom en grupp, men förstås som *locker room talk* med utgångspunkt i en annan.

Framing av gruppens existentiella värden består av en pågående förhandling av gruppnormen. Förhandlingen gäller primärt specifika normers olika egenskaper som exempelvis: dess värde, relevans, räckvidd och inte minst vilka handlingar som sker inom dess ram. Med detta som bakgrund vill jag återgå till Loves minnesbild av skolarbetet om funktionsvariation. Med ICA-Jerry som exempel reses frågan om mänsklig variation i klassrummet, vilket satte i gång framing-processen i gruppen. Kommentaren: ”men vad fan gör en person med down-syndrom på TV”, kan ses som en punkt i en förhandling av gruppnormen, rörande hur man bör prata om funktionsvariationer och vilket värde man tillskriver dem. Love berättar inte i intervjun hur denna förhandling fortsatte utöver det att hen upplevde sitt människovärde ifrågasatt, inte kunde stå upp för sin position i klassen (som pluralitetssymbol?) och därför förblev ofrivilligt tyst. Loves exempel visar att den sociala ordningen inom gruppen beror på hur dess medlemmar förstår strukturen den är inbäddad i och att individer använder intrycksstyrning, till exempel att inte uttala sin mening, beroende av situation och självupplevd status i gruppens ordning. Dessutom antyder Loves erfarenhet gruppnormens potentiella föränderlighet över tid, det finns så att säga utrymme för att föreställa sig en annan ordning (Fine 2012, s. 78–80).

Ett exempel på berättelsernas betydelse när det gäller såväl förhandling av normer som framing i vidare bemärkelse finns i citatet på föregående sida där Love kontrasterade mot situationen i storklass för att beskriva tillvaron i särskild undervisningsgrupp. Berättelsen om storklass bygger på logiken att personer med rörelsehinder ofta är ensamma om sin funktionsvariation i klassen och att de på grund av okunskap från klasskamraternas sida riskerar att bli mobbade för det. Love förklarar med att eleverna i storklass inte träffar personer med rörelsehinder i sin vardag. Denna berättelse underbygger Loves tidigare bedömning av integration i storklass som något bra, då det i förlängningen kan sprida kunskap om rörelsehinder och således hindra mobbning. Berättelsen kan ses som ett normativt argument för integration. I moralisk mening lägger den ett ansvar på elever som har rörelsehinder att läsa i storklass och där sprida kunskap om sin belägenhet. Detta förklarar delvis Loves dom över sitt historiska jag i klassdiskussionen om ICA-Jerry: ”men då sa jag ingenting, för då var jag fortfarande i den perioden att jag inte kunde stå upp för mig”. Ett jag som alltså inte kunde leva upp till normen för hur en elev med rörelsehinder bör agera som talesperson för allas lika värde i sådana situationer.

Socialt tryck: symboliska och sociala gränser

Som tidigare påpekats gör Love likt det stora flertalet elever jag talat med skarp skillnad mellan tillvaron i storklass och tillvaron i liten grupp. Distinktionen kan förstås som en symbolisk kognitiv gräns enligt vilken eleverna ger skolvardagen ordning och struktur. Beroende av vilken sida av gränsen elevens erfarenhet refererar till ser förutsättningarna för gemenskap, identifikation och förståelsen av exempelvis skillnad mellan människor olika ut (Zerubavel, 1991). Beträktad som symbolisk gräns är distinktionen viktig för elevernas erfarenheter av skolan. Detta blev tydligt tidigt i mitt arbete med avhandlingen då eleverna hade svårt att besvara frågor om skolvardagen som inte preciserade huruvida de avsåg storklass eller liten grupp.

I detta sammanhang intresserar jag mig för symboliska gränser som grundvalar för social åtskillnad, social positionering och forandet av kollektiva identiteter. Två sociologiska insikter är särskilt viktiga när symboliska gränser förstås på detta sätt. Den första härrör från distinktionen mellan det sakrala och det profana som skiljer religiös erfarenhet från vardagslivet och enligt Durkheim knyter det sakrala till det eviga och det profana till det förgängliga (1995/1915, s. 445–447). Ur denna distinktion följer insikten att fenomen laddas med olika värde och mening beroende av deras position i förhållande till olika symboliska gränser. Den andra insikten knyter an till distinktionen mellan det hedervärda och det skamliga som enligt Weber organiserar social stratifiering och motiverar ojämlikhet i samhället (Weber, 1987/1922, s. 39–40, 53–55). I denna process delas människor in i grupper som ställs i hierarkiska förhållanden till varandra beroende av hur de positionerar sig i förhållande till de symboliska gränser som omger de hedervärda¹¹. Tillsammans pekar de två insikterna på de symboliska gränsernas betydelse för hur människor kopplar samman fenomen med moraliska värden genom att fälla omdömen och gränsernas betydelse för att producera och upprätthålla sociala orättvisor (Lamont, Pendergrass och Pachucki, 2015).

Symboliska gränser har studerats i flera olika sammanhang med syftet att undersöka hur människor formar individuella identiteter baserade på upplevelsen av inklusion och exklusion. Michèle Lamont och hennes kollegor definierar begreppet enligt följande:

‘Symbolic Boundaries’ are the lines that include and define some people, groups, and things while excluding others (Epstein, 1992: p. 232). These distinctions can be expressed through normative interdictions (taboos), cultural attitudes and practices, and patterns of likes and dislikes. They play an important role in the creation of inequality and the exercise of power. The term ‘symbolic boundaries’ also refers to the internal distinctions of classification systems and to temporal, spatial, and visual cognitive distinctions in particular (Lamont m.fl., 2015).

¹¹ Honoraires, bärare av ett specifikt socialt anseende/prestige

Begreppet *symbolic boundaries* kan alltså användas analytiskt för att undersöka hur människor skapar kognitiva gränser för att skilja mellan olika sociala fenomen genom att länka dem till sociala värden och/eller en uppdelning av människor i gruppstillhörigheter. Tillhörighet till en specifik grupp förutsätter att individens normativa omdöme, kulturella attityder, beteende och vanor löper i samklang med gruppens. I denna mening kan symboliska gränser förstås som resultatet av den kollektiva framingprocess som enligt Fine pågår i de små gemenskaperna. Vad som konstituerar ett vi, vilka som får vara med, hur vi betar oss, vad vi gillar och ogillar är enkelt uttryckt föremål för förhandling inom gruppen.

Sociala gränser har sitt upphov i de symboliska gränserna och framträder i vardagslivet när de får en särskiljande roll som exkluderar eller inkluderar människor. Symboliska gränser är i denna mening en nödvändig men otillräcklig förutsättning för att sociala gränser ska etableras; de förra har så att säga potential att bli sociala gränsdragningar. Överskridandet av en social gräns ställer krav på individen att lära sig, och i viss utsträckning anpassa sig efter, de normer och värden som företräds inom gränsens riktmärken (Lamont, Pendergrass och Pachucki, 2015). Organiserad religion, idrott, politiska sammanslutningar, skolklassgemenskap och subkulturer är exempel på fenomen som på olika sätt omgärdas av såväl symboliska som sociala gränser.

När människors handlingar influeras av en symbolisk eller social gräns utför de *boundary work*. Detta inkluderar alla handlingar riktade mot målet att vidmakthålla, överskrida, kullkasta eller försvara de sociala eller symboliska gränserna, eller att för den delen identifiera sig med eller ta avstånd från den avgränsade gemenskapen (Lamont, 1994). I det mer utbildningsnära sammanhanget har *boundary work* använts för att undersöka hur gränserna för ämnestraditioner förhandlas i klassrummet (Blennow, 2019) samt för att analysera identitetskapande i unga forskares hantering av osäkerhet i akademiska karriärer (Nästesjö, 2020). I båda fallen synliggörs symboliska gränser som avgörande både för individens identitetsarbete¹² och för hur symboliskt värde konstrueras kring vitt skilda fenomen såsom olika praktiker, platser och traditioner¹³. I denna avhandling intresserar jag mig primärt för hur riksgymnasieelevernas erfarenhet kan förstås som *boundary work* riktat mot att hantera de olika *sociala tryck* som skapas i och med att de i sitt pendlande mellan storklass och liten grupp överskrider olika symboliska och sociala gränser.

Hittills har jag presenterat några erfarenheter beskrivna av Alex (gällande apburen) och Love (i detta kapitel). Med *boundary work* som tolkningslins kan lunchrummet, beskrivet av Alex, förstås som ett gränsobjekt laddat med symboliskt värde som signalerar en social gräns. Att befinna sig inom lunchrummets glasväggar separerar riksgymnasieeleverna från de andra ”normala” eleverna på skolan och förknippar dem med

¹² Exempelvis: vad som kan/bör yttras av individen inom ramen för värdefullt akademiskt arbete eller inom samhällskunskapsämnetns känslögemenskap.

¹³ Exempelvis: akademiskt mentorskap/beröm, ämnestraditioner, klassrumsbeteende

särskolan. Elevernas tal om att ”sitta i apburen” kan mot en sådan bakgrund förstås som en strategi med syftet att hantera överskridandet av den sociala gränsen som löper mellan glasrummet och övriga matsalen. Eleverna upplever passerandet in i lunchrummet obehagligt, särskilt när det sker inför andra elevers blickar, och har därför utvecklat en jargong genom vilken de kan le och skratta åt de jobbiga tillsammans. På motsvarande sätt kan Loves erfarenhet av arbetet om funktionsvariationer förstås som boundary work med syftet att hantera sin position som person med rörelsehinder i storklass. Reflektionen om den sneda blicken, tystnaden angående människors lika värde och domen över det historiska jaget som inte kunde stå upp för sig självt kan förstås som kritiska reaktioner på den normativa ordning som Love erfar i storklass och således som ett slags boundary work.

Med detta har jag nu etablerat en teoretisk utgångspunkt i skolvardagen så som jag tänker den som socialt fenomen. För att närmare utveckla dess kopplingar till värdeförmedling i skolan måste emellertid något sägas om hur relationen mellan vardagen och individen ligger till grund för att skapa livsvärldar med specifika förståelser av tillvaron.

Eleven i skolvardagen: rollgestalter, framing och fostran

När idén om en skola för alla studeras som process med utgångspunkt i målsättningen om ett odifferentierat skolsystem blir det möjligt att ställa frågor om vad en sådan process gör med skolan, dess olika praktiker och inte minst dess aktörer. Religionsämnet är så som de stöpts inom ramen för en skola för alla riktat mot elevernas individuella erfarenhet och har deras personligheter och moraluppfattningar som förändringsobjekt (Colnerud, 2004). En viktig teoretisk fråga för denna avhandling är således hur de processer som ligger till grund för utvecklandet av en personlighet eller livsvärld kan förstås.

Mot bakgrund av det hittills redogjorda förstås människan som ett objekt inordnat i en vardag präglad av interaktionens ordning. Som objekt kommer hen att bemötas och tolkas av sin omvärld utifrån en rad grundläggande idéer; på samma gång är hen också ett subjekt, som på motsvarande sätt kommer att förhålla sig till världen utifrån ett antal, mer eller mindre, självvalda antaganden. Processen där människan i sitt medvetande växlar mellan att vara objekt och subjekt har begreppsloggjorts flera gånger i olika discipliner. I detta sammanhang ska jag nöja mig med att kortfattat sätta Goffmans begrepp *rollgestalt* och *aktör* (Goffman, 2020, s.336–338) i relation till några av idéhistoriens mer välkända försök att förstå människan som subjektobjektsvarelse.

I begreppet aktör ryms människans kroppsliga betingelser och våra kognitiva föråmgor, som till exempel förmågan att vilja, skapa mening, fantisera, göra och organisera erfarenheter, eller för den delen, att känna skam, ånger och att glömma. I förhållande till Meads begreppsapparat påminner Goffmans aktörsbegrepp om det till svenska svåröverbärbä, *I* (jag). Tänkt med Sigmund Freud skulle aktörsbegreppet likna resultatet av en sammanslagning av de funktioner han tillskriver *jaget* och *detet*. Med andra ord

är det i egenskap av aktör som människan har förutsättningar att göra individuella val och fatta beslut¹⁴. Begreppet rollgestalt förutsätter en aktör medveten om att hon är ett objekt för andra att ta in och som anpassar sitt agerande efter sin publik. Rollgestalten är människan som socialiserad och självmedveten varelse och alltså det Mead tänkte som *me* (mig) och som med Freud kan förstås som resultatet av jagets förhandling med överjaget och drifterna. (Hancock & Garner, 2015; Mead, 2015). Av detta följer att människan, så snart hon befinner sig i interaktion med andra, spelar upp en rollgestaltning anpassad efter interaktionens ordning:

Goffman's Interaction Order can be thought of to be a two-fold panopticon, however not in the Foucaultian sense of the term. For Goffman, the external social world is one of total visibility. Here there is no generalized external gaze or sense of surveillance, rather—we are watching and decoding others, while they are doing the same to us in a never-ending crisscrossing of glances and feedback loops. Simultaneously the inner world of the psyche is also defined through its total visibility—in our never ending self-consciousness of all aspects of our behaviour that may lead to humiliation, degradation, or disfigurement. This is not simply internalizing the normative order, and therefore having our conduct rigidly regulated through that internalization, rather it is a nonstop reflexivity or self-awareness that is probing for possible missteps or miscues. Since one is always already in the Interaction Order—constantly interacting—the double panoptic effect works to reconstitute both self and Interaction Order simultaneously (Hancock & Garner, 2015, s. 440).

Det är med rollgestaltningar inför andra och genom publikens respons individen ger form och innehåll åt en identitet som är föränderligt och rörligt. Identitet uppstår i denna bemärkelse som en effekt av hur vi framställer oss själva i världen och är därför begränsad av interaktionens ordning (Goffman, 2020, s. 333-336). I denna mening utgör skolvardagens interaktionsordningar viktiga förutsättningar för såväl fostran av elever som elevernas identitetsutveckling.

Vid första anblick framstår relationen mellan människans identitetsutveckling och interaktionens ordning som klaustrofobisk. Individen har emellertid möjligheter att påverka interaktionens ordning. Denna möjlighet är en av de frågor som huvudsakligen upptar Goffmans intresse i boken *Frame Analysis (1974)*. Begreppet frame är svårfångat men kan sammanfattas till följande tre punkter:

¹⁴ I samtliga tre gestaltningar av människan som subjekt och objekt förutsätts att positionerna är integrerade. Aktören, jag, relationen mellan jaget och detet, är så att säga beroende av rollgestalten, mig och överjaget i sitt aktörskap.

Frame refers to: (1) the individual's knowledge (more exactly to her or his former experiences and her or his immediate gathering of social information through scanning of others in close proximity), (2) social interaction (where definition of situations shared with others are essential), and (3) the social dynamics of the situation (that are created by social interaction in a given context) (A. Persson, 2015).

Framing kan mot denna bakgrund förstås som: i) en kognitiv process enligt vilken individen organiserar sin erfarenhet, ii) en intersubjektiv process enligt vilken människor definierar gemensamma situationer och skapar social ordning. I frågan om människans identitet är dessa processer nära sammanflätade i vad som kan förstås som en inre dialog mellan människan som aktör och hennes olika rollgestaltningar.

En viktig förutsättning för att förstå hur jag fortsättningsvis använder begreppet framing finns i Goffmans läsanvisning i introduktionen till *Frame analysis*:

This book is about the organization of experience – something that an individual actor can take into his mind – and not the organization of society [...] I am not addressing the structure of social life but the structure of experience individuals have at any moment of their social life (Goffman, 1974, s.13).

Mot denna bakgrund är det primärt elevernas framing som inre kognitiv process som intresserar mig i denna avhandling. Detta betyder inte att de olika interaktionerna och sociala dynamikerna eleverna beskrivit för mig saknar betydelse och mening. Tvärtom är det den mening eleverna som aktörer tillskriver dessa interaktioner och dynamiker jag vill veta mer om.

Mot bakgrund av begreppet framing kan citatet från min intervju med Love läsas med ett särskilt fokus. Det intressanta i Loves utsaga är då inte korrektheten i bedömningen av klasskamratens blick eller sanningshalten i redogörelsen för klassrumsepisoden efter ICA-reklamen. Däremot är utsagan viktig som ett klargörande över hur Love ramade in¹⁵ blicken från klasskamraten. Citatet exemplifierar vidare hur erfarenheter bildas genom att upplevelser organiseras, värderas och blir meningsskapande i vårt medvetande. Love kopplar under intervjun samman blicken från klasskamraten med en tidigare klassrumsdiskussion om människors lika värde. Episoden reser för Loves del frågan om hur klasskamraten ser på hen, vilket ger blicken ett specifikt betydelsebärande innehåll. Med utgångspunkt i sin framing av den andres blick återväcks frågan om det egna och alla människors lika värde på ett obehagligt sätt i Loves medvetande. Loves avslutande ord i citatet: ”det var en tanke som jag fick, men som jag inte uttryckte” pekar på den presumtiva möjligheten att genom handling påverka den pågående framingen av människors lika värde i klassrummet.

¹⁵ Jag kommer framöver att använda begrepp som ”rama in”, ”ramen” av språkpraktiska skäl ibland. Ordet frame är svåröversatt till svenska, varför jag valt att använda det engelska ordet i så hög utsträckning som möjligt. Det blir dock märkligt om man försöker att böja det: ”frejma” ”framea”?

Loves erfarenhet blottlägger kopplingen mellan fostran, framing och identitet. Fostran kan förstås som ett försök att påverka elevernas framing. Eleverna ska, så att säga, styras mot en på förhand uppgjord frame. I denna mening kan ett arbetsområde om funktionsvariation (såsom i Loves erfarenhet) förstås som ett försök att rama in betydelsen människovärde i samklang med religionsämnets pluralistiska uppdrag. Eleven, som enligt Love säger: ”men vad fan gör en person med down-syndrom i TV”, bryter mot ramen genom att inte underordna sig det värde som lektionen är tänkt att förmedla. Den sneda blicken och diskussionen om funktionsvariation utgör ett exempel på interaktion som får Love att tvivla på sin plats och sitt värde i skolvardagen. I samtalet med mig reagerar Love mot att den andre elevens ovilja att följa lärarens inramning av situationen.

Med framing som analytiskt verktyg synliggörs fostransuppdragets komplexitet sprungen ur faktumet att socialisation är konstant pågående och att skolans formella fostran endast utgör en av många framing-processer i elevernas vardag. Av detta skäl är skolvardagen, dess olika normer och interaktionsordningar avgörande förutsättningar för förståelsen av såväl uppdraget i sig som dess effekt i elevers livsvärldar.

Rörelsehinder som stigmatiserad erfarenhet

Begreppet stigma så som det formades i och med Goffmans arbete (2014/1963) fanns inte med som teoretisk ingång vid avhandlingsprojektet uppstart. Det har emellertid i analysprocessen visat sig ha stort förklaringsvärde i förhållande till elevernas erfarenheter av skolan. Stigma förekommer delvis i den tidigare forskningen om elevers erfarenheter av rörelsehinder i svenska skolan. Lang hänvisar exempelvis till stigma i sin reflektion över ”samspeletsstrukturerna ungdomarna talade om (2004, s.239)”, utan att vidare utveckla resonemanget. Mot bakgrund av detta är en förklaring av stigma som analytiskt begrepp på sin plats i detta kapitel.

Stigma

Stigma är i första hand beroende av de kollektivt överenskomna identitetsvärden och normer som förhandlas inom en avgränsad social kontext. Av detta följer att det som anses vara ett stigma skiftar över tid och rum och att stigman, som symboliska objekt, alltså varierar mellan olika grupper och klasser i samhället. Stigmatisering är en samlingsterm för den kollektiva framing som bestämmer och urskiljer negativa identitetsvärden, knyter dem till specifika attribut och stämplar innehavare av dessa som präglade av de negativa värdena och därmed avvikande. Goffman beskriver relationen mellan de som kan representera majoritetsnormen (de normala) och den stigmatiserade enligt följande:

De attityder vi normala intar till en person med ett stigma samt de åtgärder vi vidtar gentemot honom är välbekanta, eftersom det just är dessa reaktioner som de välmenande sociala insatserna är avsedda att lindra eller vända till godo. Rent definitionsmässigt tror vi förstås att den person som är behäftad med ett stigma inte är fullt mänsklig. Utifrån denna förutsättning vidtar vi diskriminerande åtgärder av de mest skilda slag. Varigenom vi på ett effektivt sätt, men ofta oavsiktligt i hög grad reducerar vederbörandes livsmöjligheter (Goffman, 2014/1963, s. 12–13).

Stigma symboliserar alltså det som majoriteten i en grupp eller ett samhälle föraktar, ser som ofullständigt och nedvärderar, medan den stigmastämplade förkroppsligar dessa attribut och egenskaper. Individens attityder till och bemötande av andra avgörs i de processer jag ovan beskrivit som kollektiv framing. Dessa processer är emellertid inte endast avgörande för vad eller vem som behäftas med stigma, de präglar också den stigmatiserades livsvärld och avgör hennes livsmöjligheter (Lucas & Phelan, 2012).

Den mest genomgripande effekten för den stigmatiserade synliggörs genom Goffmans distinktion mellan individens faktiska och skenbara sociala identitet¹⁶. Den faktiska representerar den övergripande sociala identitet som uppstår i spänningsfältet mellan olika roller och tillhörigheter som en person växlar mellan i sin tillvaro. Den skenbara sociala identiteten syftar däremot till de egenskaper och roller som tillskrivs personen av andra (Goffman, 2014, s. 10). Distinktionen förtydligar de processer som grundlägger kopplingen mellan person och värde och pekar på att det föreligger diskrepans mellan dessa två identitetstyper, där den första är mer mångfacetterad och komplex än den andra, samtidigt som de är intimt förknippade med varandra genom individens självuppfattning. Detta beror på att de publiker som tillskriver individen en skenbar identitet, primärt har tillgång till en eller några få rollgestaltningar, medan aktören kan formulera en identitet baserad på samtliga sina olika rollgestaltningar i vardagen. Ett stigma centrerar emellertid den skenbara identiteten till de negativa och skamförknippade värden som stigmat symboliserar och skymmer således andra egenskaper och värden som personen har. Således är diskrepansen mellan den faktiska och skenbara sociala identiteten ofta större för personer som har ett stigma. Diskrepansen är avgörande inte bara för individens möjligheter att rama in situationer och interagera med andra (Elliott m.fl., 1982), utan riskerar också att fångsla henne vid en självuppfattning karaktäriserad av skuld och skamkänslor (Persson, 2012, s. 132-133).

Goffman skiljer mellan tre olika stigmatyper som sedan dess (1963) varit beständiga till sin form, även om de till sitt innehåll varierar över tid och rum. Den första gäller kroppar som avviker ifrån majoritetsnormen för kroppslighet. Den andra handlar om karaktär och relaterar till de karaktärsdrag som i kontexten anses dygdiga. Till sist finns också stigmat knutna till härkomst och etnicitet (Goffman, 2014, s. 12).

¹⁶ I original *actual and virtual identities*

Elever med svåra rörelsehinder har ett stigma i bemärkelsen att de avviker från samhällets förväntan om hur kroppar bör vara, uppträda och se ut. Tidigare forskning i en amerikansk kontext visar att rörelsehinder medför förlust av social status (Lucas & Phelan, 2012), vilket bland annat kommer till uttryck i att personer med rörelsehinder måste hantera de negativa värde som tillskrivs dem i interaktioner med andra. För studenter gäller detta interaktioner med såväl lärare (Fichten m.fl., 1990) som klasskamrater (Berry & Jones, 1991; Lucas & Phelan, 2012; Taub m.fl., 2004). Att vara stigma-stämplad innebär alltså att vardagslivet tar en särskild form där stora delar av erfarenheten bryts mot de negativa värden och förväntningar omgivningen tillskriver en. I objektiv mening påverkas den stigmatiserades möjligheter och livsutrymme på flera plan. I subjektiv mening begränsas den stämplades möjligheter att rama in och förstå sig själv i världen till den stigmatiserades horisont.

Socialt förtryck och strategier för stigmahantering

Lamonts och Mizrachis arbete med att sammankoppla strategier för stigmahantering (bland etniska minoriteter) och *boundary work* innehåller viktiga insikter för denna avhandling:

We locate responses to stigmatization within a broader general sociology of classification and folk understandings about equality, with how members of stigmatized groups understand their cultural specificity and differences, and their relative positioning in the world. Furthermore we view boundary work, meaning making and folk classification as relating to ordinary people's daily management of heterogeneity and similarity within and between groups. Analytical devices, such as boundary work, commensuration and orders of worth [...] can be mobilized to capture similarities in and differences between how ordinary people think about universalism, difference, and particularism, among other concepts (Lamont & Mizrachi, 2012).

Stigmahantering handlar om såväl den generella förståelsen av jämlikhet i ett samhälle, som den stigmatiserade gruppens identiteter och självbilder. Boundary work relaterar å andra sidan till människans sätt att hantera pluralitet och homogenitet inom och mellan grupper. I denna mening kan boundary work användas analytiskt för att undersöka hur människor förstår universella värden, skillnad mellan människor och partikularism, samt hur dessa förståelser omsätts i gränssättande handlingar och praktiker. Med andra ord kan stigmatiserad erfarenhet och elevernas arbete med att förstå, tolka och hantera olika symboliska och sociala gränser berätta något väsentligt om samhällets och i detta fall gymnasieskolans förutsättningar att utveckla pluralistiska värdegemenskaper.

Vid stigmatisering av en person internaliserar denne en negativ förväntan och riskerar därmed att forma en identitet präglad av skamkänslor och självförakt. I denna mening

utgör samhällets förväntan ett socialt (för)tryck¹⁷ riktat mot dess medlemmar. I vid mening skapas det sociala trycket av olika normativa ordningar som kopplar samman människors egenskaper och attribut med övergripande idéer om hur personer med den ena eller andra egenskapen bör vara, agera och behandlas. Begreppet etablerar nämligen en förståelse av erfarenhet (och i förlängningen identitet) som präglad av individens position i förhållande till det Goffman benämner som samhällets identitetsvärden. Eftersom samhällets identitetsvärden är kontextuella varierar det sociala trycket på individerna över tid och rum. I den mån det sociala trycket skapar negativa och oönskade stereotyper eller medför negativ särbehandling kan det kallas förtryck medan ett tryck i motsatt riktning kan kallas privilegium. I denna mening är alla former av stigmatisering en typ av förtryck.

I såväl Goffmans¹⁸ (1963/2014) som i senare analyser av stigmatiserade minoriteter såsom till exempel personer med fysiska (Taub m.fl., 2004) och psykiska (Link m.fl., 2004) funktionsvariationer, etniska minoriteter (Khazzoom, 2003; Lamont & Mizrachi, 2012), homosexuella (Kaufman & Johnson, 2004) är undersökningen av *stigmahantering* (*stigma management*) central. Begreppet stigmahantering syftar till olika typer av arbete som stigmatiserade personer utför för att hantera diskrepansen mellan den självupplevda identiteten och samhällets stereotypa uppfattningar av dem. Strategier för stigmahantering kan av naturliga skäl se mycket olika ut beroende av vilken typ av stigma det rör sig om, dessutom är såväl strategierna för stigmahantering som stigmatiseringsprocesserna i samhället kontextuella. Gemensamt för strategierna är emellertid ändamålet att underlätta vardagslivet genom att på olika sätt hantera interaktioner som annars riskerar att rikta ljus mot diskrepansen mellan den självupplevda identiteten och andras fördomar. Ett exempel på stigmahantering finns i Loves minne av klassrumsdiskussionen om ICA-Jerry. Detta minne visar hur en person med rörelsehinder kan välja att vara tyst i en situation, då en reaktion från dennes sida riskerar att rikta uppmärksamhet mot egenskaper eller attribut som hen upplever vara förknippat med ett stigma. Det är i intervjun tydligt att Love ser flera andra möjliga strategier för att hantera situationen, men att tystnad var den enda tillgängliga för hen vid tillfället, i detta avseende begränsas Loves livsvärld till erfarenheten av stigmatisering.

Goffman (2014) gör distinktionen *blandade möten* och *möten med de egna* som skiljer mellan situationer där en stigmatiserad individ interagerar med personer som föreställer majoritetsnormen och exklusiva möten mellan individer inom en stigmagrupp. Skillnaden mellan att befinna sig i storklass och i liten undervisningsgrupp exklusiv för elever med rörelsehinder fångas i Loves beskrivning av den lilla gruppen, som jag återgivit tidigare:

¹⁷ Exempelvis femininitet/maskulinitet kan förstås som yttringar av socialt tryck på den som identifierar sig som kvinna/man, heteronorm kan förstås som ett socialt tryck avseende sexualitet

¹⁸ Den engelska undertiteln till Goffmans bok *Stigma* är: *notes on the management of spoiled identity*. I denna analyserar Goffman bland annat strategier för att hantera stigmat kopplade till fysiska och psykiska funktionsvariationer, homosexualitet, etnicitet, klass och familjeförhållanden.

Alltså det är lättare att vara social, tycker jag, i rh [liten grupp]. Jag försöker att vara så social som möjligt med alla. Men i rh är ju alla liksom lite grand i samma sits som en själv. Sitter i rullstol, kanske i permobil och har en funktionsvariation. Kontra om du går upp i storklass, då kanske du är själv om att ha en funktionsvariation och du vet inte hur de andra i din klass, dina klasskamrater ser på folk som har en funktionsvariation. Det finns kanske någon som, ja men du kanske utsätts för mobbning i din stora klass, för att de inte har kunskap om olika funktionsvariationer, eftersom de inte umgås med folk som har funktionsvariation, till vardags. Men här nere, då är vi ju med varandra varje dag och alla har ju sina funktionsvariationer och dem tar vi hänsyn till (Love, s.8).

Loves erfarenhet av att läsa i storklass och i liten grupp kan förstås utifrån att de två utbildningsvägarna utgör olika utbildningsramar inom vilka den sociala ordningen är strukturerad på olika sätt, vilket öppnar för att betydelsen av stigma konstrueras med olika innebörder. Den sociala smidigheten med klasskamraterna i liten grupp beror enligt Love på att de har en gemensam erfarenhet av att ha en funktionsvariation, vilket innebär ett ömsesidigt hänsynstagande som saknas i storklass. Kort sagt präglas de två gruppsammanhangen av olika interaktionsordningar, vilket skapar olika förutsättningar i elevernas kollektiva och individuella framing av rörelsehinder.

Med distinktionen blandade möten och möten med de egna som analytiskt redskap kan jag undersöka hur de olika utbildningsramarna storklass och liten undervisningsgrupp medger olika typer av stigmahantering. Inom den egna gruppen behöver individen inte skämmas över ett stigma, tvärtom är det stigmat som för gruppen samman. I denna gemenskap, där alla medlemmar har erfarenhet av att bära ett särskilt stigma-tecken, uppstår en tillfällig frikoppling mellan attribut och stereotyp (Goffman, 2014). I sådana möten etableras en alternativ interaktionsordning som öppnar för utveckling av nya strategier för att hantera ett stigma i vardagen och samtidigt utveckla alternativa och positiva tolkningar av den stigmatiserade egenskapen (Becker, 1963, s. 44–45; Bernmalm & Nästesjö, 2021; Kaufman & Johnson, 2004; Snow & Anderson, 1987).

I blandade möten går stigmahantering explicit ut på att undvika negativa stereotyper och oönskad särbehandling, samtidigt måste individen ibland rikta uppmärksamhet till det faktum att hen har ett attribut som kräver särbehandling genom anpassning eller hjälp. Stigmahantering kräver därmed att individen ibland tonar ned betydelsen av attributet samtidigt som hen vid andra tillfällen väljer att *framhäva*¹⁹ den (Bernmalm & Nästesjö, 2021; Taub m fl., 2004). I Loves återgivning av klassrumsdiskussionen om ICA-Jerry tonar hen ned betydelsen av rörelsehindret genom att vara tyst och inte yttra sin åsikt, vilket hade riskerat oönskad uppmärksamhet till det faktum att hen har ett rörelsehinder. Loves erfarenhet exemplifierar hur kombinationen av en särskild

¹⁹ Tack Nästesjö för det fina samarbetet 2020. Distinktionen *tona ned* och *framhäva* betydelsen av rörelsehinder (som förvisso är äldre) hade inte kommit till så bra uttryck utan det.

utbildningsram (storklass) och strategi för stigmahantering (tona ned) kan tysta individer och samtidigt försätta dem i identitetskonflikter.

Från erfarenhet till fostran

I detta tredje avsnitt behandlar jag frågan om hur jag förstår relationen mellan riksgymnasieelevernas skolvardagliga erfarenheter och idén om att skolan bör förbereda elever så att de kan förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald. Närmare bestämt handlar kapitlets avslutande del om i) avhandlingens övergripande koherens och logik och ii) förutsättningarna under vilka den tredjeforskningsfrågan: vad betyder religionsämnetns fostransuppdrag med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av den integrerade skolvardagen, kan få ett svar.²⁰

Början till ett svar finns i Assarsons belysning av skolvardagens komplexitet med utgångspunkt i frågan om värdegrundsarbete:

Värdenas oförtytterlighet innebär att de ska gälla under alla omständigheter och inte kan förhandlas bort. Dessa värden visar sig dock kunna bli ruckade i mötet med elevers olikhet. I skolorna var det ofta i dessa möten som värdegrunden blev förhandlad och omförhandlad efter de möjligheter skolan såg sig ha, när det gällde vissa individer eller grupper. Det kunde gälla fördragsamhet med nedsättande språk bland yrkesprogrammets elever, möjligheten att tillvarata och värdera erfarenheter och kunskaper från elever och föräldrar med annan sociokulturell bakgrund än majoritetens eller i förhållande till inkludering av elever som fått diagnosen Aspergers syndrom eller hade svårigheter att nå skolans mål. Att inkludera alla elever kräver nya sätt att organisera skolans verksamhet, nya didaktiska och pedagogiska synsätt för att göra undervisningen tillgänglig för alla, oavsett social kulturell bakgrund, erfarenheter eller funktionsnedsättning (Assarson m.fl., 2011).

Assarsons resonemang pekar på att skolvardagens komplexitet, särskilt när det gäller frågor om skillnad mellan eleverna, inte självklart underordnar sig krav om en generell värdegrund. Tvärtom innebär denna komplexitet enligt Assarson (och mina tidigare resonemang) att skolvardagen består av flera olika normativa ordningar och värdegrunder. Inkludering och således ökad pluralitet kräver enligt detta resonemang nya arbetsätt i skolan. I linje med detta menar jag att riksgymnasieelevernas erfarenheter av skolvardagen betyder något för skolans fostransuppdrag. I det följande redogör jag för ett sätt att förstå normativitet, moraliskt ansvar och skillnad mellan människor som motiverar såväl Assarssons som mitt eget resonemang om partikulära erfarenheters betydelse.

²⁰ Se exempelvis Malmströms (Malmström, 2017) reflektion över nödvändigheten och svårigheten i att hantera frågor kopplade till betydelse, i ett vetenskapligt sammanhang!

Det moraliska ansvarets form

Ett resonemang om den partikulära erfarenhetens betydelse för hur skolans fostransuppdrag bör se ut förutsätter en moralfilosofi som utgår ifrån människans subjektiva erfarenhet, normativitetens intersubjektiva konstruktion och samtidigt tar frågan om moralisk sanning (eller kanske snarare validitet) på allvar. Med detta i åtanke riktar jag för en stund blicken mot Bachtins moralfilosofiska projekt så som det framträder i Namlis reception av det (Namli, 2009).

Ett sätt att förstå Bachtins etiska anspråk är genom dess närhet och avstånd till Kants pliktetik. I likhet med Kant sökte Bachtin normativitetens form snarare än dess innehåll:

Medan Kant erbjuder ett svar som i stort sett går ut på att normen uppstår när ett påstående visar sig vara bindande för varje förnuft eller med andra ord visar sig vara universellt, menar Bachtin att normen konstrueras när den positioneras fenomenologiskt. De positioner som är avgörande för normens uppkomst är *jag-för-mig-själv*, *jag-för-den-andre* och *den-andre-för-mig*. Dessa tre positioner är grunden för varje normativitet. Samma materiella innehåll i en mänsklig tanke konstituerar olika värden när tanken relateras till dessa tre grundpositioner (Namli, 2009, s. 211).

Enligt Bachtin upptar varje mänskligt jag en position i existensen som inte kan antas av någon annan. Normativitet uppstår inte som Kant menade i den fria viljans underkastelse inför förnuftet, utan mot bakgrund av jagets erkännande av sin unika position i varat. I denna mening är normativiteten alltid riktad mot en konkret position upptagen av ett jag-för-mig-själv. Det som grundlägger normativiteten kan med Bachtin förstås som ett personligt ansvar i betydelsen, känslan av att vilja *svara an* på den-andre-för-mig (Namli, 2009, s. 206 212–214). I detta sammanhang talar jag om den andre i vid mening. Den andre representerar inte nödvändigtvis en person från en relationell kategori skild från min egen, även om så kan vara fallet. Den andre syftar i stället till alla personer som inte är jag-för-mig-själv.

Jag och den andre

Normativitetens form stammar alltså enligt Bachtin ur en ansvarsrelation mellan de tre positionerna jag-för-mig-själv, jag-för-den-andre och den andre-för-mig. För att närmare undersöka innebörden av det ansvar kring vilket normativiteten kretsar, enligt Bachtin, måste något sägas om dessa tre positioner:

Jaget är aldrig ett oförmedlat objekt för självmedvetandet. Jaget inom självmedvetandets sfär är en öppenhet och uppgift. Det upplevs i kategorier av mål och mening medan allt annat upplevs med hjälp av tidsliga och rumsliga bestämmingar. Vi finner alltså allt annat givet i tid och rum medan vi själva förstår oss själva som en uppgift i ännu icke-vara (Namli, 2009, s.179).

Av detta följer att det ansvar som Bachtin talar om har sin grund i ett ömsesidigt beroende mellan ett jag och den andre. Beroendet är en grundläggande existentiell förutsättning som kan förstås utifrån att jagets uppgift – eller ansvar – möjliggör den andres existens genom att erkänna dess position som objekt i tillvaron. På motsvarande sätt kan ett jag endast inta sin plats i varat om det erkänns av den andre (Namli, 2009, s.181).

I sin analys pekar Bachtin på människans erfarenhet av kärlek för att förtydliga relationen mellan jaget och den andre och samtidigt kritisera kravet om generaliserbarhet i det han tänker som en rationalistiskt präglad etik: ”kärleken vittnar om gränserna mellan ett jag och den andre, den vittnar om att det inte går att helt innesluta den man älskar. Kärleken ”smeker” gränserna och kan därför inte rikta sig inåt (Namli, 2009, s. 176)”. Kärleken, eller för den delen ansvaret, innebär utifrån ett jag-för mig-själv-perspektiv ett handlande som bara kan riktas mot andra varelser. Den centrala uppgiften i en självreflektion om ansvar och kärlek består därför i att erkänna den egna positionen och att utifrån den undersöka hur *jag* bör svara an på mina medmänniskor (i deras positioner). Bachtins antagande om att varje människa upptar en unik position i varat gör att varken ansvaret eller kärleken kan följa några generella strukturer. Tvärtom menar Bachtin att frågan om ansvar förlorar sin normativitet om den inte grundas fenomenologiskt. Eller annorlunda uttryckt: idén om ett generellt ansvar för medmänniskan är en otillräcklig grund för normativiteten och således för det etiska handlandet. Bachtins etiska projekt har i denna mening potential som kritisk lins genom vilken det generella anspråket om pluralistisk fostran i en skola – tänkt att vara för alla elever – kan skärskådas.

I denna avhandling är Bachtins kritiska etik särskilt relevant av tre olika skäl. I teoretisk mening vecklas Bachtins projekt ut i samklang med en interaktionistisk förståelse av människans sociala tillblivelse. I epistemologisk mening betyder detta att de centrala frågorna för såväl normativitetens form som förståelsen av människans situation i vardagen finns ingraverade i de meningsskapande handlingar genom vilka vi tar oss an tillvaron tillsammans med andra. För det tredje svarar Bachtins etik upp mot Overboes (tidigare nämnda) fodran om att den levda erfarenheten av funktionsnedsättning ska spela en central roll i hur vi förstår funktionsnedsättningar i vid mening (Overboe, 1999). Följer vi Bachtins förslag om hur normativitet konstitueras blir den grundläggande utgångspunkten att värden, värdegemenskaper och moraliskt ansvar utkristalliseras på olika sätt beroende av elevers livsvärldar och unika positioner i tillvaron. Detta skapar förutsättningar för en förståelse av normativitet som utgår från en radikal skillnad mellan människor, snarare än att överbrygga eller skapa en beredskap för den.

Med radikal skillnad som utgångspunkt

På begreppslig nivå kan vi, som Skeie påpekat, göra en distinktion mellan pluralitet som deskriptivt begrepp, till exempel: 'många olika' och pluralism som ett normativt, till exempel: 'olika är bra' (2002). Pluralitet är i logisk bemärkelse avhängig skillnad, då pluralitet inte kan förekomma utan skillnad och skillnad inte kan existera utan att generera pluralitet. Distinktionen mellan pluralitet och pluralism är således överförbar till begreppet skillnad. Deskriptiv skillnad kan mätas med biometriska mått som anger förhållanden mellan olika punkter i till exempel ett ansikte. Skillnad blir värderande så snart den kopplas samman med värdeladdade begrepp. Ett ansikte med vissa biometriska mått kan, vid sidan av ett annat, beskrivas som symmetriskt, asymmetriskt, eller (för att förtydliga) som vackert eller fult och då laddas skillnaden med värde och kan placeras i en hierarki.

När det gäller skolans förhållningssätt till pluralitet och skillnad mellan människor är detta alltid en politisk fråga. Skolan ska göra något med den upplevda skillnaden. Ett exempel är religionsämnet som har syftet att utveckla en beredskap för att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (skolverket.se). Vid en första anblick kan formuleringen upplevas som positiv i förhållande till pluralitet. Vid närmare eftertanke är det emellertid något som skaver. Personligen reagerar jag på användningen av beredskap, ett ord som jag tänker ofta är förknippat med fara och risk. När jag söker på ordet beredskap i Google (1/4 2020) och bortser från hänvisningar till uppslagsverk och informationssidor om reglering av arbetstid, återstår länkar till Myndigheten för samhällsskydd och beredskap, SOS-ALARM, krisinformation.se, en artikel om bristfällig beredskap gällande skyddsutrustning, samt en informationstext om Covid-19 på Folkhälsomyndighetens hemsida. Ordet beredskap används alltså ofta om ett tillstånd där man är förberedd på att möta ett framtida kritiskt läge. Jag funderar på om pluralitet är ett kritiskt läge, eller en nödsituation och vad användningen av ordet beredskap säger om skolans förhållningssätt till upplevd skillnad mellan människor. Vad är det för sorts pluralism religionsämnets syftesbeskrivning representerar?

Med hänvisning till Arendts och Caveros texter om pluralitet formulerar Todd (2011) begreppet radikal pluralitet. Begreppet har sina rötter i en utbildningsfilosofisk kritik av en liberal förståelse av demokratisk pluralism. Kritiken är förvisso mångfaceterad och komplex, men är samtidigt riktad mot två centrala element i en liberal förståelsen av demokratisk pluralism. Det första gäller synen på människan som i första hand demokratiska, formbara subjekt, något som delvis förutsätter en essentiell och universalistisk förståelse av människans existentiella förutsättningar. På ett teoretiskt plan skapar denna förutsättning problem när det gäller att förstå pluralitet. Pluralitet blir så att säga underordnat idén om människan som demokratiskt och formbart subjekt (människan som mål snarare än varande). Det andra elementet som kritiken riktas mot är idén om pluralitet som en i första hand en socialt konstruerad mångfald (diversity), sprungen ur olika kulturella skillnader som till exempel kön, geografisk härkomst eller

social situation. I en liberal, demokratisk kontext blir mångfald inte endast ett tillstånd som kan formas och omskapas utan också ett tillstånd som bör hanteras:

The question about how to "manage" diversity is posed, since in certain countries "the population is becoming more and more diverse in terms of ethnicity, culture, languages, religions and other value orientations" (Batelaan 2003, p.4). Diversity is thus rendered in terms of attributes or characteristics of differences. Diversity is shorthand for naming precisely those differences that need to be "managed" since they create the conditions for conflicts to arise (Todd, 2011).

När det gäller frågan om hur mångfald bör hanteras har utbildning en central roll i demokratiska samhällen. Todd pekar på att ett antal utbildningsstrategier kopplade till Europarådet har styrning av mångfald som mål. Som exempel tar hon upp styrdokument för interkulturell utbildning och inklusion som är tänkta att via dialog och gemensamma ytor skapa förståelse för skillnader inom mångfald och således undvika konflikt. Syftet är på många sätt beundransvärt, men inte problemfritt:

This connection rises two issues: First, that democracy is tied to a conception of diversity that not only needs to be "handled" but that it does so in a way that turns a person into an aggregate of her cultural attributes: she bears these attributes like a mantle into encounters with others as though they stand for who she is. There is thus a certain ontology that is operating here which serves to pin the subject down to general categories of culture. (...) So while differences might be "personal", they are in no way conceived as unique or particular. Thus the individual becomes a generalized figure read through her attributes. Secondly dialog is thereby concerned with the ways these generalized individuals can communicate across their cultural differences. Dialogue is poised as the necessary tool for remedying the competing worldviews, beliefs, knowledges, and positions to which cultural differences give rise. Dialogue therefore cannot be about particular persons engaging as unique, embodied individuals not only as 'cultural' subjects (i.e., those who represent a particular cultural community) who solve problems in the service of democracy (Todd, 2011).

Problemen Todd beskriver är nära länkade till varandra. Det första handlar om att styrningsperspektivet medför att det mänskliga subjektet reduceras till en sammansättning av dess kulturella attribut, som aldrig kan representera hela personen. Vem en person är förskjuts därmed till periferin, till förmån för det hen representerar. Skillnad reduceras på så sätt till något som kan förklaras (och hanteras) uteslutande genom yttre kulturell påverkan. Formad av dessa förutsättningar skrapar interkulturell dialog eller inklusion bara på pluralitetens yta och riskerar förminska de skillnader som människor upplever existerar i praktiken. Som en konsekvens laddas pluralitet med ett negativt värde och pluraliteten blir något vi bör hantera genom att till exempel upprätta beredskap. I skapandet av denna beredskap riskerar personer att bli reducerade till vad de representerar i termer av skillnad, snarare än vem de är.

Grunden för begreppet radikal pluralitet är inte en kritik av demokrati som styrelseskick eller det demokratiska projektet i sig, snarare bör det förstås som ett analytiskt verktyg med utgångspunkt i vilket förståelsen av pluralitet och pluralism kan omförhandlas. Omförhandlingen tar sin utgångspunkt i en förståelse av pluralitet som ontologisk förutsättning för samvaro mellan människor. Skillnad är enligt denna definition något som oundvikligen genomsyrar vår samexistens med andra människor i världen. Med referens till Hannah Arendt menar Todd att en sådan omförhandling leder till ett perspektivskifte från frågan om *vad* människan är, till frågan om *vem* hon är. Skiftet från vad till vem är fundamentalt och öppnar upp för en pluralitet och komplexitet som inte kan helt kan fångas i en tydligt avgränsad begreppsapparat:

Living human beings are not simply appearances like other objects in the world, but they actively disclose themselves in their encounters with others. "To be alive means to be possessed by an urge toward self-display... Living things make their appearance like actors on a stage set for them (Arendt 1978). In this sense, the living subject both appears to others and does so through her own activity. Thus human beings are not simply distinct, but they distinguish themselves; that is, they actively put forth their who-ness in the very gesture of their words and deeds" (Todd 2010).

Det är alltså genom aktiva handlingar och val, i samspelet med andra, som människans *vem* träder fram. I denna bemärkelse har en person viss kontroll över vem hon väljer att vara. Hon kan välja att förtydliga och agera ut vissa sidor av sig själv och samtidigt dölja eller spela ner andra sidor; samtidigt förutsätter berättelsen om vem en person är att andra personer bekräftar dennes framträdande. Mot bakgrund av alla tänkbara attribut, egenskaper och förmågor, som genom människans agens kan ordnas, förtydligas, döljas eller spelas upp, skapas förutsättningarna för pluralitet, men också för det partikulära och unika i vem människan kan vara och alltså det som riskerar att gå förlorat i det pluralistiska projektet.

Fostran: från dialog till narrativ

Med utgångspunkt i radikal skillnad som fundamental kategori blir det tydligt att det är skillnader mellan människor som berättar något om vem de är. Om människans "vem" manifesteras i rummet mellan människor, där deras samspel tar plats, innebär det också att jaget är obestämt och i någon utsträckning ambivalent, även för människan som aktör. Det är denna obestämdhet och ambivalens, som präglar både människans vem och mänsklighetens pluralitet, som riskerar att gå förlorat i en pluralistisk-fostran med tolerans och förståelse som primära mål. Min förståelse är att det är i exakt i denna bemärkelse som Todd ser potentialen i Arendts upplösning av skillnaden mellan det privata och det politiska: att träda fram som unik, som någon vars skillnad är radikal är en politisk handling som sätter dialog och konsensus i fråga. Det är en politisk

handling som säger att: jag är i första hand unik och aldrig helt och hållet formbar, eftersom förståelsen av mig alltid kommer att vara absolut begränsad.

Todd menar att pluralitet och skillnad riskerar att reduceras och ”plattas till” genom dialog och att det snarare är genom narrativ som dessa kan få en beskrivning (Todd, 2011). I förhållande till ett utbildningspolitiskt landskap som prioriterar dialog blir narrativet emellertid destabiliserande. Lovisa Bergdahl menar att ett skifte från utbildning, centrerad kring mångfald med dialog som dominant kommunikativ metod, till utbildning som erkänner radikal skillnad och elevers olika narrativ, skulle innebära ett genomgripande perspektivskifte:

Instead of being a place for cultivating certain values or implementing a certain model of democracy, education becomes a place for the unexpected, the difficult and the ambivalent. If, as Zygmunt Bauman illustratively puts it, ‘difference’ is different from differences and diversity (1995, 202), an education that emphasizes diversity sees itself as the place where (social) difference can be reshaped. However, if difference and plurality are ontological categories they cannot be educated away but constitute the very condition for human coexistence (Bergdahl, 2010, s.18-19).

Utbildning som tar sin utgångspunkt i en radikal förståelse av pluralitet och skillnad är enligt Bergdahl en plats för det oväntade och det ambivalenta med utrymme för många olika narrativ. Fostran enligt detta ideal handlar som jag tolkar det inte om att dana elever i en positiv värdering av pluralitet, snarare är dess syfte att skapa mentala utrymmen där pluraliteten får vara ifred och (eventuellt) frodas.

Avslutande teoretisk diskussion

De teoretiska begrepp jag arbetat med i detta kapitel har den gemensamma utgångspunkten att värden, normer och världsbilder formas intersubjektivt i samspelet mellan människor. Mot en sådan bakgrund utgör religionsämnets fostransuppdrag, eller dess normativa syfte, ett försök att styra elever mot en särskild typ av världsbild som inkluderar en positiv förståelse av begrepp som pluralitet och skillnad mellan människor. Fostran är emellertid inte uteslutande en teoretisk kunskapsprocess, tvärtom förutsätts ett normativt lärande som påverkar eleverna och deras handlingar i skolvardagen. Riksgymnasieelevernas erfarenhet av stigma, som påpekats i tidigare forskning (Bernmalm & Nästesjö, 2021; Lang, 2004) och i internationell stigmaforskning (Lucas & Phelan, 2012; Taub m.fl., 2004), antyder att skolvardagen åtminstone i denna aspekt utmanar den pluralism som religionsämnet är tänkt fostra eleverna i. Lamont och Mizrachi (2012) argumenterar för att erfarenheter av stigmahantering och boundary work inom stigmagrupper informerar oss om de grundläggande värden och strukturer som upprätthålls och återskapas av ”vanliga” människor i samhället. I denna mening kan

elevernas erfarenhet av skolvardagen säga oss något väsentligt om de värden som definierar normalitet i skolan. Goffman menar att de stigmatiserade inte erkänns som fullvärdiga människor av sin omgivning (2014, s. 12-13), således innebär ett samhälle eller en skola där fullständig pluralism råder också absolut frånvaro av stigma. Omvänt motiverar närvaron av stigma i skolvardagen ett fostransuppdrag riktat mot pluralism.

Identitet, pluralism och socialt erkännande

Jag vill avsluta detta kapitel med att belysa religionsämnets fostransuppdrag med utgångspunkt i de teoretiska utgångspunkter jag redogjort ovan. Närmare bestämt undersöker jag avslutningsvis vad värdeförmedling, som den kommer till uttryck i ämnesplanen för religionskunskap, betyder i relation till skolvardagen som fenomen. Det första styckets andra hälft i ämnets syftesbeskrivning ger en bild av fostransuppdragets riktning inom religionsämnet:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald (Ämnesplan religionskunskap, skolverket).

Fostran inom religionsämnets ram cirklar kring idealet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald. Idealet är närmast dygdetiskt i meningen att det beskriver ett karaktärsdrag präglad av en viss förståelse och öppenhet inför pluralitet och skillnad mellan människor. Mot bakgrund av ett sådant syfte kan vissa krav ställas på hur skolvardagen bör organiseras för att ge elever och lärare goda förutsättningar att utveckla sådan beredskap. Som minst bör skolvardagen rymma en pluralitet där skillnad mellan människor kan komma till uttryck på olika sätt. Integration innebär att många olika blir fler olika och ligger således i linje med den skolvardag som förutsätts inom fostransuppdraget i religionsämnet. Dessutom behöver skolan en struktur och strategi för att kunna fostra eleverna i enlighet med den pluralism och öppenhet som ämnesplanen förespråkar. Religionsämnet är i sig en del av denna struktur och strategi.

I tidigare religionsdidaktisk forskning knyts betydelsen av pluralism till begrepp som gemenskap, identitet och skillnad i meningen att en pluralistisk fostran förutsätter att den individuella eleven erkänns som aktör (Jackson, 2004; Skeie, 2002). Pluralism uppstår med en sådan utgångspunkt i elevernas erfarenhet och det är således i denna som pluralismen kan undersökas och problematiseras som fenomen. Mot denna bakgrund äventyrar religionsundervisningens oförmåga att möta eleverna i frågor som de uppfattar som existentiellt viktiga (Hartman, 2008; Löfstedt, 2011; Berglund, 2013; Bergdahl, 2015) själva syftet med undervisningen. Detta gäller särskilt då empiriska studier som beaktar elevers upplevelse av värdegemenskap i skolan beskriver en vardag

präglad av en både sträng och smal normalitetsram som eleverna anpassar sig efter i konkurrens om popularitet (Osbeck, 2006, s.267–369).

Med begreppet *framing* (Persson, 2019, s.50) och dess relation till stigma (Lucas & Phelan, 2012) och de små gemenskapernas normativa makt (Fine, 2012) som analytiska verktyg kan elevernas erfarenheter analyseras som delar av interaktionens olika ordningar. Det är i elevernas upplevelse av dessa ordningar som förutsättningarna för fostran gentemot pluralism existerar. På motsvarande sätt är det mot upplevelserna av dessa ordningar som elevernas förväntan och krav om erkännande tar spjörn. *Boundary work* (Lamont och Mizrachi, 2012) har potential att synliggöra hur elevernas inramningar av värdegemenskaper i skolan kan tolkas som symboliska och sociala gränser manifesterade i deras erfarenheter. Elevernas identitetsarbete inom och utanför dessa gemenskaper förtydligar hur värden relaterade till skillnad mellan människor, identitet och erkännande konstrueras inom de olika normativa ordningar eleverna navigerar inom i skolan. Dessa teoretiska utgångspunkter bidrar till att synliggöra elevernas erfarenhet av skolvardagen som ett normativt laddat fält och ger mig förutsättningar att granska såväl konstruktionen av pluralism som fostran i dess hävd, på ett konstruktivt, kritiskt sätt.

KAPITEL 4 – METODOLOGI OCH FORSKNINGSDESIGN

Jag har tidigare i avhandlingen riktat uppmärksamhet mot att det finns kunskapsluckor kopplade till elevernas perspektiv i såväl forskningsfältet inkluderande utbildning som i den religionsdidaktiska diskussionen om existentiella frågor och värdeförmedling. Det är min förståelse att dessa kunskapsluckor åtminstone till viss del beror på hur dessa ämnen studerats. Ett exempel är temanumret *Hållbar inkludering - En väg till ett hållbart samhälle* utgivet av tidskriften *Utbildning och demokrati* (Bagger & Öhman, 2021) som vänder och vrider på frågan om inkludering i skolan utan att någonstans ta utgångspunkt i erfarenheter gjorda av elever. Frånvaron av elevers perspektiv väcker frågor om vem det hållbara samhället är till för och vilka röster som får vara med och definiera vad hållbar inkludering innebär.

Bergdahl ställer likande frågor om religionskunskapsämnet innehåll (vems religion, vilken religionsundervisning?) och konstaterar att flera av eleverna inte känner igen sig i undervisningens beskrivning av deras religioner (Bergdahl, 2015). Bergdahls bidrag är, som jag ser det, huvudsakligen kumulativt eftersom det visar på problem kopplade till hur elever med olika religiös positionering blir representerade i religionsundervisningen. Därmed vidgar Bergdahls forskning den didaktiska diskussionen med utgångspunkt i några elevers erfarenheter av religionsundervisningen. På ett liknande sätt ser jag ett behov av att undersöka förutsättningarna för fostran och pluralistisk värdeförmedling så som de framträder i riksgymnasieelevernas erfarenhet av skolvardagen.

Erfarenhet som kunskapskategori

Beprövad erfarenhet är idag ett nyckelord i utvecklingen av den svenska skolan och beskrivs ofta som ett ideal för utbildningsvetenskaplig forskning. Skolverket menar att erfarenhet kan kategoriseras som beprövad när den efter upprepade experiment visat sig vara allmängiltig, generaliserbar och därmed också överförbar (*Det här är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*, u.å.). I denna avhandling intresserar jag mig för erfarenhet på ett annat sätt som på flera vis står i motsatsförhållande till idén om den beprövade

erfarenheten. Erfarenheterna jag undersöker är partikulära; de kan inte generaliseras utan förbehåll och de förs inte utan vidare över till andra sammanhang. Ändå är de enligt min mening avgörande för den svenska skolan och inte minst för idén om en utbildning som ska fostra eleverna i pluralism.

När det gäller kunskap om integrationsprocesser där ett, i förhållande till den totala summan gymnasieelever, litet antal elever som tidigare utbildats på annat sätt ska integreras i det reguljära systemet förespråkar jag ett kumulativt kunskapsbyggande (Freese, 1972). Gymnasieelever som är föremål för integrationssträvan utgör en mycket vid kategori som exempelvis rymmer elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, elever med språkstörningar, hemmasittande elever, nyanlända elever, elever från gymnasiesärskolan och gymnasieelever med svåra rörelsehinder. Dessa elever har mycket lite gemensamt med varandra förutom att de på olika sätt är objekt för skolans integration och att de i denna egenskap utgör en liten statistisk minoritet som sällan faller inom ramen för det "allmängiltiga" och generaliserbara. Samtidigt förenas eleverna genom att de tillhör grupper förknippade med stigma, vilket antyder att integration av dem kräver en omförhandling av den sociala normen (Ainlay, Becker and Coleman, 1986, s. 80–82). Av detta skäl är de specifika elevernas individuella skolerfarenheter avgörande för en välinformerad breddning av den reguljära gymnasieutbildningen. Detta betyder, som jag ser på saken, att forskning bör riktas mot de elever som får sin utbildningssituation förändrad genom integrationsprocessen.

Undersökningens uppläggning, syfte och genomförande

Undersökningen har sin upprinnelse i en opublicerad masteruppsats baserad på fem djupintervjuer som var för sig varade mellan 45 minuter och en timma med elever på ett av Sveriges riksgymnasier. Intervjuerna kretsade kring elevernas förståelse av inklusion, inkluderande praktiker och hur de upplevde gemenskap på olika sätt i skolan. Föreliggande studie utgår från det sociala tryck som eleverna tillskrev olika gemenskaper i sin skolvardag och den betydelse detta tryck hade för flera av eleverna i deras identitetsarbete och förståelse av skillnad mellan människor. Föreliggande studie tar ett vidare grepp på riksgymnasieelevernas erfarenhet av gymnasieskolans integrationsprocess och riktar särskild uppmärksamhet mot de utmaningar som uppstår mot bakgrund av värdekonflikten mellan elevernas vilja att å ena sidan vilja känna sig som en som alla andra och å andra sidan ha särskilda behov beroende av deras rörelsehinder. För att ge undersökningen empirisk bredd och samtidigt bevara djup delade jag upp den i två sekvenser. Den första delstudien är en kvantitativ kartläggning medan den andra består av 20 djupintervjuer med elever som gjort enkäten.

Kartläggning av normer och kulturella ideal

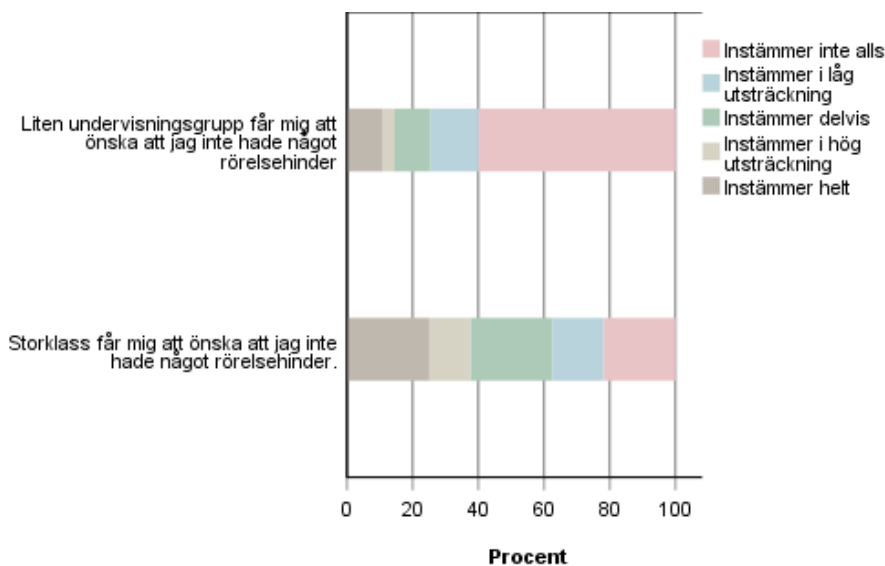
I kartläggningen fick eleverna besvara maximalt 88 objekt bestående av frågor och värderingsskalor. Av dessa var 33 riktade mot erfarenheter av att läsa integrerad utbildning och 33 mot erfarenheter av att läsa i liten undervisningsgrupp. Övriga 22 gällde elevernas föreställningar och attityder till idén om en skola för alla. Elever som hade erfarenhet av båda undervisningsformerna svarade således på samtliga objekt, medan elever som endast läst i storklass eller i liten undervisningsgrupp svarade 55 av objekten. Enkätfrågorna och värdeskalorna fokuserade på elevernas upplevelse av interaktion inom de olika gemenskaperna i skolan, hur de upplever undervisningssituationen, men också vilka värden som de anser är viktiga för delaktighet och inklusion. Enkäten konstruerades med syftet att undersöka förekomst och utbredning av kulturella ideal för integration och differentiering inom elevgruppen (Pugh, 2013).

Syfte

Kartläggningens primära syfte var att skapa förutsättningar att undersöka och beskriva elevernas föreställningar om inklusion, pluralitet, identitet och skillnad mellan människor på ett övergripande plan. För att närma mig elevernas föreställningar ställde jag huvudsakligen två olika typer av frågor. Den första typen gäller olika beteendemönster (exempelvis val av sällskap på raster) medan den andra typen innebar att elever fick ta ställning till värderande påståenden utifrån sin erfarenhet av att studera i storklass och liten undervisningsgrupp²¹. I följande diskussion utgår jag från elevernas svar på två frågor av den senare typen.

I exemplet nedan svarade totalt 75 elever på någon av de två eller båda frågorna. 32 elever svarade på frågan gällande storklass och 55 elever svarade på frågan om att läsa i liten undervisningsgrupp. Anledningen till att antalet enskilda svar är större än det totala antalet elever är att några av eleverna har erfarenhet av både storklass och liten grupp.

²¹ Det fullständiga frågeformuläret som användes i undersökningen finns i appendix 2



Figur 2. Exempel på två enkätfrågor och frekvensdiagram som beskriver vilka svarsalternativ eleverna valt. N=75 (32 elever har erfarenhet av att läsa i storklass och 55 elever av att läsa i liten grupp)

Kunskapsobjektet i kartläggningen av elevernas förhållningssätt till de två normativa påståendena gäller deras upplevelse av att ha rörelsehinder i specifika skolgemenskaper. Storklass är som tidigare påpekats ett exempel på en blandad skolgemenskap, medan liten undervisningsgrupp är ett exempel på en skolgemenskap exklusiv för elever med rörelsehinder. Förekomsten av normativa element som väcker negativa eller positiva känslor eller tankar om att ha ett rörelsehinder speglas i utsträckningen elever instämmer i påståendet att de önskar att de inte hade något rörelsehinder. Diagrammet visar att andelen elever som instämmer helt eller delvis i påståendet att storklass får dem att önska att de inte hade något rörelsehinder är drygt dubbel så stor som andelen elever som valt samma alternativ gällande liten grupp. Samtidigt utgör andelen som inte instämmer alls drygt 20 % av elevernas svar gällande storklass och 60 % gällande liten grupp²². Elevernas sätt att förhålla sig till de två påståendena antyder att de två olika studievägarna medför olika typer av kulturellt tryck på eleverna där integrerad utbildning i högre utsträckning får dem att önska att de inte hade något rörelsehinder. Betraktas elevernas erfarenhet uppifrån är detta negativa tryck mer utbrett inom ramen för integrerad utbildning än inom ramen för de riksgymnasieexklusiva gemenskaperna. Kartläggningen ger mig således en övergripande bild av elevernas olika upplevelser av skolans gemenskaper och pekar på olika spänningar mellan integration och differentiering.

²² Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) ger $p=0,001$, vilket indikerar att skillnaden är statistiskt signifikant. Analys genomförd i SPSS.

Enkätkonstruktion

Kartläggningen är huvudsakligen informerad av tidigare forskning och policyskrivningar om en skola för alla. Med utgångspunkt i dessa undersöker enkäten tre olika men sammanlänkande teman i elevernas skolerfarenhet. Det första temat kretsar kring skolornas arbete med rumslig integration, det andra temat kretsar kring individanpassad undervisning, medan det tredje temat gäller skolan som inkluderande social miljö där alla elever kan vara delaktiga (Nilholm & Göransson, 2019).

Två elever som fullbordat sin utbildning vid ett riksgymnasium pilottestade de första enkätutkastet. Under testningen fick de besvara formuläret och samtidigt tänka högt kring frågorna. Det blev då tydligt att piloterna upplevde det svårt att besvara enkäten, eftersom den inte förtydligade om frågorna gällde deras erfarenheter av att studera i storklass eller i liten undervisningsgrupp. Som ett resultat strukturerade jag om enkäten och separerade frågorna i två grupper riktade mot respektive storklass och liten grupp. Enkäten fick då också ett filter som styrde eleverna som uteslutande läst antingen i liten grupp eller storklass till frågor relevanta för deras erfarenhet, medan elever med erfarenhet från storklass och liten undervisningsgrupp fick besvara hela enkäten.

Mot denna bakgrund skapade jag ett frågeformulär bestående av tre delar riktade mot elevernas upplevelser av integration, anpassning och social delaktighet. De två första delarna ställde identiska frågor riktade mot elevernas erfarenhet av storklass och liten grupp medan den tredje delen ställde frågor om elevernas attityder och värderingar till idén om en skola för alla och deras tankar om social inklusion och utanförskap.

Genomförande

Utbildning anpassad för elever med svåra rörelsehinder anordnas av Riksgymnasierna som finns på fyra orter i Sverige. Efter inledande kontakt med respektive rektor utsågs kontaktpersoner på respektive skola, som spred information om enkätstudien och vad ett deltagande i den skulle innebära för eleverna. Jag tillbringade två dagar på varje skola för att kunna assistera elever i behov av stöd vid genomförandet av enkäten och för att samla in samtycken. Några veckor senare besökte jag på nytt samtliga skolor för ett uppsamlingstillfälle där elever som var intresserade av att göra enkäten, men missade det första tillfället, också skulle kunna delta i studien.

Det bör påpekas att organisationen bakom mötet mellan mig och eleverna varierade genom studiens genomförande. Det finns två skäl till detta. Det första och mest genomgripande skälet har att göra med elevernas olika förutsättningar att besvara enkäten och de omständigheter under vilka ett genomförande blev möjligt. Några elever behövde absolut avskildhet, relativt mycket tid, uppläsning av frågor och hjälp med att föra in svaren i enkäten, medan andra kunde besvara den helt på egen hand. Det andra skälet har med effektivitet att göra. Efter mitt första skolbesök, där jag träffade relativt få elever under de två första dagarna, ändrade jag på hur dessa möten organiserades och bad skolorna om lov att använda lektionstid till enkäten. Detta innebar att jag kunde

samla fler elever per tillfälle och således kunde nå ut till ett större antal. Viktiga premisser för detta var att eleverna kunde säga nej till medverkan, eller ångra sitt deltagande och i stället göra sitt skolarbete med läraren, samt att eleven hade möjligheten att göra enkäten i avskildhet. Elever i behov av avskildhet bokade individuella möten med mig, där de om de ville, hade assistenter med sig. Enkäten besvarades digitalt via dator, mobiltelefon och i något fall surfplatta.

Urval och bortfall

Kartläggningen riktades till elever som läser sin gymnasieutbildning genom något av Sveriges fyra Riksgymnasier. Denna skolform regleras i gymnasielagen och har ett eget kapitel som är specifikt för gymnasieutbildning anpassad för elever med rörelsehinder. I princip gick information och frågan om deltagande ut till samtliga gymnasieelever i Sverige som läser enligt denna skolform. Det är viktigt att påpeka att detta inte betyder att alla elever som läser gymnasiet och har ett rörelsehinder är inkluderade i studien. Det finns ett okänt antal elever som läser sin gymnasieutbildning inom ramen för den generella gymnasielagen och har ett rörelsehinder.

När det gäller eleverna läste de någon del av sin gymnasieutbildning under vårterminen 2019, då enkätundersökningen genomfördes. Eleverna är fördelade över fyra studieorter som tillsammans har nationellt intag för utbildningen. Det bör påpekas att studieorterna, på grund av lokala kulturer, skiljer sig åt i sina sätt att bedriva och genomföra utbildningen och att den huvudsakliga analysnivån för delstudien är gruppen som helhet. Studiens design lämpar sig alltså dåligt för en jämförande analys med de fyra studieorternas olika skolkulturer som studieobjekt. Ett sådant projekt hade förutsett ett mer utförligt arbete när det gäller exempelvis jämförbarhet i urvalet för studien.

Det totala antalet aktiva elever inom utbildningsformen var under vårterminen 2019 121. Av dessa var knappt 60 procent män, medan andelen kvinnor utgjorde knappt 40 procent av populationen. Skolorna bedömde studien som olämplig för 6 av eleverna, alltså gick information och fråga om deltagande ut till 115 skolelever, varav 75 elever genomförde enkäten, vilket motsvarar drygt 65 % procent av populationen.

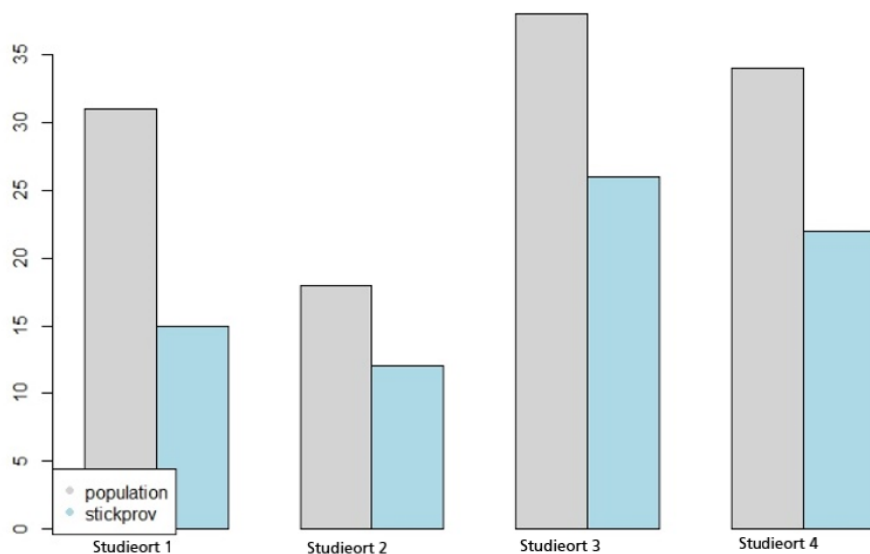
Tabellen nedan visar hur eleverna som besvarade enkäten fördelar sig över studieorterna, kön, årskurs och studieväg:

Tabell 1. Fördelning av elever som deltagit i kartläggningen per studieort, kön, årskurs och studieväg i antal och procent.

		Antal	Andel
Studieort	Studieort 1	15	20,0%
	Studieort 2	12	16,0%
	Studieort 3	26	34,7%
	Studieort 4	22	29,3%
Kön	Man	45	60,0%
	Kvinna	30	40,0%
Årskurs	föberedande klass	4	5,3%
	årskurs 1	13	17,3%
	årskurs 2	22	29,3%
	årskurs 3	12	16,0%
	förlängd studietid	24	32,0%
Studieväg	Storklass	9	12,2%
	liten studiegrupp	41	55,4%
	förlängd studietid	11	14,9%
	mixad utbildning	13	17,6%

Kategorin studieväg rymmer fyra underkategorier: Storklass innebär att eleven uteslutande läst sin gymnasieutbildning integrerad i reguljär gymnasieklass. Liten undervisningsgrupp betyder att eleven uteslutande läst sin utbildning i en liten exklusiv studiegrupp. Förlängd studietid betyder att eleven läst tre år i storklass och vid studiens genomförande studerar ”sparade ämnen” i liten undervisningsgrupp. Mixad utbildning betyder att eleven delvis läser i storklass och i liten undervisningsgrupp. Detta betyder att drygt 55 procent av eleverna i kartläggningen endast hade erfarenhet av liten exklusiv undervisningsgrupp, medan ungefär 45 procent också läst i storklass. Andelen elever som uteslutande läst i storklass var liten och motsvarar drygt 12 % av eleverna.

Generellt speglar kartläggningen populationen väl avseende kategorierna kön, årskurs och studieväg. Gruppen som uteslutande läste i storklass är emellertid underrepresenterad och detta beror sannolikt på att enkäten var mindre tillgänglig för dem. För att nå så många som möjligt av dessa elever gjorde jag besök på elevhemmen där några av dem besvarade frågeformuläret. Fördelat på riksgymnasiets fyra studieorter är antalet elever som besvarade enkäten skevt i förhållande till den totala populationen:



Figur 3. Andelen elever som deltog i kartläggningen jämfört med population per studieort 1-4

Diagrammet visar ett relativt stort bortfall avseende studieort 1 som är underrepresenterad i kartläggningen. Det blir också tydligt att kartläggningen från studieort 1 och 2 är små, 15 respektive 12 individer, medan enhet 3 och fyra består av 26 respektive 22 elever. En viktig anledning till att jag lyckades nå en större andel elever på studieort 2–4 var att jag efter besöket på studieort 1 tog mer kontroll över den praktiska organisationen så att fler elever kunde genomföra enkäten vid mitt första besök på skolorna. Den relativt låga representationen från studieort 1 och det lägre antalet elever vid studieort 2 innebär att delstudiens resultat måste tolkas med försiktighet när det gäller de enskilda skolorna. Ett Kruskal-Wallis test visar att kategorin studieort förklarar en liten andel av variansen i elevsvaren med statistisk signifikans. Hypotesen att svarsvariansen är ungefär den samma på de fyra studieorterna kan inte avvisas med statistisk signifikans när det gäller 94 procent av enkäten, undantagen är frågorna 12, 33, 36, 54, 59²³. Studieort verkar alltså inte utgöra någon avgörande kategori för hur eleverna besvarat enkätfrågorna.

Analys av data

Informationen eleverna lämnat genom att besvara enkäten består av nominaldata som anger tillhörighet inom olika kategorier såsom exempelvis kön, studietid och studieort

²³ Se Appendix 2 för de specifika frågorna

samt ordinaldata som informerar om hur de värderar sina skolupplevelser och attityder till idén om en skola för alla.

Eftersom enkäten inte utgår från några antaganden om normalfördelning och riktar sig särskilt till elever som läser riksgymnasieutbildning är svaren inte parametriskt fördelade. Inom ramen för min bearbetning av enkätsvaren har jag använt Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) för att testa statistisk signifikans gällande skillnad mellan hur eleverna besvarat frågor riktade mot erfarenheter kopplade till liten undervisningsgrupp och storklass och Kruskal-Wallis test för att testa signifikansen i skillnaden mellan de nominella kategorierna (Cohen, Manion and Morrison, 2011, s. 655).

Mot bakgrund av kartläggningens deskriptiva syfte har jag valt att göra frekvensanalyser i enlighet med exemplet ovan. Med utgångspunkt i dessa kan jag presentera en övergripande bild av några aspekter av elevernas upplevelser av integration och differentiering i gymnasieskolan. För en djupare förståelse av elevernas svarsmönster i kartläggningen analyserar jag dem tillsammans i avhandlingens andra avdelning.

Intervjuer och eleverfarenheter

Kartläggningens syfte var att skapa en övergripande kvantitativ bild av några av de sociala tryck som eleverna upplever i storklass respektive liten undervisningsgrupp. Kartläggningen kan primärt ge en ögonblicksbild av några av de kulturella ideal och upplevelser som florerar i elevgruppen och i vilken utsträckning de är spridda bland eleverna. I denna avhandling använder jag intervjuer som komplement till kartläggningen av två olika skäl. För det första skapar intervjun en empirisk utgångspunkt där elevernas erfarenhet av integration kan komma till uttryck på ett mer öppet och djuplodande sätt. Detta är nödvändigt för att undersöka den integrerade gymnasieskolan som grundläggande förutsättning i fostran av elever. Vi behöver helt enkelt förstå hur eleverna erfar pluralitet och skillnad mellan människor i sin skolvardag för att skapa en bild av hur fostransuppdraget ser ut. I grunden handlar detta om att söka svar på frågan om hur elever skapar mening av integration, pluralitet och skillnad som pågående sociala processer i deras omvärld. För det andra ger intervjutillfällena mig en möjlighet att validera och förklara de mönster som framträder i kartläggningen (Miles m.fl., 2014, s. 11).

Intervjudesign

Intervjuguiden är designad²⁴ med två olika syften i åtanke. Det var viktigt för mig att skapa ett öppet samtal där eleverna hade möjlighet att berätta om sina skolerfarenheter. Samtidigt ville jag, bland annat för att skapa jämförbarhet, styra samtalet mot frågor

²⁴ Se tredje appendixavdelningen för intervjuguiden.

kopplade till hur eleverna förstår såväl inklusion som pluralitet och inte minst sina egna positioner i olika värdegemenskaper i skolvardagen.

Mot denna bakgrund delade jag upp intervjun i två sekvenser där den första byggde på öppna biografiska frågor (Wengraf, 2001, s. 116–119) om elevernas skolvardag i storklass respektive liten undervisningsgrupp. Syftet med den inledande sekvensen var att låta elevernas skolerfarenheter styra samtalet för att ringa in händelser och situationer centrala för dem. Under den andra intervjusekvensen ställde jag följdfrågor relaterade till händelser, platser och situationer eleverna lyft fram som viktiga i den inledande intervjusekvensen. Syftet med detta var att fördjupa samtalet kring elevens erfarenhet av exempelvis integration, olika skolgemenskaper, och hantering av situationer kopplade till att ha rörelsehinder. Det primära målet med den andra intervjusekvensen var att ge mig en inblick i elevernas livsvärldar, idealbilder, förhoppningar och rädslor kopplade till deras erfarenhet av integration och olika gemenskaper i skolvardagen (Lamont & Swidler, 2014).

Medan intervjuer inte kan ge en uttömmande bild av den miljö som individer befinner sig i kan de däremot ge glimtar av det sociala och kulturella tryck som de upplever, vilket bildar utgångspunkt för meningsskapande praktiker som kan vägleda handling (Pugh, 2013). Citaten denna avhandling delvis bygger på är sådana glimtar ur elevernas erfarenhet som kan ge en inblick i deras förståelse av pluralitet, strävan efter pluralism och inte minst deras känsla av att vara annorlunda i jämförelse med andra elever i den reguljära gymnasieskolan.

Urval och bortfall

Jag rekryterade deltagare till intervjustudien genom en intresseanmälan i kartläggningen. Totalt 47 elever (62 % av de som besvarade enkäten) anmälde intresse för att delta i en djupintervju. Med utgångspunkt i avhandlingens syfte: att undersöka elevernas erfarenheter av integration i den reguljära gymnasieskolan, prioriterade jag elever med erfarenhet av både storklass och liten undervisningsgrupp.

Totalt inledde jag 22 intervjuer. Av dessa 22 avbröts en i förtid då eleven ångrade sitt deltagande i studien på grund av att hen upplevde det svårt och mödosamt att besvara intervjufrågorna. Jag bedömde dessutom en av intervjuerna som bristande i tillförlitlighet eftersom intervjusituationen försatte eleven i ett starkt beroende till ombud (en anhörig). Intervjumaterialet som ligger tillgrund för undersökningen består således av 20 intervjuer jämnt fördelade över de fyra riksgymnasieorterna. Tio av intervjuerna genomfördes med elever som studerade i både liten undervisningsgrupp och i storklass. Fyra av eleverna hade vid intervjutillfället endast erfarenhet av att läsa i storklass, medan 6 av eleverna endast läst i liten grupp. Jämfört med populationen är eleverna som endast läser i liten undervisningsgrupp underrepresenterad.

Genomförande

Intervjuerna ägde rum enskilt i grupprum på skolorna eller i grupprum på elevernas boenden och föregicks av att eleven lämnade skriftligt samtycke. Den första intervju-sekvensen varade i ungefär 20–30 minuter och styrdes av tre frågor. Den inledande frågan om elevens förståelse av en skola för alla syftade till att rama in intervjusituationen och rikta elevens uppmärksamhet mot frågor om inklusion och anpassning av undervisning och skolans miljö. Den andra och tredje frågan riktade elevens uppmärksamhet mot erfarenheter av storklass respektive liten undervisningsgrupp. För att ge eleverna utrymme att berätta om sina erfarenheter förhöll jag mig så passiv som möjligt. Under första delen av intervjun förde jag anteckningar om de erfarenheter som framstod som viktiga för eleven.

Den andra delen av intervjun varade i 15–30 minuter och byggde på mina anteckningar. I denna del efterfrågade jag fördjupningar, exempel och beskrivningar av tankar och känslor relaterade till situationer och erfarenheter som eleven beskrivit för mig i den första intervju-sekvensen.

Analys och bearbetning av intervjumaterialet

Min inledande transkribering av intervjumaterialet var pragmatisk. Få människor talar i fullständiga meningar och med den korrekthet vi använder i skriftspråk. För att inte misstolka eleverna använde jag kommatecken för att markera talarens rytm och tankepauser och satte punkter när hen var färdig med exempelvis ett påstående, en fråga, eller en beskrivning. Som en konsekvens ser delar av samtalen ut att vara långa uppräknings- och upprepningar och ofullständiga meningar. Ett skäl till att jag inledningsvis var försiktig med att omforma elevernas tal till ”korrekt” skriftspråk är att en sådan omvandling gör antaganden om den mening eleven söker att kommunicera genom sitt tal (Skukauskaite, 2012). Överföringen från tal till skriftspråk innebär tolkning. Denna tolkning gjorde jag i ett senare skede i arbetet, efter en inledande övergripande analys av intervjun eftersom jag då kunde tolka elevens tal med utgångspunkt i helheten som eleven förmedlat i samtalet. Anledningen till att jag i ett senare skede valde att ”göra om” elevernas talspråk till skriftspråk är att det förtydligar elevernas utsagor och bättre speglar upplevelsen av samtalet.

Den första kodningen av intervjuerna var jämförande och induktiv med syftet att söka övergripande mönster i elevernas erfarenheter av skolvardagen (Glaser, 1965; Leech & Onwuegbuzie, 2011). Exempel på deskriptiva koder som framträdde i materialet är: social delaktighet, anpassad undervisning, och sociala ordningar. Några av koderna är så kallade ”in vivo” och hänvisar till elevernas vardagliga benämningar av platser, situationer eller relationer såsom ”apburen” ”i bubblan” och ”vi och de” (Miles m.fl., 2014, s. 73-74).

Den andra kodningscykeln byggde på en växelverkan som framträdde mellan det övergripande induktiva mönstret, tidigare forskning om integration av elever med

rörelsehinder i gymnasieskolan och olika teoretiska perspektiv jag studerat som en del av min forskarutbildning och kan därför förstås som abduktiv (Timmermans & Tavory, 2012). Några av perspektiven (såsom framing, symboliska och sociala gränser och stigma-erfarenhet) har diskuterats i föregående kapitel. Exempel på koder jag arbetade med under denna process är: liten grupp och storklass som livsvärldar, skillnadens dilemma, sociala gränser och strategier för stigmahantering.

När det gäller elevernas beskrivningar av skolvardagen har jag huvudsakligen sökt tre olika typer av information i intervjumaterialet. Dessa typer kan förstås med utgångspunkt i det Allison J. Pugh beskriver som det hedervärda, det schematiska, och meta-känslor²⁵. Det *hedervärda* rymmer idealtyper av hur fenomen, som exempelvis pluraliteter, lärar- och elevroller och gemenskaper, bör förstås. Utsagor om det hedervärda, låt oss säga ett identitetsideal för elever i storklass, kan inom en enskild intervju, men också i ett större material uttryckas med variationer på samma tema. Det analytiska arbetet går ut på att identifiera och tolka scheman utifrån vilka olika idealtyper tar form. Information kan knytas till det *schematiska* när den skapar ett mönster eller ett konsistent förhållningssätt i elevens utsagor. Ett sådant schema kan exempelvis gå ut på att eleven uttrycker ett gillande eller ogillande av gemenskapen så som den tar form inom ramen för storklass. Utsagor som rymmer metakänslor hamnar ibland i konflikt med det hedervärda och uttrycks som metaresonemang (till exempel hur det är att ha vissa känslor inför något). Utsagor av den typen kan ge glimtar av det upplevda avståndet mellan en intervjuperson och den kultur han eller hon befinner sig i (Pugh, 2013).

Forskningsetik

Eleverna som deltagit i denna studie har under dess genomförande delat sina erfarenheter av att läsa en gymnasieutbildning mot bakgrund av frågor relaterade till att de har rörelsehinder och att det finns en förväntan om att deras utbildning ska integreras i den reguljära gymnasieskolan. Den huvudsakliga frågeställningen i detta avsnitt gäller hur jag förvaltat elevernas förtroende och deras erfarenheter på ett säkert, respektfullt och rättvist sätt.

Etikprövning

Eftersom avhandlingsprojektet tar upp frågor relaterade till såväl fysisk som psykisk hälsa och berör värdefrågor kopplade till livsåskådning och religion genomgick det etikprövning. Etikprövningen införlivade det etiska övervägandet och riktlinjerna tidigt i planeringen av projektet och har bidragit till att förstärka deras närvaro vid dess genomförande.

²⁵ Min översättning. I originalspråk: the honorable, the schematic and meta-feelings.

Etiska riktlinjer

Jag har i planeringen, vid genomförandet, i det analytiska arbetet och i sammanställningen av avhandlingen haft Vetenskapsrådets *Riktlinjer för god forskningssed* (2017) och etikprövningsmyndighetens yttrande om avhandlingsprojektet som vägledning. För att eleverna skulle kunna fatta ett informerat beslut om samtycke till deltagande fick de genom mina kontaktpersoner på riksgymnasierna information om studiens genomförande och syfte. Deltagandet i såväl enkät- som intervjustudien föregicks av att eleverna lämnade ett processuellt samtycke att delta i studien. Eleverna kunde således när som helst under studiens genomförande välja att avsluta sitt deltagande och därmed dra tillbaka uppgifter som de lämnat.

Proceduren för datainsamling genomgick som tidigare påpekats en förändring under studiens gång. Inledningsvis gjorde endast en elevenkät åt gången, vilket blev mycket tidskrävande. För att nå så många elever som möjligt övergick jag därför till att låta flera elever besvara enkäten samtidigt. Vid några tillfällen, då lärare godkände det, använde jag lektionstid. Vid detta förfarande försäkrade jag mig om att de elever som inte ville göra enkäten kunde välja att arbeta med sina lärare i stället. Jag såg också till att samtliga elever kunde besvara enkäten utan insyn från andra, samtidigt som jag fanns på plats i rummet och kunde besvara frågor.

Jag designade intervjusituationen med utgångspunkt i principen om ett deltagardemokratiskt värde. Eleverna hade goda möjligheter att styra innehållet, särskilt i den första intervjusekvensen som bildade utgångspunkt för den andra. Flera elever tog vara på denna möjlighet och pratade fritt och obehindrat om sina erfarenheter av gymnasieskolan. Några av eleverna behövde däremot mer ledning i samtalet. Jag betraktade alla mina interventioner i samtalet som etiskt laddade i bemärkelsen att de innebar ett anspråk på eleven och dennes erfarenhet. Med utgångspunkt i det försökte jag att minimera mina interventioner (särskilt under första sekvensen) till kontrollfrågor, förtydliganden och om nödvändigt peka på typexempel av skolerfarenhet (t. ex vad gör du på rasterna) eleven kunde berätta vidare om. Ibland berörde intervjuerna känsliga ämnen om hälsa, upplevelser av utanförskap och mobbning. I dessa samtal gick jag försiktigt fram och var uppmärksam på elevens reaktioner och lämnade ämnet om eleven visade tecken på att det blev för jobbigt. I samtliga fall tog jag avslutningsvis tid till att kontrollera hur eleven upplevt intervjun. I något enstaka fall gav elever uttryck för att någon fråga varit jobbig att prata om. Då följde jag upp genom att prata med eleven om frågan och påminde om att samtycket att delta kan dras tillbaka när som helst. En elev valde att avbryta intervjun eftersom hen tyckte att det var jobbigt att svara på frågor.

Jag kontaktade samtliga elever som deltagit i intervjustudien och gav dem tillgång till transkriptionerna av deras intervjuer. De hade då möjlighet att kommentera innehållet i dem och att be mig ta bort information. Elevernas kommentarer resulterade i få ändringar av transkriptionerna och ingen information drogs tillbaka. De elever som anmält intresse för ett exemplar av avhandlingen får det skickat till sina aktuella postadresser så snart den är framställd i färdigt skick.

Forskningsetiskt övervägande

Det grundläggande övervägandet som väglett avhandlingsprojektet gäller huruvida de kostnader och eventuella risker eleverna ställs inför genom sitt deltagande i studien vägs upp av de kunskaper och insikter projektet har potential att generera. Min bedömning är att studien inte medfört några risker för eleverna och att kostnaderna primärt handlat om elevernas tid och energi. När det gäller dessa två aspekter varierade emellertid kostnaderna för eleverna avsevärt. Det stora flertalet besvarade enkäten på 15–30 minuter, medan några enstaka elever behövde betydligt mer tid (omkring 90 minuter). På motsvarande sätt innebar deltagandet i kartläggningen olika stora ansträngningar i förhållande till den kraft och energi de individuella eleverna förfogar över under en dag. För några få elever innebar frågeformuläret en relativt stor kognitiv ansträngning.

Elevernas olika förutsättning gjorde sig också gällande i intervjusituationerna. En av eleverna avbröt intervjun, delvis på grund av att hen upplevde situationen jobbig och ansträngande. En av intervjuerna kunde inte användas inom ramen för studien då intervjun försatte eleven i ett så nära beroende till en nära anhörig att det blev otydligt huruvida utsagorna representerade elevens eller den anhörigas upplevelse av skolan. I övrigt tog intervjuerna 45–60 minuter av elevernas tid i anspråk. Det var tydligt att samtalet var känslomässigt krävande för några av eleverna medan andra verkade ganska oberörda. I de fall eleverna visade tecken på att intervjuerna var krävande försäkrade jag mig om deras välmående i situationen genom att erbjuda dem att gå vidare till nästa fråga och dröja mig kvar efter intervjun för att ställa kontrollfrågor.

Skydd av forskningspersonernas identitet och publicering av data

Elevernas personuppgifter har förvarats så att obehöriga inte kan ta del av dem. Samtyckesformulär, med underskrift och identitetsnyckel förvaras åtskilda från ljudfiler och enkätdata inlåsta i ett säkerhetsskåp som endast jag har tillgång till. För att skydda elevernas identiteter vid publicering anonymiserade jag all data vid transkriptionen av intervjuerna och under beredandet enkätdata (detta arbete skedde på en dator utan anslutning till internet eller andra nätverk). Vid detta tillfälle fingerade jag deltagarnas namn, tog bort ortsnamn och andra personnamn för att säkerhetsställa elevernas anonymitet. Jag valde då att använda könsneutrala namn för att ytterligare försvåra identifiering av enskilda personer. Med tanke på att eleverna kommer från fyra olika orter i Sverige och att en stor andel av dem delar undervisningssituation är risken för identifiering mycket liten.

DEL II – SKOLVARDAG MED RÖRELSEHINDER

Denna del av avhandlingen ägnas huvudsakligen åt systematisering och preliminära tolkningar av elevernas erfarenheter av skolvardagen. I kapitel fem redogör jag för den historiskpolitiska kontext i vilken riksgymnasierna för elever med rörelsehinder skapades. Denna kontext ger vid hand att incitamenten för riksgymnasierna står att finna i de utbildningsdilemmen som uppstår i och med den ökade elevpluralitet som uppstår i det vidgade utbildningssystemet. I denna mening menar jag att riksgymnasierna existerar i spänningsfältet mellan integrerad och individanpassad utbildning. Denna historiskpolitiska ram manifesteras på ett tydligt sätt i elevernas skolvardag och kommer till uttryck i en skarp åtskillnad mellan deras erfarenheter av, å ena sidan integrerad utbildning i storklass och å andra sidan anpassad utbildning i liten undervisningsgrupp.

I kapitel sex beskriver jag, med utgångspunkt i elevernas erfarenhet, tre olika ramar enligt vilka eleverna huvudsakligen organiserar sin erfarenhet av tillvaron i liten grupp. Kapitel sju ägnas på motsvarande sätt åt elevernas tillvaro i storklass. Eleverna ramar delvis in storklass i enlighet med idén om en integrerad skola och liten grupp i enlighet med idén om en anpassad skola. Samtidigt synliggör elevernas framgång av de två utbildningsvägarna aspekter i skolvardagen som på olika sätt utmanar idén om inkludering och pluralistisk fostran i den svenska skolan.

KAPITEL 5 – RIKSGYMNASIerna SOM UTBILDNINGSRAMAR

Ett riksgymnasium är en gymnasieskola med utbildning som elever kan söka till oavsett var i Sverige de bor. Typiskt för riksgymnasier är att de riktar sig till en särskild målgrupp. Den intresserade niondeklassaren kan exempelvis studera marinbiologi i Lysekil på Gullmarsgymnasiet och få sitt boende på campus finansierat av sin hemkommun. Liknande skolor med inriktning mot olika idrotter och musik är belägna runt omkring i Sverige. Det finns också riksgymnasier som riktar sig till elever med funktionsnedsättning. Ett sådant exempel är riksgymnasiet i Örebro som vänder sig till ungdomar med syn- och/eller hörselnedsättning. I centrum för denna avhandling står emellertid erfarenheter gjorda av elever som läser vid riksgymnasium för elever med svåra rörelsehinder i Stockholm, Göteborg, Kristianstad och Umeå. Det är alltså till dessa fyra skolor jag syftar när jag fortsättningsvis använder begreppet riksgymnasium.

För att bli antagen till något av de fyra riksgymnasierna ska eleven ha ett så kallat svårt rörelsehinder. Ansökan till riksgymnasium görs via Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) som bedömer huruvida individen ingår i den aktuella personkretsen eller inte. I skollagen definieras personkretsen utifrån elevens behov av anpassad utbildning, habilitering och vård:

I detta kapitel avses med ett svårt rörelsehinder ett rörelsehinder som ensamt eller i kombination med en annan funktionsnedsättning medför att en ungdom

1. för att kunna följa ett program i gymnasieskolan behöver tillgång till en skola med Rh-anpassad utbildning, och
2. har behov av habilitering och i vissa fall av boende i elevhem och omvårdnad i boendet. (kap.15, 35 §, Skollagen)

I praktiken innebär detta att eleverna som läser vid riksgymnasierna tillsammans utgör en pluralitet av personer med olika typer av rörelsehinder och andra funktionsnedsättningar. Vanligast är emellertid att eleven har cerebral pares (CP-skada) eller

ryggmärgsbråck. Utöver dessa finns också flera mindre vanliga diagnoser som på olika sätt påverkar elevernas kroppsliga funktion. Förutom kroppslig funktion kan också perception och/eller kognition vara påverkad av rörelsehindret eller annan funktionsnedsättning. Syn, hörsel, tal, känsel, arbetsminne och exekutivförmåga hör till de funktioner som kan vara nedsatta inom elevgruppen och som ställer krav om anpassningar av undervisningen.

Denna avhandling har som delsyfte att beskriva och undersöka skoltillvaron så som den framträder i riksgymnasieelevernas erfarenheter. Innan jag närmar mig dessa erfarenheter ska jag emellertid introducera den kontext i vilken riksgymnasierna kommit till.

Riksgymnasierna i en historiskpolitisk kontext

Riksgymnasiernas tillkomst under 70- 80- och 90-talen är i likhet med deras mål och syfte bundna till sin samtids ideal och politiska mål. För att förstå riksgymnasierna som institution för utbildning av ungdomar med svåra rörelsehinder behövs således inblick i den skol- och handikappolitiska bakgrund som utgör utbildningens kontext. I detta sammanhang ryms inte en utförlig genomgång eller analys av denna kontext. Däremot är det nödvändigt att känna till de politiska huvudlinjerna för att förstå den utbildningssituation eleverna befinner sig i idag. Den utbildningspolitiska idén om en skola för alla är avgörande för att i detta sammanhang belysa två av de under 1900-talet vidgade rättigheterna för elever med svåra rörelsehinder.

Rätten att delta i en och samma skola

Ett av de tydligaste målen i den utbildningspolitiska debatten är sedan 1950-talet utvecklingen från ett nivågrupperat och differentierat skolsystem till ett och odifferentierat. Detta mål om *en skola för alla* tar spjörn mot de faser som drabbade världen under 1900-talets första hälft och är en del av den demokratiseringsprocess av samhället som var tänkt att minimera risken för auktoritära regimer, åtskillnad av människor och okritisk lydnad (Samuelsson, 2019). I ett svenskt perspektiv är således införandet av enhetsskolan central. I ett betänkande från 1946 underströks vikten av en skola som kan utbilda alla uppväxande individer samt ta hänsyn till den pluralitet av förmågor och egenskaper som dessa har. Vidare skulle detta i så stor utsträckning som möjligt göras inom ramen för det reguljära klassrummet (*1946 års skolkommision*, 1948. s. 24–25). Enhetsskolan utgör i denna bemärkelse utgångspunkt för den process och det mål som idag omnämns som en skola för alla. Dess grundprinciper – elevens rätt till individanpassad utbildning samt elevens rätt till social gemenskap inom ramen för det odifferentierade skolsystemet – förtydligades genom instiftandet av grundskolan 1962 och stärktes genom normaliseringsprincipen 1967. Normaliseringsprincipen innebar att det

ställdes ökade krav på grundskolan att ta emot och integrera individer med funktionsvariationer i den reguljära undervisningen (Brodin & Lindstrand, 2010, s. 50, 81–82).

Som en konsekvens av rörelsen mot ett odifferentierat skolsystem minskade andelen elever i specialskolor och på särskilda institutioner. Dessa elever stannade i allt högre utsträckning kvar i sina hem och deltog i undervisningen i grundskolan. Mot bakgrund av inkom denna utvecklingslinje framstår riksgymnasiernas tillkomst under 70- 80- och 90-talen som en anomali. Strävan mot ett integrerat skolsystem visade sig emellertid inte fungera på önskvärt sätt för alla elever. Integrationsutredningen (1982, s. 195–209) pekade på tre huvudsakliga problem kopplade till integrationen av elever med svåra rörelsehinder: brist på pedagogiskt stöd och på grund av denna brist en begränsad valfrihet för elever med rörelsehinder när det gäller gymnasieutbildning, utebliven integrationen på det sociala planet (i förhållande till andra elever på skolan) och en trend enligt vilken elever med rörelsehinder önskade studera tillsammans med elever i samma situation. Ett skäl till elevernas önskan ansågs vara isolering och ensamhet i den ordinarie skolan på hemorten. Med utredningen som utgångspunkt framlades propositionen *Om åtgärder för elever med handikapp i det allmänna skolväsendet m.m.* vilken föreslog de ändringar i skollagen som beredde vägen för riksgymnasierna. Dessa hade hittills endast existerat som försöksverksamhet på Skärholmen i Stockholm (Prop. 1983/84:27).

Propositionens motivering signalerar att åtgärderna i första hand syftar till att verka för elevernas rätt att delta i en och samma skola som sina jämnåriga:

Integrationen i denna yttre bemärkelse har i vårt land kommit mycket långt. Om man emellertid tränger djupare in i frågan framträder enligt utredningen en delvis annan bild av utvecklingen. Det finns många elever, t. o. m. bland de gravast handikappade, som funnit sig tillrätta i den vanliga klassen och skolmiljön. Samtidigt har utredningen mött ganska många barn som i den vanliga klassen inte fått uppleva den gemenskap med andra, den delaktighet i gruppens verksamhet, den kontakt och det utbyte med andra elever etc. som ordet "integration" förutsätter. För många av de här eleverna behövs de[t] enligt utredningen förändringar (Ibid).

Emellertid är det tydligt att propositionen inte avsåg någon fullständig integration av de elever som dittills inte fått uppleva gemenskap, delaktighet, kontakt och utbyte inom ramen för sina skolklasser. Snarare lades strukturen för ett system för ömsom rumslig integrering och differentiering.

Målkonflikten är också synlig i den så kallade FUNKIS-utredningen (funktionshindrade elever i skolan SOU 1998:66) som å ena sidan slår vakt om rörelsen mot integration som principiellt viktig och samtidigt förordar en vidgning av den Rh-anpassade utbildningen vid riksgymnasierna:

Kommittén inledde med att slå fast att flertalet ungdomar med funktionshinder bör få sin gymnasieutbildning i hemkommunens skola eller inom dess samverkansområde samt att undantag från denna princip bör vara få och väl motiverade. Denna slutsats drogs mot bakgrund av såväl skol- respektive handikappolitiska utgångspunkter som mot bakgrund av kravet på en effektiv resursanvändning.

(...)

I princip samtliga remissinstanser stöder kommitténs bedömning vad gäller vikten av ett tydligt skolsystem och så långt möjligt samma valmöjligheter som för övriga elever inom gymnasieskolan. Remissinstanserna är också mycket positiva till förslaget att erbjuda såväl nationella, specialutformade som individuella program vid den Rh-anpassade gymnasieutbildningen (SOU 98:66, s.228–236).

Riksgymnasierna är i denna bemärkelse en hybridform där elever växlar mellan integrerad och exklusiv utbildning. Elevens rätt att delta i den reguljära skolan formuleras idag som en skyldighet. Första paragrafen i gymnasieförordningens elfte kapitel lyder: ”Den Rh-anpassade utbildningen ska så långt det är möjligt integreras med motsvarande utbildning i gymnasieskolan” (Riksdagsförvaltningen, 2010). Skyldigheten att integrera eleverna är riktad till gymnasieskolan som organisation. I praktiken prövas emellertid denna skyldighet på individnivå. Frågan blir då hur långt det är möjligt att integrera den enskilda eleven i gymnasieskolan. En sådan fråga har få objektiva svar och bestäms av flera olika aktörer och omständigheter. Några av aktörerna är eleven själv, skolledningen, personal på skolan och eleverna i den reguljära klassen; medan viktiga omständigheter gäller kulturen på respektive skola såsom, möjligheter till anpassningar, gemenskap mellan elever och tillgänglig lärarkompetens.

Rätten till individanpassad undervisning

Parallellt med styrningen mot ett odifferentierat skolsystem under 1900-talets andra hälft utvecklas ett specialpedagogiskt paradigm med alla elevers rättighet till anpassad utbildning som mål. I retrospektiv framstår denna parallella utveckling som paradoxal eftersom den gav upphov till en stor mängd olika särskilda grupper (Hjörne & Säljö, 2013). Bakgrunden till det specialpedagogiska synsättet är bland annat kopplat till det nya skollandskap som grundskolan utgjorde på 1960-talet. Den diversifierade målgruppen och de höjda kunskapskraven (i samband med införandet av realskolans läroplaner) ställde nya krav på utbildningssystemet. Krav som alltså i hög utsträckning besvarades med specialundervisning (Nilholm & Göransson, 2019, s.24).

Det upplevda behovet av specialundervisning är bland annat synligt i läroplanen för grundskolan (1962) som beskriver urvalskriterier och metodik för olika särskiljande (rumsligt differentierade) undervisningsgrupper tänkta att svara mot elevers olika behov. Fragmentiseringen av grundskolan blir synlig i den palett av specialgrupper som

läroplanen beskriver, som till exempel: ”hjälpklass, observationsklass för elever med socioemotionella störningar, läsklasser för normalbegåvade elever med lässvårigheter, hörsel- och synklass, friluft- och hälsoklass, särskild specialundervisning, särskild hjälpundervisning och så kallad CP-klass”. I och med Läroplan för grundskolan (1969) infördes även den så kallade klinikundervisningen, en undervisningsform centrerad kring den enskilde eleven, som under några timmar av skoldagen fick enskild undervisning, med syftet att träna bland annat läs och skrivförmåga och matematikkunskaper (Östlund, 2016).

Under 1960- och 70-talen blev målkonflikten mellan individens rätt att delta i en och samma skola och rätten till individanpassad undervisning tydlig. Beträktat uppifrån framstod grundskolan som sammansatt, bestående av olika differentierande och delvis nivågrupperade undervisningsformer, snarare än odifferentierad. Eleverna var förvisso huvudsakligen samlade under ett och samma tak, däremot utgjorde väggarna som skilde ut de olika undervisningsgrupperna skäl att tala om en skola som inte var för alla. Långtidsstudier visade att elever i de särskilda undervisningsgrupperna betydligt oftare än andra avbröt studierna i förtid och att undervisningen i särskild grupp sällan ledde fram till integrering i reguljära skolklasser (se exempelvis: Emanuelsson, 1977, 1979; Österling, 1967). En kritisk vändpunkt i den utbildningspolitiska debatten var den så kallade SIA-utredningen (*Skolans arbetsmiljö*, 1974) vilken framlade ett kraftigt ifrågasättande av specialklasserna som metod för individanpassad undervisning och argumenterade för att skolan inom ramen för den ordinarie undervisningen skulle tillgoda alla elevers behov av anpassningar i undervisningen. SIA grundlade (åtminstone på styrningsnivå) också ett delvis nytt synsätt på skolsvårigheter där fokus flyttades från elevens individuella inlärningssvårigheter till skolans generella svårigheter att undervisa elever på ett adekvat²⁶ sätt (larportalen.skolverket.se).

SIA-utredningen mynnade ut i propositionen om skolans inre arbete som adresserar frågan om så kallade fasta undervisningsgrupper:

Med fast grupp avser SIA elever som bildar egen undervisningsgrupp i mer än ett ämne och under längre tid än en termin. De fasta grupperna motsvarar delvis skolans nuvarande specialklasser. Erfarenheterna från försöksverksamheten med en friare resursanvändning tyder enligt SIA på att behovet av specialklassplaceringar minskar när resurserna får användas friare. De fasta grupperna borde enligt SIA i framtiden i huvudsak endast komma att omfatta elever med påtagliga fysiska handikapp (syn- och hörselskador, rörelsehinder) samt vissa av de elever som

²⁶ Det är mot bakgrund av detta perspektivskifte som utbildningen i specialpedagogik ställdes om under 1990-talet. I och med denna omställning fick den examinerade titeln specialpedagog. Denna yrkesroll är till skillnad från speciallärarens inriktad mot att bredda den generella specialpedagogiska kompetensen i skolan – medan specialläraren primärt undervisar i de fasta grupperna (Isaksson, 2009, s.17). I grundskolan samexisterar idag båda yrkesrollerna, medan gymnasieskolan sällan anställer speciallärare. Däremot finns kluster av motsvarande kompetens samlade i särskilda program (till exempel vid preparandutbildningar, gymnasiesärskola och introduktionsprogram samt riksgymnasierna för elever med funktionsnedsättning).

f. n. är placerade i hjälp- eller observationsklass (elever med mera uttalade skol-svårigheter). (...) SIA understryker att det är av utomordentlig vikt, att elever som tillhör fast grupp i så stor utsträckning som möjligt ges tillfälle att följa verksamheten (*prop. 1975/76, 1976*).

Propositionen visar på intentionen att minska andelen fasta grupper i den reguljära skolan. Samtidigt pekar den på ett behov av fasta elevgrupper när det gäller elever med fysiska funktionsnedsättningar och elever med ”mer uttalade skolsvårigheter”.

När det gäller gymnasieelever med svåra rörelsehinder förstärktes deras rätt till individanpassad undervisning vid sekelskiftet 1980–1990 genom en ändring i gymnasieförordningen.

Ett viktigt mål för skolpolitiken är att skolan skall vara en skola för alla. Detta innebär bl.a. att det inom det allmänna skolväsendets ram skall finnas goda möjligheter a[t] anpassa undervisningen till elever med skilda förutsättningar. Elever med funktionshinder bör ha samma möjligheter som andra elever till en god utbildning i en miljö som är anpassad ef[t]er deras förutsättningar. (*Rätt till gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar, 1989*).

Elevens rätt till anpassad undervisning är idag skyddat av skollagen (3 kapitlet 5 § och 9 § och 10 kapitlet 13 § skollagen). Skolverket nämner placering i särskild undervisningsgrupp och enskild undervisning som exempel på vad särskilt stöd kan innebära. Ungdomar med svåra rörelsehinder har därutöver ”rätt att få utbildning vid gymnasieskola med rh-anpassad utbildning” (12 kapitlet § 36 skollagen).

I spänningsfältet mellan integration och anpassning

Syftet med den ovan beskrivna bakgrunden var att precisera den övergripande utbildningssituation eleverna i denna studie befinner sig i. Riksgymnasierna är idag tydliga exempel på en utbildningspolitisk kompromiss mellan elevernas rätt att delta i en och samma skola som alla andra och deras rätt till individanpassad utbildning. Ambitionen att skapa ett integrerat skolsystem som kan undervisa alla elever efter deras individuella förutsättningar är tydligt. Samtidigt hör eleverna vi riksgymnasierna till en större grupp elever där integration i den reguljära gymnasieskolan är delvis valbar (beroende av elevens och skolans vilja) och villkorad (beroende av elevens och skolans bedömning av individuella och kontextuella förutsättningar). Preparandutbildning, introduktionsklass och gymnasiesärskola är andra exempel på utbildningar där integration förekommer som en delvis valbar och villkorad studieväg.

Den övergripande utbildningsramen som omgärdar elever i gymnasieskolan bygger åtminstone delvis på den politisk-normativa idén om en skola för alla. Som ram betraktad kan en skola för alla undersökas från flera olika utgångspunkter. Med avstamp i

avhandlingens första del är det primärt två olika perspektiv som intresserar mig: en skola för alla som politisk process och institutionaliserad förväntan om vad skola bör vara (Lundgren, 1999) samt elevers olika inramningar och därmed deras sätt att organisera och skapa mening av skolerfarenheter (A. Persson, 2015). I den skol- och handikappolitiska bakgrunden framstår två av de grundläggande premisserna för en skola för alla som motstridiga när det gäller utbildning för elever med svåra rörelsehinder. Med Lundgren (1999) kan detta förstås som en målkonflikt i samhällets förväntan på hur skolan bör möta dessa elever. Förenklat kan denna konflikt förstås enligt följande schema:

Integration i en och samma skola	Anpassning av undervisning
<p>Skolan ska skapa en odifferentierad struktur där eleverna:</p> <p>har kontakt och utbyte med jämnåriga över intersektionella gränser såsom: kön, klass, religion, funktion och så vidare</p> <p>känner sig delaktiga i gruppens verksamhet</p> <p>känner gemenskap med andra.</p> <p>Skolan ska så långt det är möjligt integrera elever med svåra rörelsehinder i reguljära gymnasieskolan.</p>	<p>Skolan ska bedriva undervisning:</p> <p>som är anpassad efter elevers skilda förutsättningar</p> <p>som ger elever likvärdiga möjligheter till god utbildning</p> <p>i en miljö som är anpassad efter elevens förutsättningar.</p> <p>Undantag från kravet om integration medges om det är motiverat av individuella eller kontextuella skäl som hindrar elevens rätt till utbildning och val av utbildning.</p>

Figur 4. Integration och anpassning i skolan

För eleverna på riksgymnasiet existerar målkonflikten i utformningen av deras gymnasieutbildning. Som jag kommer att visa längre fram i kapitel sex och sju är de två tydligaste symbolerna för ytterligheterna i detta fält *storklass* och *liten grupp* enligt eleverna.

Denna utbildningssituation, mellan rätten till integration och anpassning, rymmer vad Nilholm (2019) benämner som tre grundläggande dilemman inom utbildningssystemet:

- (i) konflikten mellan att identifiera elever som behöver ett särskilt stöd och att undvika att tillskriva elever en fast avvikaridentitet; (ii) konflikten mellan att identifiera brister (för att kunna förbättra) och se olikhet som en tillgång; (iii) konflikten mellan att behöva kompensera elever och att de ska vara delaktiga på samma villkor som alla andra.

Medan Nilholm beskriver hur dessa målkonflikter aktualiseras på en övergripande systemnivå och där skapar utbildningsdilemman kopplade till frågan om differentiering och inkludering, är mitt forskningsintresse riktat mot hur dessa dilemman omsätts i elevernas livsvärldar.

Utifrån individens perspektiv kretsar de tre målkonflikterna kring frågor om identitet, skillnad och delaktighet som exempelvis: vem är jag i förhållande till andra, vem kan jag bli, och hur kan jag förstå mig själv som en person som har rörelsehinder? Med Goffman kan individens försök att besvara dessa frågor förstås som ett sätt att skapa mening. Denna process beror primärt på tre olika beståndsdelar: situationen, individens kognitiva inramning och interaktioner med andra individer som befinner sig i situationen (Persson, 2012, s.315). Den yttre inramningen av utbildningssituationen - mellan integration och anpassning – har sin upprinnelse i den utbildningspolitiska processen beskriven ovan. För en närmare förståelse av situationen behövs emellertid mer information om hur riksgymnasiernas strukturerar elevernas utbildning i tid och rum.

Riksgymnasiernas rumsliga och temporala inramning

De fyra riksgymnasierna är integrerade i gymnasieskolor belägna i Stockholm, Göteborg, Umeå och Kristianstad. Samtidigt är de åtskilda från dessa skolor i bemärkelsen att de huserar i en eller några egna korridorer/byggnader/våningsplan och har få sociala kontaktytor gemensamt med övriga delar av skolorna. Undantaget är matsalen. Två av riksgymnasierna har gemensamma matsalar för hela gymnasieskolan, ett av dem erbjuder riksgymnasieeleverna att äta i en särskild matsal och ett erbjuder ett rum beläget i den allmänna matsalen.

Att börja studera vid riksgymnasium innebär flera grundläggande förändringar i elevernas tillvaro. Den inledande och för de flesta elever mest genomgående förändringen är att vid 15–16 års ålder lämna hemorten för en ny plats. Detta innebär att (åtminstone i vardagen) lämna den välkända hemtrakten, dess miljöer, praktiska strukturer och rutiner. Det innebär också att lämna etablerade sociala strukturer såsom familj och vänner. Med tanke på den skolpolitiska bakgrunden, som bland annat understryker betydelsen av att elever med rörelsehinder har möjligheten att studera nära hemmet, är mönstret i mina intervjuer med eleverna kontraintuitivt. Samtliga elever beskriver nämligen flytten till orterna där riksgymnasierna är belägna som positiva. Delvis kan detta handla om att trenden, beskriven i integrationsutredningen (1982), att elever med rörelsehinder söker gemenskaper med andra elever som har rörelsehinder stärkts. Elevernas beskrivningar av att byta miljö indikerar att detta delvis bör förstås mot bakgrund av bristande förhållanden i hemtrakten. En elev beskriver sin flytt till en riksgymnasieort som ”en av de bästa sakerna som hänt” och jämför den nya miljön med en tidigare isolerad hemtillvaro:

Alltså jag har ju inte haft något socialt liv förrän nu inte på det sättet. För att mina föräldrar bor på landet, väldigt mycket på landet och jag har haft svårt att ta mig till ställen. Det är ett problem, men det andra problemet var egentligen att jag upplevde också som sagt jag hade inte så mycket kompisar och så där, så

det blev ofta att jag blev instängd i min lilla bubbla hemma på landet (Dominique, s.7–8).

En rumslig aspekt av riksgymnasiernas är att de för samman elever med rörelsehinder och bildar sociala ytor som skapar möjligheter för eleverna att hitta nära vänner och komma ur en ofrivillig ensamhet. Flera av eleverna beskriver en stark känsla av gemenskap och närhet till sina studiekamrater vid riksgymnasierna.

Gemensamt för riksgymnasieorterna är att de har en större koncentration av elever med rörelsehinder än den genomsnittliga kommunen. Jordan som är sportintresserad beskriver flytten till riksgymnasiet på ett sätt som påminner om Dominiques berättelse:

Emil: Hur kändes det att komma hit då?

Jordan: Skönt, för jag gillade inte direkt den gamla skolan. Det var mest skönt och en lättnad att komma hit.

Emil: OK, jag förstår, vad var det du gillade med den nya skolan?

Jordan: Dels att det finns mycket mer att göra om man sitter i rullstol. Stan är mer anpassad, det finns fler som sitter i rullstol här än i min hemkommun och det finns mer sport också (...). [Jag spelar] mest hockey och sedan är det en del fotboll, sen har jag gått på gym och kör rullstolsinnebandy.

Emil: Finns det här också?

Jordan: Jo det finns, så håller jag på att kolla om det går att starta ett kälkhockeylag (Jordan, s.2–3).

En konsekvens av att populationen av elever med rörelsehinder är större på riksgymnasieorterna är att de är mer anpassade och upplevs som tillgängliga. Detta underlättar också organisationen av anpassad idrott såsom rullstolsinnebandy och kälkhockey, vilket kan vara svårt på andra orter med tanke på att avståndet mellan personer som har rörelsehinder ofta är långt.

Inom den ordinarie gymnasieskolan gör utbildningen anspråk på tre år av elevernas tid. Dessa tre år fungerar som riktmärke även vid riksgymnasierna med skillnaden att eleverna, om det är nödvändigt, kan få sin utbildning förlängd (Gymnasieförordningen, 11 kap, 3§). Det stora flertalet av eleverna som läst sin gymnasieutbildning integrerad i ordinarie gymnasieklass och deltagit i denna studie, har fått förlängning av studietiden beviljad. Detta innebär att eleven firar studenten med sin gymnasieklass och sedan fortsätter att läsa sin gymnasieutbildning i liten undervisningsgrupp. I denna studie deltar elever som endast har läst i liten undervisningsgrupp, elever som endast läst integrerad utbildning och en stor andel har erfarenhet av att läsa flexibla utbildningar med olika grad av integration.

Storklass och liten undervisningsgrupp

Distinktionen mellan *storklass* och *liten grupp* kom till tidigt i avhandlingsarbetet. Det var under pilottestningen av ett tidigt utkast av enkätfrågorna som piloteleverna påpekade att det behövde förtydligas huruvida frågorna gällde storklass eller liten grupp, eftersom de hade vitt skilda erfarenheter av dessa två utbildningsformer. Detta talar för att eleverna förstår storklass och liten undervisningsgrupp som två olika situationer. Kapitel sex och sju fördjupar elevernas erfarenheter av storklass och liten grupp. Innan dess vill jag emellertid först beskriva vad som skiljer dem åt i deskriptiv mening och introducera två elevers syn på storklass och liten grupp som förverkligande av idén om en sola för alla.

Storklass

Storklass innebär inom ramen för denna studie undervisning på ett gymnasieprogram i reguljär gymnasieklass vid någon av riksgymnasieorterna. Med utgångspunkt i gymnasieförordningen framstår storklassundervisning som ett ideal, enligt vilket elever med rörelsehinder läser tillsammans med jämnåriga elever som inte har rörelsehinder. I denna studie deltar elever från olika gymnasieprogram såsom: handelsprogrammet, samhällsprogrammet, fordonsprogrammet, naturprogrammet, teknikprogrammet, barn och fritid och mediaprogrammet. Ofta finns det för eleven aktuella programmet i närheten av riksgymnasiets lokaler medan det i vissa fall förutsätts att eleven pendlar med skolskjuts mellan gymnasieskolor. Eleverna har tillgång till studerandeassistenter/elevassistent från riksgymnasiet som assisterar dem under lektionstid och (i olika utsträckning) på raster. Dessutom har eleverna tillgång till en specialpedagog och/eller studiehandledare samt habiliteringspersonal som bistår eleven och dess lärare i storklass på ett mer studieövergripande plan (anpassningar av undervisning och skolmiljöer). Riksgymnasieeleverna i storklass träffar som regel kompisar från riksgymnasiet på elevboenden, under lunchraster och ibland vid gemensam läxhjälp.

Nilo läser sitt andra år i gymnasiet och har all undervisning i storklass. Schemat är något reducerat då hen har fått förlängd studietid och kommer att läsa ett fjärde år i liten grupp. Under högstadiet studerade Nilo på en skola exklusiv för elever med rörelsehinder och hade relativt lätt för studierna. Under intervjun utstrålar Nilo en positiv attityd till skolan generellt och beskriver sig som särskilt duktig på matematik:

Emil: Jag vill börja med att ställa frågan: en skola för alla, vad betyder det för dig?

Nilo: Det är väl en skola där verkligen alla individer kan gå och känna att den är en del av skolan, oavsett vilket kön eller intresse, eller funktionsnedsättning, eller religion, etnicitet, sexuell läggning eller vad som helst. Även om skolan är öppen för alla så tycker jag den bara är för alla om alla känner sig integrerade i skolan.

Emil: Det här är ju en spännande definition! Det som jag tänker är att, att vara en del av, eller att vara integrerad i, om man skulle gå lite djupare in på det, vad betyder det, att vara en del av?

Nilo: Visst, om man går på en skola så tillhör man den på pappret, att man är elev. Men om du menar att du är integrerad så har man sina kompisar där, man trivs i skolan, man liksom har ett umgänge så att man inte bara är i skolan för att man måste. Om man inte trivs så tror jag det blir väldigt jobbigt för individer.

Emil: Just det... Hur upplever du skolan då? Är skolan för dig som för alla andra?

N: Jag tycker att jag får samma möjligheter att klara skolan och är integrerad i skolan som alla andra, om man jämför med min klass så tycker jag att vi har alla samma förutsättningar och alla är med bra i klassen och samhörighet bidrar till att man känner sig integrerad också. Alltid ha någon att prata med, någon att vara med, det är så öppet i vår klass (Nilo, s.1).

För Nilo är känslan av att vara integrerad i skolan primär. En skola för alla innebär en skola där alla elever oavsett egenskaper eller attribut upplever sig vara socialt delaktiga och välkomna. Nilo menar samtidigt att det är viktigt att ”passa in” och upprätthålla den sociala dynamiken med klasskamraterna, vilket skapar förutsättningar för att känna sig som en del av en studiegemenskap (Nilo s. 8–10). Nilos förståelse av en skola för alla är i hög utsträckning i linje med den skolpolitiska rörelsen mot ett integrerat skolsystem, där elever med rörelsehinder får sin utbildning inom ramen för det reguljära skolsystemet.

Liten grupp

Liten grupp syftar i detta sammanhang till små, ofta ämnescentrerade, undervisningsgrupper exklusiva för elever antagna till riksgymnasiet. Undervisningen består huvudsakligen av gymnasiegemensamma ämnen som till exempel engelska, svenska, matematik, historia och religionskunskap. Elevantalet i de små undervisningsgrupperna varierar mellan tre och nio elever, i vissa fall förekommer enskild undervisning och i något enstaka fall är det fler än nio elever i gruppen. I likhet med undervisningen i storklass har eleverna tillgång till studerandeassistent/elevassistent i de små grupperna, med skillnaden att det sällan handlar om en assistent per elev.

Undervisningen i liten grupp sker huvudsakligen i anpassade salar samlade i egna enheter på de fyra större kommunala gymnasieskolorna som huserar dem. I anslutning till undervisningssalarna finns uppehållsrum, grupprum och i några fall även gym och annan utrustning avsedd för habilitering och anpassningar av studiemiljön.

Flera elever i studien uttrycker att de små undervisningsgrupperna är avgörande för deras upplevelse av att skolan är till för dem. Tydligast framträder dessa positiva värden för elever som inte har tidigare erfarenheter av att studera i liten grupp. Robin hade likt många av eleverna jag talat med en tuff tid i den reguljära grundskolan och beskriver årskurs 1–9 som en tid då hen blev utfryst och mobbad (Robin, s.1). Mot denna bakgrund är det med tydlig lättnad Robin talar om sin nuvarande tillvaro i liten grupp:

Emil: Det ligger nära det vi pratar om, men skulle du säga att skolan är och har varit för dig? För att en skola för alla betyder ju också att skolan ska vara för var och en som individ.

Robin: Alltså den är ju det nu, men den har inte alltid varit det.

Emil: Vad skulle du säga, vad är det som mest utmärker det? Den är det nu, men den har inte varit det alltid.

Robin: Att jag blir mer respekterad nu för den jag är.

Emil: Vad betyder det, att du blir respekterad?

Robin: Att jag kan liksom vara mig själv och ingen kommer att tycka att det är konstigt. Jag var ju lite rädd för det i början av min skoltid, vad andra skulle tycka om jag gjorde så här, eller så här [gestikulerar]. Jag gör inte det lika mycket nu när jag går här.

Emil: Vad är det som har hänt då?

Robin: Det har hänt att jag har blivit så här, kanske lite gladare person, inte så inne i mig själv, inte så blyg.

Emil: Nej, just det och vad är det som har möjliggjort den förändringen?

Robin: Att jag känner igen mig i dem som går här, kan liksom relatera till dem som går här, för de sitter ju också i rullstol och tänker på sitt sätt och ja... (Robin, s.4).

I förhållande till den skol- och handikappolitiska bakgrunden förstås Robins erfarenheter bäst utifrån rätten till anpassad undervisning inom ramen för liten undervisningsgrupp. Skälen till att Robin vill vara i liten undervisningsgrupp handlar emellertid inte

i första hand om anpassad undervisning. Snarare är det den sociala strukturen inom den lilla gruppen hen uppskattar.

En viktig skillnad mellan Nilos och Robins erfarenheter är att de gjort motsatta resor då Nilo flyttat från en differentierad högstadieskola med undervisning i liten grupp till storklass vid riksgymnasium medan Robin gått från en reguljär högstadieskola till undervisning i liten grupp vid riksgymnasium. Uppenbarligen spelar elevernas olika bakgrunder och tidigare erfarenheter av storklass och liten undervisningsgrupp en avgörande roll för hur de förstår sina utbildningssituationer vid intervju tillfället. Gemensamt för båda eleverna är att de verkar ha tänkt mycket på frågan om en skola för alla och att den för dem är förknippad med olika självbilder, identiteter och gemenskaper. Nilo identifierar sig gärna med eleverna i storklass och beskriver vid flera olika tillfällen betydelsen av den lärandegemenskap som hen strävar efter att passa in i. Robin upplever däremot att gemenskapen och möjligheten till identifikation i första hand existerar i liten grupp. Det är till klasskamraterna i den lilla gruppen Robin kan relatera och med dem hen känner sig respekterad och trygg i att ha ett rörelsehinder.

Betraktat ur det större empiriska material som analyseras i denna studie intar Robin och Nilo ytterlighetspositioner i fråga om hur de värderar sina erfarenheter och hur de förstår relationen mellan liten grupp och storklass. De flesta eleverna intar alltså ett mer ambivalent förhållningssätt och kan, om man tänker sig ett kontinuum, placeras mellan Robin och Nilo. Likväl är det kring olika bilder av skolgemenskap, identiteter, sociala erkännanden och inklusion/exklusion, kopplade till olika strukturer i liten grupp och storklass som elevernas erfarenhet (och således även denna avhandling) kretsar.

Utbildningsramar och inramad utbildning: diskussion och utblick

En utbildningsram kan förstås som en tillfällig fixering av samhällets övergripande förväntan på hur barn och ungdomar bör få sin formella/akademiska utbildning till medels. Utbildningsramar är i denna bemärkelse ett slags institutionaliserad förväntan uttryckt i lagar och styrdokument som reglerar skolväsendet (Young and Whitty, 1977; Bernstein, Dahlberg and Lundgren, 1983, s. 23-25). Detta är således en vid definition av utbildningsram som inbegriper generell lagstiftning som till exempel diskrimineringslagen, specifik målstyrning som ämnesplanerna samt olika faktorer kopplade till skolans sätt att organisera utbildning. I denna avhandling är det som påpekats i inledningen kursplanen för religionsämnet och skolans sätt att organisera utbildning för elever med svåra rörelsehinder som står i centrum.

Betraktad uppifrån ger den skolpolitiska utvecklingen, från ett differentierat till ett sammansatt skolsystem, uttryck för ett organisatoriskt dilemma angående skolans sätt att arbeta med elever som den på olika sätt har svårt att nå på det sätt som förväntas. Dilemmats kärna består i skolans ansvar att verka för alla elevers rätt att delta i en och samma skola och samtidigt organisera utbildning anpassad för var och en som individ.

Särskilt tydligt blir dilemman i fråga om minoritetsgrupper där behovet av anpassad undervisning är tydligt och där risken för social exklusion välkänt. Riksgymnasiernas tillkomst och målstyrningen av dessa är ett av många uttryck för detta dilemma. Målkonflikten mellan de två rättigheterna är idag institutionaliserad i och med gymnasieförordningen som i första paragrafen som reglerar riksgymnasieutbildning föreskriver integration samtidigt som den i andra paragrafen anger riktlinjer för anpassade gymnasieprogram exklusiva för elever med rörelsehinder. Dilemman är för den som studerar statliga utredningar kring skolans arbete tydligt förankrat i skolans praktik. Detta gör emellertid inte problemet med dilemman i styrdokumentet mindre. Det finns uppenbara risker kopplade till den otydlighet som är förknippad med dilemman; *hur långt är det möjligt att integrera en elev i storklass och var går gränsen för när en elev kan anses vara i behov av liten undervisningsgrupp*, är frågor som idag kräver svar på lokal nivå. Bakom dessa frågor finns konflikten mellan två grundläggande utbildningsrättigheter. Av detta skäl är det av vikt att ställa frågor som: hur är besluten informerade och kanske framför allt, med vilka konsekvenser för eleven?

Det tydligast framstående mönstret i det empiriska material som ligger till grund för denna avhandling är att eleverna upplever tillvaron i storklass och tillvaron i liten grupp som väsensskilda. Detta gäller såväl frågan om anpassad undervisning som de sociala strukturerna i de två undervisningsformerna. I de två citaten, som är representativa för det övergripande mönstret i empirin, antyder att de två undervisningsformerna också är avgörande för elevernas identitetsskapande och förhållningssätt till pluraliteter i den reguljära skolan, inte minst gäller denna relationen mellan jaguppfattning och de andra. I denna bemärkelse utgör elevernas berättelser om skolan ett möte mellan utbildningsramar och deras levda erfarenhet. Det som på en organisatorisk eller kollektiv nivå kan beskrivas som ett dilemma eller en målkonflikt manifesteras således som en ambivalens eller ett slags identitetskonflikt på individnivå. Detta talar för en korrespondens mellan utbildningens ramar och elevernas inramning, eller om man så vill, deras definition av utbildningssituationen. I följande kapitel kommer denna ambivalens att skärskådas med utgångspunkt i olika existentiella frågor som manifesteras i elevernas erfarenheter av att studera i storklass och liten undervisningsgrupp.

KAPITEL 6 – TILLVARON I LITEN UNDERVISNINGSGRUPP

I centrum för detta kapitel står elevers erfarenheter av att studera i liten undervisningsgrupp vid riksgymnasium för elever med svåra rörelsehinder. I föregående kapitel redogjorde jag för den historiska utvecklingen och skolpolitiska målbilden av ett sammansatt skolsystem för alla elever. Principen att elever i särskilda utbildningsgrupper bör integreras i de reguljära skolklassrummen är ett tydligt tema i både SIA-utredningen (*Skolans arbetsmiljö*, 1974) och FUNKIS-utredningen (*Funktionshindrade elever i skolan* SOU 1998:66). Samtidigt föreslår båda utredningarna en utbyggnad av ett parallellsystem (riksgymnasierna), som enligt utredningarna bör brukas i så låg utsträckning som möjligt, för elever med rörelsehinder. De motstridiga budskapen i utredningarna och styrdokument (se kapitel 5) kan förklaras med utgångspunkt i målkonflikten mellan anpassad undervisning och social delaktighet.

I det följande skiftar jag perspektiv, från policy och organisering av skolan till elevers erfarenheter av vardagslivet i liten undervisningsgrupp. I elevernas erfarenhet omvandlas det som på systemnivå kan förstås som en målkonflikt till ambivalens inför de olika utbildningsvägarna. Kapitlet börjar i Dominiques erfarenheter av att läsa i liten undervisningsgrupp, eftersom hans tveksamhet inför att studera i liten undervisningsgrupp är representativ för flera av eleverna i studien.

Därefter redogör jag för några av de övergripande mönster som framträder i elevernas erfarenheter av att läsa i liten undervisningsgrupp med utgångspunkt i det samlade intervjumaterialet och kartläggningen. I denna mening är texten ett koncentrat av de olika och ibland motsägelsefulla skolerfarenheter eleverna berättat om för mig.

Dominique

Det är torsdagen den 2 maj 2019. Jag och Dominique har stämt möte för en intervju klockan 16.00 och har fått låna personalrummet på ett av riksgymnasiernas elevboenden, där vi kan sitta ostört i en miljö som inte är privat. Dominique läser sitt andra år

på ett riksgymnasium och har hittills tillbringat sin tid i liten undervisningsgrupp exklusiv för elever som har rörelsehinder.

Det är en upptagen elev jag träffar och i brist på alternativ kom vi överens om att det är lättast att ses på elevboendet efter det att skolbestyren är avklarade. Det blir genast tydligt att Dominique är engagerad i de frågor som intresserar mig i forskningsprojektet och att hen tänkt på dem ofta under sina år i skolan. I samtalet uttrycker Dominique en positiv, nästan sprudlande, syn på livet och betraktar *plumpar* som början på en lärprocess som man kan växa i. Trots detta blir Dominique fundersam när jag frågar om hens tankar om en skola för alla: ”Jag tycker att det där är så himla svårt. För jag har gått integrerat på högstadiet och jag funderar på om det verkligen går att skapa en skola för alla, om det ens är möjligt”.

Under intervjun utvecklar Dominique sin syn på en skola för alla med utgångspunkt i sin erfarenhet av skolans vardag. Det grundproblem som får Dominique att ifrågasätta en skola för alla som praktisk möjlighet ligger i linje med idén om skillnadens dilemma. Dominique uttrycker problemet genom att likna de små undervisningsgrupperna vid en bubbla:

Dominique: När man går i de här små grupperna så hamnar man ju i sin lilla bubbla och är inte riktigt medveten om vad som händer i det stora hela.

Emil: Hur skulle du beskriva den bubblan?

Dominique: Jo men alltså, där nere är det ju bara vi och vi har ingen aning egentligen om vad de andra gymnasieeleverna gör. För vi har ju vårt schema och vår skola är ju faktiskt en egen enhet, med typ egna regler, så vi har ju liksom ingen koll direkt. Nu var det någon sådan här temadag när gymnasieeleverna kom ner till oss (Dominique, s.1).

De små grupperna är enligt Dominique om en avgränsad enhet vars gränser kapslar in eleverna, upprättar ett särskilt regelsystem och skiljer dem från den omgivande skolan. I denna bemärkelse bidrar de små grupperna till att skapa ett vi och de-tänkande, vilket Dominique upplever som ett problem. I anslutning till denna beskrivning av de små undervisningsgrupperna nämner Dominique en temadag som ett exempel på en händelse där bubbblans gränser överskrids. Det finns skäl att återkomma till denna temadag senare, då den verkar gjort intryck på eleverna (samtliga intervjudeltagare från skolan tar upp den spontant i sina intervjuer). I detta sammanhang menar jag emellertid att elevernas erfarenheter av temadagen stärker beskrivningen av de små grupperna som en avgränsad enhet, då den enligt eleverna är en av få kontaktytor där gränsen mellan liten grupp och storklass överskrids.

Parallellt med beskrivningen av de små grupperna som en bubbla upplever Dominique övergången från reguljär grundskoleutbildning till riksgymnasierna och de små undervisningsgrupperna som det bästa som har hänt. Det finns flera förklaringar till detta. Den första Dominique kommer att tänka på gäller emellertid möjligheterna till

anpassningar av utbildningen som hen förknippar med de små undervisningsgrupperna:

Första intrycket var, shit, jag är fan inte ensam. För det blev så, man trodde till slut att man var lite dum i huvudet nästan, för att man blev missförstådd. Men där var det direkt så, de visste precis vad det handlade om och kunde sätta in insatser direkt²⁷ (Dominique, s.2).

För Dominique handlar anpassad utbildning om kunskap och know-how, det vill säga att det i utbildningssituationen finns kunskap om elevens individuella förutsättningar och förståelse för hur denna kunskap bör omsättas i didaktisk praktik. En sådan förståelse av utbildning är knappast kontroversiell, snarare kan den betraktas som självklar i förhållande till den didaktiska kunskapstraditionen. I denna avhandling står emellertid inte inläringens praktiska konsekvenser i centrum (i strikt mening), snarare intresserar jag mig för hur utbildningen påverkar elevernas livsvärldar och deras förståelse av pluralitet och identitet.

Dominiques första intryck av att börja i liten grupp var: ”jag är fan inte ensam”. Detta indikerar att hen upplevt tillvaron i reguljär skolklass som exkluderande i bemärkelsen att den pekar ut hen som avvikande från klassen. Jämfört med vi-bubblan runt de små grupperna på riksgymnasiet skapas det i denna situation en spricka mellan eleven och skolklassen som kan uttryckas jag och de andra. Enligt Dominique skapar de små undervisningsgrupperna inte bara en avgränsning som exkluderar från den reguljära utbildningen; de skapar också ett rum i vilket hens sätt att fungera får ett erkännande, vilken hen upplever som inkluderande. Erfarenheten rymmer emellertid motstridiga känslor eftersom den går stick i stäv med idealbilden av ett erkännande och inklusion: ”jag återkommer till den här lilla bubblan, för det blir ju ett vi och ett de igen, som man egentligen vill få bort, det blir automatiskt så (Dominique, s. 23)”. I Dominiques erfarenhet framträder skillnadens dilemma på ett konkret plan samtidigt som det skapar ambivalens kring existentiella frågor om vi och de, vem hen kan vara och vad ett gott samhälle innebär.

En tendens när det gäller förståelsen av skillnadens dilemma i utbildningsvetenskapliga sammanhang är att beskrivningar av tillvaron i liten undervisningsgrupp och storklass renodlas och dikotomiseras. Undervisning i liten grupp förstås som synonymt med anpassad undervisning medan integration i storklass ger en vidare social gemenskap. På motsvarande sätt förknippas riskerna med de små undervisningsgrupperna med social exklusion medan undervisningen i storklass riskerar att vara sämre anpassad för eleverna

²⁷ Dominique blev felaktigt placerad i särskola under sin grundskoleutbildning. Anledningen till detta var att skolan saknade kunskaper om hur utbildning bör anpassas för elever med rörelsehinder. Som en konsekvens fick Dominique läsa upp delar av sitt betyg från grundskolan vid ankomsten till riksgymnasiet, något som kostade Dominique tid, men som gick ganska snabbt när rätt pedagogisk kompetens och hjälpmedel fanns att tillgå.

(Emanuelsson m.fl., 2001, s.149; Nilholm, 2019). Detta mönster gäller förvisso även i Dominiques erfarenhet av skolan. Ett problem med en sådan förförståelse är emellertid att den skymmer sikten för andra erfarenheter som är kopplade till att läsa i liten undervisningsgrupp och storklass. En sådan erfarenhet gäller gemenskapen som enligt Dominique uppstår inom ramen för riksgymnasiernas små undervisningsgrupper:

Emil: Vad är det som får dig att känna att det finns det gemenskap här?

Dominique: Jag vet inte. Det var en otroligt svår fråga. Som jag sa tidigare i intervjun, har jag aldrig känt mig som en i gänget. Men det gör man nu. Jag kan inte beskriva det på något annat sätt.

Emil: Vad är det som gör att du känner dig som en i gänget nu till skillnad från innan?

Dominique: Men det är ju just det här att alla är lite grand på samma villkor.

Emil: Har det med rörelsehinder att göra då tänker du?

Dominique: Det är klart att det har det, när jag gick med icke funktionshindrade så blev det ju lätt att jag inte hann med dem, de orkade inte vänta på mig. Samtidigt som när man är med de andra [på riksgymnasiet] så känner man ju sig inte rörelsehindrad, för att alla är ju det (Dominique, s. 14–15).

I sammanhanget är det relevant att Dominique flyttade från sin familj och hemort efter högstadiet och nu bor på ett av riksgymnasiernas elevboenden. Tillgången till gemenskapen på riksgymnasiet är i denna bemärkelse behäftad med en kostnad, eller i alla fall ett beslut som inbegriper en viss grad av osäkerhet. I retrospektiv framstår emellertid beslutet att flytta som avgörande positivt för Dominique, som menar att förändringen för första gången gett hen tillgång till ett socialt liv med jämnåriga (Dominique, s.7–8). Dominique förklarar att skillnaden mellan gemenskapen på riksgymnasiet och andra sociala sammanhang är att den sker på lika villkor. I en gemenskap där alla medlemmar har rörelsehinder upplever Dominique att betydelsen av det egna rörelsehindret minskar. Gemenskaperna som uppstår inom ramen för undervisning i små grupper, exklusiva för medlemmar som har särskilda behov, har fått relativt lite uppmärksamhet i tidigare utbildningsvetenskaplig forskning. Ett skäl till detta är att dessa gemenskaper inte betraktas som viktiga ur inkluderingssynpunkt. Den lilla gruppens huvudsakliga fördel antas bestå i att den erbjuder särskilda förutsättningar för anpassningar av utbildning. På det sociala planet antas de små grupperna däremot i första hand vara exkluderande i förhållande till den reguljära utbildningen (Ainscow m.fl., 2019; Slee, 2019). Dominiques erfarenheter talar för att frågan om de små undervisningsgrupperna är mer komplex och pekar på ett behov av en vidgad förståelse av vad de små grupperna innebär för eleverna ur ett socialt perspektiv.

Mönster i elevernas erfarenheter

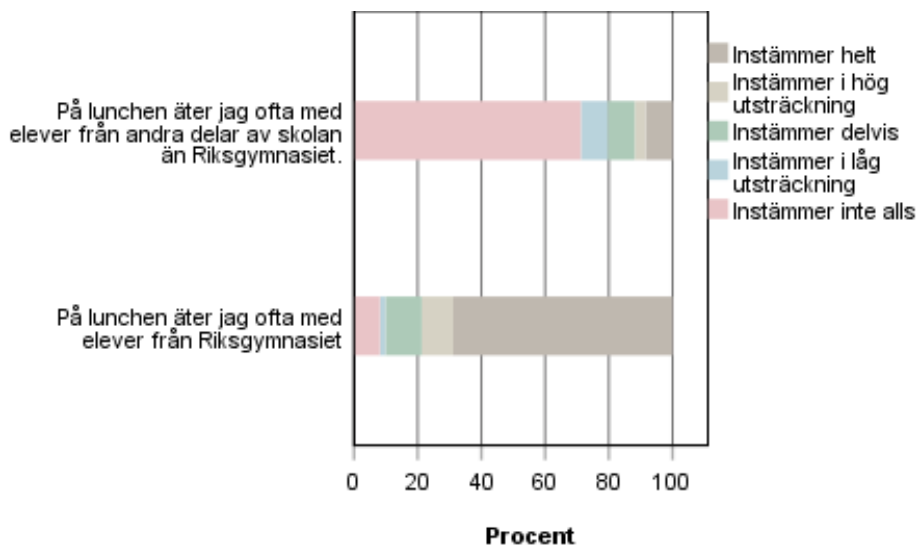
Dominiques erfarenhet av de små undervisningsgrupperna är inte unik, faktum är att den på många sätt representerar ett övergripande mönster i intervjumaterialet. Detta mönster cirklar kring tre olika förståelser av de små undervisningsgrupperna. I det följande kommer jag att kalla dessa för *liten grupp som avgränsad enhet*, *liten grupp som anpassning* och *liten grupp som exklusiv gemenskap*. Den första kategorin rymmer en förståelse av den lilla gruppen och olika praktiker kopplade till denna som avgränsande och särskiljande. De två andra kategorierna påminner om varandra i bemärkelsen att de enligt eleverna innebär olika former av erkännande av dem. Den anpassade lilla gruppen erkänner dem i praktisk bemärkelse då den till skillnad från andra undervisningsformer utgår ifrån elevernas sätt att fungera medan den exklusiva gemenskapen förstås bättre som ett socialt erkännande enligt vilket samvaron med andra elever som har rörelsehinder skapar förutsättningar för en identitetsutveckling där rörelsehinder bejakas.

Liten grupp som avgränsad enhet

Dominiques beskrivning av den lilla gruppen som bubbla är inte odelat negativ då det är tydligt att tillvaron inom dess gränser är viktig och till och med avgörande för att skapa en fungerande skolsituation. Däremot menar Dominique att den lilla gruppen också har negativa sidor och det är dem jag ska titta närmare på här, fast med en vidare blick på studiens empiri.

Det är svårt att belägga att eleverna vid riksgymnasierna upplever de små grupperna som särskiljande enkom genom enkätstudien. Däremot tecknas konturerna av en social uppdelning enligt vilken eleverna sällan rör sig utanför den lilla gruppens sammanhang. Till exempel visar enkäten att eleverna som helt eller delvis läser i liten grupp tenderar att välja att äta lunch tillsammans med andra elever som har rörelsehinder²⁸.

²⁸ Det faktum att elevernas svar på de båda frågorna speglar varandra är logiskt då de i någon mening utesluter varandra. Det är däremot möjligt att ha uppfattningen att man ofta äter tillsammans både med elever från riksgymnasiet och elever från övriga skolan, så är emellertid inte fallet.



Figur 5. Elevernas skattning av i vilken utsträckning de äter sin lunch med elever från andra delar än riksgymnasiet och i vilken utsträckning de äter sin lunch med elever från riksgymnasiet. N=64. Bearbetning av data i SPSS.

I detta sammanhang bör det påpekas att samtliga riksgymnasier låter eleverna välja var de ska äta sin lunch någonstans och att några av skolorna har särskilda lunchrum där eleverna från riksgymnasiet kan äta om de vill. Oavsett antyder mönstret från enkäten att eleverna från riksgymnasiernas små grupper sällan överskrider gränsen och äter tillsammans med andra elever på skolorna. I det följande tecknar jag en bild av de exkluderande egenskaperna som eleverna upplever i relation till den lilla gruppen förstådd som avgränsad.

Ett problem med den exklusiva gruppen är enligt några av eleverna att den återskapar och förstärker uppdelningen i ett *vi och de*. Denna uppfattning framkommer i elevernas enkätsvar på frågan: *När jag är i storklass i stället för liten grupp kan jag...* då 12 av de 48 svaren (25 %) relaterar till positiva erfarenheter av en vidgad vänskrets (det vill säga en vidgning utanför gemenskapen mellan elever som har rörelsehinder). Dessa svar utgår ifrån att storklasserna ger ett medlemskap i en åtråvärd gemenskap som de små grupperna utesluter. Denna gemenskap är enligt några av eleverna ett självändamål, exempelvis: "umgås med mina gående vänner", "få en vidgad vänskrets", medan andra (fyra svar) understryker att gemenskapen är positiv för deras självbild: "känna mig 'normal'" och "vara mig själv". Däremot är det ingen av eleverna som besvarar motsvarande fråga (*När jag är i liten grupp i stället för storklass kan jag...*) med fraser som antyder att de då känner sig utanför eller exkluderade. Bubblan kring de små grupperna blir alltså i enkäten synlig som kontrast till elevernas erfarenheter av storklass. Ett underliggande problem är att eleverna som har den här uppfattningen förknippar de små grupperna med en negativ gemenskap där man *inte* kan umgås med gående, känna sig normal,

eller vara sig själv. Därmed etableras ett *vi* (i storklass) som definieras mot *de* i liten undervisningsgrupp.

Den negativa bilden av de små undervisningsgrupperna har också stöd i intervju-materialet. Några av eleverna menar såsom Dominique att separerandet i ett *vi* och *de* per definition är moraliskt förkastligt. Detta ställningstagande tar sin utgångspunkt i två olika men relaterade argument. Det första går ut på att blandningen av elever är viktig eftersom den informerar personer som inte har rörelsehinder om a) att rörelsehinder existerar i den mänskliga variationen b) vad det kan innebära att leva med rörelsehinder. Detta argument drivs således av en normativ idé om att förändra dominanta uppfattningar hur kroppar bör se ut och fungera (Dominique, s. 20–21, Love, s.5). Det andra argumentet utgår mer uttryckligt från de personer som har rörelsehinder och deras perspektiv. Det huvudsakliga skälet till att den lilla gruppens gemenskap bör över-skridas är då i stället att personer med rörelsehinder behöver lära sig att fungera i majoritetssamhället och att storklasserna är en språngbräda för det. Flera av eleverna menar att ansvaret för detta ligger på individen, det vill säga personen som har ett rörelsehinder. Alex är en av eleverna som lägger detta ansvar på sig själv. Vid intervjutillfället har Alex ännu inte tillbringat någon tid i storklass, emellertid planerar hen att göra det framöver, vilket väcker tankar:

Alex: Jag tänker inte vara beredd på att folk vill umgås med mig. Men som sagt jag gör det aktiva valet att inte dra mig undan, utan i så fall är det de som får göra det.

Emil: Är du orolig för det?

A: Nej faktiskt inte. Ska jag vara helt ärlig så [...] är jag är lite mer rädd att jag gör det, än att andra gör det. För att då kommer jag få en känsla av att, att då har jag kommit upp förgäves nästan.

Emil: Aha, jag förstår.

Alex: Eftersom jag ska gå med de här som går där uppe, då är det lika bra att jag åtminstone försöker lära känna dem. För att, som jag sa innan, annars kan jag lika gärna gå kvar här nere och isolera mig och bara umgås med folk som är här ifrån (Alex, s. 16–17).

En gemensam nämnare för de två argumenten är att de i moralisk mening tillskriver eleverna ett ansvar att lämna den lilla gruppen. I det första fallet handlar ansvaret om att förändra de normer som dominerar samhället och i det andra att hitta ett sätt att fungera i ett samhälle som inte alltid är anpassat för personer med rörelsehinder.

Det är inte rättvisande att göra gällande att eleverna tillskriver de små undervisningsgrupperna per se ett förklaringsvärde när det gäller upprätthållandet och skapandet av ett *vi* och *de*. Snarare uppstår detta enligt dem i relationen mellan storklass och liten

undervisningsgrupp. Likväl finns det bland några av eleverna en tendens att beskriva de små grupperna (aktiviteter och rum förknippade med dem) i negativa ordalag som till exempel: "apbur" (Alex, s.6–7), "utanför" (Nilo, s.9), "begravningsbyrå" (Navid, s.12) och "verklighetsfrånvända" (Noel, s.14–15). I det följande vill jag presentera ordvalens kontexter och de grundläggande problem som de signalerar.

Eleven som talar om apburen gör detta med ett skratt när hen berättar för mig om det särskilda lunchrum som är byggt inne i den större allmänna matsalen på skolan och förtydligar att eleverna vid riksgymnasiet på den specifika skolan brukar kalla den för apburen, lite på skoj. Lunchrummet sticker ut i intervjumaterialet på två tydliga sätt. För det första får det betydligt mer uppmärksamhet än matsalarna på de övriga skolorna, vilket blir tydligt då flera av eleverna på den specifika skolan spontant återkommer till buren i våra intervjuer. För det andra sticker det ut eftersom det är unikt i sin konstruktion, då ingen av de andra skolorna har liknande lunchrum för eleverna som läser vid riksgymnasierna. Apburen är ett utrymme av glas beläget i den allmänna matsalen. Glaset, tillsammans med den bärande konstruktionen och låsmekanismen som skiljer de två ytorna är de attribut som fått eleverna att likna utrymmet vid en bur. Apburen framträder som en symbol för ett särskiljande som enligt eleverna skapar en *mur* (Alex, s. 6–7), *bubbla* (Dominique, s.23), inom vars gränser man känner sig *instängd* (Francis, s. 6–7) som ett *specialfall* (Alex, s. 7).

Kopplingen mellan liten grupp och ordet utanför är främst giltig för några av eleverna som upplever en stark tillhörighet till sina storklasser. Även om detta inte gäller alla med en sådan tillhörighet och det finns enstaka elever utan faktisk tillhörighet till storklass som gör liknande associationer till liten grupp, är det primärt de som upplever en gemenskap med storklass som förknippar liten grupp med utanförskap. *Utanför* markerar för dem en känsla av att missa något viktigt som pågår i klassen. Denna känsla kan vara riktad mot den akademiska progressionen (Nilo, s.9), men också mot den sociala gemenskapen i klassen (Navid, s. 8). De elever som beskriver sig som studiemotiverade uttrycker dessutom en nära koppling mellan akademisk progression och den sociala gemenskapen i klassen (Noel, s. 13, Nilo, s. 8).

Navid som använder ordet begravningsbyrå för att beskriva upplevelsen av att börja liten undervisningsgrupp efter tre år i storklass är unik inom ramen för studien. Den lilla gruppen upplevs av Navid som stel, fokuserad på studier och kontrollerad av lärare (s. 9). Jackie uttrycker förvisso en liknande uppfattning och beskriver sig som övervakad i den lilla undervisningsgruppen, men anser att det finns såväl fördelar som nackdelar, med sådan övervakning (s.4–5). Även om antalet elever som upplever den lilla undervisningsgruppen på detta sätt är liten säger deras erfarenhet något väsentligt om den lilla gruppens struktur. Antalet elever är i förhållande till lärartätheten litet och i denna mening kan undervisningen och den sociala tillvaron i övrigt upplevas som formaliserad och lärarstyrd.

Eleven som beskriver verksamheten i de små undervisningsgrupperna som verklighetsfrånvänd ger uttryck för en uppfattning som har spridning bland alla elever i studien oavsett i vilken utsträckning de läser integrerat eller inte. Denna ståndpunkt utgår

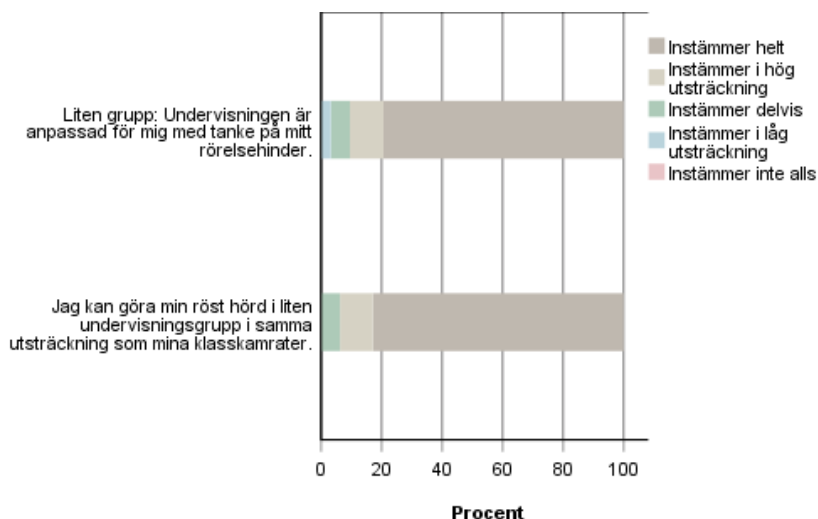
ifrån att de premisser som de små undervisningsgrupperna upprätthåller och endast existerar inom dess ramar. Detta framstår som ett problem för eleverna, inte minst betraktat utifrån en framtidshorizont där vuxenlivet, eftergymnasiala studier och förvärvsarbete väntar. Storklass betraktas av denna anledning som en prövning inför framtiden. Inom ramen för storklass kan således brännande existentiella frågor om vem jag kan bli och vad kan jag göra, få preliminära svar. I den lilla gruppen upprätthålls däremot en anpassad värld som förvisso är praktisk, men som riskerar att skapa falska förväntningar enligt några av eleverna. Den lilla gruppen blir därmed symbol för en existens utanför samhällets ramar. Ett problem med denna förståelse är att flera av eleverna i studien samtidigt upplever de små undervisningsgrupperna som nödvändiga för att deras utbildning ska fungera och att de också upplevt ett utanförskap inom ramen för storklass. Detta reser frågan om det är den lilla gruppen i sig som är problemet eller om det snarare om handlar om generell stigmatisering av personer med rörelsehinder? Om så är fallet kan upplösningen av den lilla gruppen genom integration inte minska stigmatiseringen.

Liten grupp som anpassning

Det är på sin plats att påminna om att det är fördelarna och styrkorna med att läsa i de små undervisningsgrupperna som dominerar elevernas erfarenheter, snarare än de negativa sidor som presenterats ovan. Den aspekt som framträder tydligast och som samtliga elever som har erfarenhet (oberoende av omfattning) av liten undervisningsgrupp berättar om gäller betydelsen av anpassad undervisning. I denna avhandling intresserar jag mig, som tidigare nämnts, huvudsakligen för hur dessa anpassningar påverkar elevernas förståelse av skolan som en social arena där eleverna ska utveckla en beredskap för att leva i ett samhälle präglad av mångfald.

Enkelt uttryckt är det jag vill undersöka betydelsen av upplevelsen som fångas i Dominiques erfarenhet av att börja i liten grupp: ”*shit*, jag är fan inte ensam. För det blev så, man trodde till slut att man var lite dum i huvudet nästan, för att man blev missförstådd” (Dominique, s. 2). Dominique beskrev upplevelsen av liten grupp genom att kontrastera den mot känslan av att läsa en utbildning inom den reguljära grundskolan som saknade den lilla gruppens anpassningar. I det följande vill jag teckna en bild av detta perspektiv på de små undervisningsgrupperna med utgångspunkt i studiens olika typer av data.

Betraktat med utgångspunkt i enkätundersökningen framträder en tydlig deskriptiv bild av en undervisningssituation som gör det möjligt för eleverna att delta på ett sätt som de anser fungerar. 90 % (var av 80 % instämmer helt) av eleverna anser att undervisningen i liten grupp är anpassad med tanke på deras rörelsehinder. Det faktum att ungefär 3 % av eleverna svarat att de instämmer i låg utsträckning, visar på svårigheten i att anpassa undervisningen på ett tillfredställande sätt för alla elever även inom de små grupperna.



Figur 6. Elevernas skattning av i vilken utsträckning de upplever undervisningen i liten grupp anpassad med tanke på att de har ett rörelsehinder och i vilken utsträckning de upplever att de har likvärdiga möjligheter att göra sina röster hörda i liten grupp. N=64. Bearbetning av data i SPSS.

Det andra påståendet i diagrammet gäller huruvida eleverna upplever att de kan göra sina röster hörda i den lilla undervisningsgruppen i samma utsträckning som sina klasskamrater. 94 % (var 82 % instämmer helt) instämmer helt eller i högutsträckning, medan 6 % instämmer delvis. Detta indikerar en social undervisningsmiljö i vilken eleverna känner sig trygga att interagera och ta plats i. Bilden av att den lilla undervisningsgruppen erfars som väl anpassad får en mer detaljerad beskrivning i elevernas fritextsvar där de i enkäten ombads fortsätta meningen: *När jag är i liten grupp i stället för storklass kan jag...* 32 av elevernas svar (totalt 62) handlar på olika sätt om att de inom ramen för de små undervisningsgrupperna kan utföra sitt skolarbete. 15 av dessa svar beskriver en arbetsmiljö där eleverna upplever att de kan koncentrera sig och fokusera på skolarbete. 17 av meningarna beskriver att undervisningen är anpassad på ett sätt som fungerar för dem så som till exempel:

”... läsa och lära i ett tempo som passar mig bättre i just den/de kurs(-en, -erna). Jag kan få mer hjälp av läraren, då denne har mer tid till varje enskild elev jämfört med vad en lärare i storklass har. När man har lite svårare för någonting, så är de extra minuterna per elev väldigt värdefulla för mig som individ.”

I deskriptiv mening talar elevernas enkätsvar för att de tillskriver de små undervisningsgrupperna ett förklaringsvärde när det gäller en skolvardag som fungerar för dem. För att få en bättre förståelse av upplevelsen av att inte vara ”ensam och dum i huvudet” som Dominique beskriver vänder jag mig i det följande till intervjumaterialet. Typiskt för innehållet som berör detta ämne är att eleverna jämför undervisningen i liten

undervisningsgrupp med hur de har upplevt storklass i grundskolan eller gymnasieskolan. Det är särskilt eleverna som läst i reguljär grundskola innan riksgymnasiet som reagerar positivt på undervisningen, som exempelvis Kelly:

Kelly: Under mattelektionerna i grundskolan kunde läraren ha hur långa genomgångar som helst, han hade flera punkter i genomgången, och jag kunde bara förstå en eller två punkter, resten så vet jag ingenting om. Sådant händer nu också under NO-lektionerna, men här får de dig att fatta på riktigt, de förklarar så bra. De förklarar och förklarar tills du på riktigt förstår. Det är därför jag har klarat alla mina prov hittills här.

Emil: Ja, vad är det de gör som skiljer sig?

(...)

Kelly: Du vet, de ger fler exempel, de är jättebra tycker jag, de lämnar inte saken förrän du har förstått (...) och de ger oss också möjligheten att fråga mycket (Kelly, s. 12–13).

Kelly sätter fingret på några av de vanligaste förklaringarna till varför eleverna upplever att liten grupp fungerar bra sett till undervisningssituationen. Enligt dem handlar det primärt om att läraren har mer tid per elev och således kan arbeta mer med individens förståelse, ge fler exempel och ge eleverna utrymme att ställa många frågor. Dessa förklaringar är emellertid långt ifrån uttömmande när det gäller elevernas förståelse av sina erfarenheter av liten undervisningsgrupp som anpassad. Ziggy pekar på den lilla undervisningsgruppen som en omstrukturering av den sociala miljön:

Ziggy: Alltså jag började gå i liten grupp i sjuan och jag märkte ju stora skillnader direkt i början, dels att jag mätte mycket bättre, dels för att jag fick gå med folk som hade funktionshinder, vilket gjorde att jag inte kände mig ensam. Jag tror att det har påverkat mitt lärande också, för det är viktigt att ha kompisar och att ha roligt i skolan också.

Emil: Ja.

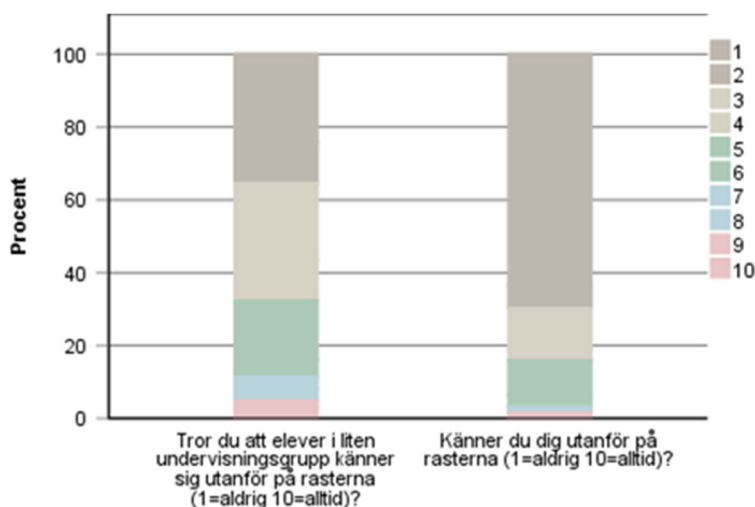
Ziggy: Det är viktigt att känna att man vill gå till skolan också (Ziggy, s. 4–5)

Anpassningen av det sociala planet som Ziggy beskriver, är utifrån hans perspektiv minst lika ingripande som de mer tekniska anpassningarna av undervisningssituationen (tid, hjälpmedel, rum). På det sociala planet slutade Ziggy känna sig ensam, fann glädjen och viljan att gå till skolan. Ziggy antyder i likhet med Dominique att det finns en gemenskap inom ramen för de små exklusiva undervisningsgrupperna som är viktig för att de ska känna sig inkluderade i skolan. I det följande och sista avsnittet om elevers

erfarenheter av liten undervisningsgrupp får erfarenheterna av denna gemenskap en inledande beskrivning.

Liten grupp som exklusiv gemenskap

Gemenskap är ett fenomen som är svårt fånga, inte minst inom ramen för en enkätundersökning. Ett tydligt empiriskt mönster är emellertid att eleverna definierar gemenskapen inom de små grupperna mot bakgrund av tidigare erfarenheter av en ofrivillig ensamhet, eller om man så vill ett upplevt utanförskap. En väsentlig inledande fråga att ställa om gemenskap är därför hur den upplevs med utgångspunkt i dikotomierna *ut- anför/innanför*.



Figur 7. Elevernas skattning av i vilken utsträckning de tror att elever i liten undervisningsgrupp känner sig utanför på rasterna och i vilken utsträckning de själva känner sig utanför på rasterna N=64. Bearbetning av data genomförd i SPSS.

Elevernas värdering av det förväntade och upplevda utanförskapet på rasterna antyder att det förväntade utanförskapet är något större än det upplevda inom ramen för liten grupp. Diagrammet visar att 70 % av eleverna valt alternativ ett eller två, vilka indikerar inget eller mycket lite upplevt utanförskap, medan 14 % valt alternativ tre till fyra. Andelen elever som svarat på skalans övre del (7–10) och således signalerar kraftigt utanförskap utgör 3 %.

En rimlig kritisk fråga gäller vad en skala från 1 till 10 egentligen kan säga om upplevt utanförskap och gemenskap (dessutom framstår det lättare att peka på andras utanförskap än att erkänna sitt eget). Värdet av enkätsvaren finns emellertid i relation till den

större empiriska bilden. Jämfört med motsvarande fråga angående utanförskap på rasten i storklass är förhållandet mellan det förväntade utanförskapet och det upplevda omvänt. Eleverna upplever alltså att den egna situationen är mer präglad av utanförskap än vad de tänker att klasskamraternas situation är i storklass. Andelen som svarat på skalans övre del (7–10) och därmed signalerar kraftigt utanförskap utgör drygt 30 % gällande tillvaron i storklass, samtidigt som andelen som angivit svarsalternativ 1 eller 2 utgör drygt 33 %²⁹. Mönstret i elevernas svar indikerar således en skillnad i upplevelsen av gemenskap i storklass och liten grupp, där det upplevda utanförskapet är betydligt mindre inom de små grupperna.

En mer kvalitativt detaljerad bild av den upplevda skillnaden mellan gemenskaperna i storklass och liten grupp finns i elevernas fritextsvar, där de fortsätter på meningen: *När jag är i liten grupp i stället för storklass kan jag...* 14 av de totalt 64 svaren kan kategoriseras som beskrivningar som på olika sätt signalerar en positiv självbild och självkänsla, som exempelvis: "... vara mig själv", "... känna mig mer avslappnad och vara mig själv utan att behöva känna att någon kommer döma mig" och "... prata högt och vara normal". Svaren inom denna kategori påminner i hög utsträckning om de meningar som fyra elever nedtecknat på motsvarande fråga om storklass: "känna mig 'normal'" och "vara mig själv". Eleverna beskriver här två gemenskaper som enligt dem skapar diametralt motsatta förutsättningar för identifikation med andra elever. Tillspetsat visar elevernas svar att det finns ett upplevt normativt tryck som uppstår inom de olika grupperingarna; gemenskapen inom liten grupp upplevs av flera elever som ett skydd mot det normativa tryck som i storklass upplevs dömande, samtidigt som andra elever uppger att den lilla gruppen får dem att känna sig onormala³⁰.

När jag nu riktar min uppmärksamhet mot intervjumaterialet i dess helhet är det på sin plats att påminna om Dominiques beskrivning av känslan av att inte vara ensam som infann sig i och med de små undervisningsgrupperna. Detta är nämligen ett starkt tema som flera av eleverna beskriver när de talar med mig. I det följande presenterar jag tre kategorier som ger olika förklaringar till denna känsla.

Den första kategorin tillmäter den övergripande rumsliga och sociala strukturen i och kring riksgymnasierna ett viktigt förklaringsvärde till den känsla som många av eleverna upplever. Riksgymnasierna finns som tidigare påpekats bara på fyra orter i Sverige. En konsekvens av detta är att dessa har en större andel elever som har rörelsehinder än elevernas genomsnittliga hemkommuner. Många av eleverna lämnar således sina familjer och barndomsvänner under veckorna (ibland även helgerna) för att bo i närheten av skolorna. Detta innebär dels att samhällsstrukturerna kring eleverna är mer anpassade

²⁹ Ett teckentest av skillnaden mellan hur elever svarat angående upplevt utanförskap i liten grupp jämfört med storklass ger $p = 0,013$. Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) ger $p = 0,002$. Detta indikerar att sannolikheten att skillnaden mellan mönstren i elevernas svar är slumpmässig är statistiskt låg.

³⁰ Denna erfarenhet av liten undervisningsgrupp har behandlats under rubriken *Liten grupp som avgränsad enhet*, varför jag i det följande primärt koncentrerar mig på gemenskapen inom den lilla gruppen som skyddande.

för dem på riksgymnasieorterna, vilket på flera avgörande sätt påverkar elevernas sociala möjligheter. Jordan beskriver flytten från hemkommunen så här:

Jordan: Det var mest skönt och en lättnad att komma hit.

Emil: OK jag förstår, vad var det du gillade med nya skolan?

Jordan: Dels att det finns mycket mer att göra om man sitter i rullstol. Stan är mer anpassad, det finns fler som sitter i rullstol här än i min hemkommun och det finns mer sport också (Jordan, s. 2).

Jordan som är sportintresserad upplever att förutsättningarna att utöva idrott är bättre på den nya bostadsorten och berättar om sitt engagemang i rullstolsinnebandylaget och sina planer på att starta ett kälkhockeylag. Förekomsten av riksgymnasiet innebär alltså en struktur som (om)organiserar möjligheterna och således ökar friheten för eleverna att styra över sitt utbildningsval, men också sin fritid.

Den strukturella förklaringen är inte unik för eleverna som läser i liten undervisningsgrupp utan verkar på en generell nivå, då också elever som läser uteslutande i storklass (såsom Jordan) beskriver en strukturell skillnad mellan riksgymnasieorterna och hemkommunen. Däremot bär den strukturella förklaringen drag av den känsla flera av eleverna tillskriver den särskilda gemenskap som kan uppstå mellan elever som har rörelsehinder. Detta är en gemenskap som enligt eleverna endast uppstår i sällskap med andra som har rörelsehinder och präglas av en närhet som skiljer sig från den de upplever i storklass. För eleverna är det svårt att sätta ord på denna närhet. Francis som läser större delen av sin utbildning i storklass uttrycker det som att hen kan ”störa mer” i liten grupp:

Francis: Alltså jag stör inte lika mycket i storklass som i liten klass.

Emil: Nej, hur kommer det sig?

Francis: Jag vet inte riktigt... För att här nere känns det mer som att det liksom... jag vet inte riktigt hur jag ska förklara det.

Emil: Nej, om du försöker...

Francis: Det känns som att det är mer okej att störa någon här när man känner dem. För där uppe [i storklass] känns det som att jag inte känner riktigt någon så då känns det lite konstigt om jag ska störa, inte för att man ska störa... (Francis, s. 10).

Francis uttrycker en närhet till andra elever i den lilla gruppen som inte infinner sig med eleverna i storklass. Denna närhet är avgörande för att Francis ska ”störa” andra elever med saker som inte är direkt kopplad till undervisningen. Francis förtydligar att

man inte bör störa andra elever under lektionstid och sätter samtidigt fingret på en social gräns som hindrar interaktion med övriga elever i klassen. En gräns som alltså inte existerar på samma sätt i liten grupp i Francis erfarenhet.

Erfarenheten av en gräns i förhållande till elever som inte har rörelsehinder är något som det stora flertalet elever jag talar med beskriver. Tydligast framträder denna gräns för de elever som tidigare tillbringat mycket tid i storklass. På motsvarande sätt är det också dessa elever som tydligast artikulerar innebörden av frånvaron av en sådan gräns inom den lilla gruppen. Eleverna förklarar gränsens frånvaro på flera olika sätt som har gemensamt att de pekar på en schematisk föreställning om en gemensam erfarenhet som är unik för personer som har rörelsehinder. Tim uttrycker det som att elever som har rörelsehinder sitter i samma båt och förklarar gränsen i storklass med okunskap:

Tim: Ja men alltså, det blir liksom inte spänt. Utan man förstår varandra, man tar det mesta med en nypa salt, tycker jag.

Emil: Om man tänker den spänningen...

Tim: Man har liksom inte den här blicken som funktionsvarierade får på stan. För, ursäkta uttrycket, ta inte det här personligt för guds skull. Men en person som du, helt vanlig, vet jag skulle kunna ge den här [tittar snett på mig] åt någon i rullstol på stan. Det ligger ju främst i en alldeles för stor okunskap och respekten för minoritetsgruppen som är funktionsvarierad. Nu säger jag inte alls att du har en dålig respekt, utan bara att du, till skillnad från oss, är vanlig.

Emil: Är det något som är viktigt på skolnivå också? Du har ju erfarenhet av båda [storklass och liten grupp].

Tim: Ja, det är otroligt viktigt, att kunna diskutera sig själv på ett annat sätt, med någon annan som har en liknande bakgrund som liksom förstår vad man har gått igenom, för det finns elever här som tidigare har gått i storklass och som känner den här skillnaden, men som inte är med i den här studien. På samma sätt som jag är. Det känns otroligt skönt för mig att kunna ta kontakt med dem som går här som också har gått i storklass för att varva erfarenheter. Nu är det så att alla som går här har inte haft alls så fina erfarenheter som jag har haft, ändå, trots allt³¹, av grundskolan, men det är ändå otroligt skönt att veta (Tim, s.12–13).

Tim beskriver gränsens frånvaro som en utebliven spänning i interaktionen mellan elever som har rörelsehinder. Enligt Tim är detta en spänning som uppstår mellan personer som är "funktionsvarierade" och personer som är "vanliga", eller mellan "minoritet och majoritet". Flera av eleverna i studien menar att anledningen till att den exklusiva

³¹ Eleven syftar på kränkningarna och trakasserier (fysiska och psykiska) som ägt rum primärt i grundskolan.

gemenskapen inom de små undervisningsgrupperna är kopplade till en *gemensam erfarenhet* av att ha rörelsehinder. Denna erfarenhet är kroppslig: det vill säga den specifika erfarenheten av en kropp som till funktion, beteende och utseende ibland avviker från det stora flertalet kroppar. Samtidigt är den gemensamma erfarenheten social i avseendet att eleverna på olika sätt förhåller sig till och ibland bemöter andra människors reaktioner på deras kroppar. I den lilla gruppen är således den sociala ordningen strukturerad på ett sätt som skiljer sig från storklass. Konsekvenserna av detta är vidspännande och jag kommer att titta närmare på några av dem i kapitel 10. För tillfället kan det emellertid vara tillräckligt att konstatera att eleverna, när de känner sig ”normala” i storklass jämfört med liten grupp refererar till två mycket olika identifikationsytor som på var sitt håll har sina begränsningar, förtjänster och problem.

Sammanfattningsvis

Det bör avslutningsvis påpekas att detta kapitel har syftat till att introducera elevernas erfarenhet av liten undervisningsgrupp så som den framträder i kartläggningen och intervjuerna. Kapitlet ger en övergripande bild av några mönster i elevernas samlade erfarenheter. Även om detta mönster visar på kontraster och komplexitet fångar det inte hela variationen som finns i materialet. Icke desto mindre pekar mönstret på linjer och strukturer i elevernas erfarenheter som är dominanta både när det gäller frekvens och emfas. Med detta sagt pekar det övergripande mönstret i elevernas erfarenhet på tre framträdande bilder av den lilla gruppen som är viktiga för hur eleverna organiserar och skapar mening av sina erfarenheter i skolan. Dessa är: *liten grupp som avgränsad enhet*, *liten grupp som anpassning* och *liten grupp som exklusiv gemenskap*.

Beskrivningarna av liten grupp som avgränsad enhet är sett till frekvens den minst utbredda i materialet, däremot är det tydligt att eleverna som uttrycker denna förståelse gör så med emfas. Den lilla gruppen markerar och förstärker en gräns mellan ett vi och dem och är i sin konstruktion beroende av att rörelsehinder ställs i dikotomt förhållande till normaliteten, vilket väcker starka känslor bland några av eleverna. En konsekvens av detta är att den lilla gruppen i första hand framträder som avgränsad med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av tillvaron i storklass. I ljuset av denna tillvaro framstår den lilla gruppen som en begränsning enligt vilken eleverna betraktar praktiker, föremål och rum kopplade till som symboler för utanförskap. Dessa symboler signalerar för några av eleverna en konstruerad och verklighetsfrånvärd tillvaro som erbjuder få möjligheter att delta i och lära om den riktiga världen. Innanför bubblan riskerar man helt enkelt att missa det viktiga som pågår utanför dess gränser. Idén om liten grupp som avgränsad är också förknippad med föreställningen om ett moraliskt ansvar att över-skrida bubblans gränser och därigenom bidra till dess dekonstruktion. Detta ansvar är riktat mot två mål: dels mot verkligheten utanför bubblan, som enligt flera av eleverna behöver utbildas och anpassas mot bakgrund av det faktum att rörelsehinder existerar i

den mänskliga variationen, dels mot det egna subjektet som behöver träning i att fungera utanför bubblan, inom den tänkta normalitetens gränser.

Liten grupp som anpassning är den beskrivning som framträder med störst frekvens i materialet. Emfasen med vilken eleverna beskriver värdet av dessa anpassningar motsvarar den med vilken de beskrev problem relaterade till avgränsningen. Anpassningarnas värde består i att eleverna ser dem som nödvändiga för att kunna genomföra utbildningen. Anpassningarna gör att de inte upplever sig dumma (på grund av uteblivna anpassningar) och deras sätt att fungera erkänns i klassrummet. Tydligast framträder detta värde för de elever som inte har tidigare erfarenheter av liten undervisningsgrupp och som missgynnats i den reguljära skolan. Anpassad undervisning är en rättighet som framhävs i skollagen. I elevernas erfarenhet framstår den som avgörande för att de ska erkännas i sin funktion, samtidigt som gemenskapen kring dessa anpassningar innebär en struktur för sociala erkännanden för många av dem.

Som fenomen framträder den anpassade lilla gruppen genom tre huvudsakliga kategorier i elevernas erfarenhet. Den första är teknisk och berör rumsliga och temporala aspekter av att läsa i liten grupp, som till exempel tillgång till praktiska hjälpmedel, tid med läraren, anpassningar av lokaler och total studietid i gymnasiet. Den andra handlar om lärarens kunskap om hur undervisningen kan anpassas för den enskilda individen och förmågan att omsätta denna kunskap i didaktisk praktik. Den tredje aspekten framträder som en anpassning av det sociala rum eleverna befinner sig i. Flera av eleverna beskriver denna anpassning som nödvändig för att de inte ska känna sig ensamma och för att de ska uppleva glädje i skolan.

Föreställningen om en exklusiv gemenskap är intimt förknippad med anpassningen av det sociala rummet eleverna tillskriver liten undervisningsgrupp. Denna gemenskap förutsätter att flera personer som har rörelsehinder befinner sig i varandras närhet, vilket inte är fallet i den genomsnittliga kommunen i Sverige (enligt eleverna). Riksgymnasieorterna utgör i denna bemärkelse undantag som skapar förutsättningar för gemenskaper av detta slag. En konsekvens av att andelen elever med rörelsehinder är större på riksgymnasieorterna skapar förutom en mer anpassad stadsmiljö också en social struktur anpassad för eleverna, vilket ökar deras frihet att styra över sin fritid samtidigt som det minskar upplevelsen av att vara ofrivilligt ensam. En förklaring till att gemenskapen mellan elever som har rörelsehinder upplevs som särskild är att den präglas av en närhet som uppstår i frånvaron av de gränser som strukturerar det sociala rummet inom stor- och klasserna. Ett sätt att förstå dessa gränsdragningar i det sociala är genom elevernas beskrivning av en spänning eller ett socialt tryck riktat mot dem i samvaro med personer som för dem representerar normalitet. Flera av eleverna pekar på upplevelsen av en gemensam erfarenhet som avgörande för att denna närhet ska uppstå. En yttlig beskrivning av denna erfarenhet ger vid hand att den primärt handlar om den kroppsliga erfarenheten av att ha ett rörelsehinder och den mer socialt betingade erfarenheten av att förhålla sig till och bemöta andra människors reaktioner på deras rörelsehinder.

KAPITEL 7 – TILLVARON I STORKLASS

I centrum för detta kapitel står några elevers erfarenheter av att studera i storklass och samtidigt har en tillhörighet till riksgymnasiet. I kapitel fem redogjorde jag för den historiska utvecklingen och skolpolitiska målbilden av ett sammansatt skolsystem för alla elever. Principen att elever i särskilda utbildningsgrupper bör integreras i de reguljära skolklassrummen är ett tydligt tema i denna utveckling. Samtidigt byggs ett parallellsystem (för elever med rörelsehinder), som enligt målbilden bör brukas i så låg utsträckning som möjligt, ut under 70-, 80-, och 90-talen. De motstridiga budskapen i skolan utveckling kan förklaras med utgångspunkt i målkonflikten mellan anpassad undervisning och social delaktighet. I Föregående kapitel riktade jag huvudsakligen uppmärksamheten mot elevernas upplevelser av små exklusiva undervisningsgrupper. I det följande är det deras erfarenheter av att studera i reguljära gymnasieklasser jag koncentrerar mig på.

I likhet med föregående kapitel är det elevernas ambivalens inför de olika utbildningsvägarna som sticker ut. Kapitlet börjar i Meleks erfarenheter av att läsa i storklass, eftersom hans erfarenhet av att studera i storklass är representativ för den idealbild som flera av eleverna i studien tillskriver tillvaron i storklass. Samtidigt sätter Melek ord på en tveksamhet inför att vara i storklass som speglar många av elevernas erfarenhet. Därefter redogör jag för några av de övergripande mönster som framträder i elevernas erfarenheter av att läsa i storklass med utgångspunkt i det samlade intervjumaterialet och elevers enkätsvar.

Melek

Jag och Melek träffas i ett rum som för tillfället står tomt på elevboendet. Det är den 9 maj och klockan närmar sig 17.00. I likhet med Dominique har Melek bråda dagar i skolan och beskriver sitt gymnasieprogram som ett av de mer studiekrävande. Melek har till skillnad från Dominique tillbringat nästan all sin tid som riksgymnasieelev i storklass och läser endast ämnet idrott och hälsa i liten grupp. Gemensamt för de två

eleverna är att de visar ett tydligt engagemang och intresse när det gäller frågan om en skola för alla och hur den kan förstås med utgångspunkt i rörelsehinder.

Medan Dominique uppvisar en nedtonad *matter-of-fact*-inställning i förhållande till sin erfarenhet av reguljär grundskola, markerar Melek sin frustration och kamp med hemkommunen för en fungerande utbildning. Meleks erfarenhet av grundskolan präglas av en utsatt social position med inslag av fysiskt våld, verbala kränkningar och ett upplevt utanförskap. Samtidigt saknade undervisningen i grundskolan nödvändiga anpassningar för att hen skulle kunna delta i den på ett fungerande sätt (Melek, s.2–3).

Kontrasten mellan Meleks beskrivning av missförhållanden i grundskolan och studierna på riksgymnasiet i storklass är skarp:

Gymnasiet... Jag har fått assistent, lärare är också mycket bättre. På utvecklings-samtal får man fram det man vill ha, folk lyssnar faktiskt, man får den hjälp man behöver helt enkelt. Det blir som en bra (ohörbart) mellan elev och lärare, tycker jag. Och samma sak mellan elev och elev, jättebra klasser, man känner sig inte utanför ett dugg, mycket bättre bara. Stressnivån är mycket lägre (Melek, s.1).

Utbildningssituationen som Melek beskriver är positiv och innehåller samma grundkomponenter som kan härledas från Dominiques beskrivning av riksgymnasiet: *anpassad utbildning* och ett fungerande *socialt deltagande* med klasskamraterna. I denna bemärkelse saknas konflikten mellan anpassad undervisning och social delaktighet såsom den framställs enligt skillnadens dilemma, i Meleks erfarenhet av att läsa i storklass. En förklaring till detta är enligt Melek att utbildningen är en hybrid mellan reguljär gymnasieskola och riksgymnasium. Det är tydligt att Melek trivs mycket bra med både akademiska och sociala aspekter i sin tillvaro i en ”vanlig” gymnasieskola, samtidigt som hen menar att tillhörigheten som riksgymnasieelev ger ett stöd som är nödvändig för att denna ska fungera. De primära stödfunktionerna Melek använder är studerandehjälper, förlängd studietid, idrott i liten undervisningsgrupp och ett eget studierum ibland under svensklektionerna. Några av stödfunktionerna innebär således ett särskiljande från gymnasieklassen, vilket medför risk för upplevd exklusion. Beträktat med utgångspunkt i Meleks erfarenhet framstår dessa anpassningar snarare som inkluderande i avseendet att de erkänner det sätt på vilket hen fungerar och möjliggör en utbildning som annars hade varit otillgänglig. För Melek framstår således inte anpassningar av utbildningen och deltagandet i den sociala gemenskapen som motstridiga värden. Snarare upplever hen anpassningarna som nödvändiga för att deltagandet i klassen ska bli möjligt (Melek, s.8).

En fråga som är viktig för Melek gäller den sociala gemenskapen med klassen som blir synlig både på raster och under lektionstid. Hen pekar på betydelsen av att människor i klassen tar initiativ till social interaktion och föreslår saker som de vill göra under rasterna, vilket skapar en känsla av att vara eftertraktad och önskad (Melek, s.5). Det är framför allt i praktiska grupparbeten, där gruppmedlemmarna ansvarar för olika

arbetsuppgifter som tillsammans bildar en helhet riktat mot ett gemensamt mål, som gemenskapen framträder under lektioner:

Melek: För mig är det ju fysik och kemi, för då gör man många praktiska grupp-
arbeten tillsammans. Då ska man ju ha koll tillsammans i gruppen och göra ett
grupparbete, så det är väl, det som jag tycker är väldigt viktig för gemenskapen.

Emil: Skulle du vilja berätta om ett grupparbete och hur det funkar?

Melek: Om man till exempel gör en laboration i fysiken, då samlas man ju i små
grupper, typ tre och tre, fyra och fyra, man hämtar utrustningen, en kanske sitter
och antecknar, och så har vi en som hjälper till att förbereda självaste labben och
så har vi en som räknar ut saker och ting. Sen när vi har genomfört labben till-
sammans så skriver vi en labbrapport och pratar i gruppen och bollar idéer och
tankar med varandra när det kommer till diskussionen (Melek, s.14).

För Melek är ämnesgemenskapen på gymnasieprogrammet ett viktigt värde förknippat
med storklass. Då antalet elever som studerar vid riksgymnasium är för litet för att starta
upp gymnasieprogram exklusiva för elever med rörelsehinder, även om det tidigare har
bedrivits program med inriktning mot media, är ämnesgemenskapen huvudsakligen
tillgänglig inom ramen för storklass. I detta avseende framstår betydelsen av att tillgäng-
liggöra de reguljära gymnasieutbildningarna för elever med rörelsehinder som avgö-
rande för dem.

Däremot rymmer Meleks erfarenhet ett annat dilemma som är kopplat till att läsa
inom ramen för storklass. Dilemmat framträder mot bakgrund av den gemenskap som
finns i liten undervisningsgrupp (till exempel på idrotten). I intervjun berättar Melek
om svårigheterna att acceptera ett nytt hjälpmedel. Hjälpmedlet har fördelen att det
underlättar vardagen, samtidigt finns det enligt Melek en oro över att det signalerar
annorlundaskap. Detta är framför allt svårt utanför den exklusiva gemenskapen mellan
elever som har rörelsehinder:

Vi har alla våra hjälpmedel och så där, det fick en att känna att, man känner sig
inte direkt lägre än vad alla andra känner sig. Först när jag skulle försöka acceptera
ett hjälpmedel, det var som att, ja men jag vill ju vara som alla andra (...) Då
kommer ju den där känslan att man känner sig annorlunda och då kan det ju lätt
hända att det blir splittrat i grupper, då kan ju det här utanförskapet komma lite
grand, att det känns som att man inte är en del utav det. Det är ju en ganska
negativ känsla, för om man blir ensam så tar ju det ganska mycket på psyket
(Melek, s. 12–13).

Det Melek beskriver kan förstås som ett socialt tryck kopplat till normativa förvänt-
ningar om hur kroppar bör se ut och fungera inom ramen för storklass. Detta tryck är
en bidragande orsak till att Melek upplever hjälpmedlet som svårt att acceptera, även
det har uppenbara praktiska fördelar. I samband med det sociala trycket väcks frågor

om elevens identitet, vem hen kan vara i relation till andra, men också frågan om betydelsen av sociala erkännanden som för Meleks del verkar riskera att hamna i konflikt med grundläggande behov förknippade med att ha ett rörelsehinder, som till exempel hjälpmedel.

Mönster i elevernas erfarenheter

Meleks erfarenheter av att läsa i storklass speglar på många sätt ett mönster som finns i enkätsvaren och intervjuerna när det gäller storklass. Fyra kategorier framstår som centrala i elevernas erfarenheter av och tankar om att läsa i storklass. Vi kan kalla dessa kategorier för *vidgad gemenskap*, *gemenskapens gränser*, *storklass som socialt tryck* och *differentiering som vana*. Den första kategorin rymmer en förståelse av storklass som ett tillgängliggörande av en vidare gemenskap som i de flesta fall är baserad på ett gemensamt ämnesintresse. En aspekt med denna gemenskap är att den ger eleverna möjlighet att umgås med elever som inte har rörelsehinder. Den andra kategorin pekar på de sociala gränser som eleverna erfår inom ramen för storklass och hur dessa på olika sätt försätter eleverna i ett upplevt utanförskap. Kategorin storklass som socialt tryck beskriver olika mekanismer och strukturer som pressar eleverna identitetsmässigt. Detta tryck gestaltas bland annat i att eleverna i högre utsträckning önskar att de inte hade något rörelsehinder när de befinner sig i storklass samt ett upplevt identitetsideal enligt vilket eleverna förväntas kompensera för/hantera det faktum att de har rörelsehinder. Den sista kategorin beskriver det motsägelsefulla i att storklass innebär att utveckla en vana vid en pendelrörelse mellan integration och differentiering, då det stora flertalet av eleverna i storklass samtidigt studerar något ämne eller moment i liten grupp eller enskilt.

Den vidgade gemenskapen

Det värde Melek sätter på ämnesgemenskapen är en del av ett mönster i elevernas beskrivningar av tillvaron i storklass. I enkätsvaren finns få indikationer på att detta mönster är särskilt utbrett i elevgruppen. Undantagen finns i fritextsvaren där eleverna ombads att fortsätta på meningen *när jag är i storklass i stället för i liten grupp kan jag*, där tolv av svaren kan relateras till en vidgad gemenskap, såsom: "... umgås med mina klasskamrater och följa samma undervisning som dem." och "... jobba på lektionerna, lära mig i samma miljö som alla andra elever och lära mig att kunna koncentrera mig även om det är en ljudlig stämning i klassrummet...". Däremot framträder ämnesgemenskapen och bilden av storklass som förväntan om framtiden tydligare i intervju-materialet. En anledning till att temat är svagt i enkätstudien är att frågeformuläret inte täcker ämnet på ett bra sätt. I intervjusituationen hade eleverna större möjlighet att påverka samtalet, vilket de bland annat använde till att berätta om betydelsen av

ämnesgemenskapen i storklass, som till exempel Michele när hen berättar om kompisarna där:

Michele: Jag tycker att de verkar vara väldigt trevliga, det är ingen som har varit jobbig och jag tycker att alla verkar sköta sitt jobb (...). Sen är de trevliga, jag har fått göra samarbete med två personer, både i manuskript och film och jag har haft gruppuppgifter och så där. Jag tycker det är väldigt roligt att jobba med dem och de andra skulle jag säkert också kunna jobba bra med.

Emil: Just det, hur funkar det när du jobbar med dem?

Michele: Jag tycker det funkar rätt bra. Alltså när vi gjorde filmmanus, det är lite grand av en sådan här process, för du vet när det är många kockar, man kan ha lite olika idéer och då får man helt enkelt ta de idéer man har till manuset och ta de bästa delarna av alla kanske. Sen filmningen, det tyckte jag var det roligaste jag gjort på en termin, tror jag. Vi gjorde allt på en lektion, jag trodde det skulle bli skitjobbigt, eller inte skitjobbigt, men jag tänkte att usch man kommer inte kunna göra detta på en lektion. Men det gjorde man och det var jätteroligt.

Emil: Kul! Vad var det du gillade med det?

Michele: Det var liksom, man fick försöka skådespela, så fick man ju stämma träff på ett ställe där man kunde spela in och så här, liksom hänga på när de spelade in och så fick jag väl hålla i kameran vid något tillfälle, när någon scen skulle spelas in. Jag tycker det var en spännande och rolig upplevelse (Michele, s. 8–9).

Det finns flera likheter mellan hur Melek och Michele uppfattar gemenskapen i storklass. Michele betonar emellertid i högre utsträckning de ämnesspecifika övningarna som viktiga för att hen ska känna sig delaktig (arbetet med film är det första Michele kommer att tänka på när jag frågar om kompisarna i storklass). På liknande sätt beskriver elever betydelsen av ämnesgemenskapen på ekonomiprogrammet (Nilo, s. 2, 8). I linje med detta resonemang menar två elever att frånvaron av en ämnesgemenskap gjort det svårt att komma in i klassen. På samhällsprogrammet var det först senare i utbildningen som ämnesgemenskaperna uppstod (genom de olika inriktningarna) vilket resulterade i starkare relationer inom klassen (René, s.12–13). En elev som läst handelsprogrammet menar att den studiekritiska jargongen på handelsprogrammet försvårat dennes kommunikation med klassen, då valet att fokusera på skolan ställt hen på lärarnas sida (Navid, s.17). Ämnesgemenskap är om man betraktar intervjumaterialet uppifrån, den tydligaste gemensamma nämnaren för de elever som upplever sig vara socialt delaktiga inom ramen för storklass. I de fall eleverna upplever en sådan gemenskap är det tydligt att den är mycket viktig för dem. I exempel där en sådan gemenskap saknas upplever eleverna däremot att det är svårt att umgås med klasskamraterna.

En annan egenskap eleverna förknippar med gemenskapen i storklass är att den är inriktad mot framtiden och den verklighet som väntar efter gymnasiet. I storklass får de möjligheten att träna inför en arbetssituation som ser annorlunda ut än den som råder i liten undervisningsgrupp. För Noel handlar detta om ett högre tempo i studierna och att bli utmanad i ett gymnasieprogram:

Emil: Men om vi tänker tvärtom, vad får man i storklass som man inte får i liten grupp?

Noel: Man får ju en helt annan gemenskap upplever jag. Vanliga grupparbeten och framför allt tycker jag studietakten är mer gynnsam. Många gånger blir det lite mer på riktigt. Ärligt talat... Jag beskriver detta många gånger som att man får mer tydlig känsla av att man utvecklas (...). Man blir mer utmanad i storklass, därmed så ser feedbacken och resultatet ut på ett annat sätt, som jag tycker är mer framtidsgivande då.

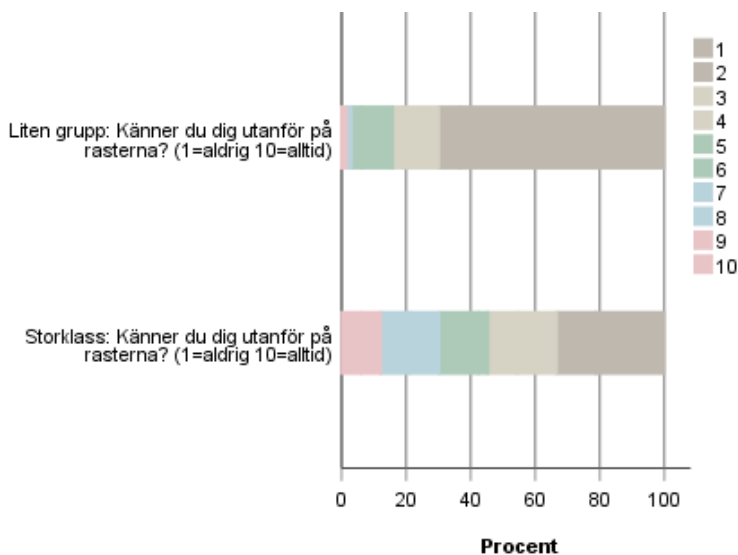
Emil: Hur tänker du då, framtidsgivande?

Noel: Det blir lite mer på riktigt, du läser ju till något när du läser program, det gör du ju inte riktigt när du läser på heltid på riksgymnasiet. Och där om man drar detta till ett annat led, efter gymnasietiden så kan ju detta leda till inkluderande och exkluderande. Det vill säga inkluderande för dem som bara läst i storklass eller kombinerat liten grupp med storklass och har en gymnasieexamen, exempelvis som gymnasial samhälls- eller beteendevetare, jämför med dem som har en RG-examen men som faktiskt inte har spetsat sin utbildning och det märker de av när de kommer ut och ser verkligheten – ojsan, det var så här det såg ut (Noel, s.13–14)!

Andra elever för liknande resonemang om att det känns bra att ”man kan vara med i en vanlig klass, fast man kanske har andra förutsättningar i en sådan” och hänvisar till en framtida situation som saknar de anpassningar som finns i liten undervisningsgrupp (Francis, s.17, Michele, s. 4–5). I liknande mening menar Navid att det är viktigt att lära sig de olika sociala protokollen som enligt hen existerar i storklass och liten undervisningsgrupp (Navid, s.11). De två aspekterna av gemenskap inom storklass så som den upplevs av eleverna i studien delar egenskaperna att de är målinriktade och således i någon utsträckning instrumentella i syftet att lära sig ett ämne, att hantera en miljö eller ett socialt samspel. Mycket få av eleverna överskrider dessa gemenskapens gränser och de som beskriver sådana överskridanden gör det utan precision och emfas.

Gemenskapens gränser

Melek är en av mycket få elever som inte talar om några upplevelser av sociala gränser i klassen. Beträktat utifrån det totala empiriska underlaget utgör hans erfarenhet ett undantag. För de flesta elever markerar olika sociala gränsdragningar upplevelser av både gemenskap och utanförskap inom ramen för storklass. Med utgångspunkt i elevernas enkätsvar är det upplevda utanförskapet på rasterna ett större problem i storklass än i liten grupp, samtidigt som eleverna upplever sig vara mer utanför än de tror att andra elever i klassen är, vilket är det omvända förhållandet jämfört med liten undervisningsgrupp.

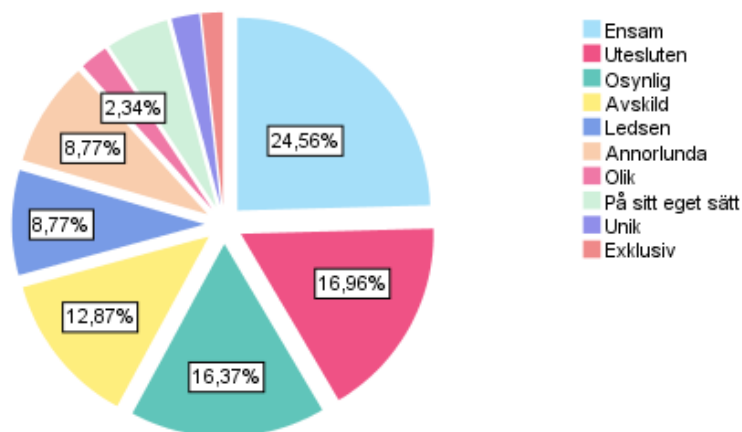


Figur 8 Elevernas skattning av i vilken utsträckning de känner sig utanför på rasterna. N= 33 elever som har erfarenhet av att läsa i storklass 62 i liten grupp. Bearbetning av data genomförd i SPSS.

Tydligast skillnad föreligger i andelen elever som svarat 7–10 och som därmed indikerar att de ofta känner sig utanför på rasterna, för storklass utgör denna andel 30 %, motsvarande andel för liten grupp är mindre än 2 %. På motsvarande sätt har 84 % av eleverna valt alternativ 1–4 angående liten grupp, vilket indikerar att de sällan känner sig utanför på rasterna, motsvarande andel för storklass är 54 %.³² Elevernas skattning av upplevt utanförskap ger en övergripande bild av att det finns mekanismer inom ramen för storklass som föranleder känslor av att vara utanför.

³² Ett teckentest av skillnaden mellan hur elever svarat angående upplevt utanförskap i liten grupp jämfört med storklass ger $p = 0,013$. Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) ger $p=0,002$. Detta indikerar att sannolikheten att skillnaden i median mellan mönstren i elevernas svar är slumpmässig är statistiskt låg. Analys genomförd i SPSS.

En skala där elever ombeds att skatta sin egen känsla av utanförskap är i sig svårtolkad. För att få en uppfattning om hur eleverna tänker om ordet utanför bad jag dem i enkäten att välja ut tre ord som de anser ligger närmast i betydelse



Figur 9. Ord eleverna förknippar med utanförskap N= 75

I diagrammet ovan har jag sorterat betydelseerna enligt frekvens i elevernas svar. Undantaget är betydelsen olik som jag har placerat bredvid annorlunda i diagrammet. De fem vanligaste betydelseerna: *ensam*, *utesluten*, *osynlig*, *avskild* och *ledsen* som tillsammans utgör närmare 80 % av svaren, konnoterar negativt när de förknippas med ordet utanför. Betydelseerna *annorlunda* och *olik* är i sammanhanget relativt neutrala i bemärkelsen att de kan ha både positiv och negativ laddning om de kopplas samman med ordet utanför, de utgör 11 % av svaren. Resterande ord: på sitt eget sätt, unik och exklusiv, är mer positivt laddade och utgör 9 % av svaren.

Elevernas upplevelse av utanförskap får en mer utförlig beskrivning i intervjumaterialet. Två komponenter i dessa beskrivningar verkar vara grundläggande i bemärkelsen att de återkommer med hög frekvens. Den första komponenten handlar om *viljan/förmågan att ta initiativ och därmed exponera sig för klassen i situationer utanför ramarna för den målinriktade gemenskapen* beskriven ovan. Den andra komponenten beskriver *social distansering och anger skäl till att eleven väljer/tvingas till sådan*.

Den första kategorin kopplar alltså an till upplevelsen att inte våga ta initiativ och kräva uppmärksamhet av klassen. Grupparbeten är en undervisningsform som eleverna ofta beskriver som positivt för gemenskapen i klassen. En viktig förutsättning är emellertid att läraren delar in eleverna i grupper och på så sätt för dem samman. Francis berättar om ett tillfälle när klassen ska forma grupper på egen hand:

Francis: (...) då blev det så att jag hamnade själv, men jag tyckte att det var lättare att göra själv, för att, jag vet inte varför, men det kändes då... Fast hade de [lä-rarna] delat in i grupper, då måste man ju samarbeta, så då känns det lite lättare.

Emil: Fick du göra arbetet själv?

Francis: Ja för det var lite konstigt upplagt. Det blev inte grupparbete, det var mer olika uppgifter som man skulle göra och sedan blev det lite konst...

Emil: Ja, men hur var det, för när klassen skulle dela in så hamnade du vid sidan om lite grand?

Francis: Ja, för det var lite svårt, det är trångt mellan borden så man kommer inte förbi och så blir det mer att man sitter på sin plats och det är lite svårt att ropa: *heej!* (Francis, s.16–17).

Läraren skapar i detta exempel en situation som ställer krav på eleverna att forma egna grupper. För att göra detta använder eleverna sina sociala nätverk och sin status i klassen. Den med många vänner får naturligtvis lättare att forma eller ansluta till någon av grupperna. Utöver det sociala nätverket och den individuella sociala statusen kräver situationen också att eleven tar initiativ och sträcker sig ut i klassen för att antingen forma en grupp eller ansluta till en existerande grupp. I dessa bemärkelser hamnar eleverna i en situation som befinner sig utanför ramen för mer formella målstyrda lektionsaktiviteter, där läraren organiserar den sociala sfären, vilket ställer krav på individerna att ta initiativ och exponera sig för klassen. En annan elev uttrycker detta som att ta steget att visa ”hallå jag vill också vara med” känns ”lite för mycket” (Nilo, s. 14). På liknande sätt känner sig Ziggy olämplig som ledare för grupparbeten i storklass (dock aldrig i liten grupp) (Ziggy, s.11–12).

Den andra komponenten i elevernas erfarenheter som beskriver upplevelsen av utanförskap är kopplad till social distansering. Flera av eleverna väljer mer eller mindre frivilligt bort klasskamraterna i storklass i mindre formella sammanhang för att söka sig till platser och aktiviteter knutna till de små undervisningsgrupperna, som exempelvis under lunchrasterna som påtalats i kapitel 6.³³ Detta påverkar deras sociala nätverk i klassen negativt. Eleverna förklarar distanseringen till klasskamraterna på flera olika sätt. En förklaringsgrund är *praktisk*, såsom att det är svårt att hänga med i den sociala sfären (Francis, s.10–11; Ziggy, s.10) och att koncentrationen på skolarbetet inte lämnar utrymme för kompisar (Jordan, s.3–4; Navid s.17). De vanligaste förklaringarna är emellertid upplevelsen av *otrygghet/blygsel* som hindrar eleverna från att söka närmare kontakt med klasskamraterna (Nilo, s.14; Jackie, s.6–7), denna blygsel eller otrygghet är enligt några elever kopplad till ovilja/okunskap från klassen (Melek, s.11–12; Love,

³³ Hänvisa sida i kapitel 6

s.13–14; Noel, s.4–5), medan ett flertal elever hänvisar till att de inte delar en gemensam erfarenhetsgrund med klasskamraterna (Melek, s.12; Francis, s.16-17; Jackie, s.12), vilket gör dem blyga/otrygga.

De två komponenterna som ger en delvis beskrivning av det utanförskap eleverna upplever gentemot klassen: *ovilja att exponera sig* och *social distansering* är sammanlänkade, även om det är svårt att utreda deras inbördes orsaksförhållande. Det är naturligtvis så att social distansering kan leda till olust att exponera sig och tvärt om. Förstått som en fråga om inkludering där individens relation till gemenskapen står i centrum är emellertid frågan om orsakerna till elevernas ovilja att exponera sig viktig. På individnivå är det bland annat denna olust som hindrar eleverna från ett jämlikt deltagande i klassen. Om vi antar att det är social distansering som orsakar ovilja att exponera sig mot klassen, är det rimligt att en högre grad av rumslig integration skulle leda till att denna ovilja motverkas. Det finns emellertid flera exempel på erfarenheter som talar emot ett strikt orsaksförhållande enligt devisen: social distans leder till olust att exponera sig för klassen. Den sammantagna bilden av orsaker till elevernas olust att exponera sig för klassen är naturligtvis komplex. Elevernas erfarenheter talar dock övergripande för att deras ovilja bör förstås med utgångspunkt i dels de sociala strukturer som de interagerar med inom ramen för storklass och att dessa strukturer kan förstås som ett socialt tryck som på olika sätt definierar elevernas livsvärldar och skapar motstånd.

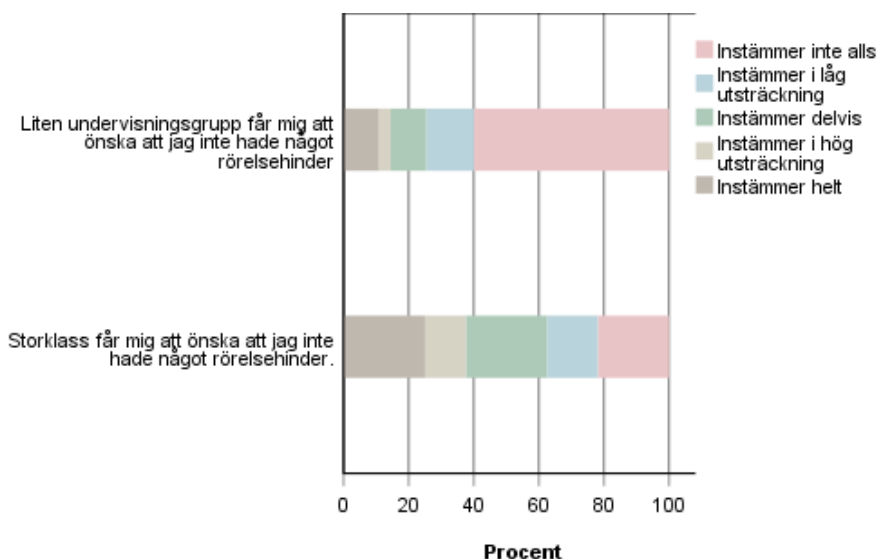
Socialt tryck, identitet och kroppar som gör motstånd

Med utgångspunkt i Meleks erfarenhet är det en normativ förväntan om hur kroppar bör se ut och fungera som föranleder hens motstånd att använda/acceptera hjälpmedel utanför den lilla gruppens sammanhang. Användning av hjälpmedel kan i sådana situationer förstås som självexponering i konflikt med ett socialt tryck präglad av normer för kroppslighet. Det sociala tryck som riktas mot elever inom ramen för storklass har olika komponenter, uppfattas och mottas på många olika sätt av eleverna. Gemensamt för dem är emellertid att det sociala trycket påverkar elevernas förhållningssätt, tankar och agerande i klassen. Ett tecken på att detta tryck är utbrett i elevgruppen är att även elever som inte har någon erfarenhet av att läsa i storklass sätter ord på det. Alex planerar att läsa i storklass under kommande läsår och har många funderingar över hur det ska gå:

Alex: Ska jag vara helt ärlig så är jag mer rädd för att om jag skulle komma dit och så drar jag mig undan ändå, så jag är lite mer rädd att jag gör det, än att andra gör det. För att då har jag, kommer jag få en känsla av att, att då har jag kommit upp förgäves nästan. Eftersom om jag lika gärna kan, om jag lika gärna ska gå med dem här som går där uppe, då är det lika bra att jag åtminstone försöker lära känna dem. För att, som jag sa innan, annars kan jag lika gärna gå kvar här nere och isolera mig på det sättet. Och bara umgås med folk som är här ifrån (Alex, s.17).

För Alex del handlar det sociala trycket primärt om en förväntan att delta i det sociala och få några vänner i klassen. Detta föranleder en rädsla att dra sig undan från klassen och således inte svara upp mot det sociala trycket som föreskriver socialt deltagande, vilket för Alex skulle innebära ett nederlag. Jag återkommer till de olika problem som synliggörs i bland andra Meleks och Alex erfarenheter/tankar senare i avhandlingen. Först vill jag emellertid ge en mer deskriptiv introduktion av det sociala trycket förknippat med storklass så som det upplevs av eleverna.

Med utgångspunkt i elevernas enkätsvar finns det flera anknytningspunkter till socialt tryck. I föregående kapitel beskrev jag exempelvis att identifikationsytorna och normerna för normalitet är kodade på olika sätt i storklass kontra liten undervisningsgrupp. Normerna och de olika möjligheterna till identifikation spelar en viktig roll för vilka eleverna upplever att de kan vara och verkar samtidigt avgörande för vem de tänker att de kan bli. Den tydligaste indikationen på ett särskilt socialt tryck inom ramen för storklass finns i elevernas enkätsvar om relationen mellan undervisningskontext och rörelsehinder.



Figur 10. Elevernas skattning av huruvida undervisningsgruppen får dem att önska att de inte hade något rörelsehinder. N= 32 elever som har erfarenhet av att läsa i storklass. Liten grupp: 55.

Anledningen till att eleverna fått skatta i vilken utsträckning de håller med om påståendet att liten grupp/storklass får dem att önska att de inte hade något rörelsehinder är att deras svar ger grundläggande information om hur de olika utbildningskontexterna inverkar på deras självbilder. Tabellen visar på väsentlig skillnad mellan hur eleverna svarar om storklass kontra liten undervisningsgrupp. När det gäller liten grupp utgör andelen som inte instämmer alls i påståendet 60 % av svaren, motsvarande andel när

det gäller storklass är 22 %. Andelen som instämmer helt eller i hög utsträckning gällande liten grupp är 14,5 % jämfört med 37,5 % i storklass. Andelen som instämmer i någon utsträckning i påståendet är nästan dubbelt så stor när det gäller storklass som liten grupp.³⁴ Mönstret i elevernas svar indikerar att integration i storklass är särskilt kopplad till en önskan om att inte ha något rörelsehinder. Detta är en pusselbit i det sociala tryck som eleverna upplever inom ramen för storklass. I detta avseende kan trycket förstås som performativt i bemärkelsen att det får eleverna att önska att de vore någon som inte har rörelsehinder.

Det sociala trycket visar på en konflikt mellan inkludering och mångfald som kan förstås enligt devisen att inkludering av elever som på olika sätt upplever sig vara anorlunda riskerar att pressa dem till att förändra sig själva i enlighet med normen, vilket resulterar i minskad mångfald. I den utsträckning som inkludering förstås som synonymt med mångfald uppstår därmed en paradox. Ett sätt att förstå storklass som socialt tryck är genom att undersöka elevernas föreställningar om hur man som elev bör vara för att passa in/klara sig där. Med utgångspunkt i intervjumaterialet framträder ett identitetsideal bestående av huvudsakligen två komponenter som har med *funktion* och *socialitet att* göra. Några av eleverna talar spontant om vad som har fungerat för dem, medan andra besvarar frågor i stil med: passar alla för att läsa storklass?

Angående funktion talar eleverna om att det är positivt att vara så högfungerande eller normalfungerande som möjligt. Detta gäller kognitivt och fysiskt och innebär att idealtypen alltså inte behöver så mycket hjälp och anpassningar i undervisningen (rum/tid) (Francis, s.18–19). Noel som trivs bra i storklass och understryker sin uppskattning av gemenskapen i klassen pekar på betydelsen av att vara talför för att interaktionen med klasskompisarna ska fungera på ett bra sätt:

Jag har ju alltid när det gäller de här frågorna varit en sådan person som har satt ner foten. Det har jag ju gjort för att jag har möjlighet, jag har den funktionen. Även om jag fått träna upp den för min skada. Och därmed också fått talet med mig, att kunna säga ifrån att nej detta är inte OK. Men sedan har vi de här som inte riktigt kommer dit, som inte riktigt, kan, vågar eller vill. Eller de har en vilja men de har inte förmågan och det är där vi måste titta, på den målgruppen, för det är de som blir utsatta (Noel, s. 7–8).

På ett liknande sätt beskriver en annan elev akademisk skicklighet som gynnsamt för att kunna delta i klassgemenskapen (Nilo, s. 10). Kanske verkar det som att jag här pekar på det uppenbara, att elever som har lätt att lära och socialisera också stöter på färre problem i interaktion med andra elever och har lättare att passa in. För eleverna

³⁴ Ett teckentest av skillnaden mellan hur elever svarat angående upplevelsen av att ha rörelsehinder i liten grupp jämfört med storklass ger $p < 0,000$. Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) ger $p=0,001$. Detta indikerar att sannolikheten att skillnaden mellan mönstren i elevernas svar är slumpmässig är statistiskt obefintlig. Analys genomförd i SPSS.

innebär emellertid idealet i olika utsträckningar ett problem. Den underliggande premissen är nämligen att: ju större effekt ett rörelsehinder har när det gäller funktion, desto sämre förutsättningar har individen att fungera i storklass. I förlängningen innebär detta också att den absoluta idealeleven inte har något rörelsehinder alls, vilket delvis kan förklara varför elever i högre utsträckning önskar att de inte hade något rörelsehinder när de befinner sig i storklass.

Idealet för socialitet bygger delvis på funktionsidealet beskrivet ovan. Eleverna beskriver emellertid också olika personliga inställningar till det sociala som de tänker är gynnsamma i storklass. En utgångspunkt handlar om att ha rätt förväntan och ”inte tro att man får kompisar hur som helst” (Jackie, s.11), samtidigt som det är viktigt att våga vara social och därmed övervinna eventuella rädslor, skapade av negativa tidigare erfarenheter av att vara i storklass (Melek, s.9). Även om det också finns många positiva erfarenheter av storklass bör man också vara beredd på att möta människors okunskap och fördomar och alltså inte vara för känslig inför dessa (Jackie, s.11). Detta kan exempelvis handla om att inte ta åt sig av negativa kommentarer om rullstolen på ett internetforum (Love, s.14), eller att aktivt delta i ett CP-skämt i klassen (Nilo, s.11–13). Samtidigt är det också viktigt att kunna säga ifrån och dra en gräns om det blir för mycket (Noel, s.7–8). Dessutom är det också en fördel att kunna vara öppen om sitt rörelsehinder (Nilo, s. 10). René uttrycker öppenhet angående rörelsehinder som ett behov som existerar inom ramen för storklass:

Vi blev en rätt så bra klass, bra sammanhållning, [jag] har alltid haft lätt till att konversera med folk och prata om mitt funktionshinder, för jag tror det är mycket det som behövs också. Jag är väldigt, väldigt frispråkig (René, s.11).

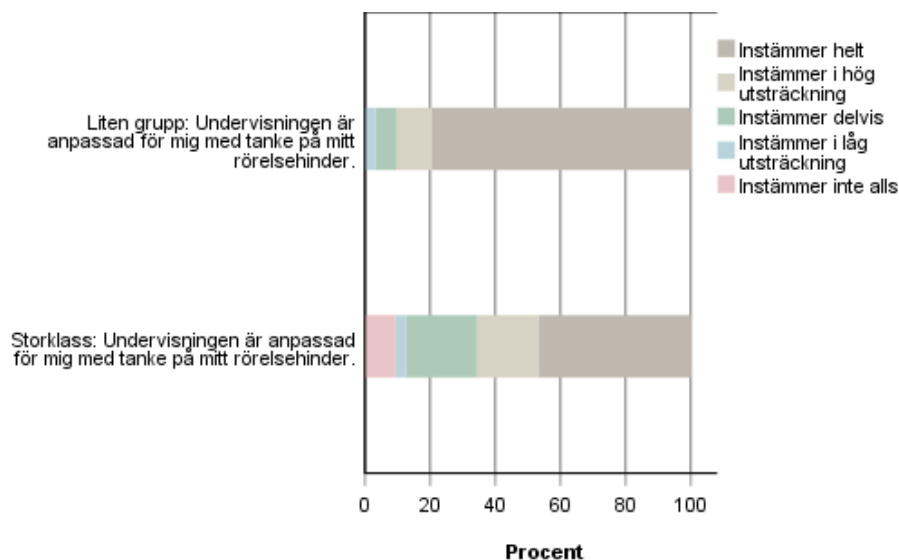
Med utgångspunkt i det hittills sagda kan idealbilden för socialitet förstås som ett sätt att hantera/kompensera för ett kroppsligt motstånd gentemot det sociala tryck som existerar på ett särskilt sätt i storklass. Eftersom eleverna *de facto* har olika typer av rörelsehinder lever de inte upp till idealet om funktion, så som de upplever det. För att hantera detta utför eleverna olika typer av identitetsarbete med syftet att utveckla en rimlig social förväntan på klassen, vilket inbegriper: att inte räkna med att få kompisar hur som helst, att inte vara för känslig samt att kunna tala öppet och ibland skämtsamt om rörelsehinder. Jag återkommer till frågan om identitet och identitetsarbete senare i avhandlingen. Innan dess vill jag emellertid avsluta genom att peka på att den identitetsprocess som eleverna beskriver följer samma strukturer som känns igen från andra studier av identitetsarbete på gymnasieskolor, där målet är att justera identiteten med utgångspunkt i en tänkt normalitet som mål (Bartholdsson, 2007, 2012). Däremot är det samtidigt tydligt att det arbete eleverna i denna studie utför bestäms av att de har ett rörelsehinder. I denna bemärkelse är det partikulärt, vilket reser frågor om gemenskapens effekt på individen, men också frågor om integration/inkluderingens effekt på mångfalden.

Ytterligare ett sätt att förstå elevernas kroppar som motstånd i förhållande till idén om integration/inkludering är genom att rörelsehinder ibland resulterar i att eleverna inte vill eller kan delta i reguljär gymnasieutbildning. Skolor hanterar detta genom att differentiera utbildning temporalt och rumsligt. För merparten av eleverna som läser i storklass vid något av Sveriges riksgymnasier innebär detta att de ibland deltar i rhexklusiva undervisningsgrupper/enskild undervisning. Elever som huvudsakligen läser sin gymnasieutbildning i storklass, men som av olika skäl också deltar i undervisning i de små undervisningsgrupperna, pendlar mellan två olika utbildningskontexter och utvecklar således en vana vid differentiering. Mot denna bakgrund utvecklar eleverna en vana eller acceptans inför differentierade klassrum.

Differentiering som vana

Meleks förhållningssätt till anpassningar av undervisningsmiljön som innebär att hen skiljs från sin gymnasieklass framstår som okomplicerat (däremot upplever hen hjälpmedel som får hen att sticka ut i klassen som problematiska). Anpassningarna är för hen snarare något som möjliggör den valda gymnasieutbildningen än något som markerar annorlunda skap eller utanförskap. Detta förhållningssätt till differentierade undervisningsmiljöer, som de flest elever i studien delar, skär mot flera av de idéer som präglar förståelse av inkluderande undervisning. Ett skäl till detta är att många av eleverna kommer från reguljära grundskolemiljöer som saknat tillfredställande anpassningar av undervisningen. Mot bakgrund av dessa erfarenheter framstår anpassningarna som riksgymnasierna möjliggör som positiva, även om de i vissa fall innebär rumslig differentiering.

Med utgångspunkt i elevernas enkätsvar finns det samtidigt brister när det gäller anpassningen av undervisningen i storklass. I linje med skillnadens dilemma erfar eleverna att undervisningen i storklass är anpassad i lägre utsträckning jämfört med undervisningen i liten undervisningsgrupp. Inom ramen för liten grupp instämmer 79 % av eleverna helt i påståendet att undervisningen är anpassad för dem. Motsvarande andel för storklass är 47 %. Samtidigt utgör andelen som inte instämmer alls i påståendet att undervisningen är anpassad för dem 10 % av eleverna som svarat angående storklass, medan ingen av eleverna valt det alternativet angående liten grupp. Skillnadens dilemma får här en tydlig beskrivning: tillgången till den sociala gemenskapen i storklass sker på bekostnad av tillgänglighet när det gäller undervisning.



Figur 11. Elevers skattning av undervisningens anpassningsgrad N= 33 elever som har erfarenhet av att läsa i storklass. Liten grupp: 55.

I detta sammanhang bör det påpekas att skillnaden är tydlig trots att eleverna som läser storklass vid ett riksgymnasium har tillgång till en stödstruktur som saknas för elever utanför riksgymnasiets regi. Denna struktur innebär tillgång till assistans, anpassningar av arbetsmiljön, studiehandledning för eleven och lärarna i respektive storklass och förlängd studietid enligt vilken eleven an läsa sin gymnasieutbildning på fyra och ibland fem år i stället för tre. Hade denna struktur saknats är det sannolikt att skillnaden mellan liten grupp och storklass hade varit större.

I enkätens fritextsvar där eleverna ombads att fortsätta meningarna: *När jag är i storklass i stället för liten grupp kan jag...* och *När jag är i liten grupp i stället för storklass kan jag...* förtydligas mönstret ytterligare. Vi vet sedan tidigare (kap 6) att drygt hälften av eleverna uttryckte att den lilla gruppen möjliggör studier genom olika anpassningar i studiemiljön och undervisningen. När det gäller fortsättningen på meningen om storklass är 15 (nästan 50 %) av dem formulerade med en negativ innebörd gällande anpassningar av undervisningen, som till exempel: "... kunde jag inte få hjälp av läraren så ofta, för att vi var ganska många i klassen...", "det är likadant, det är lite svårare på grund av min syn och hörselnedsättning", "... att det är lite svårt att förstå...". I dessa fritextsvar framgår det att bristande anpassningar av undervisning och studiemiljö är ett utmärkande drag för elevernas tillvaro i storklass.

Individanpassad undervisning är ett av skolans prioriterade mål och framstår i denna studie som ett utvecklingsområde för riksgymnasierna, särskilt när det gäller elever som läser sin gymnasieutbildning i storklass. Detta faktum ligger emellertid utanför forskningsintresset som driver denna avhandling. Jag är snarare intresserad av hur tillvaron i

storklass påverkar eleverna ur ett livsvärldsperspektiv. Ur detta perspektiv framträder de bristande anpassningarna som en komponent i det sociala eleverna förknippar med storklass. Storklass framträder i flera av elevernas tillvaro som en påminnelse om vad de inte kan, vad de saknar och vad de i stället för att ha ett rörelsehinder borde vara. Mot bakgrund av detta väljer/tvingas många av eleverna att utveckla en vana vid att läsa några ämnen utanför ramen i storklass. På ett motsägelsefullt sätt innebär detta för eleverna att de genom att läsa i storklass också utvecklar en vana vid att inte vara i storklass, eller mer specifikt en vana vid att pendla mellan de två utbildningskontexterna.

Det stora flertalet elever jag har talat med delar Meleks självklara förhållningssätt till att ibland lämna sina gymnasieklasser och ser positivt på att möjligheten att läsa vissa ämnen i liten grupp existerar. I likhet med Melek motiverar eleverna detta med att differentiering är nödvändighet för att de ska lyckas på ett för dem tillfredställande sätt i skolan (Francis, s.20–21, Jackie, s.5–6, Love, s.5–6, Melek, s.8, Michele, s.5, Pax, s.14). Det faktum att eleverna beskriver rörelsen mellan kontexterna som självklar betyder emellertid inte att den saknar komplexitet. Navid är den elev som tydligast sätter ord på processen som det innebär att vänja sig vid tanken på liten undervisningsgrupp. Jämfört med tillvaron i storklass kändes den lilla gruppen som en "begravningsbyrå" (Navid, s. 9). Samtidigt upplevde Navid att den lilla gruppen innebär en perspektivförändring som gjorde det möjligt att bearbeta utbildningssituationen med utgångspunkt sitt rörelsehinder, någon hen tidigare förträngt. En aspekt av detta är kunna tala om sitt rörelsehinder med andra som har rörelsehinder, men också att kunna be om hjälp i situationer där det behövs:

Navid: Det fick jag även lära mig när jag kom hit, jag fick lära mig mer om mig själv, på grund av att jag har ett handikapp. I och med att handikappet är en del av mig, så fick jag lära mig mycket om mig själv, *if that makes sense...* (...) vilket jag tror också är en del av att det blev så jobbigt när jag började här. För att plötsligt så blev allt så påtagligt, jag kunde inte fly från problemen längre, jag kunde inte glömma bort dem, som jag hade gjort innan (...). Nu kan jag få hjälp utav andra, vilket gör att det här med att få hjälp, blir i slutändan att de gör det åt mig.

Emil: Och hur tänker du kring det då? För att få hjälp, är det bra eller dåligt?

Navid: Det här har jag alltid, innan jag kom hit så såg jag att få hjälp var ett tecken på svaghet, hur sjukt det än låter, det var så jag tyckte, men det har ju ändrats med åren i och med att jag har ju blivit påtvingad den här verkligheten, mer och mer.

Emil: Du tänker inte det som en svaghet längre?

Navid: Nej och det är också en del i mig själv, att jag har utvecklat det, att be om hjälp är inte var det en gång var för mig (Navid, s.12–14).

Även om Navids erfarenhet framstår som ett undantag, som bekräftar regeln om att eleverna i storklass vant sig vid pendelrörelsen mellan storklass och liten grupp, visar den på en underliggande komplexitet i denna vana. Navids erfarenhet talar för en identitetskonflikt, som speglas i Meleks erfarenhet av att acceptera ett hjälpmedel, där stark identifikation med storklass kolliderar med en självförståelse som inbegriper rörelsehinder. I denna bemärkelse innebär elevernas utveckling av en självförståelse där rörelsehinder och hjälpbehov inte konnoterar negativt ett normöverskridande. I överskridandet aktualiseras frågor om identitet, relationer till olika skolgemenskaper samt frågan om mångfald och erkännandet av eleverna som en bland alla andra och samtidigt som en som har rörelsehinder.

Sammanfattningsvis

Detta kapitel har syftet att introducera elevernas erfarenheter av att studera i storklass så som den framträder i enkätsvar och intervjumaterial. I likhet med det föregående beskriver jag här ett mönster i elevernas samlade erfarenheter. Även om denna bild visar på kontraster och komplexitet kan den inte fånga materialets hela variation. Likväl pekar mönstret på strukturer i elevernas erfarenheter som är dominanta i materialet både när det gäller frekvens och emfas. Med detta sagt pekar det övergripande mönstret i elevernas erfarenhet på fyra bilder enligt vilka tillvaron i storklass får en beskrivning. Dessa är: vidgad gemenskap, gemenskapens gränser, socialt tryck och differentiering som vana.

Den vidgade gemenskapen eleverna förknippar med storklass karaktäriseras primärt av att den hålls samman av ett ämnesintresse. Gemenskapen blir så att säga synlig framför allt i formella interaktioner under lektionstid. Flera av eleverna pekar på grupparbetet som ett inslag där gemenskapen förtydligas då gruppmedlemmarna förenas i ett gemensamt mål. För eleverna spelar dessa gemenskaper en viktig roll då de utvecklar deras ämneskompetens och ger dem tillfällen att träna sig i interaktioner med personer som inte har rörelsehinder, vilket de upplever som viktigt inför framtiden. I denna mening är den vidgade gemenskapen huvudsakligen *instrumentell* och för eleverna *riktad* mot en framtidshorisont där de räknar med att befinna sig i minoritet i en miljö som inte är anpassad för personer med rörelsehinder. I enlighet med detta är den vidgade gemenskapen omgärdad av gränser och särskilda villkor så som den uppfattas av eleverna.

Gemenskapens gränser synliggörs på flera olika sätt i denna studie. En indikation är att det utanförskap som några av eleverna med RG-tillhörighet upplever är särskilt starkt inom ramen för storklass. Det visar sig också i att flera av eleverna *distanserar* sig från sammanhanget i storklass på raster och upplever det svårt att interagera inom dem i informella aktiviteter. Särskilt svårt är det enligt eleverna att *exponera* (ta initiativ i det sociala) sig för andra elever i storklass. Ingen av eleverna jag pratat med beskriver att de har kompisrelationer med sina klasskamrater i storklass på fritiden. De huvudsakliga skälen till detta är enligt eleverna att de upplever blyghet/otrygghet, vilket är

sammankopplat med upplevelsen av att sakna en gemensam erfarenhetsgrund med andra elever i storklass. Dessutom upplever några av eleverna en okunskap och ovilja från sina klasskamrater, vilket förstärker upplevelsen av att vara otrugg.

Med utgångspunkt i den vidgade gemenskapen och dess gränser finns det skäl att tala om ett *socialt tryck* som existerar på ett särskilt sätt inom ramen för storklass. Detta tryck gör sig gällande i den instrumentella och villkorade gemenskapen i bemärkelsen att den sätter upp ramar för vad eleverna bör bli och hur de i denna process bör vara. Ett uttryck för elevernas erfarenhet av ett socialt tryck är att tillvaron i storklass medför en önskan om att inte ha något rörelsehinder. Denna önskan blir begriplig med utgångspunkt i de *identitetsideal* som eleverna knyter till storklass. Dessa handlar primärt om *funktion* och en *socialitet villkorad utifrån att ha ett rörelsehinder*. För att läsa i storklass bör man enligt eleverna vara så fysiskt och kognitivt normalfungerande som möjligt, vara talför och gärna framgångsrik i skolämnena, därmed utgör rörelsehinder på flera sätt ett antiideal. Den villkorade socialiteten handlar om att ha rätt inställning till den sociala gemenskapen i klassen. Till denna inställning hör: rimlig förväntan på socialt deltagande, okänslighet inför okunskap och skämt om rörelsehinder, socialt aktiv och öppenhet om rörelsehinder samt att kunna säga ifrån om någon är taskig. Elevernas tankar om identitetsideal ger en bild av de generella sociala strukturer som existerar inom ramen för storklass, samtidigt förtydligar de den särskilda position utifrån vilken elever som har rörelsehinder möter dessa strukturer. Det särskilda identitetsidealet för socialitet kan förstås som ett sätt för eleverna att hantera/kompensera för sitt icke-valda kroppsliga motstånd i förhållande till det sociala tryck de erfar inom ramen för storklass.

Det kroppsliga motståndet kan också förstås utifrån att flera av eleverna uppvisar en vana vid rumslig differentiering. Detta sker inte endast på raster och under lunchen utan också i olika utsträckning inom ramen för den formella utbildningen. Denna vana innebär att nästan alla eleverna (som läser i storklass) pendlar mellan storklass och liten undervisningsgrupp. Generellt uppvisar eleverna en matter of fact inställning i förhållande till differentiering och ser det som en positiv anpassning som kompenserar för deras kroppars sätt att fungera. Meleks och Navids erfarenheter av storklass talar för att det riskerar att uppstå en identitetskonflikt som har rötterna i diskrepansen mellan elevernas kroppsliga funktion och det sociala trycket. För att utveckla en identitet där rörelsehinder bejakas avkrävs eleverna ett normöverskridande, vilket framstår som svårare i storklass. Utvecklandet av en vana vid differentiering kan förstås som en strategi för detta överskridande.

DEL III – MELLAN TVÅ UTBILDNINGSRAMAR

Det finns goda skäl att beskriva gymnasieutbildning för elever med rörelsehinder i storklass respektive liten undervisningsgrupp som två olika utbildningsramar. I följande tre kapitel undersöker jag vad elevernas erfarenhet av dessa två ramar har för betydelse för skolans anspråk om integration och pluralistisk fostran. Kapitelindelningen motsvarar tre analytiska nivåer.

I kapitel åtta, *Sociala och symboliska gränser i skolvardagen* analyserar jag det övergripande mönster som framträder i empirin. Detta mönster består av de sex idealtyper beskrivna i kapitel sex och sju, i enlighet med vilka elevernas erfarenhet av storklass respektive liten grupp kan beskrivas. Dessa är storklass som vidgad gemenskap, villkorad gemenskap och socialt tryck; respektive liten grupp som avgränsad enhet, anpassad undervisning och exklusiv gemenskap. Analysen i kapitel åtta undersöker skolvardagens mesonivå, så som den gestaltas i elevernas erfarenhet med utgångspunkt i de olika skolgemenskaper som uppstår i liten grupp och storklass.

I kapitel nio, *Framing stigma: strategier för stigmahantering i gymnasieskolan*, undersöker jag utbildningsramarnas betydelse för elevers individuella identitetsprocesser och personliga utveckling i skolan. En väsentlig del av analysen berör det individuella identitetsarbete som eleverna utför inom de två olika utbildningsramarna och rör sig i denna mening på skolvardagens mikronivå.

I det avslutande kapitlet *Strukturer för erkännanden* riktar jag analysen mot skolans makronivå med utgångspunkt i frågan om vad religionsämnet pluralistiska fostransuppdrag betyder med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av en integrerad och samtidigt uppdelad skolvardag.

KAPITEL 8 – SOCIALA OCH SYMBOLISKA GRÄNSER I SKOLVARDAGEN

Undersökningsområdet i detta kapitel har sitt upphov i elevernas upplevelser av en uppdelad skolvardag. Det är emellertid inte klyvningen av skolvardagen i sig som framstår problematisk i elevernas erfarenhet. Tvärtom värnar de möjligheten att läsa i liten grupp och storklass. Problemen uppstår snarare till följd av den gräns som skiljer tillvaron inom de olika gemenskaperna åt och laddar dem med olika värden som eleverna måste hantera.

Det finns flera element i elevernas erfarenheter av de två olika gemenskaperna som synliggör problem i förhållande till skolans pluralistiska fostransuppdrag. Kapitel sex berättar om elevernas upplevelse av gemenskapen i liten grupp som ett vi, segregerat från de andra på skolan. Trots att gemenskapen inom de små grupperna ibland känns som en gemenskap för dem som inte passar in eller kan klara av den reguljära skolan, finns där också en förståelse och acceptans inför att ha rörelsehinder. Denna förståelse och acceptans saknar fler av eleverna i storklass. Kapitel sju berättar å andra sidan om en vidgad gemenskap och delaktighet i en gemenskap som bättre representerar verkligheten, så som eleverna tänker den. Inom ramen för storklass upplever eleverna emellertid ett större utanförskap och en förväntan om att de bör anpassa sig utifrån klassnormens ideal om funktion och socialitet.

Symboliska gränser

Symboliska gränser är sociala och kognitiva konstruktioner människor använder för att göra distinktioner och skapa kategorier för att organisera och tolka världen (Zerubavel, 1991, s.2-3). I denna mening kan upprättandet av symboliska gränser förstås som en integrerad del i det jag tidigare refererat till som framing. I detta sammanhang använder jag begreppet primärt utifrån den sociala funktion som det tillskrivs inom sociologin:

‘Symbolic Boundaries’ are the lines that include and define some people, groups, and things while excluding others (Epstein, 1992: p. 232). These distinctions can be expressed through normative interdictions (taboos), cultural attitudes and practices, and patterns of likes and dislikes. They play an important role in the creation of inequality and the exercise of power. The term ‘symbolic boundaries’ also refers to the internal distinctions of classification systems and to temporal, spatial, and visual cognitive distinctions in particular (Lamont m.fl., 2015).

I elevernas erfarenhet av skillnaden mellan storklass och liten grupp framträder en tillvaro uppdelad i två zoner åtskilda av en symbolisk gräns. Storklass framstår som den zon i skolvardagen som bäst speglar den verklighet som enligt flera av eleverna bäst representerar den framtid de vill vara en del av. Tillvaron i storklass förknippas i elevernas erfarenhet med ett kodsysteem som signalerar normalitet, funktionalitet och progression. På den andra sidan av den symboliska gränsen finns den lilla gruppen som eleverna upplever orealistisk och manipulerad, utan korrespondens med verkligheten och någon rimlig eller önskvärd framtidshorisont. Tillvaron i de små grupperna förknippas i elevernas erfarenhet med ett kodsysteem som signalerar annorlundaskap, anpassad skolvardag och gemenskap baserad på att ha rörelsehinder.

Den uppdelade skolvardagen är emellertid inte begränsad till elevernas sätt att förstå tillvaron inom de olika utbildningsvägarna i sig; den präglar också deras självförståelse och relation till andra. Inom ramen för storklass utgör egenskapen rörelsehinder ett skäl att känna sig annorlunda och utanför. I liten grupp utgör rörelsehinder tvärtom en viktig symbol för gemenskap och delad erfarenhet. I storklass innebär identifikation med normaliteten ett krav om anpassning efter en förväntan om funktionalitet och socialitet, medan samma identifikation inom ramen för liten grupp handlar om att bejaka och förstå den kroppsliga erfarenheten av att ha rörelsehinder.

Med utgångspunkt i symboliska gränser som analytiskt begrepp kan elevernas olika sätt att värdera ett och samma fenomen få en förklaring. De symboliska gränserna blir särskilt tydliga på platser där de manifesteras i åtskiljande gränsobjekt. Dessa objekt utgör punkter i enlighet med vilka sociala gränser, som till exempel det inglasade lunchrummet, dras upp. Innanför glasväggarna i lunchrummet får gemenskapen mellan riksgymnasieeleverna, som annars upplevs stärkande, trygg och familjär en annan betydelse. I och med närheten till gemenskaperna som bildas på andra sidan glasväggen upplever riksgymnasieeleverna den egna gemenskapen i stället som särskiljande, utpekande och negativ.

Gränsdragningar i det sociala

Sociala gränser är, som tidigare påpekats, symboliska gränser som manifesteras i vardagen genom människornas tendens att agera utifrån antagandet att de existerar. Gränserna blir så att säga verkliga genom sina konsekvenser i interaktionen mellan

människor (jmf. Merton, 1948). Samhället är naturligtvis kodat av ett stort antal sociala gränser som hjälper människan att navigera i tillvaron. I vardagen utgör sociala gränser riktmärken utifrån vilka relationella kategorier som exempelvis klass, kön, funktion, etnicitet och sexualitet, får sin räckvidd (Lamont & Molnár, 2002).

Sociala gränser är inte bara avgörande för människors potentiella tillhörighet och identifikation med sociala kategorier; de spelar också en viktig roll som avgränsningar för dessa kategoriers meningsbärande innehåll. Gränserna definierar villkoren för vem som inkluderas eller exkluderas inom en kategori, samtidigt som de styr vilka beteenden, idéer och världsbilder som betraktas som hedervärda inom den specifika kategorin. I denna mening är sociala gränsdragningar avgörande för hur vi förstår världen. De påverkar våra omdömen i frågor om värde och mening, men också vilka begränsningar och möjligheter vi tillskriver oss själva (innanför gränsen) och andra (utanför den) (Lamont och Molnár, 2002).

Som teoretiskt koncept kan sociala gränser användas för att undersöka en stor variation av kulturella distinktioner. Sociala gränser kan för den utomstående vara subtila och otydliga, som till exempel de kulturella gränserna som skiljer amerikansk övre medelklass från näraliggande klasser (Lamont, 1994, s.118-119). Andra sociala gränser är historiskt väletablerade och således skarpa och tydliga i sina yttringar. Det stora antalet människor som vill in i Europa söderifrån möter där en sådan skarp social gräns som de endast kan överskrida under stora svårigheter. De få som lyckas ägnar ofta resten av sina liv åt att hantera överskridandet, en belägenhet som ibland ärvs av kommande generationer trots att de föds inom Europas gränser (Eder, 2006).

Den sociala gräns som klyver riksgymnasieelevernas tillvaro är på många sätt både skarp och hård. Skärpan i gränsen blir synlig i elevernas berättelser om ett i grunden annorlunda perspektiv på verkligheten som blir tillgängligt exklusivt för personer med rörelsehinder. Den blir också tydlig i elevernas beskrivningar av hur två i grunden olika normativa ordningar, där betydelsen av egenskapen rörelsehinder laddas med rakt motsatta betydelser, existerar på var sin sida av gränsen. Gränsens hårdhet manifesteras i de gränsobjekt som signalerar tillhörighet eller association till de små undervisningsgrupperna som exempelvis glasrummet i matsalen, rullstolen, studerandeassistenterna, rullatorn, eller för den delen de fysiska gränserna som innesluter riksgymnasierna i egna korridorer eller våningsplan.

De sociala gränsernas synlighet i interaktionens ordning(ar)

Skillnaden mellan storklass och liten undervisningsgrupp är ett återkommande tema i såväl kartläggningen som i intervjuerna. Flera av eleverna menar att normerna som konstituerar gemenskaperna inom storklass respektive liten grupp skiljer sig åt i grunden. Tydligast synliggörs denna skillnad i idealtyperna *storklass som villkorad gemenskap* (se kap. 6) och *liten grupp som exklusiv gemenskap* (se kap. 7). En avgörande skillnad mellan villkoren i storklass och liten grupp är det jag tidigare benämnt som ett socialt tryck.

Inom ramen för storklass innebär detta tryck en förväntan om normalitet som är svårt att leva upp till för många av eleverna, särskilt när det gäller kroppslig och kognitiv funktion och socialitet. Inom ramen för liten grupp upplever eleverna inte samma förväntan om normalitet.

Det faktum att små avgränsade gemenskaper, som till exempel skolklasser eller små undervisningsgrupper, förhandlar fram olika interaktionsordningar för sin samvaro har tidigare illustrerats av Fine (2012). I det följande låter jag begreppen interaktionsordning och sociala gränser samspela för att synliggöra betydelsen av elevernas erfarenhet av en uppdelad skolvardag. I en text om interaktionsordningen skriver Goffman:

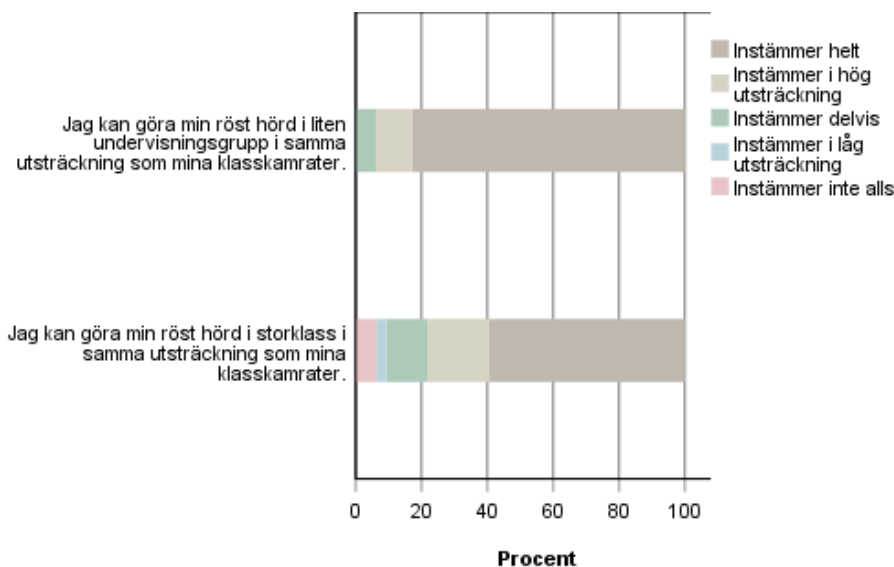
There are deeper reasons to question the various dogmas regarding the interaction order. It might be convenient to believe that individuals (and social categories of individuals) always get considerably more from the operation of various aspects of the interaction order than the concomitant restraints cost them. But that is questionable. What is desirable order from the perspective of some can be sensed as exclusion and repression from the point of view of others (...) But questions do arise when we consider the fact that there are categories of – persons in our own society very broad ones – whose members constantly pay a very considerable price for their interactional existence (Goffman, 1983).

Det finns kritisk potential i Goffmans text. Interaktionens ordning är inte per definition rättvis eller jämlik. Tvärtom finns det grupper av människor som får betala ett mycket högt pris för det som Goffman kallar en interaktiv existens. Den analytiska kopplingen mellan interaktionens ordning och sociala gränser finns i Goffmans hänvisning till sociala kategorier. Vad som utmärker personerna inom en social kategori är deras position i förhållande till olika sociala gränser (Lamont och Mizrachi, 2012). Av detta följer att sociala gränser kan synliggöras och undersökas genom individers olika erfarenheter av interaktionens ordning.

Konturer av två ordningar

Det är, som tidigare påpekats, jämförelsen av idealtyperna storklass som villkorad gemenskap och å andra sidan liten grupp som exklusiv gemenskap som pekar mot två olika interaktionsordningar. I storklass upplever eleverna i högre utsträckning ett utanförskap. De distanserar sig från gemenskapen i klassen så snart den överskrider de formella undervisningssituationerna och beskriver en blygsel och/eller en otrygghet mot bakgrund av vilken de känner sig mindre benägna att ta initiativ till interaktion. Den exklusiva gemenskapen i liten grupp upplevs däremot som nära, trygg och förutsättningslös, vilket flera av eleverna förklarar med att de har en gemensam erfarenhet som personer med rörelsehinder.

Skillnaden mellan interaktionsordningarna indikeras också i elevernas upplevelse av sina individuella möjligheter att komma till tals i klassrummet:



Figur 12. Elevernas skattning av i vilken utsträckning de upplever att de kan göra sina röster hörda i samma utsträckning som sina klasskamrater i storklass respektive liten grupp. N =32 elever som har erfarenhet av att läsa i storklass och 55 elever av att läsa i liten grupp.

I det formella sammanhanget är skillnaden mellan storklass och liten grupp mindre (jag återkommer till det formella och informella senare) än exempelvis skillnaden i upplevelsen av utanförskap på rasterna (se. kap 7). Skillnaden är emellertid både märkbar och statistiskt signifikant.³⁵ Andelen elever som instämmer helt i att de har samma möjligheter som sina klasskamrater att göra sina röster hörda är drygt 80 % för liten grupp och knappt 60 % för storklass. De dryga 9 % som instämmer i låg utsträckning eller inte alls avseende sina möjligheter i storklass saknar helt motsvarighet när det gäller liten undervisningsgrupp.

Med avsikten att förtydliga bilden av de två interaktionsordningarna så som de framträder i elevernas skoldag och samtidigt relatera dem till sociala gränser vänder jag mig nu till de erfarenheter av storklass och liten undervisningsgrupp som eleverna Navid och Ziggy beskrivit för mig.

Två sociala protokoll: fika med kompisar och besök på begravningsbyrå

En av eleverna som tydligt beskriver skillnaden mellan gemenskapen i storklass och liten grupp är Navid. Navid läser vid intervjutillfället sitt fjärde och sista år på gymnasiet. Efter tre år i storklass upplevde hen övergången till liten grupp som jobbig: ”som

³⁵ Wilcoxon Signed Rank Test (related samples) ger $p=0,00$, vilket indikerar att skillnaden är statistiskt signifikant. Analys genomförd i SPSS.

att komma till en begravningsbyrå.” Navid är eftertänksamt kritisk och grubblande ironisk i sina funderingar kring gymnasieskolans vardag. Hen hänvisar ofta till teoretiska och ibland ideologiska utgångspunkter för att beskriva sina upplevelser och tankar om skolan. Navid är tydlig i sin uppskattning av de lösare tyglarna och känslan av frihet som finns i storklass. En bit in i samtalet sker emellertid en förskjutning i Navids beskrivning av de små grupperna när hen uttrycker att den exklusiva gemenskapen mellan elever som har rörelsehinder skapar viktiga värden. Dessa värden finns inkapslade i det Navid kallar för sociala protokoll:

Emil: Vad är det som talar för att den här gemenskapen som du upplevde i liten grupp, att den behövs?

Navid: Det tror jag är för att vi har det socialt inpräntat sedan vi var små, att vi ska uppföra oss olika i olika situationer. Just därför tror jag att vi behöver lite av båda världar, vi behöver liksom veta hur det sociala protokollet ser ut i vissa situationer där det kanske är lite mer allvarligt, medan man i andra kan gå helt bananas och inte riktigt tänka över vad morgondagen har att erbjuda.

Emil: Så det är som två olika sociala protokoll?

Navid: Ja, du kan tänka det så här: om du går ut med vänner och sätter dig på ett fik. Uppför du dig likadant som du skulle uppföra dig i ett möte med rektorn?

Emil: Nej, inte riktigt.

Navid: Det är två helt olika sociala protokoll (s.11–12).

Navid har naturligtvis rätt i att olika situationer följer olika sociala protokoll och att det är avgörande för individen att förstå dessa olika protokoll för att fungera socialt. I Navids analogi representeras den lilla gruppens interaktionsordning av mötet med rektorn medan storklassens ordning jämförs med att ta en fika med vänner. För att förklara sin upplevelse av skillnaden mellan de två olika ordningarna pekar Navid alltså på en annan, mer generell, social gräns som enligt hen präglar interaktionen i mötet mellan anställda och deras chefer. Det finns tydliga paralleller mellan Navids beskrivning av den lilla gruppens ordning och det som i Goffmans efterföljd kan förstås som en relativt sett högritualiserad interaktionsordning. Ritualisering ”ska symbolisera sådant i interaktionen som gör den mer fast och förutsägbar” (Persson, 2012, s. 65). Navid förknippar tillvaron i den lilla gruppen med det formella, uppstyrd, tråkiga och samtidigt nödvändiga. I denna bemärkelse framstår interaktionen i den lilla gruppen som ritualiserad och målinriktad i Navids erfarenhet.

Gemenskapen i storklass som är roligare och samtidigt kaosartad ger däremot, enligt Navid, eleverna större frihet och fler möjligheter att göra motstånd mot läraren och den

formella utbildningen (s.8–9). Det är tydligt att Navid uppskattar dessa egenskaper. Samtidigt framstår interaktionsordningen i storklass som svårnavigerad:

Navid: Men när man ska tvinga sig själv till att ta det steget. Det blev väldigt... Jag skulle vilja säga, inte motsägelsefullt, du fattar vad jag menar, de jobbar mot varandra. Alltså, bara att jag tvingade mig själv att säga hej till någon jag inte kände här på skolan. [Det] fick mig att liksom tänka tre, fyra gånger på det samtalet och analysera. Vad var det jag sa? Vad sa jag inte? Vad kunde jag göra bättre? Vad var det jag gjorde som var kanske lite sämre? På så sätt blev jag mer analytisk om mig själv.

Emil: Vilka situationer är det som fastnar i analysen?

Navid: Nej men det är det här samspelet med lärare, elever, som jag inte har träffat innan. Och liksom ta det ur ett analytiskt perspektiv och se vad var det som gick bra, vad var det som gick dåligt, och så vidare. För att sedan lära mig mer om mig själv i den situationen, hur jag fungerar som person (s.19–20).

Navid beskriver i citatet hur det var att börja läsa i storklass på den nya studieorten. Möten med okända människor och nya sociala miljöer är typexempel på sårbar interaktion, eftersom sådana situationer inte bärs upp av en etablerad ordning (Persson, 2012, s. 65, 71). Sårbarheten tar i Navids berättelse en personlig form med det bärande temat: vem är jag i relation till den specifika situationen och människorna den består av. Navid tar inte kontakt med okända människor utan en viss grad av självtvång och kontakten följs upp med intensivt tvivlande självreflektion. Sårbarheten är i denna mening en konsekvens av sökandet efter förutsägbarhet i relationen mellan Navid, i egenskap av aktör, och andra personer i mötet. En sådan förutsägbarhet etableras först i samband med utvecklandet av en rollgestalt och förutsätter någon form av interaktionsordning.

Det är tydligt att Navid i retrospektiv, åtminstone vid tidpunkten för intervjun, inte är nöjd med den rollgestalt hen utvecklar under de tre åren med klassen:

Emil: Vem blev du då i klassen sedan?

Navid: Sedan blev jag och det hör ju lite till mig själv också som person, även om jag hade en bra kommunikation med klassen, så kunde den varit mycket bättre i och med att jag fick lägga mycket lektioner åt sidan till sista året. Men även i och med att vi var här för att lära oss, så var det lite att jag stod i valet och kvalet mellan att skaffa nya vänner, som jag redan i grundskolan hade jävligt svårt med. Eller att fokusera på studier och vara med mina assistenter som jag uppenbarligen behövde väldigt mycket och även lärare. Jag behövde också deras förståelse för att jag inte är som alla andra. Där kan jag väl känna att jag valde... lite beroende på hur man ser det så valde jag rätt, och i vissa fall så valde jag fel.

Emil: Vad valde du?

Navid: Jag valde ju skolan först. För jag kunde inte hantera båda samtidigt. Så jag, vad heter det, blev ju lärarnas kiss-ass. Alltså jag pratade mycket [med lärarna] och de tyckte att jag var så jävla go och glad och fan och hans mormor. Det fick ju mitt sociala liv med eleverna lida för (Navid s.17–18).

Navid intog enligt sin egen förståelse rollen som lärarnas kiss-ass, ställde sig utanför den sårbara gemenskapen med klassen och sökte sig i stället till en mer ritualiserad och förutsägbar gemenskap med lärare och elevassistenter. En viktig anledning till detta var enligt Navid att hen behövde fokusera på sina studier. Detta betyder emellertid inte att Navid önskade sig en annan ordning under sin tid i storklass. Tvärtom uppskattade hen de lösare ramarna, kaoset och friheten som fanns där, även om det blev lite grand från sidan. Samtidigt visar Navids erfarenheter av att studera i storklass på det pris Goffman menade att personer, tillhörande ”vissa sociala kategorier”, kan tvingas att betala för sin interaktiva existens.

Gränsöverskridanden, dubbel sårbarhet och rollförskjutningar

Övergången från storklass till liten grupp var som sagt jobbig för Navid. Det lilla antalet elever och lärarens kontroll i klassrummet blev kvävande i jämförelse med tillvaron i storklass. I slutet av det fjärde och sista gymnasieåret, alltså vid tillfället för intervjun, menar emellertid Navid att den lilla undervisningsgruppen och särskilt gemenskapen med andra riksgymnasieelever varit viktig för den personliga utvecklingen:

Navid: Det där tror jag också är en väldigt stor del av att hitta sig själv. De delarna som krävdes för att jag skulle kunna hitta mig själv så bra som möjligt kunde jag inte få i storklass. Det var ju den här mer medicinska och den rent fysiska och liksom, den tråkiga sidan av mitt liv. Du vet rent krasst sett.

Emil: Ja, hur hjälpte den dig att hitta...?

Navid: Jag tror att i och med att jag inte hade gått med andra i min situation innan hade jag förskjutit den och glömt bort den till stor del. Kanske för att jag ville, men även på grund av situationsmässiga aspekter.

Emil: Kan du utveckla: situationsmässiga aspekter?

Navid: Alltså, i och med att det inte fanns runt mig så tänkte jag inte på det. Om de börjar prata fotboll, ska jag då börja prata rörelsehinder och nervbanor och fan och hans mormor. Det låter inte så jävla roligt (Navid, s.12).

Jag menar att Navids övergång från storklass till liten grupp bör förstås som ett socialt gränsöverskridande. Linjen som Navid passerar är den sociala gräns som samtliga elever jag talat med drar mellan tillvaron i storklass och tillvaron i liten grupp. Vad detta specifika överskridande (och kanske överskridanden i allmänhet) vittnar om, är den tvetydighet som är förknippad med interaktionens ordning (Persson, 2012, s. 71). Navid beskriver nämligen övergången från vad hen upplever som en lågritualiserad ordning (storklass) till en mer fast och förutsägbar ordning (liten grupp). Den mer förutsägbara ordningen i liten grupp innebär emellertid ingen total uteslutning av sårbarhet. Snarare verkar det som att den lilla gruppens förutsägbarhet öppnar upp för en sårbarhet bunden till den rollgestalt som just förutsägbarheten möjliggör i liten grupp. I storklass analyserar Navid vem hen kan vara som en bland alla andra på skolan. Medan analysen i liten grupp i stället undersöker vad det kan innebära att vara en som har rörelsehinder.

Navid betraktar erfarenheterna av såväl storklass som liten grupp som lärorika och nyttiga. Samtidigt är det tydligt att hen hamnar i kläm mellan de två utbildningsramarna och att ingen av dem fungerar optimalt. Den lilla gruppen präglas av en interaktionsordning som Navid upplever ritualiserad, tråkig och samtidigt allvarlig och sårbar på ett personligt plan. Som interaktionsordning betraktad är gemenskapen i storklass emellertid dubbelt sårbar för Navid. Jag använder ordet dubbelt sårbar eftersom gemenskapen i jämförelse med den lilla gruppen upplevs lågritualiserad och kaosartad, samtidigt som den väcker en känsla av tvivel och kritisk självreflektion.

Förhållandet mellan upplevelsen av storklass som dubbelt sårbar vid sidan av liten grupp som ritualiserad och mindre sårbar, präglar i stort sett samtliga elevers erfarenhet av att studera vid riksgymnasium. Elevernas uppfattningar om det ritualiserade och det sårbara varierar emellertid och är beroende av vilka erfarenheter de har med sig när de börjar riksgymnasiet. Elever som har negativa erfarenheter av att läsa i reguljär grundskoleklass och dessutom har prövat att läsa i liten grupp tidigare tenderar att föredra tillvaron i liten grupp och betraktar den inte som sårbar på samma sätt som Navid. För att illustrera detta vänder jag mig återigen till Ziggy³⁶ som på flera sätt pendlat över gränsen mellan storklass och liten grupp som Navid, fast i motsatt riktning

Ziggy är en av de elever som tydligast uttrycker att det är inom de små undervisningsgrupperna gymnasieskolan fungerar. Ziggy läste sina första sex år i reguljär grundskola och beskriver den tiden som präglad av ofrivillig ensamhet och ett starkt beroende av elevassistenten. Övergången till liten grupp i högstadiet var en positiv erfarenhet eftersom den bröt ensamheten och skapade förutsättningar för en högre grad av självständighet i studierna. I den anpassade skolmiljön blev det möjligt för Ziggy att sköta mycket av studierna på egen hand, vilket var bra för självkänslan (Ziggys. 3–6). Inför gymnasiet prövade Ziggy, att läsa i reguljär gymnasieklass i några veckor: ”Jag kände

³⁶ Jag berör några av Ziggys tankegångar i kapitel 6 och 7. I detta kapitel ger jag dessa tankegångar mer utrymme och kontext.

återigen att jag hamnade lite vid sidan av. För jag är inte på samma nivå som de andra. De gör det mycket fortare än mig och jag behöver mer tid på mig för att förstå hur saker och ting hänger ihop (Ziggy, s.10)". Ziggy upplevde sig inte höra hemma i storklass och valde därför i stället att läsa vid ett riksgymnasium som erbjöd undervisning i liten grupp.

Det är den dubbla sårbarheten, alltså å ena sidan upplevelsen av en lågritualiserad svårnavigerad interaktionsordning: "det [storklassformatet] skapar bara oro och det blir rörigt (Ziggy, s. 5)." och å andra sidan den personliga sårbarheten kring vem hen kan vara i relation till klasskamraterna som leder till att Ziggy väljer bort storklasstillvaron. Ziggys självkritiska blick påminner på flera sätt om Navids erfarenhet av att börja i storklass:

Ziggy: Självförtroendet blir inte så bra, man blir väldigt osäker på sig själv. Gör jag rätt nu? Eller gör jag fel? Fast man egentligen inte bör vara det, för det är inte fel att göra fel heller.

Emil: Nej.

Ziggy: För att man lär sig av sina misstag. Alltså det känns väldigt så här: man vågar inte riktigt säga [...] de andra kanske sa någonting, sen så kanske jag inte innerst inne höll med om det. Men till slut gav jag mig för att det blev så att man inte orkar. Eller man vågar inte, eller man var så liten i sig själv, så man vågar inte stå upp för vad man tycker (Ziggy, s. 11).

En viktig skillnad mellan Ziggys och Navids erfarenheter är att Ziggy kom till reguljär gymnasieklass från en liten grupp i högstadiet, medan Navid inte läst i liten undervisningsgrupp tidigare. En följd av detta är att Ziggy på ett tydligare sätt tolkar sin personliga osäkerhet som en konsekvens av övergången till storklass. Kanske är detta anledningen till att kontrasten mellan att känna sig orkeslös, feg och liten i storklass till skillnad från upplevelsen av liten undervisningsgrupp framstår så skarp i Ziggys erfarenhet. Den tidigare erfarenheten av att läsa i liten undervisningsgrupp i grundskolan förklarar också varför Ziggy inte upplever interaktionsordningen som sårbar på samma sätt som Navid.

Det märkte jag stor skillnad på när jag började i högstadiet, att man kunde dela med sig av sådana saker, sådant som inte mina tidigare klasskamrater hade förstått lika bra, kunde mina nuvarande klasskompisar förstå helt perfekt. Vi har ju en liknande upplevelse av sjukhuset, varit där mycket och har rutinbesök att gå på och så där (Ziggy, s.8).

Ziggys erfarenheter av att läsa i liten grupp i högstadiet öppnade upp en yta där hen kunde undersöka sina upplevelser av att ha ett rörelsehinder tillsammans med andra. Det Navid kallar "den tråkiga sidan av mitt liv" och som hen trängt undan under sina

år i storklass innebär i denna mening erfarenheter som Ziggy konfronterat tillsammans med andra i en liknande situation under en stor del av sin tid i skolan. Mötet med andra personer med rörelsehinder blir därför inte sårbart på samma sätt.

Jag beskrev tidigare Navids missnöje med rollen som lärarnas kiss ass i storklass. På ett liknande sätt förklarar Ziggy sin roll med utgångspunkt i interaktionsordningen, så som hen upplevde den inom ramen för storklass:

Ziggy: Jag gillar inte riktigt grupparbeten egentligen. Jag föredrar att jobba själv [...] Nu är det lättare när jag är i en liten grupp. Då tar jag på mig, lite så här, lärarrollen i grupparbetet: du gör det, du gör så, du gör si. Men jag föredrar fortfarande att jobba själv. Det är svårt att få med alla och vissa kanske inte vill lika mycket som man själv.

Emil: Nej precis. Hade du kunnat ha den rollen i storklass också, när ni hade grupparbete?

Ziggy: Alltså egentligen inte, då hade jag nog överlåtit det till någon annan tror jag.

Emil: Jaha, varför då?

Ziggy: Ja, varför då? Då var det mer: men varför ska jag ta den rollen, när någon annan kan ta den? [...] Varför ska jag ta den rollen, alltså jag som alla vet, inte är lika bra som alla andra. Varför ska jag ta den rollen? Alltså på det sättet (Ziggy, s.11–12).

Grupparbeten kan beskrivas som komplexa sociala situationer där gruppens medlemmar ställs inför att förhandla sina inbördes roller, fördela arbete, jämka mellan gruppens olika ambitionsnivåer och, om allt går väl, genomföra arbetet. Ziggy hänvisar i sitt resonemang om grupparbeten till två olika interaktionsordningar där förväntan om vilken roll hen kan spela i grupparbetet artikuleras på olika sätt. Inom ramen för storklass belyser grupparbetet interaktionsordningens sårbarhet, medan det i liten grupp kan vara jobbigt, men betydligt mindre sårbart. Laddningen inför att leda ett grupparbete i storklass påminner om Navids resonemang om att säga hej till obekanta elever och lärare i den reguljära gymnasieskolan. Gemensamt för de två situationerna är att eleverna upplever en negativ förväntan som får dem att tvivla på sina framträdanden i det sociala och i slutändan på sig själva.

Gränsen mellan normalitet och avvikelse

När elevernas erfarenheter av att pendla mellan två utbildningsramar analyseras med utgångspunkt i begreppen sociala gränser och interaktionens ordning synliggörs flera av de sociala strukturer som bildar utgångspunkt för elevernas möjligheter att förstå den pluralitet av människor som finns i gymnasieskolan. Dessa strukturer utgör på samma gång utgångspunkt för elevernas möjligheter att positionera sig själva i förhållande till denna pluralitet. Tydligast effekt på elevernas skolvardag har de interaktionsordningar som skapas på olika sidor om gränsen mellan normalitet och avvikelse. I det följande diskuterar jag denna gräns i förhållande till skolans integrationsanspråk och dess fostransuppdrag.

Gränsdragningens fenomenologi

Gränsen som omger riksgymnasieeleverna i liten grupp och skiljer dem från övriga skolan på basis av att de har rörelsehinder är institutionaliserad och har stöd i skollagen. Gränsens legitimitet är emellertid, som tidigare påpekats (i kapitel 2), omdiskuterad och ifrågasätts av såväl skolforskare som förespråkar inkludering och av UNESCO som förespråkar integrerade skolsystem (se exempelvis Ainscow, Slee and Best, 2019). Det är primärt uppdelningen av elever och risken för stämpling av eleverna i de små grupperna som avvikare som ådrar sig kritisk diskussion (Skrtic, 2010; Slee, 2019). I efterföljden av denna kritik riktar många skolforskare sin uppmärksamhet mot frågan om hur undervisningspraktikerna i de reguljära klassrummen kan utvecklas i en mer inkluderande riktning (D. R. Mitchell, 2008; Nilholm, 2021b; E. Persson, 2013).

När frågan om integration studeras utifrån riksgymnasieelevernas erfarenhet blir det emellertid tydligt att den gräns som på olika sätt stämplar dem som avvikare är mer komplex än uppdelningen av elever i liten grupp och storklass. Det löper visserligen en hårt manifesterad social gräns mellan storklass och liten grupp som kommer till uttryck i tydliga gränsobjekt såsom egna korridorer, väningsplan och matsalar som skiljer ut riksgymnasieeleverna från övriga skolan. Gränsen mellan normalitet och avvikelse existerar emellertid också inom ramen för storklass, där den till sitt uttryck är mer subtil, ”mjuk”³⁷ och individuell i sin manifestation. Gemensamt för elevernas erfarenhet av denna gräns (oavsett storklass eller liten grupp) är att den skiljer ut dem på basis av deras fysiska, kognitiva och sociala funktion och förknippar egenskapen rörelsehinder med en avvikande identitet.

I följande analys tar jag spjörn mot Goffmans stigmabegrepp för att undersöka hur gränsen mellan normalitet och avvikelse yttrar sig på olika sätt inom ramen för storklass och liten grupp. En central distinktion för att förstå begreppet stigma så som Goffman

³⁷ Mjuk i betydelsen att den inte yttrar sig genom tydliga fysiska gränsobjekt.

(2014) formulerade det 1963 är den mellan blandade möten och interaktioner med de egna. Det blandade mötet sker, som tidigare påpekats (kap. 3), mellan synligt stigmatiserade personer och individer som inte har några synliga stigmat. Till de egna räknas å andra sidan personer med erfarenhet av att hantera stigmatisering baserad på samma stigmagrund.

Det blandade mötet: individualitet och avvikelse i storklass

Det är primärt gränsen mellan normalitet och avvikelse så som den manifesteras i blandade möten Goffman intresserar sig för i boken *Stigma*:

När normala och stigmatiserade faktiskt kommer i varandras omedelbara närhet, och i synnerhet om de försöker upprätthålla en ömsesidig samtalskontakt, uppstår det en sociologiskt sett primär situation, eftersom i dessa fall båda sidor direkt måste ta hänsyn till stigmas orsaker och verkningar. Den stigmatiserade känner sig kanske osäker på hur vi normala kommer att identifiera honom och ta emot honom. (Goffman, 2014, s. 21)

I elevernas tillvaro i storklass är det huvudsakligen två komponenter som talar för att de upplever en symbolisk gräns mellan normalitet och avvikelse. Den första är elevernas upplevelse av en gemenskap som för dem är begränsad till det formella och styrda delarna av skolvardagen. Denna gräns synliggörs i mindre styrda lektionsaktiviteter såsom löst organiserade grupparbeten och på raster då flera elever upplever ett motstånd inför att ta initiativ och kontakt med klasskamraterna, vilket markerar dem som avvikare. Den andra komponenten i elevernas erfarenhet som pekar mot en social gräns är upplevelsen av en villkorad gemenskap, utifrån vilken det ställs krav om funktion och socialitet som eleverna på olika sätt måste hantera för att platsa i gemenskapen³⁸.

Till skillnad från den hårda sociala gränsen, alltså den mellan storklass och liten grupp, är den symboliska gränsen inom ramen för storklass generell och sträcker sig bortom den specifika egenskapen rörelsehinder. Det går till exempel att föreställa sig ett stort antal olika elever som kan uppleva gemenskapen i storklass som villkorad utifrån ideal om funktion och socialitet. Samtidigt talar elevernas erfarenhet för att gränsen villkorar deras individualitet på ett särskilt sätt inom ramen för storklass. Det självkritiska tvivel som Navid och Ziggy kopplar till storklassens interaktionsordning synliggör hur det jag kallar för ett socialt tryck i kapitel 7 fångas upp av eleverna som transformerar det till ett personligt utvecklingsprojekt med normaliteten som mål. I denna mening individualiseras och förtydligas gränsen för normalitet och avvikelse inom storklassens gemenskap. Det är huvudsakligen denna individualiserade och således mer specifika gräns som skapar ett utanförskap i elevernas skolvardag. Det är också mot bakgrund av

³⁸ Se kapitel 7 för en närmare beskrivning av gemenskapens gränser och villkor

denna gräns riksgymnasieeleverna upplever en förstärkt önskan om att de var någon annan, någon som inte har ett rörelsehinder.

Jag har valt att kalla elevernas position i förhållande till storklassens interaktionsordning för dubbelt sårbar. I mitt inledande resonemang använde jag begreppet för att sätta ord på skillnaden mellan den motsägelsefulla sårbarhet som Navid upplevde inom ramen för en ritualiserad interaktionsordning i liten grupp och den sårbarhet hen upplevde i storklass. Resonemanget förutsätter en förståelse av interaktionens ordning som sårbar i en generell mening. Sårbarhet uppstår med en sådan förståelse i svagt etablerade interaktionsordningar där tillfälliga konsensus omförhandlas ofta (A. Persson, 2012). I denna mening har interaktionens ordning en generell potentialitet för sårbarhet och detta är naturligtvis ett slags sårbarhet som riksgymnasieeleverna kan erfara som alla andra elever i klassen. Den andra typen av sårbarhet har att göra med elevens individuella position i förhållande till gränsen mellan normalitet och avvikelse. Denna sårbarhet uppstår som en konsekvens av bristen på förutsägbarhet i den sociala process som laddar egenskapen rörelsehinder med värde och som synliggörs i elevernas interaktioner över gränsen mellan normalitet och avvikelse i storklass. Överskridandet genererar då frågor som: vad tänker de om mig som har rörelsehinder, hur kan jag passa in, gör jag fel nu, hur ser det ut när jag...

Kollektiva identiteter: en annan normalitet med de egna

Det faktum att den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse manifesteras på olika sätt i elevernas skolvardag, beroende av utbildningsram, kan förstås med utgångspunkt i att den sociala gränsen mellan storklass och liten grupp ger upphov till två olika grupper som på var sitt håll skapar olika interaktionsordningar. Riesch beskriver sambandet mellan social identitet och konstruerandet av gränser som en konsekvens av grupperns kollektiva identitetsarbete.

The connection between social identity and boundary construction should be clear when we consider that building a social identity involves defining a group and differentiating it from other groups, which effectively builds a symbolic boundary between the groups (Riesch, 2010).

Inom ramen för de små undervisningsgrupperna upplever eleverna gränsen mellan normalitet och avvikelse på ett sätt som skiljer sig från erfarenheterna från storklass. Den normalitet som präglar samhället som helhet och som bygger på majoritetens kännetecken upplevs existera utanför den lilla gruppen. I detta hänseende kapslar den sociala gränsen mellan normalitet och avvikelse in den lilla gruppen och märker deltagarna i den som avvikare. Det tydligast framträdande draget i elevernas erfarenheter av denna gräns är att den skiljer ut dem som kollektiv. Innanför gränsen finns ett vi som är anorlunda från de andra – de normala – som befinner sig på gränsens andra sida. Skillnaden mellan hur gränsen mellan normalitet och avvikelse kommer till olika uttryck i

elevernas erfarenhet kan förstås som att det inom den lilla gruppen upprättar en känsla av kollektiv avvikelse medan storklass genererar en upplevelse präglad av individualiserad avvikelse.

Distinktionen mellan kollektiv och individualiserad avvikelse är avgörande för att förstå interaktionens ordning så som den tar form i de små undervisningsgrupperna. Den övergripande balansen mellan ritualisering och sårbarhet som präglar interaktionsordningen i de små grupperna kan förstås med utgångspunkt i att den ger eleverna en ökad förutsägbarhet beträffande hur egenskapen rörelsehinder värderas i interaktioner med andra. Förutsägbarhet skapas och reproduceras inom den lilla gruppens interaktionsordning och uttrycks av eleverna som en gemensam erfarenhetsgrund, ett delat perspektiv på världen eller en förståelse för vad det kan innebära att leva ett liv med rörelsehinder.

Navids erfarenhet av att börja studera i liten grupp först under det sista året på gymnasiet tyder på att detta är en form av ritualisering som inte nödvändigtvis utesluter sårbarhet. För Navid innebar övergången till den lilla gruppen att jobbiga frågor om rörelsehinder, som hen tidigare trängt undan, kom till ytan och utlöste en identitetskris. Navids beskrivning av övergången ”som ett besök på begravningsbyrån” kan i denna mening förstås som mötet med en ritualiserad ordning som väckte starka känslor av sårbarhet i Navid. Jag menar att Navids reaktion bör förstås som en konsekvens av överskridandet av den sociala gränsen mellan storklass och liten grupp. Innebörden av detta överskridande förtydligas om det förstås som ett utträde från en interaktionsordning till en annan. Inom ramen för storklass har Navid anpassat både sitt sociala utrymme, sina handlingar och sin självreflektion i enlighet med vad hen uppfattar som ett socialt protokoll. Protokollet är ett uttryck av den ordning som med utgångspunkt i elevernas gemensamma erfarenhet av storklass (se kap. 7) drivs av en förväntan om normalfunktion. I mötet med den lilla gruppens ordning som i stället drivs av en förväntan om kollektiv avvikelse blir Navids tre år av anpassning efter den förra ordningen ogiltigförklarade. Navids sätt att kontrastera de två erfarenheterna mot varandra talar för att skillnaden mellan dem har en viktig identitetsgivande funktion för hen.

Den lilla gruppens interaktionsordning kan förstås som en tillfällig och avgränsad omförhandling av normalitet och avvikelse. I och med den kollektiva förväntan om gemensam avvikelse skapas en normalitet förankrad i närvaron av rörelsehinder.³⁹ I denna mening innebär den sociala gränsen mellan liten grupp och storklass ett skydd bakom vilket riksgymnasieeleverna slipper förhålla sig till den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse så som den förhandlas med utgångspunkt i majoritetssamhällets identitetsvärden. I skydd av den sociala gränsen upplever eleverna att de får en möjlighet att undersöka och utveckla sina identiteter som personer med rörelsehinder utan att de döms av andra. Betydelsen av det skydd som den lilla gruppen erbjuder synliggörs bäst i kapitel 6 där idealtypen, liten grupp som exklusiv gemenskap, får en

³⁹ Se resonemanget om liten grupp som exklusiv gemenskap i kapitel 6

beskrivning. Flera av eleverna beskriver där den lilla gruppen som avgörande för att de ska uppleva skolan som en plats för dem. Däremot är det tydligt att skyddet är just tillfälligt och avgränsat. I elevernas erfarenhet av skolvardagen synliggörs det begränsade skyddet bland annat i beskrivningarna av att befinna sig i det inglasade rummet beläget i den allmänna matsalen, avsett för riksgymnasieelever. Matsalen upprättar en situation där två olika interaktionsordningar existerar sida vid sida. I sådana situationer utmanas den lilla gruppens alternativa förståelse av gränsen mellan normalitet och avvikelse och får eleverna att känna sig som just avvikare.

Gränsöverskridandets dubbla problem

Integration innebär att gränser måste överskridas. Riksgymnasieeleverna verkar själva få utföra mycket av det arbete som gränsöverskridandet förutsätter genom att fostra sig själva med utgångspunkt i storklassens normativa ordning. Denna process pekar på flera grundläggande problem i hur pluralitet och skillnad mellan människor förhandlas i skolvardagen. Detta gäller särskilt i förhållande till den pluralism som religionsämnet ska fostra eleverna i.

Överskridanden mellan liten grupp och storklass markerar skillnaden mellan att avvika som individ och att avvika som grupp. Inom ramen för storklass möter eleverna gränsen mellan normalitet och avvikelse på egen hand. Erfarenheten av att inte passera över gränsen skapar att socialt tryck som eleverna anpassar sig efter. Denna själv Anpassning, till en sårbar interaktionsordning där förväntan kretsar kring normalfunktion, hämmar elevernas identitetsutveckling och begränsar deras handlingsutrymme. Denna position kan beskrivas som dubbelt sårbar, eftersom eleverna genom sin blotta närvaro i storklass utmanar en redan sårbar interaktionsordning. I denna bemärkelse skapar gränsöverskridanden en etisk problematik kopplad till social exklusion. I den lilla gruppen, som förutsätter en reducerad pluralitet, skapar eleverna en interaktionsordning enligt vilken egenskapen rörelsehinder bildar grund för en alternativ normalitet. Inom denna gemenskap kan eleverna bejaka egenskapen rörelsehinder som en av flera identitetsgrunder. Även om gemenskapen i den lilla gruppen skyddar eleverna från det individualiserade trycket som många av dem möter i storklass märker den också ut dem som en avvikande grupp.

Elevernas erfarenheter av skolvardagen reser svårbesvarade frågor om vad en pluralistisk fostran med erkännandet av pluraliteten och individen innebär. Vad de emellertid visar är att en sådan fostran inte per automatik följer av integration och gränsöverskridanden, snarare verkar det som att gränserna är nödvändiga för att elever med rörelsehinder ska erkännas som personer med rörelsehinder. Om så är fallet handlar pluralistisk fostran snarare om spridandet av kunskap och förståelse för sociala gränser och vilken roll de spelar i upprätthållandet av såväl stigmatisering som kontinuerliga erkännanden av minoritetsgruppers kännetecken. Frågan är också hur en värdestruktur som erkänner olika kollektiva identiteter och gemenskaper i så fall kan se ut. Elevernas

upplevelse av utbildning i liten grupp som verklighetsfrånvärd talar för motsatsen till en sådan struktur.

Sammanfattningsvis

I detta kapitel har jag beskrivit några av de sociala mekanismer som eleverna erfar i sin skolvardag. Det faktum att mekanismerna fungerar på liknande sätt oavsett vilken av de fyra skolorna (Umeå, Stockholm, Göteborg och Kristianstad) eleverna har sin tillhörighet till, talar för att de säger något generellt om skolvardagens mesonivåer. De olika sätten på vilka förståelsen av pluralitet och identitet konstrueras i storklass och liten grupp kan förklaras med begrepp som socialt tryck, symboliska och sociala gränser och interaktionens ordning.

Lang (2004, s. 239) funderade i sin avslutande reflektion på likheten mellan riksgymnasieelevernas "samspeksstruktur" och Goffmans resonemang i boken *Stigma*, dock utan att närmare redogöra för vad dessa strukturer innebar och hur de inverkar på eleverna. Med begreppen jag använt i detta kapitel kan elevernas tillvaro i storklass förstås som ett blandat möte, medan tillvaron i den lilla undervisningsgruppen kan förstås som en gemenskap med de egna (Goffman, 2014). Detta talar för att strukturen Lang fick syn på, var just en "stigmastruktur". I nästa kapitel fördjupar jag analysen genom att undersöka hur denna struktur på olika sätt påverkar elevernas självförståelse i skolvardagen.

KAPITEL 9 – FRAMING STIGMA: STRATEGIER FÖR STIGMAHANTERING

Riksgymnasieeleverna jag träffat under mina år som lärare och under arbetet med denna avhandling har tillgång till flera olika sociala identiteter kopplade till olika sammanhang och grupper. Några av dessa identiteter är tydligt förknippade med ett gemensamt intresse eller ett ändamål som exempelvis idrott, gaming, politik och studier i storklass. En av identiteterna som flera av eleverna talar om inom ramen för denna studie gäller den som är grundad i att ha ett rörelsehinder. Ett genomgående mönster i såväl kartläggningen som i intervjuerna är att förutsättningarna för denna identitet ser mycket olika ut inom de olika utbildningsvägarna storklass och liten undervisningsgrupp.

I föregående kapitel tecknade jag en bild av hur elevernas erfarenheter av skolvardagen kan förstås på mesonivå. Två övergripande gränsdragningar, den sociala gränsen mellan storklass och de små grupperna samt den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse, framträder som nyckelelement i elevernas erfarenheter. Dessa gränsdragningar är avgörande om man skall förstå elevernas erfarenheter av pluraliteten i skolan som deras olika identitetspositioner i skolgemenskapen.

I detta kapitel tar jag utgångspunkt i den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse för att fokusera analysen till några av elevernas olika strategier för att hantera upplevelsen av att avvika från majoriteten på skolan.

Stigma, framing och boundary work

Stigma är, som tidigare påpekats, ett uttryck för en negativ relation mellan samhällets identitetsvärden och någons personliga attribut. Stigmatisering innebär att personer som har det specifika attributet nedvärderas kollektivt och förknippas med negativa stereotyper. Elever med rörelsehinder har ett stigma i bemärkelsen att deras kroppar avviker från samhällets förväntan om hur kroppar bör se ut och fungera. Erfarenhetsmässigt manifesteras stigmarelationen i elevernas upplevelser av utanförskap, en villkorad gemenskap och ett socialt tryck som de sällan kan leva upp till helt.

Begreppen stigma, framing och boundary work är nära sammankopplade. Jag lånar här ett av Goffmans exempel för att illustrera hur detta samband kan se ut:

Hur grymt och förödmjukande är det inte att öppet benämnas som arbetslös. När jag går ut på stan går jag med blicken sänkt eftersom jag känner mig mindervärdig. När jag går gatan fram känns det som att jag inte kunde jämföras riktigt med vanliga medborgare, och som om alla människor pekar på mig (Goffman, 2014, s. 25).

Exemplet visar hur ett stigma kan fungera som primär förutsättning för den stigmatiserade individens framing av en situation. På individnivå refererar framing, som tidigare påpekats (kapitel 3), till de kognitiva scheman en person använder för att kontextualisera och förstå en specifik situation. Framing är en aktiv process beroende av: individens tidigare erfarenheter av liknande situationer, den pågående sociala interaktionen, dess kollektiva definition av situationen samt situationens sociala dynamik (A. Persson, 2015). Framingen av situationen som förödmjukande är beroende av individens tidigare erfarenhet av hur egenskapen arbetslös stigmatiserats i tidigare interaktioner med andra.

Med boundary work (Lamont & Mizrahi, 2012) kan reaktionen på benämningen arbetslös förstås mot bakgrund av den symboliska gränsdragningen mellan förvärvsarbete och arbetslöshet utifrån vilken samhället idealiserar den arbetande och belägger den arbetslöse med skam. Den arbetslöses känsla av förödmjukelse och dess manifestation i en sänkt blick är en form av respons på en kollektiv stigmatisering av arbetslöshet i samhället. I denna bemärkelse kan individens hantering av ett stigma förstås som en form av boundary work som utförs av individer på ”fel” sida av olika symboliska gränser. Samtidigt innebär stigmahantering (den sänkta blicken), också en aktiv form av framing i meningen att den refererar till såväl individens tidigare erfarenheter av det specifika stigmat som den pågående sociala interaktionen och dynamiken mellan de som interagerar.

Jag menar att alla typer av stigmahantering bör förstås med utgångspunkt i boundary work. Boundary work är emellertid ett vidare begrepp som syftar till alla former av arbete som utförs med utgångspunkt i symboliska och sociala gränser. I denna avhandling är kopplingen mellan boundary work, stigmahantering och framing viktig som teoretisk brygga mellan individens framingprocesser och de symboliska och sociala gränser som samhällets identitetsvärden konstrueras kring. Vad denna koppling visar är att åtminstone vissa strategier för stigmahantering innebär ett upprätthållande av de symboliska gränser utifrån vilka stigmavärden skapas.

Elevernas erfarenheter så som de framträder i denna undersökning indikerar att det sociala trycket i skolvardagen föranleder tankar och handlingar som med Goffman kan förstås som stigmahantering. Stigmahantering går ut på att i största möjliga utsträckning *passera* som normal (Goffman, 2014) och därmed förhålla sig till det sociala trycket. Gemensamt för olika uttryck av stigmahantering är att de springer ur en

upplevd skillnad mellan den personliga identiteten och idealen för kropp och funktion så som de i flera fall konstrueras inom ramen för storklass. Upplevelsen av en diskrepans är alltså en del av det sociala tryck som eleverna förhåller sig till i sin skolvardag och utgör samtidigt utgångspunkt för en framing präglad av stigma.

Elevernas strategier för att hantera betydelsen av rörelsehinder som stigma skiljer sig åt beroende av om de befinner sig i storklass eller i liten grupp. Elevernas erfarenhet talar för tre olika strategier för stigmahantering inom respektive studieväg.⁴⁰

Inom ramen för storklass ligger två av strategierna: *tona ned betydelsen av rörelsehinder* och *distansering*, nära det Goffman beskriver som att passera som normal. Dessa strategier har tydliga paralleller till vad (Ogbu, 2004) beskriver som ”the burden of acting white in black history” och det (Sánchez och Vilain, 2012) beskriver som ”Straight-Acting Gays”. Likheten består i att individen genomför ett arbete för att passa in i en kontext som uppfattas vara präglad av den normala normaliteten och att detta arbete leder till en negativ självbild baserad på en stigmatiserad egenskap. Den tredje strategin för stigmahantering i storklass, *betona betydelsen av rörelsehinder*, handlar emellertid inte om att passera som normal, eller att utföra ett arbete för att passa in. Tvärtom, går den ut på att anpassa undervisningssituationen efter de förutsättningar som rörelsehindret medger och att normalisera närvaron av egenskapen rörelsehinder i storklass. I denna mening innebär betoning av rörelsehinder att utmana och omformulera gränsen mellan normalitet och avvikelse.

I den lilla undervisningsgruppen pågår en stigmahantering baserad på den tillfälliga alternativa förståelsen av normalitet och avvikelse som jag i förra kapitlet kopplade till den exklusiva gemenskapen mellan personer som har rörelsehinder. Denna hantering bygger huvudsakligen på tre olika men tydligt sammanlänkade strategier för stigmahantering. Den första innebär ett *erkännande av radikal skillnad* som premiss för alla människor. Den andra strategin går ut på att, utifrån den radikala skillnaden, hitta en gemensam erfarenhetsgrund enligt vilken den *kollektiva identiteten* – person med rörelsehinder – kan ges en ny positiv betydelse. Det är i första hand med utgångspunkt i den kollektiva identiteten som den tredje och sista strategin tar form. Denna innebär ett kollektivt motstånd som gör anspråk på ett generellt erkännande av rörelsehinder som en del av den radikala skillnaden mellan människor och således också ett erkännande av personer med rörelsehinder som fullvärdiga människor.

⁴⁰ Det empiriska materialet och delar av analysen har tidigare publicerats (Bernmalm & Nästesjö, 2021) där vi delvis följer Taub et. als (2004) kategorisering av strategier för stigmahantering. Följande är en omarbetning och utveckling av resonemangen där.

En bland alla andra

I kapitel sex visade jag att flera av riksgymnasieeleverna tillskriver tillvaron i storklass ett positivt värde relaterat till en vidgad gemenskap som sträcker sig bortom samvaron med riksgymnasieeleverna. För några av eleverna är den vidgade gemenskapen ett egenvärde just eftersom det ger dem en identifikationsytta med andra elever på skolan. Storklass skapar i denna mening en möjlighet att ”känna sig normal” och att ”vara sig själv”. Samtidigt upplever flera av eleverna att den vidgade gemenskapen är villkorad och att den skapar ett socialt tryck enligt vilket de anstränger sig för att passa in. I denna mening framträder positionen, en bland alla andra, inte som något som automatiskt följer av att ta del i storklassens gemenskap. Tvärtom verkar positionen vara ett ändamål som förutsätter ett stort antal aktiva handlingar med syftet att passera som normal. I det följande undersöker jag dessa handlingar som strategier för stigmahantering med utgångspunkt i elevernas framing av situationen och deras förhållningssätt till den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse.

Tona ned betydelsen av rörelsehinder: att resa sig ur stolen

Stigmahantering som går ut på att flytta fokus från betydelsen av rörelsehinder kan samlas under termen *tona ned* betydelsen av rörelsehinder (Taub m.fl., 2004). Strategin förutsätter att eleven eftersträvar gemenskap med klassen och på ett eller annat sätt styr sin självframställning bort från identifikation med rörelsehindret genom att distansera sig från symboler som representerar eller påminner om det (som exempelvis: Noel, s. 8–9 och Melek, s.12–13). Det är primärt i storklass elever tonar ned betydelsen av rörelsehinder, vilket kan förstås mot bakgrund av att de förknippar tillvaron där med en förstärkt önskan om att inte ha något rörelsehinder.⁴¹

Nilo

Nilo läser sitt andra år på ekonomiprogrammet och studerar vid intervjutillfället utslutande i storklass. I samtalet är det tydligt att Nilo gillar skolan och att hen sätter stort värde på att prestera bra inom utbildningens ramar. Gemenskapen med klasskamraterna är viktig och bygger enligt Nilo på att de ska klara skolan tillsammans (Nilo, s.10). I denna mening är Nilos inramning av tillvaron i storklass präglad av en idé om skolan som en nytthet där kunskapsutvecklingen är det huvudsakliga målet. I enlighet med resonemanget ser Nilo en risk med att läsa för många ämnen i liten grupp eftersom man då kan hamna utanför gemenskapen (Nilo s.8).

⁴¹ Se figur xx på s. xx

I kapitel fem gav jag en övergripande beskrivning av riksgymnasierna som utbildningsramar och utgick då huvudsakligen från elevernas förståelse av skolornas olika verksamheter. Jag redogjorde då för Nilos förståelse av en skola för alla som ett tydligt exempel på betydelsen av integration, samhörighet och gemenskap med klasskamraterna. I detta avsnitt utgår jag huvudsakligen från Nilos erfarenheter av att läsa i stor-klass eftersom hen är en av de elever som tydligt sätter ord på innebörden av de ansträngningar som kan behövas för att passa in.

En bit in i intervjun berättar Nilo att hen upplevt att det är lättare att umgås med elever som har rörelsehinder och att: ”det var svårare att slappna av i stor-klass, för man visste inte hur de tänkte om mig och min permobil och min CP-skada (s. 5–6)”. Mot denna bakgrund berättar Nilo om ett minne från första dagen med den då nya gymnasie-klassen:

Om man träffar någon ny, så vill man ju visa sin bästa sida [...] Så jag, redan första dagen – nej men jag tänkte att jag skiter i stolen – så jag ställde den i klassrummet och gick ut där. Och alla bara: ”Oooohh”! Jag såg på vissa att de inte var beredda på det. Och sedan liksom, idag kan jag ju ställa den och gå och sätta mig i vanlig bänk, bara för att sitta och jobba med kompisar och så. Min mattelärare han är ganska rolig. Vid start jobbar vi två och två och flyttar runt och så fort vi ska flytta så är det alltid min rad. Det gör mer att jag känner mig som en i klassen [...] att jag inte behöver sitta längst bak eller längst fram med en assistent bredvid (Nilo, s.6–7).

Minnet av att resa sig ur rullstolen och att sedan gå och sätta sig i en vanlig bänk sticker ut i Nilos första erfarenhet med klassen. Denna handling signalerar fysisk funktion. Genom att ställa undan rullstolen och därmed visa att hen kan vara en i klassen och undvika platserna längst bak och fram i klassrummet (det är inte ovanligt att elever med rörelsehinder hamnar på dessa platser i gymnasieklasserna). Handlingen är symbolisk i bemärkelsen att den fyller funktionen att visa klassen och läraren att rörelsehindret som Nilo har inte spelar en relevant roll i klassrummet, i denna bemärkelse tonar alltså Nilo aktivt ner betydelsen av rörelsehindret.

På ett liknande sätt använder Nilo *humor* för att tona ned kopplingen mellan sin sociala identitet och rörelsehindret:

”Jävla CP”, så kan vi göra även i klassen, jag tror det lättar stämningen lite. [...] För jag vet, ibland hör man att det är någon som använt CP som skällsord eller så, då är det alltid någon som: ”men säg inte så Nilo är ju här”. Jag brukar säga: ”jag bryr mig inte”, eller också om datorn inte funkar, ”jävla CP-dator”, då kan jag säga ”vilken bra dator, har den CP så är den skitbra” och alla skrattar (Nilo, s. 13).

Under intervjun refererar Nilo till situationer när CP används som skällsord i klassen. Det är emellertid inte primärt den pejorativa användningen av ordet CP Nilo reagerar

på i förstahand, tvärtom är det när någon i klassen uttrycker en relation eller ett samband mellan hen ”Nilo är ju här” och CP som meningsbärande symbol. Humor blir därmed ett sätt att signalera distans till det negativa symboliska värde som interaktionen tillskriver CP. Genom att inte ”bry sig” och användning av humor, tonar Nilo alltså ner betydelsen av att hen har CP i interaktion med klasskamraterna.

Det är inte det sätt på vilket Nilo upplever sig vara ”udda” eller annorlunda som grundlägger en gemenskap med klassen. Denna upplevelse är tvärtom något som Nilo bearbetar och på olika sätt omförhandlar i interaktion med klassen genom att tona ned betydelsen av rörelsehindret och därmed ”lätta på stämningen lite”. För Nilo uppstår gemenskap med klassen i samband med det praktiska skolarbetet, bland annat genom att hen uppvisar *akademisk kompetens*:

Jag känner den gemenskapen att klara skolan med mina klasskompisar. Jag kan vara med, framför allt blir jag hjälpare för vissa, för jag har alltid haft hyfsat bra betyg, så det är många som tänker att honom kan vi ha nytta av, att han kan hjälpa och så. Det är också en form av, man känner tillhörighet att man kan göra nytta [...] I ettan var det mycket maten, jag har alltid haft lätt för matte. Om läraren var upptagen så [vände sig andra elever till mig] (Nilo, s. 10–11).

Gemenskap byggs som Nilo upplever det kring det gemensamma målet att klara skolan. Som en logisk följd av detta sätt att se på gemenskap är det alltså när Nilo kan hjälpa klasskamrater mot detta mål som relationen till klassgemenskapen stärks. I denna process skjuts således rörelsehindret (som enligt resonemanget inte utgör någon grund för gemenskap) till bakgrunden och tonas ner till förmån för Nilos akademiska kompetens.

Strategin att tona ned bygger på en framing som är kopplad till rörelsehinder som stigma. I interaktionen med klasskamraterna positionerar sig Nilo i förhållande till gränsen mellan normalitet och avvikelse. Genom att visa upp fysisk förmåga, känslomässig distans (i förhållande till CP) och akademisk kompetens förhandlar Nilo sin position med utgångspunkt i upplevelsen av vad situationens sociala dynamik kräver. På ett liknande sätt uppstår det upplevda behovet av en känslomässig distans (uppvisad genom förmågan att skämta) i den sociala interaktionen med klasskamraterna som använder ordet CP pejorativt. Vad som huvudsakligen intresserar mig är emellertid vad denna interaktionsordning gör med förutsättningarna för a) Nilos identitet som person med rörelsehinder b) den kollektiva framingen av pluralitet och skillnad mellan människor.

Nilos positionering så nära normaliteten som möjligt skapar en inre distans till rörelsehindret som kan förstås som en kompartmentalisering vars syfte är att kapsla in och undantrycka rörelsehindret som betydelsebärande symbol. I denna mening kan nedtoning av ett rörelsehinder förstås som en självförtyckande strategi och ett accepterande av rörelsehinder som stigma. Detta pekar på två grundläggande problem med integration i reguljär storklass. För det första riskerar det att sätta den integrerade eleven i en undervisningssituation där hen inte erkänns som fullvärdig människa och som

uppmuntrar till en identitetsutveckling inom ramarna för de kollektiva identitetsvärden som har en stigmatiserande verkan på avvikande egenskaper och attribut. I den utsträckning som elever tonar ned betydelsen av rörelsehinder i sina interaktioner med klasskamrater begränsas också de uttryck för pluralitet och skillnad mellan människor som exempelvis religionsämnet syftar till att uppmuntra.

Sårbarhet och transparens: betona betydelsen av rörelsehinder

Det kan verka motsägelsefullt att eleverna både tonar ner och framhäver betydelsen av rörelsehinder för att hantera skolvardagen. Samtidigt är detta en indikation på att skolvardagen så som den framträder för eleverna är just motsägelsefull. I förhållande till det övergripande mönstret (kap. 7) är det med utgångspunkt i två olika sociala situationer som eleverna betonar betydelsen av rörelsehinder i interaktioner inom ramen för storklass. I den första situationen handlar det om att normalisera närvaron av personer med rörelsehinder i storklass (Love, s. 7–8; Dominique, s.6) och i den andra handlar det om att försäkra sig om att få tillgång till anpassningar av undervisningen mot bakgrund av rörelsehindret (Pax, s.27).

René

René är en av eleverna som tydligast beskriver situationer där hen betonar rörelsehinder i interaktioner med klassen. René studerar, likt Nilo, sitt andra år på gymnasiet och gör så uteslutande i storklass. Under intervjun beskriver René sig som studiemotiverad och resultatorienterad (René s.1). Det är tydligt att hen också reflekterat mycket över de sociala strukturerna i klassen och lägger stor vikt vid det egna ansvaret för att det sociala samspelet med klassen ska fungera. Det är viktigt för René att kunna: ”fungera och vara som alla andra (René, s.2).”

En viktig del av att vara som alla andra innebär för René att normalisera egenskapen rörelsehinder i gemenskapen med klassen. För detta behöver två relaterade hinder överkommas. Det första gäller tabu, som är en del av stigmatiseringen, att tala om rörelsehindret med en person som har rörelsehinder. Det andra hindret gäller den okunskap som enligt flera av eleverna (som exempelvis Melek, s.11–12; Love, s.13–14 och Noel, s.4–5) jag talat med finns bland jämnåriga elever i storklass. René adresserar båda dessa hinder i intervjun:

Jag har alltid haft lätt att konversera med folk och prata om mitt funktionshinder, för jag tror att det är mycket det som behövs. [...] Man kan komma lite djupare i relationen och de andra kan bli lite bekvämare i vissa situationer [...] och sedan också att de själva i sin tur öppnar upp sig för mig. Det är också en viktig del, att de inte ska känna att det är jag som berättar om mina problem och svårigheter,

för att jag har mycket fler problem och svårigheter och att de ska tycka synd om mig. Det är mer: ”vill ni veta något så fråga” (René, s.11).

Renés resonemang belyser att rörelsehindret i vissa situationer skapar en obekvämt stämning, som hen försöker motverka genom att vara öppen med information om det. Öppenhet som stigmahantering förutsätter emellertid reciprocitet, eller ett gensvar där mottagaren av informationen svarar an genom att uppvisa motsvarande öppenhet och därmed signalera att hen inte tycker synd om René. Detta är en viktig del av stigmahanteringen eftersom ett överdrivet hänsynstagande signalerar just stigma (Goffman, 2014, s. 26–27). En avgörande del i överkommandet av problemet med överdriven hänsyn är, om man följer Renés resonemang, att sprida information om hur hen som en person med rörelsehinder upplever sin situation. Som sådan inbegriper öppenheten om rörelsehinder således ett mått av kontrollerad självframställning och intrycksstyrning. Att vara som en bland alla andra innebär i detta sammanhang att kunna uppvisa sårbarhet i en sårbar ordning och därmed skapa en djupare relation till klasskamraterna.

Den andra situationen där elever betonar betydelsen av rörelsehinder uppstår i diskussioner med lärarna om vilka anpassningar av undervisningen som är lämpliga. Om den första situationen handlar om att motverka stereotypen att det är synd om personer med rörelsehinder, handlar den andra om att motverka stereotypen att elever med rörelsehinder använder sin funktionsnedsättning för att kräva obefogade fördelar, som till exempel att komma undan arbetsbördor som de egentligen klarar av:

Läraren sa att hon generaliserade, att det inte var riktat till mig [...] men att hon försöker vara lite extra försiktig med sådana anpassningar för hon upplever att vissa elever som kommer från riksgymnasiet [...] förväntar sig att vissa krav ska vara mindre och att vissa anpassningar ska vara lite bättre än vad de verkligen behöver. [...] Jag sa att ”jag är ingen sådan elev som du beskriver och sättet som du beskriver det på är problematiskt, för det sätter mig i en situation där jag är boven i det hela, för att jag är som jag är (René, s. 7–8)”.

Gemensamt för interaktionerna med läraren och klasskamraterna är att René försöker omförhandla det negativa symboliska värde som rörelsehinder tillskrivs inom ramen för storclass. Strategin att betona rörelsehinder synliggör att stigmahantering ibland handlar om att konfrontera moraliska fördomar om lathet och underlägsenhet som omgivningen tillskriver personer med rörelsehinder.

Strategin att betona betydelsen av rörelsehinder kan likt nedtoning förstås som ett slags boundary work som uppstår mot bakgrund av att riksgymnasieeleverna inte passerar normalitetens gräns utan att arbeta för det. Till skillnad från nedtoning innebär emellertid betoning att eleven ställer krav på omgivningens normalitetsdefinition och försöker att omförhandla den. Strategin har så att säga en ny normalitet där personer med rörelsehinder är inräknade som mål. Betraktad som strategi förutsätter betoning en öppenhet om rörelsehindret, dess orsaker och verkan. Denna öppenhet avväpnar

enligt René spänningar som annars kan uppstå i vissa situationer och gör andra elever mer bekväma med hen.

Elevernas betoning av rörelsehinder förutsätter en framing präglad av stigmavärden enligt vilka rörelsehinder behöver förklaras och ibland separeras från negativa stereotyper kopplade till personer med rörelsehinder. Strategin är förvisso ett försök att omförhandla klasskamraternas och lärarnas förståelse av rörelsehinder. Samtidigt visar den på en problematisk interaktionsordning kopplad till tillvaron i storklass. I denna ordning är det eleven som, efter förmåga, får ta ansvar för att skapa en pluralistisk förståelse av egenskapen rörelsehinder. Detta sätter eleven i en position där hen riskerar att bli en symbol för mångfald och således reducerad till det sätt på vilket hen avviker ifrån normaliteten. Strategin ställer höga krav på att eleven är trygg med sitt rörelsehinder och dessutom arbetar aktivt med att förklara sitt rörelsehinder och kräva sin rätt till anpassningar av undervisningen. Det finns få empiriska exempel på betoning av rörelsehinder som strategi för stigmahantering inom ramen för storklassundervisning.

Distansering: att känna gemenskapens gränser och veta sin plats

Den vanligaste strategin eleverna använder för att hantera det sociala trycket i storklass är att skapa distans till klasskamraterna. Strategin kommer till uttryck genom att eleverna minimerar sociala interaktioner där uppmärksamhet riktas mot dem som personer med rörelsehinder (Alex, s. 17). I praktiken innebär detta exempelvis att begränsa sitt talutrymme i klassrumsdiskussioner (Pax, s. 17), undvika ledarskap i grupparbeten (Ziggy, s.11–12), inte delta alls i grupparbeten (Francis, s.16–17) och att söka sig bort från klassen i informella sammanhang såsom under skollunchen och delvis under andra raster (Jackie, s.7).

Nilo är som jag tidigare påpekat en av de elever som understryker betydelsen av att läsa i storklass och att därmed få tillgång till klassgemenskapen. Nilo menar också att gemenskapen med klassen fungerar och att hen har en naturlig och positiv plats i den (Nilo, s.1). Detta betyder emellertid inte att Nilo kan delta fullt ut i klassgemenskapen på ett sätt som hen skulle vilja:

Emil: Umgås du med din klass på fritiden? Går du på de här festerna ibland?

Nilo: Alltså nej det har inte blivit, vissa hade jag velat, men jag känner att, dels så blir det ju inte att, jag tror det är lite för mycket att ta steget och visa "hallå jag vill också vara med", utan jag är ganska försiktig (s.13–14).

Här tangerar Nilo det socialitetsideal jag beskrev i kapitel sju som innebär att elever som har rörelsehinder bör vidta en viss försiktighet i interaktionen med klasskompisar i storklass och således inte förvänta sig, eller kräva för mycket av dem. I denna mening är Nilos delaktighet villkorad och begränsad till den formella skolgemenskapen.

Som strategi för stigmahantering står social distansering på ett sätt i motsatsförhållande till att tona ned betydelsen av rörelsehindret. I stället för att anlägga en inre distans till rörelsehindret som betydelsebärande symbol hindrar rörelsehindret Nilo från att ta steget och visa att hen också vill vara med, vilket resulterar i social distans. Däremot innebär social distansering i likhet med att tona ned rörelsehindret att eleven som använder strategin accepterar den stigmatiserade betydelse som tillskrivs rörelsehinder inom ramen för storklass. Med andra ord är social distansering ett exempel på framing som leder till ett självförtryck och som hindrar eleven från att ta plats i situationer där egenskapen rörelsehinder kan komma i fråga. I denna mening vidmakthåller strategin den interaktionsordning som ligger till grund för stigmatiseringen.

I föregående kapitel argumenterade jag för att storklass och liten grupp bör förstås som två i grunden olika interaktionsordningar. Skillnaden mellan de två studievägarna kan enligt mitt argument förstås utifrån att de ger eleverna olika förutsättningar att förhålla sig till gränsen mellan normalitet och avvikelse. Inom ramen för storklass möter eleverna det sociala trycket som uppstår i spänningen mellan normalitet och avvikelse som individer. Det är i egenskap av individer i relation till normaliteten som eleverna ibland tonar ned och i andra situationer betonar betydelsen av rörelsehinder. På motsvarande sätt är det som individer eleverna distanserar sig från gemenskapen i storklass, då de upplever att det vore att kräva för mycket att signalera att de vill vara med. I dessa fall söker eleverna sig ofta till en annan gemenskap, nämligen den som de uppfattar att de har tillsammans med andra riksgymnasieelever. Detta gäller som jag tidigare påpekat även elever som tillbringar den största delen av sin skoldag i storklass. Nilo beskriver detta förhållande så här:

Emil: Hur skulle du beskriva den gemenskapen då? Du sa RG-kompisarna.

Nilo: Alltså, den betyder mer än klassen, för om man tänker. Det blir på något sätt en del av min fritid i och med att jag bor på elevhemmet, för jag har ju fått många vänner som jag umgås med på fritiden också utanför den här staden. Sedan har jag träffat min flickvän här också, som också läser här. Det har ju också betytt en stor del för mig. Sedan har jag min bästa vän, sedan jag föddes, som också läser här och vi bor på samma elevhem. Det kanske är att det är lättare att umgås med dem, man har dem så nära. Mina klasskompisar bor en bra bit från skolan och har sina fritidsaktiviteter på andra ställen. Det blir att man inte har samma tillgång till dem som man har på boendet, där kan man ju bara knacka på.

I kapitel sju påpekade jag att det är svårt att veta exakt vad som orsakar beteendemönstret att söka sig bort från storklassens gemenskap under lunchen och andra raster. En möjlig förklaring som indikeras här, är att interaktionsordningarna i storklasserna är dåligt lämpade för elever som tydligt avviker från de identitetsvärden som förväntas där. I det följande undersöker jag hur eleverna ramar in betydelsen av rörelsehinder i den

lilla gruppens gemenskap. Delvis för att söka en förståelse för vad det är som lockar med en sådan exklusiv gemenskap.

Rörelsehinder som kollektiv identitet

När jag nu riktar analysen mot stigmahantering inom ramen för den lilla gruppen är det viktigt att minnas att eleverna upplever att den sociala gränsen kapslar in deras gemenskap och skyddar den från det sociala tryck som uppstår i spänningsfältet mellan normalitet och avvikelse i storklass. Denna erfarenhet påminner om den sociala dynamik som enligt Goffman kan uppstå inom ”de egna krets” (Goffman, 2014, s. 28–31). På ett liknande sätt pekar Berger och Luckman på den ”alternativa verklighet” som kan konstrueras inom exklusiva grupper (Berger och Luckmann, 1967). Med Fine kan frånvaron av ett socialt tryck förklaras med att den lilla gruppen upprättar en social arena där interaktionsordningen förhandlas med utgångspunkt i att alla gruppmedlemmar har ett rörelsehinder (2012, s. 73–75). Inom dessa lokala interaktionsordningar skapas med andra ord förutsättningar för en alternativ framing av rörelsehinder som kan utmana den stigmatiserande. I det följande undersöker jag hur elevernas med utgångspunkt i den lilla gruppens förutsättningar tolkar och förstår rörelsehinder som en del i den mänskliga pluraliteten och som en skillnad mellan människor.

En av de centrala frågorna som följt mig under de senaste tre åren kan kokas ned till: vad är det för sorts särskild gemenskap eleverna talar om när de beskriver sin tillvaro i liten undervisningsgrupp? Det är tydligt att eleverna upplever denna gemenskap som tveeggad. I den ena vågskålen ligger risken att förstärka idén om ett vi och ett de som uppstår på var sin sida av gränsen mellan normalitet och avvikelse och i den andra finns en känsla av trygghet och kollektivt stöd som ger eleverna en möjlighet att förstå och undersöka sig själva som personer med rörelsehinder (se avsnitten liten grupp som avgränsad enhet och liten grupp som exklusiv gemenskap i kapitel sex). Gemenskapen verkar ha sin grund i det jag vill kalla en partikulär gemensam erfarenhet av en livsvärld villkorad av rörelsehinder. I detta sammanhang är det lätt att begå misstaget och tänka att denna erfarenhet följer automatiskt av att ha ett rörelsehinder. Så är det emellertid inte. Rörelsehinder är en nödvändig förutsättning för att kunna ta del i den partikulära erfarenhetsgemenskapen. Förutom detta krävs också en vilja att erkänna och ta del i den.

Erkännandet av radikal skillnad och partikulär erfarenhet

För att en elev ska kunna ta del i den exklusiva gemenskapen krävs alltså att individen förstår rörelsehinder som en avgörande och unik förutsättning i tillvaron. Det finns en radikalitet i detta erkännande som har att göra med att erfarenheten ter sig i grunden annorlunda beroende av rörelsehinder. För de flesta elever i denna studie verkar detta

sätt att rama in rörelsehinder oproblematiskt (exempelvis: Dominique, s. 14–15; Tim, s.12–13 och Francis, s. 10). Medan det för andra elever innebär ett större arbete, som exempelvis för Navid i föregående kapitel.

Jag ska nu återvända till Meleks erfarenheter av att läsa i storklass och liten undervisningsgrupp. Jag introducerade Melek i kapitel sju och berättade då om ett ambivalent förhållningssätt till gemenskapen i storklass. Ambivalensen uppstår enligt Melek i och med de olika förutsättningar att hantera konsekvenserna av att ha ett rörelsehinder som existerar i storklass och i liten undervisningsgrupp. Det Melek saknar i storklass är den gemensamma erfarenhetsgrund som hen upplever sig ha med andra elever från riksgymnasiet:

Melek: En erfarenhet som jag kan se är gemensam för många elever, det är att man ses på ett annorlunda sätt. Man kanske har en rullator, rullstol, eller så går man konstigt. Då ser många annorlunda på en, man blir lätt mobbad för det, som i grundskolan, om man går tillbaka dit [...]. Vi får ju också en annan syn på hur saker och ting fungerar i världen. Så det är väl det som är en viktig del av erfarenheten. Och sedan utifrån det kan man ju hitta andra erfarenheter som man delar.

Emil: Hur ser den världen ut då?

Melek: Det är svårt att beskriva, det är ju ungefär, det är precis som, det är ju som det egentligen är. Bara det att man ser allting från ett annat perspektiv liksom. Vissa gånger kanske man känner sig lite begränsad för att man inte kan göra vissa saker. Eller att det här utanförskapet, att man känner sig ensam, som den individ man är egentligen (Melek, s. 11).

Enligt Melek består den partikulära erfarenheten av en vana vid att andra betraktar en som annorlunda, en vana vid att vara begränsad och att ibland känna sig ensam och utanför. Meleks beskrivning av den partikulära erfarenheten återkommer på olika sätt i nästan samtliga intervjuer jag gjort med elever från riksgymnasierna. Detta innebär emellertid inte att den exklusiva gemenskapen i sig är negativ och begränsande. Tvärtom beskriver det stora flertalet av eleverna den som stärkande och nödvändig för deras utveckling som hela personer. Yuri som läst både i liten grupp och i storklass menar till exempel att hen inte kunnat vara den person som hen är idag utan den lilla gruppens gemenskap:

Yuri: Som nu när vi ska ta studenten. Vi fyror är jättetaggade. Vi sitter och diskuterar, typ alla: vad ska du ha på dig? Jag sa: jag funderar på att ha en blazer. - Ha det, kör på! -Ja, vad ska du ha? Allas mössor är inte lika, det är väldigt individuellt hur de ser ut och det är också en symbol, tänker vi, för att vi alla är unika, men vi hör ihop.

Emil: Just det.

Yuri: Vi kommer ju alltid vara klassen liksom, men vi är alla unika och vi får vara unika [...]. Jag vågar vara mig själv (Yuri, s.18).

Yuri beskriver utvecklingen mot att kunna vara sig själv som en lång process där stödet från riksgymnasieeleverna i de små grupperna varit avgörande. Centralt i Yuris idé om att våga vara sig själv är att kunna stå upp för de sätt som hen upplever sig avvika från normaliteten. I praktiken innebär detta att kunna visa upp sitt sätt att vara och välja sammanhang och människor som accepterar det utan diskussioner (Yuri, s.10, s. 15). Som strategi för stigmahantering innehåller detta resonemang två centrala förutsättningar. Den första är individens förståelse av erfarenheter som partikulära konstruktioner beroende av radikal skillnad, i detta fall, kopplade till att ha ett rörelsehinder. Den andra förutsättningen är att individen söker gruppssammanhang där detta erkännande utgör en central punkt i interaktionsordningen och deltar i framingen av rörelsehinder som en positiv identitetsmarkör. I elevernas erfarenhet knyts idealbilder som unicitet, autenticitet, acceptans och respekt för skillnad mellan människor (Dominique, s. 15; Tim, s.12; Robin, s.4) till framingen av rörelsehinder som identitetsposition.

Rörelsehinder som grund för kollektiv identitet

Med utgångspunkt i den exklusiva gemenskapen mellan riksgymnasieeleverna uppstår en interaktionsordning som möjliggör en identitetsposition där rörelsehinder bejakas och får ta tydlig plats i det sociala samspelet. För det stora flertalet elever som huvudsakligen eller uteslutande studerar i liten grupp är tillhörigheten till denna kollektiva identitet viktig för självkänslan (Dominique s.14–15; Tim, s.12–13; Ziggy, s. 4–5). Flera av eleverna som tillbringat mycket tid i storklass förknippar sina erfarenheter av liten undervisningsgrupp med liknande identitetsvärden (Nilo, s.4; Navid, s. 12–13; Jackie, s.12, Francis, s. 10). Den partikulära gemenskapen skapar ett tillfälligt undantag där eleverna kan vila från det sociala tryck som de förknippar med tillvaron i storklass. Den partikulära gemenskapen upplevs belönande då trycket upphör och eleverna får frihet att omdefiniera självrelationen till egenskapen rörelsehinder. Detta blir tydligt i intervjun med Melek som påpekar att den partikulära gemenskapen inte bara undanröjer normer som upplevs krävande. Den skapar också unika värden:

Melek: Det spelar ju en stor roll också, för då känner man sig som en del av de eleverna också. Man känner sig inte ensam med att vara annorlunda, utan det är vi alla. Det var ju också en väldigt skön känsla när man kom till det här Riksgymnasiet, tyckte jag.

Emil: Kan du beskriva den känslan?

Melek: Ja du. Vad ska jag säga? En lättat lite grand, samtidigt som det är ganska blandade känslor. Alltså vi har alla våra problem om man säger så. Vi har alla våra

hjälpmedel, det fick en att känna att man, vad ska man säga, inte är direkt lägre än vad alla andra känner sig. Först när jag skulle försöka acceptera ett hjälpmedel, det var som att... Ja men jag vill ju vara som alla andra. Det var som att när man kom dit, det var som att jag är jag, alla andra är ju också olika här liksom. Man kände sig trygg med den man var, att kunna vara sig själv, man kände sig nästan stolt över att ha det problem man hade lite grand.

Melek som tillbringar en stor del av sin skoldag i storklass upplever att hjälpmedel drar till sig uppmärksamhet och markerar en oönskad skillnad i förhållande till klasskamraterna som inte har rörelsehinder. Resonemanget pekar på den avgörande betydelse den nära gemenskapen spelar för individens möjligheter att rama in skillnad mellan människor på olika sätt. Det visar också på svårigheten i att formulera en positiv självbild där rörelsehinder erkänns inom ramen för den reguljära gymnasieklassen.

I kapitel fem introducerade jag Robins erfarenhet av att börja läsa i liten undervisningsgrupp efter nio år i den reguljära grundskolan. Robins resonemang handlade om känslan av att bli respekterad för den hen är och betydelsen av att slippa undra över andras omdömen. Robin förklarar dessa känslor med att den lilla gruppen är en yta för identifikation mellan elever som har rörelsehinder, vilket gjort hen lite mindre blyg och till en gladare person (Robin s.4). I slutet av intervjun, efter att jag frågat om det finns något särskilt som Robin vill ta upp utöver det vi talat om, återkommer hen till betydelsen av en skola där man blir respekterad för den man är. Robin understryker att den lilla gruppen varit avgörande i en mening som sträcker sig utanför skolans ramar:

Robin: Jag och min familj har också kommit närmare varandra. Vi hänger mer med varandra och bråkar inte lika mycket sedan jag började närma mig gymnasiet.

Emil: Hänger det ihop tänker du?

Robin: Ja.

Emil: OK, hur då?

Robin: I grundskolan så påverkade det mig väldigt mycket. Jag ville inte prata om min skoldag när jag kom hem, nu vill jag göra det. Jag ville inte göra det då, men jag vill göra det nu (Robin, s.16).

Betraktat som strategi är upprätthållandet av en kollektiv identitet avgörande för flera av riksgymnasieelevernas hantering av rörelsehinder som stigma. Robin beskriver att denna identitetsposition, när den får stöd i det kollektiva, skapar mod, glädje och lust att tala om skolan. För Melek underlättar den kollektiva identiteten acceptandet av hjälpmedel, vilket är svårt inom ramen för storklass. Detta är viktigt av flera skäl, inte minst för att hjälpmedel ökar livskvaliteten för personer med rörelsehinder, men också

som ett erkännande av skillnad mellan människor. I denna bemärkelse är förståelsen av rörelsehinder som kollektiv identitet en viktig grund för elevernas krav om erkännande. Den kollektiva identiteten är således inte endast en strategi för stigmahantering, den är också viktig för att formulera ett motstånd mot majoritetssamhällets identitetsvärden.

Kollektivt motstånd och att kräva erkännande

Inom ramen för elevernas skolvardag kan motstånd förstås på flera olika sätt. För några elever innebär en tillvaro i storklass ett motstånd (Dominique, s. 20–21; Nilo s. 6–7; René, s. 11; Noel, s. 4–6) som i sig går ut på att omförhandla den fördomsfulla och okunniga idén om rörelsehinder som enligt dem finns i skolan och i samhället. Motstånd kan också förstås som att ställa krav på en anpassad undervisningssituation i en dåligt anpassad skola (Pax, s.27; René, s. 7–8). Gemensamt för de olika typerna av motstånd som eleverna beskriver är att det ställer höga krav på individen. Noel och René beskriver till exempel betydelsen av kommunikativ förmåga i mötet med klassen. Motstånd förutsätter också ett mått av trygghet i identiteten som person med rörelsehinder. En sådan trygghet skapas paradoxalt nog huvudsakligen i den exklusiva gemenskapen mellan elever som har rörelsehinder.

Jag vill avslutningsvis återvända till Loves erfarenheter av skolvardagen som jag utgick ifrån när jag beskrev avhandlingens teoretiska utgångspunkter. Love är eleven som berättade om en sned blick från en klasskamrat och om en klassrumsdiskussion om likavärdesprincipen. Love uttryckte under intervjun ett missnöje över sin egen insats i diskussionen och beklagade att hen vid den tidpunkten inte kunde stå upp för sig själv. Vid intervjutillfället signalerar emellertid Love att hen skulle agera annorlunda idag:

Jag har vuxit i mig själv och lärt mig att säga ifrån ifall någon skulle vara respektlös mot mig och mobba mig, och även om jag ser någon mobba någon annan så går jag dit och säger ifrån, för jag vet nu att jag inte ska behöva utsättas för det här, ingen annan ska behöva utsättas för det här, oavsett om personen är lång, smal, tjock, sitter i rullstol och har en permobil, kan gå, har ett ben, det spelar ingen roll, men det tänket hade jag inte för ett eller två år sedan (Love, s.9).

Enligt Love är utvecklingen av identiteten som person med rörelsehinder i den lilla gruppens gemenskap viktig för detta växande. För att passera den symboliska gränsen mellan normalitet och avvikelse, först genom att söka sig till en tillvaro i storklass och sedan genom att hävda och försvara identiteten som person med rörelsehinder i en interaktionsordning som stigmatiserar och skapar negativ förväntan på personer med rörelsehinder, är tillgången till den kollektiva identiteten viktig.

Sammanfattningsvis

Elevernas erfarenheter av stigmahantering i gymnasieskolan pekar på flera problem kopplade till föreställningen om en gymnasieskola tänkt att fostra eleverna enligt pluralistiska värden. Tydligast framträder dessa problem på individnivå i elevernas framing av en personlig identitet präglad av stigma. Med utgångspunkt i denna identitet distanserar sig eleverna från olika sociala sammanhang kopplade till gemenskaperna i stor-klass. Mycket få av eleverna jag talat med söker dessa gemenskaper i informella sammanhang som exempelvis på fritiden eller under raster. I mer formella situationer, som till exempel vid undervisning, väljer många av eleverna att dra sig undan och vara tysta eftersom de inte vill dra uppmärksamhet till sina rörelsehinder. De olika strategierna som går ut på att tona ned betydelsen av rörelsehinder genom exempelvis humor och avledning kan förstås som en självstyrning med ändamålet att passera som så normal som möjligt.

På ett personligt plan innebär detta att eleverna utvecklar strategier som går ut på att acceptera och anpassa sig efter de stigmatiserande sociala strukturer de erfar i skolvardagen. De elever som tydligast uttrycker att de lyckas inom ramen för storklass är samma personer som på ett smidigt sätt lyckats med denna självanpassning och acceptans. Integration i storklass innebär delvis att förlika sig med idén att inte accepteras som fullvärdiga medlemmar i klassgemenskapen. Identitetspositionen, jag som har rörelsehinder, förpassas av flera av eleverna till gemenskapen inom de små undervisningsgrupperna och en vardag de betraktar som verklighetsfrånvärd.

Flera av elevernas strategier för att hantera stigmatiseringen av rörelsehinder i skolvardagen innebär emellertid ett aktivt motstånd i förhållande till det sociala trycket. Dessa strategier förekommer huvudsakligen inom de små undervisningsgrupperna där villkoren för elevernas framing av rörelsehinder är annorlunda. Kärnan i de strategier som innebär ett motstånd är att det bygger på en framing av rörelsehinder som: i) grund för kollektiv identitetsformering ii) en del av den radikala skillnaden mellan människor, iii) ett krav om erkännande. Dessa sätt att rama in rörelsehinder framstår som avgörande för att flera av eleverna ska känna sig erkända i sin skolvardag.

Mot denna bakgrund framträder komplexiteten i pluralistisk fostran tydligt. En ökad pluralitet genom integration riskerar att leda till att flera elevgrupper förvägras erkännanden i enlighet med de krav som kan ställas på ett pluralistiskt system. Det primärt inom den begränsade pluraliteten (i de små grupperna) riksgymnasieeleverna får ett fullvärdigt erkännande i positionen jag som person med rörelsehinder. Detta problem har beskrivits på ett mer generellt plan på andra ställen. Normkritisk litteratur pekar på att: "celebrating difference for the sake of inclusion does not dismantle the everyday practices of privilege or oppression (Romero, 2018, s. 38)". Simons och Masschelein (2015) varnar för risken att en ytlig förståelse av pluralitet och pluralism, tillsammans med ett imperativ om skolintegration riskerar att leda till vad som kan förstås som ett osynliggörande av skillnad i klassrummet. Några av elevernas strategier för stigmahantering kan förstås som en del av en sådan process.

KAPITEL 10 – FOSTRAN OCH PLURALI- TET: STRUKTURER FÖR ERKÄNNANDE I GYMNASIESKOLAN

Hitills har jag huvudsakligen riktat min uppmärksamhet mot att söka en förståelse för riksgymnasieelevernas erfarenheter av integrationsprocessen i gymnasieskolan. I detta avslutande kapitel ställer jag elevernas erfarenheter av skolvardagen i relation till det utbildningspolitiska målet att fostra pluralistiska och demokratiska medborgare. Denna ansats förutsätter, som jag tidigare påpekat, idén om att individers subjektiva erfarenheter av världen *de facto* betyder någonting för våra moraliska omdömen och således för hur vi avgör frågan om moraliskt ansvar. Med utgångspunkt i en förståelse av religionskunskapsämnet som värdeförmedlare i frågor gällande det existentiella, privata och känslomässiga (Colnerud, 2004) ligger ett sådant antagande nära till hands.

Den grundläggande frågan om normativitetens form är på ett intuitivt plan mycket enkel att besvara: handlingar som av mottagaren upplevs som skada, oavsett den handlandes (eventuellt goda) intentioner, är moraliskt förkastliga. Samtidigt är den subjektiva erfarenheten en utmaning för varje etiskt system med anspråk på generell koherens. Weil fångar denna utmaning i *Att slå rot*⁴², som väl närmast kan beskrivas som en existentiell filosofisk betraktelse över mänsklighetens tillstånd:

Friheten är en oundgänglig näring för människans själ. Frihet i ordets konkreta bemärkelse består i möjligheten att välja – en reell möjlighet. Men för varje form av gemenskap måste det finnas regler dikterade av det gemensamma bästa, och dessa regler begränsar möjligheterna att välja (Weil, 1994, s. 17).

Bland människans existentiella dispositioner finns enligt Weil viljan till frihet och samtidigt viljan till gemenskap. Med viljan till gemenskap följer de sociala reglernas nödvändighet och den inre konflikten mellan individuell frihet och gemensamma regler. Frihetens räckvidd och gemenskapens gränser är i grunden moraliska frågor och således

⁴² Översättning: Gunnel Vallquist

också frågar om tro, förhandling och berättelsens normativa kraft. Det är mot denna bakgrund jag i detta avslutande kapitel vill diskutera hur en struktur för erkännande kan förstås inom ramen för skolans pluralistiska fostran.

Kapitlet tar sin utgångspunkt i frågan om hur moraliskt ansvar kan förstås inom lärarprofessionen i en tid där såväl elevintegration som rumslig differentiering skapar olika dilemman. Därefter beskriver jag kortfattat religionslärarens moraliska position så som den artikuleras i ämnets syftesbeskrivning och i tidigare religionsdidaktisk forskning om pluralistisk fostran. Först efter en sammanfattande genomgång av några av elevernas positioner och deras upplevelser av skolgemenskapens gränser beskriver jag hur en struktur för erkännande kan tänkas.

Fostran, normativitet och ansvar

Jag avslutade resonemanget om avhandlingens teoretiska utgångspunkter i kapitel tre med en kortfattat inblick i Bachtins etiska projekt så som det framträder i Namlis reception. Jag vill här rikta uppmärksamhet mot tre avgörande premisser i Bachtins etiska anspråk. Den första premissen är att normativitet uppstår ur det fenomenologiskt positionerade ansvaret och att positionerna: *jag-för-mig-själv*, *jag-för-den-andre* och *den-andre-för-mig* är avgörande i denna process. Den andra premissen är att varje jag-för-mig-självposition är unik och avgränsad från andra, vi kan så att säga aldrig helt lära känna den andre. I denna mening följer normativiteten inte generella principer, tvärtom är den situationsbetingad. Den tredje premissen är att känslan av ansvar bara kan riktas mot den andre och att det är viljan att svara an på den-andre-för-mig, som grundlägger normativiteten. I denna mening uppstår ett ömsesidigt beroende enligt vilket varje individ behöver den andres erkännande för att kunna inta sin position i tillvaron (Namlis, 2009, s. 206, 211-214, 176).

Bachtins etiska projekt är särskilt relevant i detta sammanhang eftersom dess ontologiska och epistemologiska utgångspunkter är koherenta med avhandlingens övriga teoretiska antaganden. Jag har tidigare påpekat att detta synliggörs i förståelsen av radikal skillnad som avgörande premiss för all mänsklig samvaro, intersubjektiviteten som grund för bildandet och organiseringen av erfarenheter och normer samt individens beroende av andra för att positionera sig och inta en plats i världen. Vad Bachtin tillför i mitt resonemang är, som jag påpekat ovan, ett resonemang om hur moraliskt ansvar kan förstås med utgångspunkt i en fenomenologiskt grundad normativitet.

När moraliskt ansvar förstås på detta sätt understryks betydelsen av kunskap om den andres position i tillvaron, eftersom den bildar utgångspunkt för vårt moraliska ansvar. I detta avseende utgör andras erfarenheter grunden för normativiteten och således för fostran.

Religionslärarens position

Religionslärarens position innebär naturligtvis många olika saker. Det jag undersöker här är emellertid strukturen för den moraliska övertygelse som läraren förväntas att uttrycka och förmedla inom ramen för fostransuppdraget. Att vara religionslärare innebär att ta en särskild position i skolvardagen i besittning. Denna position kan åtminstone delvis förstås mot bakgrund av den typ av undervisning som läraren har i uppgift att förmedla i klassrummet:

Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglat av mångfald (Ämnesplan religionskunskap, skolverket)

Tidigare forskning om fostran inom religionskunskapsämnet pekar på att denna position är präglad av en ambivalens likartad den jag tidigare i avhandlingen beskrivit som kopplad till skillnadens dilemma. När det gäller frågan om pluralistisk fostran är emellertid dilemman mer generellt samtidigt som det utgår ifrån alla elevers specifika individualitet:

Ett sätt att se skolans och speciellt religionskunskapsämnets utveckling är en pendling mellan att hantera och bekräfta olika aspekter av mångfald och att ha en enhetskapande funktion. Å ena sidan ska utbildningsväsendet främja tolerans, respekt och generositet. Samtidigt måste all utbildning förhålla sig till frågor som rör hur individer och grupper med olika intressen och tillhörigheter kan leva tillsammans så att elever upplever att de samtidigt får vara ett unikt «jag» och del av ett mångfacetterat «vi» (Flensner, 2020).

Flensner visar på komplexiteten i religionslärarens position och belyser svårigheten i att förmedla en fostran som å ena sidan låter eleverna vara unika jag och samtidigt en del av ett mångfacetterat vi. Skolvardagens praktik innebär att det aldrig finns ett självklart svar på frågan hur läraren bör handla. I en grupp kan det finnas ett behov av att ifrågasätta en mycket stark vi-gemenskap som inte tillåter avvikelser, medan en annan grupp behöver något slags gemensam utgångspunkt att bygga en gemenskap kring. Om vi dessutom zoomar in och undersöker gruppernas mikronivåer, det vill säga de föreställningar som på individnivå håller grupper samman, ökar komplexiteten ytterligare. Innan jag går vidare till elevernas olika positioner i skolvardagen vill jag peka på två av de generella fallgropar som är förenade med komplexiteten beskriven av Flensner ovan och som på flera olika sätt berörs i elevernas erfarenheter av skolan jag beskrivit tidigare i avhandlingen.

Den första fallgropen jag har i åtanke kan beskrivas som en tendens att överbetona det gemensamma vi i undervisningen. Skolforskarna Simons och Masschelein varnar för att den vardagliga förståelsen av begreppet gemenskap riskerar att bli tvingande i

relation till eleverna eftersom den utgår från att gemenskap byggs kring gruppens likheter. Varje utbildningssystem skapar dessutom idealbilder utifrån vilka eleverna formas, vilket förstärker tanken om en gemenskap byggd på likheter. Särskilt integrationsprocesser riskerar att skapa instrumentella förhållningssätt till sociala relationer vilka förminskas till medel för att uppnå en mångfacetterad vi-gemenskap. Detta riskerar att, som Simons och Masschelein uttrycker det, göra människor immuna mot att erfara den andre och att anta dennes perspektiv (2015, s. 221-226). Min tolkning är att Simons och Masschelein beskriver en risk som består i att *den andre* blir ett medel för att uppnå pluralitet, i stället för ett ändamål i sig självt. Med Bachtins ord innebär detta en instrumentaliserings, eller möjligen generalisering av den-andre-för-mig. I denna process skymms sikten för den andres unika position i tillvaron bakom den andre som stereotyp för det annorlunda (oavsett om vi försöker tillskriva den andre ett positivt generellt värde).

Betydelsen av denna risk är enligt eleverna som deltagit i denna studie överhängande i det integrerade klassrummet. I en skolklass där gemenskapen bygger på likhet förväntas individen att anpassa sig efter de normer som anses vara gemensamma inom gruppen. Ju större skillnaden är mellan individen och gruppens normer desto större blir kravet om anpassning. I den mån individen inte anpassar sig riskerar hen att bli exkluderad via den process som Simons och Masschelein kallar för immunisering. Om detta inträffar blir integration kontraproduktivt i bemärkelsen att acceptansen för skillnader mellan individer minskar inom gemenskapen, samtidigt som individens utanförskap förstärks. I den större empiriska bilden gör denna risk sig påmind genom det större utanförskap som riksgymnasieeleverna upplever inom ramen för storklass och den förstärkta önskan om att inte ha något rörelsehinder som eleverna kopplar till tillvaron där.

Mot bakgrund av problemet med att överbetona vi-gemenskaper är det lätt att tänka att den andra fallgropen består i att som lärare överbetona elevernas unika jag. Beträktat ur elevernas erfarenhet, så som den kommer till uttryck inom denna studie, är så emellertid inte fallet. På det hela taget upplever ingen av eleverna som deltagit i studien att skolan gör en för stor sak av det sätt på vilket egenskapen rörelsehinder spelar en roll i just deras sätt att vara (även om det förekommer stereotypa uppfattningar om elever med rörelsehinder som ogillas). Tvärtom verkar det som att det är skolans förmåga att ta hänsyn till och organisera en fungerande utbildning för dem som personer med rörelsehinder som avgör huruvida de upplever att skolan är för dem som för alla andra. Den andra fallgropen handlar i stället om de egenskaper och värden skolan tillskriver den föreställda vi-gemenskapen. Denna vi-gemenskap kan med Flensners ord beskrivas som summan av: ”hur individer och grupper med olika intressen och tillhörigheter kan leva tillsammans”. En sådan gemenskap präglas enligt den moraliska utgångspunkt som religionsläraren ska representera av värden som: ”främja[r] tolerans, respekt och generositet” bland dess medlemmar (Flensner, 2020). Problemet är emellertid att mycket få av eleverna upplever en sådan gemenskap inom ramen för storklass. Värden som

tolerans, respekt och generositet förknippar de i stället med tillvaron som uppstår kring de små exklusiva undervisningsgrupperna.

Några avgörande frågor för religionsläraren är alltså: När vi talar om en vi-gemenskap, vad talar vi om då? Vad består en sådan gemenskap av i kvalitativ bemärkelse och vilka värden tillskriver vi en sådan gemenskap? Goffmans insikt om interaktionsordningens asymmetri och påminnelsen om att gemenskap har olika pris för människor (Goffman, 1983) och det pris riksgymnasierna berättar om kräver också att läraren ställer frågan om vad skolans gemenskap kräver av eleverna.

Elevernas olika positioner

I denna studie framträder eleverna som medvetna analytiska subjekt, som inte bara navigerar mellan olika gemenskaper och normsystem i sin skolvardag, utan också är väl medvetna om att de gör det. Komplexiteten i att hantera denna navigeringskonst uppstår som jag tidigare påpekat primärt i elevens möte med gränsen mellan normalitet och avvikelse. Vid denna gräns, oavsett om elever möter den som en social gränsdragning mellan den lilla gruppens gemenskap och övriga skolan, eller som symbolisk gräns inom den integrerade gymnasieutbildningen, aktualiseras primärt tre olika positioner som eleverna växlar mellan i sin skolvardag. Dessa är: *jag som en bland alla andra*, *jag som person med rörelsehinder* och till sist positionen *jag för mig själv*. De två första positionerna länkas samman genom den senare, i ljuset av vilken de kan förstås som olika roller i skolvardagen.

En bland alla andra

För Alex som aldrig tidigare läst integrerad utbildning, men planerar att göra det, framstår hanteringen av rollen en bland alla andra som hotande och förknippad med risk. Risken är som Alex uttrycker det att hen ska dra sig undan från de andra eleverna i klassgemenskapen, vilket skulle göra hela idén om att pröva storklass meningslös. Eller annorlunda uttryckt Alex existens i storklass skulle förlora sin mening och sitt värde och leda till känslan att: ”då kan jag lika gärna gå kvar här nere och isolera mig” (Alex, s. 16–17). Navid som läst tre år i storklass och snart ska avsluta sitt fjärde år (i liten grupp) beskriver pendelrörelsen som att navigera inom två olika sociala protokoll. I Navids erfarenhet är det storklassens ”kaos” och öppenhet som lockar och framstår som självklart ideal. Navid upplevde emellertid aldrig sig som en del av klassen så som hen önskat, i stället vände Navid sig från klassens gemenskap till de vuxnas och blev ”lärarnas kiss-ass” (Navid s.17–18). Dessa erfarenheter pekar på det existentiella värde som eleverna förknippar med tillvaron i storklass. För eleverna är det huvudsakligen i storklass som möjligheten att få ett fullvärdigt erkännande som en som alla andra existerar.

Betydelsen av detta erkännande synliggörs också av eleverna som har erfarenhet av att uppleva ett sådant. Melek (s. 14), Michele (s. 8–9), och Nilo (s.2) betonar att detta erkännande består i att fylla en egen roll eller funktion och därmed bidra på ett eget sätt till olika gemensamma mål inom ramen för storklass. Elevernas erfarenheter visar på en inneboende koppling mellan värdeförmedling, olika skolgemenskaper och interaktionsordningar i skolvardagen. Samtidigt pekar erfarenheterna på ett problem kopplat till föreställningen om integration i den reguljära skolan som demokratisk rättighet. Föreställningen om en skola för alla som demokratiskt projekt verkar underskatta elevernas olika förutsättningar att delta i klassgemenskapen. Flera av eleverna vill men kan inte delta. Paradoxalt nog bidrar idén om en skola för alla, eller möjligheten att få vara med i en sådan, till ett normativt tryck om att söka just en otillgänglig position som en bland alla andra.

Kapitel åtta om symboliska och sociala gränser i skolvardagen och kapitel nio om elevers stigmahantering i skolan pekar på att mycket få av eleverna (kanske ingen) upplever sig nå ett fullvärdigt erkännande i positionen jag som en bland alla andra genom integration i storklass. Två exempel som tydligt belyser att de erkännanden som eleverna upplever i klassgemenskaperna är begränsade är Nilos resonemang om att vilja vara med mer i klassens sociala gemenskap samtidigt som hen upplever ett sådant närmande otillbörligt beroende av rörelsehindret (s.14) och Meleks resonemang om att exempelvis hjälpmedel kopplade till rörelsehinder stör känslan av en vi-gemenskap med klasskamraterna (s.12–13). I denna mening visar riksgymnasieelevernas erfarenheter att deras rätt (och skolans skyldighet) till integration, i praktiken förutsätter ett accepterande av en underordnad och socialt begränsad position.

Möjligheterna för eleverna att nå ett fullvärdigt erkännande som en bland alla andra är små. Av de 20 elever jag intervjuat är det endast en elev (Noel) som inte alls ger uttryck för erfarenheter kopplade till ett begränsat erkännande (och det är i sig ingen garanti för att hen upplever ett fullvärdigt erkännande i positionen jag som en bland alla andra). Om man till denna bild lägger att flera av eleverna erfar att tillvaron i storklass förstärker en negativ självbild i positionen jag som person med rörelsehinder blir det tydligt att integrationstanken på flera sätt utmanar det pluralistiska fostransuppdraget som understryks i religionskunskapsämnet. I förhållande till elevernas erfarenhet signalerar uppdraget om pluralistisk fostran ett behov av en undervisning som undersöker och problematiserar de sociala och symboliska gränserna för normalitet och avvikelser och det sociala tryck som uppstår med utgångspunkt i dem.

Jag som person med rörelsehinder och betydelsen av kollektiva identiteter

Denna studie visar på den avgörande betydelse eleverna tillskriver identitetspositionen jag som person med rörelsehinder. Betydelsen förtydligas i bland andra Dominiques och Meleks starka och positiva erfarenheter av att få tillgång till gemenskaper exklusiva för elever med rörelsehinder. Det faktum att Goffmans exempel från ett USA i början

av 1960-talet i så hög grad påminner om elevernas reaktioner på den exklusiva studiemiljön talar för att problemet med stigmatisering av funktionsnedsättningar är mycket utsträckt i både tid och rum:

Jag minns så väl hur befriande det kändes på Nitchie School att få vara bland människor som tog min nedsatta hörsel för något givet. Nu ville jag bli bekant med några som tog min hörapparat som en självklarhet. Hur vilsamt skulle det inte vara att kunna justera volymen på den utan att bry sig om ifall någon tittade på. Att för ett slag få slippa tänka på om sladden bakpå halsen stack fram eller inte. Vilken lättnad att kunna säga högt till någon: 'Jösses, mitt batteri har tagit slut!' (Goffman, 2014, s. 29).

Fenomenets utsträckningen pekar på komplexiteten i det som Flensner beskriver som betydelsen av att: "elever upplever att de samtidigt får vara ett unikt «jag» och del av ett mångfacetterat «vi»" (Flensner, 2020) och understryker att det unika jaget, av vilken positionen jag som person med rörelsehinder är en viktig del för eleverna, inte får komma till uttryck och dessutom förtrycks i den reguljära gymnasieskolan.

På ett paradoxalt sätt innebär den integrerade utbildningen också att elevernas fokus på stigmahantering hindrar flera av dem från att vara de sätt på vilka de är unika bortom egenskapen rörelsehinder, för att i stället försöka finna sig till rätta i positionen jag som person med rörelsehinder bland alla andra. I stället är den exklusiva gemenskapen mellan elever med rörelsehinder den huvudsakliga arena där deras unika jag kan få spelrum. Några exempel på denna mekanism synliggörs i Francis känsla av att det är mer OK att "störa" klasskamraterna i den lilla gruppen (s. 10), i Ziggys idé om att hen endast kan leda grupparbeten inom ramen för den exklusiva gemenskapen (s. 11–12), eller Dominiques erfarenhet av att kunna tala friare i klassrummet inom den lilla undervisningsgruppen (s. 22).

Elevernas erfarenheter visar på risken att pluralitet och skillnad mellan människor riskerar att plattas till i det Todd kallar en "dialogisk" didaktik och att hävdandet av ett unikt jag bär den politiska handlingens drag (2011). Det vill säga, att uttrycka ett sätt att vara som ligger utanför den normativa förväntningsramen (som förhandlas inom den lilla gemenskapen) innebär också ett försök att omförhandla denna ram. En sådan omförhandling kräver emellertid trygghet och mod i den identitet som utmanar det förväntade. För det stora flertalet elever är den lilla gruppen avgörande för att en sådan trygghet och ett sådant mod ska uppstå. Det är enligt eleverna inom ramen för den lilla gruppen den kollektiva identiteten jag som person med rörelsehinder kan existera utan motstånd och därmed utvecklas.

I didaktisk mening reser detta svårbesvarade generella frågor om hur vi som religionslärare bör förstå och undervisa om frågor rörande identitet, gruppidentitet men också gällande förhållandet mellan pluralitet och pluralism. Givet elevernas erfarenhet verkar en jämlik pluralitet förutsätta ett visst mått av exklusivitet eller partikularism. Detta reser i sin tur frågor om de demokratiska värden som ingår i en pluralistisk fostran. I

vilken utsträckning bör och kan en demokratisk ordning rymma komunitära och i vissa avseenden separatistiska inslag?

Jag för mig själv och multipla identiteter

Positionen jag för mig själv, Bachtins jag-uppgift eller den självmedvetne aktören i Goffmans arbeten kan förstås som en inre självrepresentation eller en självbild. Denna position är viktig eftersom den ger en bild av hur eleverna upplever att deras personliga identiteter får utrymme i skolvardagen. Med utgångspunkt i resonemangen ovan (jag som en bland alla andra och jag som person med rörelsehinder) blir det tydligt att eleverna upplever att dessa identitetspositioner ges olika utrymme beroende av huruvida de befinner sig i storklass eller i liten grupp. Detta ger en inblick i hur skolans olika utbildningssituationer fungerar som yttre ramar⁴³ för elevernas framing av en jag för mig själv position i skolvardagen.

Som tidigare påpekats inbegriper positionen jag för mig själv ett övergripande roll-medvetande som individen har tillgång till. Det är utifrån denna position som det Goffman kallar den faktiska identiteten framträder. I stigmateteorisk mening är upplevelsen av skarp diskrepans mellan den faktiska och den skenbara (den i situationen aktualiserade) identiteten både ett kännetecken på och en konsekvens av stigmatisering (Goffman, 2014, s. 10). En glimt av denna position blir synlig i Navids tal om en ökad självanalys och självkritik i mötet med andra elever och lärare i den reguljära gymnasieskolan (se s. 138). Navids berättelse om det återkommande självtvivlet hen upplever inom ramen för storklass, tankarna om vad som gick bra eller dåligt och det analytiska syftet att lära känna sig själv och det egna sättet att fungera, är i sig inte ett tecken på stigma. Många kan nog känna igen sig i en sådan beskrivning av möten med nya situationer och människor. Däremot pekar Navids slutsats om den egna rollen i klassen (lärarnas kiss-ass) och det upplevda utanförskapet på en tydlig diskrepans i förhållande till den självbild som i övrigt framträder under intervjun.

På ett liknande sätt ger Loves resonemang om den självpåtagna uppgiften att normalisera närvaron av personer med rörelsehinder i den reguljära gymnasieskolan en inblick i hur jag för mig själv positionen kommer att domineras av egenskapen rörelsehinder inom ramen för storklass för flera av eleverna (Love, s. 5–6). Ett annat exempel är Nilos berättelse om hur hen vill visa sig från sin bästa sida vid sitt första möte klasskamraterna och valde att ställa sig upp ur rullstolen och promenera till sin plats i klassrummet (se s. 153). Gemensamt för berättelserna är att de handlar om bilden av en jag för mig själv position tydligt präglad av den skenbara identitet som Love och Nilo upplever att klassen tillskriver personer med rörelsehinder.

⁴³ Dessa kan med Goffmans terminologi förstås som primary frameworks (Goffman, 1974, s. 25-27)

Elevernas erfarenheter av positionen jag för mig själv ser annorlunda ut när de är inom ramen för de små undervisningsgrupperna eller andra riksgymnasieexklusiva sammanhang. En förklaring till detta är frånvaron av det normativa tryck som många av eleverna upplever i de reguljära storklasserna. När eleverna inte behöver hantera detta tryck (genom social distansering, betoning och eller nedtoning av egenskapen rörelsehinder) skapas ett större utrymme att uttrycka och utveckla andra identiteter. Det finns många exempel på detta i intervjumaterialet och jag ska här nöja mig med ett axplock: *jag* som den som håller samman och tar hand om gemenskapen med klasskamraterna (Dominique s.16–17), *jag* som idrottsman/kvinna och sportintresserad (Jordan, s.2–3), *jag* som gruppleddare och den som fördelar och tar ansvar för skolarbetet (Ziggy, s. 11–12), *jag* som person med rörelsehinder bland andra med rörelsehinder (Navid, s. 12).

Min tolkning av elevernas olika erfarenheter är att integrationsprocessen riktar ett så skarpt ljus mot egenskapen rörelsehinder som stigma att hanteringen av detta reducerar deras möjligheter att uttrycka andra sidor som tillsammans utgör deras unicitet. Detta ger vid hand en tredje didaktisk utmaning kopplad till pluralistisk fostran. Något förenklat handlar utmaningen om att pluralism förutsätter en ordning som säkerställer att elevernas individuella handlingsutrymme i identitetsfrågan är tillräckligt stort för ett erkännande som fullvärdiga människor. Utmaningen består dels i att skapa en sådan ordning, dels och det är viktigt, i att validera den med utgångspunkt i elevernas erfarenhet av skolvardagen. Pluralism och inklusion är båda tydliga exempel på koncept som riskerar att förlora sin mening och sitt värde när de rycks loss från den levda erfarenheten, för att göras till generella kategorier.

Strukturer för erkännande

När jag nu redogjort religionslärares position (så som den föreskrivs i ämnets syftesbeskrivning) och elevernas olika positioner (så som de synliggörs i deras erfarenheter av skolvardagen) framträder pluralismens utmaning tydligt. Vi vet sedan tidigare att särskilt religionslärares förväntas navigera i den komplexa spänningen mellan att: ”samtidigt låta eleverna få vara ett unikt «jag» och del av ett mångfacetterat «vi» (Flensner, 2020)”. En grundläggande och samtidigt övergripande didaktisk fråga gäller den pluralistiska struktur som fostransuppdraget förutsätter, men som verkar saknas i elevernas skolvardag. Hur kan en sådan struktur tänkas och dessutom valideras genom elevernas erfarenhet?

Mer specifikt synliggör eleverna ett behov av en fostran som hanterar den strukturella asymmetri de erfar i skolvardagens interaktionsordningar. I dagsläget aktualiseras positionen jag som person med rörelsehinder på ett problematiskt sätt i liten undervisningsgrupp, och särskilt inom ramen för storklass. Eleverna når förvisso ett slags erkännande i denna position primärt inom den lilla gruppen som utgör en viktig social arena för bildandet av kollektiva identiteter. Samtidigt tillskriver eleverna den lilla gruppen

negativa värden (den upplevs orimlig och utan verklighetsförankring) vilket gör den otillräcklig som struktur för erkännande.

Mot bakgrund av att det finns en förväntan om integration i den reguljära gymnasieskolan och att en stor andel av riksgymnasieeleverna åtrår tillgång till en fungerande utbildning inom ramen för storklass är det inom ramen för den reguljära gymnasieutbildningen som strukturen för erkännande bör etableras. Med utgångspunkt i denna avhandling behöver denna struktur kunna hantera en mångfald av praktiker kopplade till begrepp som stigmatisering⁴⁴, inklusion/exklusion, socialt tryck, symboliska och sociala gränser⁴⁵, samt en kontinuerlig validering av arbetet med pluralistisk fostran gentemot elevernas olika erfarenheter av skolan.

Innan jag fortsätter med att teckna utgångspunkten för hur en struktur för erkännande kan se ut, vill jag understryka att jag med denna avhandling i förstahand undersöker pluralismens komplexitet. Frågan om hur en struktur för pluralistisk fostran ser ut i en mer exakt bemärkelse besvaras inte här. Däremot blir det tydligt att det finns ett stort behov av kumulativ forskning som undersöker skolgemenskapens gränser utifrån olika elevers perspektiv, om en sådan struktur alls ska möjliggöras.

Skillnad som didaktisk utgångspunkt

Mot bakgrund av Bachtins kritik av Kants etiska projekt är religionslärares position problematisk eftersom den förväntas åstadkomma ett generellt erkännande människans mångfald och dessutom är tänkt att bistå eleverna vid etablerandet av en gemensam värdegrund. Bachtin menade att normativitet inte låter sig underställas generella krav. Tvärtom uppstår normativitet och ansvar genom erkännandet av den personliga positionen i tillvaron och dess relation till andra. Detta resonemang för mig till Lovisa Bergdahls ord som jag tidigare citerat i teorikapitlet:

Instead of being a place for cultivating certain values or implementing a certain model of democracy, education becomes a place for the unexpected, the difficult and the ambivalent. If, as Zygmunt Bauman illustratively puts it, 'difference' is different from differences and diversity (1995, 202), an education that emphasizes diversity sees itself as the place where (social) difference can be reshaped. However, if difference and plurality are ontological categories they cannot be educated away but constitute the very condition for human coexistence (Bergdahl, 2010, s.18-19).

Min tolkning är att Bergdahls invändning mot skolan som mångfaldsprojekt och den pluralism den är tänkt att fostra, utgår ifrån en idé om skillnad som något som kan

⁴⁴ Såsom stigmahantering, social distansering och kollektiva identiteter

⁴⁵ Såsom boundary work (exempelvis gränsöverskridanden).

formas och ändras. I stället föreslår Bergdahl att skolan bör närma sig skillnad som ontologisk kategori och alltså en mänsklig egenskap som föreligger snarare än något som uppstår som effekt av en meningsskapande rörlig process.

Idén om radikal skillnad som fundamental kategori för tankarna till strategierna för stigmahantering och det erkännande som flera av eleverna upplever sig finna i de små exklusiva gruppernas kollektiva identitetsprocesser (beskrivna i föregående kapitel). Skillnadens radikalitet indikeras av riksgymnasieelevernas upplevelse av en partikulär livserfarenhet som personer utan rörelsehinder inte kan ta del av.

Elevernas erfarenheter av socialt tryck i storklass exemplifierar Todds resonemang om den dialogiska utbildningens risker (Todd, 2011). Inom ramen för storklass hamnar de flesta av riksgymnasieeleverna i en asymmetrisk dialog om rörelsehindret och tvingas att bemöta frågor om vad det innebär och vilka konsekvenser det får i relationen till andra elever. I denna mening förtydligas att skillnad mellan människor riskerar att reduceras och ”plattas till” genom ett dialogiskt utbildningsideal. I stigmatoreetisk mening handlar reduktionen om att den stigmatiserade individen tvingas att förhålla sig till de identitetsvärden som omgivningen tillskriver personer inom dess stigmagrupp. I denna mening försätts riksgymnasieeleverna i en ”dialog” som ensidigt fokuserar på deras rörelsehinder och därmed reducerar deras skillnad från andra till att gälla just egenskapen rörelsehinder.⁴⁶

Flera av eleverna upplever att lilla gruppen stärks av känslan av gemenskap baserad på skillnad. I dessa gemenskaper behöver rörelsehinder inte förklaras och motiveras genom dialog med klasskamraterna. Talet om rörelsehinder i den lilla gruppens gemenskap är i denna mening mindre dialogiskt eftersom det inte syftar till att föra två parter förståelsehorisonter närmare varandra. Talet om rörelsehinder kan därmed anta en narrativ form genom vilken eleverna delar erfarenheter kopplade till att ha olika typer av rörelsehinder. En konsekvens av frånvaron av ett socialt normalitetstryck uppstår, som jag tidigare påpekat möjligheter att undersöka och få bekräftelse i andra identitetspositioner. Inom ramen för undersökningen utgör den lilla gruppens gemenskap den enda tydliga struktur för erkännande i positionen jag som person med rörelsehinder som eleverna har tillgång till. En central egenskap i en struktur för erkännande inom ramen för en pluralistisk fostran är alltså dess förmåga att erkänna elevernas upplevelse av radikal skillnad och deras behov av att forma kollektiva identiteter kopplade till denna skillnad.

Överfört till en diskussion om moraliskt ansvar kräver elevernas erfarenhet att frågan om vari pluralitetens värde består lyfts fram. Bachtin menade att erkännande och ansvar förutsätter fenomenologisk positionering. Det är emellertid just när eleverna är i och söker positioner i den reguljära utbildningen som frånvaron av ett erkännande, uttryckt genom andra elevers bristande vilja/förmåga att svara an, tydliggörs. Det

⁴⁶ Jämför med resonemanget om skenbara och faktiska identiteter under underrubriken *Jag för mig själv och multipla identiteter* i detta kapitel.

riksgymnasieeleverna efterfrågar är ett bemötande av dem som en bland alla andra som samtidigt tar hänsyn till att de har rörelsehinder utan att det blir avgörande i skolvardagens alla situationer. I denna mening pekar eleverna på problemet i det Goffman beskrev som stigmans tendens att skapa primära situationer där alla inblandade måste hantera närvaron av stigmas symboliska värde (Goffman, 2014, s. 21). Ett avgörande mål för en struktur för erkännande är mot bakgrund av detta att synliggöra skillnadens radikalitet och således dess allmänmänsklighet. En viktig del av detta erkännande innebär att validera elevernas tendens att uppleva sig vara annorlunda och deras sökande efter likheter med andra som har rörelsehinder och trygga rum i den radikala pluraliteten av människor. Således handlar pluralistisk fostran inte bara om elevernas potentiella gränsöverskridanden (integration/inklusion) utan också om att respektera och validera det värde de tillskriver dessa gränser i deras personblivande.

Radikal skillnad som livsåskådning

Med utgångspunkt i Colneruds taxonomi enligt vilken skolans värdegrundsarbete kan kategoriseras och placeras på ett kontinuum mellan det privata och det offentliga, tydliggörs relationen mellan elevernas erfarenheter av skolvardagen och religionsämnets tänkta värdeförmedling. Längst till vänster i taxonomin, alltså i det privata sfär finns, vid sidan av moralisk normpåverkan, livsåskådningsfrågorna. Enligt Colnerud behandlas dessa frågor primärt inom religionskunskapsundervisningen (2004) och kunskapsinnehållet i det som hon benämner moralisk normpåverkan påminner mycket om det som inom religionsämnet kallas normativ etik. Colnerud beskriver livsåskådning så här:

Vad eleverna tror på, tvivlar på eller grubblar över tillhör de värdefrågor som kan räknas till det personliga och privata: "Beliefs relate to the psychological and subjective elements in our grasp of reality and the ways in which we interpret what we take to be our world (Aspin 2000)". Frågorna är betydelsefulla och inefattar ofta ett känslomässigt engagemang, men behöver inte kommuniceras, även om undervisningen erbjuder sådana möjligheter (Colnerud, 2004).

Med Colneruds förståelse synliggörs att livsåskådningsfrågor överskrider frågan om religiös positionering. Religioner kan sägas bestå av frågor kopplade till livsåskådning, men livsåskådningar är inte beroende av religiositet i ordets traditionella bemärkelse. I stället är livsåskådning beroende av trossystem kopplade till psykologiska och subjektiva element mot bakgrund av vilka vi tolkar vår verklighet. I denna avhandling har jag delvis undersökt relationen mellan det psykologiska och subjektiva och den sociala omgivningen. I denna mening pekar jag på livsåskådningens förankring i det kollektiva och de intersubjektiva processer som leder fram till att vissa sätt att se på världen tar form.

Jag har tidigare påpekat att religionsdidaktisk forskning indikerar en svårighet att skapa undervisningssituationer som kopplar samman livsåskådning, existentiella och etiska frågor med elevernas livsvärldar på ett sätt som upplevs relevant för dem (Hartman, 2008; Löfstedt, 2011; Berglund, 2013; Bergdahl, 2015). Med utgångspunkt i diskussionen om religionslärares och elevernas olika positioner i skolvardagen framträder några av de livsåskådningsfrågor och problem av existentiell och etisk betydelse som är relevanta för riksgymnasieeleverna och som kan lyftas i religionsundervisningen.

Skillnad mellan människor som existentiell förutsättning

Den första frågan handlar om hur skillnad ibland utgör primär förutsättning för hur vi tar oss an existensen. Relationen mellan stigma och framing visar hur upplevelsen av skillnad kan vara avgörande för meningsbärandeprocesser kopplade till olika områden som exempelvis identitet, gemenskap, symboliska och sociala gränser, kulturella ideal och stereotyper. Ett sätt att närma sig denna fråga i undervisningen är att lyfta fram något av dessa områden och visa hur skillnad mellan människor påverkar vilka värden som knyts till exempelvis en specifik gemenskap eller händelse. Här följer jag Todds (2011) idé om narrativets överlägsenhet gentemot dialogen när det gäller att beskriva skillnad mellan människor utifrån den upplevda skillnadens egna premisser.

En risk med en sådan metod är naturligtvis att den kan förstärka stereotypa uppfattningar om hur människor fungerar om den hanteras dåligt. Betydelsen av att narrativen kan vittna om pluralitet även inom grupper är därför viktig. På samma gång är lärarens förmåga att kommunicera en förståelse av skillnad mellan människor, utan att för den sakens skull reducera någon till skillnad, avgörande. Målet för ett sådant undervisningstema är att visa upp många olika bilder av vem människan är. En risk med att inte tala om skillnad mellan människor i klassrummet är att diskussionen helt överläts till eleverna, den interaktionsordning och de symboliska gränser som jag beskrivit tidigare. Detta är åtminstone ur riksgymnasieelevernas perspektiv en väg som inte leder till pluralism.

Ett annat viktigt syfte med undervisning fokuserad kring skillnad som existentiell förutsättning är att problematisera de identitetsvärden och normativa ordningar som präglar skolvardagen och samhället idag. Mot bakgrund av detta syfte är det viktigt med kunskapsobjekt som synliggör hur olika gemenskaper riskerar att grundlägga ett socialt tryck utifrån vilket minoriteter stigmatiseras.

Gränsernas betydelse

En annan livsåskådningsfråga kopplar an till de sociala och symboliska gränsernas betydelse i våra liv. Vad dessa gränser kan hjälpa oss att förstå och tydliggöra är hur kulturella ideal och tabun organiserar vardagen och påverkar människor på olika sätt. Frågan är i sig nära länkad till den föregående, skälet till att den förtjänar eget utrymme är

att den kan synliggöra det som jag behandlat som boundary work i denna avhandling. Genom boundary work som analytiskt redskap kan vi öka förståelsen för hur social och symbolisk gränsdragning fungerar. Särskilt viktigt i detta sammanhang är att det också kan visa på att gränserna inte endast är problem som bör överskridas, de spelar också en viktig funktion när det gäller att skydda pluraliteten och dess olika unika uttryck.

I denna avhandling är det egenskapen rörelsehinder och identitetspositionen jag som person med rörelsehinder som står i fokus i diskussionen om gränsernas betydelse. Jag vill emellertid för en liten stund lyfta fram en parallell som förvisso är anekdotisk och personlig, men som ändå belyser min poäng. Det gäller en diskussion som jag hade med en av mina systrar för många år sedan. Amanda berättade då om en exklusiv kvinno-grupp som hon organiserat för fysikstudenter vid Uppsala universitet. Gruppen startade eftersom som kvinnliga studenter erfor ett socialt tryck kopplat till könsidentitet, ett problem som förstärktes av att de utgjorde en minoritet i sammanhanget. Min första reaktion var att ifrågasätta gruppens exklusivitet. Varför inte låta män som delar problembeskrivningen vara med, undrade jag. I retrospektiv, genom mitt arbete med denna avhandling, inser jag att min fråga bottnade i ett ideal om inklusion, en idé om att alla borde få vara med, baserad på uppfattningen att sociala problem kopplade till diskriminering och kränkningar måste lösas kollektivt med representation från olika grupper.

Svaret jag fick från min syster var något i stil med: om vi låter män vara med kommer vi, varje gång en ny man ansluter, att behöva förklara problemet från början och då kommer vi ingenstans i vårt arbete. Vid den tidpunkten förstod jag inte riktigt innebörden i detta svar. För min del handlade det om okunskap gällande gränsernas betydelse i den positiva och negativa mening som jag beskrivit i denna avhandling. Den negativa erfarenheten av symboliska gränser synliggörs i den vardag mot vilken kvinno-gruppen reagerat, medan den positiva gränsen blir tydlig i det exklusiva sammanhang som gruppen skapat. Min oförståelse inför problemet Amanda beskrev för mig och riksgymnasieelevernas erfarenheter av den integrerade skolvardagen talar för ett behov av en undervisning som undersöker det partikulära och det exklusiva och därmed gränsernas betydelse för våra sätt att se på livet. Detta framstår som särskilt viktigt mot bakgrund av ett normativt system som förespråkar integrering och inklusion.

Frihet och gemenskap

Avslutningsvis vill jag återknyta till Weils existentiella reflektion om människans ibland motsägelsefulla behov av frihet och gemenskap. Med utgångspunkt i Bachtins etiska projekt gjorde jag gällande att pluralism och inklusion är två begrepp som riskerar att förlora sitt värde utanför den levda erfarenheten. Vad riksgymnasieelevernas erfarenheter vittnar om är betydelsen och saknaden av en ordning, enligt vilken gemenskapens regler inte begränsar individens frihet på ett sätt som reducerar henne till en egenskap eller ett attribut. Kanske skulle de två riktningarna beskrivna ovan kunna leda till

gemenskaper som tar sin utgångspunkt i en förståelse av skillnaden mellan människor som radikal. I den utsträckning som den reguljära skolan inte kan främja och validera en sådan ordning är risken att integration och inkludering leder till förtryck, stigmatisering och i förlängningen en minskad pluralitet.

DEL IV

SLUTDISKUSSION

Frågan om det reguljära skolsystemets räckvidd, vilka som bör inkluderas, hur detta bör ske, och varför, har varit en av de stora utbildningspolitiska frågorna sedan upptakten till det som 1842 skulle lagstadgas som folkskolan. Under efterkrigstiden fick diskussionen ny kraft. Mot bakgrund av krigets fador och totalitära ideologiers framväxt grundlades idén om ett odifferentierat skolsystem i vilket demokratiska, kritiskt tänkande medborgare, skulle utbildas och fostras. Med goda historiska skäl förkastades således idén om ett skolsystem som gjorde skillnad mellan människa och människa.

I likhet med andra gränsdragningsfenomen visade emellertid enhetsskolan och senare grundskolan och gymnasieskolan upp en komplexitet med utgångspunkt i vilken frågorna om det reguljära utbildningssystemets vidgning fått en ständigt förnyad aktualitet. Några nedslag i den allmänna debatten och genomförandet av skolans vidgning⁴⁷ samt den historiskpolitiska kontext i vilken Riksgymnasierna grundades⁴⁸ ger vid hand att rörelsen mot ett odifferentierat skolsystem rymmer svårlösta målkonflikter. Dessa målkonflikter, kopplade till elevernas pluralitet, sammanfattas ibland under begreppet skillnadens dilemma. Grunden för dilemmat består i att skolan måste välja mellan att: i) identifiera elevers skillnader, för att kunna ge dem anpassad utbildning och därmed riskera att stämpla dem som avvikare och ii) å andra sidan, att betona elevers likhet och därmed riskera att inte kunna ge dem anpassad utbildning (Terzi, 2005; Putnam m.fl., 2019).

Aktualiteten i frågan om ett odifferentierat skolsystem synliggjordes nyligen i ett upprop riktat mot Specialpedagogiska skolmyndighetens utlysning av medel för skapandet av nya eller utveckling av befintliga anpassade lärmiljöer, som bland annat publicerades i nättidningen skola och samhälle (Magnússon & Malmqvist, 2022). Uppropet är kritiskt till den skolsegregation som dessa miljöer, enligt de 47 forskarna, skapar. En fråga som uppropet väcker gäller den övergripande bilden av skolsegregation. I uppropet beskrivs en segregerad skola. Orsakerna till den segregerade skolan beskrivet i uppropet

⁴⁷ Se skol och handikappolitisk bakgrund i kapitel 2

⁴⁸ Se Riksgymnasierna i en historiskpolitisk kontext i kapitel 5

förefaller vara många olika, av detta skäl menar jag att det finns goda skäl att differentiera mellan olika segregationsformer. Risken är annars att vi blandar samman vad som kan betraktas som en lämplig åtgärd för ett specifikt problem med vad som är bäst för skolan som helhet.

Mot bakgrund av uppropet undrar jag på vilket sätt forskarna anser att minskade medel till anpassade lärmiljöer, riktade till utbildning av elever för vilka den reguljära skolan är sämst anpassad, gynnar skolan som helhet. Ett upprop mot skolans bristande förmåga att anpassa den reguljära undervisningen förefaller vara ett bättre medel för den som har en sammansatt inkluderande skola som målbild. Särskilt nedslående är det faktum att de 47 skolforskarnas upprop, i den utsträckning det får gehör, primärt drabbar elever för vilka skolan är sämst anpassad.

Skolvardag med rörelsehinder

Ett vardagssociologiskt perspektiv på riksgymnasieelevernas erfarenheter av skolan visar att det som på organisatorisk eller skolövergripande nivå kan beskrivas som ett dilemma eller en målkonflikt manifesteras som ambivalens eller ett slags identitetskonflikt på individnivå. I detta sammanhang undersöker jag primärt den ambivalens och de identitetskonflikter som eleverna erfar i skolvardagen. Dessa erfarenheter kan förstås som dilemmats mikronivå i bemärkelsen att de ger glimtar av hur de övergripande målkonflikterna i skolan påverkar eleverna i deras skolvardag.

I denna avhandling har jag argumenterat för att en begreppsapparat centrerad kring boundary work (Lamont m.fl., 2015; Riesch, 2010), framing (Fine, 2012; Goffman, 1974; A. Persson, 2019) och stigmahantering (Goffman, 2014; Lamont & Mizrachi, 2012) kan användas för att undersöka elevernas ambivalens och identitetskonflikter. Avslutningsvis vill jag nu diskutera vad några av dessa erfarenheter betyder för: i) den övergripande frågan om integration och inkludering i skolan och ii) den mer specifika frågan om den värdeförmedling som är tänkt att ge alla elever en möjlighet att utveckla beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.

Skolintegration och inkluderande utbildning: tre problem

Under denna rubrik tar jag inte ställning till integration eller inkludering som normativa ideal. I stället menar jag att integration och inkluderande ambitioner är sociala fakta som eleverna jag talat med ofta möter och tänker på i sin skolvardag. Det jag vill diskutera är därmed hur vår samtids strävan mot integration och inkludering erfars av några av de elever som är tydliga objekt för denna ambition. Kunskap om detta kan

vara såväl inkluderingens förespråkare som dess motståndare⁴⁹ till gagn då den kan användas både för att stärka en inkluderande ambition i skolan och för att ifrågasätta en sådan.

Ett av de tydligaste mönstren i elevernas erfarenheter av skolvardagen är närvaron av skarpt dragna symboliska och sociala gränser. Dessa gränser framträder i elevernas upplevelser av att pendla mellan liten grupp och storklass, vilket genererar erfarenheter av två, enligt eleverna, mycket olika interaktionsordningar. Mot bakgrund av elevernas erfarenheter av dessa ordningar har jag formulerat tre sammanlänkade men något olika problem rörande integration och inkludering i skolan.

Binär förståelse av inklusion kontra inkludering som cirkulär process

Det första problemet rör det levda utanförskapets förhållande till elevernas rumsliga placering i skolan. I skolforskning om inkluderande utbildning antas ofta ett hierarkiskt förhållande mellan rumslig integration och inkludering, där det förra betraktas som en nödvändig men otillräcklig förutsättning för det senare (Ainscow m.fl., 2019; Göransson & Nilholm, 2014). Detta antagande är logiskt med utgångspunkt i devisen att den inkluderade individen måste vara rumsligt närvarande för att inklusion ska kunna äga rum. Denna förståelse av inklusion kan vi kalla binär i betydelsen att den antar att endast integrerad undervisning har potential att vara inkluderande, medan alla andra undervisningssituationer per definition är exkluderande. Detta antagande stämmer illa överens med elevernas erfarenheter och förståelse av integration och exkludering i skolan.

Elevernas förståelse av inklusion och exklusion talar i stället för en cirkulär inkluderingsprocess där individen finner gemenskap, stöd och erkännande i den lilla gruppens gemenskap, som de sedan för med sig in i den integrerade undervisningssituationen (jämför med Kaufmans och Johnsons, 2004, om *reflected appraisals*). Flera av eleverna uttrycker att den lilla gruppens stöd och kollektiva identitetsutveckling är avgörande i hanteringen av den integrerade tillvaron i storklass. Några av eleverna uttrycker dessutom (efter mångårig erfarenhet av integrerad utbildning) att den rumsligt differentierade undervisningsmiljöer är den enda formen av utbildning som fungerat för dem. Beträktat ur deras perspektiv ger en binär förståelse av inklusion inga förutsättningar för inkludering i skolan. Bakom elevernas ståndpunkter, oavsett om de talar för en cirkulär inkluderingsprocess eller en önskan om exklusivitet, finns en samlad erfarenhet enligt vilken integration avkräver den integrerade individen ett arbete präglat av ambivalens och identitetskonflikter. Få av eleverna menar att detta arbete i praktiken leder till en inkluderande upplevelse. Tvärtom handlar elevernas hantering om att minimera

⁴⁹ De två ideologiska positionerna beskrivs kortfattat i kapitel 2 under rubriken ideologiska tendenser i inkluderingsforskningen

och ibland acceptera olika exkluderande och stigmatiserande processer kopplade till symboliska och sociala gränser i den integrerade skolvardagen.

Mot bakgrund av detta problem har jag två förslag till utveckling av förståelsen av integration och inkludering i skolan. Det första ligger i linje med Overboes krav om att hörsamma erfarenheter gjorda av personer som har rörelsehinder, på dess egna premiser, när det gäller frågor om vad ett gott och meningsfullt liv innebär (1999). I sammanhanget innebär detta en uppvärdering av den validitet som står att finna i elevers erfarenheter av skolan i såväl forskning om, som utveckling av, integration och inkludering i skolan. Det andra förslaget handlar om en teoriutveckling gällande begreppen integration och inklusion i linje med en cirkulär förståelse av dem. Den cirkulära förståelsen kan på ett bättre sätt än den binära förklara och skapa förståelse för integration, inkludering och exklusion som komplexa sociala processer, situerade i en varierad skolvardag. Inom ramen för denna avhandling illustreras styrkan i en cirkulär modell av att den kan redogöra för integrerad och rumsligt differentierad utbildning som ömsom inkluderande och exkluderande, vilket ligger närmare den erfarenhet av skolvardagen som eleverna beskrivit för mig.

Den lilla undervisningsgruppen: stämpling, stigmatisering och exklusivitet?

Det andra problemet handlar om hur en stor majoritet av eleverna erfar stigmatiseringsprocesser i skolvardagen. Enligt skillnadens dilemma riskerar skolans uppmärksammande av skillnad mellan elever att leda till att de stämplas som avvikare. I linje med detta resonemang påpekas i tidigare nämnda uppsatser att: ”det finns flera risker med placering i segregerade undervisningsmiljöer, såsom stigmatisering och andra reaktioner från omgivningen som kan påverka självbild och motivation negativt” (Magnússon & Malmqvist, 2022). Betraktat med utgångspunkt i elevernas upplevelser av skolvardagen finns det skäl att misstänka att såväl litteraturen om skillnadens dilemma som uppsatserna delvis överskattar och missförstår styrkan i ett eventuellt orsakssamband mellan rumsligt differentierade undervisningsmiljöer och stigmatisering fungerar.

Stigmatisering är något riksgymnasieelever upplever i sin skolvardag oavsett i vilken utsträckning deras utbildning är integrerad i den reguljära undervisningen. Det verkar till och med vara så att flera av de svåraste erfarenheterna av stigmatisering tillhör elever vars utbildning är helt integrerad i den reguljära skolan. Om det finns ett orsakssamband mellan exklusiva undervisningsgrupper och stigmatisering verkar det, enligt elevernas erfarenheter, huvudsakligen verka i motsatt riktning jämfört med riskbilden beskriven i skillnadens dilemma. Det vill säga att eleverna söker det exklusiva sammanhanget på grund av att de stigmatiseras i det integrerade klassrummet och samhället i stort. Den pågående stigmatiseringen av elever med rörelsehinder i den reguljära gymnasieskolan innebär bland annat att de utsätts för social exklusion, negativa stereotyper och ett socialt (för)tryck enligt vilket de förväntas anpassa sig till en avvikaridentitet. I flera fall leder detta till att eleven distanserar sig från jämnåriga i den reguljära

gymnasieskolan, utvecklar negativa självbilder och söker sig till personer i en situation som påminner om deras egen.

Mönstret, att individer söker sig till och skapar exklusiva gemenskaper på grund av omgivningens stigmatisering av dem, är inte nytt och har beskrivits många gånger tidigare (Becker, 1963; Goffman, 2014; Major & O'Brien, 2005; Smith, 2020). Ett utmärkande drag i den hänvisade stigmaforskningen är att den understryker de positiva erfarenheter som stigmatiserade individer gör i gemenskap med "de egna". I detta sammanhang är det kanske inte de positiva känslorna stigmatiserade individer ofta kopplar till det exklusiva sammanhanget som är viktigast, även om värdet av dessa naturligtvis är stort. I stället vill jag rikta uppmärksamhet mot hur flera av eleverna beskriver den exklusiva gemenskapens funktion i relation till stigmahantering.

Den exklusiva gemenskapens funktion förstås bäst med utgångspunkt i den sociala gräns⁵⁰ som enligt elevernas erfarenheter omgärdar den lilla gruppens sammanhang. Detta är förvisso en gräns inom vilken individen ibland känner sig som avvikare. Känslan av att vara utanför och avvikande är emellertid starkare på den andra sidan gränsen, det vill säga i det reguljära klassrummet. I den lilla gruppen är eleven däremot anorlunda tillsammans med andra, vilket skapar en situation där hen slipper vara ensam om sin avvikelse (ensamheten är ett av de vanligaste problemen kopplat till stigmatisering jag stött på i arbetet med avhandlingen). Enligt denna logik tillskriver eleverna den exklusiva gemenskapen flera viktiga funktioner som alla är kopplade till att de (ibland för första gången) får tillgång till en social gemenskap. Med utgångspunkt i den exklusiva gemenskapen hämtar eleverna kraft och mod att formulera ett motstånd gentemot samhällets identitetsvärden, strukturer och praktiker som stigmatiserar dem. På motsvarande sätt hämtar eleverna kraft och förståelse i upplevelsen av en delad erfarenhet som de använder för att hantera stigmatiseringen i den integrerade gymnasieutbildningen. Den exklusiva gemenskapen som kraftkälla för motstånd och hantering av stigma är inte ny och beskrivs frekvent inom stigmaforskning (Becker, 1963; Goffman, 2014; Major & O'Brien, 2005; Smith, 2020).

Mot bakgrund av denna bild, enligt vilken de stigmatiserande processerna föregår den stigmatiserade individens sökande av exklusiva stigmagemenskaper, menar jag att föreställningen om relationen mellan skolintegration och inkludering bör tänkas om och förfinas. Jag argumenterar inte för att alla former av rumsligt differentierade undervisningssituationer är relevanta i en övergripande inkluderingsprocess. Däremot riskerar argument som förespråkar en generell avveckling eller nedrustning av anpassade undervisningsmiljöer att försämra förutsättningarna för integration och inkludering av exempelvis riksgymnasieelever i skolan. Föreställningen om rumslig differentiering som essentiellt förknippat med exklusion riskerar att förstärka det sociala tryck som eleverna erfar i skolvardagen och därmed bidra till stigmatiseringen av dem. Stigmateteoretisk forskning erbjuder i detta avseende såväl teoretiska som metodologiska utgångspunkter

⁵⁰ Se kapitel åtta för en analys av denna gräns

med hjälp av vilka både integrerade och rumsligt differentierade utbildningsmiljöer kan undersökas och värderas.

Eleverna som inkluderingsobjekt och aktiva subjekt

Även det tredje problemet ligger i linje med skillnadens dilemma. Enligt dilemmat bygger intentionen om integration och inkludering på en motsättning mellan att på en och samma gång vilja göra elever till en del av skolgemenskapen och att samtidigt därmed markera deras utanförskap (Nilholm, 2019, s. 144). Dilemmat framträder på ett tydligt sätt i elevernas ambivalens inför relationen mellan den sociala gräns som markerar den lilla gruppens gemenskap och den symboliska gräns som skiljer mellan normalitet och avvikelse i storklass. När vi erbjuder inkludering, eller som i skollagen, förordar integration av några, säger vi samtidigt till dem att de inte riktigt duger och bör bli lite mer som alla andra. Dessutom, och det knyter an till problemet jag beskrev under föregående underrubrik, underkänner en binär förståelse av integration och inkludering det sammanhang som personen befunnit sig i tidigare, vilket riskerar att stärka stigmatiseringen av exempelvis anpassade undervisningsmiljöer.

Även om skillnadens dilemma och motsägelserna förknippade med integration och inkludering är intressanta i sig, vill jag nu rikta uppmärksamhet mot några av de positioner som inkluderingstanken som den ser ut idag försätter riksgymnasieelever i. En viktig utgångspunkt för resonemanget är att en binär förståelse av integration och inkludering gör eleverna till objekt i en övergripande process präglad av ideal för var någonstans de bör vara, hur de bör känna tillhörighet och gemenskap samt inte minst kring hur de bör förhålla sig till skillnad mellan människor.

Drygt hälften av eleverna (55 procent) som deltog i kartläggningen 2019 hade endast erfarenhet av att läsa gymnasieutbildning i liten undervisningsgrupp. Flera av elevernas erfarenheter och tankar om den lilla undervisningsgruppen finns beskrivna i kapitel sex. Föreställningen att den lilla gruppen är nödvändig för att skolan ska fungera för dem är parallellt med idén om den lilla gruppen som en konstruerad och orimlig anpassning av verkligheten de två tydligaste och vanligast förekommande föreställningarna bland eleverna. Den reguljära utbildningen är idealet och utgör på samma gång projektionsyta för rädslor att misslyckas, att bli missförstådd och att bli ensam om att ha ett rörelsehinder. En tredjedel av eleverna (33 %) hade erfarenhet av både storklass och liten undervisningsgrupp. Föreställningarna om storklass som ideal och liten grupp som nödvändighet präglar också flera av dessa elevers föreställningsvärldar. Den lilla gruppen framträder emellertid genom sin trygghet, anpassade studiemiljö och stärkande gemenskap som en tydligare och mer konkret kontrast till tillvaron i storklass för dessa elever. I detta avseende blir den lilla gruppen en påminnelse om det som flera av eleverna upplever som ett misslyckande i storklass. För flera av eleverna handlar misslyckandet om social distansering, att inte kunna tillgodogöra sig undervisningen och i några fall om en känsla av att inte kunna stå upp för sig själva som personer med rörelsehinder.

12 % av eleverna hade endast erfarenhet av att läsa i storklass. Flera av dessa elever hade förlängt studietiden och planerade alltså att läsa ett fjärde år i liten undervisningsgrupp i framtiden. Även inom denna grupp betraktar det stora flertalet av eleverna den lilla gruppen som en nödvändighet för en fungerande skolgång. Många av eleverna uppskattar tillvaron i storklass och framhåller att den utgör en viktig erfarenhet eftersom den bättre än den lilla gruppen speglar den framtida verklighet de planerar att vara i. Samtidigt beskriver denna elevgrupp ett begränsat socialt deltagande, där de använder olika strategier för att hantera och delvis anpassa sig efter negativa stereotypa föreställningar om personer med rörelsehinder.

När jag betraktar detta mönster uppifrån slår det mig att det präglas av en normativ ordning där en hög grad av integration och känsla av inklusion utgör önskvärda positioner. Läger jag idealet om normalfunktion som enligt eleverna präglar storklassens interaktionsordning till mönstret, synliggörs en obehaglig sorteringsmekanism i elevernas skolvardag. Enligt denna mekanism är integration och inkludering nära länkat till förmågan att anpassa sig till en skolvardag som förutsätter normalfunktion. Drygt hälften av eleverna väljer helt bort den integrerade skolvardagen trots att den lilla undervisningsgruppen enligt dem inte representerar en utbildning synkroniserad med verkligheten. Denna position medför en tydlig risk att skapa en känsla av misslyckande och tvivel kring den egna förmågan att hantera verkligheten så som den ser ut utanför den lilla gruppens ramar.

Hittills har jag uppehållit mig vid eleverna som objekt för skolans integration/inkludering. Jag menar att objektifieringen delvis bör förstås som en konsekvens av den binära inkluderingsmodellen. Skälet till detta är att förståelsen av den lilla undervisningsgruppen som exkluderande bidrar till en normativ ordning enligt vilken eleverna tillskrivs utanförskap. Om vi betraktar de samlade erfarenheterna jag analyserat inom denna avhandling är kopplingen mellan liten undervisningsgrupp och utanförskap bara delvis sann. Eleverna upplever också de små undervisningsgrupperna som viktiga anpassningar av skolmiljön och platser där de kan skapa en social gemenskap som fungerar utifrån deras förutsättningar.

Eleverna framträder som aktiva subjekt på huvudsakligen två olika sätt inom ramen för avhandlingen. På en övergripande nivå blir dessa synliga i deras analyser och resonemang om skolvardagen. I dessa framgår ett upplevt behov av att få vara i sammanhang som är exklusiva för elever med rörelsehinder, men också en vilja till integration och inkludering i det integrerade klassrummet. Med utgångspunkt i eleverna som subjekt finns ingen motsättning mellan behovet av rumslig differentiering och viljan till integration. Tvärtom verkar integration och då särskilt en inkluderande sådan förutsätta de små gruppernas gemenskap. Det är nämligen huvudsakligen där som eleverna kan framträda som subjekt bortom de stigmatiserande föreställningar som det omgivande samhället och den reguljära gymnasieskolan tillskriver dem. En cirkulär förståelse av inklusion är förankrad i elevernas erfarenheter i meningen att den kan förklara värdet eleverna tillskriver de små undervisningsgrupperna. En cirkulär förståelse tydliggör också betydelsen av att eleverna har möjlighet att göra erfarenheter inom de olika

utbildningssituationerna. Erfarenheter som de genom pendlingen över gränsen mellan storklass och liten grupp tar med sig in i olika skolsammanhang.

Vidgad pluralitet och pluralistisk fostran

I logisk mening innebär en vidgad pluralitet att skillnaderna mellan individer ökar. En viktig fråga är huruvida utvecklingen av ”en beredskap att förstå och leva tillsammans i ett samhälle präglad av mångfald” (*Ämne - Religionskunskap (Gymnasieskolan) - Skolverket*, u.å.) påverkas när skillnader mellan människor ökar inom en gemenskap. Förutsatt vardagens intersubjektiva konstruktion (Schütz, 1972) och interaktionsordningens in-neboende asymmetri (Goffman, 1983) är ett jakande svar nära till hands. Om beredskap och förståelse konstrueras intersubjektivt genom interaktion mellan människor som delar vardag bör komplexiteten i denna process tillta när skillnaden mellan människor ökar. På motsvarande sätt ger en ökad skillnad mellan människor skäl att granska interaktionsordningens asymmetri, särskilt i ett uppdrag som syftar till att öka förståelsen och förutsättningarna att leva i ett samhälle präglad av mångfald.

I kapitel tio argumenterade jag för att riksgymnasieelevernas erfarenheter av skolvardagen inte i förstahand talar för ett behov av en värdeförmedling som leder till positiva bestämningar av pluralitetens värde som ett behov att skapa mentala och fysiska rum där skillnad får existera på egna villkor och där pluralitet (eventuellt) kan frodas. Frågan om betydelsen av fysiska rum (integration/differentiering) har berörts ovan och är inte direkt kopplad till värdeförmedling så som den tänks inom ramen för religionskunskapsämnet. Det är däremot betydelsen av mentala rum i vilka pluraliteten kan existera på sina egna premisser och växa även inom ramen för reguljär undervisning i storklass. I denna mening talar elevernas erfarenhet för att religionskunskapsämnets syftesformulering är viktig och att den utmaning som beskrivs genom riksgymnasieelevernas skolvardag åtminstone delvis kan betraktas som ett misslyckande i uppdraget förmedla beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald.

Mot bakgrund av tidigare religionsdidaktisk forskning kan detta misslyckande förstås med utgångspunkt i svårigheten att skapa undervisningssituationer som kopplar samman livsåskådning, existentiella och etiska frågor med elevernas livsvärldar på ett sätt som är relevant för dem (Hartman, 2008; Löfstedt, 2011; Berglund, 2013; Bergdahl, 2015). En annan förklaring kopplar an till att pluralism går stick i stäv med skolans institutionella inramning som i stället uppmuntrar normefterlevnad, normbevakning och konkurrens (Osbeck, 2006). Ytterligare en förklaring kopplar an till osäkerheten rörande ansvar och innehåll med vilken religionsämnets värdegrundsuppdrag är förknippat (Jonsson, 2016; Osbeck m.fl., 2018).

Mot denna bakgrund menar jag att Bachtins förståelse av moraliskt ansvar som unika interpersonella relationer (Namlı, 2009, s. 176) ger förutsättningar att förtydliga innebörden av den pluralism som kommer till uttryck i religionskunskapsämnets värdeförmedlande syfte. Moraliskt ansvar handlar enligt Bachtin om att svara an på den

”andres” position i tillvaron. Detta förutsätter som jag tidigare påpekat förmågan att se skillnad mellan människor och att förstå att skillnader spelar en avgörande roll i människors livsvärldar.

Radikal skillnad som livsåskådning

Livsåskådningsfrågor berör enligt Colnerud de mest privata och känslomässiga delarna av skolans värdegrundsarbete och dessa behandlas oftast inom religionskunskapsämnet (2004). Tidigare forskning antyder att detta är ett kontroversiellt och känsligt undervisningsområde som såväl lärare och elever efterfrågar vägledning i (Skolinspektionen, 2012). En utveckling av religionsämnets värdeförmedlande uppdrag bör således ta sin utgångspunkt i erfarenheter gjorda av elever. I denna avhandling har jag framlagt tre problemområden kopplade till livsåskådningsfrågor som jag menar att en framtida religionsdidaktisk utveckling bör ta hänsyn till.

Det första problemområdet gäller undervisning om olika religiösa/moraliska/demokratiska föreställningar om exempelvis mänsklig gemenskap byggd på likavärdesprincipen. Elevernas erfarenheter av stigmatisering i skolvardagen synliggör att sådana föreställningar i) behöver utvecklas i skolgemenskapen ii) bör problematiseras utifrån ett normkritiskt perspektiv som kan synliggöra hur gemenskapen upplevs av människor som på olika sätt avviker ifrån samhällets förväntan om normalitet. Det andra problemområdet gäller elevernas individuella handlingsutrymme i identitetsfrågan. Riksgymnasieelevernas erfarenhet talar för att undervisningen bör riktas mot att skapa ytor där erfarenheter kopplade till elevgrupper som utgör minoriteter får ta plats. Detta förutsätter inte att elever som tillhör minoritetsgrupper talar om sina erfarenheter i klassrummet, däremot bör det finnas någon form av representation i undervisningssituationen som ger eleverna tillgång till berättelser om exempelvis att leva med rörelsehinder. Detta är idag berättelser som primärt diskuteras inom de små differentierade undervisningsgrupperna. Det sista området kopplar an till de två föregående och handlar om religionskunskapsämnets kunskapsobjekt och undervisningsmetod. I denna avhandling argumenterar jag för att dessa med nödvändighet bör förändras om religionsämnet ska kunna svara mot en förväntan om pluralistisk värdeförmedling i en vidgad pluralitet. Elevernas erfarenheter talar för att ett av dessa kunskapsobjekt gäller värdekonstruktioner och då primärt hur värden konstrueras lokalt inom olika gemenskapers gränser. Inom ett sådant kunskapsfält reser elevernas erfarenheter frågor kopplade till samhällets grundläggande värden. En viktig fråga gäller exempelvis i vilken utsträckning en demokratisk samhällsordning bör härbärgera och möjliggöra exklusiva och separatistiska gemenskaper där partikulära livsåskådningar kan existera och utvecklas.

Även om denna avhandling i första hand syftar till att synliggöra skolvardagen så som den framträder i några av riksgymnasieelevernas erfarenheter och därigenom belysa problem kopplade integration, inkludering och värdegrundsarbete i skolan, menar jag att den också pekar på en möjlig väg framåt. Elevernas erfarenheter talar för att gemenskap

primärt skapas kring likheter och en vardagsordning hårt strukturerad utifrån en förväntan om normalitet. Kombinationen av mikrosociologisk metod och normativ etik synliggör sprickorna i en sådan gemenskap (och i skolans värdegrundsarbete). Om pluralism, enligt vilken gemenskap också kan byggas på skillnad, är ett av religionsdidaktikens syften, förefaller en sådan ansats både nödvändig och fruktbar i framtida studier av ämnets värdeförmedlande uppdrag.

SUMMARY - THE BOUNDARIES OF COMMUNITY

This thesis problematizes value education and governed inclusion from the standpoint of experiences made by upper secondary students with severe physical disabilities. The aim is to contribute to the understanding of value education empirically, by examining how students with physical disabilities experience the process of integration into different communities of regular education. The main findings revolve around the variations of the students' framing of exclusive and integrated education. The different frames of understanding reveal regular education as a setting structured by strong social and symbolic borders. Integration thus requires the integrated student to perform the boundary work spurred from passing these borders. This process of handling the everyday life of regular education shows patterns of stigma management, social exclusion, and problematic normalization of student minorities. In this sense, hard questions about the mechanisms of inclusion and exclusion reside in the experiences of the students.

Introduction

Since Goffman's (2014) introduction of the concept of stigma in 1963, researchers have associated physical disability to stigmatization (Cahill & Eggleston, 1995; Lucas & Phelan, 2012; Taub et al., 2004). Further, scholars investigating the lived experience of integration of physically disabled students into regular education report negative social pressures (Connors & Stalker, 2007), oppressive hierarchies (Taylor, 2005), social exclusion (Lindsay & McPherson, 2012) and, structural discrimination (Gregorius, 2016).

From a scholarly point of view, little is known about how students with severe physical disabilities experience integration into the regular schooling system of Sweden. However, the two major studies on the subject, published by Lang in (2004) and Nygren in (2008), establish a starting point. Lang's work draws on a longitudinal study carried out between 1995 and 2004, giving her the opportunity to follow eight students

from just before they enter upper secondary school until three years after completion. The work of Nygren is ethnographic and depends on observations and in-depth interviews with junior high school students and their teachers. The two studies indicate that the variation of students' experiences of integration into regular education is vast and complex. Nevertheless, the identity position, "like any other student", is commonly highlighted by students in both studies indicating the regular student as a cultural ideal in the lifeworlds of the students.

This thesis draws from the discussion on the relationship between the process of integration into regular school communities and value formation in the work of Lang and Nygren. Lang touches upon this relationship as an afterthought to her work, by recognizing "patterns of stigma" (2004, p. 239) in the experiences of the students. These patterns come to light during interactions between the physically disabled students and the nondisabled students within regular education. Lang does not explain what these patterns consist of more precisely and fails to elaborate on the meaning of these patterns to the students. Nygren is however more explicit in connecting the process of integration into regular education with a social order reproducing the idea of physical disability as deviance. According to this order, physical disability signals inferiority and deficiency, thus putting students with disabilities at risk of oppression and/or social exclusion (2008). After reading the work of Lang and Nygren questions about how the integrated students understand, feel about, and deal with this social order remains

Put into the contexts of inclusive education and value education in Sweden, earlier research on the experience of physical disability and stigmatization in regular education present severe educational problems. In the case of inclusive education, the presence of stigma implies a schooling system governed by values contrary to the fundamental ethos of inclusive education (*The Salamanca statement and framework for action on special needs education, 1994*). With Goffman (2014, s. 12-13), stigma can be understood as the collective's failure to recognize the stigmatized individual as fully human, thus displaying a clear case of social exclusion. In a similar manner the presence of stigmatization of student minorities suggests the failure of value educators in their quest for pluralism. In the case of Sweden, value education and pluralism are connected to religious education (Colnerud, 2004; Flensner, 2020; Löfstedt, 2011a). In this sense the experiences of physically disabled students, to the extent that they are stigmatized, challenge the pluralistic purpose of religious education in Sweden. While research on these experiences is scarce and in some sense incomplete, the existing studies paint a troubling picture of upper secondary education in Sweden.

Against this backdrop, this study seeks to explore the process of integration as it is experienced by students with physical disabilities to heighten the understanding of the connection between integration, inclusion, and value education.

The study

The design of this thesis is inspired by the idea of abduction. In this sense I strive to encompass both the explorative process of inductive analysis as well as the explanatory form of deductive analysis. This is done by phasing the analytical process into three generic stages. The first stage of the process entails deepening the theoretical knowledge about the phenomenon under study. The second phase proceeds by the inductive process of coding and familiarisation with the collected data. The third phase of analysis is aimed at generating novel theoretical insights by oscillation between the inductive coding process and deepening the theoretical perspectives on the phenomenon (Timmermans & Tavory, 2012). After introducing research questions, participants of the study and a few notes on data gathering methods, I will proceed deeper into the abductive research cycle of my analysis.

Research questions

- How can the lived experiences of integration into regular upper secondary education made by students with physical disabilities be described?
- How can the claim of integration of students be understood from their own views on belonging, identity, and plurality?
- With the lived experiences of the students as point of departure, what does the pluralistic aim of religious education mean?

Method and data gathering

The participants of the study were students at *Riksgymnasiet för rörelsehindrade* (RG) in Sweden during 2019. This organization consists of four boarding schools with national admission to students with severe physical disabilities. Taken together these boarding schools accommodated a total of 121 students during 2019. The four boarding schools located in Kristianstad (south of Sweden), Gothenburg (west of Sweden), Stockholm (east of Sweden) and Umeå (north of Sweden) make up a sample where upper secondary education of different parts of the country is represented. It is however important to understand that there is a large group of students with physical disabilities that is not included in this study. Physical disabilities are the most common type of disability in Sweden, including about 7 percent of the population of the country (*Situationen på arbetsmarknaden för personer med funktionsnedsättning*, 2014). Hence, the small number of students admitted to RG constitutes a tiny part of the total number of students with

physical disabilities in upper secondary education in Sweden⁵¹. Most of the students at RG have cerebral palsy or spinal bifida, while there are many other types of diagnosis represented among them. The students use wheelchairs, walkers, or other aids to move around in school. In many cases the diagnoses indicate associated disabilities that affect perception, cognition, and communication (Hemmingsson, 2002, p. 5-6).

The data collection was carried out through two sets of field work, the first of which was an initial survey, while the second consisted of follow up interviews. 75 students (65 percent of the population) completed a questionnaire and 20 of them took part in in-depth biographical interviews a month later. Methodologically, the survey was used to map the normative landscape of the educational environment, as experienced by the students, exploring mainly the occurrences and prevalence of different cultural ideals, taboos, and feelings of belonging. The interview technique on the other hand, aimed to investigate how institutional frameworks as well as social norms and expectations affect individuals' ways of organizing and creating meaning about their everyday life in school (Lamont and Swidler 2014).

The initial survey included a questionnaire consisting of 88 items. 33 of the items were oriented towards students' experiences of regular class education, while an equal number of items focused experiences of education within the RG-exclusive setting. The remaining 22 questions concerned personal values and beliefs on the topic of a schooling system for all, held by the students. Considering the descriptive purpose of creating an overview of the students' beliefs and feelings of belonging, the survey data is being presented in frequencies throughout the thesis.

The interview session had two major purposes. The first was to initiate a conversation within which the fine-grained qualities and details of the students' beliefs and feelings of belonging could be explored. The second purpose was to give students the opportunity to speak their minds by establishing a dialogue governed mainly by their experiences of upper secondary education. Guided by this rationale I split the sessions into two parts. The first part was inspired by an open-ended biographical interview style, letting the interviewee remember his/her personal school biography, starting from the moment of entering upper secondary education (Wengraf, 2001, p. 116-119). During this part I prepared the next stage of the interview by taking notes on details and topics highlighted by the student and of matters explored in this thesis. Entering the second phase of the interview I directed attention to episodes, memories, and ideals in the experiences of the students, to capture glimpses of feelings, meaning making and cultural ideals (Pugh, 2013).

Due to the sensitive nature of the collected data, the study was ethically reviewed by the ethical board in Sweden. Processual consents were collected beforehand, and measures of anonymization has been taken to safekeep the identities of the respondents

⁵¹ In 2019 upper secondary education in Sweden included 350 000 students (Uppföljning av gymnasieskolan, 2019).

and interviewees after publication. Data has been handled and stored in accordance with the regulations of the Swedish Civil Contingencies Agency (*Myndigheten för samhällsskydd och beredskaps föreskrifter om informationssäkerhet för statliga Myndigheter*, MSBFS 2020:6).

Framing pluralism and stigma

Even if the analytical work of a research project like this one is often messy, creative, and filled with doubt, I would argue that the abductive research cycle, as described by Timmermans and Tavory (2012) gives a good account of its procedural logic. Down below I will, for the sake of clarity, present the three phases of analysis separately.

Experiencing the everyday life in school: framing and personhood

As hinted above the abductive research process is grounded in theory as it requires a fair amount of previous knowledge to work smoothly. However, this does not imply that the analysis proceeds according to the logic of a deductive, hypotheses testing, research style. On the contrary, grounded in theory refers to the awareness of the different theoretical perspectives and tools that have been used to examine the phenomenon before (Timmermans & Tavory, 2012).

The primary objects under examination are experiences of upper secondary school made by students with severe physical disabilities. Thus, much of the initial theoretical work revolved the questions of how experiences are being made and how they can be understood as carriers of information. After exploring an interactionist perspective on experiences as cultural objects imbedded in delimited symbolic universes – constructed intersubjectively – by collective processes of human interaction, theoretical concepts, and tools like the everyday life (Berger and Luckmann, 1967; Schütz, 1972), the interaction order (Goffman, 1983; Fine, 2012), framing (Goffman, 1974; Fine, 2012; Persson, 2015) formed the theoretical departure of the analysis.

The strength of positioning the concept of framing in the centre of the initial analytical work is that it serves the inductive research process well, while at the same time establishing a theoretical bridge between: i) individual experience, ii) the process of integration (as a major shift of the social dynamic in which the individual is situated) and iii) value education (as a collective and institutionalized attempt of framing). What this bridge emphasizes is the close connection between the process of becoming a person adhering to certain values, worldviews, and beliefs and the characteristics of the near community of everyday life. Against this theoretical backdrop I would like to proceed into the next phase of the abductive research cycle.

Framed education⁵²

Following the rationale mentioned above, the study proceeded with inductive analysis and coding of the data. The overarching purpose was to explore and describe the process of integration into regular upper secondary education as crystalized in the experiences of the students. The questionnaire data was checked for frequencies and patterns to give an overview of the students' ratings of for instance, equal treatment, belonging and self-efficacy in different educational settings at their schools. Constant comparison analysis was used in the first coding cycle to organize and categorize the interview data (Glaser, 1965; Leech & Onwuegbuzie, 2011). The initial analysis mediated six broader frames governing the students' understanding of their educational environment. Given the major impact of placement, either within the regular classroom of upper secondary school, or in a group exclusive to students with physical disabilities, I will separate between the two categories of education below. Following Winter, I will use the term *exclusive education* (2020), when referring to educational settings exclusive to students with physical disabilities. On the other hand, the term *regular education* will be used with reference to the ordinary classroom of upper secondary education.

Framing exclusive education

The frames of understanding corresponding to the exclusive educational setting comprise images of exclusive education as *delimited and unreal*, *customized education and sociality* and *exclusive community*. Despite the complexities and contradictions within this set of frames the following can be said on a general level of inquiry.

The framing of exclusive education as *delimited and unreal* is by frequency the least common in the material. However, the students giving expression to such a frame does so with strong emphasis. According to this frame exclusive education dichotomizes physical disabilities and normality, sharpening the lines between the normal and the deviant. On the symbolic level this frame structures exclusive education as a fake world with little resemblance to the reality outside it. Consequently, students that want to experience the actual reality should turn elsewhere according to the frame. This kind of framing is, on the level of morality, connected to the idea and responsibility of mainstreaming. Students with physical disabilities should, as much as possible, spend time with students from outside the exclusive setting. The responsibility of mainstreaming has two objectives. The first is to educate teachers and students in regular education about physical disabilities to create a more fair and inclusive system. On a more personal level, this frame also encourages students to self-develop in line with the "real world" by the means of mainstreaming.

⁵² Source of inspiration: *Framed school* (A. Persson, 2015)

The framing of exclusive education as *customized education and sociality* is the most common one in the material. This frame connects the exclusive setting to positive values like, accessible education, not having to feel stupid and becoming socially connected to other students with physical disabilities. Customized education refers to three different categories of customization. The first is technical and covers temporal and spatial aspects of the exclusive setting. Among these, the continuous supply of aids (student assistants and technical tools), the extended amount of time with the teacher and, the accessibility of the premises, appear with strong emphasis in the data. The second category concerns the teacher's professionalism regarding the ability to give accessible instruction and individually customized teaching. The third category of customization includes the reorganization of the social sphere surrounding the students. To many of the students, meeting other students with physical disabilities meant getting connected to a network of close friends, often for the first time in their lives. Overall, this frame is highlighted with stronger emphasis by students with no previous experience of exclusive education.

Framing the exclusive educational setting as an *exclusive community* is closely related to the restructuring of the social dynamics of the classroom. This understanding connects exclusive education to the idea of an experiential approach of the world shared only by students with physical disabilities. The particularity of this approach consists of the bodily experience of having physical disabilities and the experience of facing other nondisabled people and their reactions. Being within the exclusive community releases the negative social pressure that many of the students encounter within regular education. Moreover, the exclusive community enables a social dynamic of acceptance and inclusion in matters concerning physical disability, thus encouraging the students to feel safe about having disabilities.

Framing regular education

The complex, and sometimes contradictory, frames corresponding to regular education comprise images of regular education as *broadening the community*, *a conditional community* and *social pressure*.

When framing regular education as *broadening the community*, students refer to the relatively large number of students, and the greater diversity, within the regular classroom. The opportunity of meeting new friends among nondisabled peers is important to many of the students within this study. The foundation of the broader community primarily consists of the common interest in subject matter and managing different challenges connected to exams. Within this frame regular education appears as a formal utility directed at a poorly accessible future in which people with physical disabilities constitute a small minority. This community rarely, or in most cases never, extends outside the borders of the formal training. Less formal parts of the everyday life in regular education, like working in teams, break time and lunch hours, challenges the

students belonging to the community. During such occasions the integrated student commonly seeks the company of peers with physical disabilities or manage on their own.

The framing of regular education as *a conditional community* zooms in on the conditions under which the students with physical disabilities can participate. Among these conditions, the acceptance of social exclusion (from informal activities) has already been mentioned. Further, many of the students experience the lack of knowledge and unwillingness to interact among their nondisabled peers as troublesome. Students with physical disabilities need to adapt a social attitude according to which they shouldn't expect to participate. In a similar manner this social attitude entails the willingness to distance oneself from being disabled, and paradoxically, at the same time willing to be transparent about the how, why and consequences related to having a physical disability. In short, according to this frame of understanding there are certain conditions under which students with physical disabilities can participate in the community of regular education.

The extended community and its conditional borders are fundamental parts of the framing of regular education as *social pressure*. The attraction of the extended community and the conditions under which participation becomes possible forms the backdrop against which the image of social pressure becomes clear. The social pressure can be observed in the greater unease that students experience regarding having physical disabilities when attending regular education (compared to experiences from exclusive environments). The students' framing of regular education as social pressure revolves around the image of the ideal student as someone capable, self-confident, and normal functioning regarding cognition, physical and communicative abilities. In the presence of this ideal the unease related to having physical disabilities in regular education is easy to understand.

Discussion

The last phase of the abductive research cycle involves the oscillation between empirical inquiry and theoretical immersion. This process involves checking for contradictions and complexities rising from the interplay between empirical patterns and theoretical approaches. Early on, it became obvious that prominent theories of inclusive education had limited or no explanatory power regarding most of the empirical patterns. The easy way out would be to conclude that very few, if any, of the students had experiences resembling inclusive education. However, such a conclusion would disregard the experiences and judgements of many students in the study. A closer look at the contradiction suggests that it emerges from the theoretical premise that the requirements of inclusion only can be met within the regular classroom, thus judging all other kinds of education as exclusion (Ainscow et al., 2019; Göransson & Nilholm, 2014; Haug, 2017; Slee, 2019). On the contrary, many of the experiences regarded as inclusive by

the students took place outside the regular classroom, while much of the lived exclusion appeared within its borders. Against this backdrop I directed the analytical focus to the question of how the students' experiences of integration could be understood through concepts like belonging, identity, normality, and deviancy, to better understand the gap between the lived experience and theories of inclusion. Thus, while engaging literature, I turned back to the data for a more deductive kind of coding. This time I intentionally checked for signs of symbolic and social boundaries (Lamont et al., 2015; Lamont & Molnár, 2002), boundary work (Gieryn, 1983; Lamont, 1994; Riesch, 2010), and stigma (Goffman, 2014; Lucas & Phelan, 2012; Smith, 2020) in the experiences of the students.

Bordered communities

Making use of theoretical tools like symbolic and social boundaries explicates the students' experiences of processes connected to social status, identity, and group formation as well as mechanisms of inclusion and exclusion (Lamont & Mizrahi, 2012; Riesch, 2010). From this perspective upper secondary education appears to be heavily structured by symbolic and social boundaries.

The data suggests that the everyday life of the students is, in a sense, divided by a social border splitting their realities into two different symbolic universes. Exclusive education exists on one side of the border, while regular education resides on the other, both being governed by different systems of normativity. On a general level regular education signals normality while exclusive education signals deviancy according to this border. The border explains the strong attraction to regular education experienced by many of the students in the study. The logic of the border is also in line with dominant theories of inclusive education claiming that inclusion requires spatial integration.

To complicate the matter, my data also suggest a more implicit border differentiating between normality and deviance *within* regular education. This border is general and affects students in regular education, individually. In this sense students within exclusive education need to exceed two different social borders to pass as normal. The first border, encompassing exclusive education, is exceeded daily by many of the students, while the other border is a lot harder (not to say impossible) to pass. Entering regular education is associated with feelings of social exclusion, low self-esteem, and oppression. At the same time, students within exclusive education claim to be protected from these feelings by the much more evident border drawn between regular and exclusive education. The data suggests that this protection is connected to the collective identities formed within the boundaries of exclusive education. Thus, the boundaries give rise to two different social dynamics. In regular education students with physical disabilities face the border of normality alone, while in exclusive education they face it as a collective.

The gap between theories on inclusive education and what the students view as inclusive structures of education can be explained by the phenomenon described above. The strong feelings of belonging, the shared experience of having physical disabilities and the mutual respect and concern within the communities of exclusive education constitutes a social structure considered inclusive by many of the students. Furthermore, the social life of the exclusive community is, according to the students, governed by a normative order accustomed to difference. Within this order physical disabilities are taken for granted, relieving the students from the social pressures of regular education. Empowered by the collective and relieved from social pressure, many students explore different aspects of having physical disabilities that they would have suppressed in regular education. Experiences of exclusion within the communities of regular education are most often connected to the border according to which students are judged to be normal or deviant. A great majority of the students attending regular education experience social exclusion and/or perform boundary work to fit into the community.

Stigma management as boundary work

Individuals with severe physical disabilities are stigmatized as they don't fit into the societal expectations of how bodies should appear and function. Stigma management refers to the work carried out by the stigmatized individual to renegotiate their identity that is being spoiled in social interactions with the "normals" (Taub et al., 2004). Following Lamont and Mizrachi, I recognize stigma management as a kind of boundary work that stigmatized individuals may perform as they exceed, defend or question social borders (2012).

In this thesis the concept of stigma management is used mainly to shed light on everyday life in upper secondary school as it appears to students with physical disabilities. However, the concept is also used to probe the value systems of the communities within regular education. As argued by Goffman (2014, p. 12-13) in 1963 and later by Lamont and Mizrachi, the presence of stigma and responses to stigmatization reveal deep flaws within the value systems governing human societies. This study locates three major strategies of stigma management within the experiences of the students. I will treat them separately below.

The strategy of *downplaying* the disability status (Taub et al., 2004) is mainly performed by students as they interact with their nondisabled peers within the communities of regular education. This strategy is employed with the purpose of deflecting attention from the disability status to avoid being labelled with negative stereotypes and to make the interaction smoother. Displaying academic aptness, physical capability or a humoristic stance regarding disabilities are all actions performed by the students to deflect attention from their disability status. In a sense this strategy requires the student to distance himself/herself from the identity as a person with physical disability.

The strategy of *claiming* disability status (Taub et al., 2004) may seem to contradict the rationale described above. However, this strategy is mainly used in situations where the student must claim his/her disability status to get educational aids like for instance customized examinations, typically in interaction with teachers. This strategy is used in encounters where the student must defend his/her moral status as a person with physical disability against stereotypes labelling people with disability as freeloaders or frauds.

The last and by far most frequent strategy of stigma management recognized in this study involves *distancing* oneself from social interaction where the disability status may get unwanted attention. In this sense distancing is akin to the strategy of downplaying. However, in its practice the strategy works contrariwise in the sense that instead of distancing from the identity as a person with physical disability, the student distances him/herself from the regular community. Situations typically avoided are longer breaks from formal training such as lunch breaks and social events outside schedule. Yet, the strategy extends to particular social roles like group leadership and educational debates concerning disability status.

The strategies of stigma management observed in this study, reveal a reality dominated by boundary work and impression management. The everyday life of regular education requires the students to perform strategies customized to a wide range of publics and situations. Among the costs of these actions, the price of self-distancing, both from the identity as a person with physical disabilities and from the communities of regular education, seem to be the highest. This is, however, the price that most of the students must pay for their interactional existence within the boundaries of regular education.

Resistance - radical difference as point of departure

There are few strategies of opposition to the social pressures of regular education. The ones observed in this study are dependent on the restructuring of social order as it appears within the communities of exclusive education. However, the social dynamics governing these communities do create conditions for framing disability status *as resistance* (for comparison: Major & O'Brien, 2005; Smith, 2020). These strategies depend on three ways of framing disability status as: i) a basis for collective identity formation, ii) a part of the radical difference existing between all human beings and iii) a demand for recognition. These ways of framing disability not only appear to be crucial for many of the students to feel recognized in their everyday school life, but also for their ability to claim positions as full worthy members of the communities of regular education.

Reframing inclusive education and the quest for pluralism

The process of abductive research is, as claimed above, aimed at generating novel theoretical insights by oscillation between inductive coding and deepening the theoretical perspectives on the phenomenon under study (Timmermans & Tavory, 2012). Accordingly, the remaining text will highlight some of the insights from exploring and analyzing the students' experiences of the everyday life of upper secondary education.

A binary understanding of inclusion versus inclusion as circular process

The first insight concerns the failure of prominent theories of inclusive education to address the deeper level of experiences made by the students. This is because of the assumption of a hierarchical relation between spatial integration and inclusion according to which the latter presupposes the former (Ainscow., 2019; Göransson & Nilholm, 2014). This assumption is logical in the sense that a person must be present within the community to be included. I propose that this conceptualisation of inclusive education is binary because it defines all education outside the regular classroom as exclusive. However, a binary definition of inclusive education does not match the experiences of the students. On the contrary, the students' framing suggests a circular conceptualization of inclusive education, according to which the individual finds support and recognition within exclusive communities. In fact, most of the students consider the exclusive community and its social dynamics necessary to handle the social pressure of regular education. The strength of a circular definition of inclusive education is that it can account for integration, inclusion, and exclusion as highly complex social endeavours situated in a diverse educational setting. As the empirical analysis demonstrates, the explanatory power of the circular definition is evident since it can explain both the inclusive and exclusive components of regular education as well as exclusive education, which is more valid in the experience of the students.

The problem of stigmatization

The second insight has to do with the assumption of a strong relationship between exclusive communities and stigmatization. According to this relationship, the exclusive educational settings can cause harmful reactions from peers, with negative consequences on motivation and self-esteem (Magnússon & Malmqvist, 2022). This description is shared with the conceptualisation of the dilemma of difference according to which the dilemma of difference, exclusive educational communities' risk to stigmatize its members (Nilholm, 2019; Putnam et al., 2019b). From the viewpoint of the students' experiences, there are reasons to suspect that this relationship is overemphasized

and even misunderstood. Students with physical disabilities experience stigmatization regardless of the amount of time being spent in regular education. In fact, some of the worst experiences of stigmatization is related to extensive integration into regular education.

According to the students participating in this study, stigmatization is something they experience regularly within regular education. If there is a connection between stigmatization and exclusive communities, it seems to work in the opposite direction, namely, that the students seek exclusive communities *because* of the stigmatization they experience within regular education. The ongoing stigmatization of students with physical disabilities within regular education involves social exclusion, negative labelling, and oppression. The pattern that stigmatized individuals seek refuge within exclusive communities is not new and has been described several times before (Becker, 1963; Goffman, 2014; Major & O'Brien, 2005; Smith, 2020). Adding to this, the framing of exclusive communities as empowering resources in the overall process of entering regular education calls for the rethinking of the relationship between stigmatization and exclusive communities.

The students as objects of inclusion and active individuals

The last theoretical insight concerning the question of integration, inclusion and exclusion in education is connected to the agency of the students. The binary definition of inclusive education judges all kinds of education outside the regular classroom as cases of exclusion. This assigns many of the students to a position as excluded from school. The students *should*, according to the logic of inclusive education, be included in the regular system of education. In this sense, the binary definition of inclusive education contains normative ideals about where the students should be (in regular education) and how they should feel about belonging and community.

With the students framing of regular education as both an ideal and at the same time a conditional community containing high levels of social pressure, the ideal of the binary definition resembles an engine in a quite unpleasant, sorting mechanism. According to this mechanism, integration and inclusion are closely connected to the willingness to accept the conditional membership and social pressure of regular education. Being included in this sense necessitates the acceptance of a second-grade membership in the community of regular education and the management of stigma related to it.

I suggest that the problem of inclusion, as expressed above, is a consequence of the binary model of inclusive education. The reason for this is that the model cannot account for the inclusive aspects of the exclusive communities, recognized by the students. However, the students appear as active and self-governing individuals in mainly two ways within this study. On a general level this becomes visible in their analytical approaches to the everyday realities of education. Most of them prefer to be in both regular and exclusive education. From their point of view, there is no conflict between

needing exclusive education and wanting regular education. On the contrary, integration into regular education seems to presuppose access to the exclusive communities as it is mainly within these communities that students can rise above the stereotypes of physical disability contained in regular education. Hence, a circular definition of inclusive education can account for the experiences made by students with physical disabilities in the sense that it explains the value they attribute to being in exclusive communities. Furthermore, a circular model clarifies the importance of the opportunity to experience and be a part of both regular and exclusive communities.

The quest for pluralism (and other conundrums of value education)

Value education is known to lead a complex and occasionally troublesome existence within the educational system of Sweden. Its connection to the subject of religious education is to some extent a part of the problem. For example, Franck asks the question of what ethics have to do with religious education concluding that ethics is not essentially a part of the subject but being placed there because of practical and traditional reasons (2014). A similar topic under discussion regards the question: if value education is the responsibility of all education, what then is the specific role of religious education (Franck, 2014; Jonsson, 2016)?

This thesis connects to value education generally, and religious education specifically as one of the overarching purposes is to foster pluralism. In the syllabus of religious education this purpose is expressed as follows:

The teaching shall take its point of departure from a view of society that is characterized by openness in terms of lifestyles, and ways of life and people's differences, and give students the opportunity to develop a readiness to understand and live in a society characterized by diversity⁵³ (Ämnesplan religionskunskap).

On this matter, Flensner portrays the development of religious education as an: “oscillation between dealing with and recognizing different aspects of plurality and having the function of creating unity (Flensner, 2020)⁵⁴. Furthermore, it has been argued that:

The basic ethos of a religious education for all has to be that plurality is accepted and valued. In this sense religious education rests on an ideology of pluralism. If this was not the case, it would mean that some students were excluded even if they stayed within the classroom (Skeie, 2002).

⁵³ My translation

⁵⁴ My translation

Against this backdrop, the experiences of the students expose at least three major challenges in the quest for pluralism.

The first challenge concerns education about different religious/moral/democratic views on the human community based on the principle of equality. The data suggests that such views i) need to be developed within the communities of regular education and ii) should be problematized by the introduction of critical perspectives derived from minority views on normativity.

The second challenge relates to the students' individual freedom of action in terms of identity. The data suggests that value education needs stronger representation of minority groups. This does not presuppose that students belonging to minorities share experiences in the classroom, however, there should be some form of representation in learning situations providing students with access to stories about, for example, living with disabilities. Today, such stories are primarily discussed within the communities of exclusive education.

This thesis underscores the importance of connecting both subject matter and teaching methods to the experiences of students to succeed in the quest for pluralism as the plurality of students increases. The students' experiences suggest that metaethical perspectives on the relationship between value construction and community are needed. Such a field of knowledge should be closely linked to the production of normativity within the classroom as well as the fundamental values of society. An important question concerns, for example, the extent to which a democratic order should shelter and enable exclusive and separatist communities where particular views of life can exist and develop.

Concluding remarks

Even if the primary objective of this thesis is to make visible the everyday life of upper secondary education, as it appears within the experiences of students with physical disabilities, it also gives some directions for future studies. The students' framing reveals regular education as a setting structured by strong social and symbolic boundaries. Integration thus requires the integrated student to perform the boundary work spurred from navigating these borders. This process of handling the everyday life of regular education shows patterns of stigma management, social exclusion, and problematic normalization of student minorities. In this sense, questions about the mechanisms of inclusion, exclusion and value education reside within the experiences of the students. I suggest that the blend of micro sociological methods and analysis with normative ethics can reveal cracks of the everyday life of upper secondary school and the fundamental principles governing it. If pluralism, according to which communities also can be built upon difference, is one of the guiding purposes of religious education, such a method seems both necessary and fruitful in future studies.

KÄLLOR

Alex 2/5 2019 kl. 09:15, i logopedens arbetsrum
Billie 2/5 2019 kl. 12:21, i skolans konferensrum
Dominique 2/5 kl. 15:56, i elevhemmets personalrum
Francis 3/5 kl. 10:29, i skolans konferensrum
Jackie 3/5 kl. 13:05, i skolans konferensrum
Jordan 9/5 kl. 10:05, i skolans grupprum
Kelly 9/5 kl. 12:39, i skolans grupprum
Love 9/5 kl. 14:31, i skolans grupprum
Melek 9/5 kl. 16:44, i elevhemmets grupprum
Michele 10/5 14:28, i skolans grupprum
Nilo 15/5 08:06, i skolans grupprum
Navid 15/5 11:05, i skolans grupprum
Noel 15/5 13:17, i skolans grupprum
Pax 15/5 17:51, i elevhemmets grupprum
René 16/5 08:33, i skolans grupprum
Robin 23/5 09:02, i skolans grupprum
Tim 23/5 11:52, i skolans grupprum
Vally 24/5, 07:56, i skolans grupprum
Yuri 24/5 09:08, i skolans grupprum
Ziggy 24/5 12:55, i skolans grupprum

REFERENSER

- 1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. (1948).
- 1962 års skollag, skolstadga och läroplan för grundskolan. (1962).
- Ainlay, S. C., Becker, G., & Coleman, L. M. (1986). *The Dilemma of difference: A multidisciplinary view of stigma*. Plenum.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 77(3), 367–384.
<https://doi.org/10.1177/001440291107700307>
- Anell, E. (2017). ”Det blev för mycket skyddad verkstad”. *Skolporten*, 2017(6).
<https://www.skolporten.se/fou/det-blev-for-mycket-skyddad-verkstad/>
- Assarson, I., Ahlberg, A., Andreasson, I., & Ohlsson, L. (2011). *Skolvardagens komplexitet [Elektronisk resurs] en studie av värdegrundsarbetet i skolans praktik*. Skolverket.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-13529>
- Bagger, A., Roos, H., Östlund, D., & Öhman, A. (2019). Utan inkludering i skolan är vi alla förlorare. *Dagens samhälle*. <https://www.dagenssamhalle.se/opinion/debatt/utan-inkludering-i-skolan-ar-vi-alla-forlorare/>
- Bagger, A., & Öhman, A. (2021). Temainledning: Hållbar inkludering - En väg till ett hållbart samhälle? *Utbildning & Demokrati – tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 30(1), 3–7. <https://doi.org/10.48059/uod.v30i1.1548>
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-6844>
- Bartholdsson, Å. (2012). Shaping the Good Pupil—Socialization, Normalization and Benevolent Governing in Two Swedish Schools. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 2(Special 2), 1029–1035.
<https://doi.org/10.20533/ijcdse.2042.6364.2012.0146>

- Becker, H. S. (1963). *Utanför: Avvikandets sociologi*. Arkiv.
- Bergdahl, L. (2010). *Seeing Otherwise: Renegotiating Religion and Democracy as Questions for Education*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet] <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-38523>
- Bergdahl Lovisa. (2015). Vems religion? Vilken religionsundervisning? *Religions och livsfrågor*, 2015(3), 12–18.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Anchor Books.
- Berglund, J. (2013). Swedish religion education: Objective but Marinated in Lutheran Protestantism? *Temenos - Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- Bernmalm, E., & Nastesjö, J. (2021). Mellan två utbildningsramar: Strategier för stigma-management bland elever med rörelsehinder. I I. Bosseldal, J. Lundberg, & M. Malmström (Red.), *Ögonblick* (s. 129–144). Lunds universitet, Media-Tryck.
- Bernstein, B., Dahlberg, G., & Lundgren, U. P. (1983). *Makt, kontroll och pedagogik: Studier av den kulturella reproduktionen*. Liber Förlag.
- Berry, J. O., & Jones, W. H. (1991). Situational and dispositional components of reactions toward persons with disabilities. *The Journal of Social Psychology*, 131(5), 673–684. <https://doi.org/10.1080/00224545.1991.9924651>
- Biesta, G. (2007). «Don't count me in» – Democracy, education and the question of inclusion. *Nordic Studies in Education*, 27(01), 18–31.
- Blennow, K. (2019). *The emotional community of social science teaching*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Brodin, J., & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Studentlitteratur.
- Cahill, S. E., & Eggleston, R. (1995). Reconsidering the Stigma of Physical Disability: *The Sociological Quarterly*, 36(4), 681–698. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1995.tb00460.x>
- Cayuela, S. (2021). From walls to society. Institutions and the government of disability in contemporary Spain. *Disability & Society*, 36(7), 1053–1072. <https://doi.org/10.1080/09687599.2020.1783207>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Routledge.
- Colnerud, G. (2004). Värdegrund som pedagogisk praktik och forskningsdiskurs. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 81–81.
- Connors, C., & Stalker, K. (2007). Children's experiences of disability: Pointers to a social model of childhood disability. *Disability & Society*, 22(1), 19–33. <https://doi.org/10.1080/09687590601056162>
- Darvik, A. (2021, mars 10). DEBATT: Inkluderingen i skolan har gått för långt. *Göteborgs-posten*. <http://www.gp.se/1.42716081>

- Det här är vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.* (u.å.). <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/utbildning-pa-vetenskaplig-grund-och-beprövad-erfarenhet/det-har-ar-vetenskaplig-grund-och-beprövad-erfarenhet>
- Durkheim, É. (1995). *The elementary forms of religious life* (K. E. Fields, Övers.). Free Press.
- Eder, K. (2006). Europe's Borders: The Narrative Construction of the Boundaries of Europe. *European Journal of Social Theory*, 9(2), 255–271. <https://doi.org/10.1177/1368431006063345>
- Ekensteen, V., & Ransemar, E. (1968). *På folkhemmets bakgård: En debattbok om de handikappades situation*. Verdandi
- Elliott, G. C., Ziegler, H. L., Altman, B. M., & Scott, D. R. (1982). Understanding stigma: Dimensions of deviance and coping. *Deviant Behavior*, 3(3), 275–300. <https://doi.org/10.1080/01639625.1982.9967590>
- Emanuelsson, I. (1977). *Utbildning för anpassade: Skolan i långtidsperspektiv: analys och debatt*. Rabén & Sjögren.
- Emanuelsson, I. (1979). *Utvärdering genom uppföljning av elever [1] Ett nytt individualstatistikprojekt*. Stockholms universitet
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Skolverket
- Fichten, C. S., Goodrick, G., Tagalakis, V., Amsel, R. (1990). Getting along in college: Recommendations for college students with disabilities and their professors. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 34(2), 103–125.
- Fine, G. A. (2012). *Tiny publics: A theory of group action and culture*. Russell Sage Foundation.
- Flensner, K. K. (2020). Mångfald och sekularitet i religionskunskapsundervisning. *Prismet*, 71(4), 391–404.
- Franck, O. (2014). Gränsöverskridande värden i icke konfessionell etikundervisning: Ämnesidentitet och multidisciplinärt lärande i ämnet religionskunskap. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014:1, 188–211.
- Freese, L. (1972). Cumulative Sociological Knowledge. *American Sociological Review*, 37(4), 472–482. <https://doi.org/10.2307/2093186>
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science: Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781–795. <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436–445. <https://doi.org/10.2307/798843>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper & Row.
- Goffman, E. (1983). The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address. *American Sociological Review*, 48(1), 1–17. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2095141>
- Goffman, E. (2014). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Studentlitteratur.

- Goffman, E. (2020). *Själuframställning i vardagslivet* (S. Bergström, Övers.). Studentlitteratur.
- Gregorius, S. (2016). Exploring narratives of education: Disabled young people's experiences of educational institutions in Ghana. *Disability & Society*, 31(3), 322–338. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1167672>
- Gymnasieutbildning för svårt rörelsehindrade ungdomar*. 1989/90:SoU20. Socialutskottet
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Hancock, B. H., & Garner, R. (2015). Theorizing Goffman and Freud: Goffman's Interaction Order As A Social-Structural Underpinning For Freud's Psychoanalytic Self. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 40(4), 417–444.
- Handikappade elever i det allmänna skolväsendet slutbetänkande från Integrationsutredningen. (1982). Liber Förlag <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kb:sou-7261045>
- Hartman, S. (2008). Om skolans religionsundervisning, synen på eleven och de didaktiska frågorna—Några reflektioner. *Didaktikens Forum*, 3 2008, 72–83.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Skolverket <http://hundochkatter.se/special/Pedagogisktdilemmaspecundervisning.pdf>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning "about" and "from" religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), 53–64. <https://doi.org/10.1080/01416200802560047>
- Hemmingsson, H. (2002). *Student-environment fit for students with physical disabilities*. [Doktorsavhandling, Karolinska Institutet]. <http://diss.kib.ki.se/2002/91-7349-276-0>
- Hjärne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla: Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Studentlitteratur.
- Husserl, E. (2004). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Thales.
- Hyland, T. (1987). Disability and the Moral Point of View. *Disability, Handicap & Society*, 2(2), 163–173. <https://doi.org/10.1080/02674648766780171>
- Inghe, G., & Inghe, M.-B. (1968). *Den ofärdiga välfärden*. Tiden/Folksam.
- Isaksson, J. (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelser: Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge Falmer.
- Jonsson, L. (2016). *Mellan tradition och förnyelse: Utmaningar i religionsläraryrket*. [Doktorsavhandling, Mälardalen university]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-33344>

- Kant, I. (1997). *Grundläggning av sedernas metafysik* (J. Retzlaff, Övers.). Daidalos.
- Kaufman, J. M., & Johnson, C. (2004). Stigmatized Individuals and the Process of Identity. *The Sociological Quarterly*, 45(4), 807–833. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2004.tb02315.x>
- Khazzoom, A. (2003). The Great Chain of Orientalism: Jewish Identity, Stigma Management, and Ethnic Exclusion in Israel. *American Sociological Review*, 68(4), 481–510. <https://doi.org/10.2307/1519736>
- Kooij, J. C. van der, Ruyter, D. J. de, & Miedema, S. (2013). “Worldview”: The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education*, 108(2), 210–228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- Kooij, J. C. van der, Ruyter, D. J. de, & Miedema, S. (2017). The Merits of Using “Worldview” in Religious Education. *Religious Education*, 112(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning lärarens uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-7496>
- Lamont, M. (1994). *Money, morals, and manners: The culture of the French and American upper-middle class*. The University of Chicago Press.
- Lamont, M., & Mizrachi, N. (2012). Ordinary people doing extraordinary things: Responses to stigmatization in comparative perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 35(3), 365–381. <https://doi.org/10.1080/01419870.2011.589528>
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Lamont, M., Pendergrass, S., & Pachucki, M. C. (2015). Symbolic Boundaries. I Wright (Red.), *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences* (s. 850–855). Elsevier.
- Lamont, M., & Swidler, A. (2014). Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing. *Qualitative Sociology*, 37(2), 153–171.
- Landahl, J. (2015). Skolämnen och moralisk fostran: En komparativ studie av samhällskunskap och livskunskap. *Nordic Journal of Educational History*, 2(2), 27–47. <https://doi.org/10.36368/njedh.v2i2.55>
- Lang, L. (2004). *-och den ljusnande framtid är vår-: Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium*. [Doktorsavhandling, Malmö University]. <http://lup.lub.lu.se/record/21572>
- Larsson, R. (2009). *Samtal vid brunnar: Introduktion till religionspedagogikens teori och didaktik*. Arcus. <http://www.arcusforlag.se/omslag/978-91-88552-83-9.jpg>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Beyond constant comparison qualitative data analysis: Using NVivo. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 70–84. <https://doi.org/10.1037/a0022711>

- Lindberg, L. (2016). *Forskningen som haltar: Svensk forskning om funktionshinder*. Lars Lindberg.
- Lindsay, S., & McPherson, A. C. (2012). Experiences of social exclusion and bullying at school among children and youth with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 34(2), 101–109. <https://doi.org/10.3109/09638288.2011.587086>
- Link, B. G., Yang, L. H., Phelan, J. C., & Collins, P. Y. (2004). Measuring Mental Illness Stigma. *Schizophrenia Bulletin*, 30(3), 511–541. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.schbul.a007098>
- Lucas, J. W., & Phelan, J. C. (2012). Stigma and Status: The Interrelation of Two Theoretical Perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 75(4), 310–333. <https://doi.org/10.1177/0190272512459968>
- Lundgren, U. P. (1999). Ramfaktorteori och praktisk utbildningsplanering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(1), 31.
- Läroplan för grundskolan: Lgr 69. (1969). Utbildningsförl.
- Löfstedt, M. (2011a). Etik, moral och det goda livet. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Studentlitteratur. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-141854>
- Löfstedt, M. (2011b). Religionsdidaktik: *Mångfald, livsfrågor och etik i skolan*. Studentlitteratur.
- Magnússon, G., & Malmqvist, J. (2022, 6). 47 forskare: Upprop mot SPSMs bidrag för “anpassade lärmiljöer”. *Skola och Samhälle*. <https://www.skolaochsamhalle.se/flode/45-forskare-upprop-mot-spsms-bidrag-for-anpassade-larmiljoer/>
- Magnússon, G., & Sims, C. (2021). Inkludering och särskild begåvning—Förutsättningar och dilemman i rådgivande policydokument. *Utbildning & Demokrati - Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1/2021(TEMA: Hållbar inkludering. En väg till ett hållbart samhälle), 97–118.
- Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 393–421. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137>
- Malmqvist, J. (2001). *Lärande med rörelsehinder: Studier av förutsättningar och möjligheter för kunskapsutveckling i skolan*.
- Malmström, M. (2017). *Syner på skrivande: Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner*. [Doktorsavhandling, Lunds universitet].
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self, and society: The definitive edition*. The University of Chicago Press.
- Merton, R. K. (1948). The Self-Fulfilling Prophecy. *The Antioch Review*, 8(2), 193–210. <https://doi.org/10.2307/4609267>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage.

- Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan: Undervisningsstrategier som fungerar* (K. Ashing, Övers.). Natur & Kultur.
- Mitchell, D. R. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge.
- Namli, E. (2009). *Kamp med förnuftet: Rysk kritik av västerländsk rationalism*. Artos & Norma.
- Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431–445. <https://doi.org/10.1080/08856250600957905>
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: Möjligheter, hinder och dilemman*. Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2021a). Att skapa ett mer inkluderande utbildningssystem—En avslutande reflektion. *Utbildning & Demokrati - Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 1/2021(TEMA: Hållbar inkludering. En väg till ett hållbart samhälle), 119–130.
- Nilholm, C. (2021b). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 358–370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>
- 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: Vol. 25:3*, s. 239–252. European Journal of Special Needs Education. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-13783>
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2019). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nilsen, S. (2010). Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of the Norwegian unitary school system. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 479–497. <https://doi.org/10.1080/13603110802632217>
- Nygren, G. (2008a). *Skolvardag med rörelsehinder: En etnologisk studie*. Uppsala universitet
- Nygren, G. (2008b). *Skolvardag med rörelsehinder en etnologisk studie*. Uppsala universitet, Uppsala kommun. <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:132283/FULLTEXT02.pdf>
- Nästesjö, J. (2020). Navigating Uncertainty: Early Career Academics and Practices of Appraisal Devices. *Minerva*. <https://doi.org/10.1007/s11024-020-09425-2>
- Ogbu, J. U. (2004). Collective Identity and the Burden of “Acting White” in Black History, Community, and Education. *The Urban Review*, 36(1), 1–35. <https://doi.org/10.1023/B:URRE.0000042734.83194.f6>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Osbeck, C. (2006). *Kränkningens livsförståelse: En religionsdidaktisk studie av livsförståelselärande i skolan*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-291>

- Osbeck, C. (2011). Religionsdidaktik som kunskaps- och forskningsfält. I M. Löfstedt (Red.), *Religionsdidaktik: Mångfaldslivsfrågor och etik i skolan* (s. 35–50). <http://urn.kb.se/resolve?urn=nbn:se:kau:diva-9274>
- Osbeck, C., Franck, O., Lilja, A., & Sporre, K. (2018). Possible competences to be aimed at in ethics education – Ethical competences highlighted in educational research journals. *Journal of Beliefs & Values*, 39(2), 195–208. <https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1450807>
- Overboe, J. (1999). `Difference in Itself: Validating Disabled People’s Lived Experience. *Body & Society*, 5(4), 17–29. <https://doi.org/10.1177/1357034X99005004002>
- Paliokosta, P., & Blandford, S. (2010). Inclusion in school: A policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 25(4), 179–186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x>
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet: Ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion* (1. uppl.). Liber.
- Persson, A. (2015). Framed School – Frame Factors, Frames and the Dynamics of Social Interaction in School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 499–514. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.932305>
- Persson, A. (2019). *Framing social interaction: Continuities and cracks in Goffman’s frame analysis*. Routledge.
- Persson, A., & Goffman, E. (2020). *Introduktion till Erving Goffmans sociologi. I Självframställning i vardagslivet* (7:e uppl., s. 7–45). Studentlitteratur.
- Persson, E. (2013). Raising achievement through inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1205–1220. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.745626>
- Pozo-Armentia, A. del, Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064–1076. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549>
- Pugh, A. J. (2013). What good are interviews for thinking about culture? Demystifying interpretive analysis. *American Journal of Cultural Sociology*, 1(1), 42–68. <https://doi.org/10.1057/ajcs.2012.4>
- Putnam, D., Wasserman, D., Blustein, J., & Asch, A. (2019). Disability and Justice. I E. N. Zalta (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2019). Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/disability-justice/>
- Om skolans inre arbete* 1975/76:39. Utbildningsdepartementet.
- Om åtgärder för elever med handikapp i det allmänna skolväsendet* 1983/84:27. Utbildningsdepartementet.
- Riesch, H. (2010). Theorizing Boundary Work as Representation and Identity. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(4), 452–473. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00441.x>

- Gymnasieförordning* (2010:2039). Utbildningsdepartementet. Hämtad 05 februari 2018, från http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/gymnasieforordning-20102039_sfs-2010-2039
- Romero, M. (2018). *Introducing intersectionality*. Polity Press.
- Samuelsson, J. (2019). Skola inför rätta: Tolkning och användning av skolhistoria i samtidens debatt om framtidens samhälle och skola. *Nordic Journal of Educational History*, 6(2), 23–44. <https://doi.org/10.36368/njedh.v6i2.149>
- Sánchez, F. J., & Vilain, E. (2012). “Straight-Acting Gays”: The Relationship Between Masculine Consciousness, Anti-Effeminacy, and Negative Gay Identity. *Archives of Sexual Behavior*, 41(1), 111–119. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-9912-z>
- Sandström, M., Stier, J., & Nilsson, L. (2014). *Inkludering: Möjligheter och utmaningar*. Studentlitteratur.
- Schütz, A. (1972). On Multiple Realities. I A. Schutz & M. Natanson (Red.), *Collected Papers I: The Problem of Social Reality* (s. 207–259). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2851-6_9
- Schütz, A. (2002). *Den sociala världens fenomenologi* (J. Bengtsson, Red.; S. Andersson & J. Retzlaff, Övers.). Daidalos.
- Shakespeare, T. (1994). Cultural Representation of Disabled People: Dustbins for Disavowal? *Disability & Society*, 9(3), 283–299. <https://doi.org/10.1080/09687599466780341>
- Simons, M., & Masschelein, J. (2015). Inclusive Education for Exclusive Pupils: A critical Analysis of the Government of the Exceptional. I *Foucault and the Government of Disability* (2nd uppl., s. 208–228). University of Michigan Press.
- Skeie, G. (2002). The Concept of Plurality and its Meaning for Religious Education. *British Journal of Religious Education*, 25(1), 47–59. <https://doi.org/10.1080/0141620020250105>
- Skolinspektionen. (2012). *Mer än vad du kan tro religionskunskap i gymnasieskolan*. <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/rela/kvalgr-rela-slutrapport.pdf>
- Skrtic, T. (2010). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148–207. <https://doi.org/10.17763/haer.61.2.0q702751580h0617>
- Skukauskaitte, A. (2012). Transparency in Transcribing: Making Visible Theoretical Bases Impacting Knowledge Construction from Open-Ended Interview Records. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1532>
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

- Smith, N. C. (2020). How can stigma contribute to our understanding of the formation and mobilization of collective identities in health social movements? *Sociology Compass*, 14(6), e12796. <https://doi.org/10.1111/soc4.12796>
- Snow, D. A., & Anderson, L. (1987). Identity Work Among the Homeless: The Verbal Construction and Avowal of Personal Identities. *American Journal of Sociology*, 92(6), 1336–1371. <https://doi.org/10.1086/228668>
- Statistiska centralbyrån (2014). *Situationen på arbetsmarknaden för personer med funktionsnedsättning 2013*. http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:scb-2014-am78br1401_pdf
- Stödinsatser i utbildningen. (2014). Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/stodmaterial/2014/stodinsatser-i-utbildningen>
- Söderberg, E. (2014). *Grynnor och farleder i karriärvalsprocessen unga med rörelsehinder och deras handlingsutrymme*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-108274>
- 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), 169–190. <https://doi.org/10.1080/01639620490269012>
- Taylor, M. (2005). Self-identity and the arts education of disabled young people. *Disability & Society*, 20(7), 763–778. <https://doi.org/10.1080/09687590500335782>
- Terzi, L. (2005). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 443–459. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education* (1994). UNESCO.
- Thomson, R. G., & Thomson-Garland, R. (1996). *Freakery: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body*. NYU Press.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Todd, S. (2011). Educating Beyond Cultural Diversity: Redrawing the Boundaries of a Democratic Plurality. *Studies in Philosophy and Education*, 30(2), 101–111. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9215-6>
- Uppföljning av gymnasieskolan*. (2019). Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer>
- God forskningssed*. (2017). Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Weber, M. (1987). *Ekonomi och samhälle: Förståendesociologins grunder*. 3 [Politisk sociologi] (A. Lundquist & J. Retzlaff, Övers.). Argos.
- Weil, S. (1994). *Att slå rot* (G. Vallquist, Övers.). Artos.

- Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing*. SAGE Publications, Ltd.
<https://doi.org/10.4135/9781849209717>
- Winter, S. (2020). Inclusive and Exclusive Education for Diverse Learning Needs. *Quality Education*, 451–463. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5_24
- Young, M., & Whitty, G. (1977). *Society, state and schooling: Readings on the possibilities for radical education*. Falmer P.
- Zerubavel, E. (1991). *The fine line: Making distinctions in everyday life*. Free Press.
- Ämnesplan religionskunskap* (u.å). Skolverket. Hämtad 05 februari 2018, från
<https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-ku-ser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/rel/subject.htm?lang=sv&subjectCode=rel&tos=gy>
- Österling, O. (1967). *The efficacy of special education: A comparative study of classes for slow learners*. Svenska bokförlaget/Norstedts.
- Östlund, D. (2016). *Stöd till elever en tillbakablick*. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-16299>

APPENDIX 1 – ÄMNESPLAN FÖR RELIGIONSKUNSKAP

Ämnet religionskunskap har sin vetenskapliga förankring främst i religionsvetenskapen men är till sin karaktär tvärvetenskapligt. Det behandlar hur religioner och livsåskådningar kommer till uttryck i ord och handling samt hur människor formulerar och förhåller sig till etiska och existentiella frågor. I ämnet behandlas trons och etikens betydelse för individers upplevelse av mening och tillhörighet.

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska syfta till att eleverna breddar, fördjupar och utvecklar kunskaper om religioner, livsåskådningar och etiska förhållningssätt och olika tolkningar när det gäller dessa. Kunskaper om samt förståelse för kristendomen och dess traditioner har särskild betydelse då denna tradition förvaltat den värdegrund som ligger till grund för det svenska samhället. Undervisningen ska ta sin utgångspunkt i en samhällssyn som präglas av öppenhet i fråga om livsstilar, livshållningar och människors olikheter samt ge eleverna möjlighet att utveckla en beredskap att förstå och leva i ett samhälle präglad av mångfald. Eleverna ska ges möjlighet att diskutera hur relationen mellan religion och vetenskap kan tolkas och uppfattas, till exempel beträffande frågor om skapelse och evolution.

Undervisningen ska leda till att eleverna utvecklar kunskaper om hur människors moraliska förhållningssätt kan motiveras utifrån religioner och livsåskådningar. De ska ges möjlighet att reflektera över och analysera människors värderingar och trosföreställningar och därigenom utveckla respekt och förståelse för olika sätt att tänka och leva. Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att analysera och värdera hur religion kan förhålla sig till bland annat etnicitet, kön, sexualitet och socioekonomisk bakgrund.

I undervisningen ska eleverna ges möjlighet att analysera texter och begrepp, kritiskt granska källor i digital och annan form, diskutera och argumentera.

Undervisningen i ämnet religionskunskap ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

- Förmåga att analysera religioner och livsåskådningar utifrån olika tolkningar och perspektiv.
- Kunskaper om människors identitet i relation till religioner och livsåskådningar.
- Kunskaper om olika uppfattningar om relationen mellan religion och vetenskap samt förmåga att analysera dessa.
- Förmåga att använda etiska begrepp, teorier och modeller.
- Förmåga att undersöka och analysera etiska frågor i relation till kristendomen, andra religioner och livsåskådningar.

Kurser i ämnet

Religionskunskap 1, 50 poäng, som bygger på de kunskaper grundskolan ger eller motsvarande.

Religionskunskap 2, 50 poäng, som bygger på kursen religionskunskap 1.

Religionskunskap – specialisering, 100 poäng, som bygger på kursen religionskunskap 1.

APPENDIX 2 FRÅGEFORMULÄR

Här får du information om forskningsstudien som du tillfrågas om att delta i.

Bakgrund och syfte

Hej, mitt namn är Emil Bernmalm och jag är doktorand i utbildningsvetenskap vid Lunds universitet. Studiens syfte är att undersöka elevers personliga erfarenheter av en skola för alla och hur upplevelsen av denna påverkar dem. Grundtanken med en skola för alla är att den ska passa alla elever och ge dem lika förutsättningar att trivas och lyckas i skolan. Kunskap om elevers erfarenhet är viktig för att utveckla skolor till platser som fungerar för alla, men också för en religionsundervisning som kan upplevas viktig för alla elever.

Förfrågan om deltagande

För den här studien söker jag elever som läser vid något av Sveriges fyra Riksgymnasier. Forskningsstudien vänder sig till elever med rörelsehinder av två skäl. Det första är att ett rörelsehinder kan påverka upplevelsen av delaktighet och trivsel i skolan, vilket det inte bör göra. Det andra är att skolor har lite samlad kunskap om hur skolan upplevs av elever som har rörelsehinder.

Hur går studien till?

Du och jag träffas först för att du ska få information om studien, möjlighet att ställa frågor och avgöra om du vill delta i studien. Vid detta tillfälle har du läst detta samtyckesformulär. Om du bestämmer dig för att delta får du sedan besvara ett frågeformulär om dina upplevelser av skolan. Formuläret handlar främst om din trivsel, kompisar, stödundervisning och studiesituation och tar ungefär 20 minuter att genomföra. Jag kommer att vara på plats när du besvarar formuläret och hjälpa dig om du behöver. I slutet av frågeformuläret får du också välja om du kan tänka dig att ställa upp som intervjuperson i en senare del av studien. Om du väljer att göra detta och blir vald till intervju får du ett nytt informationsbrev om den delstudien senare.

Vilka är riskerna med att delta studien?

Att delta i den här studien innebär inga risker för dig.

Finns det några fördelar?

Din erfarenhet är viktig för att skolan ska kunna bli bättre och utvecklas. Rätten till en fungerande utbildning är allmänmänsklig och ditt deltagande i studien är ett sätt att nyttja och påverka den.

Hantering av data

Dina enkätsvar kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. Detta samtyckesformulär, med underskrift kommer att tillsammans med din enkät och ljudfil att förvaras inlåst i säkerhetsskåp. Enkätsvar och ljudfil kommer vidare att anonymiseras och få ett nummer som endast jag och mina handledare vid universitetet känner till. Nyckeln till din identitet kommer också att förvaras inlåst, dock i ett annat säkerhetsskåp. Ansvariga för dina personuppgifter är jag och min handledare Anders Persson. Resultaten från studien kommer att presenteras som en bok under 2021 och jag kommer att använda påhittade namn om jag hänvisar till er som deltagit i undersökningen. Jag kan också komma att presentera studiens resultat som artiklar i vetenskapliga tidskrifter i Sverige och utomlands, samt vid olika konferenser både före och efter bokens publicering. Du fortsätter då att vara anonym.

Hur får jag information om studiens resultat?

Forskningsstudien kommer att publiceras 2021–2022. Vid intresse skickar jag dig gärna ett exemplar av studien.

Frivillighet

Deltagandet i forskningsstudien är helt frivilligt och du kan när som helst utan förklaring välja att avbryta ditt deltagande. För att ändra ditt samtycke till deltagande i studien och avbryta din medverkan kontakta mig, Emil Bernmalm, direkt under deltagandet, på telefon:

076–3063216 eller på Epost: emil.bernmalm@uvet.lu.se

Ansvariga

Ansvarig forskningshuvudman för studien är:

Anders Persson, professor i utbildningsvetenskap och sociologi

Institutionen för utbildningsvetenskap

Lunds universitet

Telefon 070-302 01 36

Email: anders.persson@uvet.lu.se

Forskningsstudiens genomförande:

Emil Bernmalm, doktorand i utbildningsvetenskap Institutionen för utbildningsvetenskap
Lunds universitet
Telefon: 076-306 32 16
Email: emil.bernalm@uvel.lu.se

Är du?

Man

Kvinna

Jag kan eller vill inte identifiera mig med något av alternativen ovan

Vilket år läser du på gymnasiet?

förberedande år

årskurs 1

årskurs 2

årskurs 3

förlängd studietid

Vilken beskrivning stämmer bäst in på din gymnasietid hittills? Välj ett alternativ.

Jag har hittills endast läst i storklass.

Jag har hittills endast läst i liten studiegrupp.

Jag har läst tre år i storklass och har fått förlängd studietid och läser nu i liten grupp.

Jag läser mestadels i liten grupp, men har läst några kurser i storklass.

Del 1 Erfarenheter och upplevelser av att läsa i storklass

Denna del av enkäten vänder sig till dig som har erfarenhet av att läsa i storklass och har ett rörelsehinder.

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din upplevelse av helheten på skolan där din storklass finns?

1. Skolbyggnaden är tillgänglig för mig med tanke på att jag har ett rörelsehinder.
2. Min upplevelse är att olikheter mellan människor ses som något positivt i storklass.
3. När skolan planerar studiebesök, klassresor, eller andra aktiviteter utanför skolan ser personalen till att det fungerar bra för mig också.
4. Att ha ett rörelsehinder försämrar mina möjligheter i skolan.
5. Jag upplever att elever i klassen lyssnar på mina åsikter.
6. Jag tror elever i skolan ser negativt på mig för att jag har ett rörelsehinder.

7. Med tanke på mitt rörelsehinder blir jag väl bemött av andra elever på skolan.
8. Storklass får mig att önska att jag inte hade något rörelsehinder.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din erfarenhet av undervisningen i storklass?

9. Min upplevelse är att elever i storklass har likvärdiga möjligheter att göra sina röster hörda.
10. Jag kan göra min röst hörd i storklass i samma utsträckning som mina klasskamrater.
11. Jag upplever att elever i storklass lyssnar på mina åsikter.
12. Jag upplever att skoluppgifterna är på en nivå som gör att jag kan utvecklas kunskapsmässigt.
13. Undervisningen är anpassad för mig med tanke på mitt rörelsehinder.
14. Jag tror elever har goda möjligheter att klara betyget som de eftersträvar.
15. Jag har goda möjligheter att nå det betyg jag eftersträvar.
16. Hitills är jag nöjd med mina studieresultat i skolan.
17. Jag upplever att lärarna lyssnar på mig.
18. Jag upplever att lärarna har tillräckliga kunskaper om mitt rörelsehinder.
19. Jag upplever att lärarna respekterar mig.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

20. Tror du att elever i storklass upplever att de får det studiestöd de behöver för att nå sina betygsmål?

Svarsalternativ: Ja, Nej, Jag vet inte

21. Upplever du att du får det studiestöd du behöver för att nå dina betygsmål?

Svarsalternativ: Ja, alltid, Ja, ofta, Ja, men sällan, Jag hade behövt mer stöd, Nej, aldrig

Om du någon gång behöver studiestöd i undervisningen hur går det då till?

Fritextsvar

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din upplevelse av rasterna i storklass?

22. Jag tillbringar en stor del av rasterna tillsammans med mina klasskamrater.
23. Jag skulle vilja träffa mina klasskamrater mer på rasterna.
24. Jag kan umgås med mina klasskamrater oberoende av mitt rörelsehinder.
25. Jag upplever att mina klasskompisar vill att jag umgås med dem på rasten.
26. Det finns en klassgemenskap under lunchen i matsalen.
27. Jag tillbringar många av rasterna tillsammans med elever som läser på riksgymnasiet.
28. På lunchen äter jag ofta med elever från min storklass.
29. På lunchen äter jag ofta med elever från riksgymnasiet.
30. Jag kan delta i klassgemenskapen under lunchen oberoende av mitt rörelsehinder.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

31. **Tror du att elever i storklass känner sig utanför på rasterna?** Markera på skalan 1–10 där ett betyder aldrig och tio betyder alltid.
32. **Känner du dig utanför på rasterna?** Markera på skalan 1–10 där ett betyder aldrig och tio betyder alltid.

Del 2 Erfarenheter av att läsa i liten undervisningsgrupp

Denna del av enkäten ställer frågor om din erfarenhet av att läsa i liten undervisningsgrupp. Välj de svarsalternativ som bäst motsvarar din erfarenhet.

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din upplevelse av helheten gällande liten undervisningsgrupp?

33. Skolbyggnaden är tillgänglig för mig med tanke på att jag har ett rörelsehinder.
34. Min upplevelse är att olikheter mellan människor ses som något positivt i liten undervisningsgrupp.
35. När skolan planerar studiebesök, klassresor, eller andra aktiviteter utanför skolan ser personalen till att det fungerar bra för mig också.
36. Att ha ett rörelsehinder försämrar mina möjligheter i skolan.
37. Jag upplever att elever i klassen lyssnar på mina åsikter.
38. Jag tror elever i i liten grupp ser negativt på mig för att jag har ett rörelsehinder.
39. Med tanke på mitt rörelsehinder blir jag väl bemött av andra elever på skolan.
40. Undervisning i liten grupp får mig att önska att jag inte hade något rörelsehinder.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din erfarenhet av undervisningen i liten undervisningsgrupp?

41. Min upplevelse är att elever i liten undervisningsgrupp har likvärdiga möjligheter att göra sina röster hörda.
42. Jag kan göra min röst hörd i den lilla undervisningsgruppen i samma utsträckning som mina klasskamrater.
43. Jag upplever att elever i liten undervisningsgrupp lyssnar på mina åsikter.
44. Jag upplever att skoluppgifterna är på en nivå som gör att jag kan utvecklas kunskapsmässigt.
45. Undervisningen är anpassad för mig med tanke på mitt rörelsehinder.
46. Jag tror elever i liten grupp har goda möjligheter att klara betyget de eftersträvar.
47. Jag har goda möjligheter att nå det betyg jag eftersträvar.
48. Hittills är jag nöjd med mina studieresultat i skolan.
49. Jag upplever att lärarna lyssnar på mig.
50. Jag upplever att lärarna har tillräckliga kunskaper om mitt rörelsehinder.
51. Jag upplever att lärarna respekterar mig.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

52. **Tror du att många i liten undervisningsgrupp upplever att de får det studiestöd de behöver för att nå sina betygsmål?**

Svarsalternativ: Ja, Nej, Jag vet inte

53. **Upplever du att du får det studiestöd du behöver för att nå dina betygsmål?**

Svarsalternativ: Ja, alltid, Ja, ofta, Ja, men sällan, Jag hade behövt mer stöd, Nej, aldrig

Om du någon gång behöver studiestöd i undervisningen hur går det då till?

Fritextsvar

Hur väl stämmer följande påståenden överens med din upplevelse av rasterna när du läser i liten undervisningsgrupp?

54. Jag tillbringar en stor del av rasterna tillsammans med mina klasskamrater.

55. Jag skulle vilja träffa mina klasskamrater mer på rasterna.
56. Jag kan umgås med mina klasskamrater oberoende av mitt rörelsehinder.
57. Jag upplever att mina klasskompisar vill att jag umgås med dem på rasten.
58. Jag tillbringar många av rasterna tillsammans med elever som inte har rörelsehinder.
59. Det finns en klassgemenskap under lunchen i matsalen.
60. På lunchen äter jag ofta med elever från riksgymnasiet.
61. På lunchen äter jag ofta med elever från andra delar av skolan än riksgymnasiet.
62. Jag kan delta i klassgemenskapen under lunchen oberoende av mitt rörelsehinder.

Svarsalternativ: Instämmer helt, Instämmer i hög utsträckning, Instämmer delvis, Instämmer i låg utsträckning, Instämmer inte alls, Jag vet inte

63. **Tror du att elever i liten undervisningsgrupp känner sig utanför på rasterna?** Markera på skalan 1–10 där ett betyder aldrig och tio betyder alltid.
64. **Känner du dig utanför på rasterna?** Markera på skalan 1–10 där ett betyder aldrig och tio betyder alltid.

Del 3 Värderingar om en skola för alla

Denna del av enkäten handlar om vad du tycker är viktigt i en skola som fungerar för alla elever. Du ska alltså inte beskriva hur du upplevt skolan. I stället ska du värdera vad som är viktigt i en ideal skolsituation för dig.

Hur viktiga är följande påståenden om skolan för dig? Markera på skalan 1–10. Ett betyder att det är oviktigt och tio att det är mycket viktigt.

65. Jag har kompisar i klassen som jag kan umgås med.
66. Jag får det stöd jag behöver för att nå mina betygs mål.
67. Alla elever har samma möjligheter att ta plats i klassrummet.
68. Läraren anpassar undervisningens innehåll efter sina elever.
69. Alla får studera tillsammans oavsett funktionsnedsättning.
70. Elever som har rörelsehinder eller annan funktionsnedsättning bör ha rätt att vara i egen undervisningsgrupp.
71. Elever har samma möjligheter att delta i undervisningen.
72. Skolan förstår hur mitt rörelsehinder inverkar på mina möjligheter att delta i undervisningen.

Fortsätt på följande meningar

73. Jag känner mig som en del av klassen när...
74. När jag är i storklass i stället för liten undervisningsgrupp kan jag...
75. När jag är i liten grupp i stället för storklass kan jag...
76. De bästa sätten för mig att lära mig saker...
77. På rasterna brukar jag...

Fritextsvar.

Orden nedan har betydelser som liknar betydelsen av ordet utanför. Välj de tre ord som du tycker liknar utanför mest.

Själv, utesluten, avskild, osynlig, ledsn, exklusiv, unik, ensam, olik, annorlunda, på sitt eget sätt

Vill du lägga till något ord som du tycker beskriver känslan av att vara utanför?

Fritextsvar

Vilka personer runt omkring dig är viktiga för att du inte ska känna dig ensam?

Fritextsvar

Kan du tänka dig att ställa upp på en uppföljningsintervju som tar ungefär en timma. Ange i så fall telefonnummer eller annan kontaktuppgift.

Fritextsvar

Har du några synpunkter på enkäten går det bra att framföra dem här.

Fritextsvar

Stort tack för din medverkan!

APPENDIX 3 INTERVJUGUIDE

Inledande intervjufrågor

- Vad betyder en skola för alla för dig?
- Du läser programmet X på gymnasieskolan X. Jag är nyfiken på hur du upplevt din tid i skolan. Du får gärna börja med dina första intryck av skolan.
- Jag vet att du också har erfarenhet av att läsa i liten undervisningsgrupp på Riksgymnasiet. Jag är nyfiken på hur du har upplevt den formen av skola. Du får gärna börja med din upplevelse av att byta till liten undervisningsgrupp.

Exempel på stödfrågor om eleven stannar upp eller kommer av sig.

- Kan du beskriva dina klasskamrater för mig?
- Vad gör du på rasterna?
- Kan du ge ett exempel på när du upplevde det?
- Kan du beskriva dina kompisar för mig?

Exempel på fördjupande/ledande frågor under andra intervjudelen

Intervju med Alex

- Har du någon idé om detta med att dra sig undan, varför det blir så, om du skulle spekulera?
- Jag skulle också gärna vilja höra lite mer om, det du sa om lunchrummet, apburen, som man säger skämtsamt.

Intervju med Love

- Och så som jag ser dig här så är du glad och positiv när du talar om dina erfarenheter av skolan idag. Men den avgörande skillnaden verkar vara, som jag hör dig i alla fall, riksgymnasiet?
- En fråga som dök upp nu: den här klasskompisen, eller vad man ska kalla det, som gav dig en blick, vad tror du hen tänkte när hen gav dig den blicken?

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Previously published in the Series:

18. Paul, Strand 2021. *En bra lektion är rätt mycket jazz – Villkor och förutsättningar för ämneslärarstudenters lärande av praktiska yrkeskunskaper i verksamhetsförlagd utbildning.*
17. Rietz, Louise 2021. "Det handlar om vår framtid". *Hur elevers scientific literacy kan utvecklas genom SNI-argumentation i kemiundervisning.*
16. Ingrid Bosseldal, Janna Lundberg, Martin Malmström (red.) 2021. *Ögonblick. En vänbok till Anders Persson om människor och deras möten.*
15. Magnus Grahn 2021. *Den moderna skolans framväxt – 1960-talets förändringar i de gymnasiala skolförmen.* Red: Roger Johansson, Esbjörn Larsson, Hans Teke
14. Örbring, David 2020. *Making a curriculum – A study of knowledge in Swedish School geography.*
13. Svensson, Eva 2020. *Lärares användning av digitala resurser i undervisningen – "Kombinationen av ett praktiskt verktyg och en skicklig lärare".*
12. Lagerholm, Charlotte 2020. *Tryckt bild eller avbildat tryck? Visuella representationer av begrepp relaterade till tryck i fysikläroböcker för högstadiet.*
11. Malm, Mimmi 2020. *Barn resonerar kring naturvetenskapliga fenomen – I sagans värld på förskolan.*
10. Lundberg, Janna 2020. *Samhällskunskap för alienerad elit – Observationsstudie av Särskilda läroverket.*
9. Blennow Katarina 2019. *The Emotional Community of Social Science Teaching.*
8. Ollinen, Karin 2019. *Digitala verktyg i en naturvetenskaplig undervisningspraktik – Lärares beskrivningar och hur deras TPACK påverkar undervisningen.*
7. Teke, Hans 2019. *Increasing Ethical Awareness – The Enhancement of Long-Term Effects of Ethics Teaching: A Quantitative Study.*
6. Karlsson, Ingemar 2019. *Elever i matematiksvårigheter – Lärare och elever om låga prestationer i matematik.*
5. Lind, Johan 2019. *Elevers förståelse av tekniska system och designprocesser – Det är tekniskt, ganska svårt och avancerat.*
4. Abrahamsson, Cristian 2019. *Elevenengagement ur ett NO-lärarperspektiv – Hur lärare uppfattar elevers engagement och dess betydelse för lärarrollen och undervisningen.*
3. Bosseldal, Ingrid 2019. *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.*
2. Pennegård, Eva 2019. *Att se undervisningen genom elevernas ögon – En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet.*
1. Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.*

I denna avhandling undersöks hur strävan mot en integrerad svensk gymnasieskola upplevs av gymnasieungdomar med svåra rörelsehinder. Forskningsintresset är riktat mot skolans värdeförmedlande uppdrag så som det kommer till uttryck i ämnesplanen för religionskunskapsämnet. I centrum för undersökningen står elevernas erfarenheter av en gymnasieutbildning som både är separerad från och på många sätt integrerad i den reguljära gymnasieskolan. Elevernas erfarenheter av att pendla mellan en integrerad och samtidigt exklusiv utbildningssituation ger dem särskilda förutsättningar att tolka och förstå premisserna för den pluralism som skolan är tänkt att fostra.

Med syftet att problematisera den pluralism som kommer till uttryck i skolans värdegrund, riktar Emil Bernmalm ljus mot elevernas erfarenheter som särskilda objekt för skolans integration. Dessa erfarenheter pekar bland annat på en skolvardag hårt styrd av symboliska och sociala gränsdragningar. Särskilt det integrerade klassrummet väcker känslor av utanförskap och stigmatisering som eleverna måste hantera i sin skolvardag. Mot denna bakgrund argumenterar Bernmalm för att det är hög tid att omvärdera, inte bara skolans värdeförmedlande uppdrag, utan också komplexa processer som integration och inkludering i skolan.

